



ISPA

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

MOTIVAÇÃO PARA PORTUGUÊS: GÉNERO, ANO DE
ESCOLARIDADE, DESEMPENHO ACADÉMICO, ÁREA DE
ESTUDO E O CLIMA DE SALA DE AULA

TELMA MARIA PRATAS VICENTE

Orientador de Dissertação:

PROFESSORA DOUTORA VERA MONTEIRO

Coordenador de Seminário de Dissertação:

PROFESSORA DOUTORA MARGARIDA ALVES MARTINS

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

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Educacional

2013

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Professora Doutora Vera Monteiro, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional, conforme despacho da DGES nº19637/2006 publicado em Diário da República, 2ª Série de 26 de Setembro de 2006.

Agradecimentos

Considero necessário e importante agradecer a todos os que contribuíram para que este caminho se transformasse numa realidade. É difícil nomear todas as pessoas que conviveram comigo neste percurso académico e que, de alguma forma, seja com uma palavra, seja com um gesto ou outro tipo de incentivo, contribuíram para o término desta etapa.

À minha orientadora Professora Doutora Vera Monteiro, pela compreensão, paciência, direção e incontestável competência no acompanhamento deste trabalho.

À Professora Doutora Margarida Alves Martins, pela compreensão e apoio dispensado em todos os momentos.

Aos professores e funcionários do ISPA pelo acolhimento e presteza com que sempre me atenderam.

Aos amigos que fiz no ISPA, pela amizade demonstrada, pela partilha de experiências, o apoio e incentivo e pelas noites de alegria, felicidade e conhecimento vivenciadas ao longo destes anos.

Ao diretor da escola Secundária Dr. Solano de Abreu, Professor Jorge Costa, ao professor João Magusto pela sua disponibilidade e a todos os professores e funcionários e principalmente aos participantes desta pesquisa que prontamente disponibilizaram o seu tempo e que muito contribuíram para este trabalho de investigação.

À minha família pelo incentivo e compreensão pela minha ausência em momentos importantes das nossas vidas, ao Nuno pela amizade, companheirismo e pela solidariedade nas horas difíceis encorajando-me a persistir sempre. O seu carinho e apoio foram essenciais.

A todos um bem hajam!

RESUMO

A presente investigação tem como principais objetivos analisar o perfil motivacional de alunos do ensino secundário em função do género, ano de escolaridade, desempenho académico e área de estudo e a existência de relações entre a motivação para o Português e a percepção de clima de sala de aula nessa disciplina. Participaram no estudo 375 alunos, do 10º, 11º e 12º ano de uma escola pública. Os instrumentos utilizados foram o Inventário de Motivação Intrínseca (IMI) “Eu e o Português” e a Escala de Percepção de Clima de Sala de Aula “ Na Sala de Aula de Português”. Os resultados demonstraram que os alunos atribuem valor e importância à disciplina de Português, evidenciando uma moderada motivação intrínseca e uma baixa percepção de autonomia e competência a Português. Relativamente à relação entre a motivação, o género e o ano de escolaridade, os dados revelaram que as raparigas apresentavam níveis de motivação intrínseca para o Português mais elevados que os rapazes e que os mesmos níveis de motivação intrínseca diminuem com aumento do ano de escolaridade. Constatou-se ainda que os alunos que apresentavam melhores níveis de desempenho académico evidenciaram níveis superiores de motivação intrínseca para o Português. Quanto à área de estudo os resultados revelaram que os alunos da área de Línguas apresentavam níveis de motivação intrínseca para o Português mais elevados, do que os seus colegas das restantes áreas de estudo. Verificou-se uma correlação positiva e significativa entre a motivação para o Português e a percepção de clima de sala de aula.

Palavras-Chave: Motivação; Clima de Sala de Aula; Teoria da Autodeterminação

ABSTRAT

The present investigation has as main objectives analyze the motivational profile of high school students according to their gender, grade, academic performance and study area, and the relationships between the motivation for Portuguese language and classroom environment perception in this discipline. Participated 375 Portuguese students from 10th, 11th and 12th grade from a Portuguese public high school. The instruments used were the Intrinsic Motivation Inventory (IMI) "*Me and the Portuguese Language*" and the Scale of Perceived Climate Classroom "In the Portuguese Classroom". The results revealed that students attribute value and importance to the Portuguese discipline, showing a moderate intrinsic motivation and a low perception of autonomy and competence to the Portuguese language. Regarding the relation between motivation, gender and grade, the data revealed that girls presented levels of intrinsic motivation to Portuguese language higher than boys and that the same levels of intrinsic motivation decrease with the increase of the grade. It was also found that students who had higher levels of academic performance showed higher levels of intrinsic motivation to the Portuguese language. As the study area the results revealed that students in the field of languages presented higher levels of intrinsic motivation to the Portuguese language, than their colleagues from other study areas. It was found a positive correlation, significant between the motivation to the Portuguese and the perception of classroom environment.

Keywords: Motivation, Classroom Environment, Self-determination Theory

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
Motivação	4
1.1- Motivação Intrínseca e Extrínseca.....	5
1.2- Teoria da Autodeterminação.....	7
1.2.1- Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas	10
1.3- Motivação e Género.....	12
1.4- Motivação e Ano Escolaridade	13
1.5- Motivação e Desempenho Académico	15
2- Clima Sala de Aula	16
2.1- Motivação e Clima de Sala de Aula	17
CAPÍTULO II – OBJETIVOS, PROBLEMÁTICA E HIPÓTESES.....	21
CAPÍTULO III - MÉTODO.....	25
Participantes.....	25
Instrumentos.....	25
2.1-Escala de motivação para Português “ <i>Eu e o Português</i> ”	26
2.1.1- Análise das propriedades psicométricas do instrumento – Consistência interna “ <i>Eu e o Português</i> ”	28
2.2- Escala Clima de Sala de Aula a Português “ <i>Na Sala de Aula de Português</i> ”	29
2.2.1 - Análise das propriedades psicométricas do instrumento – Consistência interna “ <i>Na Sala de Aula de Português</i> ”	30
Procedimento	31
CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS	33
Motivação para Português	33
Motivação para Português e Género	35
Motivação para Português e Ano de Escolaridade	37

Motivação para Português e Desempenho Académico.....	39
Motivação para Português e Área de Estudo	43
Motivação para Português e Clima de Sala de Aula.....	46
CAPÍTULO V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	50
CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	63
ANEXOS	

Índice de Tabelas

Tabela 1: Distribuição dos itens da Escala “Eu e o Português” e respectivas dimensões	27
Tabela 2: Análise comparativa dos Coeficientes de Consistência interna para as cinco dimensões da Escala “ Eu e o Português”	28
Tabela 3: Distribuição dos itens da Escala Clima de Sala de Aula” Na Sala de Aula de Português”	30
Tabela 4: Análise comparativa dos Coeficiente de Consistência interna para as seis dimensões da Escala “Na sala de aula de Português”	31
Tabela 5: Diferenças encontradas através do Teste <i>Tukey HSD</i> para os três níveis de desempenho académico	42
Tabela 6: Correlações entre as Dimensões Motivacionais e as dimensões do Clima de Sala de Aula	47

Índice de Figuras

Figura 1: Perfil motivacional da amostra para a disciplina de Português	33
Figura 2: Perfil Motivacional dos alunos relativamente á variável género em termos de médias obtidas nas cinco dimensões motivacionais	35
Figura 3: Perfil Motivacional dos alunos relativamente à variável ano de escolaridade e respectivas médias obtidas nas cinco dimensões motivacionais	37
Figura 4: Perfil motivacional dos alunos relativamente à variável desempenho académico e repetivas médias obtidas nas cinco dimensões motivacionais	40
Figura 5: Perfil Motivacional dos alunos relativamente à variável área de estudo e respectivas médias obtidas nas cinco dimensões motivacionais	43
Figura 6: Perfil da globalidade da amostra relativamente à percepção do Clima de Sala de Aula a Português.....	46

Índice de Anexos

Anexo I - Análise Descritiva das variáveis Género, Ano de Escolaridade, Área de Estudo, Repetência e Desempenho Académico

Anexo II - Escala de Motivação “ Eu e o Português”

Anexo III - Escala do Clima de Sala de Aula “ Na Sala de Aula de Português”

Anexo IV - Folha de rosto para caracterização geral dos participantes

Anexo V - Consistência Interna da Escala de Motivação “ Eu e o Português”

Anexo VI - Consistência Interna da Escala do Clima de Sala de Aula “ Na Sala de Aula de Português”

Anexo VII - Médias obtidas na escala da motivação para a globalidade da amostra

Anexo VIII - Médias obtidas na escala da motivação em função do Género

Anexo IX - Estatística Paramétrica *Manova* e o Género

Anexo X - Médias obtidas na escala da motivação em função do Ano de Escolaridade

Anexo XI - Estatística Paramétrica *Manova* e o Ano de Escolaridade

Anexo XII - Teste de *Tukey* para variável Ano de Escolaridade

Anexo XIII - Médias obtidas na escala da motivação para a variável Desempenho Académico

Anexo XIV - Estatística Paramétrica *Manova* e Desempenho Académico

Anexo XV - Teste de *Tukey* para a variável Desempenho Académico

Anexo XVI - Médias obtidas na escala da motivação para a variável Área de Estudo

Anexo XVII - Estatística Paramétrica *Manova* e Área de Estudo

Anexo XVIII - Teste de *Tukey* para a variável Área de Estudo

Anexo XIX - Médias da Escala do Clima de Sala de Aula na Globalidade da Amostra

Anexo XX – Correlações entre a Escala da Motivação e a Escala do Clima de Sala de Aula

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de investigação foi concebido no âmbito do Mestrado em Psicologia Educacional - Motivação para Português: género, ano de escolaridade, desempenho académico, área de estudo e o clima de sala de aula, tendo como referencial teórico a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985, 2008a, 2008b; Ryan & Deci, 2000a, 2000b).

Segundo Coll (1999; cit. por Machado, 2012) a psicologia da educação tem uma tripla finalidade: contribuir para a elaboração de uma teoria que permita compreender e explicar os processos educacionais, ajudar na elaboração de procedimentos, estratégias, modelos de planeamento e de intervenção e orientá-los numa direção determinada que permita a implementação de práticas educacionais, mais satisfatórias e mais enriquecedoras para quem delas beneficia. Segundo a autora a psicologia da educação como ciência aplicada trata dos fenómenos e dos processos educativos e centra os seus esforços sobretudo no estudo dos processos de mudança de comportamento relacionados com os processos escolares de ensino e de aprendizagem.

A competência em línguas, ciências e matemática é tida hoje em dia como essencial para o sucesso e desenvolvimento da sociedade. Em Portugal foram estabelecidos pelo Ministério da Educação metas curriculares no que diz respeito à disciplina de Português e Matemática, estas metas evidenciam a preocupação por parte dos nossos governantes, professores, pais, psicólogos e sociedade em geral, pela falta de interesse e prazer que alguns alunos apresentam pela escola, pela baixa competência dos alunos em determinadas áreas e consequentemente baixo rendimento e desempenho em áreas tão específicas como a matemática e a aprendizagem da língua materna. Nos últimos anos, é possível observar que os resultados apresentados ao final de cada ano letivo, nestes domínios são preocupantes, sendo que as causas são efetivamente difíceis de interpretar. Os resultados apresentados pelo PISA (2009) vêm evidenciar que Portugal é o País da OCDE que mais progrediu, no conjunto dos três domínios, registando um aumento significativo comparativamente ao ano de 2006 (Serrão, Ferreira & Sousa, 2010).

A motivação intrínseca está diretamente relacionada com o interesse e prazer que os alunos têm pelas aprendizagens, pela contínua procura de mestria quer dos conhecimentos adquiridos quer de novos conhecimentos, alunos motivados são alunos autónomos,

competentes e com um forte sentimento de envolvimento, apresentam atitudes mais positivas face ao ensino e valorizam as aprendizagens, os conhecimentos adquiridos na sala de aula e na comunidade que é a escola.

Os estudos indicam que os alunos com baixos níveis de motivação intrínseca ou até mesmo os alunos extrinsecamente motivados, apresentam índices baixos de interesse e prazer em realizar as atividades propostas no contexto de sala de aula. Neste caso específico analisamos a disciplina de Português, constatou-se que para estes alunos, a sua perceção de autonomia na procura de novos conhecimentos e até mesmo na internalização dos já existentes, não se verifica tanto como nos alunos intrinsecamente motivados, e que os mesmo percecionam-se com pouca oportunidade de escolha e não valorizam as suas competências.

Quais as causas dos fracos resultados apresentados pelos alunos do ensino secundário nestes domínios? E o porque de alguns alunos estarem motivados para estudar uma determinada disciplina e não outras? São algumas das questões que assolam o ensino hoje em dia.

Concorrem para o fracasso/sucesso, as características do próprio aluno, características do professor, do contexto escolar, ou seja das relações. Estes são alguns dos aspetos relevantes para o processo do desenvolvimento e aprendizagem, nesta fase tão específica do desenvolvimento humano que é a adolescência, mas também ao longo de todas as etapas da vida humana.

As teorias da motivação têm vindo a dar resposta, a muitas destas questões. No contexto educacional a motivação configura-se como um determinante crítico do processo ensino-aprendizagem (Ryan & Niemiec, 2009). A motivação para aprendizagem depende em grande medida da interação entre as características dos alunos e as características contextuais onde decorre a ação.

Fomentar a motivação intrínseca no contexto de educação é criar a necessidade de querer aprender, de querer agir sobre o mundo. É promover nos alunos autonomia para que estes encontrem o que os motive para aprender, para se aperfeiçoarem, para se descobrirem e rentabilizarem as suas capacidades.

É através da Teoria da Autodeterminação (*Self Determination Theory*) de Deci e Ryan (1985, 2000), que propomos compreender quais as variáveis motivacionais que estão inerentes ao processo de aprendizagem, esta teoria apresenta um vasto quadro teórico no estudo da motivação e da personalidade.

A motivação segundo os autores Deci & Ryan (2000; 2008a, 2008b) é considerada como uma tendência natural e inata, fundamental para o crescimento e bem estar do ser humano.

Segundo Deci & Ryan (1985; 2000; 2008a; 2008b) são três as necessidades psicológicas básicas necessárias para o efetivo bem estar e para a ocorrência das formas mais autodeterminadas da motivação intrínseca, sendo a necessidade psicológica básica de competência (*competence*), necessidade psicológica básica de autonomia (*autonomy*) e necessidade psicológica de proximidade/ envolvimento (*relatedness*) fundamentais para o equilíbrio e para níveis mais elevados de bem estar e ótimo desenvolvimento do indivíduo.

Como Bligh (1971) e Sass (1989) (cit. por Davis, 1993) afirmam que, não há uma fórmula mágica para motivar os alunos, pois existem muitos fatores que afetam a motivação do aluno para trabalhar e aprender, tais como: o interesse na disciplina, percepção da sua utilidade, desejo geral de alcançar os objetivos propostos, as emoções, auto confiança e auto estima, assim como a vontade e persistência. Por outro lado, é claro que nem todos os alunos são motivados pelos mesmos valores, necessidades, desejos ou querereres. Segundo Brophy (1998) a motivação em contexto educativo faz alusão às experiências subjetivas dos alunos, à sua vontade de se envolver nas aulas e atividades de aprendizagem, mas também nas razões que levam à ação, e que determinam a forma de atuar do aluno.

O interesse e a motivação intrínseca dos alunos são fundamentais quer para a melhoria dos conhecimentos adquiridos quer dos resultados. Alunos motivados são alunos autónomos, competentes e com um forte sentimento de envolvimento nas tarefas, apresentam atitudes mais positivas face ao ensino e valorizam as aprendizagens, os conhecimentos adquiridos na sala de aula e na comunidade que é a escola

Este trabalho de investigação está organizado em seis capítulos, no primeiro capítulo consta uma revisão da literatura efetuada pela autora para uma melhor compreensão das relações existentes entre as variáveis em estudo. O segundo capítulo reflete acerca da problemática e das hipóteses deste estudo. O terceiro capítulo é constituído pelo método, caracterização da amostra, caracterização dos instrumentos, análise psicométrica dos instrumentos e procedimento utilizado para a recolha de dados. No quarto capítulo apresentação e análise dos resultados. No quinto capítulo desenvolvemos a discussão dos resultados e no sexto e último capítulo algumas considerações finais.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Motivação

Atendendo à sua origem etimológica, o termo “motivação” deriva do verbo latim *movere* que está relacionado com movimento. Esta ideia de movimento está associada ao facto de a motivação estimular o sujeito para a ação.

Motivação é definida na literatura como um estado interior que impulsiona, dirige e mantém o comportamento, sendo que, a grande maioria das teorias da motivação humana procuram explicar e analisar os processos de dinâmica, direção e persistência do comportamento humano, (Eccles & Wigfield, 2002).

Segundo Fulmere e Frijters (2009) a motivação refere-se ao conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que possibilitam o desencadear da ação, orientação, intensidade e persistência, quando mais motivado a pessoa está, mais persistente se torna e maior é o seu envolvimento. Segundo Ames (1992) (cit por Middleton & Spanias, 1999) a motivação é constituída pelas razões que os indivíduos possuem para agir de determinada forma, fazendo parte da estrutura de objetivos e crenças sobre o que é importante para o próprio, determinando assim, se o sujeito irá realizar determinada tarefa ou não. Assim, e segundo Legendre (1993) (citado por Neves & Carvalho, 2006) a motivação “é uma soma do desejo e da vontade, que impele uma pessoa a realizar uma tarefa ou a visar um objetivo que corresponde a uma necessidade”.

Para os autores Ryan e Deci (2000a) estar motivado significa ser ativo e ter intenção de se envolver na ação, como estado interior que é, a motivação é influenciada por mecanismos biológicos e fisiológicos, mas uma grande parte é função das variáveis sócio-culturais e cognitivas que influenciam não só o que as pessoas fazem, mas também o modo como se sentem e como agem (Deci & Ryan, 2008a; Fulmere e Frijters, 2009; Ryan & Deci, 2000a).

A motivação pode ser examinada como um traço geral interno, como uma característica presente e comum a todo o ser humano, mas não como algo permanente e imutável, a sua especificidade é versátil e dinâmica no comportamento humano, e a sua influência é determinada por múltiplos fatores ou variáveis que ocorrem neste processo, que é estar motivado, sejam variáveis individuais (personalidade), contextuais (escola) e ambientais (cultura) (Deci & Ryan, 1985, Ryan & Deci, 2000a, 2000b).

1.1- Motivação Intrínseca e Extrínseca

Na literatura a motivação é analisada segundo duas categorias, que se apresentam como independentes e interligadas - a motivação intrínseca e a motivação extrínseca.

A motivação intrínseca é o fenómeno que melhor caracteriza o potencial positivo da natureza humana, a base do crescimento, integridade psicológica e coesão social, reflete a capacidade inata de aprendizagem e de assimilação (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000a).

Segundo os autores Niemiec e Ryan (2009), os indivíduos quando intrinsecamente motivados realizam as atividades e envolvem-se na ação pela diversão e pelo desafio, sendo que, aquilo que os move é a sua vontade própria ou autodeterminação, esta vontade própria é acompanhada por sentimentos de curiosidade e interesse, que por sua vez desperta um bem-estar efetivo (Deci & Ryan, 1985).

Os estudos desenvolvidos em meio escolar evidenciam que a motivação intrínseca facilita a realização escolar, levando o aluno a uma maior atenção, esforço e a um efetivo processamento internalizado e integrado das aprendizagens, caracteriza-se como uma tendência natural do sujeito na procura de novos desafios, no desenvolvimento das suas capacidades, e na satisfação e valor que este atribui à ação (de aprender) em si mesma (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000a). O conceito de motivação intrínseca é aplicado à ação realizada pelo interesse despertado pelas características inerentes à atividade.

Alunos motivados intrinsecamente demonstram um interesse genuíno pelas aprendizagens (este interesse não é comum nem se verifica em todos os domínios curriculares), identificam-se com os conteúdos e com as tarefas, demonstram maior facilidade em aprender e assimilar novos conhecimentos e despendem mais tempo e esforço no desenvolvimento de tarefas mais complexas (Deci & Ryan, 2000a; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan 1991; Niemiec & Ryan, 2009). A atividade intrinsecamente motivada é portanto uma atividade intencional que promove a expansão das capacidades próprias e o desenvolvimento cognitivo.

São vários os estudos que têm demonstrado que a motivação intrínseca e as formas mais auto reguladas da motivação extrínseca facilitam e promovem um melhor desempenho académico (Grolnick, Ryan & Deci, in press; Pintrich & De Groot, 1990), mais emoções positivas na sala de aula (Vallerand et. al., 1989), maior auto-estima (Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan, 1981; cit. por Deci et. al., 1991) justificando assim o interesse dos

investigadores na análise das condições que favorecem, ou pelo contrário dificultam a motivação intrínseca, e as formas mais autorreguladas da motivação extrínseca (internalização e integração).

Sujeitos intrinsecamente motivados para ação, apresentam em comparação com sujeitos extrinsecamente motivados, mais interesse, confiança, melhor performance, maior persistência e criatividade (Deci & Ryan, 1991; Sheldon, Ryan, Rawsthorne & Ilardi, 1997) mais vitalidade (Nix, Ryan, Manly & Deci, 1999), maior auto estima (Deci & Ryan, 1995) e bem-estar (Ryan, Deci & Grolnick, 1995) (cit. por Ryan & Deci, 2000a).

Quando intrinsecamente motivados, os sujeitos fazem o que lhes interessa, contudo, a acomodação ao mundo social requer frequentemente a orientação da atenção e energia para atividades que, não sendo interessantes, promovem a harmonia interpessoal, melhoram a realização ou são socialmente exigidas ou sancionadas. A este tipo de orientação designamos por motivação extrínseca.

O conceito de motivação extrínseca é aplicado ao comportamento orientado para a obtenção de algo exterior à atividade, é também designado por motivação instrumental, devido ao facto de existir sempre um fator/ causa externa (material ou psicológico) que orienta a ação e o comportamento. Quando motivado extrinsecamente o indivíduo percebe um locus de causalidade externo, ou seja, a origem e desenvolvimento da ação é externa à própria vontade do indivíduo.

A atividade extrinsecamente motivada foi durante muito tempo concebida como extremamente regulada e intencional, revestindo-se por isso de um reduzido potencial de aprendizagem e de desenvolvimento. A ação extrinsecamente motivada está na dependência de contingências exteriores, não controláveis pelo sujeito, limitando a ação auto iniciada e auto dirigida do sujeito sobre o mundo, e consequentemente dificultando a aprendizagem autónoma e a otimização do desenvolvimento (Lemos, 1999).

Deci e Ryan (1985) defendem que o ser humano tem uma necessidade básica e inata (Kohut, 1977; Maslow, 1943; Ryan et. al. 1991) de estabelecer relações interpessoais permitindo às pessoas transformar objetos externos em objetos internos, com recurso à internalização. A internalização é um processo proactivo, ou seja, os indivíduos adquirem crenças, atitudes ou normas comportamentais de uma fonte externa e progressivamente transformar essas motivações controladas em atributos pessoais, valores ou estilos de regulação. A integração é uma das formas mais autodeterminadas de motivação extrínseca.

Ryan e Deci (2000a) identificaram quatro estilos de regulação externa do comportamento, correspondendo a diferentes graus de internalização - regulação externa, introjeção, identificação e integração – a principal distinção entre estas quatro estilos de controlo externo, reside na perceção que os indivíduos manifestam acerca do contexto, ou seja, mais autodeterminada (identificação e integração) ou mais controlada (regulação externa e introjeção) do comportamento humano.

A motivação extrínseca influencia os estados motivacionais dos indivíduos e depende em grande medida da “avaliação cognitiva” que o individuo faz das recompensas, pressões e contingências ambientais.

A motivação extrínseca em contexto educacional está associada ao baixo desempenho académico, menor persistência ou desistência face às dificuldades, desresponsabilização face às aprendizagens e um maior risco de abandono escolar (Ryan & Deci, 2000a).

1.2- Teoria da Autodeterminação

Segundo Ryan (2009) a Teoria da Autodeterminação é uma macro teoria da motivação humana, do desenvolvimento da personalidade e do bem-estar e segundo os seus pressupostos básicos, afirma que todos os seres humanos têm uma tendência natural para o crescimento pessoal e para a integração psicológica (Ryan, 1995, 2009; Markland, Ryan, Tobin & Rollnick, 2005).

É nas teorias psicológicas organísmicas e holísticas que se inscreve a teoria da autodeterminação (Ryan, 1995, 2009) esta teoria assume que a todo ser humano é um organismo ativo por natureza direcionado para o crescimento, desenvolvimento e integração das experiências intrapsíquicas e interpessoais, onde predomina a construção inata de um sentimento de *self* unificado, ainda que tal sentimento seja determinado por fatores ambientais e culturais (Deci & Ryan, 1985, 2000a, 2008).

Esta teoria tem como principal foco de estudo a volição, sendo esta definida pelos seus autores (1985; 2000a; 2000b; 2008) por vontade própria ou autodeterminação, esta vontade própria é conduzida pelo sentimento de liberdade de escolha e competência.

A vontade própria e a liberdade de escolha por si só não determinam o comportamento auto determinado, é necessário atender às condições sociais e culturais e entender de que forma estas influenciam o comportamento do indivíduo.

De acordo com Ryan e Deci (2000a), a Teoria da Autodeterminação é uma abordagem acerca da motivação humana alicerçada numa meta teoria que realça a importância dos recursos próprios do ser humano na autorregulação do seu comportamento.

Refere a importância da satisfação de três necessidades psicológicas básicas, e inatas no ser humano, a necessidade psicológica de competência (capacidade de eficácia e realização no desenvolvimento das ações), necessidade psicológica de autonomia (capacidade de regular as suas próprias ações) e necessidade psicológica de proximidade (capacidade de procurar e desenvolver relações interpessoais), são estas três necessidades que estão na base do comportamento intrínseco e nas formas autodeterminadas de motivação extrínseca

Os contextos sociais têm um forte impacto no desenvolvimento e bem-estar dos indivíduos ao apoiarem ou bloquearem a satisfação das três necessidades psicológicas (Deci & Ryan, 1985, 2002; Ryan & Deci, 2000a).

Esta teoria é considerada como uma macro teoria da motivação humana porque é composta por cinco mini teorias complementares e integrativas, e com um forte sentido de integração, dando assim a sustentação empírica à Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985, 2000; Ryan & Deci, 2000b).

A teoria da avaliação cognitiva (*Cognitive evaluation theory*) foi a primeira teoria a ser desenvolvida, o principal foco de estudo centra-se na observação de como o contexto social e as interações interpessoais influenciam a motivação intrínseca. Esta teoria refere a importância e efeito que as necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e proximidade desempenham na motivação intrínseca. Para analisar os seus efeitos os estudos orientados por esta teoria incidem sobretudo na influência que determinados fatores, tais como, recompensas, prazos, incentivos e *feedback* detêm na perceção de autonomia, competência e proximidade que irão determinar o estado motivacional do indivíduo. Estas três necessidades são consideradas interdependentes, já que a satisfação de uma fortalece a satisfação das outras (Deci, et. al., 1991).

