

Instituto Superior de Psicologia Aplicada



MOTIVAÇÃO PARA A LÍNGUA
PORTUGUESA EM ALUNOS DO 3º CICLO

Diana Vanessa Serafim da Cruz Antão Alves

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia Aplicada

Especialidade em Psicologia Educacional

2008

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

MOTIVAÇÃO PARA A LÍNGUA
PORTUGUESA EM ALUNOS DO 3º
CICLO

Diana Vanessa Serafim da Cruz Antão Alves

Dissertação orientada por: Professora Doutora Vera Monteiro

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia Aplicada

Especialidade em Psicologia Educacional

2008

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Prof. Dra. Vera Monteiro, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para a obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES, nº 19673 / 2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de Setembro de 2006.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria agradecer à Professora Vera Monteiro, pela sua disponibilidade, apoio e pelas palavras calmas, em determinadas situações de ansiedade/stress na minha vida. Para além de uma excelente profissional, é também uma fonte de sabedoria nesta área.

Quero também agradecer a contribuição do Professor Francisco Peixoto, pelo apoio e orientação prestados no passado ano lectivo.

Gostaria de agradecer à Escola onde foram recolhidos os dados, nomeadamente à minha orientadora de estágio a psicóloga Maria Conceição Ribeiro pelo apoio e interesse que demonstrou, para que a recolha de dados fosse feita da melhor forma.

A todos os professores que cederam as suas aulas e aos alunos que participaram neste trabalho, agradeço a vossa disponibilidade.

Não posso deixar de agradecer também à Ana Catarina, à Rita, à Sílvia, à Inês, à Patrícia, à Ana Luísa, à Paula, a partilha de ideias, o suporte emocional, os momentos de descontração que me proporcionaram, mas acima de tudo a vossa amizade.

Ao Miguel agradeço a calma e a tranquilidade que me transmitiu e ao mesmo tempo toda a força e motivação.

À minha mãe agradeço o suporte prestado nesta etapa, os momentos de desabafo, de partilha de ideias, o incentivo que me deu para lutar e dar o meu melhor. Agradeço também por me ter transmitido o “prazer” pela educação.

Ao meu irmão e aos meus avós, agradeço todo o apoio prestado e a força que me transmitiram para que este curso fosse concluído com orgulho.

A todos que contribuíram para esta etapa que agora termina, o meu muito obrigado!

NOME: Diana Vanessa Serafim da Cruz Antão Alves

Nº ALUNO: 11079

CURSO: Mestrado integrado em Psicologia

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO: Psicologia Educacional

ANO LECTIVO: 2007/2008

ORIENTADOR: Professora Doutora Vera Monteiro

“Motivação para a Língua Portuguesa em alunos do 3º ciclo”

Resumo

O presente trabalho, tem como objectivo perceber se a motivação para a Língua Portuguesa tem alguma relação com o ano de escolaridade, o desempenho escolar, o género e o autoconceito e auto-estima dos alunos.

Na perspectiva cognitivista o sujeito é visto como sendo um agente activo e selectivo do seu próprio comportamento, capaz de se estruturar e de atingir metas e objectivos (Jesus, 2000) para este estudo o importante é compreender se os alunos se sentem intrinsecamente motivados para a Língua Portuguesa, isto é, se o que os motiva é algo interno a eles próprios, devido aos seus interesses e valores, ou se o fazem por razões externas ao *self*.

Neste trabalho participaram 213 alunos, 73 do 7º ano, 70 do 8º ano e 70 do 9º ano de escolaridade. Para a recolha de dados utilizámos a Escala de Avaliação da Motivação para a Língua Portuguesa (Elias & Guerreiro, 2007) e a Escala de Autoconceito e Auto-estima (Peixoto & Almeida, 1999).

As análises estatísticas realizadas através da MANOVA mostraram que não existe relação entre a motivação para a Língua Portuguesa e o ano de escolaridade. Ao nível do desempenho, indicaram que apenas existe uma relação significativa para alunos que nunca ficaram retidos na dimensão Competência Percebida. Entre a motivação para a Língua Portuguesa e o género verificámos que existem diferenças significativas. Por fim verificou-se uma correlação entre os níveis de autoconceito e auto-estima e os níveis de motivação para a Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Autoconceito, auto-estima, motivação, motivação intrínseca.

“Motivation to the Portuguese Language in students of middle school”

Abstract

“Motivation to the Portuguese Language in students of middle school”

Abstract

This research try to understand if the motivation to the Portuguese Language has some relationship to the years of schooling, academic achievement, gender, self-esteem and self-concept.

In cognitive perspective, the individual is seen as being an active agent and selective of his own behaviour, able to structure himself and achieve goals (Jesus, 2000). For this study, the important is to understand if the students feel intrinsically motivated for the Portuguese Language, i.e., if what motivate them is something internal to themselves, due to their interests and values, or if they do it for external reasons of the self.

In this work have participated 213 students, 73 of 7th grade, 70 of 8th grade and 70 of 9th grade. For this study, we used Portuguese Language Assessment Motivation Scale Escala de Avaliação da Motivação para a Língua Portuguesa (Elias & Guerreiro, 2007) and Self-concept and Self-esteem Scale (Peixoto & Almeida, 1999).

The statistics analysis by MANOVA shown that, there is no relation between the Motivation to the Portuguese Language and the academic grade. About the performance, they indicated that only exist a significant relation to students who stayed retained in the dimension Perceived Competence. Between the motivation to Portuguese Language and gender, we verified that exists significant differences. At last, we also verified correlation between Self-concept and self-esteem and motivation to the Portuguese Language.

Key words:

Self-concept, self-esteem, Motivation, Intrinsic Motivation.

INDICE

Introdução.....	1
I. Enquadramento Teórico.....	3
1. A Motivação.....	3
2. Perspectiva Cognitivista.....	4
3. Motivação Intrínseca.....	5
3.1 Teoria da Autodeterminação.....	7
3.2 Motivação e Ano de Escolaridade.....	9
3.3 Motivação e Desempenho Escolar	11
3.4 Motivação e Género.....	15
3.5 Motivação, Autoconceito e Auto-estima.....	17
4. Modelos subjacentes ao conceito de Autoconceito e Auto-estima.....	18
5. Modelo Desenvolvidor.....	18
6. Definição dos conceitos Autoconceito e Auto-estima.....	18
II. Problemática e hipóteses.....	23
III. Método.....	32
1. Participantes.....	32
2. Adaptação e validação dos instrumentos.....	34
2.1 <i>Escala de Avaliação da Motivação para a Língua Portuguesa.....</i>	<i>34</i>
2.1.1 <i>Estrutura, Descrição e Cotação da Escala.....</i>	<i>35</i>
2.1.2 <i>Propriedades Psicométricas da Escala de avaliação da Motivação</i>	
<i>Para a Língua Portuguesa.....</i>	<i>37</i>
2.2 <i>Escala de Autoconceito e Auto-Estima.....</i>	<i>39</i>
2.2.1 <i>Estrutura, Descrição e Cotação da Escala.....</i>	<i>40</i>
2.2.2 <i>Propriedades Psicométricas da Escala de Autoconceito e Auto-</i>	
<i>estima.....</i>	<i>42</i>

3. Procedimento.....	45
IV. Resultados	46
V. Análise de Resultados.....	54
VI. Considerações Finais.....	61
VII. Referências Bibliográficas.....	64

Introdução

Os níveis de proficiência na escala global de leitura dos jovens portugueses, conforme os dados da OCDE (2004 cit. por Pisa, 2003) Portugal, continua a apresentar uma percentagem demasiadamente elevada: 48 % dos jovens com 15 anos têm um nível de competência de leitura de nível 2 ou inferior (numa escala de 1 a 5) enquanto que, essa percentagem no espaço da OCDE, é de 42 %. Assim, o desempenho médio dos alunos portugueses na escala de literacia em contexto de leitura, por comparação com os resultados médios da OCDE, permite constatar que os alunos portugueses se situam abaixo da média da OCDE e muito distanciados dos valores dos países que obtiveram melhores classificações médias.

Neste estudo, em todos os países (à excepção do Liechtenstein onde a diferença não foi significativa) as raparigas têm um valor médio de desempenho no que concerne ao contexto de leitura, superior ao dos rapazes (PISA 2003). Constata-se também que os alunos que apresentam retenção e que frequentam anos de escolaridade inferiores ao 10º ano, estão claramente afastados dos restantes colegas que seguem o percurso sem retenção. Os valores de desempenho médio, são tanto mais baixos quanto menores forem os anos de escolaridade dos alunos. Mediante estes dados, considerámos interessante tentar compreender e avaliar até que ponto os nossos estudantes estão realmente motivados para o estudo da língua portuguesa e, de algum modo tentar compreender se essa mesma motivação estará relacionada com o ano de escolaridade, o desempenho escolar, o género e com o autoconceito e auto-estima dos alunos.

Com base no enquadramento teórico e partindo dos modelos e/ou estudos mencionados tentaremos no final do estudo responder às questões de investigação colocadas.

Desenvolveremos no primeiro capítulo o conceito geral de motivação, os modelos a ele inerentes e algumas teorias, que consideramos relevantes serem mencionadas enquanto suporte teórico às questões e hipóteses colocadas, nomeadamente o conceito de Motivação Intrínseca e a Teoria da Auto-Determinação de Deci e Ryan (2000a). Iremos também abordar a relação existente entre a motivação intrínseca e o ano de escolaridade, o desempenho escolar, o género, o autoconceito e auto-estima.

No segundo capítulo, iremos descrever a problemática e as hipóteses levantadas neste trabalho tendo sempre como base o enquadramento teórico mencionado no primeiro capítulo.

No terceiro capítulo iremos proceder à descrição do método, descrevendo os participantes deste estudo, a adaptação e validação dos instrumentos e o procedimento realizado neste trabalho no que refere à aplicação dos instrumentos.

Num quarto capítulo iremos apresentar os resultados obtidos na investigação, explicando os procedimentos estatísticos utilizados.

No quinto capítulo, procedemos a uma análise dos resultados obtidos no estudo, tendo em conta a revisão da literatura e referiremos as limitações sentidas durante a realização do trabalho que possam ter influenciado os resultados obtidos.

No sexto e último capítulo apresentaremos a nossa reflexão acerca dos resultados obtidos e as sugestões para futuros trabalhos nesta área, com base nas limitações e nas dificuldades sentidas.

I. Enquadramento Teórico

1. A Motivação

A motivação sendo um conceito utilizado com frequência no senso comum, é muitas vezes confundido com os termos intenção, desejo, expectativa, preferência, tendência, impulso, entre outros. No entanto é uma temática que até hoje a psicologia não consegue definir numa só teoria (Jesus, 2000).

Este conceito é um assunto central no campo da psicologia, visto que está no centro da regulação biológica, cognitiva e social. Talvez mais importante, no mundo real, seja a motivação altamente valorizada por causa das suas consequências. É importante aqui, a ajuda dos gestores, professores, líderes religiosos, treinadores, médicos e pais, que contribuem desta forma para o desenvolvimento do sujeito na sua envolvência com os outros (Deci & Ryan, 2000a). A motivação refere-se assim à energia, direcção, persistência, equifinidade e a todos os aspectos de activação e intenção. As pessoas podem ser motivadas devido ao valor em determinada actividade ou porque existe uma forte coacção exterior. Estas podem ser coagidas por uma acção, por um interesse ou por um suborno. Podem comportar-se devido a um sentimento de comportamento pessoal para se distinguirem ou por medo de serem vigiados. Estes contrastes entre casos de motivações internas *versus* ser-se pressionado exteriormente (externas), são seguramente familiares a todos nós. A questão é, saber se as pessoas permanecem por detrás de um comportamento devido aos seus interesses e valores, ou se o fazem por razões externas ao *self*. Esta questão é importante em cada cultura e representa a dimensão básica na qual as pessoas tomam sentido do seu próprio comportamento bem como o dos outros.

Várias teorias tentam explicar este conceito com a formulação de princípios gerais, sistemas explicativos ou mesmo a formulação de novos conceitos, o ideal é então, segundo Jesus (2000) o de procurar conjugar de uma forma coerente, os contributos dessas teorias já existentes e de alguma forma tentar definir uma explicação para toda a complexidade do comportamento humano, resultando dessa integração uma síntese original.

De seguida iremos abordar sucintamente o que defende a perspectiva cognitivista, seguindo-se uma abordagem de algumas das teorias da motivação que consideramos relevantes mencionar neste estudo, visto ser uma das nossas variáveis em estudo e um conceito por

diversas vezes mencionado no âmbito da psicologia, nomeadamente ao nível da psicologia educacional.

2. Perspectiva Cognitivista

Esta perspectiva “rompeu” com a perspectiva mecanicista e psicanalítica na explicação do comportamento humano, indicando-nos que todo o comportamento humano é motivado e personalizado (Abreu, 1982a, cit. por Jesus, 2000). O sujeito é aqui o agente da sua aprendizagem e do seu comportamento, tentando desta forma alcançar as suas metas. Os agentes educativos (pais, professores, entre outros) devem, segundo esta perspectiva, reconhecer a autonomia dos seus educandos/alunos e responsabilizá-los pelo seu comportamento.

Na perspectiva cognitivista o sujeito é visto como sendo um agente activo e selectivo do seu próprio comportamento, capaz de se estruturar e atingir metas e objectivos. Os teóricos que defendem os processos cognitivos, afirmam que as crenças (crenças) tal como as expectativas, medeiam o efeito das recompensas. Eles referem por exemplo, que os alunos se esforçam porque no passado, as suas experiências demonstraram que o seu esforço trás recompensas no futuro. Segundo esta perspectiva, mesmo que se tenha sido “recompensado” no passado, as suas crenças/expectativas têm influência no seu comportamento futuro. Esta perspectiva corrobora e valoriza a ideia behaviorista da importância das experiências passadas, mas considera importante também o futuro para explicar o comportamento presente (Stipek, 2002). Na perspectiva cognitivista fala-se em, Estímulo-Cognição-Resposta, os cognitivistas consideram os processos cognitivos como sendo os mediadores do comportamento humano (Jesus, 2000).

Weiner (1986,1992, cit. por Jesus, 2000) acrescenta á teoria cognitivista factores afectivos e emocionais. O autor defende ainda que uma teoria da motivação deve incluir emoções.

Tendo em conta o instrumento utilizado neste estudo para avaliar a motivação para a Língua Portuguesa, iremos em seguida centrarmo-nos, na conceptualização da Motivação Intrínseca, em particular na Teoria da Autodeterminação de Deci (1975).

3. Motivação Intrínseca

Uma tendência natural do ser humano é o de ir em busca da novidade e do desafio, de aumentar e exercer as suas capacidades/conhecimentos, e de praticar a sua capacidade de explorar e aprender, a esta tendência designa-se por motivação intrínseca. Este conceito rumo à assimilação, ao interesse espontâneo e exploração, é algo de essencial na natureza humana para um desenvolvimento cognitivo e social e que é representado como uma fonte essencial de prazer e vitalidade para a vida (Csikzentmihalyi & Rathunde, 1993; Ryan, 1995 cit. por Deci & Ryan, 2000a).

Deci (1975, cit por Deci & Ryan, 2000b) indica que comportamentos intrinsecamente motivados têm como base a necessidade de o ser humano se sentir competente e auto-determinado. Este conceito postula que, os humanos são naturalmente activos e com tendências para que o seu desenvolvimento funcione de forma eficaz. A motivação intrínseca considera que as pessoas se envolvem em tarefas que promovam o seu desenvolvimento e que considerem interessantes.

A teoria da motivação intrínseca de Deci (1975 cit. por Jesus, 2000) apoiou-se em outras teorias, nomeadamente na Teoria da Dissonância Cognitiva de Festinger (1957, cit. por Jesus, 2000), Teoria de Izard (1977, cit. por Jesus, 2000) e a Teoria de Csikzentmihalyi (1975, cit. por Jesus, 2000). A Teoria da Dissonância Cognitiva considera que o sujeito desenvolve comportamentos que são motivados intrinsecamente pela necessidade de reduzir a dissonância entre cognições. A Teoria de Izard (1977, cit. por Jesus, 2000) diz-nos que a base do comportamento intrinsecamente motivado é o interesse e a excitação. A Teoria de Csikzentmihalyi (1975, cit. por Jesus, 2000) considera que as actividades que são motivadas intrinsecamente, são caracterizadas pelo prazer. A teoria da motivação intrínseca de Deci (1975 cit. por Jesus, 2000) vai de alguma forma tentar explicar porque é que o sujeito realiza e persiste em tarefas/actividades apenas pela satisfação que a mesma lhe proporciona.

Não existe aqui, qualquer interesse em recompensas externas, as actividades são um fim em si mesmo, onde o sujeito é recompensado pelo prazer da própria actividade. Deci e Ryan (1985, cit. por Monteiro, 2003) referem que a motivação intrínseca baseia-se assim, nas necessidades inatas de competência e que esses sentimentos de competência vão aumentar o interesse intrínseco pelas actividades. Os autores consideram também, que a necessidade de auto-determinação, isto é, uma situação onde o indivíduo participa de forma espontânea e por

vontade própria (não como uma imposição) e a necessidade intrínseca de competência, funcionam como uma fonte de energia do comportamento.

Nestas actividades e segundo Jesus (2000), o sujeito tem uma maior tolerância à fadiga e é capaz de adiar a satisfação de certas necessidades em prol da tarefa que o motiva intrinsecamente.

Peritos verificaram que as crianças desde que nascem, durante a infância, no seu estado saudável são activas, inquisitivas, curiosas e brincalhonas, mesmo na ausência de recompensas específicas. A construção da motivação intrínseca descreve esta inclinação natural face á assimilação, domínio, interesse espontâneo e exploração que é tão fundamental ao desenvolvimento cognitivo e social e que representa uma fonte principal de divertimento e vitalidade pela vida (Jesus, 2000).

As crianças intrinsecamente motivadas não satisfazem para receber uma recompensa externa, o satisfazer da sua curiosidade é a sua própria recompensa. O que distingue as crianças intrinsecamente motivadas das restantes, é a sua capacidade de fazer boas escolhas, de saber escolher bons livros, de optar por actividades boas e parceiros que facilitem o seu crescimento, que participem activamente nessa descoberta (Guthrie et. al, 2004).

