



Instituto Superior de Psicologia Aplicada

**MOTIVAÇÃO PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:
RELAÇÃO COM O GÉNERO, ANO DE
ESCOLARIDADE, CLIMA DE SALA DE AULA,
AUTOCONCEITO E AUTO-ESTIMA**

Nélia Guerreiro Victória

Nº 18479

Orientador de Dissertação:

Professora Doutora Vera Monteiro

Coordenador de Seminário de Dissertação:

Professor Doutor Francisco Peixoto

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

Mestre em Psicologia Aplicada

Especialidade em Psicologia Educacional

2009

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Professora Doutora Vera Monteiro, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção do 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.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
I – REVISÃO DE LITERATURA	3
1. Motivação	3
2. Motivação Intrínseca e Motivação Extrínseca	4
2.2. Teoria da Autodeterminação	6
2.3. Teoria da Avaliação Cognitiva.....	7
3. Motivação e Género	8
4. Motivação e Ano de Escolaridade	10
5. Clima de Sala de Aula	12
5.1. Motivação e Clima de Sala de Aula.....	15
6. Definição de Autoconceito e Auto-estima.....	18
6.1..Motivação e Autoconceito	21
6.2. Motivação e Auto-estima	23
II. PROBLEMÁTICA E HIPÓTESES	26
III. MÉTODO	32
1. Participantes	32
2. Instrumentos.....	33
3. Procedimento.....	43
IV. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS	45
1. Motivação para a Língua Portuguesa	45
1.1 Perfis Motivacionais.....	45
1.2 Motivação para a Língua Portuguesa e género.....	46
1.3 Motivação para a Língua Portuguesa e ano de escolaridade	49
2. Motivação para a Língua Portuguesa e Clima de Sala de Aula	52
3. Motivação para a Língua Portuguesa, Autoconceito e Auto-estima.....	57

V. DISCUSSÃO DE RESULTADOS	60
1. Motivação para a Língua Portuguesa	60
2. Motivação e Percepção do Clima de Sala de aula a Língua Portuguesa	66
3. Motivação, Autoconceito e Auto-estima	68
VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
Anexos	86

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Número de alunos por género e ano de escolaridade.....	32
Tabela 2 – Distribuição dos itens da Escala de Motivação para a Língua Portuguesa	33
Tabela 3 – Distribuição dos itens da Escala para avaliar a percepção de Clima de Sala de Aula	36
Tabela 4 – Distribuição dos itens da Escala de Clima Social de Sala de Aula pelos diferentes factores e respectivos graus de saturação	38
Tabela 5 – Distribuição dos itens da Escala de Autoconceito e Auto-estima.....	42
Tabela 6 – Correlações entre as dimensões motivacionais e as dimensões de percepção do Clima Social de sala de aula	54
Tabela 7 – Correlações entre a variável “motivação” e as dimensões de percepção do clima social de sala de aula	56
Tabela 8 – Correlação entre a variável “motivação” e as dimensões da Escala de Autoconceito e Auto-estima.....	57

Tabela 9 – Correlação entre as dimensões motivacionais da Escala de Motivação e as dimensões da Escala de Autococnceito e Auto-estima.....	58
---	----

Lista de Figuras

Figura 1 – Perfil motivacional para a disciplina de Língua Portuguesa de globalidade da amostra nas dimensões motivacionais em estudo: Valor Importância, Interesse/Prazer, Escolha percebida, Competência Percebida, e pressão/ Tensão	45
Figura 2 – Perfil motivacional dos alunos relativamente à variável “género” em termos das médias obtidas nas dimensões motivacionais em análise neste estudo	47
Figura 3 – Perfil Motivacional da motivação para a Língua Portuguesa relativamente ao ano de escolaridade	50
Figura 4 – Perfil Motivacional na Língua Portuguesa relativamente ao ano de escolaridade	50
Figura 5 – Perfil da globalidade da amostra relativamente à percepção de Clima Social de Sala de Aula	53

Lista de Anexos

Anexo I – Escala para avaliar a motivação para a Língua Portuguesa - “ Eu e a Língua Portuguesa”	
Anexo II – Consistência Interna da escala de motivação “Eu e a Língua Portuguesa”	
Anexo III – Escala para avaliar a percepção de clima de sala de aula de Língua Portuguesa – “Na sala de aula de Língua Portuguesa”	

Anexo IV – Análise Factorial das dimensões Suporte Social do Professor, Suporte Social dos Colegas, Atitudes em relação à Língua Portuguesa, Aprendizagem competitiva, Aprendizagem Cooperativa e Aprendizagem Individualista (Escala de Clima Social de Sala de Aula)

Anexo V – Escala para avaliar a o autoconceito académico e a auto-estima – “Como é que eu sou?”

Anexo VI – Consistência interna e alfa de Cronbach para a Escala de Autoconceito e Auto-estima “Como é que eu sou?”

Anexo VII – Teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov para as dimensões da escala de motivação para a Língua Portuguesa – “Eu e a Língua Portuguesa”, de acordo com as variáveis em estudo: género e ano de escolaridade

Anexo VIII – Análise de variância multivariada (MANOVA) para avaliar o efeito do factor género sobre a motivação para a Língua Portuguesa

Anexo IX – Teste paramétrico de comparação múltipla de médias – Teste Tukey para avaliar o efeito da variável “ano de escolaridade” sobre a motivação para a Língua Portuguesa

Anexo X – Correlações existentes entre a motivação para a Língua Portuguesa e a percepção de clima social de sala de aula (coeficiente de correlação de *Pearson*)

Anexo XI – Correlações existentes entre a motivação para a Língua Portuguesa e as dimensões autoconceito académico, auto-estima, competência escolar e competência a Língua Portuguesa (coeficiente de correlação de *Pearson*)

Agradecimentos

Começo por agradecer à Professora Doutora Vera Monteiro, pela orientação e incentivo ao desenvolvimento deste trabalho, pela disponibilidade e reconhecida mestria.

Ao Professor Doutor Francisco Peixoto pelo apoio e aconselhamento, pelas críticas e sugestões no decorrer do trabalho.

Em seguida, agradeço às escolas onde foram recolhidos os dados, em particular aos professores que disponibilizaram as suas aulas e aos alunos que responderam às escalas.

Agradeço em especial ao Agrupamento de Escolas de Serpa onde realizei o meu Estágio Curricular, pelo acolhimento, colaboração em todas as iniciativas levadas a cabo, apoio técnico, e carinho com que fui acolhida por alunos, professores, técnicos e auxiliares.

Quero também agradecer aos colegas de curso, pela partilha, entreajuda e pela amizade ao longo das etapas deste estudo.

O meu Obrigado a toda a minha Família, em especial aos meus pais, pelo carinho, compreensão e confiança, ao meu irmão pelo companheirismo e optimismo

Ao Hélder pelo imensurável apoio, motivação e generosidade.

Gostaria também de expressar a minha gratidão a todos os que, de alguma forma, me ajudaram a realizar este trabalho, se bem que muitos não foram referidos. A todos devo o meu agradecimento, pelo apoio de forma incondicional, que se manifestou sempre de uma maneira ou de outra.

Sem o apoio de todos teria sido sem dúvida muito mais difícil. Obrigado por me ensinarem que o caminho se faz caminhando...

Muito Obrigada!

Resumo

Este estudo incorre sobre as relações entre a motivação para a Língua Portuguesa, género, ano de escolaridade, clima de sala de aula, autoconceito e auto-estima.

A investigação foi desenvolvida com 290 alunos que frequentavam o 3º ciclo da escolaridade obrigatória, sendo que 101 alunos frequentavam o 7º ano, 98 alunos frequentavam o 8º ano e 91 alunos pertenciam ao 9º ano de escolaridade.

Neste estudo, foram utilizados três instrumentos: uma escala para avaliar a motivação para a disciplina de Língua Portuguesa (“Eu e a Língua Portuguesa”, Mata et., al, 2008); uma segunda escala para avaliar a percepção de clima de sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa (“Na sala de aula de Língua Portuguesa”, Mata, Monteiro & Peixoto 2008) e finalmente a Escala de Autoconceito e Auto-estima (“Como é que eu sou?” Peixoto & Almeida, 2003).

Foram verificadas relações entre a motivação e o género, e entre o ano de escolaridade, em particular nas dimensões Valor/Importância e Esforço/Importância, as raparigas registaram valores médios superiores aos dos rapazes. No que se refere à variável ano de escolaridade, evidenciou-se a dimensão Valor/Importância, em que os alunos do 7º ano de escolaridade apresentaram valores mais elevados.

No que concerne à percepção do clima de sala de aula em Língua Portuguesa, foi verificado um valor médio estatisticamente significativo em particular na dimensão Suporte Social do Professor.

No que se refere à relação entre motivação para a Língua Portuguesa e percepção do clima de sala de aula, as correlações mais significativas foram registadas entre as dimensões Interesse/ Prazer e Atitudes, entre Valor/Importância e Suporte Social do Professor, e entre Esforço/Importância e Atitudes.

No que concerne à relação entre a motivação, Autoconceito e Auto-estima, foram verificadas correlações estatisticamente significativas e positivas entre as dimensões Autoconceito Académico, Auto-estima e Competência a Língua Portuguesa.

Palavras-Chave: Motivação, Clima de sala de aula, Autoconceito, Auto-estima e Língua Portuguesa.

Abstract

This study focus on relations between motivation of the students for the discipline of the Portuguese language, towards, gender, grade, the environment of the classroom, self-concept and self-esteem.

The investigation was developed with 290 students that were in middle school, which 101 attended 7 th (101), 8 th (98) and 9 th (91) grades.

In this study, three instruments were used: one scale to assess the motivation for the discipline of Portuguese Language, namely, “Eu e a Língua Portuguesa” (“Me and the Portuguese language” Mata et., al, 2008); a scale for assensing the perception of the Enviroment of the Classroom, “Na sala de aula de Língua Portuguesa” (“In the classroom of Portuguese Language”, Mata, Monteiro & Peixoto 2008), and finnaly a scale to measure The Self Concept and the Self Esteem “Como é que eu sou ?” (“How am i?” Peixoto & Almeida, 2003).

Were verified a relation between motivation and the gender in the motivational profiles of participants, particularly in the dimensions Value/ Importance and Effort, and the girls made the average higher. In what refers to school year, the dimension Value/ Importance revealed, were students of the 7 th grade presented higher scores.

In what concerns to the perception of the environment of the classroom, was found a statistically significant value in the dimension Social Support of the Teacher.

What refers to the correlations between motivation for the Portuguese Language and the perception of the classroom environment the most significant correlations were found in the dimensions Interest/Pleasure and Attitudes, between Value/Importance and Social Support of the Teacher, as well between Effort/Importance and Attitudes.

In what concerns with motivation, Self-concept, and Self-esteem, were verified correlations statistically significant in the dimensions Academic Self-concept, Self-esteem and Competence in Portuguese Language.

Keywords: Motivation, Environment of the classroom, Self-concept, Self-esteem and Portuguese Language.

INTRODUÇÃO

A escola representa para a sociedade, uma fonte de socialização de grande importância na vida de todos. Contudo, para alcançar os seus objectivos, é necessário que se promova entre os alunos, um interesse autêntico, assim como entusiasmo pela aprendizagem e desempenho escolar (Pajares & Schunk, 2001).

As oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, proporcionadas pela escola, enquanto instituição, são hoje em dia, considerados princípios básicos para o desenvolvimento das crianças, sendo que, além do papel educacional que lhe é reconhecido, também é atribuída à escola uma função socializadora.

Actualmente no desenvolvimento da aprendizagem, estão envolvidos factores, como os processos de ensino, o comportamento do professor ou o clima de sala de aula, na medida em que estão adequados ou em conflito com as necessidades ou objectivos dos alunos. As necessidades psicológicas dos alunos são diferentes e mudam continuamente, desta forma, importa estudar a motivação como forma de compreender os processos que estão subjacentes ao seu desenvolvimento.

A Língua Portuguesa, enquanto disciplina base do currículo escolar, assume uma função reguladora, uma vez que a linguagem e a comunicação são duas áreas transversais às outras áreas disciplinares.

De acordo com Resende e Faria (2001), a escola desempenha um papel fundamental na estimulação, desenvolvimento e envolvimento emocional e afectivo pela Língua Portuguesa, pelo que lhe cabe a co-responsabilização na transmissão da mestria e do gosto pelas palavras.

Nos últimos cinquenta anos, estudos relacionaram a escola e a motivação dos alunos, colocando ênfase em questões como: o que leva os alunos a aprender? Qual a qualidade e quantidade de esforço que investem? O que os faz persistir quando a tarefa é difícil? De que forma a motivação é afectada pelas práticas do professor? Como se desenvolve a motivação? E ainda, de que forma, o ambiente escolar os afecta? As respostas a estas questões, proporcionam a criação de estratégias orientadas para estimular e manter os níveis motivacionais dos alunos.

Os processos de ensino-aprendizagem, e de relacionamento aluno-professor e professor-aluno, ocorrem a um nível mais privado, no qual o aluno tem a possibilidade e espaço para se desenvolver de forma harmoniosa juntamente com os seus pares, na sala de aula.

De acordo com Harter (1999), nos últimos anos o interesse no estudo dos processos do *Self*, fez com que emergissem várias áreas da psicologia, nomeadamente, do desenvolvimento, clínica, e da personalidade.

No entendimento de Resende e Faria (2001), “o sucesso na Língua Portuguesa não depende apenas dos aspectos intelectuais da realização dos alunos, mas também de factores de ordem motivacional, sobretudo de crenças pessoais acerca da capacidade para realizar adequadamente no domínio verbal, que se apresenta estruturante do sucesso escolar global” (pp.253).

Em função destes objectivos organizámos o presente estudo em seis capítulos. O primeiro capítulo inclui a revisão de literatura que nos pareceu adequada para enquadrar os problemas abordados neste trabalho. Uma vez que o trabalho se baseia no estudo da motivação e o seu relacionamento com as demais variáveis em estudo, decidimos contextualizar o nosso trabalho na base de estudos realizados com objectivos similares aos nossos.

O segundo capítulo deste trabalho procura fazer a mudança da revisão de literatura para a componente experimental. Assim, este capítulo compreende a definição dos problemas, dos objectivos do trabalho e das hipóteses contextualizadas na revisão de literatura elaborada anteriormente. As hipóteses foram definidas em função do efeito das variáveis género, ano de escolaridade, clima de sala de aula, autoconceito e auto-estima na motivação para a Língua Portuguesa.

O terceiro capítulo descreve o Método, onde foi caracterizado o tipo de estudo, os participantes, os tipos de instrumentos utilizados para a recolha de dados, assim como os procedimentos tomados nessa mesma recolha.

No quarto capítulo é feita a Apresentação e a Análise de Resultados, sendo que estes serão discutidos no quinto capítulo.

Por último, serão feitas as Considerações Finais sobre o estudo, onde serão feitas sugestões para futuras investigações.

I – REVISÃO DE LITERATURA

1. Motivação

De acordo com Ryan e Deci (2000a, 2000b), a motivação constitui o fenómeno que melhor caracteriza o potencial positivo da natureza humana, sendo considerada como um suporte para o desenvolvimento, integridade psicológica e coesão social.

A motivação pode ser definida como o desejo individual de um indivíduo para se comportar de uma determinada maneira, de forma a capacitar a sua vontade de se comprometer na realização de uma tarefa, é o resultado de um complexo processo dinâmico que inclui quer a disposição pessoal, quer uma situação contextual (Pintrich & Schunk, 1996 cit. in Hardré et al., 2007).

“Estar motivado significa estar movido para fazer algo. A pessoa que não sente qualquer ímpeto ou inspiração para agir é assim caracterizada como desmotivada, contrariamente a alguém que é enérgico e se activa perante um objectivo, que é considerado motivado”. (Ryan & Deci, 2000, p.54).

Deci e Ryan (2000a), consideram também que a motivação precisa de energia para despoletar a acção, ou seja, é preciso que os sujeitos decidam acerca das tarefas, que persistam para tentar alcançá-las, que se envolvam intensamente e que pensem acerca do seu desempenho nas tarefas.

De acordo com Connel e Wellborn (1991), a motivação académica é considerada um comportamento observável, referindo-se à qualidade com que o aluno se envolve nas actividades de aprendizagem, ou seja, o esforço, assim como na sua capacidade de prestar atenção a instruções.

Para Oliveira (1999, cit. in Elias 2007), a motivação deve ser compreendida como um meio para alcançar o sucesso escolar, uma vez que para cumprir tal premissa, o aluno deve sentir em casa e na escola um ambiente que seja favorável ao seu interesse pessoal.

Neste sentido, Atkinson (1964, cit. in Horta, 2005), concebe que a motivação para aprender e para conquistar bons resultados, resulta da interacção entre as características dos alunos e as características contextuais, o que permite explicar a existência de alunos motivados para estudar determinada disciplina em detrimento de outras.

Existe hoje em dia um grande suporte de estudos experimentais e correlacionais que fornecem uma compreensão clara dos constructos que se relacionam com a motivação, dado que nos últimos trinta anos, os investigadores, têm-se centrado principalmente nas crenças do indivíduo (Eccles & Wigfield, 2002, cit. in Wigfield & Wentzel, 2007).

Tais crenças incluem a capacidade para realizar tarefas diferentes, auto-eficácia, objectivos, valores, como bases fundamentais para explicar o seu comportamento motivacional, pelo que os estudantes eficazes, assumem fortes desafios académicos, persistem durante mais tempo quando as dificuldades aparecem e acreditam que irão ser bem sucedidos no futuro.

(Bandura, 1997; Schunk & Pajares, 2002, cit. in Wigfield & Wentzel, 2007).

A percepção dos estudantes sobre a sua aprendizagem, ou a crença de que têm o controlo e simultaneamente autonomia sobre alguns aspectos da aprendizagem, também tem sido objecto de muitas investigações, os estudantes que se apoiam nestas crenças, tendem a estar mais comprometidos com as suas actividades de aprendizagem (Grolnick, Gurland, Jacob, & Decourcey, 2002; Ryan & Deci, 2000, cit. in Wigfield & Wentzel, 2007).

De acordo com Morgado (1999), as situações de aprendizagem devem ser dirigidas para que a criança se sinta protegida e onde, o erro, natural em qualquer contexto de aprendizagem seja gerido com tranquilidade e não como fonte de ameaça à auto-estima e confiança do aluno.

Tendo em consideração as diferenças intra individuais de funcionamento e aprendizagem dos alunos, surge a necessidade dos professores desenvolverem e adoptarem diferentes tipos de actividades (Marchesi & Martins, cit. in Morgado, 2004), de forma a ir ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos, considerando as motivações dos mesmos (Dean, 1992).

2. Motivação Intrínseca e Motivação Extrínseca

De acordo com Sansone e Harackiewicz, (2000, cit. in Eccles & Wigfield, 2002), várias teorias centram-se na distinção entre motivação intrínseca e extrínseca. Quando os alunos estão motivados intrinsecamente envolvem-se nas tarefas porque estão interessados e sentem prazer ao realizá-las. De outra maneira, quando os sujeitos estão extrinsecamente motivados, envolvem-se nas tarefas por razões experimentais ou outras, tal como a obtenção de uma recompensa.

Murray (1997, cit. in Guerreiro, 2004), postula que quase todas as reacções podem ser apreendidas na base da recompensa, por exemplo, comida ou aprovação. A recompensa é extrínseca à actividade, contudo outras actividades também podem ser intrinsecamente compensadoras, podendo o sujeito dedicar-se à sua realização pelo prazer ou satisfação que lhe é inerente.

Vários estudos efectuados confirmam que a recompensa diminui a motivação intrínseca (Deci, 1971). As recompensas extrínsecas como o dinheiro ou o feedback verbal provocam uma diminuição da motivação intrínseca, dado que o sujeito deixa de realizar a tarefa pela satisfação que daí retira, para o fazer por motivos extrínsecos (Lieury & Fenouillet, 1997).

Segundo Monteiro (2003), a motivação extrínseca é determinada por incentivos externos associados aos resultados da tarefa. Inicialmente, a motivação intrínseca e extrínseca eram entendidas como duas formas de motivação antagónicas, sendo que os comportamentos extrinsecamente motivados eram assumidos como não sendo autónomos, ou auto-determinados. Contudo, a investigação tem vindo a demonstrar que existem diferentes tipos de comportamento extrinsecamente motivado, sendo que estes, diferem no grau de autonomia (ou auto-determinação) (Deci et., al., 1991, cit. in Metelo, 2008).

Segundo Deci e Ryan (1992), as actividades devem ser desafiantes de forma a serem interessantes e desencadear a motivação intrínseca, no sentido em que actividades muito fáceis podem conduzir ao aborrecimento e actividades muito difíceis podem desencadear frustração, levando à experiência de ansiedade e incompetência. De acordo com a perspectiva desenvolvimentista isto significa que a diferenciação da motivação intrínseca é, em parte influenciada pela estimulação e pela qualidade do desafio implicado nas actividades disponíveis no ambiente da criança.

O factor mais crítico do envolvimento na motivação intrínseca parece ser então a auto-determinação. Quando motivadas intrinsecamente, as pessoas estão activas e auto-determinadas. Muitas pesquisas indicam que a experiência mais significativa para que a motivação intrínseca se mantenha é a auto-determinação. Qualquer factor que mine esta experiência irá diminuir a motivação intrínseca (Deci & Ryan, 1992).

2.1. Teoria da Auto-determinação

Na teoria da Auto-determinação (Deci & Ryan, 1985, cit. in Deci e Ryan 2000b), são diferenciadas dois tipos de motivação, baseadas nas diferentes razões que levam as pessoas a agir de determinados modos. A distinção mais básica é entre a motivação intrínseca, que se refere a fazer alguma coisa porque se tem um interesse e prazer inerente, e motivação extrínseca, que se refere a fazer alguma coisa quando leva a uma recompensa exterior.

Deci e Ryan (1985), defendem na sua teoria três perspectivas relacionadas com a motivação humana, nomeadamente, de que as pessoas que estão motivadas para manterem um bom nível de estimulação (Hebb, 1995, cit. in Eccles & Wigfield, 2002), têm necessidades básicas para a competência (White, 1959, cit. in Eccles & Wigfield, 2002), e auto-determinação (Deci & Ryan, 1985, cit. in Eccles & Wigfield, 2002). Assim, o ser humano tende a procurar um incentivo estimulante, actividades desafiantes e considera essas actividades intrinsecamente motivantes devido à necessidade de competência. Desta forma, a motivação intrínseca só se mantém quando os sujeitos se sentem competentes e auto-determinados. As evidências de que a motivação intrínseca diminui com o controlo externo e com o feedback negativo suportam a teoria da auto-determinação (Deci & Ryan, 1985, Deci et., al 1999).