A teoria da integração organísmica (*Organismic integration theory*) descreve as diferentes formas de motivação extrínseca assim como os fatores contextuais que contribuem para uma regulação mais autodeterminada através dos processos de internalização e integração.

A internalização consiste no processo de regulação e deslocação dos objetos externos em objetos internos, sendo a integração o processo pelo qual as regulações internalizadas vão

sendo cada vez mais integradas no *self*. A internalização e a integração ocorrem quando as necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e proximidade são satisfeitas.

Esta teoria propõe a existência de um *continuum* de autodeterminação, ou seja, a existência de diferentes formas de motivação ou processos regulatórios que orientam e condicionam o comportamento. Num dos extremos encontramos a amotivação ou ausência de autodeterminação. De seguida encontramos a motivação extrínseca dividida em quatro categorias ou níveis que resultam da eficácia do processo de internalização (locus de causalidade) e da função que o contexto social detém no processo de internalização e integração sendo: *a regulação externa* (controlo externo do comportamento através de recompensa ou punição), *introjeção* (controlo externo do comportamento acompanhado de sentimentos de culpa e ansiedade), *identificação* (controlo externo do comportamento acompanhado de sentimentos de escolha e vontade) e *integração* (controlo cada vez mais internalizado do comportamento acompanhado por sentimentos de valorização e importância). No outro extremo encontramos a motivação intrínseca. Estudos desenvolvidos tendo como base esta teoria vêm assim evidenciar que contextos promotores de autonomia, competência e proximidade facilitam a internalização e integração (Ryan, 2009).

A teoria das orientações causais (*Causality orientations theory*) descreve as diferenças individuais na motivação e como os diferentes aspetos do contexto regulam o comportamento. São as diferenças individuais e as características internas que explicam o envolvimento do sujeito nas tarefas e na forma como o seu comportamento é orientado (autonomia vs controlo), os indivíduos com uma orientação autónoma regulam os seus comportamentos com base nos seus interesses e valores pessoais e atuam em congruência com os mesmos. Pelo contrário indivíduos controlados agem em função de recompensas (prémios) ou na procura da aceitação dos outros (relação). Por outro lado os indivíduos com uma orientação impessoal (amotivação) regulam os seus comportamentos sem intencionalidade atribuindo este fato à sua falta de controlo pessoal ou competência.

A teoria dos conteúdos dos objetivos (*Goal contents theory*) procura distinguir os objetivos intrínsecos dos objetivos extrínsecos e o impacto destes na satisfação e bem-estar dos indivíduos.

A investigação nesta área veio mostrar que os objetivos extrínsecos (e.g. materialismo, popularidade, aparência, sucesso financeiro, etc.) opõem-se aos objetivos intrínsecos (e.g. relações íntimas, vinculação, comunidade). Atividades desenvolvidas na obtenção dos objetivos intrínsecos facilitam o bem-estar psicológico, porque este tipo de objetivos são

determinados diretamente pela satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e proximidade (Deci & Ryan, 2000).

Podemos também encontrar algum tipo de satisfação na obtenção de objetivos extrínsecos, mas este tipo de satisfação é de curta duração, porque os objetivos extrínsecos não satisfazem as necessidades psicológicas básicas.

A teoria das necessidades psicológicas básicas (*Basic psychological needs*) defende que a motivação intrínseca é resultado da satisfação de três necessidades psicológicas básicas e inatas do ser humano, a necessidade básica de autonomia, competência e proximidade.

Quando o indivíduo percebe o contexto como impulsionador de autonomia, competência e proximidade, o seu envolvimento e bem-estar é efetivo e volitivo, e o seu comportamento é orientado intrinsecamente provocando um sentimento de prazer e satisfação, desencadeando um aumento do seu envolvimento e procura de novas sensações e experiências.

Cada uma destas mini teorias procuram explicar quais os fatores que promovem ou pelo contrário minam a motivação humana e o ótimo desenvolvimento.

Debruçamo-nos especificamente na teoria das necessidades psicológicas básicas e na importância da satisfação das necessidades de autonomia, competência e proximidade no contexto escolar.

1.2.1- Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas

O principal foco da teoria das necessidades psicológicas básicas refere à importância da satisfação de três necessidades psicológicas básicas e inatas na vida dos seres humanos. A necessidade psicológica de autonomia, competência e proximidade (Deci & Ryan, 2000).

Necessidade segundo os autores Deci e Ryan (2000) significam os nutrientes psicológicos inatos e essenciais para o contínuo crescimento e para o bem-estar físico, psicológico e social.

São essenciais porque necessitam de ser energizadas, pelos fatores intrínsecos (interesses pessoais) e pelos fatores externos (recompensas). No caso de não existir uma fonte que impulse a satisfação das necessidades pode levar a patologias e mal-estar.

Deci e Ryan, (2000) e Ryan e Deci, (2000a; 2000b) caracterizam a **necessidade psicológica básica de autonomia** (*autonomy*) (deCharms, 1968) como uma experiência de

volição e liberdade psicológica, ou seja, a capacidade que o próprio sujeito têm em organizar, iniciar e dirigir um comportamento, participando de forma voluntária e espontânea na ação. A **necessidade psicológica básica de competência** (*competence*) (White, 1959) diz respeito à capacidade do indivíduo interagir de uma forma satisfatória com o meio, com a percepção de autoeficácia e prazer na obtenção dos resultados desejados, relacionando-se assim, com a realização e percepção dos comportamentos e na potenciação de procurar novas capacidades e conhecimentos.

A **necessidade psicológica básica de proximidade** (*relatedness*) (Baumeister & Leary, 1995) diz respeito à tendência natural que todo o ser humano tem em estabelecer relações vinculativas com pessoas significativas, ou seja, a importância da vinculação e dos afetos na relação com o outro onde a percepção de suporte e segurança é fundamental para o ótimo desenvolvimento (Vansteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010). A relação entre estas três necessidades caracteriza-se por ser sinérgica e dialética, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de regulação de autonomia requer e beneficia da regulação da necessidade de proximidade e vice-versa. O desenvolvimento da capacidade de regulação da competência é beneficiado também pela regulação da necessidade de autonomia e proximidade.

A promoção e satisfação de cada uma das necessidades psicológicas é um reforço para a concretização das outras, e só existe efetivamente equilíbrio quando estas são igualmente realizadas, provocando assim uma sensação de bem-estar no indivíduo (Deci & Ryan, 2000).

O conceito de autonomia empregue nesta teoria nada têm a ver com o conceito de independência ou individualismo, segundo a teoria da autodeterminação, o oposto de autonomia é heteronomia, ou seja, os indivíduos que percecionam as suas ações com um grau elevado de autonomia, acreditam que as suas ações ou comportamentos são dirigidos pelo próprio, são experienciadas como verdadeiros interesses e valores pessoais. A heteronomia pelo contrário diz respeito às ações que são experienciadas pelos indivíduos como controladas por forças externas.

As necessidades de competência e autonomia contribuem em larga escala para o bem-estar, no entanto, importa ressaltar que a teoria da autodeterminação não afirma existir uma relação direta entre sentido de competência e autonomia, considerando-as, mesmo, como independentes.

Quando o indivíduo se sente competente e autónomo, é mais fácil sentir-se bem consigo mesmo (Ryan & Deci, 2002), estudantes que se sentem mais competentes, mais

capazes do seu trabalho, mais facilmente retiram prazer das atividades académicas e as experienciam como intrínsecas.

1.3- Motivação e Género

Continua a existir alguma disparidade a favor dos rapazes em algumas áreas específicas, como por exemplo, a área das ciências e da tecnologia, bem como outras áreas revelam disparidades a favor das raparigas, como sejam as línguas e as ciências humanas. A matemática é considerada na literatura como sendo um domínio masculino e as línguas do domínio feminino (Eccles et al., 1989).

Pajares e Valiante (2001) e Wolters e Pintrich (1998) mostraram-nos que as raparigas quando comparadas com os rapazes, têm uma maior autoeficácia no domínio das línguas e da escrita. Por outro lado Eccles et. al. (1989), Pajares e Miller (1994), Patrick et al. (1999), Skaalvik e Rankin (1994) referem que os rapazes têm uma maior autoeficácia no domínio da matemática quando comparados com as raparigas (cit por Vrugt, Oort & Waardenburg, 2009)

Os estudos desenvolvidos junto de crianças e adolescentes, referem assim a existência de diferenças em relação ao valor e interesse, atribuídos à matemática, música, desporto e leitura em função do género. As raparigas valorizam mais as atividades de leitura e música e os rapazes as atividades de desporto e matemática (e.g. Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993; Eccles & Wigfield, 2002; Fredricks & Eccles, 2002; cit. por Fan, 2011).

Nos estudos desenvolvidos por Baker e Wigfield (1999), Swalander e Taube (2007) e Wigfield & Guthrie (1997) referem que as raparigas apresentam uma maior motivação intrínseca para a leitura, quer seja numa vertente mais académica quer seja numa vertente mais recreativa, são também estas a revelar uma maior autonomia para a leitura (cit. por De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste & Rosseel, 2012)

No estudo desenvolvido por Elias (2009), a autora procurou perceber se existiam diferenças relativas ao género e à motivação dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa. Recolheu informação junto de 305 alunos, do 4ºano, 5º ano e 6º ano de escolaridade. Para a recolha de dados utilizou a escala da motivação intrínseca de Deci e Ryan (IMI – *Intrinsic Motivation Inventory*, 1985). Os resultados obtidos pela autora, revelaram que as raparigas obtiveram uma média ligeiramente superior aos rapazes, nas várias dimensões da motivação, encontrando diferenças mais acentuadas na dimensão Valor/ Importância e Escolha Percebida.

A autora conclui que estes resultados vêm demonstrar que existe uma maior valorização e importância atribuída por parte das raparigas à língua Portuguesa e que estas percebem uma maior liberdade de escolha e realização nas atividades comparativamente aos rapazes.

No estudo desenvolvido por Silva (2012), junto de 193 alunos do 6º e 9º ano de escolaridade, a autora procurou analisar a existência de relação entre a motivação intrínseca para a Língua Portuguesa e o género. Os instrumentos para a recolha de dados utilizado foi IMI – *Intrinsic Motivation Inventory*, de Deci e Ryan (1985) adaptado para a população portuguesa por Mata, Monteiro e Peixoto (2012). Os resultados apresentados pela autora mostram-nos que as raparigas apresentavam níveis mais elevados de motivação intrínseca quando comparadas com os níveis motivacionais dos rapazes nas seguintes dimensões Interesse/Prazer, Competência Percebida, Escolha Percebida, Valor/Utilidade. Estes resultados evidenciam que as raparigas apresentam uma maior motivação intrínseca, consideram-se mais autónomas e com maior liberdade de escolha e consideram também ser as mais competentes no domínio da Língua Portuguesa.

O estudo desenvolvido por Rosa (2010), a autora analisou a relação entre a motivação para o Português e a variável género, numa amostra de 309 alunos a frequentar o 10º, 11º e 12º ano de escolaridade. Os resultados deste estudo revelaram a existência de diferenças significativas na motivação para o Português, sendo que, as raparigas apresentaram valores de motivação intrínseca superiores aos rapazes nas dimensões Interesse/Prazer, Competência Percebida e Valor/Utilidade. A autora conclui que as raparigas apresentam níveis mais elevados de prazer, considerando o Português uma disciplina com valor e utilidade para o seu percurso académico, evidenciando também uma maior competência nesta disciplina.

1.4- Motivação e Ano Escolaridade

Outra das variáveis que pretendemos analisar neste estudo é o ano de escolaridade, e modo como esta variável se relaciona com a motivação dos alunos.

Estudos realizados no contexto educativo Português evidenciam que motivação dos alunos na disciplina de Português e Língua Portuguesa, diminui com o aumento do ano de escolaridade (e.g. Elias, 2009; Rosa, 2010; Silva, 2012; Vitória 2009).

O desenvolvimento da motivação para a aprendizagem em geral e para determinadas áreas específicas do saber, tem mostrado que, de um modo geral, há uma tendência para que os aspetos ligados à percepção de competência e motivação intrínseca sofram um decréscimo enquanto a motivação extrínseca parece aumentar ao longo da escolaridade (Eccles, O'Neill & Wigfield, 2005; Harter, Whitesell & Kowalksi, 1992; Lepper, Corpus & Iyengar, 2005).

Este declínio não ocorre da mesma forma nem com a mesma intensidade, nas diferentes disciplinas, ou seja, o decréscimo da motivação intrínseca é particular a cada disciplina (Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001).

O declínio da motivação revela-se através da falta de empenho e perseverança nas aprendizagens (Epstein & McPartland, 1976), na falta de interesse apenas nas atividades académicas, mas não nas restantes atividades escolares (Sansone & Morgan, 1992), na falta de procura de novos conhecimentos (e.g., Anderman & Midgley, 1997; Maehr & Anderman, 1993; Midgley, Anderman, & Hicks, 1995), na desvalorização e falta de esforço (e.g., Covington, 1984), na percepção de competência (Eccles, Roeser, Wigfield, & Freedman-Doan, 1999; Nicholls, 1978; Stipek & MacIver, 1989), na importância e utilidade da escola (Wigfield et al., 1997), e na falta de auto regulação em tarefas desafiadores (Rholes, Blackwell, Jordan, & Walters, 1980) (cit por Lepper et. al., 2005).

Os estudos sobre motivação para a leitura evidenciam uma tendência decrescente nos indicadores motivacionais, à medida que as crianças progridem na sua escolaridade parece que, em vários aspetos, as suas motivações para a leitura tendem a diminuir (Baker & Wigfield, 1999; Gambrell, Palmer, Codling & Mazzoni, 1996; Monteiro & Mata, 2001; Wigfield & Guthrie; cit por Mata, Monteiro & Peixoto 2009).

O estudo desenvolvido por Silva (2012), junto de 193 alunos do 6º e 9º ano de escolaridade, a autora procurou analisar qual a relação entre a motivação intrínseca para a Língua Portuguesa e o suporte do professor, desempenho académico, género e ano de escolaridade. Os resultados deste estudo mostram-nos que os alunos do 6º ano de escolaridade apresentavam valores superiores em todas as dimensões da motivação Interesse/Prazer, Competência Percebida, Escolha Percebida e Valor/ Importância quando comparados com os alunos do 9º ano de escolaridade. A autora conclui que com o avançar da escolaridade os alunos evidenciam um menor interesse pelas atividades escolares que exigem um maior desafio intelectual, demonstrando que a curiosidade só por si não é um fator que as motive para as aprendizagens.

No estudo desenvolvido por Rosa (2010), a autora procurou analisar a relação entre a motivação para o Português e o ano de escolaridade. A recolha de dados foi feita através da escala de motivação intrínseca (IMI) para uma amostra de 309 alunos a frequentar o 10º, 11º e 12º ano de escolaridade. Os resultados apresentados evidenciam não existir diferenças significativas na motivação intrínseca dos alunos do ensino secundário para o Português. Exceto na dimensão Pressão/Tensão evidenciando os alunos do 12º ano de escolaridade valores mais elevados nesta dimensão, quando comparados com os alunos do 10º ano e 11º ano de escolaridade. A autora justifica estes resultados com o facto de ser o último ano do ensino secundário e o facto de as médias serem muito importantes para o ingresso no ensino superior.

Na investigação desenvolvida por Victória (2009), a autora procurou analisar a relação entre a motivação para a língua Portuguesa e ano de escolaridade, a amostra era constituída por 290 alunos do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade. Os resultados revelaram que os alunos do 7º ano apresentaram níveis de motivação superiores aos alunos do 8º ano e 9º ano, e que os alunos do 8º ano apresentavam também níveis motivacionais mais elevados que os alunos do 9º ano. Estes valores verificam-se em todas as dimensões da motivação Interesse/Prazer, Competência Percebida, Escolha Percebida e Valor/ Importância, exceto na dimensão Pressão/Tensão. Nesta dimensão foram os alunos do 9º ano que evidenciaram uma maior pressão face à disciplina de língua Portuguesa.

1.5- Motivação e Desempenho Académico

O sucesso dos alunos é considerado um forte indicador da qualidade e eficácia dos sistemas de ensino. Outro indicador importante é a amplitude entre os desempenhos dos alunos, ou seja, o diferencial entre os alunos com bons desempenhos e os alunos com fracos desempenhos, pois permite ter uma perspetiva sobre o grau de equidade nos resultados a nível educativo.

A variável desempenho académico é considerada como um forte preditor da motivação dos alunos, ou seja, alunos com um melhor desempenho revelam níveis de motivação superiores quando comparados com os alunos com um desempenho mais baixo em todas as dimensões da motivação Interesse/Prazer, Competência Percebida, Escolha Percebida e Valor/ Importância (e.g. Elias, 2009; Rosa, 2009; Silva, 2012).

Spitek (2002) refere que o sentimento de incompetência mina a motivação intrínseca, ou seja, quanto pior for o desempenho dos alunos, maior será o sentimento de incompetência o que leva a uma diminuição da motivação intrínseca. A avaliação do desempenho académico está associada a uma forma de comparação, quer pessoal (objetivos alcançados) quer no coletivo (objetivos coletivos alcançados turma), determinando a forma de atuar do aluno.

No estudo desenvolvido por Silva (2012), a autora analisou a relação entre a motivação intrínseca para a Língua Portuguesa e o desempenho académico dos alunos, numa amostra de 193 alunos do 6º e 9º ano de escolaridade. Os resultados mostram-nos que foram os alunos com melhor desempenho académico a apresentar valores superiores em todas as dimensões da motivação Interesse/Prazer, Competência Percebida, Escolha Percebida e Valor/Importância, quando comparados com os seus colegas com desempenho mais baixos. A autora conclui que com o avançar da escolaridade os alunos evidenciam um menor interesse pelas atividades escolares que exigem um maior desafio intelectual, demonstrando que a curiosidade só por si não é um fator que os motive para as aprendizagens.

De acordo com a teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985, 2000), os contextos sociais que promovem a autodeterminação, facilitam a motivação intrínseca, e as formas mais autorreguladas da motivação extrínseca. No contexto escolar, o desempenho académico dos alunos tende a melhorar, se o contexto apoiar as tendências naturais e recursos motivacionais intrínsecos dos alunos. No entanto, quando a motivação extrínseca é privilegiada, os alunos sentem-se pressionados por fatores externos e tendem a desviar a sua atenção da tarefa, conduzindo a um declínio da motivação intrínseca e, consequentemente, influenciando o desempenho e qualidade da aprendizagem.

2- Clima Sala de Aula

O clima de sala de aula é um conceito psicossocial e multidimensional pelo que existem diversas conceções acerca do mesmo (Fraser, 1986; Somersalo, Solantaus & Almqvist, 2002; Zahn, Kagan & Widaman, 1986, cit por Abrami & Chambers, 1994). Embora a multidimensionalidade do conceito não seja a mesma para todos os autores, o facto é que todos estão de acordo quanto à importância das interações entre alunos, e professores (Mata, Monteiro & Peixoto, 2008) e de que as aprendizagens em contexto de sala de aula não acontecem de forma isolada mas sim em contextos onde existem relações entre alunos e

professores (Weebb & Palincsar, 1996, citado por Wigfield, Eccles & Rodriguez, 1988), relações estas, que influenciam as aprendizagens dos alunos (Wigfield, Eccles & Rodriguez, 1988; citado por Mata Monteiro & Peixoto, no prelo).

Arter (1987) (citado por Mata et. al., no prelo) refere-se a alguma falta de unanimidade na definição do que é que constitui exatamente o clima de sala de aula. Contudo, a autora considera existir algum acordo nas várias posições, considerando que para uma melhor análise e definição de ambiente de sala de aula, esta definição e análise deve ter em conta os aspetos psicológicos, sociais e/ou físicos que afetam o comportamento.

Zahn, Kagan e Widaman (1986, citado por Abrami & Chambers 1994) definem “clima de sala de aula” como o conjunto de atitudes generalizadas, respostas afetivas e percepções relacionadas com os processos desenvolvidos na sala de aula. Somersalo, Solantaus e Almqvist (2002) assumem uma posição semelhante à anteriormente apresentada quando referem que a atmosfera de trabalho e as relações sociais na aula constituem o clima de sala de aula e que este é influenciado pelos alunos, pelos professores e até mesmo por algumas características associadas à escola, como a sua gestão (citado por Mata et. al., no prelo).

2.1- Motivação e Clima de Sala de Aula

O contexto relacional que é gerado na interação em sala de aula permite aos adolescentes evoluírem nos seus processos cognitivos e emocionais, a aprender a cooperar com os outros, a respeitá-los, a cumprir regras e a adquirir aptidões comportamentais reguladoras do funcionamento do grupo, do funcionamento da sala de aula e do próprio funcionamento. Facilitando também, a tomada de perspetiva do outro, a empatia, o controlo das emoções, a capacidade para lidar com as frustrações e a auto-regulação emocional (Sprinthall & Collins, 2008).

Um relacionamento positivo com os pares tende a favorecer um ajustamento social positivo, promove um maior envolvimento, onde o companheirismo, a estimulação, o apoio ao ego, a comparação social, a intimidade/afeição e motivação, são indicadores positivos desse ajustamento intrapessoal e interpessoal.

Não é só a relação entre professor e aluno a influenciar a relação de aprendizagem, os pares desempenham um papel de extrema importância. O grupo de pares, juntamente com o professor e a família são os principais agentes a contribuir para o desenvolvimento das

características pessoais e sociais necessárias para o desenvolvimento afetivo, emocional e psicológico, nesta fase do desenvolvimento humano que é a adolescência.

O suporte dos colegas e as relações positivas que estes desenvolvem ao longo do percurso escolar com os pares, está associada a um aumento das competências essenciais para um ótimo desenvolvimento e integração ao longo da adolescência. A procura de autonomia, a formação da identidade ou as expectativas de futuro que começam a desenvolver-se ao mesmo tempo em que o adolescente está a aprender a relacionar-se com os pares e inicia relações mais próximas fora do ambiente familiar (Wilkinson, 2009).

O sucesso das relações com os pares, estabelecidas durante a infância, poderá influenciar positiva ou negativamente o bem-estar psicológico e adaptação do indivíduo ao meio (Schneider, 2000). Os pares desempenham um papel de extrema importância na formação da identidade dos adolescentes, uma vez que estes desenvolvem atitudes, opiniões, prioridades e objetivos juntamente com os seus pares (Sussman, Unger, & Dent, 2004), ajudando-os a formar uma identidade e construir uma imagem consistente de si próprios.

O estudo realizado por Tarrant, Mackenzie e Hewitt (2006), com uma amostra constituída por 114 adolescentes, com idades compreendidas entre os 14 e 15 anos, verificaram que os adolescentes com maior identificação ao grupo de pares possuíam uma autoestima mais elevada e relatavam mais experiências positivas em tarefas relacionadas com desenvolvimento pessoal e social.

Os estudos revelam que o contexto de sala de aula é um forte preditor da motivação para a aprendizagem e dos resultados escolares dos alunos (Arends, 1999; Catarino, 2007; Elias, 2007; Pinto, 2007; Wigfield, Eccles & Rodriguez, 1988; citado por Ricardo, et. al., 2012) quanto mais os alunos percebem o clima de sala de aula como positivo, percebem um maior suporte social por parte dos professores e colegas e consideram a dinâmica de sala de aula como cooperativa, maior é a sua motivação.

Os estudos desenvolvidos em Portugal sobre a motivação dos alunos a Português e Matemática e o clima de sala de aula nestas disciplinas (e.g. Elias, 2009; Rosa, 2010; Sérgio, 2009; Sousa, et. al., 2010) revelam que os níveis mais elevados de motivação intrínseca estão associados a uma melhor percepção do clima de sala de aula, apresentado o professor e os colegas, assim como a dinâmicas cooperativas de ensino-aprendizagem o efeito mais determinante para a motivação dos alunos.

Johnson e Johnson (1991) compararam estruturas do trabalho individual, competitivo e cooperativo e chegaram à conclusão de que as práticas de cooperação promovem uma maior

interação e um maior desempenho académico nos alunos. Contudo, advogam que este tipo de trabalho deve ser utilizado estrategicamente e por vezes em articulação com o trabalho individual e/ou competitivo. O elemento decisivo não é a quantidade de interação mas a sua natureza, Johnson & Johnson (1999 a) consideram que a aprendizagem cooperativa é uma atividade em que os alunos trabalham juntos para alcançar objetivos comuns, e em que os diferentes elementos da turma, quando trabalham cooperadamente, maximizam a sua própria aprendizagem, bem como a aprendizagem de todos os elementos do grupo.

A aprendizagem cooperativa caracteriza-se pelo conjunto de métodos de ensino em que os alunos trabalham em pequenos grupos de tal modo que se ajudam mutuamente, discutem com os seus colegas e ajudam na compreensão e resolução de problemas.

Citando Ricardo, Mata, Monteiro e Peixoto (2012, p.1155) as metodologias onde predominem o tipo de aprendizagem cooperativas reforçam os alunos para o sucesso, promovem a motivação e fomentam o valor das tarefas e os laços afetivos (Arends, 1999; Johnson & Johnson, 1983; Ghaith, 2003) e a perceção que os alunos têm de clima de sala de aula está relacionada com o modo como os alunos se veem e se posicionam perante os trabalhos de disciplina, e que influenciarão o envolvimento dos alunos nas tarefas escolares, no seu desempenho escolar e no seu comportamento em ambiente escolar (Fraser, 1987; Pierce, 1994; Storns, Bru & Idsoe, 2008).

Relativamente ao contexto escolar, foi realizada uma investigação Covington e Dray, (2002; cit. in Paulino, 2009) no sentido de melhor perceber quais os acontecimentos da vida escolar que, segundo os estudantes, tiveram mais influência na sua motivação. Fizeram parte deste estudo 460 alunos, e foram questionados acerca das necessidades básicas de autonomia, proximidade e competência no contexto escolar. Os resultados desta investigação apontam para um aumento progressivo de atitudes positivas face à aprendizagem ao longo do desenvolvimento académico, mas evidenciam também um declínio progressivo do desempenho dos alunos. As principais causas deste declínio prendem-se com a ênfase dado ao controlo efetivo e percecionado pelos alunos acerca dos seus professores do ensino secundário, comparativamente com os alunos do primeiro ciclo e 2º ciclo.

Desta forma, a relação entre a motivação intrínseca e extrínseca torna-se antagónica, porque a vontade de aprender por si próprio, o prazer da descoberta intelectual, o orgulho no trabalho bem feito e a apreciação do que é aprendido é inibida pela presença de recompensas existentes na escola, tal como um foco elevado na competição e a atribuição de notas escolares (Covington & Dray, 2002), e no maior controlo por parte dos professores.

Hancock, Betts e Willms (2002; cit in Akey, 2006) referem que a relação criada entre os alunos e os professores e o clima de sala de aula estão positivamente associados a níveis superiores de envolvimento nas competências e atividades acadêmicas. O clima de sala de aula que promove aprendizagens significativas e que potencia um ambiente desafiador está também associado ao envolvimento e percepção de competência por parte dos alunos. Quando os alunos se envolvem em atividades desafiadoras e com significado os seus níveis de prazer aumentam, pois vão aprender algo de novo e lembrar o que aprenderam, fazendo com que a motivação intrínseca destes aumente, assim como as suas competências e envolvimento com os colegas.

