

INSTITUTO SUPERIOR MIGUEL TORGA

Escola Superior de Altos Estudos

Relação Entre Motivação e Desempenho Escolar em Alunos do 1º Ciclo

António José Fernandes Pereira

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica

Coimbra, 2011



Relação entre Motivação e Desempenho Escolar em Alunos do
1º Ciclo

António José Fernandes Pereira

**Dissertação Apresentada ao ISMT para Obtenção do Grau de Mestre em
Psicologia Clínica (Ramo de Especialização em Psicoterapia e Psicologia Clínica)**

Orientadora: Professora Doutora Susana Custódio

Coimbra, Dezembro de 2011

Agradecimentos

A presente investigação não seria possível sem o apoio e a disponibilidade de todos aqueles que contribuíram, directa e indirectamente, para a sua elaboração.

Por isso quero agradecer:

Aos meus pais pelo amor, carinho e apoio que sempre me prestaram nesta fase tão importante do meu percurso académico, além desse apoio, eles sempre me disponibilizaram o necessário para que o meu aproveitamento escolar dependesse apenas de mim inculcando-me, ao mesmo tempo, um grande sentido de responsabilidade desde a mais tenra idade. Se por um lado me deram liberdade para poder escolher o meu caminho, simultaneamente, mostraram-me bem cedo que essa liberdade tinha de acarretar sentido de responsabilidade. Por estas razões sinto-me orgulhoso deles.

À minha irmã, que sempre foi uma referência para mim e um exemplo de perseverança no atingir de objectivos. Ela foi simplesmente a minha primeira "professora" e sem ela eu não teria conseguido atingir sequer metade do que atingi até hoje.

A toda a minha família pelo encorajamento, incentivo e por acreditarem sempre em mim.

À Dr.^a Susana Custódio, minha orientadora de tese, pela sua disponibilidade, sinceridade, competência e por muitas vezes ter abdicado do seu tempo livre com a família em prol do meu trabalho. Os conhecimentos, opiniões e sugestões que me transmitiu relacionados com o tratamento de dados e com a bibliografia que me cedeu revelaram-se fundamentais para a conclusão desta dissertação. Sinto-me profundamente honrado e orgulhoso por ter sido orientado por ela, uma pessoa que inicialmente não conhecia mas que já mais esquecerei. Estou-lhe imensamente grato pois sem ela não teria conseguido.

Ao Dr. Luís Simões, que como já disse noutras ocasiões e nunca é demais repetir, é o meu mentor, a minha principal referência no mundo da Psicologia. É uma fonte inesgotável de conhecimentos e eu sinto-me um privilegiado por poder beber dessa fonte. A ele um grato e sincero obrigado por tudo o que tem feito por mim.

Ao meu amigo Vando Martins, companheiro de estágio e de muitas lutas neste longo percurso. Ao partilhar opiniões e conhecimentos com ele, os obstáculos para a conclusão desta tese foram sendo ultrapassados mais facilmente.

À minha amiga Patrícia Santos pela disponibilidade, apoio e cedência de bibliografia relevante para a realização deste trabalho.

À minha amiga Rita Rodrigues pela ajuda determinante na administração dos instrumentos.

Ao meu amigo Edgar Custódio pela ajuda na tradução de alguns artigos de língua inglesa.

A todos os meus outros amigos que não referi mas que estiveram sempre ao meu lado apoiando-me e não me deixando em momento algum desistir.

E finalmente às professoras e às 62 crianças do Agrupamento de Escolas da Batalha que participaram voluntariamente neste estudo. Foram os seus sorrisos que me deram força e alento para desenvolver esta investigação. A todos um muitíssimo OBRIGADO!

Resumo

O presente estudo teve como objectivo analisar a existência de uma possível relação entre motivação (intrínseca ou extrínseca) e o desempenho escolar em alunos do 1º ciclo que frequentam o 4º ano.

A amostra foi constituída por 62 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e 10 anos, 15 que frequentavam a Escola Básica do 1º Ciclo de Brancas e 47 a Escola Básica da Batalha (24 alunos da Turma A e 23 da Turma B).

Considerando a possível existência de variáveis sociodemográficas associadas ao desempenho, no processo de recolha de dados foi aplicado um questionário sóciodemográfico, que pela sua potencial natureza descritiva, interpretativa e reflexiva, constituiu uma importante ferramenta na análise e avaliação dos resultados obtidos.

Com o objectivo de avaliar a motivação (intrínseca e extrínseca) foi administrada uma escala de motivação escolar, aferida para a população portuguesa contendo 18 questões. Cada uma destas questões contém 4 possibilidades de resposta (duas referentes à motivação intrínseca e outras duas referentes à motivação extrínseca).

Quanto ao desempenho escolar, este foi avaliado através das notas que os alunos obtiveram no final do ano lectivo e que foram facultadas pelas professoras dos mesmos.

A análise dos resultados evidenciou que existe uma relação entre a motivação e o desempenho escolar, concluindo-se que os alunos intrinsecamente motivados apresentam melhor desempenho do que os alunos extrinsecamente motivados.

Consideramos deste modo, que a implementação de estratégias na sala de aula que promovam a motivação intrínseca será mais benéfico para o sucesso escolar dos alunos.

Palavras-Chave: Motivação Intrínseca, Motivação Extrínseca, Desempenho Escolar

Abstract

The objective of this study, is to analyze the possible relation between intrinsic and extrinsic motivation and the educational achievement in students in the fourth grade of grade school.

The sample was composed by 62 students, with a ages between 9 and 10 years of age. 15 students of this sample attended the grade school of Brancas, 47 attended the grade school of Batalha (24 of the students are from class A and 23 are from class B).

Considering a possible existence of sociodemographic variables related to achievement, in the process of data collecting, a sociodemographic questionnaire was used, considering its great potential to describe, interpret analyze and evaluate the results obtained.

To evaluate intrinsic and extrinsic motivation, a scale of school motivation adapted for Portuguese population with eighteen questions was applied. Each of these questions has 4 possibilities of response (two referring to intrinsic motivation and two referring to extrinsic motivation).

In what concerns to school achievement, this was evaluated trough school grades obtained at the end of the school year given by the teachers.

The analyses of the results demonstrated that there are differences between motivation and school achievement, concluding that the students with intrinsic motivation present better achievement then the students with extrinsic motivation.

The implementation of strategies in the classroom, will promote intrinsic motivation and bring more success to students.

Keywords: Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, School Achievement

Índice

Table of Contents

Introdução.....	2
Capítulo I - Revisão da Literatura.....	3
1. Motivação	3
2. Desempenho Escolar.....	8
3. Estratégias de Aprendizagem	10
Capítulo II – Materiais e métodos.....	12
1. Questões de Investigação	13
2. Tipo de Estudo	13
3. Objectivos do Estudo	13
4. Hipóteses	14
5. População e Amostra	15
6. Variáveis.....	15
7. Instrumentos.....	16
8. Procedimentos Formais e Éticos.....	18
Capítulo III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	19
1. Caracterização sócio-demográfica e do contexto familiar e escolar	19
2. Orientação motivacional e Desempenho escolar	33
3. Discussão.....	42
Capítulo IV – CONCLUSÕES.....	47
Bibliografia	54
ANEXOS	59

Índice de Quadros

Quadro 1: Distribuição da amostra por sexo.....	
Quadro 2: Distribuição da amostra por idade	
Quadro 3: Distribuição da amostra por nacionalidade.....	
Quadro 4: Distribuição da amostra por escola.....	
Quadro 5: Distribuição da amostra por composição do agregado familiar.....	
Quadro 6: Distribuição da amostra por número de irmãos	
Quadro 7: Distribuição da amostra por idade do pai da e da mãe	
Quadro 8: Distribuição da amostra pela posição na fratria.....	
Quadro 9: Distribuição da amostra pela profissão do pai.....	
Quadro 10: Distribuição da amostra pela profissão da mãe.....	
Quadro 11: Distribuição da amostra por nível de escolaridade das figuras parentais.....	
Quadro 12: Distribuição da amostra por local de estudo.....	
Quadro 13: Distribuição da amostra pela figura que ajuda a criança no contexto familiar	
Quadro 14: Distribuição da amostra pela frequência de explicações.....	
Quadro 15: Distribuição da amostra pelas horas de estudo diário.....	
Quadro 16: Distribuição da amostra por estudo ao fim de semana.....	
Quadro 17: Distribuição da amostra pelo gosto pela escola.....	
Quadro 18: Distribuição da amostra pela disciplina que gosta mais.....	
Quadro 19: Distribuição da amostra pela disciplina que o aluno menos gosta.....	
Quadro 20: Distribuição da amostra por disciplina com melhor nota.....	
Quadro 21: Distribuição da amostra pela disciplina em que o aluno sente mais dificuldade.....	
Quadro 22: Distribuição da amostra pelas actividades extra curriculares que o aluno frequenta.....	
Quadro 23: Distribuição da amostra por nota a língua portuguesa.....	