As comparações entre as pessoas cuja motivação é real e as que são meramente controladas exteriormente por uma determinada acção, revela tipicamente, que as primeiras, em relação às segundas, demonstram um maior interesse, entusiasmo e confiança, que é manifestada tanto no seu desempenho, persistência, criatividade, uma grande vitalidade, auto-estima e bem-estar geral (Deci & Ryan, 2000a).

Ryan (1982, cit. por Plant & Ryan, 1985) demonstrou que eventos iniciais no interior de uma pessoa podem ser controladores ou informativos. Ryan (1982, cit. por Plant & Ryan, 1985) indica-nos que um evento interno controlativo é um pensamento ou sentimento que pressiona alguém a comportar-se de determinada forma.

Estudantes, que têm uma elevada crença na sua Auto-Eficácia acreditam que podem ultrapassar as dificuldades da tarefa e são confiantes que os seus esforços serão benéficos para eles. Por outro lado, os estudantes com baixa Auto-Eficácia irão afirmar que não conseguem efectuar a tarefa, quando confrontados com um texto de dificuldade acrescida.

De forma a motivar intrinsecamente os alunos, Tapia e Garcia-Celay (1996) indicam que qualquer evento que aumente a competência percebida, estimula a motivação intrínseca e que para esta existir é necessário que ocorra uma experiência de autonomia.

Elkind (1971 cit. por Ryan, 1993) indica que os ciclos de crescimento cognitivo são motivados por aquilo que o autor designou de forças de crescimento intrínseco. Este crescimento depende em grande parte da motivação intrínseca do sujeito.

Na Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985 cit. por Eccles & Wigfield, 2002), são integradas duas perspectivas na motivação humana. A primeira refere que os seres humanos são motivados para manterem um óptimo nível de estimulação (Hebb, 1955 cit. por Eccles & Wigfield, 2002). A segunda perspectiva diz-nos que os seres humanos, tem necessidades básicas de competência (White, 1959, cit. por Eccles & Wigfield, 2002) e uma percepção causal de auto-determinação (deCharms, 1968 cit. por Eccles & Wigfield, 2002).

Os autores descritos, indicam que as pessoas intrinsecamente motivadas, procuram actividades desafiantes porque têm uma necessidade básica de competência. Argumentam também que a motivação intrínseca se mantém quando os sujeitos se sentem competentes e auto determinados (Eccles & Wigfield, 2002).

3.1 Teoria da Autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000a) é uma aproximação à motivação e personalidades humanas, que utiliza métodos tradicionais empíricos enquanto aplica uma meta teoria orgânica que realça a importância do envolvimento humano em recursos para o desenvolvimento da personalidade e auto-regulação comportamental. No entanto, a sua área é a investigação das tendências de crescimento inerentes e necessidades psicológicas inatas que são a base para a auto-motivação e a integração da personalidade, bem como para as condições que realçam esses processos positivos. A Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000a), parte do princípio que o comportamento humano é incentivado por três necessidades psicológicas primárias e universais: a autonomia, a percepção de competência e a relação social. Estas necessidades são consideradas essenciais para facilitar um óptimo funcionamento das tendências naturais do crescimento e da integração, tal como para um pleno desenvolvimento social e bem-estar pessoal (Deci & Ryan, 2000b).

Deci (1975 cit. por Deci & Ryan, 2000b) indicou que comportamentos intrinsecamente motivados são baseados na necessidade de os sujeitos se sentirem competentes e auto-

determinados. A Teoria da Auto-Determinação (Deci & Ryan, 2000a), diz-nos que os factores ambientais podem determinar a auto-motivação, o funcionamento social e o bem-estar pessoal. Esta teoria pretende identificar assim, os diferentes tipos de motivação nomeadamente as consequências para a aprendizagem, *performance* e experiência pessoal e bem-estar. Não só a natureza específica das tendências positivas de desenvolvimento preocupam esta teoria, também leva em consideração os ambientes sociais que são antagónicos em relação a essas tendências (Deci & Ryan, 2000a). Esta teoria, argumenta que: as pessoas são inerentemente motivadas para internalizarem a regulação de actividades desinteressantes para elas; existem dois processos diferentes onde essa internalização pode ocorrer, resultando em diferentes estilos de auto-regulação e por último que, o contexto social influencia qualquer processo de internalização. Os dois tipos de internalização existentes são então denominados por internalização e integração. A internalização, diz-nos que a introjecção resulta numa regulação internamente controlada, enquanto que, na integração resulta numa auto-determinação (Deci, Eghrarl, Patrick & Leone, 1994). Antes de qualquer internalização acontecer, é provável que um indivíduo se comprometa com uma actividade pouco interessante só para adquirir uma recompensa ou evitar um castigo (Deci & Ryan, 2000a). Tal comportamento é denominado por regulação externa, já que obedece a um incentivo externo (*locus de causa externa*). Os autores dão como exemplo um aluno que faz os trabalhos de casa pelo valor que este tem na escolha de uma carreira, tal como os alunos que fazem os trabalhos de casa apenas pelo controle que os pais fazem aos filhos no que concerne ao trabalho académico, em ambos os casos os alunos estão a ser extrinsecamente motivados. Os dois exemplos referidos representam comportamentos intencionais (Heider, 1958 cit. por Deci & Ryan, 2000a), mas variam no que se refere à autonomia.

A questão colocada pelos autores tem o intuito de compreender, como é possível os indivíduos adquirirem, motivação para determinadas tarefas e de que forma esta motivação afecta a persistência, a qualidade comportamental e o bem-estar quando estes comportamentos não são intrinsecamente motivados (Deci & Ryan, 2000a). Assim, os autores concluem com esta teoria, que diferentes motivações têm diferentes graus, onde o valor e a regulação deste comportamento, são internalizados e integrados pelo sujeito.

A Teoria da Auto-Determinação (Deci & Ryan, 2000a) vê a internalização como um processo de transformação de regulações externas, em regulações internas. A introjecção e a integração

descrevem assim dois tipos de internalização, que resultam em diferentes qualidades de regulação.

3.2 Motivação e ano de escolaridade

A partir de um estudo, Deci (1975; Guerreiro, 2004 cit. por Elias, 2008) o autor concluiu que, desde que as crianças iniciam a escolaridade, o interesse demonstrado pelas aprendizagens diminui progressivamente tornando-as também menos curiosas, o que de acordo com o autor influencia de forma negativa a motivação intrínseca.

Recorrendo a um estudo de Harter (1980, 1981 cit. por Elias, 2008) onde o objectivo era de compreender o funcionamento da orientação motivacional dos alunos em contexto de sala de aula, no decorrer da sua escolaridade, a autora efectuou um estudo com 300 alunos do 3º ao 9ºano de escolaridade, aos quais aplicou uma escala de motivação. Após a análise de resultados, a autora concluiu que, a motivação intrínseca diminui ao longo da escolaridade de um aluno, com o aumento de idade. Existe aqui uma diminuição do interesse, da curiosidade, da procura do desafio e do domínio das tarefas escolares. A autora conclui desta forma que os alunos que se encontram nos primeiros anos de escolaridade apresentam uma maior motivação intrínseca do que em anos superiores, a autora justifica esta ocorrência devido aos alunos que estão em anos superiores, apresentarem-se mais motivados extrinsecamente.

Outros estudos referidos por Anderman e Midgley (1998) revelam um declínio na motivação e *performance* de muitas crianças, nomeadamente na mudança do ensino primário para o ensino preparatório, tal explicação poderá dever-se a mudanças físicas e psicológicas ocorridas inevitavelmente aquando do início puberdade. No entanto esta hipótese tem sido contestada, pelo que a investigação demonstra que a natureza da mudança motivacional com a entrada no ensino preparatório está dependente das características do ambiente de aprendizagem em que os estudantes se encontram (Midgley, 1993 cit. por Anderman & Midgley, 1998).

Numa investigação conduzida por Guerreiro (2004 cit. por Elias, 2008) um dos objectivos era perceber de que forma é que a variável ano de escolaridade influenciava a motivação intrínseca dos alunos. A amostra desta investigação era de 190 alunos do 4º ao 9ºano de escolaridade. A autora aplicou a escala de motivação intrínseca desenvolvida por Deci e Ryan (Intrinsic Motivation Inventory – IMI), adaptada pela mesma ao seu estudo e verificou que a variável ano de escolaridade apresenta diferenças significativas com a motivação intrínseca

dos alunos. Isto é, existe uma relação entre o ano de escolaridade e a motivação intrínseca. Concluiu-se desta forma que no decorrer da escolaridade, a motivação intrínseca do aluno diminui, ocorrendo um aumento da motivação extrínseca (Elias, 2008).

No estudo de Elias (2008) uma das hipóteses levantadas referia que, os alunos de níveis de escolaridade inferior apresentavam 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. A amostra desta investigação era de 305 alunos, do 4º, 5º e 6º ano de escolaridade. A autora começou por caracterizar o perfil motivacional dos três grupos de alunos (referentes ao 4º ano, ao 5º ano e ao 6º ano de escolaridade) quanto aos valores médios obtidos nas quatro dimensões motivacionais analisadas no presente estudo (Prazer, Valor/Importância, Competência Percebida, Escolha Percebida). Verificou-se neste estudo que os alunos do 4ºano destacam-se em todas as dimensões da motivação, obtendo valores médios superiores aos alunos do 5º e 6º ano de escolaridade. Após análise estatística verificou-se que a variável ano de escolaridade é estatisticamente significativo., no entanto esse efeito é significativo apenas nas dimensões Prazer e Valor/Importância. Com o objectivo de analisar quais os grupos que diferenciam entre si, a autora recorreu a uma comparação múltipla de médias e efectuou uma comparação 2 a 2 para cada uma das dimensões. Através dos resultados obtidos na comparação múltipla de médias para amostras independentes, nos três grupos de alunos (4º, 5º e 6º ano de escolaridade, verificou-se que as diferenças ocorrem, em ambas as dimensões apenas entre o 4º e o 5º ano e o 4º e o 6ºano de escolaridade Desta forma, os resultados sustentam a tese de que o interesse e o prazer dos alunos pela disciplina de Língua Portuguesa, bem com o valor e a importância que atribuem à mesma tende a diminuir com o aumento do ano de escolaridade. Sendo a dimensão Interesse/Prazer a medida mais directa da motivação intrínseca, estes resultados vêm corroborar a tese de que a motivação intrínseca decresce com a idade.

Elias (2008) citando Eccles, Midgley e Adler (1984) diz-nos que os autores concluíram que à medida que os alunos progredem nos anos de escolaridade, o contexto escolar torna-se cada vez mais impessoal, mais formal, avaliativo e competitivo. O processo de aprendizagem nos tempos modernos, centra-se muito menos na avaliação do processo concentrando-se mais para a avaliação dos produtos (resultados) dos alunos, o que se supõe numa diminuição da motivação intrínseca (Lepper & Gilovich, 1981; Pinto, 2007 cit. por Elias, 2008).

3.3 Motivação e Desempenho Escolar

Almeida (1991) refere que alunos intrinsecamente motivados, mostraram um melhor desempenho escolar, do que os alunos extrinsecamente motivados, pelo facto de estes terem apresentado uma maior persistência e empenhamento na realização de tarefas. Esta percepção por si só auto-reforçadora por parte do sujeito e a conseqüente persistência apresentada no seu desempenho, revela-se decisiva, pois o sujeito funciona desta forma a um nível mais elevado de descodificação, comparação, organização e relacionamento de informação em termos cognitivos.

Monteiro (2003) refere que, em geral os autores estão em consonância em três aspectos no que se refere à motivação em contexto de aprendizagem. **O primeiro aspecto** indica que a motivação depende da percepção que os estudantes constroem do valor ou significado da informação a ser apreendida. **O segundo aspecto** considera que os objectivos estabelecidos pelo estudante têm um papel fundamental no estabelecimento e na manutenção da motivação para continuar a realizar uma tarefa. **O último aspecto** diz-nos que, a motivação é um processo interno que é influenciado pelas próprias crenças do sujeito, mantidas pelos contextos educacionais, nomeadamente ao nível das actividades e atitudes que os professores desenvolvem, os materiais que utilizam e as práticas por eles exercidas.

Decharms (1976,1984 cit. por Tapia & Celay, 1996) estudou o efeito que existe sobre a aprendizagem e o rendimento escolar quando uma criança por si só, experiencia actuar de forma autónoma. Este autor defende que quando os alunos são movidos “por dentro” é porque realmente o querem e porque aprenderam e conseguiram atingir o que propuseram. Decharms (1976,1984 cit. por Tapia & Celay, 1996) refere ainda que para mudar, é importante que essa mudança seja promovida pelo próprio indivíduo, o sujeito deverá assumir como próprios os objectivos a atingir por si só, de forma autónoma. Não haverá resultado se essa força for externa ao sujeito, segundo o autor desta forma, existirá a sensação de cada indivíduo se sentir uma *marionete* (“*pawn*”). Ainda em relação ao desempenho escolar dos alunos, Kuhl (1987, 1984 cit. por Tapia & Celay, 1996) refere que, perante o fracasso, o que inicialmente ocorre não é uma diminuição do reforço ou da actividade, mas sim um aumento da mesma. O autor defende ainda que a experiência repetida do fracasso conduz ao abandono da actividade.

Para levar as crianças a realizarem determinadas tarefas de forma autónoma, isto é, motivadas intrinsecamente, Monteiro (2003) referindo Eccles e colaboradores (1983), indica que existem

três tipos de valores relacionados com o desempenho, que funcionam como um incentivo para a criança. O primeiro tem a ver com o valor do interesse que é demonstrado por uma determinada actividade e pela importância desta no auto-conceito dos sujeitos. O valor da realização é definido pela importância atribuída à actividade. Por fim o valor da utilidade é definido pelos benefícios que o sujeito retira da actividade.

Quando se fala em desempenho escolar deve-se também fazer referência ao termo retenção. O desempenho escolar de um aluno pode ir no sentido de obter bons resultados escolares, isto é, do aluno apresentar sucesso nas tarefas desempenhadas ou pelo contrário, apresentar fracos resultados escolares muitas vezes associadas ao insucesso.

Anderman e Midgley (1998) abordam teorias para explicar esta (des)motivação dos estudantes, nomeadamente a Teoria da Atribuição, a Teoria dos Objectivos e a Teoria da Auto-determinação.

A Teoria da Atribuição de Weiner (1985, cit. por Anderman & Midgley, 1998) refere que, as percepções que os alunos têm da sua experiência académica (de sucesso ou insucesso), vai influenciar a sua motivação. Esta teoria refere que, uma situação de sucesso em determinada área vai motivar o aluno, por outro lado, quando os alunos não obtêm sucesso torna-se difícil para eles manterem a motivação para continuar a tentar.

A teoria dos objectivos incide sobre os motivos ou os fins que os alunos têm para a realização. Esta teoria fala-nos em duas orientações, uma dos objectivos para a tarefa e outra dos objectivos para a capacidade. Um objectivo para a tarefa tem a ver com a crença da finalidade de alcançar algo para se sentir realizado. Estes alunos concentram-se no seu progresso no domínio das competências e dos conhecimentos, para estes alunos sucesso é definido desta forma. A outra orientação tem a ver com os objectivos de capacidade que nos refere uma crença cuja finalidade é a de demonstrar a capacidade, ou em alternativa, o “encobrimento” de uma falta de capacidade. Os alunos com uma orientação de objectivos para a capacidade têm a “preocupação” de mostrarem ser competentes, tendo necessidade de comparação com os outros, o sucesso é definido nesse sentido. Os estudos dos alunos que têm objectivos para a tarefa geralmente utilizam de forma eficaz, estratégias cognitivas, procuram ajuda quando é necessário, têm uma maior tendência para iniciar tarefas desafiantes, e têm mais atitudes positivas em relação à escola e de si mesmo enquanto aprendiz.

Por fim a teoria que maior relevância tem para o nosso estudo, é a da autodeterminação de Deci e Ryan (1983, cit. por Anderman & Midgley, 1998) indica-nos que, os estudantes têm três categorias de necessidades: a percepção de competência, a relação com os outros e a autonomia. A percepção de competência envolve a crença de que é possível alcançar diferentes resultados. Na relação com os outros envolve uma satisfação nas ligações com os outros num determinado grupo social. Por fim a autonomia refere-se ao iniciar e ao regulamentar das suas próprias acções.

Mccooy e Reynolds (1999 cit. por Oliveira, 2004) através de estudos longitudinais no que concerne à avaliação de alunos repetentes, concluíram que, a variável género é um dos preditivos de retenção, apresentando os rapazes um número mais significativo de repetências comparativamente às raparigas.

Para Jesus (2000) o comportamento é orientado para metas, sendo este definido pela persistência e esforço desempenhada pelo próprio sujeito na tarefa. Desta forma e quanto maior for a expectativa do aluno relativamente ao atingir da meta e maior for o valor de incentivo dessa meta, maior será, a sua tendência motivacional para um desempenho adequado. O desempenho aliado à persistência e ao esforço, conduz o aluno ao sucesso no desempenho das tarefas propostas e portanto à transição de ano.

As retenções são efectuadas em último recurso por consenso do professor e/ou dos pais quando é detectado que a criança/jovem, não está a trabalhar ou a desenvolver-se cognitivamente ao mesmo nível que os restantes alunos. No estudo de Pierson e Connell (1992), as crianças do 3º ao 6º ano que ficaram retidas, percebem-se como menos competentes cognitivamente quando em comparação com alunos que nunca ficaram retidos. Esta opção, por vezes poderá ser necessária para o aluno atingir a sua “maturidade” académica ao repetir o ano lectivo mas podem existir consequências negativas nomeadamente na relação entre pares, dado que os alunos são obrigados a sair do seu grupo de pertença e a confrontarem-se com novos colegas e com todo um novo processo de adaptação e estabelecimento de relações. Os autores referem que os alunos com insucesso escolar têm noção de que a sua percepção de competência e as suas capacidades cognitivas são inferiores às dos restantes colegas, possuindo estes alunos menos estratégias de protecção da auto-estima, ou seja, menos estratégias para alcançar o sucesso e evitar o fracasso, consequentemente tendem a demonstrar valores mais baixos de motivação intrínseca.

Segundo o PISA (2003) é referido que os alunos que apresentam retenção e que frequentam anos de escolaridade inferiores ao 10º ano, estão claramente afastados dos restantes colegas que seguem o percurso sem retenção. É também indicado que os valores de desempenho médio, são tanto mais baixos quanto menor forem os anos de escolaridade.