De acordo com a teoria da autodeterminação (Ryan & Deci, 2000; 2002), o estilo motivacional do professor contribui para o envolvimento dos alunos nas aprendizagens, este estilo pode ser de suporte e apoio à autonomia e competência dos alunos, ou pelo contrário um estilo mais controlador e assertivo, não promovendo deste modo, a satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e proximidade. O estilo motivacional do professor enquanto potenciador do interesse dos alunos, está associado ao aumento da motivação intrínseca durante a instrução. As aprendizagens significativas e com um forte sentido de aplicabilidade à vida quotidiana promovem nos alunos um interesse genuíno.

CAPÍTULO II – OBJETIVOS, PROBLEMÁTICA E HIPÓTESES

Os dois principais objetivos desta investigação foram: **primeiro objetivo** - caracterizar o perfil motivacional dos alunos que compõem a amostra, em função da variável género, ano de escolaridade, desempenho académico e área de estudo (e.g Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias (Ciências), Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades (Línguas) e Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas (Economia) e relacionar estas variáveis com a motivação dos alunos para a disciplina de Português; **segundo objetivo** - verificar a existência de relação entre os níveis de motivação dos alunos a Português e a perceção que estes têm do clima de sala de aula nesta disciplina.

As diferenças entre os géneros no contexto escolar continuam ainda hoje a ser bastante analisadas, existem estudos nas mais diversas áreas que apontam para as diferenças e semelhanças entre homens e mulheres. Os estudos desenvolvidos junto de crianças e adolescentes mostram-nos a existência de diferenças em relação ao valor atribuído à matemática, música, desporto e leitura em função do género, sendo que, as raparigas valorizam mais as atividades de leitura e música e os rapazes as atividades de desporto e matemática (e.g. Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993; Fredricks & Eccles, 2002; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002; in Fan, 2011)

No estudo desenvolvido por Rosa (2010), a autora analisou qual a relação entre a motivação para o Português e a variável género em estudantes do ensino secundário. Os resultados deste estudo revelaram que existem diferenças significativas entre os níveis de motivação dos alunos do género feminino quando comparados com o género masculino. Essas diferenças verificaram-se nas seguintes dimensões Competência Percebida, Valor/Importância e Motivação Total. Os resultados deste estudo revelaram que as raparigas apresentaram níveis de motivação intrínseca superiores aos rapazes: atribuem uma maior importância à disciplina de Português, percecionam-se como mais competentes, e no geral estão mais motivadas para a disciplina de Português.

Colocámos como **primeiro problema:** será que a motivação na disciplina de Português está relacionada com a variável género?

Hipótese 1: As raparigas apresentarão níveis de motivação intrínseca (Interesse/Prazer, Valor/Importância, Competência Percebida e Escolha Percebida) para o Português mais elevados do que os rapazes.

Hipótese 2: Os rapazes apresentarão valores mais elevados na dimensão Pressão/ Tensão que as raparigas.

O ano de escolaridade é outra das variáveis a evidenciar uma forte relação com a motivação dos alunos. Considerou-se igualmente oportuno verificar se existe uma relação entre a motivação dos alunos do ensino secundário e esta variável. Segundo a literatura à medida que ano escolaridade aumenta, verifica-se uma diminuição da motivação dos alunos (Harter, 1988, 1981).

Diversos estudos têm abordado o declínio da motivação na disciplina de Português ao longo da escolaridade (e.g. Elias, 2009; Rosa, 2010; Silva, 2012; Vitória 2009).

No estudo desenvolvido por Silva (2012), junto de alunos do 6º e 9º ano de escolaridade, a autora investigou qual a relação entre a motivação intrínseca para a língua Portuguesa e o ano de escolaridade. Os níveis de motivação dos alunos do 6º ano foram superiores em todas as dimensões da motivação Interesse/Prazer, Competência Percebida, Escolha Percebida e Valor/ Importância em relação aos alunos do 9º ano de escolaridade. A autora concluiu assim que com o avançar da escolaridade os alunos evidenciam um menor interesse pelas atividades escolares que exigem um maior desafio intelectual, demonstrando que a curiosidade só por si não é um fator que as motive para as aprendizagens.

Colocámos o **segundo problema:** será que a motivação para a disciplina de Português varia de acordo com o ano de escolaridade?

Hipótese 3: Os níveis de motivação (Interesse/Prazer, Valor/Importância, Competência Percebida e Escolha Percebida) vão decrescer com o aumento do ano de escolaridade.

Hipótese 4: Os alunos do 12º ano apresentarão níveis de Pressão/ Tensão mais elevados do que os alunos do 10º e 11º ano.

O desempenho académico é considerado como um forte preditor da motivação dos alunos em contexto escolar.

Os alunos cujo desempenho é considerado como excelente, apresentam índices de motivação mais altos quando comparados com alunos fracos ou medianos. Por outras

palavras, são os alunos mais motivados intrinsecamente que obtêm os melhores resultados escolares.

Estudos realizados no contexto educativo Português nas disciplinas de Português e Matemática confirmam este facto, são os alunos com um melhor desempenho académico a apresentar níveis superiores de motivação, comparativamente com os alunos com um baixo desempenho em todas as dimensões da motivação intrínseca: Interesse/Prazer, Competência Percebida, Escolha Percebida e Valor/ Importância (e.g. Elias, 2009; Rosa, 2009; Silva, 2012; Sousa, et. al., 2010).

Colocámos como **terceiro problema:** será que a motivação dos alunos na disciplina de Português está relacionada com o seu desempenho académico?

Hipótese 5: Os alunos com um desempenho académico mais elevado apresentarão níveis de motivação (Interesse/Prazer, Valor/Importância, Competência Percebida e Escolha Percebida) superiores na disciplina de Português.

Hipótese 6: Os alunos com desempenho académico mais baixo apresentarão níveis de Pressão/Tensão mais elevados.

A transição do 3º ciclo para o ensino secundário implica a tomada de decisões vocacionais por parte dos alunos. As escolhas dos alunos, entre outras razões, variam em função do interesse que têm a uma determinada área, nomeadamente a procura de um percurso escolar que permita o acesso a um leque alargado de profissões, o evitamento de determinadas disciplinas ou, ainda, pela expectativa de vir a frequentar uma área mais fácil e que implique menor empenho pessoal, entre outras.

No panorama educativo Português a disciplina de Português é a disciplina comum a todas as áreas no ensino secundário.

Colocámos, então como, problema a seguinte **Questão de Investigação:** será que existem diferenças na motivação intrínseca dos alunos para Português em função da área de estudo (Ciências, Línguas e Economia)?

Estamos em crer que os alunos da área Línguas apresentarão níveis de motivação para o Português mais elevados que os alunos das outras áreas, uma vez que esta disciplina é nuclear nesta área de estudo. Assim se os alunos escolhem esta área é porque, em princípio, gostaram da disciplina de Português o que pode não acontecer com os alunos de Ciências ou Economia.

Como **segundo objetivo** desta investigação pretendemos verificar qual a relação entre a motivação dos alunos e a percepção que os alunos têm do clima de sala de aula na disciplina de Português.

A literatura evidencia a existência de uma relação entre a percepção dos alunos acerca do clima de sala de aula e a motivação. Os alunos que percebem o clima de sala de aula como positivo, isto é, percepção de um maior suporte social por parte dos professores e colegas e dinâmicas cooperativas na sala de aula, são os que apresentam níveis de motivação superiores (e.g. Elias, 2009; Rosa, 2010; Sérgio, 2009) na disciplina de Português.

No estudo desenvolvido por Rosa (2010), a autora analisou qual a relação entre a motivação para o Português e o clima de sala de aula em estudantes do ensino secundário. Os resultados obtidos pela autora indicam a existência de correlações significativas e positivas entre as dimensões motivacionais Interesse/Prazer, Competência Percebida e Valor/Importância e as dimensões do clima de sala de aula Suporte Social do Professor, Suporte Social dos Colegas, Atitudes e Aprendizagem Cooperativa.

Quinto problema Será que a motivação para a disciplina de Português está relacionada com o clima de sala de aula nessa disciplina?

Hipótese 7: Quanto mais elevados os níveis de motivação para o Português mais elevados os níveis de percepção de clima de sala de aula (Suporte Social do Professor, Suporte Social dos Colegas e Atitudes).

Hipótese 8: Quanto mais elevados os níveis de motivação para o Português mais elevados são os níveis de percepção de dinâmica de trabalho cooperativas em sala de aula.

CAPÍTULO III - MÉTODO

Participantes

Os participantes deste estudo foram selecionados através do método por conveniência. Esta é uma técnica de amostragem não probabilística, pretende-se reunir apenas determinadas características relevantes para o investigador, assim sendo os alunos selecionados não são representativos da população portuguesa (Maroco & Bispo, 2005).

A amostra foi constituída por 375 alunos de uma escola pública do concelho de Abrantes, dos quais 202 eram do género feminino e 173 do género masculino.

A idade média dos participantes era de 16 anos de idade, sendo que a idade mínima era de 14 anos e a máxima de 20 anos.

Relativamente ao ano de escolaridade, 125 alunos frequentavam o 10º ano, 130 alunos frequentavam o 11º ano e 120 alunos o 12º ano de escolaridade.

No que respeita à área de estudo, 237 alunos frequentava a área de Ciências, 73 alunos a área de Línguas e 65 alunos a área de Economia. (Anexo I).

Instrumentos

Para avaliar o nível de motivação dos alunos à disciplina de Português foi utilizada a Escala de Motivação Intrínseca “*Eu e o Português*”, adaptação portuguesa da “*Intrinsic Motivation Inventory*” (IMI) por Mata, Monteiro e Peixoto (no prelo) (Anexo II). Esta escala tem como principal objetivo avaliar os níveis de motivação dos alunos em relação à disciplina de Português. É uma escala multidimensional, constituída por cinco dimensões, Interesse/Prazer, Valor/ Importância, Competência Percebida, Escolha Percebida e Pressão/Tensão.

Para avaliar a perceção do clima de sala de aula foi utilizada a escala de “*Clima de Sala de Aula a Português*” adaptada por Mata, Monteiro e Peixoto (no prelo) (Anexo III). Este instrumento permite uma caracterização multifacetada do clima de sala de aula, incidindo em três grandes domínios, um que reenvia para uma vertente relacional - Suporte Social do Professor e Suporte Social dos Colegas; um segundo relativo às atitudes em relação à disciplina (Atitudes) e um terceiro direccionado para as estratégias pedagógicas ou dinâmicas

de aprendizagem preferencialmente utilizadas pelos professores em contexto de sala de aula - aprendizagens Cooperativa, Competitiva e Individualista.

Foi incluída uma folha de rosto contemplando a recolha de alguns elementos de caracterização geral dos participantes essenciais para o desenvolvimento desta investigação (género, ano de escolaridade, idade, nota do final do ano letivo anterior a Português, nota a Português no 1º período, nota a Português no 2º período (Anexo IV).

Os dados recolhidos foram analisados com recurso ao programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (v. 20, IBM SPSS, 2011), para a apresentação dos resultados recorremos à utilização de quadros e gráficos, por forma a tornar mais fácil a sua consulta e leitura dos resultados obtidos.

2.1-Escala de motivação para Português “Eu e o Português”

A escala “ *Eu e o Português*” adaptada para a população portuguesa por Mata, et. al., (no prelo) é um instrumento que foi conceptualizado tendo por base a Teoria da Autodeterminação. Permite avaliar a intensidade da motivação intrínseca dos indivíduos relativamente a uma qualquer atividade, neste caso específico, a escala remete para a disciplina de Português. Esta escala tem como principal objetivo avaliar os níveis de motivação dos alunos em relação à disciplina de Português. É uma escala multidimensional, constituída por cinco dimensões, Interesse/Prazer, Valor/ Utilidade, Competência Percebida, Escolha Percebida e Pressão/Tensão, esta escala apresenta um total de 21 itens. A distribuição dos itens por dimensão é apresentada na tabela 1.

Das dimensões apresentadas, apenas uma mede diretamente a motivação intrínseca - a dimensão Interesse/Prazer. Esta dimensão permite medir o interesse e o prazer que os alunos evidenciam na disciplina de Português. A dimensão Competência Percebida avalia os sentimentos dos alunos em relação à perceção que os próprios têm acerca da sua auto-competência nas aulas de Português, ou seja, se os mesmos se consideram competentes nesta disciplina. A dimensão Escolha Percebida reenvia-nos para a autonomia e liberdade de escolha na execução das atividades de Português.

As dimensões Escolha Percebida e Competência Percebida são teorizadas como preditores positivos de motivação intrínseca e estão relacionadas com as necessidades psicológicas básicas de autonomia e competência. Estas duas dimensões contribuem de forma positiva para a motivação intrínseca (Deci & Ryan, 1985).

Tabela 1

Distribuição dos itens da Escala “Eu e o Português” e respectivas dimensões

Dimensão	Nº dos Itens	Exemplo de questão
Interesse/Prazer	1; 6; 11;15;19	“Eu gosto de fazer trabalhos de Português”
Valor/Importância	4; 9; 13; 17; 20	“Os trabalhos de Português têm valor para mim”
Competência Percebida	2; 7; 12; 16	“Acho que sou bastante bom/boa a Português”
Escolha Percebida	5; 10; 14; 18; 21	“Só faço os trabalhos de Português porque o professor manda”
Pressão/Tensão	3; 8	“Sinto-me nervoso(a) enquanto estou a fazer trabalhos de Português”

A dimensão Valor/Importância mede o valor e utilidade que os alunos atribuem às atividades e conteúdos da disciplina de Português. Esta dimensão constitui também um preditor positivo de motivação intrínseca dos alunos.

A dimensão que contribui de forma negativa para a motivação intrínseca é a dimensão Pressão/Tensão. Esta avalia a perceção que os alunos têm de ansiedade e tensão resultante da aprendizagem do Português.

Esta escala apresenta uma estrutura de resposta de seis pontos (i.e. 1- Nunca, 2- Raramente, 3-Poucas Vezes, 4- Algumas Vezes, 5- Muitas Vezes e 6- Sempre). Importa salientar que os itens que são formulados na negativa são cotados de modo inverso, que é o caso dos itens 5, 10, 14, 18 e 21, ou seja, quando o aluno responder Nunca atribui-se a cotação de 6 e Sempre a cotação 1.

Valores mais altos nas dimensões que se relacionam positivamente com a motivação - Interesse/Prazer, Competência Percebida, Escolha Percebida e Valor/Importância -são um forte preditor do perfil motivacional destes alunos em termos da motivação intrínseca, revelando que os mesmos se encontram motivados para o Português, assim como os valores mais baixos são um forte preditor da falta de interesse e motivação intrínseca nesta disciplina.

2.1.1- Análise das propriedades psicométricas do instrumento – Consistência interna

“Eu e o Português”

A versão portuguesa da escala de motivação intrínseca, de acordo com os autores (Monteiro, Mata & Peixoto, no prelo), apresenta bons coeficientes de consistência interna ($\geq .777$ e $\leq .909$) à exceção da dimensão Pressão/Tensão cujo valor é de .663, abaixo do considerado aceitável, embora perto de .70. À semelhança dos autores (Mata et. al.) calculámos os valores de consistência interna para a amostra deste estudo a fim de verificar a existência de oscilações nos valores do *alfa de Cronbach*. Os valores das divergências obtidas são marginais pelo que se pode considerar que não existem diferenças, de acordo com o expresso na Tabela 2.

Tabela 2

Análise comparativa dos Coeficientes de Consistência interna para as cinco dimensões da Escala “ Eu e o Português ”

Dimensão	Alfa Cronbach estudo Monteiro, et. al. (no prelo)	Alfa presente estudo	Nº itens
Interesse/Prazer	.895	.873	5
Valor/Importância	.909	.907	5
Competência Percebida	.777	.749	4
Escolha Percebida	.820	.884	5
Pressão/Tensão	.663	.668	2
Motivação Total		.856	19

Da análise da Tabela 2, verifica-se que à exceção da dimensão Pressão/Tensão (.668), todos os valores do *alfa de Cronbach* revelaram uma fiabilidade moderada a elevada (Murphy & Davidshalder, 1998; citado por Maroco & Garcia Marques, 2006).

Para além das quatro dimensões específicas da motivação, calculamos uma medida global da motivação a que designamos por Motivação Total. Esta medida corresponde à média obtida no conjunto de todos os itens que compõem as quatro dimensões da escala e que se relacionam positivamente com a motivação intrínseca, com exceção da dimensão Pressão/Tensão. Também no caso da motivação total o valor do *alfa de Cronbach* apresenta um valor moderado a elevado (.856).

2.2- Escala Clima de Sala de Aula a Português “ Na Sala de Aula de Português”

A Escala Clima de Sala de Aula tem como principal objetivo obter uma medida que permita avaliar a percepção que os alunos têm do clima de sala de aula a Português. Esta escala permite avaliar qual o método de aprendizagem que os alunos percebem como mais utilizado na aula de Português - competitivo, individualista ou cooperativo, a existência de suporte dado ao aluno quer pelo professor quer pelos pares, bem como as atitudes dos alunos face à disciplina de Português.

Os itens da dimensão Suporte Social do Professor pretendem caracterizar a forma como o aluno sente o apoio e a ajuda do professor. Os itens referentes ao Suporte Social dos Colegas avaliam a percepção que o aluno tem relativamente à forma como os seus colegas o apoiam e incentivam. A dimensão Atitudes avalia os sentimentos do aluno face à disciplina em referência. Os itens que compõem as dinâmicas de aprendizagem, procuram avaliar a percepção que o aluno tem da utilização, por parte do professor, de estratégias que fomentem a cooperação entre alunos na realização dos trabalhos – Aprendizagem Cooperativa; estratégias que fomentem um trabalho essencialmente individual, na sala de aula – Aprendizagem Individualista e, por último, estratégias que fomentem a competição entre alunos na realização das tarefas na sala de aula – Aprendizagem Competitiva.

Para a construção deste instrumento os autores tiveram como referência duas escalas diferentes: Classroom Life Measure (Ghaith, 2003), Student Attitudes and Behaviour Scales and School Context Scales, (Akey, 2006) (Mata, Monteiro e Peixoto, no prelo).

A partir dos instrumentos atrás referidos, foi construída uma primeira versão da escala com duas formas equivalentes, sendo uma delas direcionada para a Língua Portuguesa (Elias, 2007) e outra para a Matemática (Catarino, 2007; Pinto, 2007). Nesta primeira versão da escala procuraram contemplar-se três tipos de dimensões: um mais direcionada para o sujeito e as suas atitudes face à disciplina em causa (Atitudes); um outro tipo direcionada para o contexto de sala de aula e as interações nele estabelecidas (Suporte Social dos Colegas, Suporte Social do professor), e por fim um outro considerando aspetos relacionados com questões de natureza pedagógica associadas ao tipo de estratégias preferencialmente utilizadas (Aprendizagem Cooperativa, Aprendizagem Competitiva e Aprendizagem Individualista) (Mata, et. al., no prelo).

Esta escala é composta por 26 itens distribuídos pelas seis subescalas que a compõem. Os itens das várias subescalas são apresentados de forma alternada ao longo do questionário.

A distribuição dos itens pelas várias subescalas encontra-se discriminada na Tabela 3.

A cotação é realizada através de uma estrutura de seis pontos (i.e. 1- Sempre, 2- Muitas Vezes, 3-Algumas Vezes, 4- Poucas Vezes, 5- Raramente e 6- Nunca). Importa salientar que o item 17 é cotado de modo inverso pois este item está formulado na negativa. Os valores dos scores podem variar entre um e seis. Para cada dimensão é calculada a média de cotação dos itens que a constituem.

Tabela 3

Distribuição dos itens da Escala Clima de Sala de Aula” Na Sala de Aula de Português”

Dimensão	Nº dos Itens	Exemplo de questão
Suporte Social do Colega	1; 6; 11;18;23	“Na aula de Português, os meus colegas preocupam-se com o que eu aprendo”
Suporte Social do Professor	3, 8, 13, 15, 20, 25	“Na aula de Português, o meu professor preocupa-se com o que eu aprendo”
Atitudes	5, 10, 17, 22,26	“Quando o meu professor faz perguntas de Português sinto-me bem”
Aprendizagem Cooperativa	2,12,16	“O professor de Português propõe trabalhos para partilharmos as ideias”
Aprendizagem individualista	7,9,24	“Na aula de Português, passamos muito tempo a trabalhar sozinhos”
Aprendizagem Competitiva	4,9,14,21	“Na aula de Português, costumamos trabalhar para ver quem é o melhor”

2.2.1 - Análise das propriedades psicométricas do instrumento – Consistência interna

“Na Sala de Aula de Português”

A escala de Clima de Sala de Aula, desenvolvida e validada para a população portuguesa por Mata, Monteiro e Peixoto (no prelo) apresenta, na sua generalidade, uma boa consistência interna, à exceção da dimensão Aprendizagem Individualista ($< .70$).

Os valores de consistência interna de cada uma das subescalas do estudo desenvolvido pelos autores da escala comparativamente com os do presente estudo encontram-se discriminados na tabela 4.

Tabela 4

Análise comparativa dos Coeficiente de Consistência interna para as seis dimensões da Escala “Na sala de aula de Português”

Dimensão	Alfa Cronbach estudo Mata, et.al.,(no prelo)	Alfa presente estudo	Nº Itens
Suporte Social dos colegas	.91	.820	5
Suporte Social do Professor	.84	.928	6
Atitudes	.85	.810	5
Aprendizagem Competitiva	.78	.817	4
Aprendizagem Cooperativa	.75	.774	3
Aprendizagem Individualista	.69	.606	3

Da análise da Tabela 4, verifica-se que, à exceção da dimensão aprendizagem individualista (.606), os valores do *alfa de Cronbach* revelaram-se com uma fiabilidade moderada a elevada. Apesar dos valores do *alfa* na dimensão Aprendizagem Individualista não estarem dentro do critério de aceitação (Murphy & Davidshalder, 1998; citado por Maroco & Garcia Marques, 2006) optou-se incluir esta dimensão no estudo. No entanto, os resultados foram interpretados com alguma reserva.

Procedimento

Numa primeira fase contactou-se a Escola Secundária Dr. Solano de Abreu em Abrantes, a fim de inquirir sobre a viabilidade da realização deste estudo. Foi-nos solicitado consentimento e aprovação do Ministério da Educação (ME).

Seguidamente procedeu-se à formalização do pedido de autorização ao ME. Após parecer favorável do referido ministério foi feita, em conjunto com o órgão da direção da escola, a calendarização da aplicação dos instrumentos, por forma a perturbar o mínimo possível o funcionamento das aulas.

A aplicação dos instrumentos e recolha dos dados, efetuada pela investigadora, decorreu no período de 11 de Abril a 22 de Abril.

Os instrumentos foram aplicados em sala de aula, num único momento, sendo que, em algumas turmas foram aplicados no início da aula, outras a meio da aula e outras, ainda, no fim da aula. Os alunos foram previamente informados acerca da confidencialidade dos dados e foram fornecidas algumas indicações acerca do preenchimento.

Os questionários foram aplicados tendo em consideração a ordem das escalas, onde 50% da amostra respondeu primeiro à escala da motivação seguida pela escala do clima de sala de aula e os restantes alunos responderam primeiro à escala do clima de sala de aula e de seguida a escala da motivação.

Para avaliar o desempenho académico dos participantes os alunos foram inquiridos sobre a nota final a Português no ano letivo anterior e a nota a Português no 1º e 2º período do corrente ano letivo. Foi efetuada codificação das notas dos alunos do 10º ano, decorrente da necessidade de uniformização das respostas, uma vez que era pedido a nota a Português do ano anterior. Estes alunos, que no ano anterior se encontravam a frequentar o 9º ano, eram avaliados de acordo com uma escala compreendida entre 1 e 5. As notas atribuídas no ensino secundário estão compreendidas entre os valores 1 a 20. Esta foi a razão pela qual houve a necessidade de codificar e agrupar as notas dos alunos, por forma a uniformizar as mesmas. Optámos por trabalhar as notas numa escala de 1 a 5. Desta forma decidimos operacionalizar do seguinte modo: os alunos que tiveram notas compreendidas entre 2 e 2,99 considerámos como desempenho baixo (N= 47), entre 3 e 3,99 por desempenho médio (N= 243), notas superiores ou iguais a 4 desempenho elevado (N= 83), tendo ficado com uma amostra total de 273 participantes (2 alunos não responderam a esta questão).

O tratamento estatístico dos dados, foi feito com recurso programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (v. 20, IBM SPSS, 2011) e foi garantido o anonimato dos participantes.

CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados e analisados os resultados obtidos nesta investigação através dos instrumentos “*Eu e o Português*” e “*Na sala de aula de Português*”. De acordo com o primeiro objetivo proposto para o presente estudo pretendemos verificar a existência de relação entre a motivação dos alunos do ensino secundário na disciplina de Português em função do género, ano de escolaridade, desempenho académico e área de estudo.

Motivação para Português

Apresentamos de seguida o perfil motivacional dos alunos do ensino secundário para o Português na totalidade da amostra. Procedeu-se à realização das médias das dimensões da escala da motivação e ao cálculo da média total da motivação (Interesse/Prazer, Valor/Importância, Competência Percebida, e Escolha Percebida) (Anexo VII).

A Figura 1 apresenta o perfil motivacional dos participantes relativamente à variável motivação.

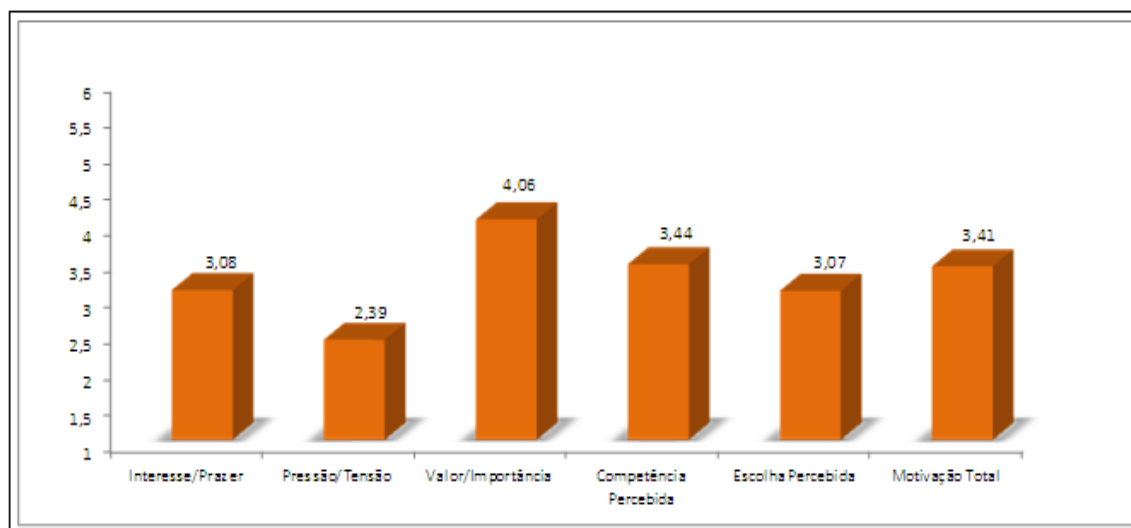


Figura 1- Perfil motivacional da amostra para a disciplina de Português

Na Figura 1 são apresentados os valores médios obtidos correspondentes ao perfil motivacional da totalidade da amostra relativamente à disciplina de Português. Os valores médios estão distribuídos pelas cinco dimensões da escala “ *Eu e o Português*” (IMI) (Interesse/Prazer, Valor/ Utilidade, Competência Percebida, Escolha Percebida e Pressão/Tensão).