Quadro 24: Distribuição da amostra por nota a matemática.....	
Quadro 25: Distribuição da amostra em por nota a estudo do meio.....	
Quadro 26: Distribuição da amostra por actividade escolar preferida.....	
Quadro 27: Distribuição da amostra por actividade escolar que o aluno menos gosta.....	
Quadro 28: Distribuição da amostra pela orientação motivacional.....	
Quadro 29: Dados relativos à orientação motivacional e desempenho escolar dos alunos.	
Quadro 30: Resultados da aplicação do teste de correlação de Spearman referente às variáveis motivação e desempenho escolar.....	
Quadro 31: Resultados da aplicação do teste de Mann Whitney referente às variáveis desempenho escolar e sexo.....	
Quadro 32: da aplicação do teste de Mann Whitney referente às variáveis motivação e sexo.....	
Quadro 33: Resultados da aplicação do teste de correlação de Spearman referente às variáveis desempenho escolar e idade das figuras parentais.....	
Quadro 34: : Resultados da aplicação do teste de correlação de Spearman referente às variáveis motivação e idade das figuras parentais.....	
Quadro 35: : Resultados da aplicação do teste de Kruskal Wallis referente às variáveis motivação e escolaridade do pai.....	
Quadro 36: : Resultados da aplicação do teste de Kruskal Wallis referente às variáveis motivação e escolaridade da mãe.....	
Quadro 37: Resultados da aplicação do teste de Kruskal Wallis referente às variáveis desempenho escolar e escolaridade do pai.....	
Quadro 38: Resultados da aplicação do teste de Kruskal Wallis referente às variáveis desempenho escolar e escolaridade da mãe.....	
Quadro 39: Resultados da aplicação do teste de Kruskal Wallis referente às variáveis desempenho escolar e local de estudo.....	
Quadro 40: Resultados da aplicação do teste de Kruskal Wallis referente às variáveis motivação e local de estudo.....	

Quadro 41: Resultados da aplicação do teste de Mann Whitney referente às variáveis desempenho escolar e ter (ou não) explicações.....	
Quadro 42: Resultados da aplicação do teste de Mann Whitney referentes às variáveis motivação e ter (ou não) explicações.....	

Motivação e Desempenho

"A motivação redobra o interesse e dobra os resultados."

Walter Grando, in *As Mais Belas Frases*

Introdução

Nos últimos anos as causas do insucesso escolar têm sido alvo de atenção por parte dos profissionais da área da educação. Neste sentido, têm surgido vários estudos nos quais tem sido possível identificar um conjunto de variáveis que se relacionam e influenciam o desempenho escolar do aluno. Uma dessas variáveis é de indole pessoal dizendo respeito à motivação do aluno (Almeida, Gomes, Ribeiro et al., 2005). De facto a motivação é vista como um factor essencial no processo educativo pois permite compreender a forma como o aluno orienta, impulsiona e dirige o seu comportamento (Gonçalves, 2010).

É com base nestes pressupostos que se tem tornado pertinente estudar a importância da motivação em contexto escolar e a sua influência no desempenho escolar do aluno. É neste contexto que surge a presente investigação sobre este tema tendo subjacente uma revisão da literatura visando aspectos teóricos e empíricos que compreendem três fases distintas.

A primeira inclui definições de motivação, motivação intrínseca e extrínseca e estudos sobre a motivação em contexto escolar, alguns deles explorando se a motivação do aluno na sala de aula é determinada por factores intrínsecos ou por factores extrínsecos e outros com o objectivo de analisar as relações entre as orientações motivacionais, desempenho, ansiedade, inteligência, percepção dos professores e recompensas. A segunda fase remete-nos para as atribuições de causalidade para o sucesso e insucesso escolar dos alunos. Por fim, a terceira fase faz referência ao uso de estratégias de aprendizagem com o objectivo de melhorar o desempenho escolar e promover a motivação dos alunos.

Capítulo I - Revisão da Literatura

1. Motivação

A palavra motivação está permanentemente ligada ao processo de aprendizagem do aluno e através dela, o mesmo pode chegar mais facilmente a um desempenho escolar positivo, atingindo resultados desejáveis (Moraes & Varela, 2007). Desta forma a motivação pode ser entendida como o conjunto de impulsos desencadeados por necessidades e que organizam e conduzem o comportamento de um indivíduo em direcção ao objectivo que satisfaz essas mesmas necessidades (Monteiro & Pereira, 2002).

Noutra perspectiva a motivação deve ser entendida como o enredo que apoia o desenvolvimento de actividades que sejam significativas para o indivíduo que nelas se envolve. Em termos educativos, um aluno motivado encontra-se predisposto para aprender, fazendo-o de forma autónoma (Ajello, citado por Pereira, 2010).

A motivação é aquilo que leva a pessoa a pensar, agir e a desenvolver-se. Parte da motivação humana tem como base variáveis sócio-culturais que influenciam o que as pessoas fazem e o modo como se sentem quando agem, bem como as consequências dos seus actos (Deci e Ryan, citado por Afonso & Leal, 2009).

De acordo com Bzuneck (citado por Cavalcanti 2009), a motivação refere-se ao motivo que leva um indivíduo a agir com a persistência necessária em busca de um determinado objectivo.

A motivação "deve ser entendida como um meio para alcançar o sucesso escolar, e para cumprir tal premissa o aluno deve sentir em casa e na escola um ambiente favorável ao seu interesse pessoal" (Oliveira, citado por Simão, 2005, p.10).

A motivação é uma das dimensões psicológicas mais importantes na área da educação e pode ser classificada como intrínseca e extrínseca (Mizuno et al., 2011). Deci e Ryan (citado por Afonso & Leal, 2009) referem que a motivação intrínseca implica que o indivíduo tenha um determinado comportamento pelo próprio prazer que retira do mesmo. Estar intrinsecamente motivado significa ter elevadas expectativas e predisposição para agir, desenvolvendo uma acção pelos sentimentos positivos que ela envolve e proporciona.

Para Marchiore (2008) uma criança intrinsecamente motivada aprende sem recurso a recompensas ou incentivos externos. Por outras palavras, não existe necessariamente uma recompensa intencional e a criança envolve-se na tarefa pela própria satisfação que ela proporciona (Arias, citado por Ribeiro, 2011).

A motivação intrínseca "é uma força interna que mobiliza o sujeito a agir e executar a tarefa pelo simples desejo de produzir, dispensando elementos exteriores de carácter compensatório" (Amabile, citado por Cavalcanti, 2009, p.35).

De acordo com Ajello (citado por Pereira, 2010), a motivação intrínseca refere-se ao envolvimento do indivíduo em actividades pelo próprio gosto em realizá-las, independentemente de vir a obter ou não reconhecimento.

Em relação à motivação extrínseca, esta "é definida como uma motivação afectada por valores externos à actividade, ou seja, é determinada por incentivos externos associados ao resultado da tarefa. Um aluno motivado extrinsecamente fará as suas tarefas para satisfazer as exigências de alguém" (Simão 2005, p.11).

Para Wigfield (citado por Coleman & McNeese, 2009), a motivação extrínseca leva o indivíduo a realizar uma actividade por motivos externos, tais como a obtenção de recompensas. Estas recompensas podem ser materiais (dinheiro) ou sociais (reconhecimento, estatuto, prestígio, valorização social).

Para Blais, Sabourin, Boucher e Vallerand (citado por Afonso & Leal, 2009), a motivação extrínseca implica que o indivíduo se envolva numa actividade apenas para dela retirar consequências positivas, como por exemplo, o estatuto social, o respeito, o acesso a novas actividades e oportunidades, as ligações sociais e as de negócios, e não pelo próprio prazer, desafio e curiosidade que a actividade desperta.

Para Deci e Ryan (citado por Mendes, 2005), um aluno extrinsecamente motivado realiza as actividades escolares com o objectivo de agradar aos pais e professores e para obter boas notas, podendo deste modo reduzir o receio de ter problemas com a escola.

Harter, em 1981 seleccionou 3000 alunos do 1º ciclo para participar nas várias fases de construção de um instrumento com o objectivo de avaliar a motivação intrínseca e extrínseca em crianças. Neste instrumento, Harter definiu cinco dimensões para caracterizar a orientação motivacional intrínseca e a orientação motivacional extrínseca: a) Há uma preferência maior por assuntos desafiadores ou por assuntos fáceis; b) O motivo para a aprendizagem é a curiosidade ou o desejo em agradar o professor; c) Há uma preferência por trabalhar de forma independente ou depender de ajuda externa; d) O interesse para estudar é para a própria

satisfação ou para agradar o professor e obter notas elevadas; e) Utilização do critério interno para determinar o sucesso/fracasso ou utilização do critério externo como as notas e feedback do professor (Neves & Boruchovitch, 2007). Os resultados deste estudo indicaram que as crianças podem apresentar orientação motivacional intrínseca num determinado agrupamento, e num outro, apresentar orientação motivacional extrínseca. No primeiro agrupamento, caracterizado pela preferência por desafio versus preferência por trabalho fácil, interesse e curiosidade em detrimento da aprovação do professor e domínio independente versus dependência do professor, as crianças mais novas são predominantemente intrínsecas, e relativamente extrínsecas no segundo grupo, que é composto por julgamento independente versus dependência do julgamento do professor e critério interno versus critério externo para julgamento de sucesso/fracasso. As crianças mais velhas apresentaram dados opostos, sendo extrinsecamente motivadas no primeiro agrupamento e intrinsecamente motivadas no segundo agrupamento, o que leva a concluir que as orientações motivacionais das crianças apresentam-se menos intrínsecas com o passar dos anos, pois as crianças passam a preocupar-se mais em corresponder às exigências dos professores ao invés de evidenciarem interesse e vontade própria no desenvolvimento das suas competências (Martinelli & Genari, 2009).