Deci e Ryan (1985, cit in Eccles & Wigfield, 2002), garantem que a necessidade básica de estabelecer relações interpessoais explica porque as pessoas transformam os objectivos externos em objectivos internos, com recurso à internalização, processo de transferência da regulação do comportamento do exterior para o interior do sujeito.

Neste entendimento, também Ryan, Connel e Deci (1985), argumentam que o processo de internalização é importante para a regulação de todos os comportamentos que não são intrinsecamente motivados. Quando os sujeitos estão auto-determinados, os seus motivos para o comportamento são inteiramente internalizados.

Deci e os seus colegas (1985, 2000a), definiram quatro níveis no processo de passagem de regulação externa para a regulação internalizada: o nível externo, (regulação que advém do exterior do sujeito), o nível de introjecção (regulação interna baseada nos sentimentos que o sujeito tem na realização do comportamento), o da identificação (regulação interna assente na

utilidade do comportamento) e o de integração (regulação baseada no que os sujeitos pensam ser valorizado e importante para si próprios).

De acordo com Deci e Ryan (2000a, 2000b), os comportamentos motivados intrinsecamente advêm de três necessidades psicológicas: a percepção de competência, o envolvimento interpessoal e a autonomia. A competência relaciona-se com a realização e eficácia das nossas capacidades que funcionam na ausência de constrangimentos e inclui os esforços das pessoas para se relacionarem, preocuparem com os outros e sentirem a autenticidade das relações, para além da necessidade de se envolverem no mundo social cativante. A autonomia conta com a regulação do próprio comportamento e experiência de iniciar e dirigir uma acção.

2.2. Teoria da Avaliação Cognitiva

Considerando as condições anteriormente mencionadas como necessárias para a manutenção da motivação, nomeadamente, a percepção de competência e a autonomia, Deci e Ryan (1985), apresentaram uma sub teoria inserida na teoria da auto-determinação, denominada teoria da avaliação cognitiva que pretende compreender as condições contextuais que explicam a volubilidade na motivação intrínseca, assim como em termos sociais explicar os factores ambientais que favorecem ou danificam a motivação intrínseca (Ryan & Deci, 2000a, 2000b).

A teoria da Avaliação Cognitiva (Deci & Ryan, 1985, cit. in Ryan & Deci, 2000b) postula que existem ambientes sociais que podem ajudar ou comprometer a motivação intrínseca, ou seja, um aluno pode ver as suas necessidades psicológicas básicas: de autonomia, competência e de pertença, satisfeitas, apenas com base no apoio que sente ou por parte do ambiente em que se insere, ou pelo contrário, essas necessidades também podem ser defraudadas, quando o ambiente social não fornece apoio.

A teoria em causa, sustenta ainda que os acontecimentos sócio-contextuais (como por exemplo, o feedback, comentários, recompensas) podem fazer com que os alunos se sintam competentes no desenvolvimento das tarefas, o que por consequência irá reforçar a sua motivação intrínseca. Não obstante, o sentimento de competência por si só, não chega para aumentar a motivação intrínseca. Para que a motivação intrínseca aumente ou se mantenha, a prova de competência percebida (auto-eficácia) deve ser acompanhada concomitantemente pelo sentimento de autonomia (auto-determinação) ou, em termos atribucionais, pela percepção de um *locus* de causalidade interno (Ryan & Deci, 2000b).

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

3. Motivação e Género

No âmbito da investigação sobre a motivação, são escassos os trabalhos que relacionam directamente a motivação e a Língua Portuguesa, é possível encontrar alguns trabalhos que encontram relações entre motivação para a leitura e escrita e a variável género, que sendo competências da disciplina de Língua Portuguesa, servirão de base para o estabelecimento de uma relação com a disciplina em estudo.

De acordo com Stipeck (2002), determinadas áreas académicas são estereotipadas como sendo do domínio masculino e/ou feminino, como é o caso do Inglês, que é uma área considerada de domínio feminino, podemos assim traçar uma equiparação para a população Portuguesa e supor que a disciplina de Língua Portuguesa é de domínio feminino.

Para Eccles e Harold (1992, cit. in Wigfield & Eccles, 2002), a forma como cada criança interioriza os estereótipos culturais, relacionados com as aptidões que a sociedade supõe que sejam mais desenvolvidas nos rapazes e/ou nas raparigas relativamente a cada área, é um preditor da forma como estes rapazes e raparigas irão distorcer o seu autoconceito face às suas próprias capacidades e expectativas para essas áreas.

Segundo Faria (2004), não se pode falar de superioridade de um género em relação a outro, mas sim de diferenças em aptidões cognitivas particulares. Desta forma podem então identificar-se 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.

Na sua investigação Faria (2004), encontrou diferenças ao nível da aptidão verbal, que favorecem o género feminino. De acordo com a autora, as raparigas começam a falar mais cedo que os rapazes, são mais competentes na linguagem entre o 1º e 5º ano de vida do que os rapazes, uma vez que produzem frases mais longas e ricas em vocabulário, o que demonstra uma melhor qualidade de expressão ao nível da linguagem. Os resultados obtidos evidenciam também que os

rapazes apresentam maiores dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita que as raparigas (Faria, 2004).

Neste entendimento, também Davis-Kean e Eccles (2006), consideram que as diferenças entre os géneros na percepção de competência são importantes pois parecem afectar a confiança dos alunos acerca da sua capacidade de obter sucesso em actividades estereotipadas para determinado género.

Wigfield e Guthrie (1997), examinaram numa amostra de 105 alunos do 4º e 5º ano, diferenças na motivação para a leitura nas dimensões eficácia, importância social e competição, entre rapazes e raparigas. Neste sentido, também Bártolo (2000, cit. in Mata, 2002), verificou a existência de valores motivacionais mais baixos nos rapazes em ambas as dimensões estudadas, valor da leitura e autoconceito do leitor.

Elias (2007), desenvolveu uma investigação que teve como objectivo perceber as relações entre o nível motivacional dos alunos e as variáveis género, entre alunos dos 4º e 5º anos de escolaridade. Neste estudo a autora trabalhou com uma escala de Motivação para a Língua Portuguesa, feita a partir do *Intrinsic Motivation Inventory* - IMI (Deci & Ryan, 1985). Os resultados demonstram que os alunos do género feminino apresentam níveis de motivação superiores aos dos alunos do género masculino nas dimensões Valor/Importância, Interesse/Prazer, Escolha Percebida e Competência Percebida.

Metelo (2008), desenvolveu um estudo sobre a motivação para as tarefas escolares, com 117 estudantes do 3º e 4º ano de escolaridade. A autora aplicou dois instrumentos, uma adaptação da Escala de Motivação Intrínseca (*Intrinsic Motivation Inventory* - IMI) de Deci e Ryan (1985), denominada “Eu e as tarefas escolares”. A autora verificou uma relação da variável género com a motivação dos participantes, sendo que esta relação se mostrou mais significativa nas dimensões Escolha Percebida, Interesse/Prazer e Valor/Importância, onde as raparigas registaram valores médios mais elevados.

4. Motivação e Ano de Escolaridade

Deci (1975), concluiu que o interesse das crianças diminui à medida que progredem na escolaridade, tornando-as também menos curiosas, o que por consequência irá ter um efeito negativo na motivação intrínseca.

Harter (1980,1981), procurou compreender o funcionamento da orientação motivacional dos alunos em contexto de sala de aula, no suceder da escolaridade. Num estudo realizado com 300 alunos do 3º ao 9º ano de escolaridade, utilizando uma escala de motivação, concluiu que a motivação intrínseca diminui ao longo da escolaridade, justificando estes resultados com a diminuição da curiosidade, do desafio e do domínio das tarefas escolares, à medida que o ano de escolaridade aumenta. Os alunos nos primeiros anos de escolaridade apresentam níveis mais elevados de motivação intrínseca do que em anos superiores, onde apresentam uma motivação mais extrínseca. De acordo com a autora, este acontecimento pode ser explicado pelo facto do sistema escolar sufocar o prazer intrínseco dos alunos, ao exigir uma orientação baseada na motivação extrínseca, na aprovação do professor e na competitividade entre os alunos, conduzindo assim à diminuição da motivação intrínseca, pela diminuição da curiosidade, desafio e mestria.

Para Harter (1992), os alunos ao passarem de ano vão adquirindo uma motivação cada vez mais extrínseca, pois são recompensados pelos seus esforços, em vez de serem recompensados pelo interesse intrínseco e pela aprendizagem.

Eccles, Midgley e Adler (1984), chegaram a conclusões semelhantes. Segundo os autores, à medida que os alunos progredem nos anos de escolaridade, o contexto escolar torna-se mais impessoal, mais formal, avaliativo e competitivo, promovendo a motivação extrínseca.

Neste sentido, Lepper e Gilovich (1981, cit. in Pinto 2007), referem que o foco educacional alterou o processo de aprendizagem da avaliação do processo para a avaliação dos produtos (resultados), o que leva a uma diminuição da a motivação intrínseca.

Na mesma linha de ideias, também Lieury e Fenouillet (1997), consideram que o abatimento da motivação intrínseca se dá devido ao processo de ensino aprendizagem, o qual incentiva a que a

motivação se torne progressivamente mais extrínseca, devido ao maior controlo que vai havendo por parte do professor ao longo dos anos.

Zanobini e Usai (2002), levaram a cabo uma investigação longitudinal onde estudaram as relações existentes entre o autoconceito e a motivação para a realização, numa amostra de 92 crianças em transição do 1º para o 2º ciclo. Utilizaram a adaptação italiana da *Multidimensional Self-Concept Scale* (MSCS, Bracken, 1992). Os resultados mostraram que os níveis de motivação intrínseca diminuem com a transição para do 1º para o 2º ciclo.

Guerreiro (2004), desenvolveu um estudo onde procurou perceber a forma como a variável ano de escolaridade se relacionava com a motivação para a Matemática. Trabalhou com uma amostra de 190 alunos do 4º ao 9º ano de escolaridade, aos quais aplicou a escala “Eu e a Matemática”. A autora concluiu que no decorrer da escolaridade, a motivação intrínseca diminui, pelo facto de existir um maior controlo por parte do professor à medida que se avança na escolaridade.

Monteiro e Mata (2001), conduziram uma investigação onde procuraram fazer uma caracterização geral dos perfis motivacionais de crianças dos quatro primeiros anos de escolaridade e estudar a relação entre o ano de escolaridade e as diferentes dimensões da motivação para a leitura. As autoras verificaram que o Prazer/Valor obtido ou atribuído pelas crianças em situações de leitura decresceu com o ano de escolaridade, tendo-se constatado o mesmo para a dimensão Reconhecimento social da sua *performance*. De acordo com as autoras, o decréscimo na dimensão Prazer/Valor da leitura pode dever-se ao facto de as crianças, à medida que avançam no ano de escolaridade, fazerem uma utilização cada vez mais escolarizada da linguagem escrita e, provavelmente pouco funcional e lúdica, influenciando assim a percepção do Prazer/Valor a retirar das situações de leitura. No que se refere ao decréscimo verificado na dimensão Reconhecimento, este pode dever-se ao aumento da percepção de competência enquanto leitores, que faz com que as crianças tenham cada vez menos necessidade que sejam os outros (pais, professores, amigos) a assinalar a sua competência na leitura (Monteiro & Mata, 2001).

Metelo (2008), levou a cabo um estudo onde procurou estudar a motivação de 117 alunos do 3º e 4º ano para as tarefas escolares tendo em consideração o efeito ano de escolaridade, utilizando para o efeito a escala “Eu e as tarefas escolares”. Os resultados obtidos não vão ao encontro da literatura existente, uma vez que não demonstram a existência de diferenças significativas entre os anos de escolaridade em questão. A explicação para estes resultados, prende-se com o facto de os

anos de escolaridade estudados serem muito próximos, e por se tratar dos primeiros anos de escolaridade.

Elias (2007), no seu estudo (já referido anteriormente), com alunos de 4º, 5º e 6º anos de escolaridade, também estudou a relação entre a motivação dos alunos para a Língua Portuguesa e o ano de escolaridade. Foi esperado pela autora, que os alunos de níveis de escolaridade inferior apresentassem níveis de motivação para a Língua Portuguesa superiores aos dos alunos de níveis de escolaridade mais elevados, nas dimensões Valor/Importância, Interesse/Prazer, Escolha Percebida e Competência Percebida. Registou-se que a variável ano de escolaridade teve uma relação estatisticamente significativa com a motivação dos alunos para a disciplina de Língua Portuguesa, contudo a relação apenas foi estatisticamente significativa para as dimensões Interesse/Prazer e Valor/Importância, entre o 4º e o 5º ano, e o 4º e o 6º ano de escolaridade. De acordo com a autora, os resultados suportam a teoria de que o interesse e o prazer dos alunos pela disciplina de Língua portuguesa, bem como o valor e a importância que lhe atribuem, tende a decrescer com o aumento do ano de escolaridade.

5. Clima de Sala de Aula

O envolvimento do aluno num clima de sala de aula positivo faz com que este se percepcione como competente e responsável, o que se irá repercutir positivamente no seu nível de desenvolvimento e formação pessoal e social.

Segundo Arends (1997), “um ambiente de aprendizagem produtivo é caracterizado por um clima geral em que os alunos têm sentimentos positivos sobre si, sobre os colegas e sobre a turma enquanto grupo, é caracterizado por um processo em que as necessidades dos alunos são satisfeitas e onde estes persistem nas tarefas escolares e trabalham de modo cooperativo com o professor e outros alunos, sendo assim um contexto em que os alunos adquiram as competências de grupo e interpessoais necessárias à realização das exigências escolares e grupais da turma” (pp.110).

No anos 70, Santrock (cit. in Arends, 1997), realizou uma investigação onde estudou as relações entre algumas dimensões do clima de sala de aula (humor alegre ou triste) e a motivação dos alunos para persistirem nas tarefas de aprendizagem, no final concluiu que os alunos que pensavam em coisas alegres e tinham um experimentador alegre numa sala alegre, persistiam mais nas tarefas de aprendizagem. Estas conclusões demonstram extrema importância, dado que indicam que a persistência de um aluno numa determinada tarefa não está condicionada pelo auto

controle ou interesse do aluno, como também sofre a influência do contexto e das características do clima de sala de aula que o professor pode controlar, assim como a decoração da sala, a sua disposição e humor (Arends, 1997).

Neste âmbito, Dean (1992), defende que o estabelecimento de um clima de sala de aula positivo baseia-se em modelos interactivos entre o professor e o aluno e entre os alunos e o professor, sendo que estas interações constituem uma forma elementar de comunicação.

Desta forma, salienta-se o papel do professor como facilitador da comunicação utilizando uma linguagem clara e flexível, o que representa uma mais valia para os alunos que têm mais dificuldades e para os quais os níveis de comunicação são fundamentais (Bennett et. al. cit. in Dean, 2000).

Na concepção de Doyle (1986, cit. in Arends, 1997), a sala de aula é comparada a um sistema ecológico, onde os alunos e professores são habitantes desse mesmo sistema, que interagem com o meio, ou seja, dentro da sala de aula. Segundo o autor, esta concepção envolve características como a multidimensionalidade, simultaneidade de acontecimentos, contiguidade de acontecimentos, imprevisibilidade dos acontecimentos, notoriedade de acontecimentos e historicidade da turma, que molda os comportamentos dos “habitantes” do sistema ecológico, influenciando assim, o clima de sala de aula.

De acordo com Schmuck e Schmuck (1988), um clima de sala de aula positivo, é aquele em que os alunos têm expectativas de que cada um irá dar o seu melhor intelectualmente e se apoiam mutuamente; aquele em que os alunos possuem um elevado grau de influência potencial, tanto na relação entre alunos, assim como na relação com o professor. Os autores postulam ainda que, um clima de sala de aula positivo deverá ser aquele onde existe um nível elevado de coesão do grupo; onde as normas potenciam a realização do trabalho escolar mas também maximizam as diferenças individuais; onde existe uma comunicação aberta e dialogante; onde os processos de desenvolvimento do trabalho do grupo como um todo são fundamentais para compreender o conceito de grupo. Os climas de sala de aula positivos são desenvolvidos por professores que ensinam aos seus alunos competências interpessoais e processos grupais, ajudando a turma a desenvolver-se como grupo (Schmuck & Schumck, 1988 cit. in Arends 1997).

De acordo com Stoll (1991, cit. por Morgado, 2004), uma sala de aula onde exista um clima positivo, é onde se observam níveis elevados de comunicação entre os alunos e entre os alunos e o professor; o elogio e o reforço são frequentemente utilizados pelo professor, em substituição de críticas e punições; são desenvolvidas as expectativas positivas pelos professores em relação aos alunos, demonstrando-se desta forma interesse pelos alunos enquanto pessoas.

Faria e Resende (2001), As aulas são espaços de trabalho onde os alunos têm que sentir que estão a aprender a fazer e a compreender coisas novas no processo de ensino-aprendizagem, que deverá ser fundado no prazer da descoberta e orientado para objectivos de mestria na Língua Portuguesa

De acordo com Cardoso, Duarte, Costa, Ferraz e Sim-Sim (1994, cit. in Resende & Faria, 2001), a motivação para aprender Língua Portuguesa surge mais facilmente através de actividades que privilegiem actividades centradas no “saber fazer” apelando assim ao funcionalismo da Língua materna.

Whitaker (1988, cit. in Dean, 2000), levou a cabo uma investigação onde observou a existência de três padrões essenciais no funcionamento dos professores que constituem contributos fundamentais para o estabelecimento de um clima de sala de aula positivo, nomeadamente, a capacidade empática para perceber o que estar na sala de aula significa para cada aluno, o respeito pelo aluno, como pessoa, e a disponibilidade do professor para se envolver numa relação personalizada com cada aluno.

Assim, pode dizer-se que segundo Dean (2000, cit. in Morgado, 2004), um clima positivo de sala de aula participa na construção de um sentimento de valor no aluno, auto-estima, confiança em si mesmo, nas suas competências e capacidade de autocritica. No que se refere ao comportamento, desenvolve estratégias de regulação em diferentes situações, promove atitudes de cooperação, negociação, percepção e aceitação de outros pontos de vista. Da mesma forma que, desenvolve o sentimento de pertença face à comunidade escolar, a capacidade de adaptação, flexibilidade e iniciativa, consciencialização sobre problemáticas acerca do ambiente e qualidade de vida, tornando-se cada vez mais autónomo no processo de aprendizagem.

5.1. Motivação e Clima de Sala de Aula

Cada vez mais os professores se deparam com a dificuldade em motivar os alunos para persistirem nas actividades de aprendizagem das várias disciplinas e também para estarem motivados em relação à escola. As turmas são cada vez mais heterogêneas, os alunos têm cada vez mais interesses diversificados e o que para uns pode ser extremamente interessante e motivador, para outros pode não ter qualquer significado. Assim, há bastante tempo que os investigadores têm estado interessados em perceber como o contexto da sala de aula influencia a motivação dos alunos (Arends 1997). A principal descoberta tem sido a de que climas de sala de aula caracterizados pelo respeito mutuo, padrões elevados e uma atitude atenta conduzem a uma maior persistência dos alunos nas tarefas, do que em climas onde estas características não se verificam (Arends, 1997).

De acordo com Deci e Ryan (2008), os factores que têm um efeito no clima social de sala de aula são variados e têm responsabilidade no quanto este pode ser orientado de forma a promover a autonomia dos alunos ou, pelo contrário, orientado para o controlo dos alunos. Os autores sugerem que o mais importante desses factores é a orientação do professor (orientação para a autonomia *versus* orientação para o controlo). Alguns professores acreditam que o seu trabalho é assegurar-se de que os alunos fazem as coisas como lhes é solicitado (professores com orientação para o controlo), enquanto que existem outros professores consideram que é importante para os alunos estes terem iniciativa e resolverem os problemas por eles próprios, no lugar de ser o professor a dar-lhes a orientação de como fazer (professores com orientação para a autonomia) (Deci & Ryan, 2008).

Stipeck (2002), afirma que os alunos permanecem mais motivados intrinsecamente e interessados nas tarefas, quando estas são desafiantes, inovadoras e remetem para situações de vida, isto é, quando são significantes para os alunos, comparativamente a tarefas fáceis/difíceis excessivamente, repetitivas ou que não tenham significado no contexto real do aluno.

Neste entendimento, Deci e Ryan (1985), defendem que os alunos realizam as actividades pelo prazer que sentem na sua concretização, assim se a escola não proporcionar actividades que promovam sentimentos de prazer, os alunos irão sentir-se amotivados pela aprendizagem.

Monteiro (2003), considera que o tipo de escola e o tipo de ensino podem influenciar a motivação dos alunos para a leitura. No 2º Ciclo, as aulas caracterizam-se pela existência de um maior controlo e disciplina por parte do professor, por uma relação professor-aluno menos pessoal e menos positiva, com menos oportunidades para os alunos fazerem escolhas e tomarem decisões. Os professores estão menos disponíveis para se aproximarem dos seus alunos, existindo uma avaliação pública dos trabalhos, o que facilita o uso da comparação social. Contudo, muitas destas alterações começam a verificar-se logo ao nível do 4º ano de escolaridade, quando os professores começam a preparar os seus alunos para a entrada no 2º Ciclo. Regista-se por parte dos professores, um grande desejo de autonomia e embora os alunos consigam aumentar a sua competência em determinadas áreas, dá-se uma deterioração da motivação académica (Monteiro, 2003).

Neste entendimento Serrazina e Matos (1996, cit. in Elias, 2007), defendem que os professores têm um papel preponderante na criação de um clima de sala de aula positivo, sendo necessário por isso, que estes abandonem os exercícios rotineiros e monótonos e dediquem-se a um ensino com novas metodologias, desafiantes e variadas.

Gaith (2003), realizou um estudo de forma a perceber a relação entre as diferentes formas de ensino na aprendizagem do Inglês, a motivação e a percepção do clima de sala de aula e concluiu que quanto mais os alunos trabalharem juntos, mais irão sentir que os seus professores e os seus colegas se preocupam e gostam deles, quer a nível pessoal, quer a nível académico. Estes resultados salientam o papel positivo do trabalho cooperativo na promoção de um clima de sala de aula justo e coeso. Estes resultados vão ao encontro dos resultados de Johnson e Johnson (1989 cit. in Gaith 2003), que sugerem que a cooperação promove um clima de sala de aula positivo.