Sabendo que o valor máximo para cada dimensão é 6 e o mínimo 1, podemos verificar através da análise da Figura 1 que, à exceção da dimensão Valor/Importância (4,06) as médias para as restantes dimensões se encontraram abaixo do ponto médio (3.5). Estes resultados sugerem que para estes alunos do ensino secundário a motivação para o Português é relativamente moderada, percecionam-se como pouco competentes, revelaram ter pouca autonomia e o interesse e prazer na disciplina de Português é relativamente baixo.

A dimensão Interesse/Prazer apresentou um valor ligeiramente abaixo do ponto médio (3.08), sendo esta a medida mais direta da motivação intrínseca, este resultado sugere que no geral os alunos apresentavam pouco interesse e prazer na realização das tarefas, logo uma motivação intrínseca relativamente baixa.

A dimensão Valor /Importância apresentou o valor mais elevado (4,06), este resultado evidenciou que os alunos atribuem valor e importância às tarefas e aprendizagem de português. A dimensão Competência Percebida (3,44), apresentou-se ligeiramente abaixo do ponto médio, revelando que os alunos se percecionavam como moderadamente competentes ou auto eficientes na realização das atividades de Português. Também a dimensão Escolha Percebida (3,07) apresentou um valor abaixo da média, sugerindo assim que estes alunos consideravam pouca autonomia e pouca oportunidade de escolha nas atividades realizadas na sala de aula a Português. Estes valores reforçam o facto da motivação intrínseca para o Português ser baixa. Por último a dimensão Pressão/Tensão (2,39) apresentou um valor significativo e baixo, tendo esta dimensão uma influência direta e negativa na motivação intrínseca, podemos assim concluir que estes alunos sentiam pouca pressão e ansiedade nas atividades de Português.

O valor da motivação total (3,41) valor próximo, mas abaixo do ponto médio, revelou que no conjunto das quatro dimensões que constituem esta dimensão (Interesse/Prazer, Valor/Importância, Competência Percebida e Escolha Percebida) e para esta amostra específica, os alunos apresentaram pouco interesse e prazer, considerando-se pouco competentes, e com pouca liberdade de escolha no que diz respeito aos conteúdos de Português, mas atribuíram um elevado valor e importância a esta disciplina.

Motivação para Português e Género

De forma a analisar a motivação dos alunos em função do género, procedeu-se a uma análise descritiva para obtenção dos valores médios dos dois grupos de alunos - género masculino e género feminino nas cinco dimensões da escala da motivação (Interesse/Prazer, Pressão/Tensão, Valor/Importância, Competência Percebida e Escolha Percebida) (Anexo VIII).

Colocámos assim como Hipótese 1: As raparigas apresentarão níveis de motivação intrínseca (Interesse/Prazer, Valor/Importância, Competência Percebida e Escolha Percebida) para o Português mais elevados do que os rapazes; Hipótese 2: Os rapazes apresentarão valores mais elevados na dimensão Pressão/ Tensão que as raparigas.

A Figura 2 apresenta o perfil motivacional dos participantes relativamente à variável género nas dimensões motivacionais em estudo

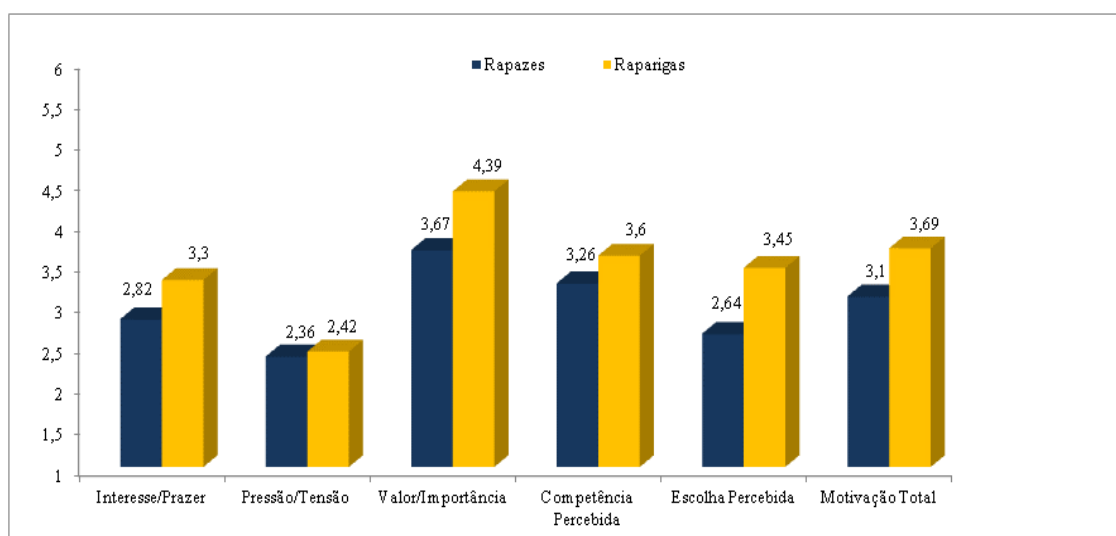


Figura 2-Perfil Motivacional dos alunos relativamente á variável género em termos de médias obtidas nas cinco dimensões motivacionais

Através da análise da Figura 2, verificámos que as raparigas apresentaram médias superiores em todas as dimensões motivacionais comparativamente aos rapazes, constatando-se deste modo que as raparigas a apresentavam níveis de motivação intrínseca para o Português mais elevados quando comparadas com os níveis de motivação dos rapazes.

Apesar de serem as raparigas a apresentar os valores mais elevados de motivação intrínseca, podemos também verificar que em determinadas dimensões os valores se encontram ou muito próximos ou abaixo do valor médio, nomeadamente na dimensão Interesse/Prazer (3.3) e Escolha Percebida (3.45) para as raparigas.

Nas restantes dimensões da motivação as raparigas apresentaram valores acima do valor médio, nomeadamente, Valor/Importância (4,39) e Competência Percebida (3,45), à exceção da dimensão Pressão/Tensão onde os valores encontrados foram relativamente baixos, quer para as raparigas (2,42) quer para os rapazes (2,36). Concluímos assim que tanto as raparigas como os rapazes apresentaram pouca pressão e tensão nas atividades de Português. Verificámos também que a dimensão Motivação Total apresentou no caso das raparigas (3,69) um valor acima do valor médio e no caso dos rapazes (3,1) um valor inferior ao valor médio. Através da análise das médias foi-nos possível verificar a existência de diferenças entre rapazes e raparigas.

Com o objetivo de verificar a existência de diferenças entre os géneros, recorremos à utilização de uma análise de variância multivariada *MANOVA* (Anexo IX), que nos permitiu analisar em que dimensões as diferenças foram mais significativas.

Através da análise da *MANOVA* verificámos que existiam diferenças entre os géneros em relação à motivação para o Português, [Traço de *Pillai* = .041, $F(10,318) = 2$, $p < .020$], nas seguintes dimensões: Interesse/Prazer $F(1,322) = 4,84$ $p < .005$; Valor/Importância $F(1,322) = 9,13$; $p < .005$; Escolha Percebida $F(1,322) = 9,41$ $p < .005$; e Motivação Total $F(1,322) = 8,00$ $p < .005$, estas foram as dimensões em que as raparigas mais se destacaram dos rapazes apresentando estas, valores significativamente mais elevados.

Com base nos resultados da *MANOVA* e nas médias obtidas verificou-se que foram as raparigas a apresentar, para as dimensões acima identificadas, valores motivacionais superiores aos rapazes, a sentirem mais prazer nas atividades de Português, a atribuírem mais valor e importância a esta disciplina, e também a sentirem que têm uma maior liberdade de escolha e autonomia na realização das atividades. Foram, assim, as raparigas a apresentar uma maior motivação intrínseca para o Português, quando comparadas com os rapazes. Mas não podemos afirmar que as raparigas e rapazes se encontravam motivados intrinsecamente para o Português, porque de um modo geral os valores obtidos foram relativamente baixos.

Logo a Hipótese 1 confirmou-se. Para a dimensão Competência Percebida não se verificaram diferenças significativas entre o género feminino e o género masculino na disciplina de Português.

Relativamente à Hipótese 2, não verificámos a existência de diferenças significativas na dimensão Pressão/Tensão, levando-nos a rejeitar esta hipótese, rapazes e raparigas experienciam a mesma pressão na disciplina de Português.

Motivação para Português e Ano de Escolaridade

Seguidamente, procurámos dar resposta ao nosso segundo problema, será que a motivação dos alunos na disciplina de Português se relaciona com o ano de escolaridade, colocámos assim as seguintes hipóteses; Hipótese 3: Os níveis de motivação (Interesse/Prazer, Valor/Importância, Competência Percebida e Escolha Percebida) vão decrescer com o aumento do ano de escolaridade e; Hipótese 4: Os alunos do 12º ano apresentarão níveis de Pressão/ Tensão mais elevados do que os alunos do 10º e 11º ano.

Com o objetivo de verificar estas hipóteses representou-se graficamente o perfil motivacional dos alunos em função do ano de escolaridade, nomeadamente 10º ano, 11º ano e 12º ano, registaram os seguintes valores médios (Anexo X)

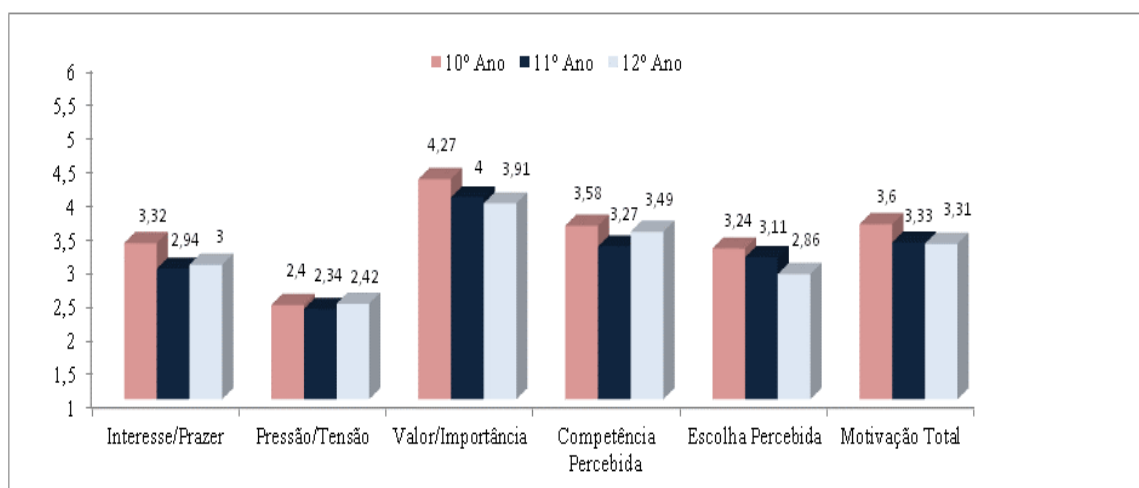


Figura 3-Perfil Motivacional dos alunos relativamente á variável ano de escolaridade e respetivas médias obtidas nas cinco dimensões motivacionais

Através da análise da Figura 3, verificámos que os alunos do 10º ano alcançaram médias superiores em todas as dimensões da escala da motivação comparativamente aos alunos do 11º ano e 12º ano. A dimensão Valor/Importância (4,27) e Competência Percebida (3,58) foram as únicas dimensões em que os valores obtidos estão acima do valor médio, apenas para os alunos a frequentar o 10º ano de escolaridade. Nas dimensões Interesse/Prazer (3,32) e Escolha Percebida (3,24) os valores encontravam-se próximos mas abaixo do valor médio.

Os alunos do 11º ano apresentaram nas seguintes dimensões da motivação Interesse/Prazer (2,94) Competência Percebida (3,27) e Escolha Percebida (3,11), valores abaixo do valor médio, exceto na dimensão Valor/Importância (4). Em relação aos alunos do 12º ano, verificámos igualmente que a única dimensão com valor acima do ponto média foi a dimensão Valor/Importância (3,91). A todas as outras dimensões os valores encontravam-se próximos mas abaixo do valor médio Interesse/Prazer (3) Competência Percebida (3,49) e Escolha Percebida (2,86).

Em relação à Motivação Total, verificámos que apenas os alunos do 10º ano apresentavam valores acima do valor médio (3,6), os alunos do 11º ano (3,33) e os alunos do 12º ano (3,31), apresentam valores próximos mas abaixo do valor médio. Através da análise desta dimensão constatou-se que ocorre um declínio dos valores da motivação ao longo do ano de escolaridade. Os resultados favoreceram os alunos do 10º ano e, de uma forma geral, foram estes alunos que evidenciaram maiores níveis de motivação para o Português quando comparados com os alunos do 11º ano e 12º ano de escolaridade.

Na dimensão Pressão/Tensão, os alunos apresentaram valores muito próximos entre grupos, ou seja, para os alunos do 10º ano (2,4), alunos do 11º ano (2,34) e os alunos do 12º ano (2,42). Estes resultados comprovam que apesar de frequentarem anos diferentes e os conteúdos programáticos nesta disciplina serem diferentes, os alunos percebem o Português como uma disciplina que exerce pouca pressão e tensão.

Com o objetivo de realizar uma análise mais pormenorizada da relação entre a variável ano de escolaridade e motivação a Português, efetuou-se uma análise de variância multivariada *MANOVA*, através da qual verificámos que existe um efeito do ano na variável motivação a Português [Traço de *Pillai* = .070, $F(10,638) = 2$, $p < .011$], nas seguintes dimensões: Interesse/Prazer $F(2,322) = 8,08$ $p < .005$; Valor/Importância $F(2,322) = 3,94$; $p < .005$; Competência Percebida $F(2,322) = 5,60$ $p < .005$; Escolha Percebida $F(2,322) = 4,26$, $p < .005$; e Motivação Total $F(2,322) = 7,05$ $p < .005$ (Anexo XI).

Observou-se a existência de diferenças significativas entre os alunos do 10º ano, 11º ano e 12º ano nas dimensões Motivação Total, Interesse/Prazer, Valor/Importância, Competência Percebida e Escolha Percebida. Para perceber quais são as diferenças entre os grupos, o teste mais apropriado para comparação múltipla de médias é o teste *Tukey HSD* que é um dos testes mais robustos a desvios à normalidade e homogeneidade das variâncias (Maroco, 2007).

Através do referido teste, verificou-se que na dimensão Interesse/Prazer existiam diferenças entre os alunos do 10º ano e os alunos do 11º ano $p < .003$, e entre os alunos do 10º ano e 12º ano $p < .022$.

Na dimensão Valor/Importância encontrámos diferenças entre os alunos do 10º ano e os alunos do 12º ano $p < .016$. A dimensão Competência Percebida apresentou diferenças entre os alunos do 10º ano e os alunos do 11º ano $p < .003$.

Na dimensão Escolha Percebida as diferenças encontradas foram entre os alunos do 10º ano e os alunos do 12º ano $p < .036$.

Encontrámos também diferenças no que diz respeito à Motivação Total dos alunos, sendo as mais significativas entre os alunos do 10º ano e do 11º ano $p < .019$ e entre os alunos do 10º ano e do 12º ano $p < .014$ (Anexo XII).

Com base nos resultados acima apresentados, verificámos que a Hipótese 3 se confirma, isto é, ocorre um declínio nos níveis de motivação com o aumento do ano de escolaridade.

Em relação à Hipótese 4, não se verificaram diferenças significativas na dimensão Pressão/Tensão ao longo do ensino secundário, logo rejeitámos esta hipótese.

Motivação para Português e Desempenho Académico

Foi nossa intenção verificar se existiriam diferenças na motivação para o Português entre os alunos com diferentes níveis de desempenho académico.

Foram colocadas as seguintes hipóteses: Hipótese 5: Os alunos com um desempenho académico mais elevado apresentarão níveis de motivação (Interesse/Prazer, Valor/Importância, Competência Percebida e Escolha Percebida) superiores na disciplina de Português; Hipótese 6: Os alunos com desempenho académico mais baixo apresentarão níveis de Pressão/Tensão mais elevados nesta disciplina

A Figura 4 apresenta o perfil motivacional dos participantes relativamente à variável desempenho académico nas dimensões motivacionais em estudo.

A partir da análise da Figura 4 verificámos que os alunos com desempenho elevado a Português, evidenciaram os valores mais elevados em todas as dimensões motivacionais e que estes valores se encontram acima do valor médio (3,5) confirmando o efeito positivo que esta variável tem na motivação dos alunos.

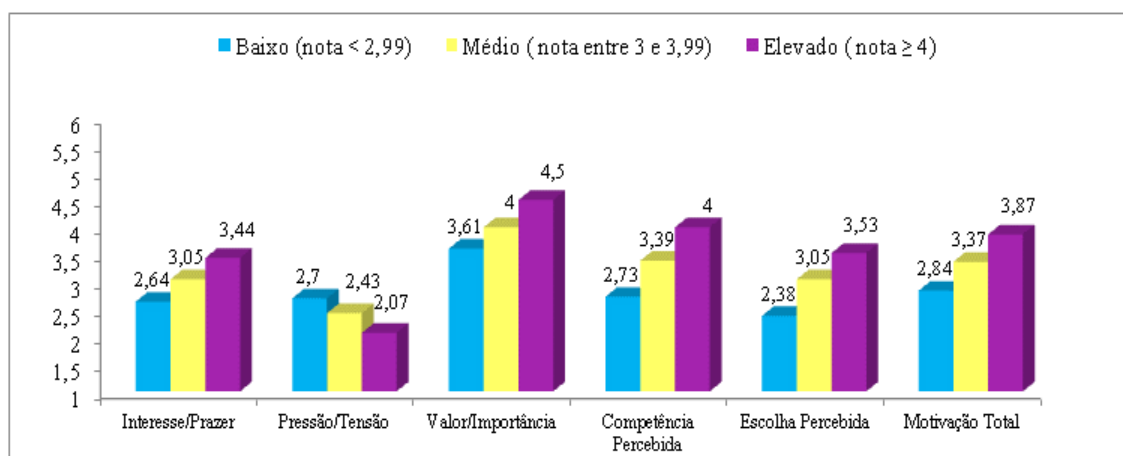


Figura 4 - Perfil motivacional dos alunos relativamente á variável desempenho académico e respetivas médias obtidas nas cinco dimensões motivacionais

Os alunos com elevado desempenho académico apresentaram os valores mais significativos e positivos, atribuíam mais Valor/Importância (4,5) à disciplina, percecionando-se como mais competentes (4,00), com mais autonomia e liberdade de escolha (3,53) nas atividades desenvolvidas a Português e manifestavam um maior Interesse/Prazer (3,44) comparativamente aos alunos com desempenho médio a Português, cujos valores para estes alunos nas dimensões Interesse/Prazer (3,05), Valor/Importância (4), Competência Percebida (3,39) e Escolha Percebida (3,05).

Os alunos cujo desempenho académico é considerado baixo quando comparados com os restantes alunos obtiveram os valores mais baixos em todas as dimensões motivacionais. Com a exceção da dimensão Valor/Importância (3,61), os valores nas restantes dimensões para este grupo de alunos encontravam-se abaixo do ponto médio, ou seja, Valor/Importância (2,64), Competência Percebida (2,73), Escolha Percebida (2,38) (Anexo XIII).

Em relação à Motivação Total também aqui se pôde verificar que os alunos com desempenho elevado apresentaram o valor mais alto (3,86) comparativamente aos alunos com desempenho médio (3,37) e aos alunos com desempenho baixo (2,84). Nos dois últimos casos, os valores desta dimensão encontravam-se abaixo do ponto médio.

A análise destes resultados mostram-nos que os alunos com desempenho elevado a Português apresentaram uma maior motivação intrínseca, foram também estes alunos a apresentar níveis de Pressão/Tensão mais baixos para esta disciplina.

Verificámos portanto, que os alunos com desempenho mais baixo, apresentaram valores médios mais baixos em todas as dimensões da motivação, excepto na dimensão Pressão/Tensão, os valores obtidos por estes alunos revelam que o facto de terem resultados académicos mais baixos a sua pressão nesta disciplina é maior.

Para uma análise mais pormenorizada da influência da variável desempenho na motivação dos alunos para o Português, efetuou-se uma análise de variância multivariada *MANOVA*, através da qual verificámos que existe um efeito da variável desempenho na variável motivação para o Português [Traço de *Pillai* = .152, $F(10,638) = 5$, $p < .000$], nas seguintes dimensões: Interesse/Prazer $F(2,322) = 4,66$, $p < .005$; Valor/Importância $F(2,322) = 7,46$, $p < .005$; Escolha Percebida $F(2,322) = 6,61$, $p < .005$; Competência Percebida $F(2,322) = 20,89$, $p < .005$; Pressão/Tensão $F(2,322) = 2,85$, $p < .005$; e Motivação Total $F(2,322) = 12,3$ $p < .005$ (Anexo XIV)

Seguidamente realizou-se o teste *Tukey HSD*, com a finalidade de verificar em que grupos as diferenças foram mais significativas.

Na Tabela 5 estão representados os resultados mais significativos para as variáveis motivacionais em estudo.

Na dimensão Motivação Total verificámos a existência de diferenças entre os alunos com baixo desempenho e os restantes alunos, e entre os alunos com desempenho médio e alunos com desempenho elevado.

Na dimensão Interesse/Prazer encontrámos diferenças estatisticamente significativas para os alunos com baixo desempenho e os alunos de médio e elevado desempenho académico. Encontrámos, também, diferenças entre o grupo dos alunos com desempenho médio e alunos com desempenho elevado.

Na dimensão Pressão/Tensão verificámos a existência de diferenças entre os alunos de baixo desempenho e os alunos com desempenho elevado e, ainda, entre os alunos com desempenho médio e alunos com desempenho elevado.

Na dimensão Valor/Importância observaram-se diferenças entre os alunos com baixo desempenho e os restantes grupos. Foram, também, encontradas diferenças entre os alunos com desempenho médio e alunos com desempenho elevado.

Para a dimensão Competência Percebida verificaram-se diferenças entre os alunos com baixo desempenho e os restantes grupos. Foram, também, encontradas diferenças entre os alunos com desempenho médio e alunos com desempenho elevado.

Na dimensão Escolha Percebida verificaram-se diferenças entre os alunos com baixo desempenho e os alunos com desempenho médio e desempenho elevado. Entre os alunos com desempenho elevado e os alunos com desempenho médio também foram observadas diferenças (Anexo XV)

Tabela 5

Diferenças encontradas através do Teste Tukey HSD para os três níveis de desempenho académico

Dimensão	Diferenças nos níveis de	
	Desempenho	Valores de <i>p</i>
Interesse/Prazer	Baixo e Médio	<. 017
	Baixo e Elevado	<. 001
	Médio e Elevado	<. 003
Valor /Importância	Baixo e Médio	<. 044
	Baixo e Elevado	<. 001
	Médio e Elevado	<. 001
Competência Percebida	Baixo e Médio	<. 001
	Baixo e Elevado	<. 001
	Médio e Elevado	<. 001
Escolha Percebida	Baixo e Médio	<. 002
	Baixo e Elevado	<. 001
	Médio e Elevado	<. 001
Pressão/Tensão	Baixo e Elevado	<. 006
	Médio e Elevado	<. 029
Motivação Total	Baixo e Médio	<. 001
	Baixo e Elevado	<. 001
	Médio e Elevado	<. 001

Após a análise dos resultados, confirmamos a hipótese 5 e 6. Os alunos que apresentaram um elevado desempenho académico na disciplina de Português evidenciaram níveis de motivação mais elevados nas dimensões Interesse/Prazer, Valor/Importância, Competência Percebida e Escolha Percebida comparativamente aos alunos com desempenho académico baixo e médio. E os alunos com desempenho académico baixo apresentaram níveis de Pressão/Tensão significativamente superiores quando comparados com os alunos com desempenho académico médio e elevado.

Motivação para Português e Área de Estudo

Também pretendemos verificar se existia uma relação entre a motivação a Português e a área de estudo que os alunos frequentavam.

A motivação dos alunos para o Português foi analisada tendo por base as diferentes áreas de estudo que os alunos desta amostra frequentavam, sendo a área de Ciências, área de Línguas e área de Economia.

A Figura 5 apresenta o perfil motivacional dos participantes relativamente à variável área de estudo nas dimensões motivacionais em estudo

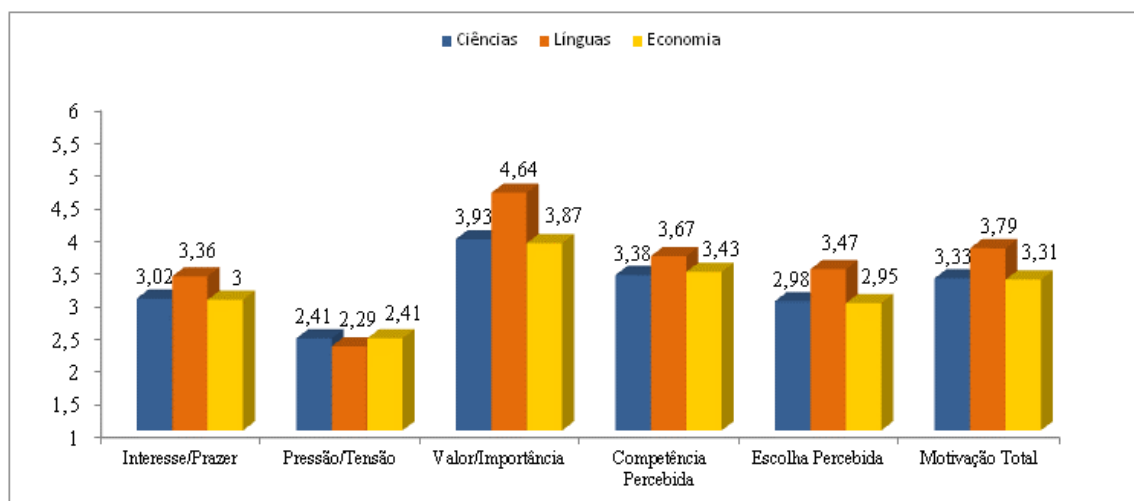


Figura 5 - Perfil Motivacional dos alunos relativamente à variável área de estudo e respetivas médias obtidas nas cinco dimensões motivacionais.

Através da análise da Figura 5, verificámos que os alunos da área de Línguas apresentaram valores motivacionais mais altos em todas as dimensões da escala da motivação quando comparados com as restantes áreas de estudo.