No mesmo sentido Wigfield e Guthrie (citado por Martinelli & Genari, 2009) desenvolveram uma investigação com 105 alunos do 4º e 5º ano do ensino básico com o objectivo de analisarem a motivação destes alunos a nível da leitura. Os resultados obtidos verificaram que a leitura dos alunos se guiava mais pela motivação intrínseca do que pela motivação extrínseca. Por outro lado, constatou-se que as raparigas gostavam mais de ler do que os rapazes, e que crianças mais novas apresentavam-se mais motivadas do que as crianças mais velhas para a prática da leitura. Desta forma evidencia-se um crescente declínio na motivação do aluno à medida que este vai avançando na idade (Lepper, Corpus & Iyengar, 2005).

Relativamente aos efeitos que as recompensas podem exercer sobre a orientação motivacional intrínseca Dalenberg, Bierman e Furman (citado por Martinelli & Genari, 2009) realizaram um estudo com crianças do pré-escolar e do 2º e 4º anos do ensino básico americano, para avaliar a motivação intrínseca na presença e na ausência de recompensas extrínsecas. Foi solicitado às crianças que julgassem, de forma hipotética, oito histórias. As quatro primeiras estavam relacionadas com a inclusão de recompensas e as outras quatro histórias apresentavam uma taxa mais elevada de motivação intrínseca, não incluindo recompensas extrínsecas. Verificou-se que as recompensas não influenciavam as respostas

das crianças mais novas quando eram utilizadas as histórias relacionadas com a inclusão de recompensas e conseqüentemente, a sua motivação intrínseca não era influenciada. Em contrapartida, tanto as crianças mais novas como as crianças mais velhas apresentaram preferência pela presença de recompensas quando as questões foram ajustadas para a motivação intrínseca. Comprovou-se, portanto, o efeito poderoso das recompensas nas orientações motivacionais. Para os autores deste estudo, as recompensas não influenciaram as respostas das crianças na primeira análise, provavelmente pelo facto das crianças mais novas terem interpretado as questões de forma errada.

Deci, Koestner e Ryan (citado por Martinelli & Genari, 2009) também avaliaram os efeitos das recompensas no que se refere à motivação intrínseca. Consideraram dois tipos de recompensas (recompensas verbais e recompensas materiais). Os resultados obtidos revelaram que as recompensas verbais aumentam consideravelmente a motivação intrínseca nas crianças mais novas em comparação com crianças mais velhas cuja motivação intrínseca aumenta de forma mais lenta. No que se refere às recompensas materiais, estas afectam negativamente a motivação intrínseca em crianças mais novas quando comparadas com as mais velhas.

Num outro estudo, em que participaram 567 alunos americanos do 4º ao 8º ano, foram analisadas as relações entre a motivação intrínseca, desempenho, ansiedade, percepção de competência escolar e a percepção dos professores sobre a motivação intrínseca dos seus alunos. Os dados revelaram que os alunos com elevada motivação intrínseca foram aqueles que melhor desempenho escolar evidenciaram assim como uma percepção de competência mais favorável. Por outro lado, revelaram uma baixa motivação extrínseca e baixa ansiedade escolar. Quanto à percepção dos professores sobre a motivação para a escola dos seus alunos, os mesmos consideraram que os alunos eram bastante motivados intrinsecamente (Gottfried, 1985).

Posteriormente, Gottfried (citado por Martinelli & Sisto, 2010) investigou a motivação intrínseca em crianças de 7, 8 e 9 anos de idade em conteúdos escolares diferentes, relacionando inteligência, desempenho, percepção de competência, ansiedade e estabilidade. Foram realizadas comparações entre as orientações motivacionais dos alunos e a classificação feita pelos professores acerca das mesmas. Os resultados revelaram que a motivação intrínseca é específica para cada área de conhecimento, para além de se ter verificado que a motivação intrínseca em alguns alunos de 7 e 8 anos era bastante elevada.

No que se refere às relações entre as crenças dos alunos sobre motivação e justiça, Thorkildsen et al., (citado por Resh e Sabbagh, 2009) realizaram entrevistas a 93 alunos com idades compreendidas entre os 7 e 12 anos, com o objectivo de avaliar o quanto cada exercício parecia efectivo e justo para eles. Os resultados revelaram que os alunos pareciam manter diferentes teorias sobre a motivação. Enquanto um grupo destacava a aprendizagem significativa, defendendo estratégias que promoviam o desejo de compreender, um outro valorizava a aprendizagem como um dever e defendia exercícios mais desafiadores para estimular novas ideias e o empenho, enquanto que um terceiro grupo, defendia recompensas extrínsecas para um bom desempenho ou para um bom esforço. No que se refere à justiça, quase todos os entrevistados consideravam justo encorajar o foco na tarefa. A recompensa pelo esforço foi vista como justa por 85% dos alunos, 50% acreditavam ser justa a recompensa pelo desempenho e somente 30% pensavam ser justo o elogio público.

No que se refere às relações entre as orientações motivacionais e a percepção dos professores, Givvin, Stipek, Salmon e Mcgyvers (citado por Warburton & Torff, 2005) ao analisarem a opinião dos professores e dos seus alunos acerca da motivação, verificaram que a percepção do professor sobre a motivação do aluno caracterizava-se por julgamentos mais globais e estáveis em comparação com a percepção que o próprio aluno fazia de si mesmo. Os dados revelaram que a perspectiva do professor sobre a motivação do aluno, poderia até impedi-lo de perceber as possibilidades de intervenção em alunos com dificuldades motivacionais.

Por sua vez, McWhaw e Abrami (citado por Szklarski, 2011), com o propósito de analisar o modo como a motivação, juntamente com o interesse do aluno, afectam o uso de estratégias de aprendizagem, realizaram uma pesquisa com estudantes de onze anos de idade. Os autores definiram dois grupos de controlo, duas variáveis independentes - motivação e interesse- e duas variáveis dependentes - selecção das ideias principais e o uso de outras estratégias cognitivas e metacognitivas. Os resultados obtidos permitiram concluir que, em relação ao interesse e à motivação, os estudantes com elevado interesse seleccionam mais ideias principais quando comparados com os alunos com baixo interesse e que a meta orientação para a aprendizagem pode ser ultrapassada se os alunos forem recompensados. No que se refere ao interesse e à metacognição, os resultados indicaram que os alunos com elevado interesse usam mais estratégias metacognitivas do que os alunos com baixo interesse.

Em suma, as pesquisas citadas permitem evidenciar a importância das variáveis afectivas e cognitivas da motivação e apontam que considerar as descobertas sobre a motivação

intrínseca e focalizar a atenção na tarefa do professor, são alternativas viáveis e promissoras para intervir na motivação do aluno de forma a estimular o interesse deste pela aprendizagem. É nesta medida que se deve realçar também que percepções positivas e elevadas expectativas por parte do professor em relação ao desempenho dos seus alunos, terão um impacto positivo precisamente nos alunos que absorvem essas percepções e expectativas, pois estes passam a trabalhar mais no sentido de um bom desempenho e experienciando uma auto-estima e competência mais elevadas (Santrock, 2009; Soares, Fernandes, Ferraz & de Riani, 2010).

Em relação ao papel das recompensas no processo motivacional do aluno, conclui-se que é preferível recorrer a recompensas verbais (elogio e feedback positivo) para que o aluno se envolva com vontade própria e empenho nas tarefas escolares ao invés de se recorrer a recompensas materiais (Cameron, 2001). Schunk (2004) afirma que as recompensas materiais quando retiradas após a conclusão da tarefa podem afectar a motivação do aluno, diminuindo o seu interesse e reduzindo a sua autonomia e competência na execução da tarefa. Segundo Costa (2001) as recompensas devem assim ser utilizadas apenas numa fase inicial quando os alunos não têm nenhum interesse na realização das actividades escolares.

2. Desempenho Escolar

Para Santrock (2009), em contexto escolar o sucesso ou insucesso do aluno é medido pelo seu desempenho. Deste modo referimos em seguida e após uma breve definição de insucesso escolar, alguns estudos que abordam este tema, dando especial ênfase às atribuições de causalidade, ou por outras palavras, às percepções do aluno acerca das causas que estão na origem do seu desempenho escolar.