No que se refere à retenção Pierson e Connell (1992) indicam que os estudantes que ficam retidos consideram-se e percebem-se como cognitivamente menos competentes ao nível académico, quando comparados com os seus pares. As retenções ocorrem quando se detecta que a criança/jovem não está a trabalhar ou a desenvolver-se ao mesmo nível que os restantes alunos. Existem no entanto alunos, que os autores definem, como socialmente promovidos (que transitam de ano pois os professores e/ou pais, consideram que é o melhor a nível afectivo/emocional para o aluno). No entanto, a retenção não é vista para os autores como algo de negativo, isto porque a repetição de um novo ano pode permitir ao aluno experienciar com sucesso esse novo ano lectivo, podendo desta forma “rever” o aprendido no ano anterior e melhor consolidar os seus conhecimentos. Isto permitirá, em caso de sucesso, melhores desempenhos académicos futuros, e poderá servir como uma forma de se promover socialmente perante os seus pares. No entanto os alunos promovidos socialmente, isto é, primeiro, que transitam de ano sem que no entanto tenham adquirido as competências mínimas exigidas e que tenham uma baixa *performance* académica, são esperados que de futuro continuem com percepções de baixa competência percebida em comparação com os restantes colegas (Pierson & Connell, 1992). O desempenho do aluno e o não atingir os objectivos propostos, não deve assim ser visto como erro ou incompetência do aluno, mas sim como algo que deva ser trabalhado pelos vários agentes educativos (aluno, pais, professores) de forma a ajudar o aluno a atingir o sucesso. O erro não deve assim, segundo Morgado (1999), ser entendido pelos alunos como algo negativo passível de ser punido ou considerado como incompetência, deve ser sim considerada como uma situação natural, formativa e promotora de sucesso. A percepção desta situação pelos alunos deverá ser considerado como algo de positivo, pois é aceitável e compreensível apresentarem-se determinadas dificuldades durante a aprendizagem de alguns conteúdos. Desta forma, os agentes educativos podem intervir de forma a ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades e ter uma função de promoção na motivação do aluno.

Segundo um relatório recente da Comissão Europeia (Oliveira, 2005) os portugueses têm uma taxa de abandono escolar mais elevada que os restantes membros (45 %). Ainda segundo este

mesmo relatório, apenas 21 % dos portugueses terminam o ensino secundário e 44 % dos alunos terminam o secundário nos três anos previstos.

Estando o sujeito convicto das suas responsabilidades nos resultados alcançados, uma auto-avaliação negativa e um baixo nível de expectativa vão provocar reacções de fuga, nomeadamente o desinvestimento na tarefa, uma diminuição do esforço e perseverança seguido de uma diminuição ao nível da *performance* (Fontaine, 1985).

A motivação académica autónoma tem assim um impacto directo na *performance* escolar, isto é, um estudante que se sente incompetente no domínio académico e que se sente controlado e manipulado em contexto escolar, terá conseqüentemente um decréscimo na motivação académica e conseqüentemente um decréscimo na *performance* escolar. O contrário acontece quando um aluno experiencia um alto nível de competência académica, a motivação académica autónoma mantêm-se ou aumenta (Fortier, Vallerand & Guay, 1995).

3.4 Motivação e Género

Faria (2004 cit. por Elias 2008) refere que, não podemos falar de superioridade de um sexo em relação ao outro, mas sim de diferenças em determinadas aptidões cognitivas. Neste sentido, a autora indica que podemos identificar diferenças na aptidão verbal e em tarefas de execução rápida e precisa, a favor das raparigas, e diferenças em aptidões numéricas, mecânicas e espaciais a favor dos rapazes. A autora refere ainda que no início da escolaridade, as raparigas tendem a conseguir resultados médios superiores aos dos rapazes. Stein & Bailey, 1973; Prawat *et al.*, 1979 (Fontaine, 1985) referem também que é frequente, nos primeiros anos de escolaridade constatar a igualdade ou superioridade dos resultados escolares das raparigas sobre os rapazes, no entanto os autores evidenciam que esta superioridade diminui progressivamente com o passar dos anos.

No estudo de Faria (2004, cit. por Elias 2008) a autora encontrou diferenças ao nível da aptidão verbal, a favor do sexo feminino referindo que: as raparigas começam a falar mais cedo que os rapazes, são mais competentes na linguagem entre o 1º e 5º ano de vida que os rapazes, produzem frases mais longas e mais ricas em vocabulário, evidenciando assim uma melhor qualidade ao nível da linguagem. A autora menciona ainda que durante a infância, os rapazes apresentam maiores dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita que as raparigas.

No estudo de Fontaine (1985), a autora colocou como hipótese o facto de as raparigas serem mais motivadas para o sucesso do que os rapazes. A autora refere que provavelmente o tipo de motivação na mulher adulta resulta de uma evolução progressiva, que tem início no fim da adolescência. Fontaine (1985), revela que as raparigas são mais propensas a um conformismo social, isto é, a uma adesão aos valores do meio e estão sujeitas a uma maior pressão familiar, pois vêm-se muitas vezes “forçadas” a abandonarem domínios específicos já atingidos e dominados por elas, em detrimento de áreas mais compatíveis com a sua feminilidade, como é por exemplo a área social e interpessoal. A autora fala-nos assim de conformismo, como via de realização. Esta, está ligada a aspectos motivacionais extrínsecos, sendo a independência um conceito mais ligado a aspectos motivacionais intrínsecos (Gough, 1959; Morris & Snyder, 1978, cit. por Fontaine, 1985). No que concerne à família, é vista como sendo uma instituição de extrema importância para o sujeito, mas que pode produzir efeitos diferentes nas raparigas e nos rapazes. Enquanto, que as raparigas são mais treinadas para comportamentos de dependência e de obediência, nos rapazes, existe outra posição que aponta mais para o desenvolvimento da sua independência, da sua autonomia, espírito crítico e assertividade, de forma a possibilitar uma melhor preparação para o papel de futuro “chefe de família” (Stein & Bailey, 1973; Hofman, 1975; Maccoby *et al.*, 1983 cit. por Fontaine 1985).

O facto de os rapazes terem punições parentais mais exigentes, provoca uma diminuição do seu interesse pelas tarefas escolares durante os primeiros anos de escolaridade. No entanto, este interesse emerge com maior incidência com o passar dos anos (Maccoby & Jacklin, 1974; Baumrind, 1971, 1979, cit. por Fontaine 1985).

No estudo de Elias (2008) e remetendo para uma das hipóteses colocadas, segundo a qual procurava analisar se os alunos do género feminino, apresentavam níveis de motivação para a Língua Portuguesa superior aos alunos do género masculino nas dimensões Valor/Importância, Prazer, Escolha Percebida e Competência Percebida, verificou-se que o género feminino obteve uma média ligeiramente superior ao grupo do género masculino nas várias dimensões da motivação. Após se ter procedido à análise estatística, verificou-se que o factor género teve um efeito de média dimensão mas significativo sobre a motivação para a Língua Portuguesa. O estudo revelou diferenças significativas nas dimensões motivacionais Valor/Importância e Escolha Percebida a favor das raparigas.

Considera-se desta forma as raparigas com um comportamento mais conformista e mais sensíveis a estas pressões, pois consideram o sucesso escolar ou profissional como um

obstáculo no desenvolver da sua feminilidade ou reconhecimento social. O sucesso provoca desta forma ansiedade pelo medo de ser rejeitada. Este estereótipo social explica, em parte o progressivo declínio da motivação para o sucesso ocorrido desde a adolescência até à idade adulta (Horner, 1975 cit. por Fontaine, 1985).

3.5 Motivação, Autoconceito e Auto-estima

Para levar as crianças a realizarem determinadas tarefas de forma autónoma, isto é, motivadas intrinsecamente, Monteiro (2003) faz referência a Eccles e colaboradores (1983) e indica-nos que existem três tipos de valores relacionados com o desempenho que funcionam como um incentivo para a criança. O primeiro tem a ver com o **valor do interesse**, que é definido pelo interesse demonstrado por uma determinada actividade e pela importância desta no auto-conceito dos sujeitos. O **valor da realização** é definido pela importância atribuída à actividade e por fim o **valor da utilidade**, que é definido pelos benefícios que o sujeito retira da actividade. Skaalvik & Hagtvet (1990) indicam que a realização académica vai influenciar o auto-conceito, através das avaliações feitas pelas outros significativos. Esta predição vai de acordo com a Teoria de comparação Social de Festinger (1954 cit. por Skaalvik & Hagtvet, 1990). Esta teoria diz-nos que a *performance* é relativa por comparação ao grupo, especialmente entre os colegas que são mais significativos.

Com base no estudo de Fontaine (1985), onde o principal objectivo era observar as diferenças de motivação para a realização nos adolescentes em função do sexo, nível sócio-económico de pertença, e a relação entre a motivação e os resultados escolares, enquanto modalidade específica de realização, a autora concluiu que o autoconceito de competência é construído pelo próprio sujeito tendo em conta as suas experiências passadas e a forma como foi vivenciado o sucesso ou o fracasso nas mesmas. Esta formação de auto-competência suscita assim expectativas de sucesso ou de fracasso, quando o sujeito confronta-se com situações de realização. Consoante a forma como a situação foi sentida pelo sujeito, estas expectativas suscitam motivações para alcançar o sucesso, através de comportamentos de “luta”, ou motivações para enfrentar o fracasso provável, manifestado através de comportamentos de “fuga”.

A teoria da auto-consistência indica-nos que os estudantes com um baixo autoconceito académico evitam situações que alterem o seu autoconceito apresentando desta forma um menor empenho na escola. Os alunos com baixas expectativas de sucesso podem desenvolver

táticas de falha-evitamento incluindo a procrastinação. Desta forma espera-se que um baixo autoconceito resulte num menor desempenho académico (Skaalvik & Hagtvet, 1990).

4. Modelos subjacentes aos conceitos de Autoconceito e Auto-estima

6.1. Modelo Desenvolvimental

O modelo do autoconceito de Harter (1999) teve como base, uma perspectiva desenvolvimentalista (Trautwein *et al.*, 2006). De acordo com este modelo, a auto-estima global é consequência da realização dos sujeitos em áreas consideradas por eles como importantes e do *feedback* que lhes é fornecido pelos outros significativos (Harter & Whitesell, 1996, cit. por Trautwein *et al.*, 2006). O modelo defendido pela autora defende uma predominância dos efeitos de *Bottom-up*, isto é, os efeitos dos resultados ao nível do auto-conceito académico e da auto-estima e os efeitos do auto-conceito académico na auto-estima (Harter, 1998, cit. por Trautwein *et al.*, 2006).

4.2 Definição dos conceitos Autoconceito e Auto-estima

É no início da adolescência que as capacidades interpessoais e sociais que influenciam as interações entre os indivíduos adquirem uma maior importância. Nesta fase da vida, ocorrem avanços a nível cognitivo no adolescente, que ajudam na promoção e diferenciação do *Self*. Nesta altura, o adolescente vai sofrer diversas pressões sociais para desempenhar diferentes papéis em contextos relacionais distintos. Durante este período o sujeito começa a revelar uma grande preocupação sobre o que os outros significativos pensam sobre ele. Desta forma, o impacto do contexto social sobre o adolescente vai levá-lo a internalizar alguns padrões ou atributos (Harter, 1999).

A vivência de experiências ligadas ao sucesso e ao ultrapassar de dificuldades em contexto de aprendizagem proporcionam ao sujeito uma construção de auto-representações e de sentimentos positivos em relação a si próprio (Peixoto, 2003).

Na adolescência este é o período da vida onde indivíduo tem uma maior necessidade de ser reconhecido pelos outros, existe aqui o acentuar de um desejo de pertencer a um determinado grupo de referência, na sequência disto, vai ocorrer aqui um certo afastamento ao nível das referências familiares. É na necessidade de um sujeito se auto-definir que ocorrem nesta fase

o recorrer a comparações, valorizações, categorizações e regulações das informações que provêm do exterior, para que, de acordo com essas informações, se possa escolher um grupo de referência com o qual o sujeito se pode comparar. Aqui os sujeitos avaliam-se a si próprias mas também aos outros, construindo desta forma uma identidade social (Senos & Diniz, 1998).

Inicialmente, foram várias as formas de conceptualizar os conceitos de autoconceito e a auto-estima. Marsh (1987, cit. por Skaalvik & Skaalvik, 2005), enfatizou o autoconceito geral. Para este autor, historicamente as pesquisas realizadas enfatizavam o autoconceito geral como global, enquanto que as facetas específicas do autoconceito eram colocadas em segundo plano, como se tivessem um papel de pouca importância. Pesquisas mais recentes focam-se na multidimensionalidade do autoconceito, identificando as suas várias facetas. Marsh (1993a, cit. por Peixoto 2003) indica que *“eu não distingo entre autoconceito e auto-estima na minha investigação, apesar de enfatizar fortemente a diferença entre componentes globais e componentes relacionadas com domínios específicos do auto-conceito (ou auto-estima) “*.

Apesar da utilização muitas vezes indiscriminada dos termos auto-estima e autoconceito estes dois termos referem-se a duas entidades psicológicas distintas, que reenviam para diferentes formas de avaliação do *self*. Harter (1999), distingue representações globais de representações relativas a domínios específicos de competência. A autora fez esta distinção, referindo-se às representações globais como auto-avaliações relativas às características gerais do indivíduo referindo-se às representações relativas a domínios específicos de competência como o sentimento de competência das pessoas em dimensões particulares, tais como, a competência académica e a competência física. A autora refere ainda que as representações globais são designadas por vários autores como o Autoconceito Global (Byrne, 1996ab; Marsh & Hattie, 1996; Shavelson & Bolus, 1982; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976, cit. por Peixoto, 2003; Hattie, 1992), Auto-Estima (Harter, 1993ab; Pelham, 1995a; Pelham & Swann, 1989; Rosenberg, 1979, cit. por Peixoto, 2003) ou Auto-Valor (DuBois, Tevendale, Burk-Braxton, Swenson & Hardesty, 2000; cit. por Peixoto, 2003; Harter, 1999). Assim, o Autoconceito global e a Auto-Estima teriam o mesmo significado.

Desta forma, pode-se considerar o autoconceito como uma componente fundamentalmente cognitiva e contextualizada da auto-avaliação, enquanto que, a auto-estima, reenvia para uma auto-avaliação mais descontextualizada, possuindo ela uma componente predominantemente afectiva (Peixoto, & Almeida, 1999).

Para Vaz Serra (1988) auto-conceito é definido como a percepção que o indivíduo tem de si e o conceito que tem de si após essa percepção. Segundo o autor existem quatro influências no processo de construção do auto-conceito, sendo elas: A forma como os outros observam o sujeito, a noção que o sujeito tem do seu desempenho em situações específicas, o confronto da conduta do sujeito com os pares sociais mais significativos e por fim a avaliação de um comportamento específicos em função dos valores veiculados por grupos normativos.

O autoconceito é assim definido por Peixoto e Almeida (1999) como o conjunto de cognições que o sujeito possui sobre si próprio, nos diferentes contextos e tarefas em que se envolve. A apoiar esta definição encontra-se a ideia de que o auto-conceito possui uma estrutura multidimensional, uma vez que, o facto de o sujeito evoluir em múltiplos contextos e se implicar em diferentes tarefas, leva a que elabore cognições sobre os seus desempenhos nessas situações. Por seu turno a auto-estima pode ser considerada como resultante da avaliação global que o sujeito faz das suas qualidades.

Tanto a auto-estima como o autoconceito podem ser considerados, simultaneamente, como estados ou traços (Campbell & Lavalley, 1993 cit. por Peixoto & Almeida, 1999). Isto é, pode considerar-se que os sentimentos e atitudes em relação ao próprio variam consoante as situações em que o sujeito se envolve, da mesma forma que um julgamento global do seu valor permanece estável ao longo do tempo. Deste modo, podemos considerar que os diferentes autoconceitos do sujeito, devido à sua maior especificidade, são mais permeáveis a influências contextuais e situacionais, enquanto a auto-estima representa um carácter mais global, logo apresentará maior estabilidade.

Um auto-conceito geral é então definido por Shavelson et al. (1976, cit. por Vaz Serra 1988) como a ligação entre quatro tipos de autoconceito, o autoconceito académico, social, emocional e físico, todos eles significativos em diferentes áreas.

No nosso estudo foi apenas utilizado o autoconceito académico e a auto-estima. Entenda-se aqui por autoconceito académico como aquilo que o aluno pensa de si próprio, sobre o seu desempenho e rendimento escolar, que é por ele interpretada através das notas que tem e pela atitude exercida pelos pais, professores e colegas (Senos & Diniz, 1998).

Para Cubero e Moreno (1992, cit. por Senos & Diniz, 1998) o auto-conceito académico tem uma relação com o sucesso escolar, condicionando os resultados escolares obtidos pelo aluno. Os alunos com uma atitude positiva nas tarefas escolares apresentadas, têm melhores

resultados, logo apresentam um autoconceito académico mais elevado. Segundo Burns (1979, cit. por Senos & Diniz, 1998) e Cubero e Moreno (1992, cit. por Senos & Diniz, 1998) a relação existente entre auto-conceito e sucesso académico é recíproca uma vez que o auto-conceito é causa do sucesso académico mas também o seu efeito.

As áreas onde os alunos se percebem como competentes podem ser valorizadas na cultura escolar, como por exemplo no desporto ou na expressão artística ou em áreas não valorizadas pela cultura escolar, isto é, entre os seus pares, aqui é referido por exemplo a indisciplina, desta maneira os alunos conseguem reequilibrar a forma como se auto-percebem. O ideal é a valorização dos sucessos em vez do confronto sistemático dos alunos com erros ou fracassos (Morgado, 1999).

No que concerne à auto-estima, James (1982, cit. por Harter, 1993) indica que inicialmente focamos as nossas capacidades no domínio da importância que esta tem para nós. A nossa tendência natural segundo o autor, é ter uma melhor *performance*, nos domínios a que aspiramos ter sucesso. A nossa auto-estima é assim representada pelo *ratio* dos nossos sucessos com as nossas aspirações. Harter (1993) dá o exemplo de um indivíduo que não aspira ser um grande atleta, deste modo o facto de ele se considerar não atlético não vai ficar negativamente afectado. A importância que se dá a um determinado domínio e os resultados da competência que dela resultam é que vão ser os indicadores de uma baixa ou elevada auto-estima do sujeito.