Os alunos da área de Línguas apresentaram níveis de motivação intrínseca para o Português superiores na dimensão Motivação Total (3,79), Valor/Importância (4,64) e Competência Percebida (3,67), Interesse/Prazer (3,36) e Escolha Percebida (3,47), sendo que a dimensão Interesse/Prazer e Escolha Percebida apresentaram valores abaixo do ponto médio.

Analisando o perfil motivacional das restantes áreas, podemos verificar que os alunos de Ciências apresentaram valores muito aproximados mas abaixo do ponto médio Interesse/Prazer (3,02) Competência Percebida (3,38) e Escolha Percebida (2,98), excepto na dimensão Valor/Importância (3,93). E que o mesmo é verificável para os alunos da área de Economia, ou seja, também estes apresentaram valores muito próximos mas abaixo do ponto médio nas dimensões Interesse/Prazer (3) Competência Percebida (3,43) e Escolha Percebida (2,95), sendo que a única dimensão cujo valor está acima do ponto médio é a dimensão Valor/Importância (3,87).

Na dimensão Motivação Total, foram os alunos de Línguas (3,79) a apresentar o valor mais significativo e acima do valor médio, enquanto os alunos de Ciências (3,33) e os alunos de Economia (3,31) apresentavam valores abaixo do ponto médio.

Na dimensão Pressão/Tensão, os alunos de Línguas (2,29) apresentaram o valor mais baixo, e os alunos de Ciências (2,41) e Economia (2,41) apresentavam o mesmo valor (Anexo XVI).

Para uma análise mais pormenorizada da influência da variável área de estudo na motivação dos alunos para o Português, efetuou-se uma análise de variância multivariada *MANOVA*, através da qual verificámos a existência de um efeito da variável área na variável motivação a Português [Traço de *Pillai* = .067, $F(10,638) = 2$, $p < .017$], nas seguintes dimensões: Interesse/Prazer $F(2,322) = 3,46$, $p < .005$; Valor/Importância $F(2,322) = 9,28$, $p < .005$; Escolha Percebida $F(2,322) = 3,97$, $p < .005$; e Motivação Total $F(2,322) = 6,76$ $p < .005$ (Anexo XVII).

Observou-se a existência de diferenças significativas entre os alunos da área de Ciências, e os alunos da área de Línguas e Economia nas seguintes dimensões: Motivação Total, Interesse/Prazer, Valor/Importância, Competência Percebida e Escolha Percebida.

Para perceber quais as diferenças motivacionais mais significativas entre as diferentes áreas, utilizamos o teste de *Tukey HSD*.

Através do referido teste, verificou-se que na dimensão Interesse/Prazer existiam diferenças significativas entre os alunos da área de Ciências e os alunos a frequentar a área de Línguas $p < .019$.

Na dimensão Valor/Importância encontrámos diferenças entre os alunos da área de Ciências e os alunos da área de Línguas $p < .001$ e entre os alunos da área de Línguas e os alunos da área de Economia $p < .001$.

Na dimensão Competência Percebida também se verificaram diferenças entre os alunos da área de Ciências e os alunos da área de Línguas $p < .011$.

Na dimensão Escolha Percebida as diferenças encontradas foram entre os alunos da área de Ciências e os alunos da área de Línguas $p < .007$ e entre os alunos da área de Línguas e os alunos da área de Economia $p < .030$.

No caso da dimensão Motivação Total verificámos que também aqui existiam diferenças significativas entre os alunos a frequentar a área de Ciências e os alunos da área de Línguas $p < .001$, e entre os alunos da área de Línguas e os alunos da área da área de Economia $p < .002$.

A dimensão Pressão/Tensão não apresentou diferenças significativas para os alunos de Ciência, Línguas e Economia (Anexo XVIII).

Com base nos resultados obtidos, podemos verificar que os alunos da área de Línguas apresentaram níveis de motivação intrínseca para o Português significativamente mais positivos, atribuíam mais valor e utilidade à disciplina, percecionam-se como mais competentes e consideram-se com mais liberdade de escolha nas atividades de Português, verificámos também que o interesse e prazer a Português nas diferentes áreas de estudo foi relativamente baixo, indicando-nos que a motivação intrínseca destes nesta disciplina é baixa.

Motivação para Português e Clima de Sala de Aula

Como segundo objetivo deste estudo pretendemos verificar a existência de relação entre as dimensões da motivação e as dimensões do clima de sala de aula na disciplina de Português.

Pelo que colocámos como Hipótese 7: Quanto mais elevados os níveis de motivação para o Português mais elevados os níveis de perceção de clima de sala de aula (Suporte Social do Professor, Suporte Social dos Colegas e Atitudes).

Hipótese 8: Quanto mais elevados os níveis de motivação para o Português mais elevados são os níveis de perceção de dinâmica de trabalho cooperativas em sala de aula.

A Figura 6 apresenta as médias dos valores encontrados para todas as dimensões da escala Clima de Sala de Aula na disciplina de Português, o que nos permitiu estabelecer algumas comparações entre as médias obtidas.

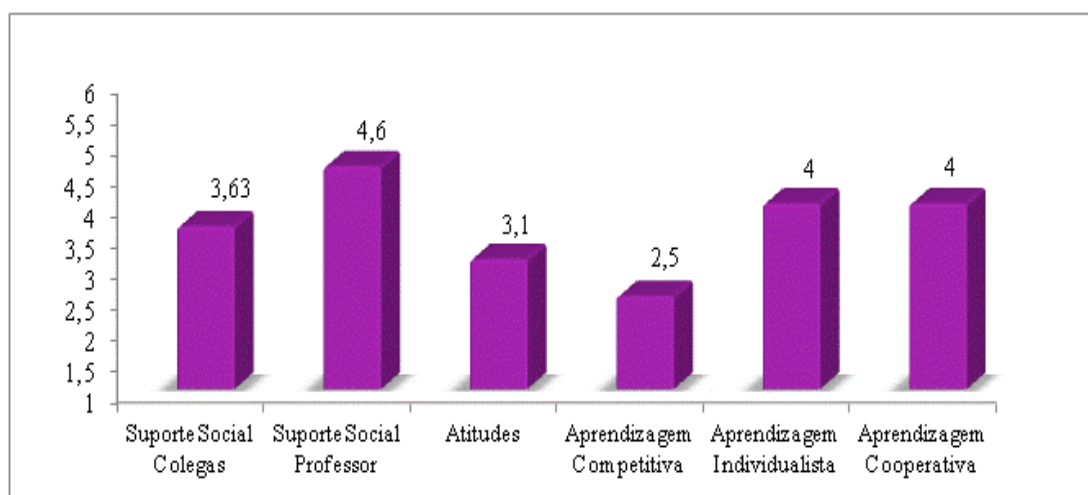


Figura 6 -Perfil da globalidade da amostra relativamente à perceção do Clima de Sala de Aula a Português.

Podemos verificar através da análise da Figura 6, que a dimensão Suporte Social do Professor (4,6), Suporte Social dos Colegas (3,63), Aprendizagem Cooperativa (4) e Aprendizagem Individualista (4) apresentavam valores acima do valor médio (3,5).

As restantes dimensões apresentaram valores próximos mas abaixo do valor médio, Atitudes (3,1) e Aprendizagem Competitiva (2,5) (Anexo XIX)

O suporte do professor remete-nos para ajudas, apoios e esclarecimentos fornecidos pelo professor em sala de aula, esta foi a dimensão com o valor mais elevado.

O papel do professor é também referido no tipo de aprendizagem adotado em sala de aula, e neste caso específico as dinâmicas de aprendizagens que estes alunos percecionavam como as mais utilizadas pelos seus professores de Português foi a aprendizagem individualista e a aprendizagem cooperativa simultaneamente, significando assim a existência de metodologias de trabalho conjunto e cooperado mas também estratégias e atividades de trabalho e aprendizagem individuais sem a colaboração e cooperação entre colegas.

Para verificar a existência de relação entre as dimensões que compõem a escala da motivação para o Português e as dimensões que compõem a escala de clima de sala de aula a Português, recorreremos à correlação de *Pearson*, permitindo desta modo correlacionar as várias dimensões que constituem as duas escalas. Os resultados obtidos podem ser analisados na Tabela 6.

Através da análise da Tabela 6, constatámos a existência de correlações significativas e positivas entre a maioria das dimensões que avaliam a motivação e as dimensões do clima de sala de aula.

Tabela 6

Correlações entre as Dimensões Motivacionais e as dimensões do Clima de Sala de Aula

	Suporte Social do Professor	Suporte Social dos Colegas	Atitudes	Aprendizagem Cooperativa	Aprendizagem Individualista	Aprendizagem Competitiva
Interesse/Prazer	,419**	,250**	,687**	,380**	-,045	,179**
Escolha Percebida	,234**	,169**	,532**	,240**	-,120**	,038
Competência Percebida	,394**	,191**	,599**	,316**	-,008	,200**
Valor/Importância	,399**	,231**	,567**	,357**	-,002	,075
Pressão/Tensão	-,048	,101	-,082	,078	,128*	,059
Motivação Total	,417**	,246**	,698**	,377**	-,058	,133**

** . Correlação significativa para um nível de significância de 0,01

* . Correlação significativa para um nível de significância de 0,05

Consideramos importante referir que as correlações mais fortes, significativas e positivas observaram-se entre a dimensão do clima de sala de aula Atitudes e as dimensões da motivação Interesse/Prazer ($r=.687$), Competência Percebida ($r=.599$), Valor /Importância ($r=.567$) e Escolha Percebida ($r=.532$).

Constatámos relativamente à dimensão motivacional **Interesse/Prazer** uma correlação positiva e moderada com as seguintes dimensões do clima de sala de aula, Atitudes ($r =.687$) e Suporte Social do Professor ($r =.419$). Nas restantes dimensões do clima de sala de aula as correlações apresentaram-se como positivas mas baixas, Aprendizagem Cooperativa ($r =.380$), Suporte Social dos Colegas ($r =.250$) e Aprendizagem Competitiva ($r =.179$).

Estes resultados levam-nos a sugerir que os alunos que sentiam mais interesse para o Português foram os que apresentaram atitudes mais positivas face à disciplina, percecionando um significativo suporte por parte dos seus professores e as dinâmicas cooperativas foram preferencialmente percecionadas como as mais utilizadas pelos seus professores em sala de aula.

A dimensão **Competência Percebida** remete-nos para a necessidade psicológica básica de competência, esta dimensão apresentou valores correlacionais positivos, significativos e moderados com as seguintes dimensões do clima de sala de aula Atitudes ($r =.599$) e Suporte Social do Professor ($r =.394$). As restantes dimensões apresentaram uma correlação positiva mas baixa, Aprendizagem Cooperativa ($r =.316$), Aprendizagem Competitiva ($r =.200$) e Suporte Social dos Colegas ($r =.191$). Foi a dimensão Atitudes para o Português onde se verificaram as correlações mais significativas e fortes levando-nos a crer que os alunos mais competentes na disciplina de Português apresentam atitudes mais positivas em relação à disciplina e sentem que o seu professor os apoia e incentiva promovendo dinâmicas de cooperação entre os colegas e vice-versa.

A dimensão **Escolha Percebida**, remete-nos para a necessidade psicológica básica de autonomia, esta dimensão apresentou uma correlação moderada, positiva e significativa com a dimensão Atitudes ($r =.532$). A dimensão Aprendizagem Cooperativa ($r =.240$) e Suporte Social do Professor ($r =.234$) evidenciou uma correlação positiva mas baixa com esta dimensão. As correlações entre a Escolha Percebida e o Suporte Social dos Colegas ($r =.169$) apresentou-se significativa, positiva mas muito baixa, demonstrando que as variáveis têm pouca associação linear. Estes resultados sugerem que a autonomia e a oportunidade de escolha percecionada pelos alunos nas aulas de Português está associada a atitudes mais positivas em relação à disciplina, e também a um maior suporte por parte do professor e

colegas e que a dinâmica de aprendizagem mais utilizada pelos seus professores é a cooperação entre os alunos e vice-versa.

No que se refere à dimensão **Valor/Importância**, os resultados obtidos revelaram a existência de uma correlação positiva, moderada e estatisticamente significativa com a dimensão Atitudes ($r = .567$). As restantes dimensões do clima de sala de aula Suporte Social do Professor ($r = .399$), Aprendizagem Cooperativa ($r = .357$) e Suporte Social dos Colegas ($r = .231$) apresentaram uma correlação também positiva mas baixa. Estes resultados revelaram que o valor e importância atribuídos à disciplina de Português estão fortemente associados com as atitudes dos alunos a esta disciplina, com o suporte por parte do professor e colegas e com as práticas de cooperação entre os alunos na sala de aula de Português e vice-versa.

Relativamente à dimensão **Pressão/Tensão** é visível uma correlação muito baixa e positiva com apenas uma das dimensões do clima de sala de aula a Aprendizagem Individualista ($r = .128$). O que nos sugere que os alunos que executavam as atividades de Português individualmente sentiam uma maior pressão, e vice-versa.

Verificámos também para a dimensão **Motivação Total** a Português, a existência de correlações estatisticamente significativas positivas e moderadas em todas as dimensões do clima de sala de aula, excepto na dimensão Aprendizagem Individualista. A correlação mais forte e significativa foi com a dimensão Atitudes ($r = .698$), seguida pelas dimensões Suporte Social do Professor ($r = .417$), Aprendizagem Cooperativa ($r = .377$) e o Suporte Social dos Colegas ($r = .246$) que apresentou o valor mais baixo mas ainda assim significativo (Anexo XX).

Os resultados obtidos indicam-nos que a motivação dos alunos se correlaciona de forma significativa com o clima de sala de aula e vice-versa.

Com base nos resultados apresentados, podemos afirmar que existem associações significativas entre a motivação a Português e o clima de sala de aula levando-nos a confirmar as hipóteses 7 e 8.

CAPÍTULO V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados apresentados no capítulo anterior serão agora objeto de uma interpretação que incidirá apenas nos resultados mais significativos deste estudo, tendo como suporte a literatura apresentada, a problemática e as hipóteses previamente estabelecidas.

Estabelecemos como primeiro objetivo deste estudo caracterizar o perfil motivacional dos alunos que compõem esta amostra em função do gênero, ano de escolaridade, desempenho acadêmico e área de estudo.

Através da análise do **perfil motivacional** dos alunos para o Português, verificamos que os valores obtidos nas cinco dimensões motivacionais em estudo (Interesse/Prazer, Valor/Importância Competência Percebida, Escolha Percebida e Pressão/ Tensão) se encontram abaixo do valor médio à exceção da dimensão Valor/Importância. Mostrando que a motivação intrínseca destes alunos para a disciplina de Português aparece de uma forma geral moderada a baixa, tendo por base os valores da dimensão Interesse/Prazer (medida direta da motivação intrínseca), estes foram relativamente baixos para esta amostra.

Comparativamente com as restantes dimensões, a dimensão Valor/Importância apresentou o valor médio mais elevado, concluímos que os alunos desta investigação atribuem um valor significativo e positivo à disciplina de Português, considerando-a como uma disciplina útil e importante no seu currículo escolar.

Segundo Eccles e Wigfield (2002), a variável valor está associada à percepção da importância de realizar com sucesso as tarefas propostas, ao interesse pessoal empregue na realização das tarefas, com a percepção de utilidade para com os objetivos futuros e com a percepção do tempo e esforço necessários na realização das tarefas. Neste sentido os alunos que atribuem valor e importância às tarefas de Português evidenciam um maior envolvimento e uma maior satisfação, mesmo que para isso tenham de despende de um maior esforço para a obtenção dos resultados.

A dimensão Escolha Percebida remete-nos para o sentimento de liberdade de escolha e para a percepção que os alunos têm na realização das atividades por vontade própria, ou seja, a autonomia promovida pelo professor, os valores encontrados nesta dimensão revelaram que os alunos percebem-se com pouca liberdade de escolha e tomada de decisão no seu processo de aprendizagem desta disciplina.

A dimensão Pressão/Tensão, é um indicador negativo da motivação intrínseca, os valores encontrados nesta dimensão sugerem que o Português é uma disciplina que exerce pouca pressão nos alunos.

Os resultados por nós obtidos são semelhantes aos resultados encontrados nos estudos de Elias, (2009), Rosa (2010), Silva (2012) e Vitória (2009) particularmente para a dimensão Valor/Importância apresentando esta dimensão os valores médios mais elevados.

Pelo que concluímos que apesar da motivação destes alunos a Português ser moderada a baixa, estes alunos consideram o Português como uma disciplina com valor e utilidade.

De acordo com a teoria da autodeterminação se o ambiente ou contexto educativo possibilitar aos alunos experienciar sentimentos de autonomia e competência, a motivação intrínseca destes será mais elevada (Deci & Ryan, 1985, 2000: Ryan e Deci, 2000a; 2000b, Niemiec & Ryan, 2009). A satisfação de uma das necessidades reforça as restantes dependendo fortemente das interações sociais positivas que os alunos estabelecem com o professor e com os colegas.

Uma vez que os valores obtidos nas dimensões que reenviam para estas competências foram relativamente baixos parte-se do princípio que os professores destes alunos não promovem nem estimulam muito a autonomia e a perceção de Competência Percebida destes alunos, o que reflete os baixos níveis de motivação intrínseca, ou seja, o interesse e prazer. Segundo Reeve (2006; in Santos, 2012) considera que os professores que promovem a autonomia esforçam-se para desenvolver atividades que vão ao encontro dos interesses e competências dos alunos, possibilitando aos mesmos a escolha de tarefas em sala de aula e, consequentemente, estimulando-os a identificarem-se com as metas de aprendizagem. Em tarefas desinteressantes estes professores devem continuar a comunicar o valor e utilidade das mesmas para que o processo de aprendizagem do aluno seja mais integrado e internalizado.

Acrescenta-se ainda que os professores promotores de autonomia utilizam um registo de linguagem informativa de modo a que os seus alunos possam melhorar, encorajando o seu esforço e elogiando os sinais de progresso de cada aluno individualmente (Reeve, 2006).

Encontramos na literatura diversos estudos que nos indicam que o Português é uma disciplina que se encontra bastante estereotipada. Tendo em consideração os estereótipos ligados ao **género**, decidimos analisar se existiam diferenças nos níveis de motivação intrínseca para a disciplina de Português entre os alunos do género feminino e masculino para esta amostra.

Os resultados encontrados evidenciam que as raparigas apresentaram níveis de motivação intrínseca para o Português mais elevados, nas dimensões Motivação Total, Valor/Importância, Interesse/Prazer, Competência Percebida e Escolha Percebida, comparativamente aos rapazes. Acrescenta-se ainda que as raparigas apresentaram valores acima do ponto médio em três dimensões da escala, comprovando a ideia subjacente à nossa hipótese de que os estereótipos de género ligado à disciplina de Português e para estes alunos se verificam.

Analisando as dimensões da motivação intrínseca individualmente, constatou-se diferenças significativas entre raparigas e rapazes nas dimensões Valor/Utilidade, Interesse/Prazer e Competência Percebida, apresentando as raparigas os valores mais elevados nestas dimensões.

Os resultados deste estudo, vão ao encontro dos resultados encontrados no estudo de Elias, (2009), Rosa (2010), Sérgio (2009) e Vitória (2009), para a disciplina de Português, apresentando as raparigas níveis de motivação superiores aos rapazes em todas as dimensões da motivação.

As investigações sobre género quando inseridas no âmbito da educação salientam a importância que os estereótipos de género detêm na aprendizagem dos alunos, no entanto pesquisas recentes sobre as diferenças entre géneros mostram-nos que é difícil distinguir comportamentos inatos de comportamentos adquiridos, ou mesmo, perceber de que forma os estereótipos influenciam as perceções dos indivíduos e qual a diferença comportamental e cognitiva inerente quer ao género masculino quer ao género feminino no domínio das Línguas.

Alguns estudos têm evidenciado o impacto que os agentes sociais e culturais detêm na motivação dos alunos (e.g. Berndt, 1999; Fan, 2011; Fan, Lindt, Arroyo-Giner & Wolters, 2009; Furrer & Skinner, 2003; Patrick, Ryan & Kaplan, 2007; Ryan, 2000; Wentzel, 1998), as diferenças entre os géneros são estudadas na procura de uma explicação do porquê rapazes e raparigas apresentarem um interesse tão diversificado em relação aos objetivos educacionais e ocupacionais.

Estudos comparativos vêm assim mostrar que as raparigas apresentam maior motivação e autonomia em relação à escola no geral (Vansteenkiste et al., 2009) apresentam valores mais positivos em relação à leitura quando comparados com os rapazes (Swalander & Taube, 2007; Wigfield & Guthrie, 1997). As raparigas são, em muitos aspetos mais motivadas para a leitura do que os rapazes (Baker & Wigfield, 1999; Monteiro & Mata, 2001; Wigfield

& Guthrie, 1997) desenvolvendo, também atitudes mais positivas face à leitura (McKenna, Kear & Ellsworth, 1995) Estes resultados podem ser explicados pelo desenvolvimento de expectativas sociais mais positivas, criadas a partir de categorizações feitas em relação ao desempenho de rapazes e raparigas (Baker & Wigfield, 1999; McKenna, et. al., 1995; citado por Mata et. al., 2009).

As diferenças de género no que se refere ao desempenho na leitura mostram-se significativas à medida que a idade dos alunos avança (Böck, 2000; Harmgarth, 1997; Johnsson-Smaragdi e Jönsson, 2006). Esta tendência pode estar relacionada com o facto de os adolescentes serem mais condicionados pelos estereótipos, os quais associam a leitura a uma actividade feminina (Daly, 1999; Garbe, 2007). Isto, por sua vez, pode afetar o interesse pela leitura e a frequência com que os jovens leem, dois fatores que diminuem mais depressa nos rapazes do que nas raparigas à medida que estes avançam no percurso escolar (Harmgarth, 1997; Johnsson-Smaragdi e Jönsson, 2006). No entanto, nem todas as raparigas têm um bom desempenho nas tarefas relacionadas com literacia, e nem todos os rapazes têm um fraco desempenho. As diferenças dentro de cada género são maiores do que entre os géneros, estas diferenças apresentam variações consideráveis entre diferentes culturas, indicando que o rapazes e raparigas não possuem vantagens académicas intrínsecas e interesses diferentes, sendo estes, na sua maioria, adquiridos e induzidos socialmente (in EACEA, 2011).

As variáveis individuais e contextuais influenciam as variáveis cognitivas e sociais. As expectativas culturais fomentadas pelos pais, professores e pares relativas aos comportamentos considerados do domínio feminino e masculino, podem influenciar a determinação e participação das raparigas em tarefas específicas e diferentes das realizadas pelos rapazes. Rapazes e raparigas podem também receber diferentes tipos e quantidades de *feedback* relativos à sua performance e competências nas diversas atividades escolares.

O suporte fornecido pelo professor aparece na literatura como um forte preditor das diferenças entre os géneros. Hughes e Kwok (2007; citado por Fan, 2011) mostram-nos que as raparigas comparativamente aos rapazes percebem um maior suporte por parte dos professores e apresentam relações de maior proximidade. Este resultado vai ao encontro do resultado encontrado por Birch e Ladd's (1997) onde verificaram que os professores consideram que têm uma melhor relação de proximidade com as raparigas e relações mais conflituosas com os rapazes.

A análise dos resultados para esta variável leva-nos a concluir que os estereótipos de género se verificam para esta amostra específica, apresentando as raparigas desta amostra um

interesse superior aos rapazes para o Português, percecionam-se como mais competentes, com maior liberdade de escolha nas atividades desta disciplina, e consideram o Português uma disciplina importante e útil.

Com o intuito de verificar se existiam diferenças na motivação para o Português entre o 10º, 11º e 12º ano de escolaridade, colocou-se a hipótese de que os níveis de motivação intrínseca para a disciplina de Português, mais especificamente nas dimensões Interesse/Prazer, Valor/Importância, Competência Percebida, Escolha Percebida diminuía com o aumento do **ano de escolaridade**.

Os resultados obtidos confirmam a nossa hipótese, indicando que existe um declínio da motivação intrínseca com o aumento do ano de escolaridade. Deste modo, os alunos do 10º ano de escolaridade apresentaram níveis mais elevados de motivação intrínseca para o Português quando comparados com os alunos do 11º ano e 12º ano. Estas diferenças verificaram-se nas dimensões Interesse/Prazer, Valor/Importância, Competência Percebida, Escolha Percebida e Motivação Total. Os alunos do 11º ano e 12º ano apresentaram níveis de motivação mais baixos, principalmente na dimensão Interesse/Prazer (medida direta da motivação intrínseca). A dimensão Valor/Importância apresenta os valores mais elevados e acima do ponto médio, para os alunos a frequentar o 10º ano, 11º ano e 12º ano de escolaridade, tornando-se esta diferença mais significativa entre os alunos a frequentar o 10º ano e os alunos do 12º ano. Encontramos assim diferenças estatisticamente significativas na relação entre a motivação e o ano de escolaridade.

Os nossos resultados vão ao encontro do referido pela literatura neste domínio, ou seja, que a motivação dos alunos diminui com o aumento do ano de escolaridade (Eccles, et. al., 2005; Harter et. al., 1992; Lepper et. al., 2005; Mata et. al., 2009) quer seja num domínio mais geral em relação à escola, quer seja num domínio específico de uma disciplina ou atividade. São os alunos mais novos a apresentar um maior interesse e prazer nas atividades e conteúdos da disciplina de Português, consideram útil e valorizam a disciplina, percecionam-se como mais competentes e com maior liberdade de escolha.

São vários os investigadores que têm verificado que à medida que o ano de escolaridade aumenta, a motivação e o interesse para a aprendizagem tende a diminuir, este declínio pode estar relacionado com a mudança dos valores atribuído à escola e às aprendizagens, mas também às práticas pedagógicas utilizadas pelos professores.

O desenvolvimento da motivação para a aprendizagem em geral e para determinadas áreas específicas do saber, tem mostrado que, de um modo geral, há uma tendência para que

os aspetos ligados à percepção de competência e motivação intrínseca sofram um decréscimo enquanto a motivação extrínseca parece aumentar ao longo da escolaridade (Eccles, O'Neill & Wigfield, 2005; Harter, Whitesell & Kowalksi, 1992; Lepper, Corpus & Iyengar, 2005; citado por Mata, 2009).

Este declínio da motivação intrínseca não se verifica da mesma forma nas diferentes disciplinas nem com a mesma intensidade, ou seja, o decréscimo da motivação intrínseca é particular a cada disciplina (Gottfried, Fleming & Gottfried 2001). O declínio da motivação intrínseca dos alunos revela-se através da falta de empenho e perseverança nas aprendizagens (Epstein & McPartland, 1976), na falta de interesse apenas nas atividades académicas, mas não nas restantes atividades escolares (Sansone & Morgan, 1992), na falta de procura de novos conhecimentos (e.g., Anderman & Midgley, 1997; Maehr & Anderman, 1993; Midgley, Anderman, & Hicks, 1995), na valorização e esforço (e.g., Covington, 1984), na percepção de competência (Eccles, Roeser, Wigfield, & Freedman-Doan, 1999; Nicholls, 1978; Stipek & MacIver, 1989), na importância e utilidade da escola (Wigfield et al., 1997), e na falta de auto regulação em tarefas desafiadores (Rholes, Blackwell, Jordan, & Walters, 1980) (citado por Lepper, et. al., 2005, p. 185).