Segundo Castro (2010) o insucesso escolar corresponde às taxas de retenção e absentismo escolar que se verificam quando os alunos não atingem as metas a que se propõem dentro dos limites temporais estabelecidos.

Um estudo realizado por Martini (citado por Neves, 2002), procurou investigar as atribuições de causalidade para o sucesso e insucesso escolar em Matemática e Língua Portuguesa, as crenças gerais e as orientações motivacionais em 120 alunos do 3º e 5º anos. Os resultados indicaram uma tendência dos alunos em atribuir os seus sucessos e fracassos a causas internas. As atribuições mais frequentes para o sucesso foram, prestar atenção e empenho, as mais referidas para o fracasso foram não prestar atenção e falta de empenho. Os

alunos revelaram orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas, com predomínio da intrínseca.

Pontes Neto e Rodrigues (citado por Neves, 2002) realizaram um estudo com o objectivo de identificar as causas atribuídas pelos alunos ao baixo desempenho escolar. A investigação foi realizada com alunos do 5º ano que frequentavam escolas públicas e que, segundo os seus professores, apresentavam baixo desempenho escolar. Nesta investigação, foram tidas em consideração as disciplinas de Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados revelaram que os alunos atribuíam o seu insucesso escolar às seguintes causas: falta de motivação, factores de ordem cognitiva, indisciplina, fraca interacção com o professor, competência do professor, família, saúde física e factores de personalidade, sendo que as três primeiras foram aquelas que os alunos mais evidenciaram como principais causas para o seu insucesso na escola.

Maluf e Bardelli (citado por Martinelli & Genari, 2009), num estudo do tipo exploratório, fundamentado em conceitos atribucionais, desenvolvido junto de professoras e alunos de uma escola pública de São Paulo, procuraram conhecer as razões do mau desempenho escolar dos alunos. O estudo concluiu que as professoras atribuem o mau desempenho dos alunos a factores familiares e a problemas de saúde dos mesmos. Os alunos referem a falta de motivação e de empenho e dificuldades em compreender os conteúdos das diversas disciplinas, como factores explicativos do mau desempenho.

Por sua vez, Nunes (citado por Viecili & Medeiros, 2002) procurou analisar as relações entre fracasso escolar, desamparo adquirido e depressão em crianças de nível sócio-económico baixo. A amostra foi constituída por 60 alunos do 2º e 3º anos, com idades compreendidas entre os 8 e 12 anos. Os participantes foram classificados em dois grupos de comparação: DS - desempenho escolar satisfatório (alunos que nunca tinham ficado retidos) e DI - desempenho escolar insatisfatório (alunos com duas ou mais retenções no seu percurso escolar). Os resultados revelaram elevada associação entre fracasso escolar e desamparo adquirido. A associação entre estas duas variáveis e os traços depressivos também foi significativa, porém em menor grau. Os resultados mostraram que 50% das crianças com fracasso escolar apresentam baixa auto-estima e acabam por se sentir impotentes e incapazes perante os eventos externos com ela relacionados. Os autores constataram a existência de uma relação altamente significativa entre fracasso escolar e o sentimento de impotência e incapacidade sentidos pela criança.

Por outro lado, Ferreira, Assmar et al (2002) realizaram um estudo transcultural em que compararam as causas a que os alunos brasileiros, argentinos e mexicanos atribuíam o seu (in)sucesso escolar. Independentemente da nacionalidade, tipo de escola (pública ou privada), idade e sexo dos participantes, os resultados evidenciaram que grande parte dos alunos atribuíam o seu sucesso escolar e o dos outros ao empenho, seguido da capacidade. A falta de empenho foi a principal explicação para o seu insucesso escolar e o dos outros. Convém referir que as diferenças que se registaram a nível das atribuições de causalidade estariam sobretudo relacionadas com a componente cultural destes países (também ela diferente entre eles), com a tendência auto-protectora (os indivíduos atribuem a si próprios os sucessos e negam a responsabilidade pelas suas falhas) e com o erro fundamental de atribuição (os indivíduos valorizam o papel das causas pessoais e subestimam o papel das causas situacionais ao explicarem o comportamento do outro).

Podemos concluir com base nos vários estudos referenciados que as atribuições de causalidade são bastante influenciadas pelo contexto escolar. Existem vários factores que estão na origem das atribuições de causalidade para o sucesso e para o insucesso, no entanto, o feedback do professor em relação ao desempenho dos alunos é fundamental. A possibilidade das atribuições elaboradas pelos alunos serem influenciadas pelo professor indica a relevância do conhecimento que professores e outros profissionais envolvidos no processo educativo têm relativamente às atribuições de causalidade.

3. Estratégias de Aprendizagem

Para o aluno poder responder às exigências da escola terá que estar necessariamente motivado de modo a maximizar todas as estratégias que lhe são apresentadas para ultrapassar as suas dificuldades e obter sucesso na escola. Assim, o desafio do professor passa por planear e desenvolver actividades de ensino-aprendizagem que estimulem no aluno crenças motivadoras favoráveis ao seu envolvimento, empenho e comprometimento com o trabalho na sala de aula visando um bom desempenho escolar (Boekaerts, 2002).

Tendo subjacente esta linha de pensamento, em seguida abordamos alguns estudos que focam o uso de estratégias de aprendizagem com o objectivo de melhorar o desempenho escolar e promover a motivação dos alunos.

Em 1979 num estudo realizado por Rutter e seus colaboradores em 12 escolas dos arredores de Londres, foi possível constatar que em termos de sucesso escolar, os alunos com melhores resultados frequentavam as escolas em que era dada grande importância aos aspectos pedagógicos, como por exemplo, uma adequada planificação dos conteúdos escolares. Constatou-se no mesmo estudo que os alunos com melhores desempenhos escolares pertenciam a escolas em que, com mais frequência, os professores passavam trabalhos para casa e depois os corrigiam. Outro dos aspectos verificados foi o facto de nas escolas com maior sucesso escolar, os professores estarem em constante interacção com as suas turmas como um todo ao invés de efectuarem um apoio mais individualizado. Todas estas evidências vão ao encontro de uma relação positiva entre o desempenho escolar dos alunos e a forma como os professores aplicam as suas estratégias de aprendizagem assim como a forma como conduzem as actividades escolares na sala de aula (Fonseca, Seabra-Santos & Gaspar, 2007).

Em 1989, Morais efectuou uma experiência com professores de Língua Portuguesa do 7º ano e verificou que a maioria dos seus alunos (64%) melhorou o seu desempenho a esta disciplina, sobretudo a nível da leitura e compreensão de textos. Os professores recorreram a estratégias cognitivas e metacognitivas, e como consequência, os alunos reforçaram a sua confiança, interesse e expectativas de sucesso na disciplina de Língua Portuguesa (Costa, 2001). Esta ideia tinha sido verificada anteriormente por Brown, Smiley e Pask (citado por Radovan, 2011) ao considerarem que os estudantes que foram treinados para usar estratégias de aprendizagem apresentaram melhoria substancial no seu desempenho escolar.

Garcia e de Caso (citado por Caso-Fuertes & García-Sánchez, 2006) conduziram um estudo no qual aplicaram um programa institucional que englobava um conjunto de técnicas motivacionais, com o objectivo de melhorar o desempenho dos alunos a nível da escrita e da qualidade e produtividade de textos. O processo motivacional foi direccionado para os atributos de valor e carácter funcional, padrões de desempenho, expectativas, crenças, auto-eficácia, auto-estima e factores relacionados com a escrita. 66 estudantes do 5º e 6º anos, com dificuldades de aprendizagem foram avaliados consoante uma série de medidas importantes. Os resultados evidenciaram que os estudantes melhoraram significativamente a qualidade da sua escrita (medida em termos de estrutura de texto e coerência) e as suas atitudes perante a escrita. Contudo, não aumentaram de forma significativa a sua motivação pois não demonstraram mudanças assinaláveis na produtividade (quantidade de texto produtivo), auto-estima, crença e expectativas.

Guthrie, Wigfield e Von Secker (citado por Guthrie 2001), compararam alunos que recebiam uma intervenção educativa planeada para aumentar a motivação intrínseca, com alunos que não recebiam instrução planeada. Os investigadores usaram os programas de conceito-orientação, leitura e instrução (CORI), que abrangem leitura e artes de linguagem com ciências e investigações. Além disso, focalizaram metas de aprendizagem, orientação para a autonomia, interacção com a realidade, suporte para competências e colaboração. Os resultados indicaram que os alunos em diferentes salas de aula que receberam a intervenção educativa planeada apresentaram um maior envolvimento, curiosidade e interesse (elementos essenciais para a motivação intrínseca na leitura) nas tarefas escolares quando comparados com os alunos que não receberam instrução planeada. Desta forma verificou-se que a motivação dos alunos que receberam intervenção educativa planeada era bem mais elevada do que a dos restantes alunos. Este estudo demonstrou que o contexto de sala de aula pode ser planeado com estratégias promotoras da motivação.