De acordo com a autora, a auto-estima resultará da percepção de competência que o sujeito terá nas dimensões que considera relevantes. Assim, autoconceitos elevados nas áreas que o sujeito considera importantes resultam em valores elevados de auto-estima, enquanto que as auto-percepções de baixa competência em áreas consideradas relevantes, conduzem a valores baixos de auto-estima.

Partindo da relação entre auto-estima e autoconceito podemos pressupor que as diferentes dimensões do autoconceito possuem diferentes pesos no seu contributo para a auto-estima, uma vez que em termos de auto-conceito ideal as diferentes áreas apresentam níveis de importância distintos. A auto-estima resulta assim da percepção de competência que o sujeito tem nas dimensões que considera relevantes para si. Em autoconceitos elevados nas áreas que o sujeito considera importantes resultaram em valores elevados de auto-estima, enquanto

que nas percepções de baixa competência em áreas consideradas relevantes conduzem a valores baixos ao nível da auto-estima.

Associando desta forma a baixa competência percebida pelo aluno a resultados escolares baixos e não havendo por parte dos outros agentes educativos (pais, professores) uma gestão correcta nas situações de insucesso, promove nas crianças uma ameaça à competência na forma como se percebem, induzindo assim nas mesmas uma necessidade de se protegerem, isto é, de “proteger” a sua auto-estima. No âmbito escolar, as experiências de insucesso levam as crianças a se perceberem como competentes noutras áreas, de forma a preservar a sua auto-estima. As áreas onde os alunos se percebem como competentes, podem ser valorizadas na cultura escolar como por exemplo no desporto ou expressão artística ou em áreas não valorizadas pela cultura escolar como por exemplo a indisciplina que poderá ser valorizada por alguns dos seus pares (Morgado, 1999).

II. Problemática e hipóteses

Tendo como base o enquadramento teórico apresentado anteriormente e partindo dos modelos e/ou estudos revistos, o objectivo neste estudo consiste em perceber se a motivação para a Língua Portuguesa em alunos do 3º ciclo está relacionada com o ano de escolaridade, desempenho escolar, género e autoconceito e auto-estima. Surge-nos assim a primeira questão de investigação:

Será que existe uma relação entre os níveis de motivação para a Língua Portuguesa e o ano de escolaridade dos alunos?

Os aspectos motivacionais parecem influenciar os nossos comportamentos levando assim a diferenças, quer seja no domínio escolar, ou no campo profissional (Fontaine, 1995). Podem assim ser vários os aspectos que influenciam a motivação académica dos alunos. Com o passar dos anos pode ocorrer um declínio nos construtos motivacionais, nomeadamente ao nível do interesse escolar, motivação intrínseca e do auto-conceito e auto-percepção (Montemayor, 1990).

O PISA (2003) indica que os alunos que apresentam retenção e que frequentem anos de escolaridade inferiores ao décimo ano, estão claramente mais afastados dos restantes colegas que seguem o percurso sem retenção. É também indicado neste estudo que os valores de desempenho médio dos alunos, são tanto mais baixos quanto menor forem os seus anos de escolaridade.

Deci (1975; Guerreiro, 2004 cit. por Elias, 2008) conclui que, desde o início da escolaridade, o interesse demonstrado pelas crianças nas aprendizagens vai diminuindo progressivamente tornando-se as mesmas, menos curiosas, o que de acordo com o autor influencia de forma negativa a motivação intrínseca.

Estudos mencionados na revisão de literatura, nomeadamente Harter (1980, 1981 cit. por Elias, 2008), Anderman e Midgley (1998), Guerreiro (2004 cit. por Elias, 2008) e Elias (2008) têm em comum o facto de que a motivação intrínseca diminui ao longo da escolaridade de um aluno, com o aumento de idade. Existe aqui uma diminuição do interesse, da curiosidade, da procura do desafio e do domínio das tarefas escolares. Concluiu-se desta forma que no decorrer da escolaridade, a motivação intrínseca do aluno diminui, ocorrendo

um aumento da motivação extrínseca (Elias, 2008), existe assim um declínio na motivação e na *performance* do aluno. Com base nestes estudos surgiram as seguintes hipóteses:

Hipótese Teórica: Existe uma relação entre os níveis de motivação para a Língua Portuguesa e o ano de escolaridade de um aluno.

Hipótese Operacional 1: Os níveis de motivação para a Língua Portuguesa na dimensão Valor/Importância irão baixar à medida que se sobe no ano de escolaridade.

Hipótese Operacional 2: Os níveis de motivação para a Língua Portuguesa na dimensão Interesse/Prazer irão baixar à medida que se sobe no ano de escolaridade.

Hipótese Operacional 3: Os níveis de motivação para a Língua Portuguesa na dimensão Competência Percebida/Esforço irão baixar à medida que se sobe no ano de escolaridade.

Hipótese Operacional 4: Os níveis de motivação para a Língua Portuguesa na dimensão Escolha Percebida irão baixar à medida que se sobe no ano de escolaridade.

Hipótese Operacional 5: Os níveis de motivação na dimensão Pressão/Tensão irão aumentar à medida que se sobe no ano de escolaridade.

A primeira questão levanta-nos várias hipóteses operacionais. Nesta questão de investigação tentamos verificar se existe ou não uma relação entre os níveis de motivação para a Língua Portuguesa e o ano de escolaridade de um aluno. Como hipóteses operacionais, tentaremos com base nas sub-escalas da *Escala de Avaliação da Motivação para a Língua Portuguesa*, avaliar se, os níveis de motivação para a Língua Portuguesa nas várias dimensões, são mais baixas à medida que se sobe no ano de escolaridade.

Como segunda questão de investigação neste trabalho surge:

Será que existe uma relação entre os níveis de motivação para a Língua Portuguesa e o desempenho escolar dos alunos?

Num estudo de Atkinson e McClelland (s.d cit. por Fontaine, 1985) a motivação em situação de realização leva ou ao desejo do sucesso ou ao medo do fracasso. O desejo e/ou motivação para o sucesso pode ser conforme é indicado por Solomon (1982, cit. por Fontaine, 1985)

como uma “disposição interna a lutar pelo sucesso em certas situações, em função de determinados padrões de excelência”.

Por outro lado, o medo do fracasso manifesta-se pela ansiedade e leva o sujeito à fuga de tais situações, este medo vai inibir as tendências activas, o sujeito evita desta forma um eventual fracasso definida como ansiedade debilitante. Se perante o fracasso o sujeito conseguir controlar e canalizar essas tendências, pode assim constituir um elemento estimulante em situações competitivas, definida como ansiedade estimulante.

Estudos em educação (s.d cit. por Ryan & Deci, 2000a) mostraram que uma motivação intrínseca mais autónoma está associada um maior empenho do aluno, (Connell & Wellborn, 1991 cit. por Ryan & Deci, 2000a) a uma melhor *performance*/desempenho (Vallerand & Bissonnette, 1992 cit. por Ryan & Deci, 2000a) a menos desistências (Grolick & Ryan, 1987 cit. por Ryan & Deci, 2000a), a uma maior qualidade de ensino (Grolick & Ryan, 1987 cit. por Ryan & Deci, 2000a) a um maior número de professores (Hayamizu, 1997 cit. por Ryan & Deci, 2000a) entre outros resultados.

Almeida (1991) indica que alunos intrinsecamente motivados mostraram melhores desempenhos escolares do que os alunos extrinsecamente motivados, apresentando desta forma uma maior persistência e empenhamento na realização de tarefas. Esta percepção por si só auto-reforçadora por parte do sujeito e a consequente persistência apresentada no seu desempenho, mostra-se assim decisiva pois o sujeito funciona desta forma a um nível mais elevado de descodificação, comparação, organização e relacionamento de informação em termos cognitivos.

Desta forma, os sujeitos através da antecipação da satisfação proporcionada pelo alcance dos seus objectivos criam assim, “auto-incentivos” para continuar com o seu esforço até que o desempenho atinja os padrões previamente definidos pelo sujeito. A percepção de possíveis discrepâncias negativas entre o desempenho alcançado e os padrões definidos, irá por outro lado criar uma insatisfação que motiva o sujeito para uma alteração de estratégias de comportamento, com o intuito de atingir os seus objectivos (Jesus, 2000).

A relação existente entre a confiança que o sujeito tem de si e o seu empenho, Bandura (1977 cit. por Jesus, 2000) indica que quanto maior for o grau de confiança do sujeito nas suas capacidades, maior será o seu empenho e persistência nas tarefas, o inverso ocorre quando o

grau de confiança do sujeito nas suas capacidades é menor (quando apresenta baixas expectativas) onde o sujeito tenderá a evitar as tarefas propostas.

As expectativas por si só, não são suficientes para garantir um desempenho adequado, sendo fundamental, as capacidades do próprio sujeito. Da mesma forma, as boas capacidades do sujeito, associadas a baixos níveis de expectativas e de auto-eficácia, não são também conducentes a bons níveis de desempenho. Assim estudantes que tenham uma crença elevada na sua Auto-Eficácia acreditam que podem ultrapassar as dificuldades apresentadas e são confiantes de que os seus esforços serão benéficos para eles. Por outro lado, os estudantes com baixa Auto-Eficácia não conseguem efectuar a tarefa, quando confrontados com as dificuldades apresentadas.

Assim, quanto maior for a motivação intrínseca do sujeito e maior o sucesso obtido, melhor será o seu desempenho escolar.

Esta questão levanta-nos várias hipóteses, nomeadamente ao nível de uma possível relação entre os níveis de motivação para a Língua Portuguesa e o desempenho de um aluno. Como hipóteses operacionais e fazendo referência às várias sub-escalas constituintes da *Escala de Avaliação da Motivação para a Língua Portuguesa* tentamos observar se um melhor desempenho escolar em Língua Portuguesa significa maiores níveis de motivação nas dimensões apresentadas.

Hipótese Teórica: Existe uma relação entre os níveis de motivação para a Língua Portuguesa e o desempenho escolar.

Hipótese Operacional 1: Os alunos com melhor desempenho escolar em Língua Portuguesa terão, níveis de motivação na dimensão Valor/Importância mais elevados do que os alunos com um desempenho mais baixo em Língua Portuguesa.

Hipótese Operacional 2: Os alunos com melhor desempenho escolar em Língua Portuguesa terão, níveis de motivação na dimensão Interesse/Prazer mais elevados do que os alunos com um desempenho mais baixo em Língua Portuguesa.

Hipótese Operacional 3: Os alunos com melhor desempenho escolar em Língua Portuguesa terão, níveis de motivação na dimensão Competência

Percebida/Esforço mais elevados do que os alunos com um desempenho mais baixo em Língua Portuguesa.

Hipótese Operacional 4: Os alunos com melhor desempenho escolar em Língua Portuguesa terão, níveis de motivação na dimensão Escolha Percebida mais elevados do que os alunos com um desempenho mais baixo em Língua Portuguesa.

Hipótese Operacional 5: Os alunos com melhor desempenho escolar em Língua Portuguesa terão níveis de motivação inferiores na dimensão Pressão/Tensão do que os alunos, com um desempenho escolar mais baixo em Língua Portuguesa.

Como terceira questão deste trabalho colocamos o seguinte:

Será que existe uma relação entre a motivação para a Língua Portuguesa e o género?

Oliveira (2004) cita estudos longitudinais de McCoy e Reynolds (1999) que nos indicam no que concerne à avaliação de alunos repetentes, que a variável sexo é um dos preditivos de retenção, tendo os autores observado um número mais significativo de retenções ao nível do sexo masculino. O autor refere também estudos de Gambell e Hunter (2000) onde os mesmos analisaram estudos do Ministério da Educação do Canadá e Programas indicadores de sucesso nas escolas canadianas de origem inglesa e concluíram que as raparigas adolescentes (entre os 13 e os 16 anos) têm maior sucesso na leitura e na escrita do que os rapazes da mesma idade. Nesta fase as raparigas demonstraram ser mais independentes, mais confidentes, colaborativas, leitoras e escritoras. No referido estudo as raparigas não necessitam de tanta assistência e orientação por parte do professor, pois são leitoras mais autónomas que os rapazes. Faria (2004 cit. por Elias 2008) refere que, não podemos falar de superioridade de um sexo em relação ao outro, mas sim de diferenças em determinadas aptidões cognitivas. Neste sentido, a autora indica que podemos identificar diferenças na aptidão verbal e em tarefas de execução rápida e precisa, a favor das raparigas, e diferenças em aptidões numéricas, mecânicas e espaciais a favor dos rapazes.

Fontaine, (1985) refere ainda que no início da escolaridade, as raparigas tendem a conseguir resultados médios superiores aos dos rapazes. Stein & Bailey, 1973; Prawat *et al.*, 1979 (Fontaine, 1985) referem também que é frequente, nos primeiros anos de escolaridade constatar a igualdade ou superioridade dos resultados escolares das raparigas sobre os rapazes,

no entanto os autores evidenciam que esta superioridade diminui progressivamente com o passar dos anos.

Elias (2008) remete para uma das hipóteses, saber os alunos do género feminino, apresentavam níveis de motivação para a Língua Portuguesa superior aos alunos do género masculino nas dimensões Valor/Importância, Prazer, Escolha Percebida e Competência Percebida. A autora, verificou que o género feminino obteve uma média ligeiramente superior ao grupo do género masculino nas várias dimensões da motivação. Após se ter procedido à análise estatística, verificou que o factor género teve um efeito de média dimensão mas significativo sobre a motivação para a Língua Portuguesa e que o estudo revelou diferenças significativas nas dimensões motivacionais Valor/Importância e Escolha Percebida a favor das raparigas.

Hipótese Teórica: Existe uma relação entre a motivação para a língua portuguesa e o género.

Hipótese Operacional 1: As raparigas apresentam níveis de motivação para a Língua Portuguesa na dimensão Valor/Importância, superiores à dos rapazes.

Hipótese Operacional 2: As raparigas apresentam níveis de motivação para a Língua Portuguesa na dimensão Interesse/Prazer, superiores à dos rapazes.

Hipótese Operacional 3: As raparigas apresentam níveis de motivação para a Língua Portuguesa na dimensão Competência Percebida/Esforço, superiores à dos rapazes.

Hipótese Operacional 4: As raparigas apresentam níveis de motivação para a Língua Portuguesa na dimensão Escolha Percebida, superiores à dos rapazes.

Hipótese Operacional 5: As raparigas apresentam na dimensão Pressão/Tensão níveis de motivação para a Língua Portuguesa inferiores à dos rapazes.

Ao colocar estas hipóteses, procuramos observar se existem diferenças ao nível da motivação para a Língua Portuguesa entre os alunos do sexo feminino e os alunos do sexo masculino, ou seja, se os alunos do sexo feminino apresentam níveis de motivação para a Língua Portuguesa, superiores nas diferentes sub-escalas em relação aos alunos do sexo masculino.

Por fim a última questão colocada é a seguinte:

Será que existe alguma relação entre os níveis de Autoconceito e Autoestima e os níveis de motivação para a Língua Portuguesa?

Harter (1982,1992, cit. por Monteiro, 2003), corrobora o conceito de competência referido na teoria de Deci e Ryan (1985), a autora verificou que a competência percebida e a motivação intrínseca estão positivamente correlacionadas. Os seus resultados demonstraram ao nível do primeiro, segundo e terceiro ciclos de escolaridade que, se uma criança se sentir competente envolve-se em actividades desafiantes para si, sente-se bem consigo, sentindo desta forma menos ansiedade sobre os resultados escolares. Por outro lado, os alunos com baixa competência percebida, não se sentem bem com o seu desempenho, são mais ansiosos e adoptam uma orientação motivacional mais extrínseca.

As interpretações causais podem provocar sentimentos de competência ou de incompetência, pelo que a gestão dessas mesmas atribuições é que vão “proteger” o auto-conceito do aluno como refere Fontaine (1990b, cit. por Jesus, 2000).

De forma a motivar intrinsecamente os alunos Tapia e Garcia-Celay (1996) indicam que qualquer evento que aumente a competência percebida, estimula a motivação intrínseca e que para esta existir é necessário que se dê anteriormente uma experiência de autonomia.

Uma das hipóteses colocadas por Fontaine (1985) foi o de saber se as raparigas são mais motivadas para o sucesso do que os rapazes. A autora indica-nos que provavelmente o tipo de motivação na mulher adulta é um resultado de uma evolução progressiva que tem início no fim da adolescência. Fontaine (1985) revela que as raparigas são mais propensas a um conformismo social, isto é, a uma adesão aos valores do meio e a uma maior pressão familiar, isto porque vêm-se muitas vezes “forçadas” a abandonarem domínios específicos já atingidos e dominados por elas, em detrimento de áreas mais compatíveis com a sua feminilidade como é por exemplo a área social e interpessoal.

A autora fala-nos assim do conformismo como uma via de realização. Esta está então ligada a aspectos motivacionais extrínsecos, sendo a independência um conceito mais ligado a aspectos motivacionais intrínsecos (Gough, 1959; Morris & Snyder, 1978, cit. por Fontaine, 1985).

O facto de os rapazes terem punições parentais mais exigentes, leva a existir uma diminuição do seu interesse pelas realizações escolares durante os primeiros anos de escolaridade, no

entanto, este interesse surge com maior incidência com o passar dos anos (Maccoby & Jacklin, 1974; Baumrind, 1971, 1979, cit. por Fontaine 1985).

Considera-se desta forma as raparigas conformistas mais sensíveis a pressões familiares e sociais, pois estas consideram o sucesso escolar ou profissional como um obstáculo no desenvolver da sua feminilidade ou reconhecimento social. O sucesso provoca desta forma ansiedade pelo medo de ser rejeitada. Este estereótipo social explica em parte o progressivo declínio da motivação para o sucesso ocorrido desde a adolescência até à idade adulta (Horner, 1975 cit. por Fontaine, 1985).

É frequente nos primeiros anos constatar a igualdade ou superioridade dos resultados escolares das raparigas sobre os rapazes, no entanto esta superioridade diminui progressivamente (Stein & Bailey, 1973; Prawat *et al.*, 1979 cit. por Fontaine, 1985).