No que se refere às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em particular, estudos recentes, demonstram a existência de relações entre a motivação para estas duas disciplinas e a percepção dos alunos do clima social de sala de aula.

Elias (2007), aferiu que as dimensões do clima social de sala de aula Suporte Social do Professor e Suporte Social do Aluno se correlacionavam positivamente com as dimensões da motivação para a disciplina de Língua Portuguesa. A dimensão Suporte Social do Professor apresentou correlações com as dimensões motivacionais Interesse/Prazer, Valor /Importância, Competência

Percebida e Escolha Percebida, e a dimensão Suporte Social do Aluno correlacionou-se com as dimensões motivacionais Prazer, Valor/Importância e Competência Percebida.

Catarino (2007), comprovou resultados semelhantes para a disciplina de Matemática, visto que encontrou correlações significativas entre as dimensões Suporte Social do Professor e Suporte Social do Aluno e algumas dimensões da motivação para a disciplina de Matemática. Foi verificado com este estudo que a dimensão Suporte Social do Professor se correlacionava positivamente com as dimensões motivacionais Interesse/Prazer, Valor/Importância e Competência Percebida. A dimensão Suporte Social dos Colegas apresentou correlações positivas com as dimensões motivacionais Interesse/Prazer e Valor/ Importância.

O estudo de Pinto (2007), também corrobora resultados nesta matéria, na medida em que ficou verificada a existência de correlações entre as dimensões do clima de sala de aula, nomeadamente Suporte Social do Professor, Suporte Social dos Colegas e várias dimensões da motivação para a Matemática, chegando-se à conclusão que ambas as dimensões se correlacionavam positivamente com as dimensões motivacionais Interesse/Prazer e Competência Percebida.

Também Messias (2008), realizou um estudo onde tentou entender as relações existentes entre a motivação para a Matemática e o clima de sala de aula nesta disciplina e concluiu que existem efectivamente correlações positivas e fortes entre a motivação dos alunos e a percepção do clima de sala de aula, sendo que a correlação mais forte se verifica entre a motivação para a Matemática e a dimensão Atitudes face à Matemática, assim como se verificou uma forte correlação entre a motivação para a Matemática e o Suporte Social do Professor.

A resultados semelhantes chegou Metelo (2008), que se predispôs a perceber as relações entre a motivação para a realização de tarefas escolares e percepção do clima social de sala de aula, também foram encontrados resultados que demonstram que todas as dimensões da motivação (Interesse/Prazer, Escolha Percebida e Valor/Importância) se correlacionam de uma forma positiva com a dimensão do clima de sala de aula Atitudes em relação às tarefas escolares.

6. Definição de Autoconceito e Auto-estima

De acordo com Harter (1993), o autoconceito é a imagem que temos de nós próprios, é o que acreditamos ser no quadro global das nossas capacidades e traços, sendo uma estrutura cognitiva com matrizes emocionais e consequências comportamentais, constituindo “um sistema de representações descritivas e avaliativas acerca do *self*, que determina como nos sentimos acerca de nós próprios e que orienta as nossas acções” (Harter, 1993).

Para Hatie (1992), o autoconceito modifica-se e consolida-se no decorrer do desenvolvimento do indivíduo, apresentando uma maior estabilidade, com a passagem deste pelas diferentes fases da adolescência, uma vez que é nesta fase que se verifica uma mudança significativa no estabelecimento do autoconceito.

Harter (1985), afirma que a organização do autoconceito é constituída por um conjunto de dimensões, como a autoconfiança, auto-estima, um conjunto de domínios, nomeadamente o autoconceito académico, o autoconceito social, o autoconceito físico. A percepção que o indivíduo tem da importância do *self* para si, irá ser determinante na forma como se comporta, isto é, se pensa que é bom aluno, então os comportamentos vão ser ajustados a esse papel. As actividades e os comportamentos são fundamentais para a construção do *self*, na medida em que se estes forem favoráveis para com o indivíduo, irá desenvolver atitudes positivas face a si próprio (Hattie, 1992).

Marsh e Shavelson (1985), sugeriram uma definição de autoconceito, com base no modelo hierárquico e multifacetado (Shavelson, Hubner & Staton, 1976). No entendimento destes autores, o autoconceito é de forma geral a percepção que a pessoa tem de si própria. Estas percepções são formadas através da experiência não só com o ambiente que nos rodeia, mas também com as interpretações daqueles que constituem o nosso ambiente, sendo que estas interpretações são influenciadas e avaliadas por aqueles que nos são mais próximos, através do reforço e das atribuições do próprio comportamento.

Segundo Bacete e Betoret (2000, cit. in Neves & Carvalho, 2006), o autoconceito resulta de um processo de análise, valorização e integração da informação obtida, quer pela própria experiência, quer pela opinião daqueles que são mais importantes para a pessoa, ou seja, pais, colegas ou professores, no caso dos alunos. “Na realidade, o autoconceito refere-se à ideia que fazemos de

nós próprios a partir de duas fontes: a nossa experiência e a opinião daqueles que nos são mais próximos” (Bacete & Betoret, 2000, cit. in Neves & Carvalho, 2006).

Os investigadores, consideram ainda que a valorização que o sujeito faz da sua própria competência académica (auto-eficácia), depende dos resultados escolares que obtém e do resultado do processo de comparação com os seus colegas, o que determinará as suas expectativas de êxito e a sua motivação (Bacete & Betoret, 2000, cit. in Neves & Carvalho, 2006).

Rouse e Cashin (2000), defendem que, o autoconceito, as metas e as emoções desempenham um papel muito importante na motivação dos seres humanos, sendo que o autoconceito ajuda a avaliar o comportamento motivado. As metas ajudam a direccionar o comportamento motivado e as emoções servem para energizar o comportamento motivado e avaliá-lo. O autoconceito, as metas e as emoções fazem parte de uma equação motivacional porque satisfazem os seguintes critérios: são aspectos que se encontram dentro da pessoa, procuram transmitir aspectos da pessoa e são avaliativos (Rouse & Cashin 2000).

Para Neves e Carvalho (2006), a auto-estima refere-se à avaliação, positiva ou negativa de si próprio e inclui julgamentos sociais, sendo que tal avaliação é determinante para a forma como a pessoa se comporta. Os autores distinguem ainda os conceitos de autoconceito e auto-estima, na medida em que, o autoconceito dá uma informação factual, por exemplo “Sou aluno do 8º ano”, enquanto que a auto-estima inclui as avaliações ligadas a essa informação, por exemplo “E gosto muito de estudar”. Os dois conceitos relacionam-se porque não se pode avaliar algo que não se conhece, da mesma maneira que conhecer algo inclui fazer uma avaliação a esse respeito, o que de forma resumida significa que a auto-estima corresponde à valorização positiva ou negativa do autoconceito (Neves & Carvalho, 2006).

De acordo com Wigfield e Karpathian, (1991, cit. in Monteiro, 2003) o autoconceito como sendo um constructo que inclui aspectos cognitivos e comportamentais, a auto-estima está por seu lado, limitada a uma componente avaliativa da área afectiva do *self*, ou seja, o autoconceito é o conhecimento que o individuo tem acerca do self, por exemplo “eu sou bom a leitura”, enquanto que a auto-estima é a forma como o individuo se sente acerca dos diferentes atributos do self, por exemplo “eu estou contente da forma como sou”.

Segundo Hattie (1992) e Marsh e Hattie (1996), aquilo que distingue os dois constructos, é o facto de valorizar-mos aquilo que é realmente importante, ou seja, de acordo com estes autores, se dermos importância a alguns aspectos do autoconceito, são esses aspectos que vão afectar a auto-estima. As pessoas atribuem importância a determinados aspectos e querem acreditar que vale a pena acreditar nessas áreas, contudo, se uma criança, por um lado, considerar que não é muito boa em desporto, e por outro, não valorizar muito esse aspecto, então a sua auto-estima não irá sofrer consequências.

Campbell e Lavelle (1993, cit. in Peixoto, 2003) fazem uma distinção entre autoconceito e auto-estima, sendo o autoconceito, um conjunto de crenças que os indivíduos possuem acerca de si próprios, assumindo um carácter fundamentalmente cognitivo, enquanto que a auto-estima se assume como uma componente predominantemente afectiva da representação que a pessoa constrói sobre si.

No entendimento de Coopersmith (1967, cit. in Gobitta, 2002), a auto-estima é a avaliação que o indivíduo faz em relação a si próprio, expressando uma atitude de aprovação ou desaprovação, que mostra de que forma o indivíduo se considera capaz, importante e valioso. O autor considera também a auto-estima como um juízo de valor que se expressa mediante atitudes que o indivíduo mantém face a si próprio, sendo assim uma experiência subjectiva que o indivíduo expõe aos outros através de relatos verbais e expressões públicas de comportamento.

Rosenberg (1986, cit. in Faria, Pepi & Alesi, 2004), considera que a auto-estima representa a soma de juízos de valor que um indivíduo produz acerca de si próprio, constituindo uma avaliação de carácter geral das várias componentes da auto-estima, nomeadamente, valor pessoal, respeito por si próprio e amor-próprio.

Harter (1993a, cit. in Monteiro, 2003), define a auto-estima como a visão global que a pessoa tem de si mesma. Caracteriza-se como sendo de natureza fundamentalmente afectiva, baseada em processos afectivos, como por exemplo, os sentimentos positivos e negativos que um indivíduo tem de si próprio. Defende que a auto-estima é função da competência percebida em áreas consideradas importantes pelas pessoas. Desta forma, níveis de competência elevados em áreas consideradas importantes surgem associados a níveis de auto-estima igualmente elevados.

6.1. Motivação e Autoconceito

Numerosos estudos têm dado provas da relação entre a motivação académica fornecendo uma perspectiva do desenvolvimento da relação entre estes dois constructos, e sobre os aspectos causais e correlacionais (Chapman & Tunmer, 1997; Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993; Harter, 1999; Marsh, 1989; Marsh & Craven, 1997; Skaalvik & Hagtvet, 1990; Wigfield & Eccles, 1992; Wigfield & Karpathian, 1991; Wigfield et al., 1997, cit. in Guay & Marsh, 2003).

De acordo com Pereira (1999, cit. in Gomes, 2007), no processo de aprendizagem, a motivação e o autoconceito apresentam-se como dois aspectos muito importantes no bem-estar dos alunos. O desenvolvimento do indivíduo vai ser influenciado pelo professor e pelos colegas, determinando o tipo de motivação que este vai ter para aprender, o que por consequência irá promover o bem-estar do aluno.

Segundo Scheirer e Kraut (1979, cit. in Hattie 1992) existe alguma evidência empírica de que o autoconceito, sobretudo nas dimensões competência académica e comportamento, prediz e influencia a realização escolar, sendo mesmo tão forte quanto as medidas de inteligência, no que respeita à habilidade para a aprendizagem da leitura em crianças.

Alguns autores demonstraram que a percepção de competência influencia o esforço, a persistência, a escolha de tarefas, os sentimentos e pensamentos que ocorrem durante a realização de tarefas e ainda o desempenho (Byrne, 1996, Eccles e tal; Harter, 1978,1981 Wigfield & Eccles, 1994, cit. in Monteiro, 2003).

Harter (1978,1981, cit. in Monteiro 2003), estudou a relação entre autoconceito e motivação para a aprendizagem. Desenvolveu um instrumento de avaliação da motivação para a realização, sendo composto por diferentes componentes da motivação, nomeadamente, preferência pelo desafio, curiosidade, realização independente, julgamentos independentes e critérios de sucesso e insucesso. Harter no modelo que concebeu com Connell em que relaciona a motivação com a percepção de competência (Harter & Connell, 1984, cit. in Monteiro 2003), defende que existe uma relação entre a orientação motivacional de sala de aula, a percepção de competência cognitiva, a percepção de controlo e o desempenho actual. Foram verificadas correlações fortes entre a percepção de competência e a motivação intrínseca, entre a percepção de competência cognitiva e o desafio, o desejo de realizar de forma independente as tarefas e a curiosidade, sendo

que esta última correlação não se mostrou tão forte como as anteriores (Harter & Connell, 1984, cit. in Monteiro 2003).

Nesta linha de ideias, Harter (1978,1981, cit. in Monteiro, 2003), propõe um ciclo que explica a relação entre motivação, percepção de competência e a aprendizagem. Refere que uma criança motivada selecciona várias tarefas para realizar, logo, o facto de ter sucesso nessas tarefas e de obter reforço positivo da parte daqueles que lhe são mais significativos para si, faz com que tenha uma percepção de competência positiva, assim como uma percepção de controlo sobre aquilo que faz. Desta forma, irá retirar um maior prazer das tarefas que realiza, o que por consequência irá aumentar a motivação para a realização.

Learner e Kruger (1997), conduziram um estudo, onde tentaram entender a relação entre o autoconceito académico e a motivação para a aprendizagem, aplicando a *Escala de autoconceito* (Bracken, 1992), uma escala de valor intrínseco e outra de Auto-regulação, a 150 jovens do ensino secundário. Os resultados mostram que o autoconceito académico está relacionado de forma positiva e significativa com todas as dimensões da motivação académica, verificando-se ainda uma forte correlação com a motivação intrínseca.

Marsh, Smith e Barnes (1985), realizaram uma investigação com 559 alunos do 5º ano, aplicando o *Self Description Questionnaire*, onde tentaram perceber as relações entre a motivação para a matemática e leitura e os autoconceitos homólogos dentro do autoconceito académico, à luz do modelo multidimensional e hierárquico proposto por Shavelson, Hubner e Stanton (1976). Os resultados demonstraram que os indicadores de desempenho académico se correlacionam significativamente e positivamente com o autoconceito académico. A relação entre motivação académica e autoconceito académico foi significativa e mostrou resultados entre a motivação para a leitura e o autoconceito.

Resende e Faria (2001) conduziram um estudo sobre motivação e sucesso na Língua Portuguesa com 452 estudantes do 9º ano de escolaridade, de forma a analisar a influência de três variáveis motivacionais, nomeadamente autoconceito académico, concepções pessoais de inteligência e atribuições causais para o sucesso e o fracasso no rendimento escolar em Língua portuguesa. As autoras utilizaram o Questionário de autoconceito – *Self Description Questionnaire II* – SDQ II de Marsh, Relich e Smith (1983), com a adaptação Portuguesa de Fontaine (1991b), assim como a Prova de Raciocínio Verbal da BPRD e finalmente as notas de Língua Portuguesa dos três

períodos lectivos como indicadores do rendimento escolar. Os resultados comprovam a existência de correlações positivas entre as variáveis motivacionais e o rendimento a Língua Portuguesa, destacando-se significativamente a correlação encontrada entre o autoconceito e a Língua Portuguesa, especificamente no que se refere à realização na área verbal e aos autoconceitos verbal e académico.

Zanobini e Usai (2002), levaram a cabo um estudo longitudinal onde analisaram as relações existentes entre o autoconceito e a motivação para a realização numa amostra de 92 crianças em transição do 1º para o 2º ciclo, utilizando a adaptação italiana da *Multidimensional Self-Concept Scale* (MSCS, Bracken, 1992). Os resultados comprovam que existe uma correlação significativamente positiva entre a motivação intrínseca e o autoconceito.

6.2 Motivação e Auto-estima

Neves e Carvalho (2006), consideram que os alunos com baixa auto-estima tendem a assumir um papel secundário na aula, não se envolvendo em discussões colectivas, não participando oralmente, não assumindo posições de liderança, enfim, não se destacando em relação ao grupo dos colegas e da turma, existindo a tendência de rejeitar tarefas difíceis, uma vez que constituem grandes desafios que criam situações de ansiedade, porque se sentem incapazes para as realizar.

No entendimento de Yeb e Hwang (2000, cit. in Pérez, 2003), a escola representa um importante papel na formação da auto-estima, na medida em que compreende quer a parte afectiva, quer a parte emocional dos alunos.

No entendimento de vários autores, a auto-estima deve ser vista como uma necessidade, que na sua falta, impede o sujeito de funcionar no seu todo, funcionando assim como uma peça fundamental no processo de crescimento pessoal do sujeito (Rogers, 1975; Satir, 1980; Barroso, 1990; Romero, 1992; Branden, 1992; Yagosesky, 1998; Ortiz & paolin, 1992; Paredes, 1997; cit. in Pérez, 2003).

Assim, Romero (1992, cit. in Pérez, 2003), partilhando a teoria de McClelland, postula que existe uma relação entre o modelo de crescimento psicológico e a motivação, e por consequência com a auto-estima.

Segundo Schunk (1990, cit. in Senos, 1997), os alunos que se sentem seguros das suas capacidades de aprendizagem e possuem um sentimento pessoal de competência, mostram comportamentos de interesse e motivação para com as tarefas escolares. Este comportamento permite que consigam obter um bom desempenho académico, o que contribui para validar o seu sentimento pessoal de competência académica e manter valores elevados de auto-estima.

Harter e Connel (1984), concluíram que a auto-estima e os afectos a ela ligados também têm um efeito na motivação, uma vez que uma elevada percepção de competência e auto-estima permitem prever uma motivação positiva promotora de um comportamento de realização.

Neste entendimento, é fundamental os alunos manifestarem percepções de competência e de valor pessoal positivas. Pelo que existe consenso entre os investigadores ao afirmarem que os indivíduos que acreditam que são competentes estão mais motivados intrinsecamente pelas tarefas escolares do que os que têm uma percepção negativa das suas competências académicas (Boggiano, Main, & Katz, 1988; Gottfried, 1990; Harter, 1981,1992; Harter & Connel, 1984; Mac Iver, Stipeck & Daniels, 1991, cit. in Monteiro, 2003).

Num estudo realizado por MacIver, Stipeck, e Daniels (1991, cit. in Monteiro, 2003) foi constatada uma relação entre a percepção de competência e a motivação intrínseca. Os investigadores avaliaram a percepção de competência e a motivação intrínseca para uma temática em adolescentes, em dois momentos diferentes: no início e no fim do semestre. As análises feitas aos dados revelaram que os sujeitos mudavam na direcção da percepção de competência, ou seja, os adolescentes, cuja percepção de competência ia aumentando ao longo do semestre, consideravam a temática estudada mais interessante no fim, do que no princípio. Pelo contrário, os adolescentes cuja percepção de competência diminuía ao longo do semestre, o seu interesse pela temática era mais baixo no fim do semestre, do que no início.

Segundo Lemos (1993, cit. in Jesus 2000) contrariamente, os alunos pouco motivados e que subestimam os sucessos são tendenciosos ao desânimo e à quebra da auto-estima, pelo que atribuem os insucessos a causa externas e os sucessos a causas internas, fugindo assim da responsabilidade dos seus fracassos.

A forma como os jovens compreendem as causas de sucesso/insucesso, na escola, influencia severamente grande parte da auto-estima. Entender as razões dos bons resultados, e atribuí-los à

sua capacidade pessoal, é fundamental para uma perspectiva positiva do sujeito e para gerar motivação para os repetir (Dias & Nunes, 1999, cit. in Gomes, 2007).

De acordo com a teoria da auto-determinação (Deci & Ryan 1985), quando as necessidades básicas psicológicas de autonomia, competência e relacionamento dos indivíduos, estão satisfeitas, estes estão motivados de forma autónoma, ou seja tendem a eleger um comportamento baseado nos seus interesses, que integra valores e objectivos, apoia as suas escolhas, actividades, experiências de feedback, resultados, outros aspectos mais informativos, assim como também ameaçadores (Deci & Ryan, 2000b).

Neste entendimento a motivação autónoma permite que os indivíduos abordem os outros de uma forma não controladora: as pessoas que têm uma alta orientação para a autonomia, relatam interações pessoais diárias caracterizadas pela abertura, honestidade e satisfação (Hodgins, Koestner, & Duncan, 1999a, cit. in Hodgins, Brown & Carver, 2007).

Nesta linha de ideias, a necessidade básica de satisfação e a motivação autónoma cria espaço para auto-estima genuína e não contingente, um sentimento de auto valorização, que se baseia simplesmente em ser “quem se é”, em vez de se ser pelos sucessos que obteve, ou pelos resultados que atingiu (Deci & Ryan, 1995; Reis, Sheldon, Gable, Roscoe, & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2004, cit. in Hodgins, Brown & Carver, 2007).

Neste sentido, consideramos importante apreciar uma relação entre motivação, autoconceito e auto-estima, na medida em que, como sugerem diversos autores, a percepção de competência e auto-estima elevada podem levar a uma motivação positiva, o que por consequência irá catalizar o processo de aprendizagem, assim como um bom desempenho académico.

II. PROBLEMÁTICA E HIPÓTESES

O presente estudo centraliza-se no estudo da motivação para a Língua Portuguesa, sua relação com o género, ano de escolaridade, clima social de sala de aula, autoconceito, e auto-estima.

A revisão de literatura possibilitou verificar a presença de uma provável relação entre as variáveis mencionadas anteriormente e a motivação para a aprendizagem da Língua Portuguesa, contudo a maioria dos estudos realizados centram-se na motivação para a aprendizagem da leitura e ou na motivação para a aprendizagem da escrita. Desta forma, pretendemos com este trabalho poder contribuir para uma melhor compreensão no que concerne à motivação para a disciplina de Língua Portuguesa, assim como, entender a sua relação com as variáveis referidas.

Tendo em consideração os objectivos referidos anteriormente, apresentamos em seguida os problemas e hipóteses levantados.

Assumimos como **Primeiro Objectivo** deste trabalho verificar se existem diferenças na motivação para a Língua Portuguesa em função da variável género.

De acordo com Stipeck (2002), determinadas áreas académicas encontram-se estereotipadas como pertencentes ao domínio masculino e/ou feminino, como é o caso do inglês que é uma área considerada do domínio feminino, podemos traçar desta forma, uma equiparação para a população Portuguesa e supor que a Língua Portuguesa é uma disciplina do domínio feminino.

Faria (2004), num estudo sobre diferenças de género nas atribuições causais, estabelece que não se pode falar de superioridade de um género em relação ao outro, mas sim de diferenças em aptidões cognitivas particulares. Podem ser identificadas 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. No início da escolaridade, as raparigas tendem a conseguir resultados médios superiores aos dos rapazes.