Em síntese, a revisão bibliográfica revela que há inúmeras evidências de que a motivação do indivíduo é uma variável relacionada com o desempenho escolar, sendo esta relação positiva, ou seja, quanto mais motivado está o aluno melhor é o seu desempenho escolar. Neste sentido, importa chamar a atenção para a importância do papel do professor no processo motivacional dos alunos pois o clima que proporciona na sala de aula e a sua relação com o aluno irá ter influência na promoção da aprendizagem e na promoção da motivação para que o sucesso escolar possa ser alcançado.

Capítulo II – Materiais e métodos

No decurso deste capítulo iremos descrever as etapas que estiveram subjacentes ao processo de investigação. O mesmo inicia-se com a apresentação das questões de investigação, seguido do tipo de estudo e apresentação dos objectivos de investigação. De seguida definem-se as hipóteses em análise, bem como a sua tipologia e natureza. Neste capítulo apresentam-se ainda as considerações metodológicas sobre a população e amostra e as variáveis em estudo. Posteriormente é descrito o instrumento de recolha de dados, terminando com a explanação dos procedimentos formais e éticos tidos em conta ao longo da investigação e a caracterização da tipologia de análise estatística aplicada à investigação.

O enquadramento metodológico torna-se assim imprescindível na construção e estruturação de qualquer estudo de investigação pois é através dele que se descreve e explica todas as etapas que se vão processar.

1. Questões de Investigação

Estar motivado permite ao sujeito desenvolver a sua capacidade de aprender, o que lhe será útil não só na vida escolar mas também na vida profissional. Tendo subjacente a importância da motivação nas diferentes esferas do ser humano e tendo em conta os nossos interesses e motivações foram formuladas as seguintes questões: Como é que a motivação e o desempenho escolar se interrelacionam? De que modo é que a motivação varia em função das variáveis sócio-demográficas?

2. Tipo de Estudo

Tendo por base os constructos em análise, anteriormente definidos e operacionalizados, optámos por uma metodologia de cariz quantitativo. O recurso a este tipo de metodologia visa a descrição rigorosa dos dados recolhidos e a análise da relação entre as variáveis que pretendemos estudar (Carmo & Ferreira, 1998). Trata-se de um estudo descritivo-correlacional visando estudar e quantificar as relações estabelecidas entre as variáveis em estudo, bem como avaliar a influência relativa de algumas variáveis de natureza socio-demográfica da criança e do contexto familiar e escolar (Almeida & Freire, 2007).

O presente estudo visa portanto estudar a relação entre a motivação, variáveis sócio-demográficas e o desempenho escolar avaliado com recurso às notas dos alunos no 3º período disponibilizadas pelas professoras.

Por fim, é um estudo transversal, dado que se limita a um único momento temporal não havendo lugar a mais momentos de recolha de dados juntos dos inquiridos para verificação de evoluções ou regressões dos fenómenos observados num primeiro instante (Fortin, 2009).

3. Objectivos do Estudo

Sustentaram este trabalho quatro grandes objectivos:

- (1) Avaliar o estilo motivacional dos alunos;
- (2) Estudar a relação entre a motivação e o desempenho escolar;
- (3) Avaliar se existem diferenças no desempenho escolar e na motivação dos alunos em função de variáveis sócio-demográficas da criança e do contexto familiar e escolar;
- (4) Contribuir para o desenvolvimento e implementação de programas de promoção da motivação em contexto escolar.

4. Hipóteses

Segundo Estrela (citado por Lemos, 1993), a hipótese implica formular uma afirmação, relevante e provável, que antecipa e estipula a existência de determinadas relações entre determinadas variáveis.

Assim, deve-se ter em conta, que a hipótese é apenas uma formulação provisória baseada na identificação e descrição prévia das manifestações significativas do fenómeno que se pretende explicar e que funciona como ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa. No decorrer da mesma, ela pode ser ou não confirmada (Lemos, 1993).

A partir das questões de investigação e objectivos, foram formuladas as seguintes hipóteses:

H1: Existe uma correlação significativa entre o desempenho escolar e a motivação dos alunos.

H2: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho escolar e na motivação das crianças em função do sexo.

H3: Há relação entre o desempenho escolar e motivação dos alunos com a idade dos pais.

H4: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho escolar e na motivação dos alunos em função da escolaridade dos pais.

H5: O desempenho escolar e a motivação dos alunos variam em função do local de estudo em casa.

H6: O desempenho escolar e a motivação escolar variam em função de ter ou não explicação.

5. População e Amostra

De acordo com o objectivo primordial do estudo, que pretende verificar a relação entre a motivação (intrínseca ou extrínseca) e o desempenho escolar, a escolha recaiu sobre os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico que frequentam o 4º ano de escolaridade.

Esta escolha baseou-se no facto do 4º ano ser um ano importante no percurso escolar dos alunos pois aproxima-se uma mudança significativa nos conteúdos programáticos (diversas disciplinas e professores, assim como um aumento de exigências) que vão encontrar quando transitarem para o 5º ano.

Assim, definiu-se como população alvo desta investigação os alunos do Concelho da Batalha que cumprem os seguintes critérios de selecção:

- Frequentar o 4º ano de escolaridade;
- Não apresentar retenções no percurso escolar;
- Participar voluntariamente na investigação;

Tendo em conta os requisitos acima descritos a amostra ficou constituída por 30 alunos do sexo feminino e 32 do sexo masculino, perfazendo um total de 62 alunos. Estes frequentam o 4º ano do Ensino Básico de duas escolas do concelho da Batalha (distrito de Leiria), mais precisamente, 48 crianças que frequentam a Escola Básica da Batalha (Turma A e Turma B) e 15 a Escola Básica do 1º Ciclo de Brancas.

6. Variáveis

Embora seja correcto afirmar que um elevado número de variáveis afectam a motivação e o desempenho escolar, a investigação neste estudo restringiu-se às seguintes:

Variáveis independentes:

- Sexo da criança
- Idade dos pais
- Escolaridade dos pais
- Local de estudo
- Ter ou não explicações

Variáveis dependentes:

- Motivação dos alunos

- Desempenho escolar dos alunos

7. Instrumentos

Os instrumentos utilizados no estudo foram administrados a 62 alunos que frequentavam o 4º ano de duas escolas diferentes pertencentes ao concelho da Batalha, de ambos os sexos e com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. A aplicação dos mesmos decorreu durante o mês de Junho de 2011. Foram utilizados dois instrumentos distintos:

- Questionário Sócio-Demográfico
- Escala de Orientação intrínseca versus extrínseca

- **Questionário Sócio-Demográfico da criança e do contexto familiar**

Foi construído e utilizado um questionário de caracterização sóciodemográfica da criança e do contexto familiar e escolar (Anexo 1) para obter informações complementares e mais pormenorizadas sobre os participantes. O mesmo é constituído por 23 questões, 10 das quais correspondentes aos dados biográficos e familiares do aluno (idade, sexo, nacionalidade, composição do agregado familiar, escolaridade e profissão das figuras parentais, etc) e as restantes relacionadas com os interesses escolares do aluno (que disciplina gosta mais? a que disciplina tem melhores notas?, se estuda ao fim de semana?, em que local da casa estuda? etc). Pretendia-se recolher dados sócio-demográficos de identificação da criança e do seu contexto familiar e escolar, dados esses considerados relevantes para a caracterização da amostra.

- **Escala de Orientação intrínseca versus extrínseca**

A Escala *A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom* (Harter, 1981) é uma escala que foi traduzida e adaptada para a população portuguesa como Escala de Orientação intrínseca versus extrínseca em sala de aula (Lemos, 1993).

Esta escala avalia a orientação motivacional dos alunos em cinco dimensões diferentes da aprendizagem em sala de aula e é constituída por cinco sub-escalas, cada uma avaliando estas dimensões. A autora da escala original (Harter, 1981) considera que a mesma é composta por dois grupos de sub-escalas relativamente independentes. O primeiro é composto pelas sub-escalas desafio, curiosidade e mestria e tem um significado sobretudo motivacional. Refere-se a questões que envolvem o que a criança quer fazer, gosta de fazer e prefere fazer. Uma criança com uma cotação elevada nestas sub-escalas é uma criança intrinsecamente motivada e uma criança com uma cotação baixa nestas sub-escalas é uma criança extrinsecamente motivada. O segundo grupo é definido pelas sub-escalas julgamento e critérios, e refere-se mais a estruturas cognitivo-informativas. Uma cotação alta nestas duas sub-escalas representa uma capacidade elevada de fazer julgamentos de forma autónoma e uma cotação baixa representa uma dependência de factores externos para fazer tais julgamentos.