Outra das hipóteses colocadas por Fontaine (1985) foi a de verificar se existiam correlações positivas dos resultados escolares com a motivação para o sucesso e com a ansiedade facilitante e correlações negativas dos resultados escolares com a ansiedade debilitante. Estando o sujeito convicto das suas responsabilidades nos resultados alcançados, uma auto-avaliação negativa e um baixo nível de expectativa vão provocar reacções de fuga, nomeadamente o desinvestimento na tarefa, uma diminuição do esforço e perseverança seguido de uma diminuição ao nível da *performance*, isto afectará assim a auto-estima do sujeito.

Fontaine (1985) no seu estudo, conclui assim que o auto-conceito de competência é construído pelo próprio sujeito tendo em conta as suas experiências passadas e a forma como foi vivenciado o sucesso ou o fracasso nas mesmas. Esta formação de auto-competência suscita assim expectativas de sucesso ou de fracasso, aquando a confrontação de situações de realização para o sujeito. Consoante a forma como a situação foi sentida pelo sujeito, estas expectativas suscitam ou motivações para alcançar o sucesso, através de comportamentos de “luta”, ou motivações para enfrentar o fracasso provável, através de comportamentos de “fuga”.

Hipótese Teórica: Existe uma relação ao nível do autoconceito e autoestima e os níveis de motivação para a língua portuguesa.

Hipótese Operacional: Quanto maiores forem os níveis de autoconceito e autoestima, maiores os níveis de motivação para a Língua Portuguesa.

Nesta hipótese, procuramos observar se existe alguma relação ao nível do auto-conceito e auto-estima e os níveis de motivação intrínseca para a Língua Portuguesa e se os níveis de auto-conceito e auto-estima têm relação com a motivação para a Língua Portuguesa.

III. Método

1. Participantes

Os participantes deste estudo foram alunos que frequentam o 7º, 8º e 9º ano de escolaridade de uma escola pública na área da grande Lisboa.

A amostra foi feita por conveniência no sentido em que os dados foram recolhidos no meu local de estágio.

O número total de participantes foi de 213 alunos distribuídos pelo 7º, 8º e 9º ano de escolaridade.

Vejamos de seguida como foi feita a distribuição dos participantes por ano de escolaridade, género e número de retenções por ano de escolaridade.

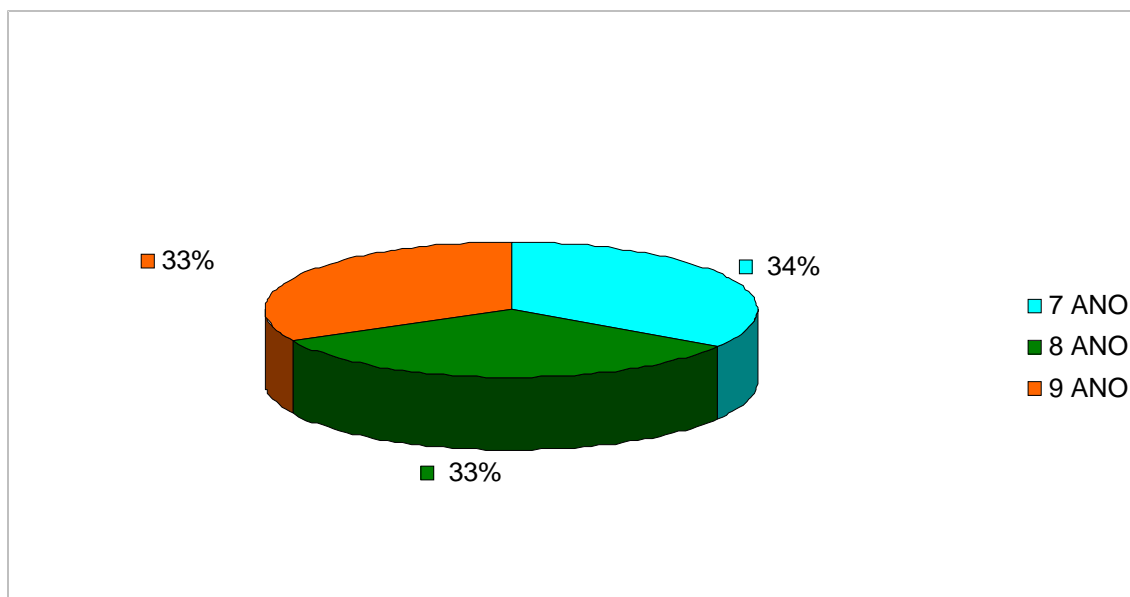


Gráfico 1- Distribuição do número de alunos em percentagem por Ano de Escolaridade

Através da análise do gráfico 1, é possível verificar que não existem discrepâncias ao nível da distribuição dos alunos por ano de escolaridade

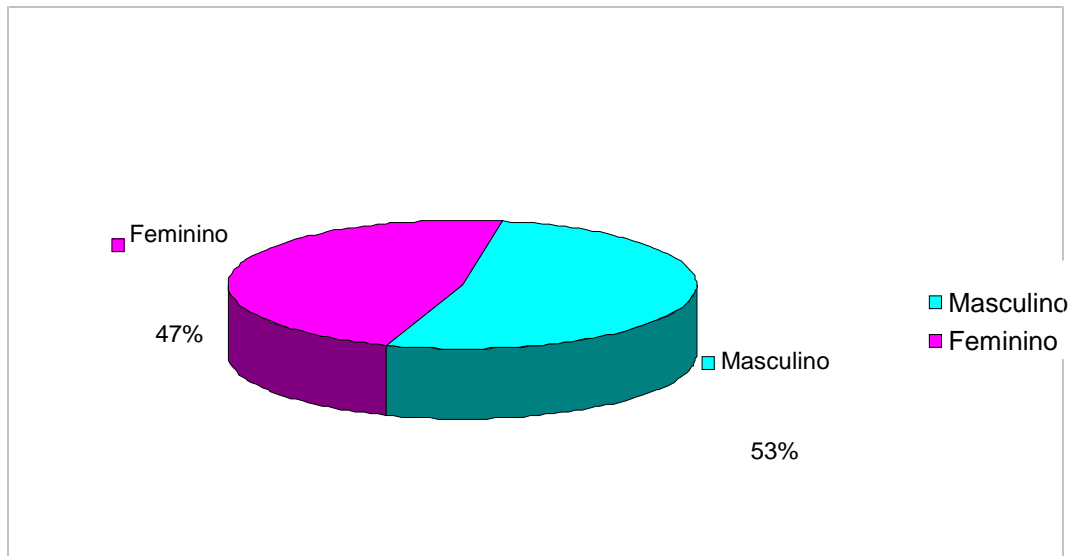


Gráfico 2- Distribuição do número de alunos em percentagem por Género

Através da análise do gráfico 2 embora exista um maior número de alunos do sexo masculino a diferença não é significativa.

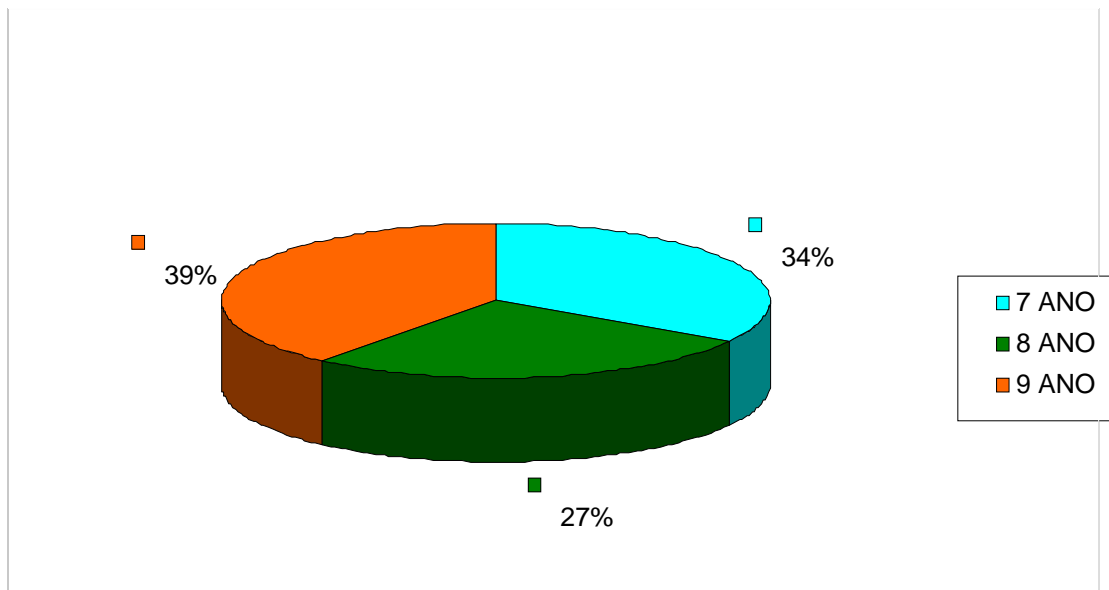


Gráfico 3- Distribuição do número de alunos em percentagem de Retenções por Ano de Escolaridade

Através da análise do gráfico 3, é possível verificar que é ao nível do 9º ano de escolaridade que se observam mais retenções, seguidas do 7º ano. Embora não seja muito significativo é no 8º ano que se apresenta um menor número de retenções, 27 %.

2. Adaptação e validação dos instrumentos

Neste capítulo descrevemos as escalas que foram utilizadas para a recolha de dados. O primeiro instrumento utilizado, foi a Escala de Avaliação da Motivação para a Língua Portuguesa. Este instrumento foi utilizado com o intuito de avaliar a motivação intrínseca dos alunos para a disciplina de Português. Para avaliar o Autoconceito e a auto-estima foi utilizada a Escala de Autoconceito e Auto-Estima de Peixoto e Almeida (1998).

De forma a confirmar a validade das escala e de reduzir a dimensão dos dados sem que seja perdida qualquer informação, foi feita uma análise factorial.

A técnica de análise factorial é definida por Maroco (2007) como “*uma análise exploratória de dados que tem por objectivo descobrir e analisar a estrutura de um conjunto de variáveis interrelacionadas de modo a construir uma escala de medida para factores (intrínsecos) que de alguma forma (mais ou menos explicita) controlam as variáveis originais. Nesta análise existe um score que pondera as respostas altamente correlacionadas. Esta análise resume a informação presente em muitas variáveis num número reduzido de factores não directamente observáveis*”. Esta análise permite também avaliar a validade dos factores, informando desta forma se estes medem os mesmos conceitos. O método de rotação ortogonal *Varimax* minimiza o número de variáveis e permite obter uma estrutura factorial na qual apenas uma das variáveis originais está fortemente associada com um único factor, mas pouco associada com os restantes.

2.1 Escala de Avaliação da Motivação para a Língua Portuguesa

O instrumento utilizado visa avaliar a motivação dos alunos para a disciplina de Língua Portuguesa. Este instrumento foi inicialmente uma adaptação da Escala de Motivação para a Matemática de Guerreiro (2004) que resultou numa tradução que a autora efectuou à Escala da Motivação Intrínseca de Deci e Ryan IMI- *Intrinsic Motivation Inventory* (1985), aquando de um estudo sobre a motivação para a Matemática. Elias (2008) fez uma adaptação do primeiro trabalho da referida escala para a Língua Portuguesa, foram introduzidas alterações ao nível da construção dos itens e dos conceitos utilizados na escala de avaliação.

A construção, adaptação e validação desta escala foi elaborada por Elias e Guerreiro (2008). Foi realizada uma adaptação desta escala para a disciplina de Língua Portuguesa, cujas alterações principais remetem para a alteração do conteúdo de alguns itens uma vez que a forma como estes estavam formulados não se enquadrava para a disciplina de Português e

também ao nível da escala de resposta. Para o presente estudo adaptou-se o nome “Eu e o Português” (anexo A).

2.1.1 Estrutura, Descrição e Cotação da Escala

Na sua totalidade esta escala multidimensional, é constituída por trinta e seis itens, distribuídos por seis dimensões distintas, sendo elas: Interesse/Prazer, Competência Percebida, Esforço/Importância, Pressão/Tensão, Escolha Percebida e Valor/Importância.

No que diz respeito às várias dimensões é importante referir que, através da dimensão Interesse/Prazer, é possível obter uma medida mais directa da motivação intrínseca. As dimensões Competência Percebida e Escolha Percebida remetem para factores positivos de comportamentos de motivação intrínseca. A dimensão Pressão/Tensão é considerada como um factor negativo de comportamentos de motivação intrínseca. A dimensão Valor/Utilidade depende em parte da dimensão Esforço/Importância e baseia-se na ideia de que as pessoas desenvolvem uma maior auto-regulação quando vivem experiências que têm um maior valor para elas.

A indicar que, nesta escala os trinta e seis itens apresentados estão todos eles dispostos de forma alternada.

De seguida encontra-se uma descrição das dimensões existentes e do que se avalia em cada dimensão.

A dimensão **Interesse / Prazer** é constituído por 9 itens, estes itens reenviam para o interesse que o aluno tem pela disciplina de Língua Portuguesa e o conseqüente prazer que este retira das actividades em torno desta disciplina ou não.

A dimensão **Competência Percebida** é constituída por 4, estes itens reenviam para aspectos relacionados com a competência que o aluno percebe ou não ter na disciplina de Língua Portuguesa.

A dimensão **Esforço / Importância** é constituído por 6 itens, e de acordo com o mencionado anteriormente vai depender da dimensão Valor/Utilidade. Esta dimensão baseia-se na ideia de que as pessoas desenvolvem mais auto-regulação e têm mais prazer na elaboração de determinadas tarefas quando vivem experiências que têm mais valor para elas.

A dimensão **Pressão / Tensão** é constituído por 4 itens, estes itens reenviam para a Pressão/Tensão sentida pelos alunos aquando a realização de uma tarefa /actividade da disciplina de Língua Portuguesa.

A dimensão **Escolha Percebida** é constituído por 7 itens, estes itens remetem para a percepção que o aluno tem da opção de escolha na realização das actividades de Língua portuguesa.

A dimensão **Valor/Importância**, constituído por 6 itens, estes itens reenviam para o esforço que o aluno desenvolve na realização das tarefas de Língua portuguesa e a importância que as mesmas têm para o aluno. Também o valor que o aluno atribui à disciplina de Língua Portuguesa está relacionado com a utilidade que esta tem para si e por consequência à importância que esta pode ter no seu futuro.

A cotação deste instrumento é feita com uma escala de 6 pontos, onde o 1 corresponde ao Nunca, 2 ao Raramente, 3 a Poucas Vezes, 4 a Algumas vezes, 5 a Muitas vezes e o 6 que corresponde ao Sempre.

Dimensões	Itens	Nº Total de Itens
Interesse/Prazer	1, 7, 12, 13, 18, 25, 28, 31, 34	9
Competência Percebida	2, 8, 19, 26	4
Esforço/Importância	3; 14; 17; 20; 23, 27	6
Pressão/Tensão	4, 9, 15, 21	4
Escolha Percebida	5, 10, 16, 22, 29, 32, 35	7
Valor/Importância	6, 11, 24, 30, 33, 36	6

Quadro 1- Dimensões existentes e os itens que constituem a Escala de Avaliação da Motivação para a Língua Portuguesa

Na figura seguinte apresenta-se um dos itens constituintes desta escala pertencente á dimensão Interesse/Prazer:

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Raramente	Nunca
1. Eu gosto de fazer trabalhos de Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 1 – Item da Dimensão Interesse/Prazer da Escala de Avaliação da Motivação para a Língua Portuguesa

2.1.2 Propriedades Psicométricas da Escala de Avaliação da Motivação para a Língua Portuguesa

Os dados foram submetidos a uma análise factorial com extracção por componentes principais seguida de rotação *varimax* (anexo C), note-se que, aqui solicitou-se a supressão de valores inferiores a .30. Esta análise revelou desta forma a existência de cinco factores. Com base na análise factorial efectuada, foram retirados alguns itens da escala original, uma vez que apresentavam muita dispersão na sua saturação com diferentes factores ou porque se apresentavam isolados, não constituindo desta forma e em conjunto com outros itens, um factor convincente. A escala inicial era constituída por 36 itens que remetiam para seis factores, após esta análise ficou a escala reduzida para 33 distribuídos por cinco factores.

O **primeiro factor** ficou constituído por 8 itens que se denominou por pela dimensão Valor/Importância. Após análise de conteúdo os itens 17 e 20 (da dimensão Esforço) ficaram inseridos neste factor. Da dimensão inicial Esforço/Importância ficaram 2 itens e 5 itens pertenciam à dimensão inicial Valor/Utilidade. O **segundo factor** foi denominado pela dimensão Interesse/Prazer, constituído por 7 itens. Da dimensão inicial Interesse/Prazer ficaram 6 itens e da dimensão Escolha Percebida 1 item. Após análise de conteúdo o item 32 (Escolha Percebida) ficou inserido neste factor. O **terceiro factor** foi denominado pela dimensão Competência Percebida/Esfôrço e ficou constituída por 7 itens. Após análise de conteúdo os itens 3, 14 e 27 (Esforço) ficaram inseridos neste factor, assim pela dimensão inicial Esforço/Importância ficaram 3 itens e 4 itens pertenciam à dimensão inicial Competência Percebida.

O **quarto factor** ficou denominado pela dimensão Escolha Percebida e ficou constituído por 8 itens, da dimensão inicial Escolha Percebida ficaram 5 itens e da dimensão inicial Interesse/Prazer ficaram 2 itens.

Por fim no **quinto factor** ficou a dimensão Pressão, inicialmente denominada Pressão/Tensão. Ficaram 3 itens que pertenciam à dimensão inicial.

Itens	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
EP6VALOR	.475				
EP11VALOR	.673				
EP17ESFOR	.773				
EP20ESFOR	.722				
EP24VALOR	.535				
EP30VALOR	.708				
EP33VALOR	.743				
EP36VALOR	.766				
EP1Prazer		.690			
EP7Prazer		.648			
EP12Prazer		.606			
EP25Prazer		.710			
EP31Prazer		.633			
EP32EP		.542			
EP34Prazer		.554			
EP2CP			.695		
EP3ESFOR			.610		
EP8CP			.719		
EP14ESFOR			.626		
EP19CP			.470		
EP26CP			.693		
EP27ESFOR			.651		
EP5EP				.341	
EP10EP				.618	
EP18Prazer		.387			
EP22EP				.747	
EP23ESFOR				.469	
EP28Prazer		.398			
EP29EP				.784	
EP35EP				.797	
EP4PRESS					.712
EP9PRESS					.761
EP21PRESS					.622
Total da Variância Explicada	57.46%				

Quadro 2- Resultados da Análise Factorial após rotação *varimax* para a escala de avaliação da Motivação para a Língua Portuguesa.