Assim, segundo Faria (2004), foram encontradas diferenças ao nível da aptidão verbal, favorecendo o género feminino, sendo que as raparigas começam a falar mais cedo que os rapazes, são mais competentes em linguagem entre o 1º e o 5º ano de vida que os rapazes, produzem frases mais longas e mais ricas em vocabulário, apresentando assim uma melhor qualidade ao nível da linguagem. Outras distinções mostram que, durante a infância, os rapazes

apresentam maiores dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita que as raparigas (Faria, 2004).

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

Monteiro e Mata (2001), num estudo sobre motivação para a leitura, encontraram diferenças entre rapazes e raparigas, sendo que as raparigas obtiveram valores mais elevados que os rapazes nas dimensões prazer e reconhecimento e mais baixo no autoconceito.

A relação da variável género com a motivação para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática tem vindo a ser estudado recentemente. Nas duas disciplinas foi verificado que os alunos do género feminino apresentam níveis de motivação para a Língua Portuguesa superiores aos dos alunos do género masculino nas dimensões Valor/Importância, Escolha Percebida e Competência Percebida (Catarino, 2007; Elias, 2007; Pinto, 2007).

A relação da variável género com a motivação para a realização de tarefas escolares também foi analisada num estudo com 117 alunos do ensino básico, sendo que as raparigas apresentaram valores superiores para as dimensões Escolha Percebida e Interesse/Prazer (Metelo, 2008).

Assim, colocamos o nosso **Primeiro Problema**: Será que a motivação dos alunos para a Língua Portuguesa está relacionada com o género?

Formulámos então a **Hipótese 1**, segundo a qual os alunos do género feminino apresentarão níveis de motivação para a Língua Portuguesa superiores aos dos alunos do género masculino nas dimensões Valor/ Importância, Interesse/Prazer, Escolha Percebida, Competência Percebida e Esforço/Importância. Formulámos ainda a **Hipótese 2** em que os alunos do género masculino apresentarão níveis de Pressão/ Tensão mais elevados do que os alunos do género feminino.

O **Segundo Objectivo** desta investigação, pretende averiguar a existência de diferenças na motivação dos alunos no decorrer da escolaridade.

A literatura existente nesta área postula que à medida que avançam no ano de escolaridade, os alunos sofrem mudanças nos níveis de motivação, passando de uma motivação intrínseca para uma motivação cada vez mais extrínseca (Harter, 1980, 1981, 1992; Bettencourt, 1999, cit. por Elias, 2007; Grein & Foster, 2001; Guerreiro, 2004; Lepper et., al., 2005).

Deci (1975, cit. in Elias, 2007), concluiu a partir de um estudo que, desde que as crianças iniciam a escolaridade, o seu interesse pelas aprendizagens vai diminuindo progressivamente, o que as torna menos curiosas, e de acordo com o autor tem um efeito negativo na motivação intrínseca.

No que concerne à disciplina de Língua Portuguesa, os resultados demonstram que o interesse e o prazer pela disciplina, assim como o valor e importância que os alunos lhe atribuem, tendem a diminuir com o aumento do ano de escolaridade (Elias, 2007).

Pinto (2007), desenvolveu um estudo, utilizando a escala de motivação intrínseca (IMI) desenvolvida por Deci e Ryan (1985), adaptando-a ao seu estudo, numa amostra de 235 alunos do 2º e 3º ciclo, onde concluiu que no suceder dos anos de escolaridade, existe uma diminuição da motivação intrínseca.

Tendo em consideração estes resultados, colocamos o nosso **Segundo Problema**: Será que o nível de motivação dos alunos para a Língua Portuguesa se altera com o ano de escolaridade?

Crê-se que o nível de motivação dos alunos para a motivação a Língua Portuguesa sofre alterações através dos anos de escolaridade. Assim consideramos que, **Hipótese 3**: Os alunos de níveis de escolaridade mais baixos apresentarão níveis de motivação para a Língua Portuguesa superiores aos dos alunos de níveis de escolaridade mais altos nas dimensões Interesse/Prazer, Competência Percebida, Escolha Percebida, Esforço/Importância e Valor/Importância. Formulámos ainda a **Hipótese 4**. Os alunos de níveis de escolaridade mais baixos apresentarão níveis de Pressão/Tensão mais baixos do que os alunos de níveis de escolaridade mais altos

O **Terceiro Objectivo** deste estudo é apurar se existe uma relação entre a motivação para a Língua Portuguesa e o clima de sala de aula.

Arends (1997, cit. in Messias, 2008) menciona que existem investigações em contexto educativo, que mostram que na situação de aprendizagem cooperativa os alunos são reforçados para o

sucesso, existindo relações de interdependência que fomentam uma motivação mais forte para a realização da tarefa de grupo.

Johnson e Johnson (1998, cit. por Morgado, 2004) defendem que as diferenças entre alunos podem ser geridas de forma positiva e vantajosa para todos através de mecanismos de cooperação. A utilização de metodologias de trabalho cooperado facilitará nos alunos a promoção de atitudes de colaboração face ao seu progresso e dos colegas, mediante trocas e apoios recíprocos (Johnson & Johnson (1998, cit. por Morgado, 2004).

De acordo com Arends (1997) estudos entre a relação do clima social de sala de aula e a motivação dos alunos para persistirem em tarefas de aprendizagem, concluíram que a persistência dos alunos na tarefa não é apenas condicionada pelo seu interesse e auto controlo, mas sofre também influência do contexto que o envolve, da gestão de sala de aula e dos aspectos do ambiente passíveis de serem controlados pelo professor.

Gaith (2003) estudou a relação entre diferentes métodos de aprendizagem na disciplina de Inglês, motivação e percepção do clima de sala de aula, sendo que, os resultados revelaram uma correlação positiva entre as variáveis, levando a concluir que a cooperação promove um clima de sala de aula positivo (Johnson & Johnson, 1989 cit. in Ghait, 2003).

Elias (2007), também constatou a existência de uma correlação positiva entre as variáveis motivação para a Língua Portuguesa e o clima social de sala de aula, corroborando assim os estudos de Deci e Ryan (2000b) de que o clima de sala de aula é uma variável determinante na motivação intrínseca.

Pinto (2007), verificou a existência de correlações positivas entre a motivação dos alunos para a Matemática e a percepção de clima de sala de aula, sustentados por fortes correlações entre a motivação para a disciplina e as dimensões do clima de sala de aula.

Relativamente à relação entre motivação para as tarefas escolares e o clima de sala de aula, Metelo, (2008), concluiu que todas as dimensões da motivação se correlacionaram de forma positiva com a dimensão do clima de sala de aula Atitudes em relação às tarefas escolares.

Assim o **Terceiro Problema** deste estudo é: Será que existe uma relação entre a motivação dos alunos para a Língua Portuguesa e a sua percepção do clima de sala de aula em Língua Portuguesa?

Hipótese 5: Existe uma correlação positiva entre os níveis de motivação para a Língua Portuguesa e a percepção do clima de sala de aula.

O **Quarto Objectivo** deste trabalho será perceber as relações existentes entre a motivação para a Língua Portuguesa e o autoconceito.

Learner e Kruger (1997) concluíram num estudo que procurava entender a relação entre a motivação com o autoconceito académico, que este constructo se correlacionava positivamente com a motivação intrínseca.

De acordo com Faria (2005) quanto maior for a percepção de competência do sujeito, de conhecimento de si, melhor será a autoavaliação do seu autoconceito, influenciando assim, a motivação, a persistência e a concretização de objectivos pelo sujeito.

Desta forma formulamos o **Quarto Problema:** Será que existe uma relação entre a motivação para a Língua Portuguesa e o autoconceito escolar?

Hipótese 6: Existe uma correlação positiva entre a motivação para a Língua Portuguesa e os níveis de autoconceito académico.

O **Quinto Objectivo** do presente estudo, prende-se com a aferição de uma relação entre a motivação para a Língua Portuguesa e a auto-estima. Embora não tenham sido encontrados estudos na literatura existente sobre motivação, que relacionassem directamente a Língua Portuguesa com a auto-estima, foi possível encontrar alguns estudos que relacionaram a motivação para a leitura com a auto-estima, com os quais traçaremos um paralelismo.

Frieze, Whitley, Hanusa & McHugh (1992, cit. in Faria, 1997) partem do pressuposto de que os sujeitos tentam manter um conjunto de crenças consistentes acerca de si mesmos, com uma tendência a seleccionar apenas informações pertinentes acerca de si, pelo que a auto-estima

assume um papel preponderante no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que influencia a forma como os alunos seleccionam a informação.

Monteiro (2003), realizou uma investigação que tinha como objectivo construir e implementar um programa de intervenção na área da leitura, que potencializasse o desenvolvimento das competências em leitura e promovesse a motivação e o autoconceito e auto-estima das crianças que nele participassem. Os resultados mostraram um aumento dos níveis de motivação para a leitura das crianças que nele participaram, no que respeita às dimensões prazer e autoconceito de leitor (2º e 4º ano de escolaridade) e reconhecimento social (2º ano de escolaridade) no que se refere à percepção de competência, o programa teve um efeito positivo em todas as dimensões do autoconceito, das crianças dos 2º e 4º anos de escolaridade e na auto-estima dos alunos mais velhos.

Desta forma colocamos o nosso **Quinto Problema:** Será que existe uma relação entre a motivação para a Língua Portuguesa e a auto-estima dos alunos?

Colocamos assim a **Hipótese 7:** Existe uma correlação positiva entre os níveis de motivação para a Língua Portuguesa e a auto-estima dos alunos.

III. MÉTODO

1. Participantes

No presente estudo participaram 290 alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos de idade, sendo a média de idades 14 anos, distribuídos por três anos de escolaridade do 3º ciclo, nomeadamente 7º, 8º e 9º ano.

As turmas foram seleccionadas em quatro escolas do ensino básico público do distrito de Beja que autorizaram a recolha de dados na escola, sendo estas pertencentes à área geográfica da Direcção Regional de Educação do Alentejo.

Cento e um alunos frequentavam o 7º ano, noventa e oito frequentavam o 8º ano e noventa e um frequentavam o 9º ano de escolaridade nomeadamente.

Na Tabela 1 pode-se atestar a disposição dos alunos por género em cada ano de escolaridade.

Tabela 1: *Número de alunos por género e ano de escolaridade*

Ano de Escolaridade	Feminino	Masculino	Total
7º	38	63	101
8º	56	42	98
9º	62	29	91
Total	156	134	290

De acordo com a Tabela 1, verificamos que no 7º ano de escolaridade, os sujeitos distribuem-se de forma não análoga mas homogénea entre os dois géneros: 38 raparigas e 63 rapazes. No 8º ano de escolaridade, a amostra é constituída por 56 raparigas e 42 rapazes, e no 9º ano a amostra é constituída por 62 raparigas e 29 rapazes. Desta forma participaram no nosso estudo um total de 290 alunos, sendo que, 156 dos participantes eram do género feminino e 134 do género masculino.

2. Instrumentos

2.1. “Eu e a Língua Portuguesa”- Escala de Avaliação da Motivação Intrínseca (ANEXO I)

O instrumento seleccionado para avaliar a motivação dos alunos para a disciplina de Língua Portuguesa é a escala “Eu e a Língua Portuguesa” (Mata, Monteiro & Peixoto, 2008) uma adaptação da Escala de Motivação Intrínseca de Deci e Ryan IMI – *Intrinsic Motivation Inventory* (1985).

(a) *Estrutura,*

A escala é caracterizada pela sua multidimensionalidade, sendo composta por um total de 36 itens que estão agrupados em seis dimensões, nomeadamente, Interesse/Prazer, Competência/Percebida, Esforço/Importância, Pressão/Tensão, Escolha Percebida e Valor Importância.

Tabela 2: *Distribuição dos itens da Escala de Motivação para a Língua Portuguesa.*

Dimensões	Itens	Exemplo
Interesse/Prazer	9 Itens: 1;7;12;13;18;25;28;31;34	Item 7: “As actividades de Língua Portuguesa são divertidas”
Competência Percebida	4 Itens: 2;8;19;26	Item 19: “Estou satisfeito com os meus resultados a Língua Portuguesa”
Esforço/ Importância	6 Itens: 3;14;17;20;23;27	Item 14: “Tento esforçar-me para realizar as actividades de Língua Portuguesa”
Pressão/Tensão	4 Itens: 4;9;15;21	Item 21: “Fico ansioso enquanto faço trabalhos de Língua Portuguesa”
Escolha Percebida	7 Itens: 5;10;16;22;29;32;35	Item 32: “Faço actividades de Língua Portuguesa porque quero”
Valor/Importância	6 Itens: 6;11;24;30;33;36	Item 11: “Fazer actividades de Língua Portuguesa é útil para mim”

(b) *Formato*

Para cada item existem 5 afirmações sobre as quais os inquiridos têm que se posicionar numa escala de 6 pontos considerando as opções:

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

(c) *Cotação*

A cotação desta escala é feita através de uma escala de seis pontos, em que para cada dimensão é calculada a média de cotação dos itens que a constituem.

Na escala são apresentadas afirmações sobre características específicas da disciplina de Língua Portuguesa às quais os alunos têm que se posicionar numa escala tipo *Likert* de 1 a 6 pontos, onde valores mais baixos determinam uma pior percepção da motivação para a Língua Portuguesa e valores mais altos percepções mais positivas, sendo que 1 corresponde a Nunca, 2 a Raramente, 3 a Poucas Vezes, 4 a Algumas Vezes, 5 a Muitas Vezes e 6 a Sempre. Depois de obtidas as cotações referentes a cada um dos itens, deve-se proceder ao cálculo das médias dos valores atribuídos aos itens que as constituem.

A cotação dos itens 4;9;10;12;16;18;21;22;23;28;29;35 deve ser invertida pelo facto de estar formulada pela negativa, assim, se o aluno responder Sempre terá cotação 1 e se responder Nunca terá cotação 6.

(d) *Consistência Interna*

Uma vez que a escala tem vindo a ser testada há algum tempo em estudos recentes (Catarino, 2007; Elias, 2007; Messias 2008; Metelo, 2008; Pinto 2007;) e tem mostrado boas qualidades psicométricas, optámos por realizar apenas a Consistência Interna (ANEXO II) que consiste na proporção da variabilidade nas respostas, resultante das diferenças nos participante da nossa amostra, que têm diversas interpretações sobre o que é afirmado nas escalas. Para isso, a partir dos itens de cada dimensão, calculou-se o respectivo *Alpha de Cronbach*.

A dimensão **Interesse/Prazer** na qual é possível obter a medida mais directa da motivação intrínseca e que avalia o prazer retirado da disciplina de Língua Portuguesa apresenta um Alfa de Cronbach de 0.89 o que significa uma elevada consistência interna dos itens que a constituem.

As dimensões **Competência Percebida e Escolha Percebida** reenviam para preditores positivos de comportamentos da motivação intrínseca, tendo se verificado nomeadamente o Alfas de Cronbach de 0.81 e 0.86 respectivamente, o que demonstra uma forte consistência interna entre os itens das duas dimensões.

A dimensão **Pressão/ Tensão** é considerada como um cariz negativo de comportamentos da motivação intrínseca e revela um Alfa de Cronbach de 0.47, o que traduz uma consistência interna aceitável entre os seus itens.

A dimensão **Esforço/ Importância** está dependente da dimensão **Valor/ Importância**, uma vez que se assenta no pressuposto de que as pessoas desenvolvem mais auto-regulação quando vivenciam experiências mais significativas intrinsecamente, estas dimensões obtiveram um Alfa de Cronbach de 0.83 e 0.90 respectivamente, o que significa que os itens que compõem estas duas dimensões apresentam um bom grau de fiabilidade entre si.

2.2. “Na sala de aula de Língua Portuguesa” – Escala de avaliação da percepção do Clima de Sala de Aula (ANEXO III)

Com o objectivo de avaliar a percepção que os alunos têm do clima da aula de Língua Portuguesa, assim como do método de aprendizagem utilizado nesse espaço, foi utilizada a escala de Clima de Sala de Aula – “Na sala de aula de Língua Portuguesa” (Mata, Monteiro & Peixoto 2008), projectada para avaliar a percepção do clima de sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa.

(a) *Estrutura*

A escala é constituída por oito sub escalas referentes a oito dimensões do clima de sala de aula, distribuídos por um total de quarenta itens, uma vez que cada dimensão é constituída por cinco itens.

A tabela 3 apresenta a distribuição dos itens da escala para avaliar a percepção do clima de sala de aula, de acordo com as várias dimensões.

Tabela 3 – *Distribuição dos itens da escala para avaliar a percepção do Clima Social de Sala de Aula*

Dimensões	Itens	Exemplo
Regras de sala de aula	5 Itens: 2;10;18;26;34	Item 18: As regras de funcionamento da aula de Língua Portuguesa são discutidas entre o professor e os alunos.
Feedback	5 Itens: 3;11;19;27;35	Item 11: Na aula de Língua Portuguesa o professor valoriza a resposta final e a forma como fizemos para chegar a essa resposta
Aprendizagem cooperativa	5 Itens: 4;12;20;28;36	Item 4: O professor de Língua Portuguesa propõe trabalhos para partilharmos ideias
Aprendizagem competitiva	5 Itens: 6;14;22; 30;38	Item 6: Na aula de Língua Portuguesa costumamos trabalhar para ver quem é o melhor
Aprendizagem individualista	5 Itens: 5;13;21;29;37	Item 13: Na aula de Língua Portuguesa passamos muito tempo a trabalhar sozinhos
Suporte social do professor	5 Itens: 7;15;23;31;39	Item 39: Na aula de Língua Portuguesa conto com o apoio do meu professor
Suporte social do aluno	5 Itens: 1;9;17;25;33	Item 25: Na aula de Língua Portuguesa os meus colegas esclarecem as minhas dúvidas.
Atitudes em relação à disciplina de Língua Portuguesa	5 Itens: 8;16;24;32;40	Item 16: Na aula de Língua Portuguesa sinto-me tão bem que não dou pelo tempo passar.

(c) *Formato*

Para cada item existem 5 afirmações sobre as quais os alunos têm que se posicionar numa escala de 6 pontos considerando as opções:

Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes	Raramente	Nunca
---------------	---------------------	----------------------	---------------------	------------------	--------------

(d) Cotação

Na escala são apresentadas afirmações sobre características do funcionamento da sala de aula, relativamente às quais os alunos se têm que posicionar numa escala tipo *Likert* de 1 a 6 pontos, onde valores mais baixos determinam uma pior percepção do ambiente de sala e valores mais altos percepções mais positivas, onde 1 corresponde a Nunca, 2 a Raramente, 3 a Poucas Vezes, 4 a Algumas Vezes, 5 a Muitas Vezes e 6 a Sempre. Depois de obtidas as cotações referentes a cada um dos itens, deve-se proceder ao cálculo das médias dos valores atribuídos aos itens que as constituem.

A cotação do item 24 deve ser invertida pelo facto de estar formulado pela negativa, assim, se o aluno responder Sempre terá cotação 1 e se responder Nunca terá cotação 6.

(e) Análise da Estrutura Factorial e Consistência Interna

De forma a proceder à validação do instrumento utilizado, recorreremos à Técnica da Análise Factorial (AF) que tem como objectivo “descobrir e analisar a estrutura de um conjunto de variáveis interrelacionadas de modo a construir uma escala de medida para factores (intrínsecos) e de alguma forma controlar as variáveis originais” (Maroco, 2007).

Inicialmente a escala era constituída por oito dimensões, nomeadamente: Regras de sala de aula, Feedback, Aprendizagem Cooperativa, Aprendizagem competitiva, Aprendizagem Individualista, Suporte Social do Professor, Suporte Social do Aluno, Atitudes em relação à disciplina de Língua Portuguesa.

De salientar que os resultados obtidos na análise factorial são idênticos aos resultados obtidos pelos autores aquando da construção e adaptação da escala de percepção do Clima de Sala de Aula (Mata, Monteiro & Peixoto, 2008).

A. *Estrutura Factorial relativa aos factores do Clima de sala de Aula em Língua Portuguesa*

Com base na Análise Factorial (ANEXO IV) foram retirados alguns itens da escala original, uma vez que apresentavam muita dispersão na sua saturação em diversos factores ou encontravam-se isolados, não definindo em conjunto com outros itens, um factor claro.

Desta forma, foram excluídos os itens referentes às dimensões Feedback e Atitudes em relação à Língua Portuguesa, assim como o item 38 da Aprendizagem Competitiva, os itens 12 e 36 da Aprendizagem Cooperativa e os Itens 5 e 37 da Aprendizagem Individualista, na análise final ficámos com uma estrutura de seis factores (que explicam 65,38% da variabilidade total) constituídos por 25 itens, que podem ser observados no quadro seguinte, que apresenta a estrutura final relativa aos factores do Clima Social de Sala de Aula em Língua Portuguesa.

Tabela 4 – *Distribuição dos Itens da Escala de Clima de Sala de Aula pelos diferentes factores e respectivos graus de saturação*

	Factores					
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
SSP15	,822					
SSP7	,806					
SSP23	,775					
SSP39	,706					
SSP31	,696					
SSC17		,803				
SSC9		,792				
SSC25		,791				
SSC1		,781				
SSC33		,743				
ATT LP40			,828			
ATT LP32			,766			
ATT LP16			,720			
ATT LP8			,683			
ATT LP24			,591			
ACOMP30				,799		
ACOMP22				,763		
ACOMP14				,754		
ACOMP6				,709		
ACOOP20					,790	
ACOOP28					,758	
ACOOP4					,572	
AIND21						,735
AIND29						,697
AIND13						,638
Valor próprio	6,86	3,28	2,07	1,52	1,42	1,19
%Variância explicada	27,4%	13,13%	8,31%	6,08%	5,69%	4,77%

Legenda: SSP – Suporte Social do Professor; SSC – Suporte Social dos Colegas; ATT – Atitudes; ACOM – Aprendizagem Competitiva; ACOO – Aprendizagem Cooperativa; AIND – Aprendizagem Individualista.