Como foi referido anteriormente, foi aplicada neste estudo a versão portuguesa desta escala de motivação (Anexo 2) que foi elaborada por Lemos (1993). Esta versão apenas compreende as sub-escalas desafio, curiosidade e mestria, uma vez que são estas as sub-escalas que dão ênfase à componente motivacional do aluno. A escala é constituída por 18 questões, em que cada uma contém 4 possibilidades de resposta (duas referentes à motivação intrínseca e outras duas referentes à motivação extrínseca). Cada uma delas oferece como possibilidade de resposta: *exactamente como eu* (uma para a motivação intrínseca e outra para a motivação extrínseca), *mais ou menos como eu* (uma para a motivação intrínseca e outra para a motivação extrínseca). À resposta *exactamente como eu* foi atribuído valor 1 se for uma resposta muito extrínseca ou 4 se for uma resposta muito intrínseca, e à resposta *mais ou menos como eu* foi atribuído o valor 2 se for uma resposta moderadamente extrínseca ou 3 se for uma resposta moderadamente intrínseca. Para percebermos se a motivação do aluno é intrínseca ou extrínseca, executamos um cálculo, somando todos os valores obtidos em cada questão e dividindo o valor obtido pelo número total de questões (18). Um resultado igual ou

superior a 2,50 representa uma orientação intrínseca e um resultado inferior a 2.50 representa uma orientação extrínseca. O valor de alfa de Cronbach obtido neste estudo foi de .80, o que traduz uma boa consistência interna do instrumento utilizado.

8. Procedimentos Formais e Éticos

Para se proceder à recolha de dados e tendo em conta os aspectos éticos que presidem a qualquer investigação, após a selecção do instrumento para avaliação da motivação dos alunos contactámos a respectiva autora, no sentido de lhe solicitar autorização para a sua utilização (Anexo 3). Desde logo nos disponibilizámos para a divulgação dos resultados obtidos no estudo se assim o desejasse. A autorização foi dada via mail. Quanto ao questionário sóciodemográfico este foi elaborado por nós.

A etapa seguinte consistiu em solicitar à direcção do Agrupamento de Escolas da Batalha, através de carta (Anexo 4), na qual foram esclarecidos e especificados os objectivos do estudo, autorização para proceder à recolha de dados junto dos alunos do 4.º ano.

Numa reunião com a directora do Agrupamento foi-nos informado que a autorização para o processo de recolha de dados em contexto escolar não era da competência da mesma, mas sim da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

O passo seguinte consistiu em cumprir todos os procedimentos estipulados pela DGIDC de modo a obter autorização para a aplicação de inquéritos/realização de estudos de investigação em meio escolar. Após um longo processo de análise ao pedido, foi dada autorização via correio electrónico para que o estudo se realizasse, sendo a mesma apresentada à Directora do Agrupamento, a qual deu autorização para reunir mos com as professoras das respectivas turmas a incluir no estudo. Nessa mesma reunião foi dado a conhecer às professoras o âmbito, natureza e os objectivos do estudo a realizar tendo-lhes sido solicitada a sua colaboração na entrega do consentimento informado (Anexo 5) aos encarregados de educação aquando da entrega das notas de avaliação do 2º período, para os mesmos tomarem conhecimento e autorizarem os educandos a preencherem o instrumento de recolha de dados durante o 3º período.

Após esta fase deslocámo-nos às salas das professoras titulares de turma para recolher os pedidos de autorização dos encarregados de educação dos alunos e acordou-se a data de aplicação do protocolo de investigação. No dia combinado dirigimo-nos às salas de aula dos alunos do 4º ano (Escola Básica da Batalha e de Brancas) e efectuámos uma breve explicação

aos mesmos sobre o que tinham de fazer. Foi garantido que a informação recolhida, apenas seria utilizada para a presente investigação e foram também assegurados o anonimato e a confidencialidade das respostas.

Os questionários foram administrados de forma colectiva, em contexto de sala de aula, na presença do investigador e das professoras titulares. No final foi dado um agradecimento aos alunos pela sua colaboração.

O processo de recolha de dados decorreu no mês de Junho de 2011.

O passo seguinte consistiu no tratamento e análise dos dados recolhidos. Os cálculos foram efectuados com recurso ao programa estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Science*), versão 20.0.

Os procedimentos estatísticos utilizados foram escolhidos tendo em conta os objectivos e as hipóteses formuladas, bem como as características das variáveis em estudo, com o objectivo de verificar se estas se aproximavam da distribuição normal e se existia igualdade das variâncias. Assim recorreremos à estatística descritiva (para caracterização da amostra), a testes não paramétricos, nomeadamente a correlação de Spearman (para verificar a existência de relações entre variáveis) e os testes de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis (para testar a existência de diferenças entre grupos).

Capítulo III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em seguida, procede-se à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos, tendo presente a revisão bibliográfica e conceptual, e tendo como fio condutor os objectivos e as hipóteses que formulámos. Finalmente no quarto e último capítulo serão expressas as conclusões finais, limitações e sugestões para futuras investigações.

1. Caracterização sócio-demográfica e do contexto familiar e escolar

No presente estudo, como se pode constatar no Quadro 1, verifica-se uma ligeira predominância de alunos do sexo masculino, constatando-se que 32 (51,6%) dos inquiridos são rapazes e 30 (48,4%) são raparigas.

Quadro 1: Distribuição da amostra por sexo

Sexo	n	%
Masculino	32	51,6
Feminino	30	48,4
Total	62	100,0

Com base na análise descritiva efectuada verificamos que as idades dos participantes variavam entre os 9 e os 10 anos com uma média de 9,48 anos (DP= 0,504), (Quadro 2).

Quadro 2: Distribuição da amostra por idade

Idade	
Média	9,48
Desvio Padrão	,504
Mínimo	9
Máximo	10

No que se refere à caracterização da amostra estudada, tendo em conta a nacionalidade, verifica-se que, num total de 62 inquiridos, todos eles (100%) são de nacionalidade portuguesa (Quadro 3).

Quadro 3: Distribuição da amostra por nacionalidade

Nacionalidade	n	%
Portuguesa	62	100,0
Total	62	100,0

No que concerne à escola frequentada, 47 (75,8%) dos inquiridos pertencem à Escola do 1º Ciclo da Batalha e os restantes 15 (24,2%) pertencem à do 1º Ciclo das Brancas (Quadro 4).

Quadro 4: Distribuição da amostra por escola

Escola	n	%
1º Ciclo da Batalha	47	75,8
1º Ciclo das Brancas	15	24,2
Total	62	100,0

No que se refere à caracterização da amostra estudada, quanto ao agregado familiar (pessoas com quem vive o aluno), verifica-se que, uma maioria significativa dos inquiridos, 49 (79,0%), vive com Pai, Mãe e Irmão(s), 1 (1,6%) vive com Mãe e Irmão(s), 8 (12,9%) vivem com Pai e Mãe, 1 (1,6%) vive com a Mãe, Irmão(s) e Avó, 1 (1,6%) vive com a Tia e Avó, 1 (1,6%) vive com Pai, Mãe e Avós e 1 (1,6%) vive com Mãe e Avós. (Quadro 5).

Quadro 5: Distribuição da amostra por composição do agregado familiar

Com quem vive a criança	n	%
Pai, Mãe e Irmão(s)	49	79.0
Mãe e Irmão(s)	1	1.6
Pai e Mãe	8	12.9
Mãe, Irmão(s) e Avó	1	1.6
Tia e Avó	1	1.6
Pai, Mãe e Avós	1	1.6
Mãe e Avós	1	1.6
Total	62	100.0

No que se refere à caracterização da amostra estudada, quanto ao número de irmãos, verifica-se, uma predominância de alunos que têm apenas um irmão/ã, 39 (62,9%). Constatase que 11 (17,7%) dos inquiridos não têm irmãos/ãs, e 12 (19,4%) têm dois/duas irmão/ãs (Quadro 6).

Quadro 6: Distribuição da amostra por número de irmãos

Nº de Irmãos	n	%
Nenhum	11	17,7
Um Irmão	39	62,9
Dois Irmãos	12	19,4
Total	62	100,0

Relativamente à distribuição da amostra por idade dos Pais, a mesma pode ser constatada no quadro seguinte (Quadro 7).

Quadro 7: Distribuição da amostra por idade do pai e da mãe

Idade	n	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Idade pai	58	30	65	41,21	5,327
Idade mãe	61	30	63	39,08	5,141

No que se refere à caracterização da amostra estudada, quanto à posição da criança na fratria, como se pode verificar no Quadro 8, 22 (35,5%) dos inquiridos ocupam o primeiro lugar na fratria, 25 (40,3%) ocupam o segundo lugar e 4 (6,5%) ocupam o terceiro lugar.