Para um total de cinco factores obteve-se um total da variância explicada de 57,46 % (anexo C). Em relação a cada um dos factores, verifica-se que o primeiro é responsável por 31,031 % da variância explicada e o segundo por 8,983 %, o terceiro por 7,385%, o quarto por 6,475% e no último factor 3,588% da variância explicada. No quadro seguinte mostramos os valores em cada item da escala.

Após a análise factorial, procedeu-se à análise da consistência interna (anexo C) onde se vai verificar se os itens são realmente fortes. De recordar que o limiar mínimo aceitável para a consistência interna que é de .70.

Verificou-se no **primeiro factor** (dimensão Valor/Importância) uma boa consistência interna dos itens que o constituem, o valor do alfa de *Cronbach* apresentado foi de 0.889 (anexo C).

No **segundo factor** (dimensão Interesse/Prazer), obtivemos também uma boa consistência interna dos itens que o constituem, aqui o valor do alfa de *Cronbach* é de 0.850 (anexo C).

No **terceiro factor** (dimensão Competência Percebida/Esforço) obtivemos uma boa consistência interna, o valor do alfa de *Cronbach* é de 0.808 (anexo C).

No **quarto factor** (dimensão Escolha Percebida) obtivemos uma boa consistência interna, o valor do alfa de *Cronbach* ficou nos 0.819 (anexo C).

No **quinto** e último factor (dimensão Pressão/Tensão) obtivemos um valor de consistência interna dos itens não muito bom, mas aceitável, o, valor do alfa de *Cronbach* foi de 0.687 (Anexo C).

2.2 Escala de Auto-Conceito e Auto-Estima

Para avaliar o Auto-Conceito e Auto-Estima dos alunos, utilizou-se a escala de Peixoto e Almeida (1999) adaptada da Escala Portuguesa de Auto-Conceito e Auto-Estima de Peixoto, Martins, Mata e Monteiro (1997). Na escala de Peixoto e Almeida (1999), para além das sub-escalas já existentes (Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlético, Aparência Física, Atracção Romântica, Comportamento, Amizades Íntimas e Auto-Estima), foram acrescentadas duas novas dimensões à referida escala, sendo elas a Competência em Língua Materna e Competência em Matemática.

O formato em que a escala se apresentava inicialmente também sofreu alterações, esta passou a ser apresentada apenas com uma afirmação em vez das duas afirmações que surgiam na

escala de Harter (1988). A formulação na terceira pessoa do singular manteve-se igual em ambas as escalas.

A Escala de Autoconceito e Auto-estima (anexo B) pretende avaliar o autoconceito e auto-estima dos adolescentes. A escala faz uma avaliação de dez sub-escalas, nove delas ao nível do autoconceito e uma delas ao nível da auto-estima. As dimensões avaliadas são: Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlética, Aparência Física, Atracção Romântica, Comportamento, Amizades Íntimas, Competência em Língua Materna, Competência em Matemática (Autoconceito) e Auto-Estima, aqui ao nível global.

Para este estudo, apenas iremos avaliar o Autoconceito Académico do aluno (que engloba as sub-escalas da Competência Escolar e da Competência em Língua Materna) e sua Auto-Estima. De realçar que esta última sub-escala pretende fazer uma avaliação se o sujeito gosta de si enquanto pessoa. É uma avaliação global do valor que o adolescente dá a si enquanto pessoa, não constituindo desta forma um domínio específico de competência.

2.2.1 Estrutura, Descrição e Cotação da Escala

Nesta escala, os indivíduos devem assinalar em cada item o seu grau de identificação com a afirmação que é apresentada, que pode variar entre 1 e 4, ou seja, de “completamente diferente de mim” a “exactamente como eu”. As respostas são cotadas de 1 a 4, com a pontuação 4 a significar uma alta competência percebida e a pontuação 1 correspondendo a uma baixa competência percebida.

De seguida é mostrado um exemplo de um item da sub-escala Competência Escolar.

	Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Comple- tamente diferente de mim
Alguns jovens são rápidos a fazer o seu trabalho escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 2 – Item da sub-escala Competência Escolar da Escala de Auto-Conceito e Auto-Estima

Da escala inicial de Peixoto e Almeida (1999) faziam parte 53 itens, após adaptação para o presente estudo ficaram 3 dimensões distribuídos por 16 itens.

Sub-Escalas	Itens	Nº Total de Itens
Competência Escolar	2,6,10,14,18	5
Competência em Língua Materna	3,7,11,15,20	5
Auto Estima	1,5,9,13,17,22	6

Quadro 3- Distribuição dos itens pelas dimensões Competência Escolar, Competência para a Língua Materna e Auto-estima na Escala de Autoconceito e Auto-estima

De seguida encontra-se uma descrição das sub-escalas utilizadas neste estudo e do que se avalia em cada uma delas.

Competência Escolar; Reúne itens relacionados com a escola, os quais pretendem avaliar o modo com o sujeito percebe o seu desempenho escolar, no global.

Competência em Língua Materna; Este conjunto de itens pretende avaliar a percepção do sujeito relativamente ao seu domínio do Português.

Auto-Estima; Esta sub-escala pretende avaliar se o sujeito gosta dele enquanto pessoa. É uma avaliação global do valor do adolescente enquanto pessoa, não constituindo um domínio específico de competência.

Apenas iremos avaliar como já referido anteriormente, o Autoconceito Académico que engloba as sub-escalas da Competência Escolar e a Competência em Língua Materna e a Auto-Estima, as restantes sub-escalas não nos parecem relevantes para o que pretendemos avaliar e para as variáveis que iremos analisar. Os 16 itens foram dispostos de forma alternada conforme se pode verificar no instrumento (Anexo B).

2.2.2 Propriedades Psicométricas da Escala Escala de Autoconceito e Auto-Estima

Nesta análise os dados foram submetidos a uma análise factorial com extracção por componentes principais seguida de rotação *varimax* (anexo D), é de referir que solicitou-se a supressão de valores inferiores a .30. Esta análise revelou desta forma a existência de 2 factores: o **primeiro factor** (designado por Competência Escolar) ficou constituído por 8 itens. Neste factor, para além dos 5 itens da Competência Escolar, incluímos também 3 itens da Competência para a Língua Materna, que após análise de conteúdo ficou inserida no primeiro factor.

O **segundo** e último factor (designado por Auto-Estima), ficou constituído por 5 itens.

Itens	Factor	
	1	2
AC2CE	,593	
AC3CLM	,512	
AC6CE	.720	
AC10CE	.675	
AC14CE	,558	
AC15CLM	,617	
AC18CE	,761	
AC20CLM	,551	
AC1AE		.715
AC9AE		.532
AC13AE		.705
AC17AE		.671
AC22AE		.631
Total da		
Variância Explicada	43,68%	

Quadro 4. Resultados da Análise Factorial após rotação *varimax* para a Escala de Autoconceito e Auto-estima.

Para um total de dois factores obteve-se um total da variância explicada de 43,68 % (anexo I). Em relação a cada um dos factores, verifica-se que o primeiro é responsável por 25,971 % da variância explicada e o segundo por 17,712 %.

Procedeu-se de seguida à análise da consistência interna (anexo D) das dimensões competência escolar e da auto-estima.

A análise da consistência interna através da utilização do alfa de *Cronbach* (anexo D) revela que no primeiro factor (dimensão Competência Escolar) obtivemos uma boa consistência interna dos itens que o constituem, o valor do alfa de *Cronbach* é aqui de 0.791 (anexo D).

No segundo factor (dimensão Auto-Estima), embora não tão alto, obtivemos aqui uma consistência interna razoável dos itens que o constituem, aqui o valor do alfa de *Cronbach* é de 0.694 (anexo D).

3. Procedimento

3.1 Contacto com a escola e pedido de autorização aos encarregados de educação

O local de recolha de dados foi feito na escola onde decorria o estágio curricular no ano lectivo 2006/2007. Foi solicitada através de carta fechada (anexo E) , autorização à escola tal como aos encarregados de educação dos alunos em questão. Na referida carta, era explícito o principal objectivo da investigação e os fins a que se dedicavam. Um destacável era apresentado na carta onde era permitida a autorização (ou não) para a participação do seu (s) educando(s).

3.2 Recolha dos dados

Após aceitação de todos os intervenientes, foram aplicados os instrumentos em contexto de sala de aula às turmas de sétimo, oitavo e nono ano de escolaridade, num total de nove turmas (três por cada ano de escolaridade). Os dados foram recolhidos entre os meses de Maio e Junho de 2007 numa única sessão por turma (onde foram administradas as duas escalas) em contexto de sala de aula. Antes do preenchimento das escalas pelos alunos, foram apresentadas primeiro verbalmente o objectivo do estudo e posteriormente em formato papel, as instruções de preenchimento das folhas de resposta, a fim de esclarecer todas as dúvidas ou questões que pudessem ser levantadas.

Com o objectivo de não haver qualquer dúvida no preenchimento do questionário, foram explicados os exemplos de ambas as escalas, que foram lidas em voz alta e preenchidas por todo o grupo em simultâneo.

Em primeiro lugar foi apresentada e preenchida a Escala “Eu e o Português” (anexo A) pois era nesta que constava o cabeçalho de identificação dos dados do aluno (escola, sexo, ano escolaridade, nº de retenções e nacionalidade). Também por escala ser mais extensa que a Escala de Autoconceito e Auto-estima (anexo B) foi aplicada em primeiro lugar.

Foi solicitado aos alunos que fossem o mais sincero possível nas respostas dadas em ambas as escalas, visto o mesmo ser de carácter confidencial e onde apenas a psicóloga ter acesso às respostas dos mesmos.

O tempo médio da administração das duas escalas foi cerca de 40 minutos. À medida que os alunos iam acabando os questionários entregavam os mesmos em conjunto à psicóloga para

que de forma organizada se pudesse emparelhar as mesmas. Ao longo de toda a tarefa a psicóloga esteve presente e sempre disponível para esclarecer eventuais dúvidas.

IV. Resultados

Neste capítulo, vamos começar por explicar o procedimento estatístico utilizado para a análise dos resultados obtidos, seguindo a ordem das questões e respectivas hipóteses colocadas.

De seguida apresentamos a primeira questão colocada neste estudo:

Será que existe uma relação entre os níveis de motivação para a língua portuguesa e o ano de escolaridade dos alunos?

Para esta questão surgiram como hipóteses operacionais:

- 1) Os níveis de motivação para a Língua Portuguesa nas dimensões Valor/Utilidade, Interesse/Prazer, Competência Percebida/Esforço, Escolha Percebida da escala de Avaliação da Motivação para a Língua Portuguesa irão baixar à medida que se sobe no ano de escolaridade; 2) os níveis de motivação para a Língua Portuguesa na dimensão Pressão/Tensão da escala de Avaliação da Motivação para a Língua Portuguesa irão subir à medida que se sobe no ano de escolaridade.

Colocadas as hipóteses, começámos por analisar o perfil motivacional através das médias nas várias dimensões da escala de avaliação da motivação para a Língua Portuguesa, nos vários anos de escolaridade dos alunos. Para tal foi calculada a média para as dimensões: Valor/Utilidade, Interesse/Prazer, Competência Percebida/Esforço, Escolha Percebida e Pressão/Tensão. Assim, ao observarmos o gráfico 4, e considerando nesta escala sempre como ponto médio o valor 3.5 (numa escala de Likert de 1 a 6 pontos) verificamos que, em todos os anos os valores obtidos são superiores ao ponto médio.

Foi utilizada uma análise de variância multivariada (MANOVA) que é uma generalização da análise de variância simples (ANOVA), no entanto a designação multivariada advém do facto de na ANOVA simples apenas podemos usar uma variável dependente de cada vez, enquanto que na MANOVA admite múltiplas variáveis dependentes em simultâneo (Maroco & Bispo, 2003 cit. por Elias, 2008) existindo na MANOVA várias estatísticas de teste que podem ser utilizadas, a utilizada para este estudo foi o *Pillai's Trace* (Maroco, 2007). Os testes de F são suficientemente robustos para suportar a ausência de normalidade, desde que haja

homogeneidade de variâncias ou que os grupos sejam equivalentes, optou-se por desenvolver uma estatística paramétrica para o ano de escolaridade e género visto que sempre que possível devem ser utilizados testes paramétricos (Elias, 2008).

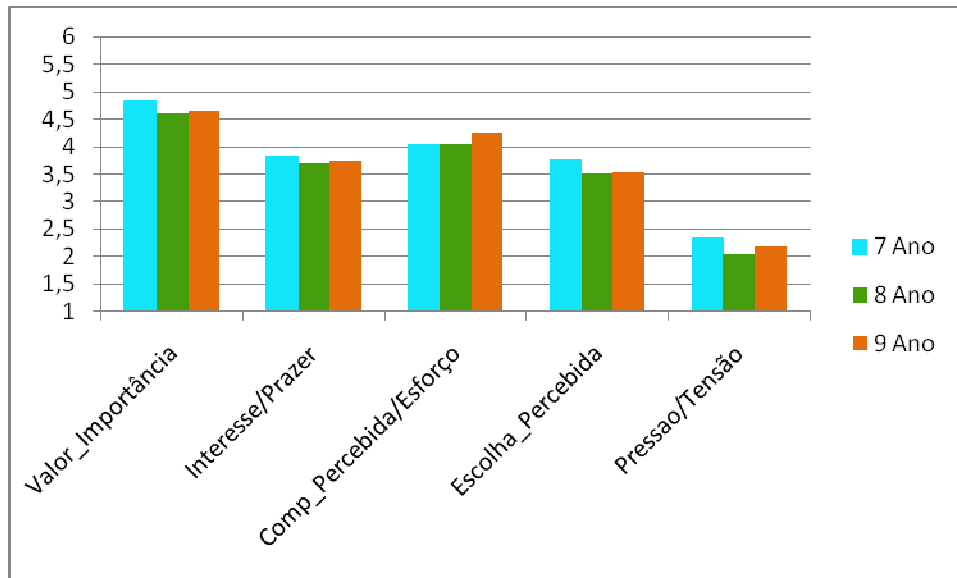


Gráfico 4- Perfil motivacional dos alunos por ano de escolaridade, médias obtidas para cada dimensão da escala de motivação para a Língua Portuguesa.

O gráfico apresentado, representa o perfil motivacional da amostra perante a disciplina de Português, estabelecendo uma comparação entre as médias obtidas nas cinco dimensões motivacionais: Valor/Importância, Prazer, Competência Percebida/Esfuerzo, Escolha Percebida e Pressão/Tensão nos 3 anos de escolaridade.

Como podemos verificar, em todas as dimensões, os valores motivacionais no 7º, 8º e 9º ano de escolaridade encontram-se acima ou dentro do ponto médio (3,5). Os valores mais elevados observam-se na dimensão Valor/Importância (4,83 no 7º ano), apresentando-se os valores mais baixos nas dimensões Interesse/Prazer (3,7 no 8º ano) e Escolha Percebida (3,51 no 8º ano). Na dimensão Pressão/Tensão os valores rondam o nível 2 em todos os anos de escolaridade. O 7º ano apresenta um maior nível de pressão/tensão com um valor de 2,34 no entanto, esta diferença não é significativa.

Observando e reflectindo sobre os dados observados, e sendo a dimensão Interesse/Prazer a medida mais directa da motivação intrínseca pode-se então afirmar que nestes três anos de escolaridade os alunos apresentam valores acima da média embora a diferença entre anos não seja significativa. Na dimensão Valor/Importância são apresentados valores acima da média, podendo isto significar que os alunos valorizam a disciplina de Língua Portuguesa,

considerando esta útil para o seu futuro. Nas restantes três dimensões (Interesse/Prazer, Competência Percebida/Esforço e Escolha Percebida) os alunos também apresentam valores globais acima ou dentro do ponto médio, o que vem demonstrar que os alunos têm prazer e interesse na realização das tarefas de Língua Portuguesa, conjugados com um sentimento de competência e escolha que os leva a não se sentirem na obrigação de realizar as tarefas.

Através dos resultados estatísticos a partir da MANOVA (anexo F) verificámos que não existe uma relação da variável ano de escolaridade na motivação para a Língua Portuguesa, desta forma para a variável ano de escolaridade rejeitamos todas as hipóteses colocadas para esta questão.

Como segunda questão colocámos:

Será que existe uma relação entre os níveis de motivação para a Língua Portuguesa e o desempenho escolar dos alunos?

Para esta questão surgiram como hipóteses operacionais:

- 1) Os alunos com melhor desempenho escolar em Língua Portuguesa terão, níveis de motivação nas dimensões Valor/Utilidade, Interesse/Prazer, Competência Percebida/Esforço, Escolha Percebida mais elevados na escala de Avaliação da Motivação para a Língua Portuguesa, do que os alunos, com um desempenho escolar mais baixo em Língua Portuguesa; 2) os alunos com melhor desempenho escolar em Língua Portuguesa terão, níveis inferiores na dimensão Pressão/Tensão aos dos alunos com um desempenho escolar mais baixo em Língua Portuguesa.

Foi utilizado um teste não paramétrico para esta hipótese visto o número das duas amostras não ser homogéneo, não existir uma distribuição normal e não haver homogeneidade da variância, o teste utilizado foi o de Mann-Whitney (anexo G).

Colocada esta hipótese, começámos por analisar novamente pelo perfil motivacional das médias das várias dimensões da escala de avaliação da motivação para a Língua Portuguesa, para alunos que já tinham ficado retidos e para alunos que nunca tiveram uma retenção (de referir que para este estudo considerou-se como bom desempenho escolar, alunos que nunca ficaram retidos). Para tal calculou-se a média nas dimensões Valor/Utilidade, Interesse/Prazer, Competência Percebida/Esforço, Escolha Percebida e Pressão/Tensão. Assim, ao observarmos o gráfico 5 verificamos que quer no caso de já ter havido retenção ou não, os resultados são

superiores ao ponto médio, no entanto nota-se que alunos que nunca tiveram uma retenção obtêm níveis mais elevados do que os alunos que já sofreram pelo menos uma retenção. Ao nível da dimensão Pressão/Tensão verifica-se que alunos que já sofreram retenção apresentam uma maior pressão do que os alunos que não sofreram retenção (anexo I).