Seguidamente iremos explicar os factores e dimensões que correspondem a cada um deles:

O **Factor 1**, denominado **Suporte Social do Professor (SSP)**, ficou constituído por 5 itens todos pertencentes à dimensão inicial e são os seguintes: “Na aula de Língua Portuguesa o Professor preocupa-se com o que aprendo” (Item 7); “Na aula de Língua Portuguesa o meu Professor quer que eu dê o meu melhor” (Item 15); “Na aula de Língua Portuguesa o meu Professor ajuda-me” (Item 23); “Na aula de Língua Portuguesa, o meu professor esclarece as dúvidas que tenho” (Item 31); “Na aula de Língua Portuguesa conto com o apoio do meu professor” (Item 39). Os itens desta dimensão pretendem caracterizar a forma como a criança sente o apoio e a ajuda do professor. Este factor apresenta um Alfa de Cronbach de 0.89 o que significa uma elevada consistência interna dos itens que o constituem, isto é, os itens que compõem esta dimensão apresentam um bom grau de fiabilidade entre si.

O **Factor 2** que foi denominado por **Suporte Social dos Colegas (SSC)** e ficou constituído pelos 5 factores desta dimensão, nomeadamente: “Na aula de Língua Portuguesa os meus colegas preocupam-se com o que eu aprendo” (Item 1); “Na aula de Língua Portuguesa os meus colegas querem que eu dê o meu melhor” (Item 9); “Na aula de Língua Portuguesa os meus colegas ajudam-me” (Item 17); “Na aula de Língua Portuguesa os meus colegas esclarecem as minhas dúvidas” (Item 25); “Na aula de Língua Portuguesa conto com o apoio dos meus colegas” (Item 33). Os itens desta dimensão avaliam a percepção que o aluno tem relativamente à forma como os seus colegas o apoiam e incentivam. Este factor apresenta um Alfa de Cronbach de 0.87 o que traduz uma forte consistência interna dos itens que o constituem.

O **Factor 3**, designado por **Atitudes em relação à disciplina de Língua Portuguesa (ATT LP)** ficou constituído pelos seguintes itens, pertencentes à escala original: “Quando o meu professor faz perguntas de Língua Portuguesa sinto-me bem” (Item 8); “Na aula de Língua Portuguesa sinto-me tão bem que nem dou pelo tempo passar ” (Item 16); “Sinto-me aborrecido quando chega a hora da aula de Língua Portuguesa” (Item 24); “Gosto de ir ao quadro nas aulas de Língua Portuguesa” (Item 32); “Gosto de participar nas aulas de Língua Portuguesa” (Item 40). Os itens desta dimensão avaliam os sentimentos da criança face à disciplina em referência, nomeadamente a Língua Portuguesa. Este factor apresenta igualmente uma forte consistência interna entre os seus itens, visto que o valor do Alfa de Cronbach é de 0.82.

O **Factor 4**, ao qual atribuímos a designação de **Aprendizagem Competitiva (Acomp)**, é representado por quatro itens pertencentes à dimensão original, designadamente: “Na aula de

Língua Portuguesa costumamos trabalhar para ver quem é o melhor” (Item 6); “Na aula de Língua Portuguesa, competir com os colegas, é uma forma habitual de trabalho” (Item 14); “Na aula de Língua Portuguesa trabalhamos para ter melhores notas que os colegas” (Item 22); “Na aula de Língua Portuguesa fazemos os trabalhos para serem melhores que os dos colegas” (Item 30). Os itens desta dimensão procuram verificar a percepção que a criança tem da utilização, por parte do professor da disciplina de Língua Portuguesa, de estratégias que fomentem a competição entre alunos na realização das tarefas na sala de aula. Este factor manifesta um Alfa de Cronbach de 0.77 o que revela uma forte consistência interna entre os itens desta dimensão.

O **Factor 5** é denominado por **Aprendizagem Cooperativa** (Acoop) é composto por três itens relativos à dimensão original da escala, especificamente: “O Professor de Língua Portuguesa propõe trabalhos para partilharmos ideias” (Item 4); “Na aula de Língua Portuguesa fazemos actividades em conjunto (Item 20); “Na aula de Língua Portuguesa eu e os meus colegas trabalhamos em grupo” (Item 28). Os itens desta dimensão procuram verificar a percepção que o aluno tem da utilização, por parte do professor da disciplina de Língua Portuguesa, de estratégias que fomentem a cooperação entre alunos na realização dos trabalhos. Este factor expressa um Alfa de Cronbach de 0.71 o que lhe confere um elevado grau de fiabilidade.

O **Factor 6** é intitulado **Aprendizagem Individualista** (AInd) é formado por três itens referentes à dimensão original da escala, especificamente: “Na aula de Língua Portuguesa, passamos muito tempo a trabalhar sozinhos” (Item 13); “Na aula de Língua Portuguesa nós não podemos falar com os colegas quando trabalhamos” (Item 21); “O Professor de Língua Portuguesa quer que trabalhemos sozinhos” (Item 29). Os itens desta dimensão avaliam a percepção que a criança tem da utilização, por parte do professor da disciplina, de estratégias que fomentem um trabalho essencialmente individual, na sala de aula. Este factor apresenta um Alfa de Cronbach de 0.64 o que representa um valor razoável na consistência interna dos itens da dimensão.

2.3 – “*Como é que eu sou?*”- Escala de Autoconceito e Auto-estima (Peixoto & Almeida, 2003)
(ANEXO V)

A construção da escala de Auto-estima e Autoconceito “*Como é que eu sou?*” surgiu da adaptação Portuguesa (Peixoto, Martins, Mata & Monteiro 1997) Self Perception Profile for Adolescents de Harter (1988).

A esta escala, para além das sub escalas existentes (Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlético, Aparência física, Atracção romântica, Comportamento, Amizades íntimas, e Auto-estima) foram adicionadas duas novas sub escalas: Competência em Língua Materna e Competência em Matemática.

A inclusão destas novas dimensões deveu-se ao facto do estudo ser realizado em contexto escolar, e houve vantagem em avaliar o autoconceito académico no que se refere a facetas específicas em vez de apenas sobre uma dimensão global (Marsh, Byrne & Shavelson, 1988, cit. in Peixoto 2003).

(a) Estrutura

Esta escala é caracterizada por ser um instrumento multidimensional, organizado em 10 dimensões distintas, contendo no total cinquenta e um itens, nomeadamente Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlético, Aparência Física, Atracção Romântica, Comportamento, Amizades Íntimas, Competência a Língua Materna, Competência a Matemática e Auto-estima.

Para a realização do presente estudo apenas foram utilizadas três dimensões das anteriormente mencionadas, uma vez que são as que melhor se coadunam com o objectivo do estudo, assim como com as variáveis em estudo, nomeadamente **Competência Escolar** (cinco itens), **Competência a Língua Materna** (cinco itens), **Auto-estima** (seis itens), sendo que a escala ficou constituída por uma totalidade de dezasseis itens.

Tabela 5 – Distribuição dos itens da escala de Autoconceito e Auto-estima

Sub-escalas	Itens	Exemplo
Competência Escolar	5 Itens: 2;5;8;11;14	Item2: Alguns jovens são rápidos s fazer o seu trabalho escolar
Competência a Língua Materna	5Itens: 3;6;9;12;15	Item 12: Alguns jovens têm boas notas a Língua Portuguesa
Auto-estima	6 Itens: 1;4;7;10;13;16	Item 16: Alguns jovens têm sentimentos negativos em relação a si próprios

(b) *Formato*

Para cada item existem 4 afirmações sobre as quais têm que posicionar numa escala de 4 pontos considerando as opções:

	Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
Alguns jovens não conseguem obter bons resultados nos testes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(c) *Cotação*

Para realizar a cotação à escala de autoconceito e auto-estima atribui-se uma pontuação de 1 a 4, para que a pontuação 4 seja uma alta competência percebida ou uma elevada importância atribuída, enquanto 1 corresponde a uma baixa competência percebida ou fraca importância atribuída.

(d) *Análise da Consistência Interna*

Tendo em consideração que a presente escala já está adaptada para a população Portuguesa, apenas foi verificada a consistência interna de forma a verificar a sua fiabilidade na amostra em estudo (ANEXO VI).

Na dimensão **Competência Escolar**, que reúne itens relacionados com a escola, os quais pretendem avaliar o modo como o sujeito percepciona o seu desempenho escolar na globalidade foi registado um Alfa de Cronbach de 0.77 o que indica uma forte correlação dos itens entre si.

A dimensão **Competência a Língua Materna**, pretende avaliar a percepção do sujeito relativamente ao seu domínio da Língua Portuguesa, sendo que esta dimensão registou um Alfa de Cronbach de 0.69 o que indica uma boa fiabilidade dos itens.

A dimensão **Auto-estima**, tem como função 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. Esta dimensão apresentou um Alfa de Cronbach de 0.86 o que revela uma boa consistência interna dos itens entre si.

3. Procedimento

O primeiro procedimento realizado no âmbito desta investigação foi o contacto com as escolas, com a finalidade de expor os objectivos do estudo e requerer as devidas autorizações para a aplicação dos questionários aos alunos.

Após terem sido dadas as respectivas autorizações pelas quatro escolas contactadas, demos início à recolha de dados, que foi realizada entre 15 de Abril e 15 de Maio de 2009.

As escalas foram aplicadas em sala de aula, em grupo, oralmente, num único momento e de forma alternada. A aplicação das três escalas, teve uma duração média de 45 minutos.

As escalas continham uma folha de rosto onde era solicitada informação de carácter sociocultural, nomeadamente, ano de escolaridade; idade; data de nascimento, género, repetência, nota de Língua Portuguesa no final do ano lectivo anterior; nota de Língua Portuguesa no final do 1º período do presente ano lectivo; notas do 2º Período para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia Física e Química, Ciências da Natureza e História; Habilitações literárias do Pai e da Mãe e data de aplicação da escala.

Após uma fase inicial de apresentação e em que se clarificou o pedido iniciou-se a passagem das escalas “*Eu e a Língua Portuguesa*” – Escala de motivação intrínseca; “*Na sala de aula de Língua Portuguesa*” – Escala de avaliação da percepção do Clima de Sala de Aula com dois itens exemplo cada uma, e “*Como é que eu sou?*” Escala de Autoconceito e Auto-estima com um item de exemplo de modo a verificar-se a compreensão dos alunos face ao pedido. Os exemplos foram lidos em voz alta e preenchidos por todo o grupo em simultâneo. Os alunos responderam às três escalas

colectivamente sendo que após a resposta aos itens de exemplo pedia-se para responderem ao resto da escala individualmente e em silêncio.

À medida que iam terminando o preenchimento das escalas, estas eram colocadas em cima da mesa e posteriormente levantadas pelo examinador. Durante a aplicação do questionário o examinador esteve sempre presente de forma a esclarecer ocasionais dúvidas.

O protocolo da recolha de dados seguiu sempre o mesmo procedimento nas 25 turmas onde as escalas foram aplicadas.

Foi garantida a confidencialidade dos dados, uma vez que não era solicitado nome do aluno, número ou turma.

IV. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Neste capítulo iremos apresentar e analisar os dados obtidos. Em concordância com a problemática desenvolvida, este trabalho incorre no estudo da motivação para a Língua Portuguesa e a sua relação com a percepção do clima de sala de aula, o autoconceito e a autoestima dos alunos, bem como as relações com as variáveis género e ano de escolaridade.

1. Motivação para a Língua Portuguesa

1.1 Perfis Motivacionais

Numa primeira observação dos dados recolhidos e visando a caracterização dos perfis motivacionais da totalidade dos alunos participantes, procedemos à realização das médias das dimensões da *Escala de Motivação para a Língua Portuguesa – “Eu e a Língua Portuguesa”* através do SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Assim, apresentamos a figura 1 com o Perfil motivacional para a disciplina de Língua Portuguesa da globalidade da amostra.

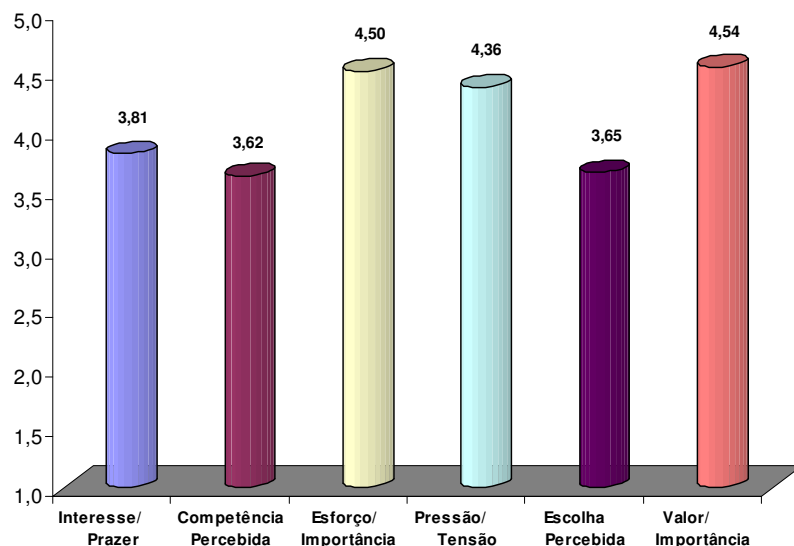


Fig. 1 – Perfil motivacional para a disciplina de Língua Portuguesa da globalidade da amostra quanto à motivação para a Língua Portuguesa nas dimensões motivacionais em estudo.

A figura 1 representa o perfil motivacional dos alunos perante a disciplina de Língua Portuguesa, o que nos possibilita estabelecer algumas comparações entre as médias obtidas nas dimensões

motivacionais (Interesse/Prazer, Competência Percebida, Esforço/Importância, Pressão/Tensão, Escolha Percebida e Valor/Importância).

Como se pode visualizar na Figura 1, em todas as dimensões preditoras da motivação intrínseca, os valores motivacionais estão todos acima do ponto médio (3,5). Verificamos que o valor mais elevado se encontra na dimensão Valor/ Importância. Contudo, as restantes dimensões mesmo obtendo valores ligeiramente abaixo, também se encontram acima do ponto médio.

De uma forma geral, podemos afirmar que a maioria dos alunos, no que diz respeito às dimensões motivacionais relacionadas com a motivação intrínseca, (Valor/Importância, Interesse/Prazer, Escolha Percebida, Competência Percebida), exibem valores motivacionais acima do ponto médio, sendo que na dimensão **Valor/Importância** estes valores foram mais altos (4,54). Este resultado significa que os alunos atribuem muito valor à disciplina de Língua Portuguesa e às suas tarefas, considerando-a útil e importante para o seu futuro, o que demonstra interesse e prazer na realização de tarefas relacionadas com a disciplina.

Tendo em consideração o valor médio obtido pela totalidade dos participantes no estudo na dimensão **Interesse/Prazer** (3,81) podemos referir que sendo esta a medida mais directa da motivação intrínseca, que os alunos se encontram intrinsecamente motivados para a Língua Portuguesa, mas não de forma significativa

No que se refere às dimensões **Escolha Percebida** e **Competência Percebida**, podemos dizer que os alunos consideram que têm algum poder de escolha nas actividades de Língua Portuguesa que realizam, sentindo-se razoavelmente competentes na sua realização.

Em relação à dimensão **Pressão/Tensão** verifica-se um valor elevado (4,36), sendo que esta dimensão é considerada como cariz negativo de comportamentos da motivação intrínseca, o que significa que a Língua Portuguesa lhes causa muita pressão e ansiedade.

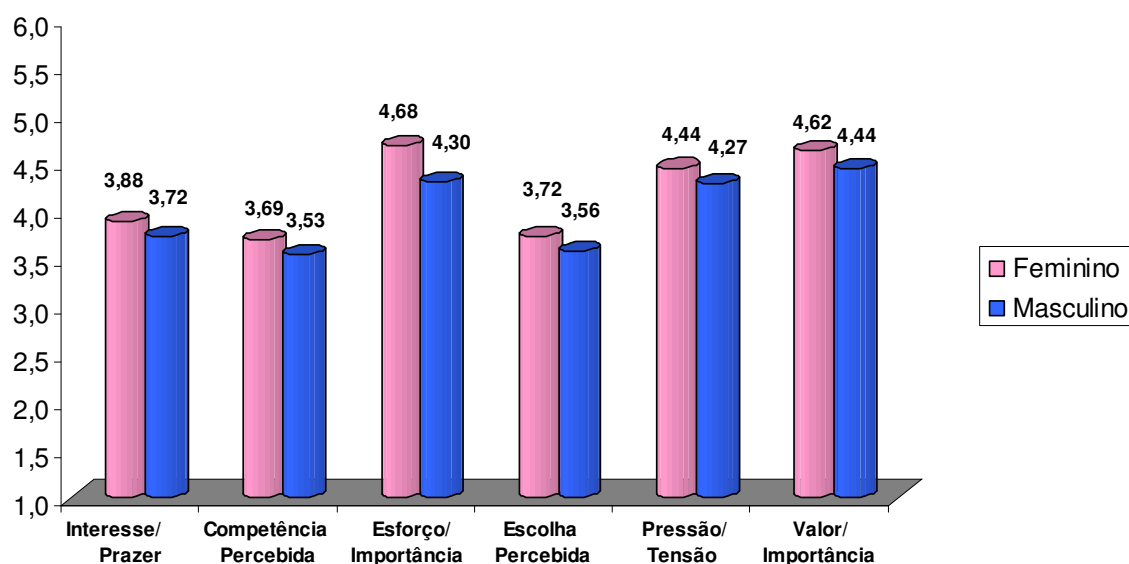
1.2 Motivação para a Língua Portuguesa e género

De seguida iremos procurar dar resposta ao nosso primeiro problema, que se refere à relação entre a variável motivação e o género. Assim levantou-se a questão: Será que a motivação dos alunos para a Língua Portuguesa está relacionada com o género? Foi formulada a **Primeira**

Hipótese: Os alunos do género feminino apresentarão níveis de motivação para a Língua Portuguesa superiores aos dos alunos do género masculino nas dimensões Valor/ Importância, Interesse/Prazer, Escolha Percebida, Competência Percebida e Esforço/Importância; Formulámos ainda uma **segunda Hipótese:** Os alunos do género masculino apresentarão níveis de Pressão/ Tensão mais elevados do que os alunos do género feminino.

No sentido de testar estas hipóteses caracterizou-se o perfil motivacional referente aos géneros feminino e masculino, obtendo-se assim dois perfis. Na figura 2 é possível verificar os resultados médios obtidos pelos dois géneros nas dimensões motivacionais em estudo.

Figura 2 – Perfil motivacional dos alunos relativamente à variável “género” em termos das médias obtidas nas dimensões motivacionais em análise neste estudo



Como se pode observar na figura gráfica, o grupo do género feminino obteve uma média ligeiramente superior ao grupo do género masculino nas várias dimensões da motivação.

Na dimensão **Esforço/Importância**, as raparigas obtiveram uma média de 4,68 enquanto os rapazes obtiveram uma média de 4,30. Estes valores sugerem que as raparigas acham que desenvolvem mais esforço quando realizar tarefas de Língua Portuguesa, atribuindo uma maior importância a essas actividades quando comparadas com os rapazes.

Em relação à dimensão **Valor/Importância**, o grupo do género feminino obteve uma média de 4,62 enquanto, o grupo do género masculino obteve uma média de 4,44. Este resultado indica que o grupo do género feminino se auto percepção como mais esforçado atribuindo mais valor e importância às actividades de Língua portuguesa do que os rapazes.

Na dimensão **Pressão/Tensão**, o grupo do género feminino obteve uma média de 4,44, enquanto o género masculino obteve uma média de 4,27, o que significa que as raparigas experienciam uma maior pressão e ansiedade perante a disciplina de Língua Portuguesa, do que os rapazes.

Desta forma, torna-se relevante apurar se a variável “género” tem uma relação com a motivação dos alunos para a disciplina de língua Portuguesa. Para tal, procedemos à realização de uma análise de variância multivariada (MANOVA). A utilização da MANOVA requer a verificação dos pressupostos de normalidade multivariada e variâncias-covariâncias homogéneas. Através do teste de normalidade Kolmogorov-Smirnov (ANEXO VII) realizado para todas as dimensões da escala, de acordo com a variáveis em estudo, verificámos que as variáveis Interesse/Prazer, Competência Percebida (género masculino) e Escolha Percebida (género masculino), apresentam distribuição normal ($p > .05$), enquanto que as restantes dimensões não apresentam distribuição normal ($p < .05$). De acordo com o teste M de Box, o pressuposto da homogeneidade de variâncias também não se confirma [$M = 15,972$; $F(15,317920.3) = 1,04$; $p < .05$].

Ainda que não exista normalidade multivariada nem homogeneidade de variâncias-covariâncias, optámos pela utilização da MANOVA de forma a testar a relação da variável género com a motivação dos alunos, devido à dimensão da nossa amostra ($n=290$) e pelo facto dos dois grupos (masculino e feminino) serem equivalentes em termos de dimensão. Esta decisão levou em consideração o mencionado por Maroco (2007) de que os métodos multivariados são robustos à violação do pressuposto da normalidade, desde que as dimensões das amostras permitam o recurso ao teorema do limite central, sendo também apropriadamente robustos relativamente à homogeneidade das matrizes de variâncias-covariâncias, desde que, a dimensão de todas as amostras seja equivalente.

A análise de variância multivariada (MANOVA) mostrou que de facto, existe uma relação entre a variável “género” e o composto multivariado [Traço de Pillai = 0.062, $F(5,284) = 3,75$, $p < .05$].

Depois de verificada a significância multivariada da variável “género” procedeu-se à ANOVA univariada para cada uma das variáveis dependentes. O quadro *Tests of Between-Subjects Effects* (ANEXO VIII) resume as estatísticas univariadas relativas às variáveis dependentes. A análise das probabilidades de significância (Sig.) revelou que a variável “género” tem uma relação com as dimensões motivacionais **Esforço/Importância** [$F(1,288) = 11,38$ $p < 0.05$] e **Valor/Importância** [$F(1,288) = 2,05$ $p < 0.05$], sendo que as raparigas apresentam o valor médio mais elevado.

A partir destes resultados, é possível afirmar que existe uma relação entre o género e a motivação dos alunos para a Língua Portuguesa, o que nos permite confirmar a **Hipótese 1**, para as dimensões Esforço/Importância e Valor/Importância.