Quadro 8. Distribuição da amostra pela posição na fratria

Posição na Fratria	n	%
1º Filho	22	35,5
2º Filho	25	40,3
3º Filho	4	6,5
Total	62	100,0

No que se refere à caracterização da amostra estudada, quanto à profissão do pai, como se pode constatar no Quadro 9 e tendo em conta a classificação nacional de profissões, verifica-se uma predominância da profissão de Operário, Artífice Trabalhador Similar. Consta-se que 2 (3,2%) dos pais dos inquiridos trabalham como Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas, 3 (4,8%) trabalham na área de Pessoal Administrativo e Similares, 2 (3,2%) trabalham como Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem, 26 (41,9%) trabalham como Operários, Artífices e Trabalhadores Similares, 13 (21%) pertencem ao Pessoal dos Serviços e Vendedores, 3 (4,8%) pertencem aos Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa, 4 (6,5%) trabalham como Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio, 4 (6,5%) encontram-se desempregados e 1 (1,6%) trabalha como Agricultor e Trabalhador Qualificados da Agricultura e Pesca.

Quadro 9. Distribuição da amostra pela profissão do pai

Profissão do pai	n	%
Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	2	3.4
Pessoal Administrativo e Similares	3	5.2
Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem	2	3.4
Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	26	44.8
Pessoal dos Serviços e Vendedores	13	22.4
Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa	3	5.2
Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	4	6.9
Desempregado	4	6.9
Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas	1	1,7
Total	58	100,0

No que se refere à caracterização da amostra estudada, quanto à profissão da mãe e tendo em conta a classificação nacional de profissões, como se pode constatar pela análise do Quadro 10, 14 (22,6%) das mães dos inquiridos trabalham na área de Pessoal Administrativo e Similares, 17 (22,6%) pertencem ao Pessoal dos Serviços e Vendedores, 6 (9,7%) trabalham como Operários, Artífices e Trabalhadores Similares, 6 (9,7%) são Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas, 12 (19,4%) encontram-se desempregadas, uma (1,6%) pertence aos Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa e 5 (8,1%) trabalham como Trabalhadores Não Qualificados.

Quadro 10. Distribuição da amostra pela profissão da mãe

Profissão da mãe	n	%
Pessoal Administrativo e Similares	14	22.6
Pessoal dos Serviços e Vendedores	17	27.4
Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	6	9.7
Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	6	9.7
Desempregada	12	19.4
Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa	1	1.6
Trabalhadores Não Qualificados	5	8.1
Total	61	98.4

Quanto à distribuição da amostra por nível de escolaridade dos pais, verifica-se que 6 (9,7%) dos pais e 4 (6,5%) das mães têm o 1º Ciclo, 8 (12,9%) dos pais e 9 (14,5%) das mães têm o 2º Ciclo, 9 (14,5%) dos pais e 11 (17,7%) das mães têm o 3º Ciclo, 6 (9,7%) dos pais e 10 (16,1%) das mães estudaram até ao 12º ano, e por último, 3 (4,8%) dos pais e 5 (8,1%) das mães concluíram um curso superior (Quadro 11).

Quadro 11: Distribuição da amostra por nível de escolaridade das figuras parentais

Nível de escolaridade	Pai		Mãe	
	n	%	n	%
1º Ciclo (1º ao 4º ano)	6	9,7	4	6,5
2º Ciclo (5º e 6º ano)	8	12,9	9	14,5
3º Ciclo (7º ao 9º ano)	9	14,5	11	17,7
Secundário (10º ao 12º ano)	6	9,7	10	16,1
Ensino Superior	3	4,8	5	8,1
Total	32	51,6	39	62,9

No que se refere à caracterização da amostra tendo em conta o local de estudo do aluno, verifica-se através da análise do Quadro 12, uma predominância de alunos que estudam no quarto. Consta-se que 29 (46,8%) dos inquiridos elegem o quarto como local de estudo, 19 (30,6%) estudam na sala, 6 (9,7%) estudam no escritório e 8 (12,9%) estudam na cozinha.

Quadro 12: Distribuição da amostra por local de estudo

Local de estudo	n	%
Quarto	29	46,8
Sala	19	30,6
Escritório	6	9,7
Cozinha	8	12,9
Total	62	100,0

Relativamente à figura que presta auxílio à criança na realização das actividades escolares no contexto familiar, verifica-se, através da análise do Quadro 13, que 25 (40, 3%) dos inquiridos são ajudados pela Mãe, 6 (9,7%) são ajudados pelo Pai, 4 (6,5%) são ajudados pela Irmã(ao), 14 (22,5%) são ajudados pela Mãe e Pai, 3 (4,8%) são ajudados pelo Pai, Mãe e Irmã(ao), 6 (9,7%) são ajudados pela Mãe e Irmã(ao), 1 (1,6%) é ajudado pela Tia e Avó, 2 (3,2%) não são ajudados por ninguém e 1 (1,6%) é ajudado pela Mãe e Avó.

Quadro 13: Distribuição da amostra pela figura que ajuda a criança no contexto familiar

Ajuda em casa	n	%
Mãe	25	40.3
Pai	6	9.7
Irmã(ao)	4	6.5
Mãe e Pai	14	22.6
Mãe, Pai e Irmão(s)	3	4.8
Mãe e Irmã(ao)	6	9.7
Tia e Avó	1	1.6
Ninguém	2	3.2
Mãe e Avó	1	1.6
Total	62	100.0

Procurou-se também caracterizar a amostra tendo em conta a frequência de explicações. Pela leitura do Quadro 14 conclui-se que, a maioria dos alunos frequenta explicações fora da escola, consta-se que 17 (27,4%) dos inquiridos não têm explicações e 45 (72,6%) usufrui de explicações.

Quadro 14: Distribuição da amostra pela frequência de explicações

Explicações	n	%
Sim	17	27,4
Não	45	72,6
Total	62	100,0

Relativamente ao número de horas diárias que o aluno dedica ao estudo, verifica-se através da análise do Quadro 15, uma predominância dos alunos que estudam 60 minutos por dia, consta-se que 1 (1,6%) dos inquiridos não dedica qualquer tempo ao estudo, 1 (1,6%) estuda diariamente 15 minutos, 1 (1,6%) estuda diariamente 25 minutos, 16 (25,8%) estudam cerca de 30 minutos por dia, 1 (1,6%) estuda 45 minutos diariamente, 20 (32,3%) estudam diariamente 1 hora, 1 (1,6%) estuda diariamente 75 minutos, 8 (12,9%) dedicam ao estudo 1 hora e meia por dia, 1 (1,6%) estuda diariamente 105 minutos e 12 (19,4%) estudam diariamente 2 horas.

Quadro 15: Distribuição da amostra pelas horas de estudo diário

Minutos	n	%
0	1	1.6
15	1	1.6
25	1	1.6
30	16	25.8
45	1	1.6
60	20	32.3
75	1	1.6
90	8	12.9
105	1	1.6
120	12	19.4
Total	62	100.0

No que se refere à caracterização da amostra, quanto ao estudo ao fim de semana, verifica-se através da análise do Quadro 16, uma clara predominância dos alunos que de facto estudam ao fim de semana, 51 (82,3%) dos inquiridos, sendo que os restantes 11 (17,7%) não estudam durante o fim-de-semana.

Quadro 16: Distribuição da amostra por estudo ao fim de semana

Estudar ao fim de semana	n	%
Sim	51	82,3
Não	11	17,7
Total	62	100,0

Quando questionados se gostavam de andar na escola, a maioria dos alunos, 58 (93,5%) referiu que gostam da escola, sendo que apenas 4 (6,5%) referiram não gostar da escola (Quadro 17).

Quadro 17: Distribuição da amostra pelo gosto pela escola

Gostar da escola	n	%
Sim	58	93,5
Não	4	6,5
Total	62	100,0

Relativamente à disciplina preferida, verifica-se através da análise do Quadro 18, que dos 62 alunos, 21 (33,9%) preferem a disciplina de Língua Portuguesa, 20 (32,3%) preferem a de Matemática e 21 (33,9%) preferem a de Estudo do Meio.

Quadro 18: Distribuição da amostra pela disciplina que gosta mais

Disciplina preferida	n	%
Língua Portuguesa	21	33,9
Matemática	20	32,3
Estudo do Meio	21	33,9
Total	62	100,0

No que se refere à caracterização da amostra, quanto à disciplina que o aluno menos gosta, verifica-se pela análise do Quadro 19, que dos 62 inquiridos, 22 (35,5%) referem a disciplina de Língua Portuguesa, 26 (41,9%) a de Matemática e 14 (22,6%) referem gostar menos da disciplina de Estudo do Meio.

Quadro 19: Distribuição da amostra pela disciplina que o aluno menos gosta

Disciplina que menos gosta	n	%
Língua Portuguesa	22	35,5
Matemática	26	41,9
Estudo do Meio	14	22,6
Total	62	100,0

Quanto à disciplina em que o aluno tem melhor nota, verifica-se pela análise do Quadro 20, que a maioria dos alunos, 28 (45,2%) apresenta melhores notas à disciplina de Estudo do Meio, 23 (37,1%) têm melhor nota à de Língua Portuguesa e 11 (17,7%) têm melhor nota à disciplina de Matemática.