De acordo com Stipek (2002), é nesta fase da escolaridade que a relação com os professores se revela quase exclusivamente académica, existindo falhas ao nível da necessidade de relacionamento, essencial para que o indivíduo se sinta auto-determinado. Também começa a aumentar a preocupação com o desempenho escolar, centrando-se mais nos resultados obtidos, o que pode levar a uma diminuição do prazer associado às tarefas escolares e, como tal, dificultar a autodeterminação dos alunos. Este facto é reforçado com as muitas avaliações a que os alunos estão sujeitos, principalmente nos anos terminais, levando-os a sentirem menos prazer em realizar as atividades e maior competitividade quando as concretizam.

Os resultados deste estudo, vão ao encontro dos resultados encontrados nos estudos de Elias, (2009) Santos, (2012) e Vitória, (2009) são os alunos mais novos a evidenciar os valores mais elevados em todas as dimensões da motivação Interesse/Prazer, Competência Percebida, Escolha Percebida e Valor/ Importância.

Relacionar o **desempenho académico** a Português e a motivação intrínseca dos alunos foi outro dos nossos objetivos. Considerando a revisão de literatura sobre esta temática, colocou-se a hipótese de que os alunos com um desempenho académico mais elevado apresentarão níveis de motivação superiores nas dimensões Interesse/Prazer,

Valor/Importância, Competência Percebida e Escolha Percebida para o Português e que os alunos com desempenho acadêmico mais baixo apresentaram níveis de Pressão/Tensão mais elevados. Comprovando-se assim as hipóteses colocadas após a análise dos dados.

Os alunos cujo desempenho acadêmico é elevado, apresentam valores mais elevados em todas as dimensões da motivação, Motivação Total, Valor/Importância, Interesse/Prazer, Competência Percebida e Escolha Percebida, estes valores encontram-se acima do ponto médio, exceto na dimensão Interesse/Prazer, revelando esta a baixa motivação intrínseca para esta disciplina.

Podemos concluir, que os alunos mais motivados intrinsecamente a Português, ou seja, apresentaram um desempenho mais elevado, atribuem um maior valor e utilidade à disciplina de Português, percebem-se como mais competentes, envolvem-se mais nas atividades e percebem uma maior liberdade de escolha e tomada de decisão, este fato está refletido também na dimensão Pressão/ Tensão, foram também estes alunos a apresentar os valores mais baixos nesta dimensão.

Os alunos com desempenho acadêmico mais elevado investem mais tempo e esforço nas atividades escolares, identificam-se com os conteúdos, retiram maior prazer das aprendizagens, atribuem uma maior importância aos conteúdos, contribuindo desta forma para um melhor desempenho acadêmico e consequentemente reflete-se num maior bem estar e integração no contexto escolar (Deci & Ryan, 1985, 2000).

Os resultados evidenciam também que os alunos com desempenho mais baixo a Português apresentaram os valores motivacionais mais baixos em todas as dimensões motivacionais, no entanto, apesar de estarem pouco motivados, estes alunos consideram o Português uma disciplina importante e útil. A dimensão Pressão/Tensão apresenta o valor mais elevado neste grupo de alunos, o baixo desempenho reflete-se numa maior tensão nas atividades desta disciplina. A teoria da autodeterminação refere que quanto mais pressão os alunos sentem maior será o seu desinvestimento e consequentemente uma maior diminuição no desempenho acadêmico. Gottfried (1985;citado por Santos, 2012) desenvolveu uma pesquisa que visou analisar as relações entre a motivação intrínseca académica (*academic intrinsic motivation*), o desempenho académico, a percepção de competência académica e a ansiedade académica. A motivação intrínseca académica correlacionou-se significativa e positivamente com o desempenho académico e com a percepção de competência académica, mas correlacionou-se negativamente com a ansiedade. De acordo com a autora, os alunos que possuem uma maior motivação intrínseca gostam mais de aprender e de se envolver nas

atividades, pelo que terão melhores resultados académicos do que os alunos que apresentam uma baixa motivação intrínseca.

Os teóricos da motivação intrínseca referem que o interesse e o envolvimento dos alunos nos processos educativos resultam numa melhor aprendizagem e em melhores resultados escolares (Cordova & Lepper, 1996; Deci & Ryan, 1985; Gottfried, 1985; citado por Lepper et. al., 2005 p. 192).

O desempenho académico é provavelmente o principal indicador da aprendizagem dos alunos no contexto escolar. A literatura sobre esta temática e tendo como referência a teoria da autodeterminação evidencia que a satisfação das necessidades básicas de autonomia, competência e proximidade no contexto escolar relaciona-se de forma positiva com o desempenho académico (Fortier, Vallerand & Guay, 1995; Grolnick, Ryan & Deci, 1991; Guay & Vallerand, 1997; Miserandio, 1996; citado por Guay, Ratelle & Chanal, 2008).

Nesta investigação ficou evidente que os melhores alunos sentem uma maior satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia e competência.

A literatura nesta área, evidência a existência de uma associação positiva entre a motivação intrínseca e o desempenho académico dos alunos (e.g. Gottfried, 1985, 1990; Harter & Connell, 1984; Herderlong & Lepper, 1997; Lloyd & Barenblatt, 1984) sugerindo que o declínio da motivação intrínseca pode influenciar significativamente o desempenho (Lepper et. al. 2005).

Os resultados deste estudo, vão ao encontro dos resultados encontrados no estudo de Santos (2012), Sérgio (2009), os alunos com um melhor desempenho académico revelam níveis de motivação superiores aos alunos com um desempenho mais baixo em todas as dimensões da motivação Interesse/Prazer, Competência Percebida, Escolha Percebida e Valor/Importância que no nosso estudo, a dimensão Interesse/Prazer não se verificou.

Nos estudos de Sérgio et. al (2010) referente ao desempenho académico na disciplina de Língua Portuguesa, os resultados encontrados pelos autores revelaram que os alunos com desempenho académico elevado apresentavam níveis de motivação mais elevados, quando comparados com os alunos com menor desempenho académico.

A **área de estudo** surge neste estudo como questão de investigação, não foi possível encontrar literatura que nos permitisse analisar e comparar o efeito desta variável na motivação intrínseca dos alunos para a disciplina de Português.

Os resultados evidenciam que os alunos da área de Línguas apresentaram os valores motivacionais mais altos nas dimensões Interesse/Prazer, Valor/Importância, Competência

Percebida, Escolha Percebida e Motivação Total para a disciplina de Português, quando comparados com os alunos das áreas de Ciência e Economia. Os alunos da área de Línguas apresentaram na dimensão Interesse/Prazer e Escolha Percebida valores médios relativamente baixos, encontrando-se estes abaixo do ponto médio. Através da análise dos dados, podemos concluir que os alunos da área de Línguas apresentam uma moderada motivação intrínseca para o Português, mas foram estes que atribuíram mais valor e utilidade à disciplina, percecionam-se como mais competentes e consideram-se com mais liberdade de escolha nas atividades de Português. E foram também os alunos de Línguas a percecionar uma menor Pressão/Tensão nas atividades desta disciplina.

De um modo geral podemos concluir que os alunos da área de Línguas apresentaram valores motivacionais superiores quando comparados com os alunos das restantes áreas.

Os alunos da área de Ciências, apresentaram em todas as dimensões motivacionais valores abaixo do ponto médio, exceto na dimensão Valor/Importância, o mesmo é verificável para os alunos da área de Economia, sendo também a dimensão Valor/Importância a obter o valor médio mais elevado.

O ingresso dos alunos no ensino secundário obriga a escolha da área de estudo. Esta tomada de decisão reflete por um lado o interesse que os alunos têm por determinada área, e por outro a constatação de melhores saídas profissionais ou o evitamento de determinadas disciplinas nucleares. Sendo o Português uma disciplina nuclear e transversal a todas as áreas, é natural que os alunos de Línguas normalmente estejam mais interessados e envolvidos na disciplina de Português, apresentem níveis de motivação para esta disciplina mais elevados, os alunos de Ciências e Economia focam os seus interesses noutras disciplinas evitando muitas vezes a disciplina de Português.

O interesse dos alunos apresenta-se como um dos principais preditores quer para a motivação intrínseca quer para as formas mais autodeterminadas da motivação extrínseca (Deci & Ryan, 1992; Ryan & Connell, 1989; citado por Tsai, Kunter, Lüdtke, Trautwein & Ryan, 2008, p. 461).

No segundo objetivo desta investigação pretendíamos verificar a existência de associações entre a **motivação e o clima de sala de aula** na disciplina de Português.

Ao analisarmos a perceção do clima de sala de aula a Português da totalidade dos participantes, verificámos que as dimensões do clima de sala de aula Suporte Social dos Colegas, Suporte Social do Professor, Aprendizagem Individualista e Aprendizagem Cooperativa apresentam valores que estão acima do ponto médio, à exceção da dimensão

Atitudes e Aprendizagem Competitiva que apresentaram valores relativamente baixos. Os resultados evidenciam que os alunos desta investigação percebem um elevado suporte social por parte do professor e colegas e percebem as dinâmicas de aprendizagem cooperativa e individualista como as mais utilizadas pelos professores na sala de aula de Português.

As dimensões da motivação para o Português Interesse/Prazer, Valor/Importância, Competência Percebida, Escolha Percebida e Motivação Total correlacionaram-se de forma positiva, moderada a elevada e significativa com as seguintes dimensões do clima de sala de aula Suporte Social do Professor, Suporte Social dos Colegas, Atitudes, Aprendizagem Cooperativa e Aprendizagem Individualista. A dimensão Pressão/Tensão (medida que contribui negativamente para a motivação intrínseca) apresentou uma correlação positiva e baixa com a Aprendizagem Individualista.

Estes resultados vão ao encontro dos resultados encontrados pelos autores (e.g. Elias, (2009); Rosa, (2010); Sérgio, (2009); Vitória, (2009).

Existem, assim, diversos fatores que podem influenciar a qualidade do processo de aprendizagem e o bem-estar dos alunos. Segundo Dean (2000; in Santos, 2012) o clima de sala de aula positivo proporciona suporte aos alunos, estes sentem-se apoiados e respeitados pelos seus professores e pares, estabelecendo relações positivas com os mesmos. Nestas circunstâncias, os alunos valorizam mais o processo de aprendizagem, têm atitudes mais positivas face à escola e a determinadas disciplinas, têm níveis mais elevados de motivação para a aprendizagem, entre outros ganhos.

O clima social na sala de aula, especialmente no que respeita à forma como os professores se relacionam com os alunos, é um facto extremamente significativo na eficácia e qualidade do ensino, determinando, por vezes, o grau de utilização de metodologias diferenciadas ou formas mais rotineiras de trabalho (Cooper & McIntyre, 1996, in Morgado, 2003).

Deci e Ryan (1985, 2000, 2008) reconhecem que o contexto e neste caso específico o contexto de sala de aula desempenha um papel de extrema importância na motivação dos alunos, nem sempre o sujeito age de forma autodeterminada, dependendo em grande parte do seu grau de envolvimento na tarefa, bem como a sua interação com os outros e com o contexto.

No contexto escolar, as interações sociais positivas que promovem a satisfação das três necessidades psicológicas básicas, conduzem os alunos a uma maior motivação intrínseca

e as formas autodeterminadas de motivação extrínseca. Neste sentido, a figura do professor assume um papel essencial na promoção de um clima de sala positivo (Niemec & Ryan, 2009; Reeve, 2002, 2006).

A necessidade de proximidade diz respeito à tendência para se estabelecer relações e vínculos emocionais com pessoas significativas que fomentem nos seres humanos uma sensação de apoio/suporte e sentimento de segurança. Sendo assim, é fundamental que o sujeito se sinta aceito e mais próximo do outro, de forma a perceber um vínculo com outras pessoas significativas (Deci & Ryan, 1985, 2000).

CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve dois principais objetivos, o primeiro objetivo pretendíamos verificar o efeito que a variável motivação para o Português tinha sobre o género, ano de escolaridade, desempenho académico, área de estudo, e como segundo objetivo analisar as associações entre a motivação e o clima de sala de aula a esta disciplina. Os resultados obtidos revelaram que os alunos atribuem muito valor e importância às tarefas de Português. A dimensão Valor/Importância, foi a dimensão que mais se destacou, quando analisamos as diferentes variáveis em estudo, ou seja, para todas as variáveis em estudo esta dimensão foi a única a apresentar valores mais positivos e acima do valor médio. Deste modo, os alunos da amostra envolvem-se e esforçam-se nesta disciplina porque a percebem como tendo valor e utilidade para a sua presente formação escolar.

Os resultados obtidos referente à variável género, permitiram concluir que existe uma relação entre esta variável e a motivação para Português nas dimensões Interesse/Prazer, Valor/Importância, Escolha Percebida e Motivação Total. Verificou-se que o género feminino apresentou valores mais elevados de motivação intrínseca quando comparado com o género masculino a Português. Constatámos que os estereótipos de género na disciplina de Português se verificam. Em relação à variável ano de escolaridade, também verificámos a existência de relação entre esta variável e a motivação dos alunos. Observámos que ocorre um decréscimo significativo da motivação dos alunos para o Português com o aumento do ano de escolaridade, nas seguintes dimensões Interesse/Prazer, Valor/Importância Competência

Percebida, Escolha Percebida e Motivação Total, apresentando os alunos do 10º ano de escolaridade resultados mais positivos quando comparados com os alunos do 11º e 12º ano de escolaridade. Estes resultados corroboram os estudos que comprovam que a motivação intrínseca tende a diminuir com o aumento do ano de escolaridade (Eccles, et. al., 2005; Harter, et. al., 1992; Lepper, et. al. 2005; Rosa, 2010).

Constatámos a existência de diferenças significativas ao analisarmos os níveis de desempenho académico e os níveis de motivação para o Português. Os alunos com desempenho académico elevado a Português evidenciaram níveis de motivação intrínseca mais elevados nas dimensões Interesse/Prazer, Valor/Importância Competência Percebida, Escolha Percebida e Motivação Total, quando comparados com os alunos com desempenho médio e baixo. Verificámos também que para a dimensão Pressão/Tensão os resultados foram significativos para os alunos com baixo desempenho académico, foram estes que apresentaram os valores mais elevados nesta dimensão, pelo que podemos afirmar que os alunos com baixo rendimento apresentam índices de maior pressão tensão na disciplina de Português. Estes resultados vão ao encontro dos resultados encontrados por Santos (2012) e Sérgio (2009).

Ao analisar a relação entre os níveis de motivação para o Português e a área de estudo, verificámos que os alunos da área de Línguas apresentaram valores estatisticamente significativos nas seguintes dimensões, Interesse/Prazer, Valor/Importância, Escolha Percebida e Motivação Total, quando comparados com os alunos da área de Ciências e Economia. Com base nos resultados podemos concluir que foram os alunos da área de Línguas os que apresentaram uma maior motivação intrínseca para o Português, atribuíam mais valor e utilidade à disciplina, percecionaram-se como mais competentes e com uma maior liberdade de escolha e tomada de decisão nas atividades de Português.

Em relação à percepção do clima de sala de aula a Português e a sua relação com a motivação dos alunos, verificámos que de um modo geral os alunos que participaram neste estudo percecionam o clima de sala de aula na disciplina de Português como positivo, evidenciando um grande suporte e apoio por parte do professor e colegas e consideram como principais dinâmicas de aprendizagem a aprendizagem cooperativa e individualista. As correlações mais significativas foram entre as dimensões motivacionais; Interesse/Prazer, Valor/Importância, Escolha Percebida, Competência Percebida e Motivação Total e as dimensões do clima de sala de aula, Atitudes, Suporte Social do Professor, Suporte Social dos Colegas e a Aprendizagem Cooperativa.

Tendo em conta os resultados apresentados e analisando os à luz da Teoria da Autodeterminação, consideramos que não são só os aspetos individuais que desempenham um papel determinante na motivação dos alunos, mas também as características do professor e do contexto, o suporte à autonomia dos alunos, o fornecimento de *feedback* positivo acerca das competências dos alunos e os aspetos relacionais e de proximidade são determinantes para a motivação dos alunos. Estas variáveis podem por um lado promover no aluno uma sensação de bem estar, levando os a um maior envolvimento e integração das aprendizagens no contexto educativo e escolar, mas também podem por outro lado, condicionar a motivação intrínseca e o envolvimento na aprendizagem de alguns alunos, caso este tipo de apoio e suporte seja fornecido de modo controlado, ou a percepção dos alunos assim o confirme.

No decurso da realização desta investigação deparámo-nos com algumas limitações. O fato de não nos ter sido permitido a aplicação dos questionários sem a presença do professor em sala de aula, poderá ter criado alguns constrangimentos aos alunos, esta situação verificou-se em todas as turmas. A análise conjunta dos dados de todos os professores relativamente ao clima de sala de aula poderá ter “mascarado” algumas situações relevantes as quais não nos foi permitido compreender de uma forma mais clara e objetiva, seria importante fazer uma análise professor a professor relativamente à variável clima de sala de aula, pelo que sugerimos futuras investigações relativamente a estas duas variáveis.

Relativamente a investigações futuras sobre esta temática, sugere-se ainda a análise da motivação intrínseca dos professores, no sentido de perceber se a motivação destes influencia a motivação dos alunos.

Para além da análise da motivação intrínseca, e uma vez que esta nem sempre se verifica, seria pertinente analisar quais as formas mais autodeterminadas da motivação extrínseca apresentadas pelos alunos, e relacioná-las com as variáveis estudadas.

Uma vez que a maioria dos alunos apresentou valores muito elevados na dimensão Valor/Importância, seria interessante perceber quais as razões que levam os alunos a atribuir tanta importância ao Português. Deste modo poder-se-ia compreender se essas razões reenviam para aspetos mais intrínsecos ou para aspetos mais extrínsecos.

REFERÊNCIAS

- Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura EACEA (2011). *O ensino da Leitura na Europa: Contexto, Políticas e Práticas. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação*, Ministério da Educação: Lisboa
- Akey, T. M. (2006). *School context, student attitudes and behavior, and academic achievement: An exploratory analysis*. USA: MDRC
- Brophy, J. (1998). *Motivation students to learn*. USA: MacGrawhill
- Davis, B. G. (2002). *Tools for Teaching: Motivating Students*. Recuperado em 2 de Dezembro de 2006 através de <http://teaching.berkeley.edu/bgd/motivate.html>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination theory in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “why” of goal pursuits: human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, p. 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008a). Facilitating optimal motivation and psychological wellbeing across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), p. 14-23. doi: 10.1037/a0012801
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008b). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), p. 182-185. doi: 10.1037/a0012801
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, p. 325-346.

- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A Self-Determination Theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), p. 1006–1021. doi: 10.1037/a0027800
- Eccles, J., O'Neill, S., & Wigfield, A. (2005). Ability self-perception and subjective task values in adolescents and children. In K. Moore & L. Lipman (Eds.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* New York: Springer. (p. 237-249).
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, p. 109-132.
- Elias, A. F. (2009). *Motivação para a língua portuguesa: Sua relação com o género, ano de escolaridade, sucesso/insucesso escolar e clima de sala de aula*. Tese de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Fan, W. (2011). Social influences, school motivation and gender differences: An application of the expectancy-value theory. *Educational Psychology*, 31(2), p. 157-175. doi: 10.1080/01443410.2010.536525
- Fulmer, S. M., & Frijters J. C. (2009). A Review of self-report and alternative approaches in the measurement of student motivation. *Educational Psychology*, 21, p. 219–246. doi: 10.1007/s10648-009-9107-x
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), p. 3-13. doi: 10.1037//0022-0663.93.1.3
- Gouveia-Pereira, M. (2008). *Percepções de justiça na adolescência: a escola e a legitimação das autoridades institucionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

- Guay, F., Ratelle, C., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: the role of self-determination in education, *Canadian Psychology*, 49 (3), p. 233-240. doi: 10.1037/a0012758
- Harter. S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21. p. 34-64.
- Harter, S., Whitesell, N. R., & Kowalksi, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescents' perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal*, 29(4), p. 777-808.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne M. Beth. (2000). *Cooperative learning methods: A meta analysis*. University of Minnesota
- Lemos. M. S. (1999). Motivação, aprendizagem e desenvolvimento. In Bretão, A., Ferreira, M. & Santos, M., (Eds.). *Pensar a Escola sob os Olhares da Psicologia* Porto: Afrontamento, (p. 69-86).
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. (2005) Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, Vol 97(2), p. 184-196. doi: 10.1037/0022-0663.97.2.184
- Lopes, J. (2006). *Motivação e auto-conceito: efeito das variáveis género, ano de escolaridade, estatuto escolar em estudantes do 5º ao 9º ano de escolaridade*. Monografia de Licenciatura em Psicologia. Lisboa: ISPA
- Machado, M. (2012). *Melhores práticas psicológicas maior qualidade de ensino*. Lisboa: Edições Vieira da Silva
- Markland, D., Ryan, R., Tobin, V., & Rollnick, S. (2005). Motivational interviewing and self determination theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24 (6), p. 811-831

- Maroco, J., & Bispo, R. (2005). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. (2th ed.). Lisboa: Climepsi Editores
- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. (3th ed.). Lisboa: Edições Sílabo
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções. *Laboratório de Psicologia* 4 (1),p. 65-90
- Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2007). Motivação para a leitura e para a matemática- Características ao longo da escolaridade. In Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Silva, B. & Almeida, L. (Eds) *Livro de Actas do Congreso Internacional Galego- Português de Psicopedagogia* Coruña: Universidade da Coruña/Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación. (p 550-558).
- Mata, M. 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 & V. Ramalho (Eds), *Actas da XIII Conferencia Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga. APPORT.
- Mata, M. L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica*, 4, p. 563-572.
- Mata, M. L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2012). Attitudes towards mathematics: Effects of individual, motivational, and social support factors. *Child Development Research*, vol. 2012, Article ID 876028, 10 pages. doi:10.1155/2012/876028
- Middleton, J. A., & Spanias, P. A. (1999). Motivation for achievement in mathematics: Findings, generalizations, and criticisms of the research. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30 (3) p. 65-88.

- Monteiro, V., Mata, L., & Peixoto, F. (no prelo). Intrinsic Motivation Inventory: Psychometric Properties in the Context of First language and Mathematics Learning. Manuscrito não publicado, Ispa- Instituto Universitário, Lisboa
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. (1ª Ed.)Lisboa: ISPA
- Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A Self-Determination Theory perspective. *Journal of Educational Psychology*. 104 (4), p. 1006-1021. doi: 10.1037/a0027800
- Neves, M., & 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, p. 201-215.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence and relatedness in the classroom: Applying self determination theory to educational practice. *Theory and research in education*, 7 (2), p. 133-144. doi: 10.1177/1477878509104318
- Paulino, M. (2009). *Auto-regulação em contexto escolar: A prespetiva da teoria da autodeterminação*. Tese de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde.Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Reis, H., Sheldon, K., Gable, S., Roscoe, J., & Ryan, R. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26 (4), p. 419-435
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. Deci & R. Ryan (Orgs.), *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press. p. 183-203
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: what autonomy-suportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School*, 106, p. 225-237

- Ricardo, A. F., Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2012). *Motivação para a aprendizagem da matemática e sua relação com a percepção de clima de sala de aula.*, Trabalho apresentado em Actas do 12º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação., In Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos através da Investigação e da Prática - Actas do 12º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação. Lisboa: ISPA - Instituto Universitário
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63 (3), p. 397-427
- Ryan, R. M. (2009). Self-determination theory and wellbeing. Retirado de http://www.welldev.org.uk/wed-new/network/research-review/Review_1_Ryan.pdf
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determinations theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*, 55, p. 68-78. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), p. 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: an organismic dialectical prespective. In E. Deci & R. Ryan (Orgs.), *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press. p. 3-33
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook on motivation at school*. New York: Routledge. (p. 171-196).
- Ryan, R. M., & Niemiec, C. P. (2009). Self determination in schools of education: Can empirically supported framework also be critical and liberating. *Theory and Research in Education*, 7 (2), p. 263-272. doi: 10.1177/1477878509104331

- Rosa, M. M. J. (2010). *Motivação para a língua portuguesa: A sua relação com o género, ano de escolaridade, repetência, clima de sala de aula, autoconceito e auto estima em alunos do secundário*. Tese de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Santos, M. S. V. (2012). *Relação entre a motivação intrínseca para a matemática e o suporte do professor, desempenho académico, género e ano de escolaridade*. Tese de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Serrão, A., Ferreira, C., & Sousa, H. (2010). *PISA 2009: Competências dos alunos portugueses: Síntese de resultados*. GAVE, Ministério da Educação. Lisboa
- Sérgio, M. (2009). *Motivação para a Língua Portuguesa: sua relação entre o Género o Desempenho e o Clima de Sala de Aula em alunos do 4º ano*. Tese de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Sérgio, M., Monteiro, V., Mata, L., & Peixoto, F. (2010). Motivação para a Língua Portuguesa em alunos do 4º ano de escolaridade. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A.T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio & M. C. Taveira (Eds.), *Actas do Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (p. 2791-2804)
- Silva, A. M. (2012). *Relação entre a motivação intrínseca para a língua portuguesa e o suporte do professor, desempenho académico, género e ano de escolaridade*. Tese de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Sprinthall, N., & Collins, W. R. (2008). *Psicologia do Adolescente*. (Vieira, C. Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1988).

- Sousa, T., Monteiro, V., Mata, L., & Peixoto, F. (2010). Motivação para a matemática em alunos do ensino secundário. In *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, Universidade do Minho, Portugal, p. 2805-2819
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: integrating theory and practice* (4th ed.). Boston: Alley & Bacon
- Sussman, S., Unger, J., & Dent, C. (2004). Peer group self-identification among alternative high school youth: a predictor of their psychosocial functioning five years later. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 1(4), p. 9-25
- Tarrant, M., Mackenzie, L., & Hewitt, L. (2006). Friendship group identification multidimensional self-concept, and experience of developmental tasks in adolescence. *Journal of Adolescence*, 29, p. 627-640.
- Tsai, Y., Kunter, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., & Ryan, R. (2008). What makes lessons interesting? The role of situational and individual factors in three school subjects. *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), p. 460-472. doi: 10.1037/0022-0663.100.2.460
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 101 (3), 671–688. doi: 10.1037/a0015083
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C., & Soenens, B. (2010). The development of five mini-theories of self-determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions. *Advances in Motivation and Achievement*, Volume 16 (A), p. 105–165. doi: 10.1108/S0749-7423(2010)000016A007
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Koeestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology*. 48 (3), p. 257-262. doi: 10.1037/a0012804.