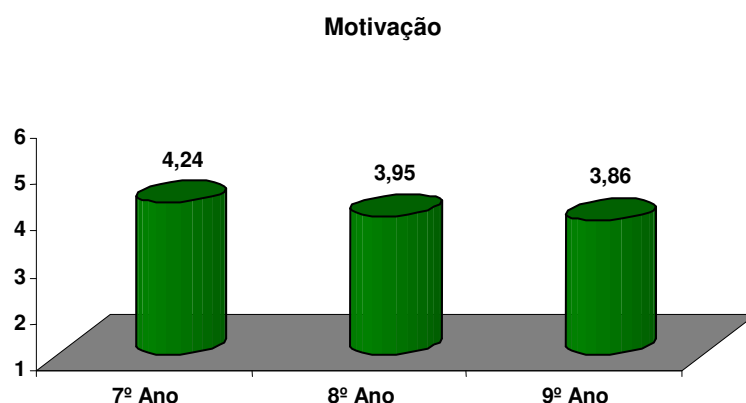
Contudo, os resultados não nos permitem confirmar a **Hipótese 2**.

1.3 Motivação para a Língua Portuguesa e “ano de escolaridade”

Seguidamente, procuramos dar resposta ao nosso segundo problema que se refere à variável ano de escolaridade e motivação para a Língua Portuguesa. Pelo que se levanta o seguinte problema: Será que o nível de motivação dos alunos para a Língua Portuguesa se altera com o ano de escolaridade? Assim, foi formulada a hipótese 3 de que os alunos de níveis de escolaridade mais baixos apresentariam níveis de motivação para a Língua Portuguesa superiores aos dos alunos de níveis de escolaridade mais altos nas dimensões Interesse/Prazer, Competência Percebida Escolha Percebida, Esforço/Importância e Valor/Importância.

Com o objectivo de verificar esta hipótese representou-se graficamente o perfil motivacional referente a cada ano de escolaridade em estudo, nomeadamente 7º ano, 8º ano e 9º ano, obtendo-se assim três perfis.

Figura 3 – Perfil Motivacional da motivação para a Língua Portuguesa relativamente ao ano de escolaridade



Ao calcular a média de todas as dimensões da escala de motivação (Interesse/Prazer, Competência Percebida, Esforço/Importância, Escolha Percebida e Valor/Importância) verificamos que existe um decréscimo da motivação com o aumento do ano de escolaridade.

Os três anos de escolaridade em estudo apresentam médias motivacionais acima do ponto médio, pelo que podemos afirmar que os alunos da nossa amostra se encontram de forma geral motivados em relação à disciplina de Língua Portuguesa, mas não de forma positiva.

Desta forma, podemos afirmar que efectivamente se observam diferenças significativas na motivação para a Língua Portuguesa com o aumento do ano de escolaridade.

Na figura 4 podem ser observadas as médias obtidas para a motivação e para cada uma das dimensões da escala de motivação para a Língua Portuguesa.

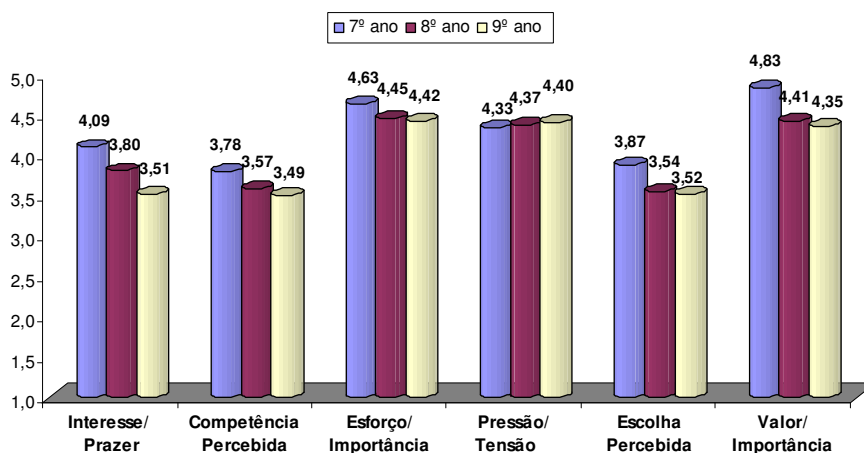


Figura 4 – Perfil Motivacional na Língua Portuguesa relativamente ao ano de escolaridade

Na figura 4 pode-se observar que o 7º ano de escolaridade se evidencia obtendo os valores mais elevados em todas as dimensões motivacionais, em particular na dimensão Valor/Importância que apresenta o valor mais alto, seguida da dimensão Esforço/Importância. Neste entendimento também no 8º ano se verificam o valor motivacional mais alto na dimensão Valor/Importância, assim como no 9º ano de escolaridade é esta a dimensão que mais se destaca.

Em síntese, podemos dizer que a maioria dos alunos do 7º ano, 8º ano e 9º ano, no que se refere às dimensões motivacionais preditoras da motivação intrínseca (Escolha Percebida, Competência Percebida e Valor/ Importância), assim como a dimensão que se encontra relacionada de forma mais directa com a motivação intrínseca (Interesse/Prazer), apresentam valores motivacionais positivos e muito homogêneos. No entanto, a dimensão Valor/Importância foi aquela onde se verificou maior discrepância entre o 7º e o 9º ano de escolaridade.

Contudo, para se poder afirmar se se apuram diferenças significativas, procedeu-se à realização de uma análise estatística, da variável ano de escolaridade.

Uma vez verificados os pressupostos para a realização de testes paramétricos, isto é a variável em estudo apresenta distribuição normal e homogeneidade de variâncias, optámos por avaliar se a variável “ano de escolaridade” tinha uma relação significativa com a motivação para a Língua Portuguesa e recorreu-se à ANOVA *Two-way* seguido do teste post-hoc HSD de Tukey como descrito em Maroco (2007). O pressuposto da distribuição normal da variável dependente (motivação) nas diferentes dimensões (Interesse/Prazer, Escolha Percebida, Competência Percebida, Valor/Importância, Esforço/Importância e Pressão/ Tensão) definido pela variável “ano de escolaridade” foi avaliado pelo teste de Kolmogorov-Smirnov com a correcção de Lilefors. Para todos os grupos obteve-se $p > 0.05$, excepto para os três anos de escolaridade nas dimensões Pressão/ Tensão e Valor/ Importância, assim como na dimensão Competência Percebida para o 7º ano e 9º ano (ANEXO IX). Porém neste grupo, o desvio à normalidade é pequeno, e uma vez que a ANOVA é robusta a violações suaves deste pressuposto, não foi necessário proceder a transformações matemáticas correctivas (Maroco, 2007). O pressuposto de homogeneidade de variância não foi validado com o teste de Levene.

Depois de considerados os efeitos do ano de escolaridade na motivação dos alunos, é possível afirmar que o “ano de escolaridade” tem uma relação estatisticamente significativa e de elevada dimensão ($F(12,560) = 2,805; p = 0,01$) com a motivação dos alunos.

De acordo com o teste *post hoc* HSD de Tukey, as diferenças estatisticamente significativas ocorrem na dimensão **Valor/Importância** entre o 7º ano e o 8º ano de escolaridade; ($p= 0.018$), entre o 7º ano e o 9º ano ($p= 0.07$), entre o 8º ano e o 7º ano, ($p= 0.018$) e entre o 9º ano e o 7º ano ($p= 0.07$).

Os resultados sugerem que existe uma diferença significativa na dimensão Valor/Importância entre os alunos do 7ºano, 8º ano e do 9º ano o que nos leva a concluir que os alunos do 7º ano valorizam mais a disciplina de Língua Portuguesa e consideram-na como vantajosa para o seu futuro, do que os alunos do 9º ano, o que nos leva à aceitação da hipótese 3 para a dimensão Valor/Importância.

No que se refere aos resultados da dimensão Pressão/Tensão os valores são muito idênticos nos três anos de escolaridade, não apresentando diferenças significativas porque os anos de escolaridade são relativamente próximos, pelo que não podemos aceitar a hipótese 4.

2. Motivação para a Língua Portuguesa e Clima de Sala de Aula

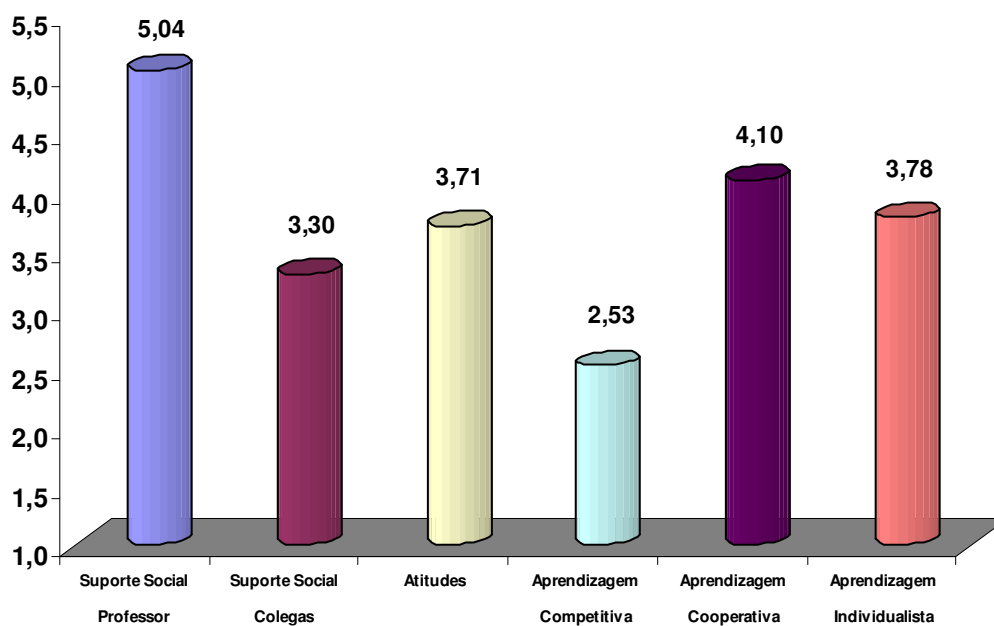
O **Terceiro Objectivo** deste estudo pretendia verificar se existia uma relação entre o Clima de Sala de Aula e a Motivação para a Língua Portuguesa.

Começaremos por apresentar o perfil da globalidade da amostra relativamente à percepção de clima de sala de aula em Língua Portuguesa.

2.1. Perfil de percepção do Clima de Sala de Aula para a globalidade da amostra

Na Figura 5 é possível observar graficamente as médias obtidas pela globalidade da amostra, em cada dimensão da escala utilizada para estimar a percepção do clima de sala de aula.

Figura 5 - Perfil da globalidade da amostra relativamente à percepção de Clima de Sala de Aula



A Figura 5 representa o perfil da globalidade da amostra relativamente à percepção do clima de sala de aula, estabelecendo uma comparação entre as médias obtidas nas seis dimensões em investigação: Suporte Social do Professor, Suporte Social dos Colegas, Atitudes em relação à Língua Portuguesa, Aprendizagem Competitiva, Aprendizagem Cooperativa e Aprendizagem Individualista.

Como se pode observar, em quatro das dimensões do clima de sala de aula, os valores encontram-se acima do ponto médio (3.5), e nas dimensões Suporte dos Colegas (3.30) e Aprendizagem Competitiva (2.53), estes valores estão abaixo do ponto médio.

A decomposição do perfil global da amostra relativamente à percepção do clima de sala de aula permite-nos mencionar que os alunos sentem um grande suporte por parte do professor, contudo não sentem tanto apoio por parte dos colegas. Têm uma atitude mais ou menos positiva em relação à disciplina de Língua Portuguesa e trabalham mais em grupo do que individualmente, sendo a aprendizagem competitiva aquela que percebem como menos frequente na sua sala de aula de Língua Portuguesa.

De forma a proceder ao estudo da relação entre a motivação para a Língua Portuguesa com a percepção do clima de sala de aula analisámos as correlações existentes entre as várias dimensões da motivação para a Língua Portuguesa (Interesse/Prazer, Competência Percebida, Pressão/Tensão, Escolha Percebida e Valor/ Importância) e as dimensões do instrumento que avalia a percepção do clima de sala de aula (Suporte Social do Professor, Suporte Social dos Colegas, Atitudes em relação à Língua Portuguesa, Aprendizagem Competitiva, Aprendizagem Cooperativa e Aprendizagem Individualista). Na tabela seguinte estão organizados os resultados das correlações efectuadas

Tabela 6: *Correlações entre as dimensões motivacionais e a percepção de Clima de Sala de Aula*

	Suporte Social do Professor	Suporte Social dos Colegas	Atitudes	Aprendizagem Competitiva	Aprendizagem Cooperativa	Aprendizagem Individualista
Interesse Prazer	,572**	,305**	,719**	-0,029	,515**	-0,019
Competência Percebida	,389**	,161**	,605**	0,064	,341**	0,013
Esforço/Importância	,605**	,207**	,623**	-0,039	,381**	0,012
Pressão/ Tensão	-0,087	-,186**	-,131*	-,280**	-,158**	-,251**
Escolha Percebida	,427**	,203**	,589**	-,118*	,382**	-0,11
Valor/ Importância	,649**	,298**	,640**	0,016	,413**	,144*

** Correlação Significativa para $p < 0.01$.

* Correlação Significativa para $p < 0.05$.

Tal como se pode verificar através da análise da Tabela 7, e no que concerne à dimensão motivacional **Interesse/Prazer**, esta correlaciona-se de forma positiva e estatisticamente significativa com as dimensões do clima de sala de aula: **Suporte Social do Professor** ($r = 0,572$), **Suporte Social dos Colegas** ($r = 0,305$), **Aprendizagem Cooperativa** ($r = 0,515$) e **Atitudes em relação à Língua Portuguesa** ($r = 0,719$) cuja correlação é a mais elevada. Constata-se então que a correlação com a dimensão Suporte Social dos Colegas não é muito forte.

Estes resultados significam que os alunos com interesse e prazer pela disciplina de Língua Portuguesa são aqueles que têm um maior suporte social por parte do professor e dos colegas na realização de tarefas inerentes à disciplina, trabalhando de forma cooperativa em sala de aula, e vice versa.

Em relação à dimensão motivacional **Competência Percebida**, verifica-se a existência de uma correlação positiva, e estatisticamente significativa com as dimensões da escala de Clima Social de Sala de Aula: **Suporte Social do Professor** ($r = 0,389$), **Suporte Social dos Colegas** ($r = 0,161$), **Atitudes em relação à Língua Portuguesa** ($r = 0,605$), e **Aprendizagem Cooperativa** ($r = 0,341$). Constata-se no entanto que a correlação só é forte com a dimensão Atitudes. Desta forma, os alunos que se sentem mais competentes em relação à disciplina de Língua Portuguesa, têm um maior suporte social do professor e dos colegas, trabalham de forma cooperativa em sala de aula e têm uma atitude positiva em relação à disciplina de Língua Portuguesa e vice versa.

Relativamente à dimensão motivacional **Esforço/Importância** apura-se uma correlação positiva nas seguintes dimensões da escala de clima de sala de aula: **Suporte Social do Professor** ($r = 0,605$), **Suporte Social dos Colegas** ($r = 0,207$), **Atitudes em relação à Língua Portuguesa** ($r = 0,623$), e **Aprendizagem Cooperativa** ($r = 0,381$). Estas correlações apresentam valores mais fortes com as dimensões Suporte Social do Professor e Atitudes. Os resultados sugerem que os alunos que desenvolvem mais auto-regulação quando vivenciam experiências mais significativas intrinsecamente, são aqueles que têm um maior suporte social do professor, dos colegas e trabalham de forma cooperativa, sendo também os alunos que têm uma atitude mais positiva em relação à disciplina em estudo e vice versa.

A dimensão motivacional **Escolha Percebida**, correlaciona-se positivamente e de forma estatisticamente significativa com as seguintes dimensões do clima social de sala de aula: **Suporte Social do Professor** ($r = 0,427$), **Suporte Social dos Colegas** ($r = 0,203$), **Atitudes em relação à Língua Portuguesa** ($r = 0,589$), e **Aprendizagem Cooperativa** ($r = 0,382$). A correlação mais forte é na correlação com a dimensão Atitudes. Isto mostra que os alunos que atribuem mais valor à disciplina de Língua Portuguesa são aqueles que têm um maior suporte social do professor, dos colegas, e trabalham de forma cooperativa, sendo também os alunos que têm uma atitude positiva em relação à disciplina em estudo.

Quanto à dimensão motivacional **Valor/Importância**, mostrou-se correlacionada de forma positiva e estatisticamente significativa com as seguintes dimensões do clima social de sala de aula: **Suporte Social do Professor** ($r = 0,649$), **Suporte Social dos Colegas** ($r = 0,298$), **Atitudes em relação à Língua Portuguesa** ($r = 0,640$), **Aprendizagem Cooperativa** ($r = 0,413$). As correlações mais fortes com as dimensões Atitudes e Suporte Social do professor. Ou seja, os alunos que atribuem mais valor e importância à Língua Portuguesa e a consideram útil para o seu futuro são aqueles que têm um maior suporte social do professor, dos colegas, trabalham de forma cooperativa, sendo também os alunos que têm uma atitude positiva em relação à disciplina de Língua Portuguesa e vice versa.

A dimensão **Pressão Tensão**, correlacionou-se negativamente com todas as dimensões do clima social de sala de aula, em particular com as dimensões **Aprendizagem Competitiva** ($r = -0,280$) e **Suporte Social dos Colegas** ($r = -0,186$) o que significa que os alunos que trabalham de forma competitiva sentem uma maior pressão e ainda os alunos que sentem um menor suporte por parte dos colegas sentem uma maior pressão e ansiedade, e vice versa.

De modo a dar uma resposta mais eficaz ao problema levantado, foi criada a variável “motivação”, composta pela média aritmética de todas as dimensões da escala. Assim no sentido de responder ao terceiro problema, efectuou-se uma correlação desta variável com as dimensões do clima social de sala de aula Suporte social do Professor, Suporte Social dos colegas, Atitudes, Aprendizagem Competitiva, Aprendizagem Cooperativa e Aprendizagem Individualista, tal como se pode observar na tabela 7:

Tabela 7: *Correlações entre a variável “motivação” e as dimensões do Clima de Sala de Aula*

	Suporte Social do Professor	Suporte Social dos Colegas	Atitudes	Aprendizagem Competitiva	Aprendizagem Cooperativa	Aprendizagem Individualista
Motivação	,621**	,277**	,748**	-,026	,478**	,009

** Correlação Significativa para $p < 0.01$.

* Correlação Significativa para $p < 0.05$.

O **Terceiro Problema** reportava-se à relação entre a motivação para a Língua Portuguesa e a percepção do clima de sala de aula em Língua Portuguesa. Como se pode atestar, a partir da tabela 8, existem correlações positivas e significativas entre a motivação e as dimensões **Suporte**

Social do Professor ($r = 0,621$), **Suporte Social dos Colegas** ($r = 0,277$), **Atitudes em relação à Língua Portuguesa** ($r = 0,748$), e **Aprendizagem Cooperativa** ($r = 0,478$). Esta correlação é particularmente forte com as dimensões Atitudes e Suporte Social do Professor. Estes resultados levam-nos a considerar que existe uma correlação positiva e significativa entre a motivação dos alunos para a Língua Portuguesa e a percepção do clima de sala de aula, confirmando deste modo a **Hipótese 5**.

3. Motivação para a Língua Portuguesa, Autoconceito e Auto-estima

De seguida, procuramos dar resposta ao nosso **quarto problema** que se refere à relação entre a motivação para a Língua Portuguesa e o autoconceito. Pelo que se levanta o seguinte problema: Será que existe uma relação entre a motivação para a Língua Portuguesa e o autoconceito escolar? Assim, foi formulada a **Hipótese 6**. Existe uma correlação positiva entre a motivação para a Língua Portuguesa e os níveis de autoconceito.

Desta forma, examinámos a correlação existente entre a variável “motivação”, já utilizada anteriormente, constituída pela média aritmética de todas as dimensões da escala com as dimensões da escala de Autoconceito e Auto-estima, nomeadamente, competência escolar, competência para a Língua Portuguesa e auto-estima. Foi ainda constituída uma quarta dimensão para análise calculada através de uma média aritmética entre a competência escolar e a competência a Língua Portuguesa que designámos por autoconceito académico, como se pode observar na tabela 8.

Tabela 8: *Correlações entre a variável motivação e as dimensões da escala de Autoconceito e Auto-estima*

	Autoconceito Académico	Competência Língua Portuguesa	Competência Escolar	Auto-estima
Motivação	,490**	,449**	,428**	,200**

** . Correlação Significativa para $p < 0.01$.

* . Correlação Significativa para $p < 0.05$.

Como se pode verificar a partir da tabela 9, existem correlações positivas e significativas entre a “motivação” e as dimensões autoconceito académico ($r = 0,490$), auto-estima ($r = 0,200$) e competência a Língua Portuguesa ($r = 0,449$), sendo que as correlações são estatisticamente significativas ao nível de 0.01.

No sentido de perceber de que forma a motivação se relaciona positivamente com o autoconceito académico e com a auto-estima, fomos decompor as correlações existentes entre as várias dimensões da escala de Motivação para a Língua Portuguesa (Interesse/Prazer, Competência Percebida, Pressão/ Tensão, Escolha Percebida, Esforço/Importância e Valor/Importância) e as dimensões do instrumento que avalia o autoconceito académico e auto-estima dos alunos. Na tabela seguinte estão organizados os resultados das correlações efectuadas.

Tabela 9: *Correlações entre as dimensões motivacionais da escala de motivação e as dimensões da escala de Autoconceito e Auto-estima*

	Autoconceito Académico	Competência Língua Portuguesa	Competência Escolar	Auto-estima
Interesse/ Prazer	,365**	,359**	,296**	,150*
Competência Percebida	,622**	,581**	,534**	,242**
Esforço/ Importância	,444**	,383**	,410**	,168**
Pressão	,175**	,154**	,158**	,225**
Escolha Percebida	,367**	,338**	,319**	,206**
Valor/ Importância	,291**	,254**	,265**	,083

** Correlação Significativa para $p < 0.01$.

* Correlação Significativa para $p < 0.05$.

Tal como se pode comprovar através da análise da tabela 9, e no que se refere à dimensão motivacional **Interesse/Prazer**, esta correlaciona-se positivamente e de forma estatisticamente significativa com as dimensões **Autoconceito Académico** ($r = 0,365$), **Competência escolar** ($r = 0,296$) e **Competência a Língua Portuguesa** ($r = 0,359$), o que significa que os alunos com mais prazer e interesse pelas actividades relacionadas com a Língua Portuguesa, são os que percebem o seu desempenho escolar positivo de forma geral e também particularmente ao nível da Língua Portuguesa.