Ao procedermos à análise estatística, verificámos que apenas na dimensão Competência Percebida/Esforço existiam diferenças significativas $U= 3573; W=5169; P=0.037$. Desta forma todas as hipóteses são rejeitadas, excepto a hipótese operacional 3 que nos diz que “Os alunos com melhor desempenho escolar em Língua Portuguesa terão, níveis de motivação na dimensão Competência Percebida/Esforço mais elevados do que os alunos com um desempenho mais baixo em Língua Portuguesa”. Assim podemos concluir que existe na dimensão Competência Percebida/Esforço uma relação entre o desempenho escolar e a motivação.

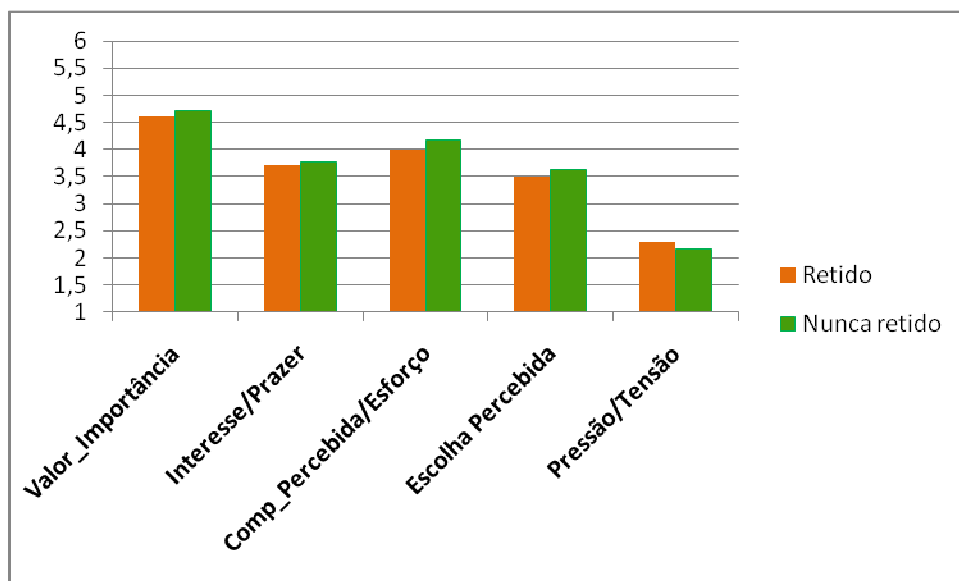


Gráfico 5 - Perfil motivacional dos alunos que já ficaram retidos e que nunca ficaram retidos, médias obtidas para cada dimensão da escala de motivação para a Língua Portuguesa.

Como terceira questão colocámos:

Será que existe uma relação entre a motivação para a Língua Portuguesa e o género?

Para esta questão surgiram como hipóteses operacionais:

- 1) As raparigas apresentam níveis de motivação para nas dimensões Valor/Utilidade, Interesse/Prazer, Competência Percebida/Esforço e Escolha Percebida superiores aos dos rapazes; 2) as raparigas apresentam níveis de motivação na dimensão Pressão/Tensão inferiores aos dos rapazes.

Colocadas estas hipóteses, começámos por analisar o perfil motivacional das médias nas várias dimensões da escala de avaliação da motivação para a Língua Portuguesa, e as diferenças entre género. Para tal calculámos a média nas várias dimensões: Valor/Utilidade, Interesse/Prazer, Competência Percebida/Esforço, Escolha Percebida e Pressão/Tensão.

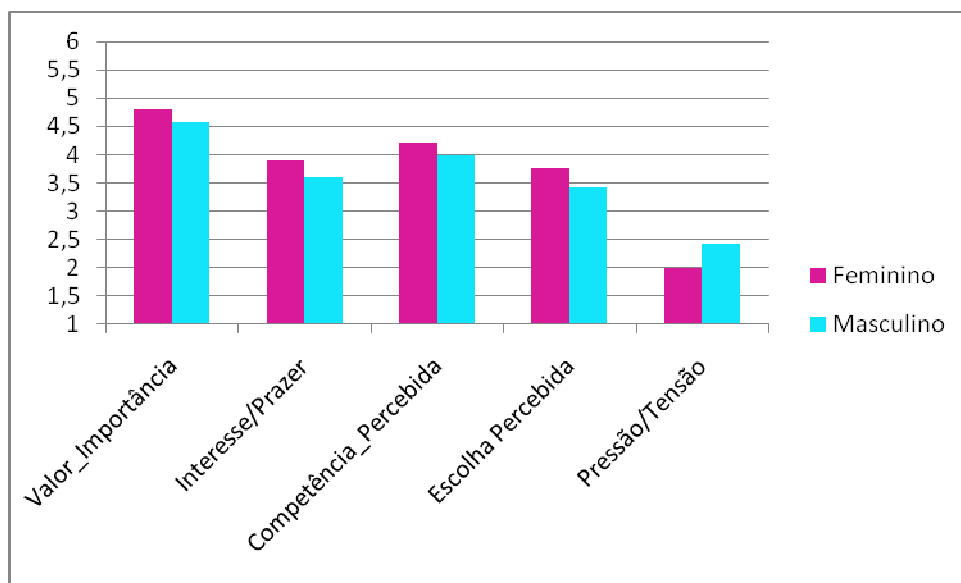


Gráfico 6 - Perfil motivacional por género, médias obtidas para cada dimensão da escala de motivação para a Língua Portuguesa.

Assim, ao observarmos o gráfico 6, verificamos que para as dimensões: Valor/Utilidade, Interesse/Prazer, Competência Percebida/Esforço e Escolha Percebida as raparigas apresentam em média valores superiores aos dos rapazes. No caso da dimensão Pressão/Tensão através do perfil motivacional pode-se verificar que, as raparigas apresentam na dimensão Pressão/Tensão valores inferiores ao nível da motivação, isto significa que sentem menor Pressão/Tensão do que os rapazes. Ao nível da dimensão Valor/Importância o género feminino obteve uma média de 4,80 enquanto que o género masculino obteve uma média de 4,57. Embora não exista uma grande discrepância de valores médios, estes dados poderão ser um factor de que as raparigas atribuem um maior valor e importância à disciplina de Língua Portuguesa, quando comparadas com o grupo dos rapazes. Ao nível da dimensão

Interesse/Prazer o género feminino obteve uma média de 3,90, enquanto que, o género masculino obteve uma média de 3,61, nesta dimensão podemos afirmar que as raparigas manifesta um maior interesse/prazer para a Língua Portuguesa do que os rapazes. Na dimensão Competência Percebida/Esforço as raparigas apresentaram um valor médio de 4,22 enquanto que, os rapazes apresentaram um valor 3,99. Assim sendo as raparigas percebem-se como mais competentes para a Língua Portuguesa do que os rapazes. A mesma situação se verifica mesmo se verifica na dimensão Escolha Percebida onde as raparigas obtiveram um valor médio de 3,75, enquanto que os rapazes obtiveram uma média de 3,43. Estes resultados poderão ser indicadores de que as raparigas sentem que têm uma maior liberdade de escolha no que concerne à realização de tarefas e actividades de Língua Portuguesa, quando comparadas com os rapazes. Por fim na dimensão Pressão/Tensão e suportando a nossa hipótese operacional as raparigas apresentam níveis médios inferiores (valor médio 2) aos dos rapazes cuja média é de 2,42.

Podemos verificar assim, que o género feminino obteve uma média superior do que o género masculino nas várias dimensões da motivação excepto na dimensão Pressão/Tensão. No entanto torna-se importante perceber se estas diferenças são estatisticamente significativas em todas as dimensões analisadas, para tal e fazendo uma análise da MANOVA (anexo H) esta revela que o factor género teve um efeito significativo sobre a motivação para a Língua Portuguesa [*Pillai's Trace* =0.100; *F* (5,207)=4,604a; *p*=0,01] (anexo H).

Após análise estatística, revelou-se a existência de diferenças significativas nesta variável em todas as dimensões. Na dimensão Valor/Importância [*F* (1,211) = 3,877; *p*=.050] no Interesse/Prazer [*F* (1,211) = 6,930; *p*=.009] na Competência Percebida [*F* (1,211) = 5,715; *p*=.018] na Escolha Percebida [*F* (1,211) = 3,990; *p*=.047] e na Pressão/Tensão [*F* (1,211) = 11,335; *p*=.001] sempre a favor das raparigas, excepto na dimensão Pressão/Tensão em que são os rapazes que apresentam valores mais altos. Através do teste estatístico verificámos que, existe um efeito da variável género na motivação e que em todas as dimensões existem diferenças significativas.

Por último, e para avaliar a correlação entre o autoconceito, auto-estima e a motivação para a Língua Portuguesa, realizou-se uma correlação de Pearson (anexo I) para avaliar se existia algum tipo de relação entre estes conceitos. O coeficiente de correlação é uma estatística que permite avaliar a magnitude e a direcção da associação ou correlação existente entre duas variáveis (Maroco & Bispo, 2003 cit. por Elias, 2008).

Como ultima questão surgiu:

Será que existe alguma relação entre os níveis de auto-conceito e auto estima e os níveis de motivação para a Língua Portuguesa?

Para esta questão a seguinte hipótese operacional:

Quanto maiores forem os níveis de autoconceito e auto-estima, maiores os níveis de motivação para a Língua Portuguesa (excepção para a dimensão Pressão/Tensão).

Colocada esta hipótese, foi utilizada o coeficiente de correlação de Pearson para verificar se existia correlação entre a dimensão de Competência Escolar e da Auto-estima (recorde-se que após análise factorial ficámos apenas com 2 factores) com as várias dimensões da Escala de Avaliação da Motivação para a Língua Portuguesa (quadro 5).

Dimensão	Valor/Util.	Int/Prazer	ComPercebida/Esforço	EscPercebida	Pressão/Tensão
Comp.Escolar	,220(**)	,178(**)	,618(**)	,159(*)	-,275(**)
Auto-estima	,185(**)	,080	,248(**)	,069	-,236(**)

*Correlação é significativa para um p-value 0.05

** Correlação é significativa para um p-value 0.01

Quadro 5- Valores de correlação entre os níveis de Autoconceito, Auto-estima e os níveis de Motivação Intrínseca para a Língua Portuguesa

Deste modo, podemos constatar que existe uma correlação significativa entre a dimensão do autoconceito competência escolar e os níveis de motivação para a dimensão Valor/Utilidade, Interesse/Prazer, Competência Percebida/Esforço e Escolha Percebida. É na dimensão Competência Percebida que se apresentam os níveis de correlação mais fortes com um valor de .618 para um nível de significância de 0.01. Existe também uma correlação significativa entre a auto-estima e os níveis de motivação para a dimensão Competência Percebida e para a dimensão Valor/Utilidade (para um nível de significância de 0.01).

Ao observarmos o quadro 5 é possível constatar que a dimensão Interesse/Prazer não se correlaciona significativamente com Auto-estima à semelhança da dimensão Escolha Percebida.

Ao nível da dimensão Pressão/Tensão e através da análise do quadro 5, verificamos que os alunos que apresentam um maior Autoconceito de Competência Escolar, apresentam uma menor Pressão. O mesmo acontece com a Auto-estima, alunos que se percepcionem com uma maior Auto-estima, apresentam um valor menor de Pressão. Esta dimensão Pressão/Tensão correlaciona-se, assim negativa e significativamente com a Competência Escolar e com a Auto-estima.

Iremos de seguida neste capítulo proceder à discussão de resultados que tentámos organizar tendo em consideração o objectivo, as questões, as hipóteses colocadas, os resultados obtidos e a revisão de literatura realizada. No que concerne aos resultados obtidos, apenas referenciamos neste contexto os seus aspectos mais significativos.

V. Análise resultados

Neste capítulo iremos proceder à discussão de resultados que tentámos organizar tendo em consideração o objectivo, as questões e respectivas hipóteses colocadas, os resultados obtidos e a revisão de literatura realizada.

Para a primeira questão deste estudo onde era questionado “*Será que existe uma relação entre os níveis de motivação intrínseca para a Língua Portuguesa e o ano de escolaridade de um aluno?*”

As hipóteses levantadas para esta questão surgiram de alguns estudos que indicavam existir um declínio da motivação com o ano de escolaridade. Eccles, Midgley e Adler (1984, cit por Elias, 2008) referiram que, à medida que os alunos progredem nos anos de escolaridade, o contexto escolar torna-se cada mais impessoal, mais formal, avaliativo e competitivo, provocando desta forma um aparecimento maior da motivação extrínseca.

Harter (1980, 1981 cit. por Elias, 2008) concluiu no seu estudo que, a motivação intrínseca diminui ao longo da escolaridade de um aluno, com o aumento de idade. A autora refere que existe uma diminuição do interesse, da curiosidade, da procura do desafio e do domínio das tarefas escolares com o passar dos anos, ela justifica esta situação devido aos alunos que estão em anos superiores, apresentarem uma maior motivação extrínseca, ao contrário dos alunos que se encontram em anos de escolaridade inferiores.

Na investigação de Guerreiro (2004 cit. por Elias, 2008) a autora verificou que a variável ano de escolaridade apresentava diferenças significativas com a motivação intrínseca dos alunos, isto é, existia uma relação entre o ano de escolaridade e a motivação intrínseca. Concluiu-se desta forma que com o decorrer da escolaridade, a motivação intrínseca do aluno diminuía, ocorrendo um aumento da motivação extrínseca (Elias, 2008).

No estudo de Elias (2008) verificou-se que a variável ano de escolaridade era estatisticamente significativa mas apenas nas dimensões Prazer e Valor/Importância. Para saber em que grupos (4º, 5º ou 6º ano de escolaridade) se encontravam as diferenças, a autora através dos resultados obtidos na comparação múltipla de médias para amostras independentes, verificou que as diferenças ocorrem, em ambas as dimensões mas apenas entre o 4º e o 5º ano e o 4º e o 6ºano de escolaridade. Desta forma a autora confirma que o interesse e o prazer dos alunos pela disciplina de Língua Portuguesa, bem com o valor e a importância que atribuem à mesma

tende a diminuir com o aumento do ano de escolaridade. Sendo a dimensão Interesse/Prazer a medida mais directa da motivação intrínseca, estes resultados vêm corroborar a tese de que a motivação intrínseca decresce com a idade.

No nosso estudo, a análise efectuada ao perfil motivacional dos alunos por ano de escolaridade em Língua Portuguesa e comparando as diferentes dimensões conceptuais existentes (Interesse/Prazer, Valor/Importância, Competência Percebida/Esforço, Escolha Percebida e Pressão/Tensão) podemos verificar que em todas as dimensões apresentaram-se valores acima do ponto médio (3,5) sendo que os valores mais elevados aparecem na dimensão Valor/importância e os mais baixos na dimensão Escolha percebida. Os valores obtidos na dimensão Pressão/Tensão não constituem um factor positivo na motivação, a Pressão/Tensão é um indicador negativo da motivação intrínseca, o que nos pode levar a induzir que a Língua Portuguesa é uma disciplina que exerce alguma pressão (embora não muita) e que pode causar alguma ansiedade/tensão nos alunos. Uma possível explicação para tal facto poderá dever-se ao facto de as actividades elaboradas em contexto de aprendizagem escolar, em algumas circunstâncias, poderem tornar-se numa situação de certa forma frágil ou ameaçadora para as crianças, pois nem sempre o confronto destas com o «que não se sabe» decorre de uma forma tranquila (Morgado, 2004). O erro não deve ser assim entendido como algo negativo que deva ser punido ou como uma incompetência do aluno, deve ser entendido como uma situação natural, formativa e promotora de sucesso (Morgado, 1999). A ansiedade/tensão sentida pelos alunos, poderá também advir da pressão sentida aquando do processo avaliativo.

O processo de aprendizagem nos tempos modernos, centra-se muito menos na avaliação do processo concentrando-se mais para a avaliação dos produtos (resultados) dos alunos, o que se supõe numa diminuição da motivação intrínseca (Lepper & Gilovich, 1981; Pinto, 2007 cit. por Elias, 2008).

A análise estatística utilizada para esta variável, indicou não existir uma relação entre a motivação e o ano de escolaridade. Não se verificou assim um declínio da motivação com a variável ano de escolaridade, ao contrário dos estudos mencionados. As hipóteses levantadas para esta questão foram todas elas rejeitadas.

Como segunda questão surgiu: *“Será que existe uma relação entre os níveis de motivação para a Língua Portuguesa e o desempenho escolar de um aluno?”*.

Relembramos que para este estudo, um bom desempenho escolar, foi definido por alunos que nunca tenham ficado retidos.

As hipóteses colocadas surgiram tendo como base os resultados obtidos no estudo do PISA (2003) segundo os quais, os dados da OCDE (2004 cit. por Pisa, 2003) indicavam que Portugal continua a ter uma percentagem demasiadamente elevada de alunos nos níveis inferiores de proficiência na escala global da leitura. Neste estudo 48 % dos jovens com 15 anos têm um nível de competência de leitura de nível 2 ou inferior (numa escala de 1 a 5), enquanto, essa percentagem no espaço da OCDE, é apresentada num nível inferior, 42 %. Com este estudo verifica-se que, o desempenho médio dos alunos portugueses na escala de literacia em contexto de leitura, por comparação com os resultados médios da OCDE, situa-se abaixo da média da OCDE e muito distanciados dos valores dos países que obtiveram melhores classificações médias. Fazendo uma ligação à disciplina de Língua Portuguesa, elaboramos as hipóteses para esta questão, onde pretendíamos analisar se: Os alunos com melhor desempenho escolar em Língua Portuguesa teriam níveis de motivação nas várias dimensões da Escala de Motivação para a Língua Portuguesa mais elevados do que os alunos com um desempenho mais baixo em Língua Portuguesa.

No estudo de Pierson e Connell (1992), as crianças do 3º ao 6º ano que ficaram retidas, percebem-se como menos competentes cognitivamente quando em comparação com alunos que nunca ficaram retidos. Os autores referem que os alunos com insucesso escolar têm noção de que a sua percepção de competência e as suas capacidades cognitivas são inferiores às dos restantes colegas, possuindo estes alunos menos estratégias de protecção da auto-estima, ou seja, menos estratégias para alcançar o sucesso e evitar o fracasso, consequentemente tendem a demonstrar valores mais baixos de motivação intrínseca.