- Victória, N. G. (2009). *Motivação para a língua portuguesa: Relação com o género, ano de escolaridade, clima de sala de aula, autoconceito e auto-estima*. Tese de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada
- Vrugt, A., Oort, F. J., & and Waardenburg, L. (2009). Motivation of men and women in mathematics and language. *International Journal of Psychology*, 44 (5), p. 351–359. doi: 10.1080/00207590802324831
- Wilkinson, R. B. (2009). Best friend attachment versus peer attachment in the prediction of adolescent psychological adjustment. *Journal of Adolescence*, 33(5), p. 709-717

ANEXOS

Anexo I – Análise descritiva das variáveis Género, Ano de Escolaridade, Desempenho e Área de Estudo

Género

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rapazes	173	45,5	46,1	46,1
	Raparigas	202	53,2	53,9	100,0
	Total	375	98,7	100,0	
Missing	System	5	1,3		
Total		380	100,0		

Ano

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	10	125	32,9	33,3	33,3
	11	130	34,2	34,7	68,0
	12	120	31,6	32,0	100,0
	Total	375	98,7	100,0	
Missing	System	5	1,3		
Total		380	100,0		

Area

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ciências e Tecnologias	237	62,4	63,2	63,2
	Linguas e Humanidades	73	19,2	19,5	82,7
	Ciências Socioeconómicas	65	17,1	17,3	100,0
	Total	375	98,7	100,0	
Missing	System	5	1,3		
Total		380	100,0		

Repete

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	302	79,5	80,5	80,5
	1	61	16,1	16,3	96,8
	2	11	2,9	2,9	99,7
	3	1	,3	,3	100,0
	Total	375	98,7	100,0	
Missing	System	5	1,3		
Total		380	100,0		

Desempenho

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,00	11	2,9	2,9	2,9
	2,33	17	4,5	4,6	7,5
	2,67	19	5,0	5,1	12,6
	3,00	170	44,7	45,6	58,2
	3,33	54	14,2	14,5	72,7
	3,67	19	5,0	5,1	77,7
	4,00	65	17,1	17,4	95,2
	4,33	15	3,9	4,0	99,2
	4,67	2	,5	,5	99,7
	5,00	1	,3	,3	100,0
	Total	373	98,2	100,0	
Missing	System	7	1,8		
Total		380	100,0		

Anexo II – Escala da Motivação**EU e o PORTUGUÊS**

As afirmações que se seguem referem-se às **tuas opiniões acerca da disciplina de Português**. Não há respostas certas nem erradas, o importante é que sejas sincero. Assinala a opção de resposta que mais se ajusta à tua opinião, preenchendo o círculo correspondente.

Vê os exemplos que se seguem para perceberes melhor como funciona esta escala.

Exemplos:

	Nunca	Raramente	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
a) Eu gosto das aulas de educação física.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b) Acho que sou bom/boa a jogar futebol	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Não havendo dúvidas, podes começar a preencher o questionário.

	Nunca	Raramente	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
1. Eu gosto de fazer trabalhos de Português.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Acho que sou bastante bom/boa a Português.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Sinto-me nervoso(a) enquanto estou a fazer trabalhos de Português.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Os trabalhos de Português têm valor para mim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Só faço os trabalhos de Português porque o professor manda.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. As atividades de Português são divertidas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Acho que faço bastante bem os trabalhos de Português em comparação com os meus colegas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Nunca	Raramente	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre

	Nunca	Raramente	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
8. Sinto-me nervoso(a) quando aprendo Português.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Dou valor às atividades de Português.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Se pudesse escolher, nunca escolheria fazer atividades de Português.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Para mim os trabalhos de Português são muito interessantes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Estou satisfeito(a) com os meus resultados a Português.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Sinto que fazer trabalhos de Português pode ajudar-me no futuro.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Só faço atividades de Português porque sou obrigado(a).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Para mim os trabalhos de Português são muito divertidos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. Faço bem as atividades de Português.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. Fazer trabalhos de Português pode ser bom para mim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. Faço atividades de Português porque não tenho outra escolha.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. Enquanto estou a fazer atividades de Português penso no quanto gosto desta disciplina.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. Acho que as atividades de Português são importantes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. Só faço trabalhos de Português porque tenho mesmo que os fazer.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Nunca	Raramente	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre

OBRIGADO PELA TUA COLABORAÇÃO!

Anexo III – Escala Clima de Sala de Aula

“Na Sala de Aula de Português”

Temos aqui algumas frases que falam sobre o funcionamento das salas de aula. As aulas podem funcionar de forma diferente. Gostaríamos de saber qual a tua opinião sobre o funcionamento das aulas de Português. Não há respostas certas nem erradas.

Iremos agora apresentar-te dois exemplos para perceberes melhor como funciona esta escala e para responderes com mais facilidade.

Exemplos:

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes	Raramente	Nunca
1. Gosto de ir à escola.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Sinto que o que aprendo na escola é importante para mim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Não havendo dúvidas, vamos começar a preencher o questionário, ao qual irás responder individualmente e em silêncio.

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes	Raramente	Nunca
1. Na aula de Português, os meus colegas preocupam-se com o que eu aprendo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. O professor de Português propõe trabalhos para partilharmos as ideias.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Na aula de Português, o meu professor preocupa-se com o que eu aprendo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Na aula de Português, costumamos trabalhar para ver quem é o melhor.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Quando o meu professor faz perguntas de Português sinto-me bem.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

6. Na aula de Português, os meus colegas querem que eu dê o meu melhor.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Na aula de Português, passamos muito tempo a trabalhar sozinhos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Na aula de Português, o meu professor quer que eu dê o meu melhor.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Na aula de Português, é habitual estarmos a ver quem é o melhor.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Na aula de Português, sinto-me tão bem que nem dou pelo tempo passar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Na aula de Português, os meus colegas ajudam-me.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Na aula de Português, fazemos atividades em conjunto.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Na aula de Português, quando temos um problema, o professor ajuda-nos a pensar sobre ele.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Na aula de Português, trabalhamos para ter melhores notas que os colegas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes	Raramente	Nunca

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

OBRIGADA PELA TUA COLABORAÇÃO!

Anexo IV – Caracterização dos Participantes



Ano escolaridade: 10º Ano 11º Ano 12º Ano

Área:

Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias ☐

Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades ☐

Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas ☐

Idade:

Sexo: F ☐ M ☐

Já repetiste algum ano? Sim ☐ Não ☐

Se respondeste sim, indica o nº de vezes e em que ano (s) de escolaridade.

Qual a tua nota final a Português no ano anterior: _____

Qual a tua nota no final do 1º período deste ano letivo a Português: _____

Qual a tua nota no final do 2º período deste ano letivo a Português: _____

Anexo V – Consistência Interna da Escala de Motivação “ Eu e o Português”

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	Analysis N
Prazer1	3,50	1,265	352
Comperc2	3,45	1,088	352
Pressao3_4	2,82	1,474	352
valor4_6	3,85	1,316	352
Escperc5_10	2,56	1,451	352
Prazer6_7	3,19	1,222	352
Comperc7_8	3,25	1,186	352
Pressao8_9	1,98	1,181	352
valor9_24	3,93	1,221	352
Escperc10_16	3,43	1,651	352
Prazer11_25	3,40	1,140	352
Comperc12_19	3,14	1,416	352
valor13_30	4,00	1,420	352
Escperc14_22	3,15	1,595	352
Prazer15_31	2,83	1,161	352
Comperc16_26	3,98	,943	352
Valor17_33	4,35	1,238	352
Escperc18_29	3,22	1,588	352
Prazer19_34	2,41	1,264	352
Valor20_36	4,08	1,296	352
Escperc21_35	2,98	1,543	352

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,921
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	4661,265
	df	210
	Sig.	,000

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,914	,914	21

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	8,854	42,162	42,162	8,854	42,162	42,162	6,079	28,946	28,946
2	2,262	10,772	52,934	2,262	10,772	52,934	3,434	16,354	45,299
3	1,575	7,498	60,432	1,575	7,498	60,432	2,862	13,629	58,929
4	1,401	6,673	67,105	1,401	6,673	67,105	1,717	8,177	67,105
5	,917	4,364	71,470						
6	,721	3,432	74,902						
7	,588	2,800	77,701						
8	,558	2,658	80,359						
9	,534	2,545	82,904						
10	,486	2,312	85,216						
11	,426	2,027	87,243						
12	,409	1,946	89,189						
13	,377	1,794	90,983						
14	,350	1,665	92,648						
15	,276	1,313	93,961						
16	,254	1,209	95,169						
17	,245	1,167	96,336						
18	,226	1,075	97,411						
19	,213	1,014	98,426						
20	,187	,889	99,315						
21	,144	,685	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Dimensão Interesse/Prazer

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	362	95,3
	Excluded ^a	18	4,7
	Total	380	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,873	,876	5

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Prazer1	3,51	1,281	362
Prazer6_7	3,20	1,231	362
Prazer11_25	3,41	1,143	362
Prazer15_31	2,84	1,161	362
Prazer19_34	2,41	1,267	362

Dimensão Valor/Importância

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	369	97,1
	Excluded ^a	11	2,9
	Total	380	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,907	5

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
valor4_6	3,86	1,319	369
valor9_24	3,95	1,222	369
valor13_30	4,01	1,437	369
Valor17_33	4,37	1,236	369
Valor20_36	4,09	1,301	369

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
valor4_6	16,41	21,036	,679	,515	,904
valor9_24	16,32	20,985	,761	,607	,887
valor13_30	16,27	18,773	,815	,688	,875
Valor17_33	15,91	20,771	,772	,644	,885
Valor20_36	16,19	19,930	,806	,691	,877

Dimensão Competência Percebida

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	368	96,8
	Excluded ^a	12	3,2
	Total	380	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,749	,767	4

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Comperc2	3,44	1,098	368
Comperc7_8	3,25	1,201	368
Comperc12_19	3,12	1,421	368
Comperc16_26	3,98	,935	368

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Comperc2	10,35	7,503	,652	,454	,634
Comperc7_8	10,54	7,415	,578	,382	,671
Comperc12_19	10,67	7,278	,435	,195	,774
Comperc16_26	9,81	8,611	,574	,359	,687

Dimensão Escolha Percebida

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	367	96,6
	Excluded ^a	13	3,4
	Total	380	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,884	,886	5

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Escperc5_10	2,54	1,438	367
Escperc10_16	3,44	1,660	367
Escperc14_22	3,17	1,592	367
Escperc18_29	3,22	1,574	367
Escperc21_35	2,98	1,543	367

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Escperc5_10	12,81	29,175	,677	,510	,869
Escperc10_16	11,92	29,767	,510	,286	,909
Escperc14_22	12,19	26,195	,799	,664	,840
Escperc18_29	12,14	26,003	,827	,721	,834
Escperc21_35	12,37	26,344	,822	,729	,835

Dimensão Pressão/Tensão

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	370	97,4
	Excluded ^a	10	2,6
	Total	380	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,668	,679	2

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Pressao3_4	2,82	1,477	370
Pressao8_9	1,98	1,172	370

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Pressao3_4	1,98	1,374	,514	,265	,
Pressao8_9	2,82	2,183	,514	,265	,

Anexo VI – Consistência Interna da Escala do Clima de Sala de Aula – “ Na Sala de Aula De Português”

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	Analysis N
ClimSsaluno1	2,87	1,258	355
ClimApCoop2_4	3,94	1,308	355
ClimSsprof3_7	4,52	1,298	355
ClimApComp4_6	2,12	1,256	355
ClimAttLp5_8	3,47	1,335	355
ClimSsaluno6_9	3,56	1,484	355
ClimApindv7_13	3,75	1,144	355
ClimSsprof8_15	5,16	1,089	355
ClimApComp9_14	2,14	1,354	355
ClimAttLp10_16	2,87	1,346	355
ClimSsaluno11_17	3,97	1,277	355
ClimApCoop12_20	4,03	1,056	355
ClimSsprof13_19	4,30	1,437	355
ClimApComp14_22	2,95	1,589	355
ClimSsprof15_23	4,58	1,274	355
ClimApCoop16_28	3,97	1,055	355
ClimAttLp17_24	2,97	1,276	355
ClimSsaluno18_25	3,54	1,186	355
ClimApindv19_29	4,01	,987	355
ClimSsprof20_31	4,64	1,285	355
ClimApComp21_30	2,74	1,506	355
ClimAttLp22_32	2,46	1,498	355
ClimSsaluno23_33	4,13	1,350	355
ClimApindv24_37	4,23	1,269	355
ClimSsprof25_39	4,55	1,382	355
ClimAttpP26_40	3,70	1,417	355

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,860
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	4763,156
	df	325
	Sig.	,000

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,859	,857	26

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7,191	27,657	27,657	7,191	27,657	27,657	4,685	18,018	18,018
2	2,811	10,811	38,468	2,811	10,811	38,468	3,179	12,228	30,247
3	2,422	9,316	47,784	2,422	9,316	47,784	2,934	11,285	41,532
4	1,917	7,375	55,159	1,917	7,375	55,159	2,696	10,368	51,900
5	1,771	6,812	61,971	1,771	6,812	61,971	1,921	7,389	59,289
6	1,117	4,298	66,269	1,117	4,298	66,269	1,815	6,980	66,269
7	,917	3,525	69,794						
8	,835	3,213	73,007						
9	,747	2,874	75,881						
10	,670	2,577	78,458						
11	,563	2,164	80,622						
12	,525	2,018	82,640						
13	,504	1,937	84,576						
14	,476	1,832	86,408						
15	,463	1,780	88,188						
16	,410	1,577	89,765						
17	,380	1,460	91,226						
18	,350	1,347	92,573						
19	,340	1,309	93,882						
20	,291	1,118	95,000						
21	,279	1,075	96,075						
22	,266	1,023	97,098						
23	,249	,956	98,054						
24	,239	,920	98,974						
25	,137	,527	99,501						
26	,130	,499	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Dimensão Suporte Social do Professor

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	370	97,4
	Excluded ^a	10	2,6
	Total	380	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,928	,929	6

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
ClimSsprof3_7	4,52	1,319	370
ClimSsprof8_15	5,13	1,124	370
ClimSsprof13_19	4,29	1,446	370
ClimSsprof15_23	4,58	1,275	370
ClimSsprof20_31	4,63	1,286	370
ClimSsprof25_39	4,54	1,397	370

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ClimSsprof3_7	23,17	32,960	,720	,553	,924
ClimSsprof8_15	22,56	35,142	,691	,510	,928
ClimSsprof13_19	23,40	31,151	,766	,617	,920
ClimSsprof15_23	23,11	31,379	,883	,793	,903
ClimSsprof20_31	23,05	31,840	,835	,756	,910
ClimSsprof25_39	23,15	30,311	,868	,795	,905

Dimensão Suporte Social dos Colegas

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	368	96,8
	Excluded ^a	12	3,2
	Total	380	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,820	,823	5

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
ClimSsaluno1	2,88	1,270	368
ClimSsaluno6_9	3,57	1,493	368
ClimSsaluno11_17	3,98	1,276	368
ClimSsaluno18_25	3,55	1,184	368
ClimSsaluno23_33	4,13	1,353	368

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ClimSsaluno1	15,23	18,163	,510	,301	,813
ClimSsaluno6_9	14,54	16,254	,566	,359	,802
ClimSsaluno11_17	14,13	16,372	,707	,577	,757
ClimSsaluno18_25	14,56	17,708	,621	,466	,784
ClimSsaluno23_33	13,98	16,100	,679	,522	,764

Dimensão Atitudes

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	370	97,4
	Excluded ^a	10	2,6
	Total	380	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,810	,812	5

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
ClimAttLp5_8	3,47	1,338	370
ClimAttLp10_16	2,87	1,366	370
ClimAttLp17_24	2,97	1,285	370
ClimAttLp22_32	2,46	1,507	370
ClimAttpP26_40	3,69	1,430	370

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ClimAttLp5_8	12,00	18,740	,590	,387	,776
ClimAttLp10_16	12,60	18,588	,587	,429	,777
ClimAttLp17_24	12,49	19,123	,586	,431	,778
ClimAttLp22_32	13,00	17,976	,557	,344	,788
ClimAttpP26_40	11,78	17,296	,674	,482	,749

Dimensão Aprendizagem Competitiva

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	371	97,6
	Excluded ^a	9	2,4
	Total	380	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,817	,820	4

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
ClimApComp4_6	2,14	1,267	371
ClimApComp9_14	2,15	1,360	371
ClimApComp14_22	2,96	1,589	371
ClimApComp21_30	2,75	1,511	371

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ClimApComp4_6	7,87	14,007	,606	,464	,787
ClimApComp9_14	7,86	13,123	,648	,499	,767
ClimApComp14_22	7,04	11,785	,646	,489	,769
ClimApComp21_30	7,25	12,064	,668	,503	,756

Dimensão Aprendizagem Cooperativa

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	371	97,6
	Excluded ^a	9	2,4
	Total	380	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,465	,485	3

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
ClimApCoop2_4	3,95	1,312	371
ClimApComp9_14	2,15	1,359	371
ClimApCoop12_20	4,04	1,061	371

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ClimApCoop2_4	6,19	3,292	,377	,231	,194
ClimApComp9_14	7,98	4,165	,143	,021	,633
ClimApCoop12_20	6,10	4,045	,383	,226	,235

Dimensão Aprendizagem Individualista

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	371	97,6
	Excluded ^a	9	2,4
	Total	380	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,606	,605	3

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
ClimApindv7_13	3,75	1,166	371
ClimApindv19_29	4,02	,993	371
ClimApindv24_37	4,23	1,267	371

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ClimApindv7_13	8,25	3,438	,423	,186	,493
ClimApindv19_29	7,98	4,170	,363	,134	,578
ClimApindv24_37	7,78	2,969	,471	,222	,420

Anexo VII – Médias obtidas na escala da Motivação para a globalidade da amostra

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Prazer	375	1,00	6,00	3,0807	,05107	,98889	-,048	,126	-,264	,251
Valor_Importância	375	1,00	6,00	4,0605	,05781	1,11946	-,488	,126	-,097	,251
Competencia_percebida	375	1,00	6,00	3,4409	,04372	,84672	-,236	,126	,005	,251
Escolha_percebida	375	1,00	6,00	3,0785	,06690	1,29560	,322	,126	-,742	,251
Pressão	375	1,00	6,00	2,3933	,05942	1,15072	,637	,126	-,184	,251
Motivação_Total	375	1,00	5,54	3,4152	,04641	,89881	-,108	,126	-,459	,251
Valid N (listwise)	375									

Anexo VIII – Médias obtidas na escala da Motivação em função do Género

Group Statistics

Género		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Prazer	Rapazes	173	2,8249	1,00306	,07626
	Raparigas	202	3,2998	,92414	,06502
Valor_Importância	Rapazes	173	3,6749	1,18541	,09012
	Raparigas	202	4,3908	,94430	,06644
Competencia_percebida	Rapazes	173	3,2592	,92126	,07004
	Raparigas	202	3,5965	,74496	,05242
Escolha_percebida	Rapazes	173	2,6384	1,19871	,09114
	Raparigas	202	3,4554	1,25867	,08856
Pressão	Rapazes	173	2,3584	1,20266	,09144
	Raparigas	202	2,4233	1,10643	,07785
Motivação_Total	Rapazes	173	3,0993	,89526	,06807
	Raparigas	202	3,6857	,81112	,05707

Anexo IX – Estatística Paramétrica Manova e Género

Multivariate Tests^a

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,926	790,833 ^b	5,000	318,000	,000
	Wilks' Lambda	,074	790,833 ^b	5,000	318,000	,000
	Hotelling's Trace	12,434	790,833 ^b	5,000	318,000	,000
	Roy's Largest Root	12,434	790,833 ^b	5,000	318,000	,000
Género	Pillai's Trace	,041	2,730 ^b	5,000	318,000	,020
	Wilks' Lambda	,959	2,730 ^b	5,000	318,000	,020
	Hotelling's Trace	,043	2,730 ^b	5,000	318,000	,020
	Roy's Largest Root	,043	2,730 ^b	5,000	318,000	,020

a. Design: Intercept + Género + Ano + Area + Desempenho_Recode + Género * Ano + Género * Area + Género * Desempenho_Recode + Ano * Area + Ano * Desempenho_Recode + Area * Desempenho_Recode + Género * Ano * Area + Género * Ano * Desempenho_Recode + Género * Area * Desempenho_Recode + Ano * Area * Desempenho_Recode + Género * Ano * Area * Desempenho_Recode

b. Exact statistic

c. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

d. Footnote

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	Motivação_Total	94,797 ^a	50	1,896	2,945	,000
	Prazer	86,389 ^b	50	1,728	1,997	,000
	Pressão	96,549 ^c	50	1,931	1,579	,011
	Valor_Importância	139,579 ^d	50	2,792	2,734	,000
	Competencia_percebida	86,784 ^e	50	1,736	3,093	,000
	Escolha_percebida	154,644 ^f	50	3,093	2,119	,000
Intercept	Motivação_Total	1299,649	1	1299,649	2018,686	,000
	Prazer	1073,148	1	1073,148	1240,480	,000
	Pressão	598,704	1	598,704	489,472	,000
	Valor_Importância	1855,615	1	1855,615	1817,471	,000
	Competencia_percebida	1341,077	1	1341,077	2390,080	,000
	Escolha_percebida	1007,814	1	1007,814	690,619	,000
Género	Motivação_Total	5,151	1	5,151	8,000	,005
	Prazer	4,188	1	4,188	4,842	,028
	Pressão	,157	1	,157	,128	,721
	Valor_Importância	9,322	1	9,322	9,130	,003
	Competencia_percebida	,073	1	,073	,131	,718
	Escolha_percebida	13,744	1	13,744	9,419	,002
Error	Motivação_Total	207,307	322	,644		
	Prazer	278,564	322	,865		
	Pressão	393,859	322	1,223		
	Valor_Importância	328,758	322	1,021		
	Competencia_percebida	180,675	322	,561		
	Escolha_percebida	469,891	322	1,459		
Total	Motivação_Total	4651,806	373			
	Prazer	3910,941	373			
	Pressão	2614,000	373			
	Valor_Importância	6616,070	373			
	Competencia_percebida	4691,465	373			
	Escolha_percebida	4145,798	373			
Corrected Total	Motivação_Total	302,104	372			
	Prazer	364,954	372			
	Pressão	490,408	372			
	Valor_Importância	468,337	372			
	Competencia_percebida	267,459	372			
	Escolha_percebida	624,536	372			

a. R Squared = ,314 (Adjusted R Squared = ,207)

b. R Squared = ,237 (Adjusted R Squared = ,118)

c. R Squared = ,197 (Adjusted R Squared = ,072)

d. R Squared = ,298 (Adjusted R Squared = ,189)

e. R Squared = ,324 (Adjusted R Squared = ,220)

f. R Squared = ,248 (Adjusted R Squared = ,131)

Anexo X - Médias obtidas na escala da Motivação em função do Ano de Escolaridade

Report

Ano		Prazer	Valor_Importância	Competencia_percebida	Escolha_perc ebida	Pressão	Motivação_Tot al
10	Mean	3,3088	4,2716	3,5753	3,2548	2,4120	3,6026
	N	125	125	125	125	125	125
	Std. Deviation	,97487	1,05281	,87915	1,31556	1,11995	,89149
	Kurtosis	,024	,335	,259	-,997	-,515	-,512
	Skewness	-,283	-,570	-,482	,194	,605	-,196
11	Mean	2,9363	3,9985	3,2744	3,1077	2,3423	3,3292
	N	130	130	130	130	130	130
	Std. Deviation	,96495	1,16188	,77839	1,37313	1,10326	,90373
	Kurtosis	-,409	,041	-,111	-,707	-,095	-,212
	Skewness	,054	-,492	-,281	,404	,633	,018
12	Mean	2,9996	3,9079	3,4813	2,8633	2,4292	3,3130
	N	120	120	120	120	120	120
	Std. Deviation	,99483	1,11613	,86031	1,16099	1,23720	,87747
	Kurtosis	-,055	-,557	,003	-,672	-,046	-,601
	Skewness	,064	-,387	-,089	,236	,656	-,187
Total	Mean	3,0807	4,0605	3,4409	3,0785	2,3933	3,4152
	N	375	375	375	375	375	375
	Std. Deviation	,98889	1,11946	,84672	1,29560	1,15072	,89881
	Kurtosis	-,264	-,097	,005	-,742	-,184	-,459
	Skewness	-,048	-,488	-,236	,322	,637	-,108

Anexo XI - Estatística Paramétrica Manova e Ano de Escolaridade

Multivariate Tests^a

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,926	790,833 ^b	5,000	318,000	,000
	Wilks' Lambda	,074	790,833 ^b	5,000	318,000	,000
	Hotelling's Trace	12,434	790,833 ^b	5,000	318,000	,000
	Roy's Largest Root	12,434	790,833 ^b	5,000	318,000	,000
Ano	Pillai's Trace	,070	2,314	10,000	638,000	,011
	Wilks' Lambda	,931	2,319 ^b	10,000	636,000	,011
	Hotelling's Trace	,073	2,325	10,000	634,000	,011
	Roy's Largest Root	,057	3,637 ^c	5,000	319,000	,003

a. Design: Intercept + Género + Ano + Area + Desempenho_Recode + Género * Ano + Género * Area + Género * Desempenho_Recode + Ano * Area + Ano * Desempenho_Recode + Area * Desempenho_Recode + Género * Ano * Area + Género * Ano * Desempenho_Recode + Género * Area * Desempenho_Recode + Ano * Area * Desempenho_Recode + Género * Ano * Area * Desempenho_Recode

b. Exact statistic

c. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

d. Footnote

Tests of Between-Subjects Effects

	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	Motivação_Total	94,797 ^a	50	1,896	2,945	,000
	Prazer	86,389 ^b	50	1,728	1,997	,000
	Pressão	96,549 ^c	50	1,931	1,579	,011
	Valor_Importância	139,579 ^d	50	2,792	2,734	,000
	Competencia_percebida	86,784 ^e	50	1,736	3,093	,000
	Escolha_percebida	154,644 ^f	50	3,093	2,119	,000
Intercept	Motivação_Total	1299,649	1	1299,649	2018,686	,000
	Prazer	1073,148	1	1073,148	1240,480	,000
	Pressão	598,704	1	598,704	489,472	,000
	Valor_Importância	1855,615	1	1855,615	1817,471	,000
	Competencia_percebida	1341,077	1	1341,077	2390,080	,000
	Escolha_percebida	1007,814	1	1007,814	690,619	,000
Ano	Motivação_Total	9,080	2	4,540	7,052	,001
	Prazer	13,981	2	6,990	8,080	,000
	Pressão	1,692	2	,846	,692	,502
	Valor_Importância	8,057	2	4,029	3,946	,020
	Competencia_percebida	6,291	2	3,146	5,606	,004
	Escolha_percebida	12,432	2	6,216	4,260	,015
Error	Motivação_Total	207,307	322	,644		
	Prazer	278,564	322	,865		
	Pressão	393,859	322	1,223		
	Valor_Importância	328,758	322	1,021		
	Competencia_percebida	180,675	322	,561		
	Escolha_percebida	469,891	322	1,459		
Total	Motivação_Total	4651,806	373			
	Prazer	3910,941	373			
	Pressão	2614,000	373			
	Valor_Importância	6616,070	373			
	Competencia_percebida	4691,465	373			
	Escolha_percebida	4145,798	373			
Corrected Total	Motivação_Total	302,104	372			
	Prazer	364,954	372			
	Pressão	490,408	372			
	Valor_Importância	468,337	372			
	Competencia_percebida	267,459	372			
	Escolha_percebida	624,536	372			

a. R Squared = ,314 (Adjusted R Squared = ,207)

b. R Squared = ,237 (Adjusted R Squared = ,118)

c. R Squared = ,197 (Adjusted R Squared = ,072)

d. R Squared = ,298 (Adjusted R Squared = ,189)

e. R Squared = ,324 (Adjusted R Squared = ,220)

f. R Squared = ,248 (Adjusted R Squared = ,131)

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

	F	df1	df2	Sig.
Motivação_Total	1,667	50	322	,005
Prazer	1,627	50	322	,007
Pressão	1,587	50	322	,010
Valor_Importância	1,799	50	322	,001
Competencia_percebida	2,164	50	322	,000
Escolha_percebida	1,150	50	322	,238

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + Género + Ano + Area + Desempenho_Recode + Género * Ano + Género * Area + Género * Desempenho_Recode + Ano * Area + Ano * Desempenho_Recode + Area * Desempenho_Recode + Género * Ano * Area + Género * Ano * Desempenho_Recode + Género * Area * Desempenho_Recode + Ano * Area * Desempenho_Recode + Género * Ano * Area * Desempenho_Recode

Anexos XII – Teste de Tukey para a variável Ano de Escolaridade

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) Ano	(J) Ano	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Motivação_Total	10	11	,2736*	,10072	,019	,0364	,5107
		12	,2900*	,10297	,014	,0476	,5325
	11	10	-,2736*	,10072	,019	-,5107	-,0364
		12	,0165	,10180	,986	-,2232	,2562
	12	10	-,2900*	,10297	,014	-,5325	-,0476
		11	-,0165	,10180	,986	-,2562	,2232
Prazer	10	11	,3815*	,11675	,003	,1066	,6564
		12	,3182*	,11936	,022	,0371	,5992
	11	10	-,3815*	,11675	,003	-,6564	-,1066
		12	-,0633	,11800	,853	-,3411	,2146
	12	10	-,3182*	,11936	,022	-,5992	-,0371
		11	,0633	,11800	,853	-,2146	,3411
Pressão	10	11	,0529	,13883	,923	-,2740	,3797
		12	-,0292	,14193	,977	-,3634	,3050
	11	10	-,0529	,13883	,923	-,3797	,2740
		12	-,0821	,14031	,828	-,4124	,2483
	12	10	,0292	,14193	,977	-,3050	,3634
		11	,0821	,14031	,828	-,2483	,4124
Valor_Importância	10	11	,2705	,12684	,085	-,0282	,5691
		12	,3601*	,12967	,016	,0548	,6654
	11	10	-,2705	,12684	,085	-,5691	,0282
		12	,0896	,12819	,764	-,2122	,3915
	12	10	-,3601*	,12967	,016	-,6654	-,0548
		11	-,0896	,12819	,764	-,3915	,2122
Competencia_percebida	10	11	,3076*	,09403	,003	,0862	,5290
		12	,0967	,09613	,574	-,1296	,3230
	11	10	-,3076*	,09403	,003	-,5290	-,0862
		12	-,2109	,09503	,069	-,4347	,0128
	12	10	-,0967	,09613	,574	-,3230	,1296
		11	,2109	,09503	,069	-,0128	,4347
Escolha_percebida	10	11	,1346	,15164	,648	-,2224	,4917
		12	,3852*	,15502	,036	,0202	,7502
	11	10	-,1346	,15164	,648	-,4917	,2224
		12	,2505	,15326	,233	-,1103	,6114
	12	10	-,3852*	,15502	,036	-,7502	-,0202
		11	-,2505	,15326	,233	-,6114	,1103

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = 1,459.