No que respeita à dimensão **Competência Percebida**, verifica-se a existência de uma correlação positiva com as dimensões **Auto-estima** ($r = 0,242$), **Competência escolar** ($r = 0,534$), **Competência a Língua Portuguesa** ($r = 0,581$) e **Autoconceito Académico** ($r = 0,622$), onde se regista a correlação mais elevada. Estes resultados sugerem que os alunos que se percebem como competentes, são aqueles que têm uma alta auto-estima, percebem-se como conhecedores da Língua Materna e efectivamente percebem o seu desempenho escolar na globalidade como positivo.

No que concerne a dimensão **Escolha Percebida**, correlacionou-se de forma estatisticamente significativa com as dimensões: **Competência Escolar** ($r = 0,319$), **Competência a Língua Portuguesa** ($r = 0,338$) e **Autoconceito académico** ($r = 0,367$). Estes valores significam que os alunos que sentem ter mais liberdade na escolha das tarefas relacionadas com a Língua Portuguesa, são também aqueles que se percebem competentes na globalidade do seu desempenho escolar e também particularmente no que respeita à disciplina de Língua Portuguesa. Quanto à dimensão **Valor/Importância**, esta correlacionou-se com as dimensões **Competência Escolar** ($r = 0,265$), **Competência a Língua Portuguesa** ($r = 0,254$) e **Autoconceito Académico** ($r = 0,291$). Ou seja, os alunos que atribuem valor e importância à disciplina de Língua Portuguesa e que a consideram útil e vantajosa para o seu futuro, são aqueles alunos que se percebem competentes na globalidade do seu desempenho escolar e também particularmente no que respeita à disciplina de Língua Portuguesa.

A dimensão **Pressão/Tensão**, teve uma maior correlação com a dimensão **Auto-estima** ($r = 0,291$), sendo os resultados das restantes dimensões significativamente diferentes, **Competência Escolar** ($r = 0,158$), **Competência a Língua Portuguesa** ($r = 0,154$) e **Autoconceito Académico** ($r = 0,175$). Estas correlações embora significativas são muito fracas.

Estes resultados levam-nos a considerar que existe uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a motivação dos alunos e o seu autoconceito académico, confirmando assim a **Hipótese 6**.

V. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os dados apresentados no capítulo anterior, serão agora matéria de uma interpretação baseada apenas nos resultados considerados mais significativos, de acordo com os objectivos do estudo, problemática e hipóteses previamente deliberados.

1. Motivação para a Língua Portuguesa

Através da análise do perfil motivacional dos participantes neste estudo, no que concerne à motivação para a Língua Portuguesa, comparando as cinco dimensões em estudo neste trabalho (Prazer/interesse, Competência Percebida, Pressão/Tensão, Escolha Percebida, Esforço/Importância e Valor/Importância), foi possível atestar que todas as dimensões apresentam valores acima do ponto médio (3,5), tendo em apreciação que os valores médios mais elevados surgem na dimensão Valor/ Importância, e os valores mais baixos verificam-se na dimensão Competência Percebida.

Tendo em consideração que a dimensão Pressão/Tensão envolve um cariz negativo para com a motivação intrínseca, podemos sugerir que existe alguma pressão e ansiedade ligada à disciplina de Língua Portuguesa.

O perfil encontrado neste estudo, afigura-se aos perfis encontrados por Catarino (2007), Elias (2007), Metelo (2008), Messias (2008) e Pinto (2007). Nos seus trabalhos as autoras verificaram através do perfil motivacional a amostra, que a dimensão Valor/Importância se destacava pela positiva, assim como os resultados por nós encontrados neste estudo.

Assim, de acordo com a literatura existente nesta matéria, verificamos que Stipeck (2002), refere que os alunos que valorizam a aprendizagem e o sucesso escolar, são mais persistentes, têm de forma geral mais curiosidade pela matéria, dominando-a melhor, utilizando estratégias de aprendizagem eficazes, demonstrando desta forma um bom desempenho escolar.

Lopes (cit. in Guerreiro, 2004), considera que os alunos que atribuem valor à aprendizagem, sentem-se mais competentes nas suas realizações, envolvem-se mais activamente e sentem-se mais satisfeitos com a sua aprendizagem de forma geral, contrariamente ao que acontece com os

alunos que não valorizam a aprendizagem, que tendem a sentir-se, menos competentes, existindo assim uma tendência para a diminuição da motivação intrínseca.

Desta forma consideramos que os valores atingidos pelos estudantes da nossa amostra na dimensão Valor/Importância, mostram que existe motivação para a disciplina de Língua Portuguesa, o que nos pode levar a concluir que o valor e a importância da disciplina de Língua Portuguesa, o que poderá aumentar a viabilidade dos alunos se envolverem na tarefa (Parsons & Goff, 1980, cit. in Pinto 2007).

No que se refere à análise do valor encontrado na dimensão Pressão/Tensão, de acordo com Morgado (2004, cit. in Elias, 2007), a explicação para o facto dos alunos se sentirem pressionados e ansiosos em relação à disciplina de Língua Portuguesa, pode advir do facto de as actividades de aprendizagem escolar, em algumas circunstâncias poderem colocar a criança numa situação de alguma fragilidade ou ameaça, uma vez que nem sempre o controlo com aquilo “que não se sabe” sucede de uma forma tranquila.

Também Stipeck (2002), considera que o problema da ansiedade pode ser inquietante. Os estudos acerca desta matéria, mostram resultados de que a ansiedade interfere com a aprendizagem e com o desempenho, o que por consequência levará a que os alunos que são mais ansiosos sintam dificuldade em aprender novas matérias e demonstrar também aquilo que aprenderam recentemente.

Neste estudo, a dimensão Competência Percebida é a que apresenta um valor mais baixo, em comparação com as restantes dimensões, contudo o valor situa-se acima do ponto médio, o que nos leva a concluir que não se pode considerar que os alunos participantes neste estudo se percepcionem como pouco competentes na disciplina de Língua Portuguesa, mas antes com uma percepção relativamente baixa, tendo em conta que atribuem um alto valor e sentem prazer na realização de actividades desta disciplina.

Segundo Guimarães (2004, cit. in Messias, 2008), a percepção de competência pode ser afectada pelos eventos sócio-contextuais, uma vez que estes fortalecem a percepção de competência no decorrer de uma acção, como por exemplo o feedback positivo aumenta a motivação intrínseca, assim, apesar de se perceber que os alunos estão motivados intrinsecamente, sentem-se menos

competentes, o que se pode dever ao clima de sala de aula, à possível ausência de reforços ou feedback positivo acerca do seu desempenho na tarefa.

De acordo com Deci e Ryan (2000a), a estimulação da autonomia e competência dos alunos poderá ser um facilitador do desenvolvimento da motivação intrínseca pela actividades, ao contrário das situações em que existe um controlo excessivo por parte do professor que tende a abalar o desenvolvimento da motivação intrínseca.

Em síntese, podemos certificar que os resultados obtidos sugerem que os alunos que fazem parte da amostra deste estudo apresentam um bom perfil motivacional relativamente à disciplina de Língua Portuguesa.

Um primeiro objectivo deste estudo, foi verificar se existiam diferenças entre a motivação para a disciplina de Língua Portuguesa em função das variáveis género e ano de escolaridade.

No que concerne a variável género, as hipóteses levantadas nesta investigação apontavam que os alunos do género feminino apresentariam níveis de motivação para a Língua Portuguesa superiores aos dos alunos do género masculino nas dimensões motivacionais Valor/Importância, Interesse/Prazer, Escolha Percebida, Competência Percebida e Esforço/Importância. Os resultados por nós obtidos confirmam a hipótese levantada para todas as dimensões da escala de motivação para a Língua Portuguesa, porém as mais significativas são as dimensões, Esforço/Importância, Valor/Importância e Pressão/Tensão. Estes resultados levam-nos a aceitar a hipótese 1 para as dimensões Esforço/ Importância e Valor/Importância.

Neste sentido, Stipeck (2002), considera que as várias áreas do saber encontram-se estereotipadas como pertencentes ao domínio feminino ou masculino, como é o caso do Inglês e das Línguas que são considerados domínios femininos, podemos assim encontrar uma justificação para o facto dos resultados encontrados favorecerem os alunos do género feminino nesta disciplina.

Também Faria (2004), aponta razões para as diferenças entre os géneros, nomeadamente ao nível das aptidões cognitivas particulares, em particular na aptidão verbal e em tarefas de execução rápida e precisa que favorecem as raparigas, e diferenças em aptidões numéricas, mecânicas e espaciais a favor dos rapazes. Podemos desta forma presumir que as raparigas demonstram maior motivação nas áreas que melhor dominam.

Elias (2007), encontrou resultados similares no seu trabalho de investigação, onde as raparigas apresentavam valores superiores aos dos rapazes na sub escala Escolha Percebida, que de acordo com a autora, vão ao encontro da literatura existente de que as áreas do saber se encontram estereotipadas como pertencentes ao género feminino ou masculino, como é o caso do Inglês e das Línguas que são consideradas de domínio feminino.

Eccles e tal (1991, cit. in Elias, 2007), verificaram que os alunos do género masculino atribuíam um maior valor às actividades desportivas, enquanto que os alunos do género feminino valorizavam mais as actividades como a Leitura, o Inglês e a Música, desta forma podemos traçar um paralelismo para a população do nosso estudo e afirmar que as raparigas valorizam mais a Língua Portuguesa que os rapazes.

Estudos que investigam a motivação para a leitura demonstram que as raparigas apresentam valores mais elevados que os rapazes na dimensão Prazer (Monteiro & Mata, 2001). De acordo com as autoras, estes resultados podem de alguma forma espelhar as influências sociais. Estabelecendo uma comparação com a motivação para a leitura, é possível talvez, considerar que, ao nível da motivação para a Língua Portuguesa, o facto das raparigas apresentarem valores mais elevados do que os rapazes na dimensão motivacional Prazer, se deva à interiorização de expectativas culturais de que, as raparigas têm uma atitude mais positiva em relação à escola do que os rapazes, ou ainda que as raparigas terão menos dificuldades na escola do que os rapazes porque são mais aplicadas e organizadas nos trabalhos escolares. Esta forma de pensar poderá estar subjacente na forma como os professores encaram os alunos, o que poderá levar a um menor controlo sobre as raparigas, dando-lhes assim uma maior liberdade de escolha, e por consequência mais autonomia, o que poderá justificar o facto das raparigas apresentarem também valores superiores na dimensão Escolha Percebida.

Com o estabelecimento do segundo problema, pretendíamos averiguar a existência de diferenças na motivação para a Língua Portuguesa em função da variável “ano de escolaridade”. As hipóteses colocadas sugeriam que os alunos dos anos de escolaridade mais baixos apresentariam níveis de motivação para a Língua Portuguesa superiores aos alunos de níveis de escolaridade superiores nas dimensões Valor/Importância, Escolha Percebida e Competência Percebida. Os resultados do nosso estudo revelam um decréscimo da motivação com o aumento do ano de escolaridade, através dos três níveis em estudo, nomeadamente, 7º, 8º, e 9º ano de escolaridade, para as dimensões Esforço/Importância e Valor/Importância. A explicação para estes resultados

pode dever-se à proximidade entre os anos de escolaridade em estudo, uma vez que a investigação tem demonstrado que nem sempre se observam diferenças estatisticamente significativas em grupos frequentando anos de escolaridade muito próximos.

Monteiro e Mata (2001), conduziram uma investigação onde procuraram fazer uma caracterização geral dos perfis motivacionais de crianças dos quatro primeiros anos de escolaridade e estudar a relação entre o ano de escolaridade e as diferentes dimensões da motivação para a leitura. As autoras verificaram que o Prazer/Valor obtido ou atribuído pelas crianças em situações de leitura decresceu com o ano de escolaridade, tendo-se constatado o mesmo para a dimensão Reconhecimento social da sua *performance*.

De acordo com Monteiro e Mata (2001), o decréscimo na dimensão Prazer/Valor da leitura pode dever-se ao facto de as crianças, à medida que avançam no ano de escolaridade, fazerem uma utilização cada vez mais escolarizada da linguagem escrita e, provavelmente pouco funcional e lúdica, influenciando assim a percepção do Prazer/Valor a retirar das situações de leitura. Podemos fazer uma equiparação com o nosso estudo e considerar que o decréscimo da motivação com o aumento do ano de escolaridade em particular na dimensão Valor/Importância pode resultar de uma utilização cada vez mais escolarizada da disciplina de Língua Portuguesa.

Neste entendimento Stipeck (2002) considera que a diminuição da motivação poderá dever-se ao facto das tarefas realizadas em aula não remeterem para situações de vida, isto é, não serem significantes para os alunos tendo em atenção o seu contexto real, o que por consequência os leva a não encararem a disciplina como importante e significativa para o seu futuro.

Por outro lado, as diferenças encontradas entre o 7º ano e 9º ano, vão ao encontro da literatura que defende que a motivação sofre alterações no decorrer do percurso escolar. Harter (1981) defende que a motivação dos alunos começa por ser intrínseca, mas com o aumento dos anos de escolaridade a motivação tende a ser cada vez mais extrínseca.

No mesmo entendimento, Deci (1975) concluiu que a partir do momento que as crianças iniciam o percurso escolar, o seu interesse pela aprendizagem vai diminuindo tornando-as menos curiosas, o que se irá reflectir negativamente na motivação intrínseca.

Desta forma podemos concluir que os alunos do 7º ano atribuem um maior valor à disciplina de Língua Portuguesa pelo facto de se sentirem mais curiosos pelo conhecimento que retiram das aulas, em comparação com os seus colegas do 9º ano de escolaridade

De acordo com Stipek (2002), de forma geral, os resultados de investigação que concerne a motivação para a aprendizagem revelam que existe uma diminuição da motivação ao longo dos anos de escolaridade.

Segundo Deci e Ryan (1985), a dimensão Interesse/Prazer constitui a medida que melhor avalia a motivação intrínseca, pelo que desta forma podemos comprovar a teoria de que a motivação intrínseca sofre um efeito com o aumento dos anos de escolaridade.

Harter (1981), sugere que, nos primeiros anos de escolaridade, a motivação dos alunos é intrínseca, mas com a progressão dos níveis de escolaridade, acaba por se tornar cada vez mais extrínseca, uma vez que os alunos tomam consciência de que quanto melhores resultados escolares tiverem, melhor serão recompensados pelo seu esforço, logo deixam de estar intrinsecamente motivados pelo simples prazer e curiosidade pela aprendizagem (Harter, 1992).

Os resultados deste estudo vão ao encontro dos resultados encontrados por Elias (2007), num estudo monográfico sobre a motivação para a Língua Portuguesa, onde verificou igualmente um declínio da motivação intrínseca com o aumento do nível de escolaridade, assim como Pinto (2007) obteve resultados semelhantes num estudo sobre motivação para a disciplina de Matemática.

Na mesma linha de ideias, Deci (1975), verificou numa investigação, que a partir do momento em que as crianças iniciam o seu percurso escolar, o seu interesse pela aprendizagem vai diminuindo progressivamente, fazendo com que fiquem menos curiosas, o que por consequência terá um efeito negativo na sua motivação.

De acordo com os resultados obtidos, podemos asseverar que estes são confirmados pela literatura existente sobre esta matéria.

2. Motivação e Percepção de Clima de Sala de Aula a Língua Portuguesa

No que concerne ao perfil de percepção do clima de sala de aula da globalidade da amostra, verificou-se que em quase todas as dimensões, foram registados valores médios superiores a 3,5 (ponto médio), à excepção da dimensão Suporte Social dos Colegas e Aprendizagem Competitiva. As dimensões onde se verificam os registos mais significativos são nomeadamente, Suporte Social do Professor, Aprendizagem Cooperativa e Atitudes. Os resultados demonstram que os alunos deste estudo sentem um forte suporte social por parte do professor, trabalham de forma cooperativa e têm uma atitude positiva em relação à disciplina de Língua Portuguesa.

O terceiro objectivo deste estudo pretendia analisar a relação entre a motivação para a Língua Portuguesa em função do clima social de sala de aula.

Neste sentido colocou-se a hipótese de que existiria uma correlação positiva entre os níveis de motivação para a Língua Portuguesa e a percepção do clima de sala de aula.

Os resultados demonstram que todas as dimensões da motivação para a Língua Portuguesa (Prazer/Interesse, Competência Percebida, Escolha Percebida, Esforço/Importância e Valor/Importância) se correlacionam de forma positiva e estatisticamente significativa com as dimensões Suporte Social do Professor, Suporte Social dos Colegas, Atitudes em relação à Língua Portuguesa e Aprendizagem Cooperativa da escala de clima social de sala de aula.

As correlações encontradas entre a dimensão do clima de sala de aula Atitudes, e as dimensões motivacionais Interesse/Prazer, Competência percebida, Esforço/Importância, Escolha Percebida e Valor/Importância, constituem um forte indicativo da relação entre as variáveis, na medida em que suportam a evidência de que alunos que se percebem com uma atitude positiva em relação à disciplina de Língua Portuguesa, são também aqueles têm mais interesse, que retiram um maior prazer na execução de actividades, percebem-se autónomos e competentes e também valorizam a disciplina como importante para si.

A resultados semelhantes chegou Messias (2008), que realizou um estudo onde tentou perceber as relações existentes entre a motivação para a Matemática e o clima de sala de aula e concluiu que existem efectivamente correlações positivas e fortes entre a motivação dos alunos e a

percepção do clima de sala de aula, sendo que a correlação mais forte se verificou entre a motivação para a Matemática e a dimensão Atitudes.

Também Metelo (2008), predispôs-se a estudar as relações entre a motivação para a realização de tarefas escolares e percepção do clima social de sala de aula, tendo encontrado resultados que demonstraram que todas as dimensões da motivação (Interesse/Prazer, Escolha Percebida e Valor/Importância) se correlacionam de uma forma positiva com a dimensão do clima de sala de aula Atitudes.

Os resultados obtidos mostram-se conclusivos quanto à percepção de um clima de sala de aula positivo pela amostra representada no estudo, o que segundo Arends (1997, cit. in Messias), constitui uma vantagem, uma vez que estes alunos possuem sentimentos positivos acerca de si mesmos, dos colegas e da turma enquanto grupo; onde as necessidades dos alunos são satisfeitas e onde estes persistem nas tarefas escolares e trabalham de forma cooperativa com o professor e com os colegas.

Os resultados obtidos vão ao encontro de alguns estudos realizados recentemente sob a mesma problemática que considera a relação entre a motivação e a percepção do clima social de sala de aula (Elias, 2007; Pinto 2007; Catarino, 2007; Metelo, 2008; Messias 2008).

De salientar o estudo conduzido por Elias (2007), onde a autora verificou a relação existente entre a motivação para a disciplina de Língua Portuguesa e a percepção de clima de sala de aula nesta mesma disciplina, à semelhança de um dos objectivos do presente estudo. Assim, a autora registou a existência de correlações positivas e significativas entre as dimensões Prazer e Atitudes em relação à Língua Portuguesa, assim como encontrou correlações positivas entre a dimensão Valor/Importância e a dimensão Atitudes em relação à Língua Portuguesa, por outro lado, também a Competência Percebida se correlacionou positivamente e significativamente com as dimensões Prazer e Valor/Importância.

Estes resultados sustentam a tese de que o professor desempenha um papel fundamental na motivação dos alunos para a disciplina. Arends (1997), considera que os professores mais eficazes conhecem a importância da motivação enquanto motor que orienta o comportamento dos alunos, sobretudo na sala de aula, reconhecendo-a como um factor indispensável na construção de climas de aprendizagem positivos, sendo que, os professores eficazes potenciam climas de

aprendizagem positivos, centrando-se naquilo que pode ser melhorado, de forma a aumentar a motivação dos alunos, encorajando o desenvolvimento do grupo.

De forma conclusiva, podemos afirmar que os nossos resultados comprovam a teoria de que climas de sala de aula positivos, suportados por alunos e professores criam condições para um melhor desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (Arends, 1997).

De acordo com Deci e Ryan (2000b), as condições do contexto social que promovem um sentimento de competência e autonomia e estimulam as relações interpessoais são a base para a manutenção da motivação intrínseca.

3. Motivação, Autoconceito e Auto-estima

O quarto e quinto problema levantavam questões que relacionavam a variável motivação e as variáveis autoconceito e auto-estima. No estudo comparativo entre as duas variáveis, constatou-se a existência de correlações significativas da motivação com todas as dimensões do autoconceito estudadas (autoconceito académico, competência a Língua materna, competência escolar e auto-estima).

Estes resultados corroboram a tese de os alunos que se sentem mais seguros das suas capacidade de aprendizagem e possuem um sentimento geral de competência, mostram comportamentos de interesse e motivação para com as tarefas escolares. Tal comportamento permite que consigam obter um bom desempenho académico, o que contribui para validar o seu sentimento pessoal de competência académica e manter valores elevados de auto-estima (Schunk, 1990, cit. in Senos, 1997).

De forma a perceber quais as dimensões da motivação que têm uma relação mais forte com o autoconceito e com auto-estima, procedemos à análise das correlações das várias dimensões da Motivação com o autoconceito académico, a auto-estima e a competência a Língua Materna e a competência escolar. Os resultados mostram que a dimensão motivacional que constitui a medida mais directa da motivação intrínseca, Interesse/Prazer, se correlacionou de forma positiva e estatisticamente significativa com o autoconceito académico, a auto-estima e a competência a Língua materna, o que significa que os alunos com mais prazer e interesse pelas actividades

relacionadas com a Língua Portuguesa, são os que percebem o seu desempenho escolar positivo de forma geral e em particular com a Língua Portuguesa e vice versa.

Torna-se pertinente também salientar a correlação positiva e estaticamente significativa encontrada entre as dimensões Escolha Percebida, Competência Percebida e o autoconceito e auto-estima, o que nos leva a considerar que de acordo com a teoria da auto-determinação (Deci & Ryan 1985), quando as necessidades básicas psicológicas de autonomia, competência e relacionamento dos indivíduos, estão satisfeitas, estes estão motivados de forma autónoma, ou seja tendem a eleger um comportamento baseado nos seus interesses, que integra valores e objectivos, apoia as suas escolhas, actividades, experiências de feedback e resultados.

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

Os nossos resultados também vão ao encontro dos resultados de Marsh, Smith e Barnes (1985), que tentaram perceber as relações entre a motivação para a matemática e leitura e os autoconceitos homólogos dentro do autoconceito académico, sendo que foi concluída a existência de uma relação entre motivação académica e autoconceito académico significativa e entre a motivação para a leitura e o autoconceito.