Segundo o PISA (2003) é referido que os alunos que apresentam retenção e que frequentam anos de escolaridade inferiores ao 10º ano, estão claramente mais afastados dos restantes colegas que seguem o percurso sem retenção. É também indicado que os valores de desempenho médio, são tanto mais baixos quanto menor forem os anos de escolaridade.

Para este estudo, embora em todas as dimensões os alunos que nunca tiveram retenção tenham obtido ao nível do perfil motivacional por retenção, valores médios superiores aos que já ficaram retidos, o nível de significância indicava-nos que não existiam diferenças significativas para a maioria das dimensões. Apenas existe uma relação entre o desempenho

escolar e a motivação na dimensão Competência Percebida/Esforço. Tapia e Garcia-Celay (1996) indicam que de forma a motivar intrinsecamente os alunos, qualquer evento que aumente a competência percebida estimula a motivação intrínseca e que para esta existir é necessário que se dê uma experiência de autonomia. Almeida (1991) diz-nos que os alunos intrinsecamente motivados mostraram melhores desempenhos escolares do que os alunos extrinsecamente motivados, apresentando desta forma uma maior persistência e empenhamento na realização de tarefas. Esta percepção por si só auto-reforçadora por parte do sujeito e a conseqüente persistência que ele apresenta no seu desempenho mostra-se assim decisiva pois o sujeito funciona desta forma a um nível mais elevado de descodificação, comparação, organização e relacionamento de informação em termos cognitivos. Assim quanto maior a for a percepção de um bom desempenho de um aluno maior a será a competência percebida pelo mesmo. O desempenho do aluno e o não atingir os objectivos propostos, não deve ser encarado como erro ou incompetência do aluno, mas sim como algo que deva ser trabalhado pelos vários agentes educativos (aluno, pais, professores) de forma a ajudar o aluno a atingir o sucesso. O erro não deve ser entendido pelos alunos como algo negativo passível de ser punido ou considerado como incompetência, deve ser sim considerada como uma situação natural, formativa e promotora de sucesso (Morgado, 1999). A percepção desta situação pelos alunos deverá ser considerado como algo de positivo, pois é aceitável e compreensível apresentarem-se determinadas dificuldades durante a aprendizagem de alguns conteúdos. Desta forma, os agentes educativos podem intervir de forma a ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades e ter uma função de promoção na motivação do aluno.

Para a uma terceira questão: “*Será que existe uma relação entre a motivação para a Língua Portuguesa e o género?*” fazemos referência a Oliveira (2004) que cita estudos como Gambell e Hunter (2000) onde analisaram estudos do Ministério da Educação do Canadá e programas indicadores de sucesso nas escolas canadianas de origem inglesa e concluíram que as raparigas adolescentes (entre os 13 e os 16 anos) obtêm um maior sucesso na leitura e na escrita do que os rapazes da mesma idade. Nesta fase as raparigas demonstraram ser mais independentes, mais confidentes, colaborativas, leitoras e escritoras.

Faria (2004 cit. por Elias 2008) refere que, no início da escolaridade, as raparigas tendem a conseguir resultados médios superiores aos dos rapazes. Stein e Bailey (1973, cit por Fontaine, 1985) e Prawat *et al.* (1979 cit. por Fontaine, 1985) referem também que é frequente, nos primeiros anos de escolaridade constatar a igualdade ou superioridade dos

resultados escolares das raparigas sobre os rapazes, no entanto os autores evidenciam que esta superioridade diminui progressivamente com o passar dos anos.

No estudo de Elias (2008) e remetendo para uma das hipóteses colocadas, segundo a qual procurava analisar se os alunos do género feminino, apresentavam níveis de motivação para a Língua Portuguesa superior aos alunos do género masculino nas dimensões Valor/Importância, Prazer, Escolha Percebida e Competência Percebida, verificou-se que o género feminino, obteve uma média ligeiramente superior ao grupo do género masculino nas várias dimensões da motivação. Após se ter procedido à análise estatística, verificou-se que o factor género teve um efeito de média dimensão mas significativo sobre a motivação para a Língua Portuguesa. O estudo revelou diferenças significativas nas dimensões motivacionais Valor/Importância e Escolha Percebida a favor das raparigas.

As hipóteses colocadas para o nosso estudo, surgiram tendo como base as investigações descritas anteriormente e que após análise estatística verificámos que aceitamos todas hipóteses apresentadas. As raparigas apresentam em todas as dimensões, níveis de motivação superiores aos dos rapazes, com excepção da dimensão Pressão/Tensão onde apresentam níveis inferiores. Existe para esta questão uma relação entre a variável género e a motivação conforme se pode verificar através da análise estatística. Desta forma, podemos afirmar que existem diferenças significativas entre o género e as várias dimensões da escala.

Corroborando a ideia de Faria (2004 cit. por Elias 2008), não podemos falar de uma superioridade de um sexo em relação ao outro, mas sim de diferenças em determinadas aptidões cognitivas. A autora refere que podemos identificar diferenças na aptidão verbal e em tarefas de execução rápida e precisa, a favor das raparigas, e diferenças em aptidões numéricas, mecânicas e espaciais a favor dos rapazes. A autora refere ainda que no início da escolaridade, as raparigas tendem a conseguir resultados médios superiores aos dos rapazes.

Na última questão “*Será que existe alguma relação entre os níveis de Autoconceito e Autoestima e os níveis de motivação para a Língua Portuguesa?*” surgiu como hipótese:

Quanto maiores forem os níveis de Autoconceito e Autoestima, maiores os níveis de Motivação para a Língua Portuguesa.

Assim e perante os resultados apresentados no quadro 5, podemos verificar que aceitamos as em parte as hipóteses colocadas. Existe efectivamente uma correlação positiva entre algumas

dimensões do Autoconceito e a Competência Escolar e a Auto-estima. O referido quadro, revela que a Competência Escolar tem uma correlação com todas as dimensões da Escala de Avaliação da Motivação para a Língua Portuguesa inclusive com Pressão/Tensão, embora nesta dimensão a correlação seja negativa, onde um aumento da Competência Escolar significa uma diminuição na Pressão/Tensão. Ao nível da Auto-estima ela correlaciona-se positivamente apenas nas dimensões Valor/Utilidade e Competência Percebida/Esforço, não havendo qualquer relação significativa com as dimensões Interesse/Prazer e Escolha Percebida. À semelhança da Competência Escolar, a Auto-estima na dimensão Pressão/Tensão, apresenta também uma correlação negativa, isto é, um aluno com valores elevados de Auto-estima apresenta uma diminuição na dimensão Pressão/Tensão.

A correlação entre a Competência Escolar e as dimensões da Escala de Avaliação da Motivação para a Língua Portuguesa corrobora a ideia de Eccles e colaboradores (1983 cit. por Monteiro, 2003) que nos referem que para levar as crianças a realizarem determinadas tarefas de forma autónoma (motivadas intrínsecamente) existem três tipos de valores relacionados com o desempenho que funcionam como forma de incentivo para a criança. O **valor do interesse**, que é definido pelo interesse demonstrado por uma determinada actividade e pela importância desta no auto-conceito dos sujeitos, o **valor da realização** que é definido pela importância atribuída à actividade e o **valor da utilidade**, que é definido pelos benefícios que o sujeito retira da actividade. Já Skaalvik & Hagtvet (1990) indicam que a realização académica influencia o autoconceito, através das avaliações feitas pelos outros significativos.

O autoconceito de competência é construído pelo próprio sujeito tendo em conta as suas experiências passadas e a forma como foi vivenciado o sucesso ou o fracasso nas mesmas. Conforme refere Peixoto (2003) experiências ligadas ao sucesso proporcionam ao sujeito uma construção de auto-representações e de sentimentos positivos consigo mesmo. Esta formação de auto-competência vai suscitar assim expectativas de sucesso ou de fracasso no sujeito estando sempre associada a estas expectativas à motivação. Consoante a literatura revista, os alunos com uma atitude positiva nas tarefas escolares apresentadas, obtêm melhores resultados, logo apresentam um autoconceito académico mais elevado. A relação existente entre autoconceito e sucesso académico é recíproca uma vez que o autoconceito é causa do sucesso académico mas também é o seu efeito (Cubano & Moreno, 1992 cit. por Senos & Diniz, 1998).

Para Morgado (1999) associar uma baixa competência percebida pelo aluno a resultados escolares baixos e não havendo por parte dos outros agentes educativos (pais, professores) uma gestão correcta nas situações de insucesso, vai promover nas crianças uma ameaça à competência na forma como elas se percebem, induzindo desta forma uma necessidade de elas se auto-protegerem, isto é, de “proteger” a sua auto-estima. Ao nível do âmbito escolar o autor diz-nos que as experiências de insucesso levam as crianças a se perceberem como competentes noutras áreas, de forma a preservar a sua auto-estima. O autor valoriza que as áreas onde os alunos se percepcionem como competentes, podem e devem ser valorizadas na cultura escolar como por exemplo no desporto ou expressão artística.

VI. Considerações Finais

Este trabalho teve como objectivo perceber se existe alguma relação entre a motivação para a Língua Portuguesa e o ano de escolaridade, desempenho escolar, género e o autoconceito e auto-estima dos alunos.

Relativamente à motivação para a Língua Portuguesa (através da Escala de Avaliação da Motivação para a Língua Portuguesa) e o ano de escolaridade, concluímos que não existe uma relação entre estas variáveis, o teste estatístico revela que não existem diferenças significativas. A literatura revista evidenciava o contrário, chegando a uma conclusão diferente daquela a que chegámos com este trabalho.

Ao nível da uma relação entre a motivação para a Língua Portuguesa e o desempenho escolar dos alunos, verificámos que apenas existe uma relação significativa para alunos que nunca tiveram uma retenção (com um melhor desempenho escolar) na dimensão da escala Competência Percebida/Esforço, tal pode ocorrer devido ao facto de os estudantes que experienciaram a retenção escolar, considerarem-se e percepcionarem-se como cognitivamente menos competentes a nível académico quando em comparação alunos com bom desempenho escolar.

No que concerne à relação entre a motivação para a Língua Portuguesa e o género verificámos que efectivamente existem diferenças significativas entre o género e a motivação. Confirmamos neste estudo, a nossa hipótese de que as raparigas obtêm valores superiores aos rapazes no que corresponde à motivação para a Língua Portuguesa, aqui chegámos a uma conclusão suportada pela literatura revista. Também ao nível da Pressão/Tensão as raparigas embora apresentem valores inferiores aos dos rapazes, significa que sentem menos Pressão/Tensão nesta disciplina do que os rapazes, nesta dimensão chegámos a a uma conclusão diferente daquela que é suportada pela literatura revista.

Por fim e analisando a correlação entre os níveis de autoconceito para a Competência Escolar e a auto-estima e os níveis de motivação para a Língua Portuguesa verifica-se uma correlação entre estas variáveis, tal como evidenciava a literatura revista.

Neste trabalho de investigação encontraram-se algumas limitações. Uma possível limitação que poderá ter tido influência na análise de resultados foi o facto 15 % dos alunos serem de outras nacionalidades que não a portuguesa, muitos deles vieram para Portugal quando

ingressaram no ensino básico. Estes alunos poderão ter tido algumas dificuldades na compreensão das escalas ou nas respostas a dar às questões colocadas em cada escala pois não perceberam efectivamente o que era perguntado. Embora na altura da recolha de dados, a psicóloga tenha estado sempre presente para responder a dúvidas ou questões, o facto de estar em contexto de sala de aula, com o professor da turma a assistir, poderá ter inibido esses alunos de colocar qualquer dúvida ou questão. Outra dificuldade que sentimos neste estudo foi o como operacionalizar a variável desempenho escolar, optámos então por utilizar o termo repetência (ou não) de um aluno para definir um bom desempenho escolar de um desempenho escolar mais baixo. Alguns alunos onde a língua mãe era a Portuguesa (no caso dos alunos de nacionalidade brasileira ou oriundos dos PALOP'S) por dificuldades de adaptação poderão ter tido necessidade de repetir algum ano, no entanto isso poderá não significar um desempenho mais baixo. Embora no cabeçalho do instrumento de Escala de Avaliação da Motivação para a Língua Portuguesa “Eu e o Português” apareça referência à nota obtida no final do ano lectivo anterior a Português e a nota obtida no 2º período do corrente ano não foi tida aqui em linha de conta, para avaliar o desempenho escolar do aluno. De referir também que alguns alunos não se recordavam da nota que tinham tido no final do ano lectivo anterior, logo tornaria a recolha de dados mais difícil.

Para terminar gostaríamos ainda de mencionar algumas sugestões para estudos futuros. Sugerimos que houvesse outra maneira de operacionalizar a variável desempenho escolar de um aluno para além da retenção. Nem sempre a retenção é sinónimo de um fraco desempenho académico, assim se houvesse uma maneira de abranger esta variável com mais dados seria certamente mais viável. Outra sugestão tem a ver com o preenchimento do instrumento, o facto de alunos de outras nacionalidades terem respondido a ambos os instrumentos poderá ter influenciado os resultados, os alunos de nacionalidade Portuguesa certamente estarão mais à vontade para compreender e responder às questões apresentadas do que os alunos de outras nacionalidades, pois para alguns deles o Português é considerado como uma segunda língua que ainda estão a aprender.

Embora com algumas limitações, devido à falta de experiência e de conhecimento em relação a este tipo de trabalho de investigação, considerámos muito gratificante a sua realização. Estes trabalhos são fundamentais para o desenvolvimento da psicologia enquanto ciência mas também para o enriquecimento profissional dos próprios investigadores enquanto psicólogos, pois adquirimos um maior conhecimento, tanto ao nível teórico, como também ao nível

prático, obtendo novas formas de lidar com determinadas situações que podem surgir no nosso cotidiano enquanto profissionais.

VII. Referências Bibliográficas

- Almeida, L. (1991). *Cognição e Aprendizagem Escolar*. Coleção Temas de Psicologia 5. Porto
- Anderman, L., Midgley, C. (1998). Motivation and Middle School Students. ERIC Digest
- Deci, E., Ryan, R. (2000a). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55,1, 68-78
- Deci, E., Ryan, R. (2000b). The “What and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E., Eghrarl, H., Patrick, B., Leone, D. (1994). Facilitating Internalization: The Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Personality*, 61,1, 119-142.
- Eccles, J.S., Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review Psychology*, 53, 109-132.
- Elias, A. (2008). *Motivação para a língua portuguesa: sua relação com o género, ano de escolaridade, repetências e clima de sala de aula* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Fontaine, A. (1985). Motivação para a realização de adolescentes: Perspectiva cognitivo-social das diferenças de sexo e de classe social. *Cadernos de consulta psicológica*, 1 ; 53-69
- Fortier, M., Vallerand, R., Guay, F. (1995). Academic Motivation and School Performance: Toward a Structural Model. *Contemporary Educational Psychology*, 20 ; 257-274
- Guthrie, J. *et al.* (2004). Scaffolding for Motivation and Engagement in Reading... Guthrie, J. *et al.* (eds) *Motivating Reading Comprehension – Concept Oriented Reading Instruction*. Laurence Erlbaum Associates Publishers. New Jersey p. 55-86

- Harter, S. (1993). *Visions of Self: Behind the Me in the Mirror. Developmental Perspectives on Motivation*. Lincoln, Univ. Nebraska Press
- Harter, S. (1999). *Construction of the Self: a developmental perspective*. Guilford Press. New York
- Jesus, S. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Editora Quarteto.
- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística*. Lisboa: Edições Sílabo
- Montemayor, R. (1990). *From Childhood to Adolescence*. Sage Publications
- 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 ano de escolaridade*. Tese Doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa (Departamento de Educação da Faculdade de Ciências). Lisboa
- Morgado, J., (1999). *A relação pedagógica. Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J., (2004). *Qualidade na Educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Oliveira, J. (2004). *Diferenças Cognitivas e Realização Escolar por Género*. *Psicologia, Educação e Cultura, VIII, 1, 67-81*
- Oliveira, J. (2005). *Português e Matemática Unidos no Bem e no Mal*. *Psicologia, Educação e Cultura, IX, 1, 7-22*
- Peixoto, F., Almeida, L. S. (1999). *Escala de Auto-Conceito e Auto-Estima*. In A. P. Soares, S. Araújo & S. Caires (Eds.), *Actas da VII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 632-640). Braga: APPORT

- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, Autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar: estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade*. Tese Doutoramento apresentada à Universidade do Minho. Braga
- Pierson, L., Connell, J. (1992). Effect of Grade Retention on Self-System Processes, School Engagement, and Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*. Vol 84, N 3, 300-307
- Plant, R., Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and the effects of self-consciousness, self-awareness, and ego-involvement: An investigation of internally controlling styles*. Journal of Personality. Duke University Press
- *Programme for International Student Assessment* (2003). GAVE. Ministério da Educação
- Ryan, R. (1993). *Agency and Organization: Intrinsic Motivation, Autonomy, and the Self in Psychological Development*. Developmental Perspectives on Motivation. Lincoln, Univ Nebraska Press
- Senos, J., Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 16, 267-276.
- Skaalvik, E., Hagtvet, K. (1990). *Academic Achievement and Self-Concept: An Analysis of Causal Predominance in a Developmental Perspective*. Journal of Personality and Social Psychology, Vol 58, N 2, 292-307
- Skaalvik, S., Skaalvik, E.M. (2005). Self-concept, motivational orientation, and help-seeking behaviour in mathematics: A study of adults returning to high school. *Social Psychology of Education*, 8, 285-302.
- Stipek, D., (2002). *Motivation to Learn: Integrating Theory and Practice* (4th ed). USA: Allyn & Bacon.
- Tapia, J., Garcia-Celay, I. (1996). *Desenvolvimento Psicológico e Educação. Psicologia da Educação, Vol. II*. Porto Alegre. Artes Médicas.

- Trautwein, U., Lutke, O., Koller, O, Baumert, J. (2006). Self-Esteem, Academic Self-Concept and Achievement: How the Learning Environment Moderates the Dynamics of Self-Concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 334-349.
- Vaz Serra, A. (1988). O autoconceito. *Análise Psicológica*, (VI), 101-110.