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

Anexo XIII - Médias obtidas na escala da Motivação para a variável Desempenho Acadêmico

Report							
Desempenho		Prazer	Valor_Importância	Competencia_percebida	Escolha_perc ebida	Pressão	Motivação_Tot al
2,00	Mean	2,2864	3,3818	2,4470	2,4000	2,7727	2,6288
	N	11	11	11	11	11	11
	Std. Deviation	1,00302	1,41267	,87184	,88544	1,63346	,91834
	Kurtosis	-,928	-,066	-,102	-,482	,048	-,026
	Skewness	,287	-,590	-,071	,448	,791	,177
2,33	Mean	3,0000	3,7294	3,0000	2,4235	3,1471	3,0382
	N	17	17	17	17	17	17
	Std. Deviation	1,13358	1,28830	1,02698	,96146	1,28409	,86227
	Kurtosis	2,148	-,497	3,955	-,1052	-,063	,297
	Skewness	,791	-,216	1,269	-,243	,608	-,104
2,67	Mean	2,5158	3,6316	2,6579	2,3263	2,2632	2,7829
	N	19	19	19	19	19	19
	Std. Deviation	1,06315	1,14749	,57258	,93621	1,04574	,79795
	Kurtosis	-,315	,333	-,410	2,207	-,1466	1,076
	Skewness	,476	-,661	,539	1,324	,142	,601
3,00	Mean	2,9825	3,8691	3,3328	2,9624	2,5265	3,2867
	N	170	170	170	170	170	170
	Std. Deviation	,94411	1,11168	,74079	1,23407	1,20436	,84013
	Kurtosis	-,467	-,371	,202	-,528	-,577	-,499
	Skewness	-,206	-,445	-,423	,341	,467	-,187
3,33	Mean	3,1981	4,3370	3,4630	3,2741	2,3056	3,5681
	N	54	54	54	54	54	54
	Std. Deviation	,99707	1,00024	,83045	1,35440	1,07025	,87375
	Kurtosis	,597	,648	,185	-,1094	-,792	,046
	Skewness	-,003	-,575	-,465	,183	,387	-,286
3,67	Mean	3,1947	4,1553	3,6974	3,2105	1,9474	3,5645
	N	19	19	19	19	19	19
	Std. Deviation	,85015	,82207	,78430	1,37836	,81470	,78464
	Kurtosis	-,656	-,120	-,1072	-,889	1,223	-,378
	Skewness	-,351	-,167	-,567	,242	1,049	-,265
4,00	Mean	3,4492	4,4892	3,9692	3,5700	2,0154	3,8694
	N	65	65	65	65	65	65
	Std. Deviation	,91244	1,03624	,75196	1,37070	,94360	,86843
	Kurtosis	-,828	-,627	,559	-,825	-,529	-,972
	Skewness	,038	-,401	-,351	-,079	,631	-,152
4,33	Mean	3,4333	4,6667	4,0389	3,4667	2,2333	3,9014
	N	15	15	15	15	15	15
	Std. Deviation	1,00688	1,06548	,51646	1,39113	,99762	,88203
	Kurtosis	-,529	-,249	-,483	-,1321	3,443	-,1006
	Skewness	-,177	-,574	-,448	,232	1,675	-,139
4,67	Mean	3,9000	4,1000	4,7500	3,4000	2,5000	4,0375
	N	2	2	2	2	2	2
	Std. Deviation	1,27279	,98995	,35355	1,69706	,70711	1,07834
	Kurtosis	.	.	.	.	.	.
	Skewness	.	.	.	.	.	.
5,00	Mean	2,2000	3,8000	4,2500	2,0000	2,5000	3,0625
	N	1	1	1	1	1	1
	Std. Deviation	.	.	.	.	.	.
	Kurtosis	.	.	.	.	.	.
	Skewness	.	.	.	.	.	.
Total	Mean	3,0833	4,0598	3,4439	3,0725	2,3861	3,4149
	N	373	373	373	373	373	373
	Std. Deviation	,99048	1,12204	,84792	1,29571	1,14817	,90117
	Kurtosis	-,268	-,110	,006	-,733	-,158	-,472
	Skewness	-,054	-,486	-,246	,331	,647	-,107

Anexo XIV - Estatística Paramétrica Manova e Desempenho Acadêmico

Multivariate Tests^a

		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,926	790,833 ^b	5,000	318,000	,000
	Wilks' Lambda	,074	790,833 ^b	5,000	318,000	,000
	Hotelling's Trace	12,434	790,833 ^b	5,000	318,000	,000
	Roy's Largest Root	12,434	790,833 ^b	5,000	318,000	,000
Desempenho_Recode	Pillai's Trace	,152	5,235	10,000	638,000	,000
	Wilks' Lambda	,849	5,427 ^b	10,000	636,000	,000
	Hotelling's Trace	,177	5,619	10,000	634,000	,000
	Roy's Largest Root	,173	11,056 ^c	5,000	319,000	,000

a. Design: Intercept + Género + Ano + Area + Desempenho_Recode + Género * Ano + Género * Area + Género * Desempenho_Recode + Ano * Area + Ano * Desempenho_Recode + Area * Desempenho_Recode + Género * Ano * Area + Género * Ano * Desempenho_Recode + Género * Area * Desempenho_Recode + Ano * Area * Desempenho_Recode + Género * Ano * Area * Desempenho_Recode

b. Exact statistic

c. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

d. Footnote

Tests of Between-Subjects Effects

	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	Motivação_Total	94,797 ^a	50	1,896	2,945	,000
	Prazer	86,389 ^b	50	1,728	1,997	,000
	Pressão	96,549 ^c	50	1,931	1,579	,011
	Valor_Importância	139,579 ^d	50	2,792	2,734	,000
	Competencia_percebida	86,784 ^e	50	1,736	3,093	,000
	Escolha_percebida	154,644 ^f	50	3,093	2,119	,000
Intercept	Motivação_Total	1299,649	1	1299,649	2018,686	,000
	Prazer	1073,148	1	1073,148	1240,480	,000
	Pressão	598,704	1	598,704	489,472	,000
	Valor_Importância	1855,615	1	1855,615	1817,471	,000
	Competencia_percebida	1341,077	1	1341,077	2390,080	,000
	Escolha_percebida	1007,814	1	1007,814	690,619	,000
Desempenho_Recode	Motivação_Total	15,838	2	7,919	12,300	,000
	Prazer	8,074	2	4,037	4,667	,010
	Pressão	6,991	2	3,495	2,858	,059
	Valor_Importância	15,233	2	7,616	7,460	,001
	Competencia_percebida	23,447	2	11,724	20,894	,000
	Escolha_percebida	19,299	2	9,650	6,612	,002
Error	Motivação_Total	207,307	322	,644		
	Prazer	278,564	322	,865		
	Pressão	393,859	322	1,223		
	Valor_Importância	328,758	322	1,021		
	Competencia_percebida	180,675	322	,561		
	Escolha_percebida	469,891	322	1,459		
Total	Motivação_Total	4651,806	373			
	Prazer	3910,941	373			
	Pressão	2614,000	373			
	Valor_Importância	6616,070	373			
	Competencia_percebida	4691,465	373			
	Escolha_percebida	4145,798	373			
Corrected Total	Motivação_Total	302,104	372			
	Prazer	364,954	372			
	Pressão	490,408	372			
	Valor_Importância	468,337	372			
	Competencia_percebida	267,459	372			
	Escolha_percebida	624,536	372			

a. R Squared = ,314 (Adjusted R Squared = ,207)

b. R Squared = ,237 (Adjusted R Squared = ,118)

c. R Squared = ,197 (Adjusted R Squared = ,072)

d. R Squared = ,298 (Adjusted R Squared = ,189)

e. R Squared = ,324 (Adjusted R Squared = ,220)

f. R Squared = ,248 (Adjusted R Squared = ,131)

Anexo XV – Teste de Tukey para a Variável Desempenho Acadêmico

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) Desempenho Recode	(J) Desempenho Recode	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Motivação_Total	2,00	3,00	-,5318	,12786	,000	-,8328	-,2307
		4,00	-1,0303*	,14647	,000	-1,3752	-,6855
	3,00	2,00	,5318	,12786	,000	,2307	,8328
		4,00	-,4986*	,10201	,000	-,7388	-,2584
	4,00	2,00	1,0303*	,14647	,000	,6855	1,3752
		3,00	,4986*	,10201	,000	,2584	,7388
Prazer	2,00	3,00	-,4097*	,14821	,017	-,7587	-,0608
		4,00	-,8049*	,16979	,000	-1,2047	-,4051
	3,00	2,00	,4097*	,14821	,017	,0608	,7587
		4,00	-,3952*	,11825	,003	-,6736	-,1168
	4,00	2,00	,8049*	,16979	,000	,4051	1,2047
		3,00	,3952*	,11825	,003	,1168	,6736
Pressão	2,00	3,00	,2700	,17623	,277	-,1449	,6850
		4,00	,6298*	,20190	,006	,1545	1,1052
	3,00	2,00	-,2700	,17623	,277	-,6850	,1449
		4,00	,3598*	,14061	,029	,0287	,6909
	4,00	2,00	-,6298*	,20190	,006	-1,1052	-,1545
		3,00	-,3598*	,14061	,029	-,6909	-,0287
Valor_Importância	2,00	3,00	-,3870*	,16101	,044	-,7661	-,0078
		4,00	-,8951*	,18446	,000	-1,3294	-,4608
	3,00	2,00	,3870*	,16101	,044	,0078	,7661
		4,00	-,5081*	,12846	,000	-,8106	-,2057
	4,00	2,00	,8951*	,18446	,000	,4608	1,3294
		3,00	,5081*	,12846	,000	,2057	,8106
Competencia_percebida	2,00	3,00	-,6580*	,11936	,000	-,9390	-,3769
		4,00	-1,2717*	,13674	,000	-1,5937	-,9498
	3,00	2,00	,6580*	,11936	,000	,3769	,9390
		4,00	-,6138*	,09523	,000	-,8380	-,3895
	4,00	2,00	1,2717*	,13674	,000	,9498	1,5937
		3,00	,6138*	,09523	,000	,3895	,8380
Escolha_percebida	2,00	3,00	-,6723*	,19249	,002	-1,1256	-,2191
		4,00	-1,1496*	,22052	,000	-1,6688	-,6303
	3,00	2,00	,6723*	,19249	,002	,2191	1,1256
		4,00	-,4773*	,15358	,006	-,8389	-,1157
	4,00	2,00	1,1496*	,22052	,000	,6303	1,6688
		3,00	,4773*	,15358	,006	,1157	,8389

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = 1,459.

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

Anexo XVI- Médias obtidas na escala da Motivação para a variável Área de Estudo

Report							
Area		Prazer	Valor_Importância	Competencia_percebida	Escolha_percebida	Pressão	Motivação_Total
Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias	Mean	3,0172	3,9331	3,3727	2,9922	2,4198	3,3288
	N	237	237	237	237	237	237
	Std. Deviation	,96592	1,10903	,84084	1,25205	1,15619	,86129
	Kurtosis	,160	-,183	,168	-,716	-,244	-,291
	Skewness	-,003	-,479	-,232	,346	,630	-,186
Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades	Mean	3,3589	4,6411	3,6678	3,4740	2,2945	3,7854
	N	73	73	73	73	73	73
	Std. Deviation	,97155	1,01158	,83235	1,33978	1,25785	,90857
	Kurtosis	-,780	-,291	-,022	-,863	,025	-,959
	Skewness	-,353	-,675	-,163	,086	,799	-,271
Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas	Mean	3,0000	3,8731	3,4346	2,9492	2,4077	3,3142
	N	65	65	65	65	65	65
	Std. Deviation	1,05000	1,07540	,85270	1,33649	1,00736	,92865
	Kurtosis	-,613	,755	-,483	-,526	-,295	-,319
	Skewness	,095	-,546	-,369	,472	,438	,109
Total	Mean	3,0807	4,0605	3,4409	3,0785	2,3933	3,4152
	N	375	375	375	375	375	375
	Std. Deviation	,98889	1,11946	,84672	1,29560	1,15072	,89881
	Kurtosis	-,264	-,097	,005	-,742	-,184	-,459
	Skewness	-,048	-,488	-,236	,322	,637	-,108

Anexo XVII - Estatística Paramétrica Manova e Área de Estudo

Multivariate Tests ^a						
		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,926	790,833 ^b	5,000	318,000	,000
	Wilks' Lambda	,074	790,833 ^b	5,000	318,000	,000
	Hotelling's Trace	12,434	790,833 ^b	5,000	318,000	,000
	Roy's Largest Root	12,434	790,833 ^b	5,000	318,000	,000
Area	Pillai's Trace	,067	2,196	10,000	638,000	,017
	Wilks' Lambda	,934	2,217 ^b	10,000	636,000	,015
	Hotelling's Trace	,071	2,239	10,000	634,000	,014
	Roy's Largest Root	,066	4,197 ^c	5,000	319,000	,001

a. Design: Intercept + Género + Ano + Área + Desempenho_Recode + Género * Ano + Género * Área + Género * Desempenho_Recode + Ano * Área + Ano * Desempenho_Recode + Área * Desempenho_Recode + Género * Ano * Área + Género * Ano * Desempenho_Recode + Género * Área * Desempenho_Recode + Ano * Área * Desempenho_Recode + Género * Ano * Área * Desempenho_Recode

b. Exact statistic

c. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

d. Footnote

Tests of Between-Subjects Effects

	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	Motivaç�o_Total	94,797 ^a	50	1,896	2,945	,000
	Prazer	86,389 ^b	50	1,728	1,997	,000
	Press�o	96,549 ^c	50	1,931	1,579	,011
	Valor_Import�ncia	139,579 ^d	50	2,792	2,734	,000
	Competencia_percebida	86,784 ^e	50	1,736	3,093	,000
	Escolha_percebida	154,644 ^f	50	3,093	2,119	,000
Intercept	Motivaç�o_Total	1299,649	1	1299,649	2018,686	,000
	Prazer	1073,148	1	1073,148	1240,480	,000
	Press�o	598,704	1	598,704	489,472	,000
	Valor_Import�ncia	1855,615	1	1855,615	1817,471	,000
	Competencia_percebida	1341,077	1	1341,077	2390,080	,000
	Escolha_percebida	1007,814	1	1007,814	690,619	,000
Area	Motivaç�o_Total	8,712	2	4,356	6,766	,001
	Prazer	5,999	2	2,999	3,467	,032
	Press�o	1,566	2	,783	,640	,528
	Valor_Import�ncia	18,960	2	9,480	9,285	,000
	Competencia_percebida	2,741	2	1,371	2,443	,089
	Escolha_percebida	11,608	2	5,804	3,977	,020
Error	Motivaç�o_Total	207,307	322	,644		
	Prazer	278,564	322	,865		
	Press�o	393,859	322	1,223		
	Valor_Import�ncia	328,758	322	1,021		
	Competencia_percebida	180,675	322	,561		
	Escolha_percebida	469,891	322	1,459		
Total	Motivaç�o_Total	4651,806	373			
	Prazer	3910,941	373			
	Press�o	2614,000	373			
	Valor_Import�ncia	6616,070	373			
	Competencia_percebida	4691,465	373			
	Escolha_percebida	4145,798	373			
Corrected Total	Motivaç�o_Total	302,104	372			
	Prazer	364,954	372			
	Press�o	490,408	372			
	Valor_Import�ncia	468,337	372			
	Competencia_percebida	267,459	372			
	Escolha_percebida	624,536	372			

a. R Squared = ,314 (Adjusted R Squared = ,207)

b. R Squared = ,237 (Adjusted R Squared = ,118)

c. R Squared = ,197 (Adjusted R Squared = ,072)

d. R Squared = ,298 (Adjusted R Squared = ,189)

e. R Squared = ,324 (Adjusted R Squared = ,220)

f. R Squared = ,248 (Adjusted R Squared = ,131)

Anexo XVIII – Teste de Tukey para a variável Área de Estudo

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) Area	(J) Area	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Motivação_Total	Ciências e Tecnologias	Linguas e Humanidades	-,4578*	,10751	,000	-,7110	-,2047
		Ciências Socioeconômicas	,0134	,11245	,992	-,2514	,2781
	Linguas e Humanidades	Ciências e Tecnologias	,4578*	,10751	,000	,2047	,7110
		Ciências Socioeconômicas	,4712*	,13684	,002	,1490	,7934
	Ciências Socioeconômicas	Ciências e Tecnologias	-,0134	,11245	,992	-,2781	,2514
Prazer	Ciências e Tecnologias	Linguas e Humanidades	-,3382*	,12463	,019	-,6316	-,0447
		Ciências Socioeconômicas	,0207	,13035	,986	-,2862	,3276
	Linguas e Humanidades	Ciências e Tecnologias	,3382*	,12463	,019	,0447	,6316
		Ciências Socioeconômicas	,3589	,15862	,063	-,0146	,7324
	Ciências Socioeconômicas	Ciências e Tecnologias	-,0207	,13035	,986	-,3276	,2862
Pressão	Ciências e Tecnologias	Linguas e Humanidades	-,1140	,14819	,722	-,2349	,4629
		Ciências Socioeconômicas	,0008	,15499	1,000	-,3641	,3658
	Linguas e Humanidades	Ciências e Tecnologias	-,1140	,14819	,722	-,4629	,2349
		Ciências Socioeconômicas	-,1132	,18861	,820	-,5573	,3309
	Ciências Socioeconômicas	Ciências e Tecnologias	-,0008	,15499	1,000	-,3658	,3641
Valor_Importância	Ciências e Tecnologias	Linguas e Humanidades	-,7102*	,13539	,000	-1,0290	-,3915
		Ciências Socioeconômicas	,0578	,14161	,912	-,2757	,3912
	Linguas e Humanidades	Ciências e Tecnologias	,7102*	,13539	,000	,3915	1,0290
		Ciências Socioeconômicas	,7680*	,17232	,000	,3623	1,1738
	Ciências Socioeconômicas	Ciências e Tecnologias	-,0578	,14161	,912	-,3912	,2757
Competencia_percebida	Ciências e Tecnologias	Linguas e Humanidades	-,2909*	,10037	,011	-,5272	-,0545
		Ciências Socioeconômicas	-,0577	,10498	,847	-,3048	,1895
	Linguas e Humanidades	Ciências e Tecnologias	,2909*	,10037	,011	,0545	,5272
		Ciências Socioeconômicas	,2332	,12774	,163	-,0676	,5340
	Ciências Socioeconômicas	Ciências e Tecnologias	,0577	,10498	,847	-,1895	,3048
Escolha_percebida	Ciências e Tecnologias	Linguas e Humanidades	-,4921*	,16186	,007	-,8732	-,1109
		Ciências Socioeconômicas	,0327	,16929	,980	-,3659	,4313
	Linguas e Humanidades	Ciências e Tecnologias	,4921*	,16186	,007	,1109	,8732
		Ciências Socioeconômicas	,5247*	,20601	,030	,0397	1,0098
	Ciências Socioeconômicas	Ciências e Tecnologias	-,0327	,16929	,980	-,4313	,3659
		Linguas e Humanidades	-,5247*	,20601	,030	-,10098	-,0397

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = 1,459.

*, The mean difference is significant at the ,05 level.

Anexo XIX - Médias obtidas na escala do Clima de Sala de Aula na Globalidade da Amostra

Descriptive Statistics										
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Suporte_Social_Professor	375	1,00	6,00	4,6078	,05858	1,13449	-,856	,126	,226	,251
Suporte_Social_Colegas	375	1,00	6,00	3,6320	,05260	1,01851	-,315	,126	-,141	,251
Atitudes	375	1,00	5,80	3,0976	,05399	1,04554	,049	,126	-,468	,251
Aprendizagem_Individualista	375	1,33	6,00	3,9991	,04420	,85585	-,341	,126	,249	,251
Aprendizagem_Competitiva	375	1,00	6,00	2,5049	,05959	1,15390	,512	,126	-,334	,251
Aprendizagem_Cooperativa	375	1,00	6,00	3,9924	,04947	,95798	-,800	,126	,554	,251
Valid N (listwise)	375									

Anexo XX – Correlações entre a Escala da Motivação e a Escala do Clima de Sala de Aula

Correlations													
		Prazer	Escolha_perc ebida	Competencia _percebida	Valor_Importâ ncia	Pressão	Motivação_Tot al	Suporte_Soci al_Professor	Suporte_Soci al_Colegas	Atitudes	Aprendizage m_Competitiv a	Aprendizage m_Individuali sta	Aprendizage m_Cooperativ a
Prazer	Pearson Correlation	1	,667**	,699	,739	,013	,910	,419	,250	,687**	,179	-,045	,380
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,802	,000	,000	,000	,000	,001	,388	,000
	N	375	375	375	375	375	375	375	375	375	375	375	375
Escolha_percebida	Pearson Correlation	,667**	1	,435	,634	-,023	,844	,234	,169	,532	,038	-,120	,240
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,664	,000	,001	,000	,000	,468	,020	,000
	N	375	375	375	375	375	375	375	375	375	375	375	375
Competencia_percebida	Pearson Correlation	,699	,435	1	,523	-,196*	,747	,394	,191	,599	,200	-,008	,316
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,879	,000
	N	375	375	375	375	375	375	375	375	375	375	375	375
Valor_Importância	Pearson Correlation	,739	,634	,523	1	,006	,866	,399	,231	,567	,075	-,002	,357
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,915	,000	,000	,000	,000	,150	,973	,000
	N	375	375	375	375	375	375	375	375	375	375	375	375
Pressão	Pearson Correlation	,013	-,023	-,196*	,006	1	-,049	-,048	,101	-,082	,059	,128	,078
	Sig. (2-tailed)	,802	,664	,000	,915		,344	,349	,052	,113	,253	,013	,132
	N	375	375	375	375	375	375	375	375	375	375	375	375
Motivação_Total	Pearson Correlation	,910	,844	,747	,866	-,049	1	,417	,246	,698	,133	-,058	,377
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,344		,000	,000	,000	,010	,263	,000
	N	375	375	375	375	375	375	375	375	375	375	375	375
Suporte_Social_Professor	Pearson Correlation	,419	,234	,394	,399	-,048	,417	1	,369	,399	,076	-,139	,494
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,349	,000		,000	,000	,143	,007	,000
	N	375	375	375	375	375	375	375	375	375	375	375	375
Suporte_Social_Colegas	Pearson Correlation	,250	,169	,191	,231	,101	,246	,369	1	,215	,088	-,033	,476
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,000	,000	,052	,000	,000		,000	,088	,524	,000
	N	375	375	375	375	375	375	375	375	375	375	375	375
Atitudes	Pearson Correlation	,687**	,532	,599	,567	-,082	,698	,399	,215	1	,138	-,072	,328
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,113	,000	,000	,000		,007	,165	,000
	N	375	375	375	375	375	375	375	375	375	375	375	375
Aprendizagem_Competitiva	Pearson Correlation	,179	,038	,200	,075	,059	,133	,076	,088	,138	1	,080	,113
	Sig. (2-tailed)	,001	,468	,000	,150	,253	,010	,143	,088	,007		,121	,029
	N	375	375	375	375	375	375	375	375	375	375	375	375
Aprendizagem_Individualista	Pearson Correlation	-,045	-,120	-,008	-,002	,128	-,058	-,139	-,033	-,072	,080	1	-,283
	Sig. (2-tailed)	,388	,020	,879	,973	,013	,263	,007	,524	,165	,121		,000
	N	375	375	375	375	375	375	375	375	375	375	375	375
Aprendizagem_Cooperativa	Pearson Correlation	,380	,240	,316	,357	,078	,377	,494	,476	,328	,113	-,283	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,132	,000	,000	,000	,000	,029	,000	
	N	375	375	375	375	375	375	375	375	375	375	375	375

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

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