Resende e Faria (2001) conduziram um estudo sobre motivação e sucesso na Língua Portuguesa, onde os resultados comprovaram a existência de correlações positivas entre as variáveis motivacionais e o rendimento a Língua Portuguesa, destacando-se significativamente a correlação encontrada entre o autoconceito e a Língua Portuguesa, especificamente no que se refere à realização na área verbal e aos autoconceitos verbal e académico

Estes resultados permitem-nos aceitar as hipóteses colocadas que preconizavam uma correlação positiva entre a motivação para a Língua Portuguesa e as variáveis autoconceito e a auto-estima.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No seu sentido mais profundo, o estudo da motivação, é o estudo daquilo que leva à acção. Investigações sobre a motivação têm documentado o papel das crenças na auto-competência dos alunos em vários domínios, uma vez que para os investigadores tais crenças relacionam-se quer com a motivação, quer com a auto-estima (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998, cit. in Eccles & Wigfield 2002).

Esta investigação teve como objectivo principal estudar as relações de determinadas variáveis na motivação para a Língua Portuguesa. Concretamente, procurou-se perceber qual o efeito do género e ano de escolaridade na motivação para a Língua Portuguesa tendo em consideração as cinco dimensões motivacionais consideradas pelo estudo, nomeadamente, Interesse/Prazer, Valor/Importância, Esforço/Importância, Competência Percebida, Escolha Percebida, assim como, analisar de que forma o clima social de sala de aula nesta disciplina, o autoconceito e a auto-estima se relacionam com as dimensões mencionadas anteriormente.

Os resultados deste estudo permitiram concluir a existência de uma relação entre a variável género e a motivação para a Língua Portuguesa nas dimensões Valor/ Importância e Esforço/ Importância, verificando-se deste modo que o género feminino se encontra mais motivado intrinsecamente. Esta tese é suportada por vários autores (Wigfield & Guthrie, 1997; Eccles & Wigfield, 2002; Monteiro & Mata, 2002; Faria, 2004; Elias, 2007).

Em relação à variável ano de escolaridade, também se observou uma relação com a motivação, sendo que se verificou um decréscimo significativo na dimensão Valor/ Importância e que regista o valor médio mais elevado. Estes resultados corroboram os estudos que comprovam que a motivação intrínseca tende a diminuir com o aumento do ano de escolaridade, sendo que as diferenças mais expressivas se encontram entre o 7º e o 9º ano de escolaridade, o que vai ao encontro dos resultados encontrados por outros autores (Bettencourt, 1999; Deci, 1975; Harter, 1981,1992; Guerreiro, 2004; Pinto, 2007; Elias, 2007).

No que concerne à percepção de clima de sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa, houve uma grande expressão das dimensões Suporte Social do Professor e Atitudes, seguida da dimensão Aprendizagem Cooperativa sugerindo que a globalidade da amostra percepção a sua aula de Língua Portuguesa como um espaço onde se sentem apoiados pelos professor e onde trabalham em grupo e de forma cooperativa. As correlações mais significativas entre a motivação

e entre as dimensões do clima social de sala de aula, apontam para uma forte ligação entre a dimensão Interesse/Prazer que constitui uma medida directa da motivação Intrínseca e a dimensão Suporte Social do Professor. Estes resultados apelam à responsabilização do professor enquanto líder e mediador no contexto de sala de aula, que de acordo com Arends (1997), significa ter a capacidade para auxiliar os alunos a identificarem padrões significativos, ter a capacidade para despoletar uma criatividade genuína nos alunos, assim como a capacidade para trabalhar em grupos.

Os resultados respeitantes às variáveis motivação, autoconceito e auto-estima registaram correlações positivas entre todas as variáveis, sendo as mais significativas com o autoconceito académico e com a competência a Língua Portuguesa. Estes resultados vão encontro dos resultados encontrados por Resende e Faria (2001), cujo estudo relacionava a motivação e o autoconceito na disciplina de Língua Portuguesa.

Desta forma, parece-nos que os resultados obtidos na presente investigação permitem suportar a tese de que a motivação está de facto relacionada com diversos aspectos, sendo também uma condicionante da aprendizagem, uma vez que esta constitui um processo activo que requer consciência e actividade deliberada (Stipeck, 2002).

Como limitações do estudo, consideramos a insuficiência de estudos que relacionassem directamente a motivação para a Língua Portuguesa com o autoconceito e com a auto-estima, o que dificultou a discussão de resultados.

No que se refere a futuras investigações, consideramos importante continuar a estudar a motivação para a Língua Portuguesa, dada a sua importância enquanto língua materna, e o seu carácter de transversalidade em relação às outras disciplinas.

Considera-se como indispensável no entendimento deste estudo que o aluno se sinta motivado intrinsecamente, porém é necessária a criação de um clima de sala de aula, no qual o professor pode intervir de forma activa enquanto mediador e comunicador, propicio ao desenvolvimento de uma aprendizagem motivadora, desafiante e significativa para os alunos.

Neste sentido, Resende e Faria (2001), pensam que apenas a partir do equilíbrio entre a motivação intrínseca e extrínseca se poderá fomentar um autoconceito académico positivo e com

objectivos de realização centralizados na aprendizagem e desenvolvimento, acompanhados simultaneamente por comportamentos de persistência, onde o esforço e as aptidões podem desenvolver-se em conjunto na promoção da competência, sucesso pessoal e académico dos alunos.

Contudo futuros estudos sobre esta temática deverão incluir variáveis que nos ajudem a perceber todo o ciclo de aprendizagem, ou seja, além das variáveis que podem estar na origem da motivação como o clima, o autoconceito ou a auto-estima, também se deverá ter em conta a concretização de resultados escolares, ou seja, o desempenho académico, de forma a perceber na totalidade as implicações da motivação na aprendizagem para a Língua Portuguesa. Também seria pertinente observar quais as principais dificuldades sentidas pelos alunos na disciplina de Língua Portuguesa ao nível da leitura e da escrita de forma a melhor poder intervir em cenários psicopedagógicos.

Neste sentido, sugere-se que este mesmo ciclo de aprendizagem fosse observado numa amostra ao longo do tempo através dos vários anos de escolaridade, de forma a poder estabelecer comparações num grupo em termos longitudinais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M.V., (1998). *Cinco ensaios sobre motivação*. Coimbra: Livraria Almedina
- Almeida, L. S. & Freire, T., (1997). *Metodologia de investigação em Psicologia e educação*. Coimbra: APPORT – Associação dos Psicólogos Portugueses
- Arends, R. (1997) *Aprender a ensinar*. Lisboa: Mcgraw-Hill de Portugal.
- Baker L., Scher D., & Mackler K. (1997). Home and family influences on motivation for reading. *Educational Psychologist*, 32 (2), 69-82.
- Bettencourt, R. (1999). *Motivação Intrínseca Versus Motivação Extrínseca na Sala de Aula: Análise das Diferenças em Função do Nível de Escolaridade, do Sexo e do estatuto Escolar* (Monografia de Licenciatura de Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Bouffarrd, T., Marcoux, M. F., Vezeau, C. & Bordeleau, L. (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary schoolchildren. *British Journal of Psychology*, 73, 171-186.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. USA: McGrawhill.
- Brown. K. W., & Ryan, R. M. (2003). The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
- Campbell, J. D. & Lavalley, L. F. (1993) Who am i ? The role of the *self* concept confusion in understanding the behaviour of people with low self-esteem. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self regarded* (13-20). New York: Plenum Press.
- Catarino, A. (2007). *A relação entre a motivação para a aprendizagem da matemática e a percepção do clima social de sala de aula em alunos do 4º e 5º ano*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames & R. E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: The classroom in milieu* (pp. 13-51). New York: Academic Press.

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L.A. Sroufe (Eds.) *Minnesota Symposium on Child Psychology*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 23. 43-77.

Covington, M. (1989). *Self-esteem and failure in school. The importance of self-esteem*. University of California Press, Berkeley.

Davis-Kean, P. & Eccles, J. (2006). Math and Science Motivation: Longitudinal examinations of the links between choices and beliefs. *Development Psychology*, 42, 70-83.

Dean, J. (1992). *Inspecting and Advising: A Handbook for Inspectors, Advisers and Advisory Teachers*. Educational Management. New York: Routledge

Dean, J. (2000). *Improving Children's Learning: Effective Teaching in the Primary School Educational Management*. New York: Routledge

Dean, J. (2002). *Implementing Performance Management: A Handbook for Schools*. New York: Routledge

Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105–115.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press

Deci, E. L., Schwartz, A., J., Sheinman, L., & Ryan, R. M., (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, (5), 642-650.

Deci, E., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: self-determination in personality, *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.

- Deci, E., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivational and Self-determination in human behaviour*. New York: Plenum press.
- Deci, E., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (6), 1024-1037.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M., (1995). *Human autonomy: the basis for true self-esteem*. In M. H. Kernis (Ed.). *Efficacy agency and SE* (31-49). New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., Ryan R. M., & Koestner, R. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125 (6), 627-668.
- Deci, E., & Ryan, R. M. (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. M. (2000b). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Deci, E., & Ryan, R. M. (2008a). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*. 49, (1), 14-23.
- Deci, E., & Ryan, R. M. (2008b). Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*. 49, (3), 182-185.
- Dias, M., & Nunes, M., (1998). *Manual de métodos de estudo*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Eccles, J., Midgley, C., & Adler, T. (1984). Grade-related changes in the school environment: Effects on achievement motivation. In Nichols, J. (Ed.), *The development of achievement motivation*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (1998). Motivation to be Succeed. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (5^a ed., vol.3, pp.1017-1075). New York: John Wiley & Sons, Inc.

Eccles, J., & Wigfield, A. (2002) Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-32.

Eccles, J., (2005) Studying the Development of learning and task motivation. *Learning and Instructions*, 15, pp. 161 – 171.

Elias, A., (2007). *Motivação para a Língua Portuguesa: Sua relação com o género, ano de escolaridade, repetência e clima de sala de aula*. (Monografia de Licenciatura em psicologia Aplicada). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Emídio, R., et al. (2008). Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica*. 3 (XXVI), 491-499.

Evertson, C., Emmer, E., Worsham, M. (2000) *Classroom Management for elementary Teachers*, Boston, Allyn & Bacon

Faria, L., (1997). Diferenças de sexo nas atribuições causais: Inconsistências e viés. *Análise Psicológica*, 2, XV, 259 – 268.

Faria, L., (2005). Desenvolvimento do autoconceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*, 4, XXIII, 361 – 371.

Faria, L., Pepe, A., & Alesi, M., (2004) Concepções pessoais de inteligência e auto-estima: que diferenças entre estudantes portugueses e italianos? *Análise Psicológica*, 4, XXII, 747-764.

Fontaine, A. M (1990). *Motivação para a realização escolar*. In Campos, B.P (coord) *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta

Frazão, A.. (2004). *Consumo de bebidas alcoólicas e de tabaco na população adolescente. Factores pessoais e familiares predictores do consumo*: Tese de Doutoramento.Lisboa. Universidade Aberta.

Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Researcher*, 45 (1), 83 – 93.

Gobitta, M., & Guzzo, R., (2002) Estudo inicial do inventário de Auto-estima (SEI) – Forma A. *Psicologia Reflexão e Crítica* 15 (1) 143-150.

Gomes, M. A., (2007). *Autoconceito/Auto-estima e rendimento escolar em alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Comunicação e Saúde. Lisboa: Universidade Aberta.

Guay, F., Boivin, M., & Marsh., H., W., (2003). Academic self-concept and academic achievement: developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*. 95 (1), 124-136.

Guerreiro, M. (2004). *Motivação para a Matemática: Que relação entre sucesso/insucesso escolar, Ano de escolaridade e género?* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (1999). How motivation fits into the reading science. *Scientific Studies of Reading*, 3 (3), 199-205.

Guthrie, J. T., Wigfield, A. & Perencevich, K., (2004) *Motivating reading comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17 (3), 300-312.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.

Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver: University of Denver

Harter, S. (1990a). Developmental differences in the nature of self-representations: Implication for the understanding, assessment and treatment of maladaptive behaviour. *Cognitive therapy and research*, 14 (2), 113-142.

Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds), *Achievement and motivation* (pp.77-114). Cambridge: Cambridge University Press.

Harter, S. (1993a). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 87-116). New York Plenum Press.

Harter, S. (1993b). Visions of self: Beyond the men in the mirror. In J. E. Jacobs (Ed.), *Developmental Perspectives on Motivation* (pp. 99-144). Lincoln: University of Nebraska Press.

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

Harter, S., & Connell, J.P. (1984). A model of children's achievement and related self-perceptions of competence, control, and motivational orientation. In J. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 219-250). Greenwich, Ct: JAI Press.

Hattie (1992). Measuring the effects of schooling. *Journal of Educational Psychology*, 36 (1), 5-13.

Hodgins, H., Brown, A., & Carver, B., (2007). *Autonomy and control motivation and self-esteem*. *Self and Identity*, 6, 189-208.

Hardré, P. L. , M H. Crowson , Debacker T. K., & White, D. (2007). Predicting the academic motivation of rural high school students. *The Journal of Experimental Education*. 75, (4), 247-269.

Horta, S. (2005). *A relação entre a motivação de professores e a motivação de alunos para a matemática*. Monografia de Licenciatura em psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Jacobs, J. E. & Eccles, J. S. (1992). The impact of mothers' gender role stereotypic beliefs on mothers' and children's ability perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (6), 932-944.

Jacobs et al. (2002). Changes in children's self-competence and values: gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*. 73 (2), 509-527.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Scott, L., (1978). The effects of cooperative and individualized instruction on student attitudes and achievement. *The Journal of Social Psychology*, 104, 207-216.

Jesus, S. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Editora Quarteto

Learner D. G., & Kruger, L. J. (1997). Attachment, Self-concept, and Academic motivation in High-School Students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 6 (3), 485-492.

Lepper, M., Corpus, J. & Ivensgar, S. (2005). Intrinsic and extrinsic Motivational Orientations in the classroom: age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, (2), 184-196.

Lieury, A. & Fenouiller, F., (1997). *Motivação e Sucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Presença.

Lopes, J. (2004). Ler ou não ler: eis a questão! In J.A Lopes, M.G Velásquez, P. P. Fernandes, & V. N. Bartolo (Eds.) *Aprendizagem, ensino e dificuldades em leitura* (pp13-49). Coimbra: Quarteto Editora.

Machado, P., et al. (2008), Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*. 3 (XXVI), 463-478.

Marsh, H., (1984a). Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1291-1308.

Marsh, H., Smith, I., D., & Barnes, J., (1985). Multidimensional Self-concepts:relations with sex and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*. 77, (5), 581-596.

Marsh, H., & Shavelson R., (1985). Self-concept: Its multifaceted hierarchical structure. *Educational Psychologist*. 20, (3), 107-123.

Marsh, H.W. (1986). Global Self-esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, (6), 1224-1236.

Marsh, H.W., Byrne, B. M. & Shavelson R., (1988). A Multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 3, 366-380.

Marsh, H. W. (1990c). Influences of Internal and external frames of reference on the formation of math and English self-concepts. *Journal of Educational Psychology*, 82, 107-116.

Marsh, H. W. (1992a). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84, 35-42.

Marsh, H.W., Trautwein U., Ludtke O., Koller, O., & Baumert J., (2005). Academic Self-concept, interest, grades, and standardized test scores: reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*. 76, (2), 397-416.

Marsh, H.W. & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations* (pp. 38-40). New York: John Willey & Sons.

Marsh, H. W. & Yeung, A. S. (1997b). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*. 89, 41-54.

Maroco, J. (2007). *Análise estatística – como utilização do SPSS* (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo

Mata, L. (2002). *Literacia familiar. Caracterização de práticas de literacia, em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.

Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2008). Construção e adaptação de uma escala de clima de sala de aula. In A. P. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & Vera Ramalho (Eds), *Actas da XIII Conferencia Internacional Avaliação psicológica: Formas e Contextos*. Braga. APPORT.

- Messias, D. (2008). *A motivação, clima de sala de aula, as práticas avaliativas nas aulas de matemática: as relações entre si e com o ano de escolaridade*. (Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Metelo, M. (2008). *Motivação para a realização de tarefas escolares, percepção de clima social de sala de aula, género, ano de escolaridade e “tipo de professor”*. (Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Monteiro, V., (1998). Programa tutorial em crianças do 4º ano de escolaridade: benefícios cognitivos. *Análise Psicológica*, 2, (XVI), 277-283.
- Monteiro, V., & Mata, L., (2001). Motivação para a leitura em crianças do 1º, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade. *Infância e Educação: Investigação e práticas*, 3, 49-68.
- Monteiro, V., (2003). *Efeitos de um programa tutorial no desempenho em leitura, motivação, autoconceito e auto-estima de alunos do 3º e 4º anos de escolaridade*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica*. Coleção: Ensinar e Aprender. Lisboa: Editorial Presença
- Morgado, J. (2004). *A qualidade na educação – um desafio para professores*. Lisboa: Editorial Presença
- Nelson, R. M., & Debaker, T. K., (2005). Achievement motivation in adolescents: the role of peer climate and best friends. *The Journal of experimental Education*. 76 (2), 170-189.
- Neves, M.C. & Carvalho, C. (2006). A importância da afectividade na aprendizagem da matemática em contexto escolar: Um estudo de caso com alunos do 8º ano. *Análise Psicológica*, 2 (XXIV), 201-215.
- Niemiec, C., & Ryan, R., (2009) Autonomy, competence, and relatedness in the classroom – Applying self-determination theory to educational practice. *Sage Publications*, 7, (2), 133-144.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). *Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement*. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception* (239-266). London: Ablex Publishing.

Pedro, N., & Peixoto, F., (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico. *Análise Psicológica*, 2, (XXIV), 247-262.

Peixoto, F., Alves Martins, M., Mata, L., & Monteiro, V. (1997). Escala de autoconceito para adolescentes de Susan Harter. In M. Gonçalves, I. Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L. Almeida, & M. Simões (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, (Vol. V, pp.277-284). Braga:APPORT.

Peixoto, F., (2003). *Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.

Pereira, F. (1991). Autoconceito e resultados Escolares na Adolescência. *Análise Psicológica*, 2 (9) 145-150.

Pérez, I., (2003), Estúdio de los Niveles de auto-estima y motivación en el estudiante de educación integral de la Universidad de Oriente, Núcleo Sucre, Venezuela. *Psikin*, 12, 2, 173-180.

Pinto, C. (2007). *Motivação para a matemática: que relação existe com o género, ano de escolaridade, sucesso/insucesso escolar, clima social de sala de aula e método de aprendizagem?* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Resende, A. & Faria, L. (2001). Motivação e sucesso na Língua Portuguesa: Estudo com alunos do 9º ano. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17, 253-265.

Ryan, M. R., et. al., (1997). Nature and autonomy: an organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behaviour and development. *Development and Psychopathology*, 9, 701-728.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Ryan, M. R. & Deci E. L., (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74 (6), 1557-1586.

- Rouse, K., G., & Cashin, S. (2000). Assessment of academic self-concept and motivation: results from three ethnic groups. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 33.
- Senko, C. & Harackiewicz J. M. (2005). Regulation of achievement goals: The role of competence feedback. *Journal of Educational Psychology*. 97 (3), 320-336.
- Senos, J. (1992). *Auto-Estima e resultados escolares – o papel da atribuição causal e da identidade social na manutenção da auto-estima após a obtenção de baixos resultados escolares, numa amostra de alunos do 6º ano de escolaridade*. (Tese do diploma de estudos avançados em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Senos, J. (1997). *Identidade social, auto-estima e resultados escolares*. *Análise psicológica*, 1 (XV), 123-137.
- Senos, J., & Diniz, T., (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica* 2 (XVI), 267-276.
- Shavelson, J., Hubner, J.J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept. Validation of construct interpretation. *Review of Education Research*, 46, 407-441.
- Sheldon, K. M. (1995). Creativity and self-determination in personality. *Creativity Research Journal*. 8 (1), 25-36.
- Simão, R. (2005). *A relação entre actividades extracurriculares e o desempenho académico, motivação, auto-conceito e auto-estima dos alunos*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Simões, L., & Faria, L. (2001) características motivacionais e opções curriculares no ensino básico: educação tecnológica vs 2ª língua estrangeira. *Análise Psicológica*. 3 (XIX), 417-433.
- Sisto, F., & Martinelli S., (2004) Estudo preliminar para a construção da escala de autoconceito Infante-Juvenil (EAC-IJ), *Interação em psicologia*, 8 (2) 181-190.
- Souza, L., & Brito M., (2008) Crenças de auto-eficácia, autoconceito e desempenho em matemática. *Estudos de Psicologia*, 25 (2) 193-201

- Stipeck, D. (1998). *Motivation to learn: from theory to practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Stipeck, D. (2002). *Motivation to learn: Integrating Theory and Practice* (4th ed.) USA: Allyn & Bacon.
- Tapia, J. A., & Díaz, M. R., (2007). Learning-related motives and the perception of the motivational quality of learning environment. *Psicothema*. 19 (4), 603-609.
- Vallerand, R. J., Pelletier L. G., & Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology*. 49 (3), 257-262.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. (2006). Intrinsic versus Extrinsic goal contents in self-determination theory: another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*. 41 (1), 19-31.
- Verhoeven, L. & Snow, C. (2001). *Literacy and Motivation: Reading Engagement in Individuals and Groups*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Wentzel, K. R., & Wigfield A. (1998). Academic and social motivational influences on student's academic performance. *Educational Psychology Review*. 10 (2), 155-175.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: a domain specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32 (2), 59-68.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., & Rodriguez, D. (1998). The development of children's motivation in school contexts. *Review of Research in Education*, 23 (1), 73-118.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. (1997). Motivation for reading an overview. *Educational Psychologist*, 32 (2), 57-59.
- Wigfield, A., Harold, R., Freedman-Doan, C., Arbreton, A., & Blumenfeld, P. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task-values across the elementary school years: a 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 451-469.

Wigfield, A., & Wentzel, K., (2007). Introduction to motivation at school: Interventions that work. *Educational Psychologist*, 42 (4), 191-196.

Zanobini, M., & Usai, C., (2002). Domain-specific Self-concept and achievement motivation in the transition from primary to low middle school. *Educational Psychology*, 22 (2) 203-215.