Quadro 20: Distribuição da amostra por disciplina com melhor nota

Disciplina com melhor nota	n	%
Língua Portuguesa	23	37,1
Matemática	11	17,7
Estudo do Meio	28	45,2
Total	62	100,0

Para a caracterização da amostra em estudo procurou-se ainda conhecer qual a disciplina na qual os alunos sentem mais dificuldade. Pela análise do Quadro 21, constata-se que a Matemática é claramente a disciplina percebida pelos alunos como mais difícil, sendo referida por 37 (59,7%), seguida pela disciplina de Língua Portuguesa, 19 (30,6%), 6 (9,7%) referem sentir mais dificuldade a Estudo do Meio.

Quadro 21: Distribuição da amostra pela disciplina em que o aluno sente mais dificuldade

Disciplina mais difícil	n	%
Língua Portuguesa	19	30,6
Matemática	37	59,7
Estudo do Meio	6	9,7
Total	62	100,0

Quanto às actividades extra curriculares frequentadas pelos alunos, verifica-se pela análise do Quadro 22, que dos 62 inquiridos, 5 (8,1%) têm como actividade a disciplina de Inglês, 1 (1,6%) tem como actividade a disciplina de Música, 21 (33,9%) têm como actividade as disciplinas de Inglês e Actividade Física, 11 (17,7%) não frequentam qualquer actividade extra curricular, 1 (1,6%) tem como actividade as disciplinas de Inglês, Música, Actividade Física e Apoio ao Estudo, 12 (19,4%) têm como actividade as disciplinas de Inglês, Actividade Física e Expressões Plásticas, 1 (1,6%) tem como actividade as disciplinas de Inglês e Expressões Plásticas, 1 (1,6%) tem como actividade as disciplinas de Inglês, Música, Actividade Física e Expressões Plásticas, 8 (12,9%) têm como actividade as disciplinas de Inglês, Actividade Física, Expressões Plásticas e Apoio ao Estudo e 1 (1,6%) tem como actividade as disciplinas de Inglês, Actividade Física e Apoio ao Estudo.

Quadro 22: Distribuição da amostra pelas actividades extra curriculares que o aluno frequenta

Actividades extra curriculares	n	%
Inglês	5	8.1
Música	1	1.6
Inglês e Actividade Física	21	33.9
Nenhuma	11	17.7
Inglês, Música, Actividade Física e Apoio ao Estudo	1	1.6
Inglês, Actividade Física e Expressões Plásticas	12	19.4
Inglês e Expressões Plásticas	1	1.6
Inglês, Música, Actividade Física e Expressões Plásticas	1	1.6
Inglês, Actividade Física, Expressões Plásticas e Apoio ao Estudo	8	12.9
Inglês, Actividade Física e Apoio ao Estudo	1	1.6
Total	62	100.0

Tendo em conta os objectivos do nosso estudo procurou-se também conhecer o desempenho escolar dos alunos avaliado com recurso às notas finais do 3.º período. Assim, relativamente à disciplina de Língua Portuguesa, verifica-se que a maioria dos alunos obteve Satisfaz a esta disciplina. Consta-se que 4 (6,5%) dos inquiridos obtiveram Não Satisfaz, 27 (43,5%) obtiveram Satisfaz, 19 (30,6%) obtiveram Satisfaz Bem e 12 (19,4%) obtiveram Satisfaz Muito Bem a esta disciplina. (Quadro 23).

Quadro 23: Distribuição da amostra por nota a língua portuguesa

Nota de Língua Portuguesa	n	%
Não Satisfaz	4	6,5
Satisfaz	27	43,5
Satisfaz Bem	19	30,6
Satisfaz Muito Bem	12	19,4
Total	62	100,0

No que se refere à nota obtida na disciplina de Matemática, verifica-se através da análise do Quadro 24, que 6 (9,7%) dos inquiridos obtiveram Não Satisfaz, 24 (38,7%) obtiveram Satisfaz, 21 (33,9%) obtiveram Satisfaz Bem e 11 (17,7%) obtiveram Satisfaz Muito Bem a esta disciplina.

Quadro 24: Distribuição da amostra por nota a matemática

Nota de Matemática	n	%
Não Satisfaz	6	9,7
Satisfaz	24	38,7
Satisfaz Bem	21	33,9
Satisfaz Muito Bem	11	17,7
Total	62	100,0

Tendo em conta a classificação obtida na disciplina de Estudo do Meio verifica-se, através da análise do Quadro 25, que 3 (4,8%) dos alunos obtiveram Não Satisfaz, 13 (21,0%) obtiveram Satisfaz, 24 (38,7%) obtiveram Satisfaz Bem e 22 (35,5%) tiveram Satisfaz Muito Bem a esta disciplina.

Quadro 25: Distribuição da amostra por nota a estudo do meio

Nota de Estudo do Meio	n	%
Não Satisfaz	3	4,8
Satisfaz	13	21,0
Satisfaz Bem	24	38,7
Satisfaz Muito Bem	22	35,5
Total	62	100,0

Quanto às actividades escolares preferidas pelos alunos, verifica-se através da análise do Quadro 26, que 12 (19,4%) dos inquiridos gostam mais de Língua Portuguesa, 13 (21,0%) gostam mais de Matemática, 9 (14,5%) gostam mais de Actividades relacionadas com Estudo do Meio, 6 (9,7%) gostam mais de Actividade Física, 3 (4,8%) gostam mais de Expressões plásticas, 14 (22,6%) gostam mais de brincar no Recreio e 5 (8,1%) gostam de fazer tudo.

Quadro 26: Distribuição da amostra por actividade escolar preferida

Actividade escolar preferida	n	%
Língua Portuguesa	12	19.4
Matemática	13	21.0
Estudo do Meio	9	14.5
Actividade Física	6	9.7
Expressões Plásticas	3	4.8
Actividades de Recreio	14	22.6
De Tudo	5	8.1
Total	62	100.0

Quanto às actividades escolares que são alvo de menor preferência dos alunos verifica-se que 12 (19,4%) dos inquiridos gostam menos das Actividades de Língua Portuguesa, 24 (38,7%) das de Matemática, 3 (4,8%) das Actividades relacionadas com Estudo do Meio, 3 (4,8%) das de Expressão Plástica, 3 (4,8%) gostam menos de brincar no Recreio, 9 (14,5%) gostam de tudo, 5 (8,1%) não gostam de comportamentos inadequados e 3 (4,8%) gostam menos de almoçar na escola (Quadro 27).

Quadro 27: Distribuição da amostra por actividade escolar que o aluno menos gosta

Actividade escolar que gosta menos	n	%
Língua Portuguesa	12	19.4
Matemática	24	38.7
Estudo do Meio	3	4.8
Expressões Plásticas	3	4.8
Actividades de Recreio	3	4.8
De Nada	9	14.5
Comportamentos inadequados	5	8.1
Almoçar na escola	3	4.8
Total	62	100.0

No que concerne à orientação motivacional do aluno, da análise do Quadro 28, conclui-se que a maioria dos alunos é orientado intrínsecamente na procura de um desempenho escolar satisfatório. Consta-se que dos 62 inquiridos, 52 (83,9%) são intrinsecamente motivados e 10 (16,1%) são extrinsecamente motivados.

Quadro 28: Distribuição da amostra pela orientação motivacional

Orientação Motivacional	n	%
Motivação Intrínseca	52	83,9
Motivação Extrínseca	10	16,1
Total	62	100,0

Pela análise do Quadro 29, conclui-se que os alunos intrinsecamente motivados apresentam melhor desempenho escolar do que os alunos que apresentam uma orientação motivacional extrínseca.

Quadro 29: Dados relativos à orientação motivacional e desempenho dos alunos

Disciplina	Desempenho	Orientação motivacional		
		Extrínseca	Intrínseca	Total
Língua Portuguesa	Não Satisfaz	4	0	4
	Satisfaz	4	23	27
	Satisfaz Bem	2	17	19
	Satisfaz Muito Bem	0	12	12
	Total	10	52	62
Matemática	Não Satisfaz	6	0	6
	Satisfaz	2	22	24
	Satisfaz Bem	2	19	21
	Satisfaz Muito Bem	0	11	11
	Total	10	52	62
Estudo do Meio	Não Satisfaz	3	0	3
	Satisfaz	2	11	13
	Satisfaz Bem	5	19	24
	Satisfaz Muito Bem	0	22	22
	Total	10	52	62

2. Orientação motivacional e Desempenho escolar

No sentido de se averiguar a existência de relações estatisticamente significativas entre a motivação e o desempenho escolar, recorreu-se à correlação não paramétrica de Spearman. A fim de verificar se existiam diferenças significativas entre os grupos, a nível da motivação e do desempenho escolar, considerando as várias variáveis independentes em estudo, foi aplicado o teste de Mann-Whitney entre dois grupos e o teste de Kruskal-Wallis entre mais de dois grupos.

- **Hipótese 1: Existe uma correlação significativa entre o desempenho escolar e a motivação dos alunos.**

Para proceder à verificação da relação entre motivação e desempenho escolar recorreu-se ao teste não paramétrico de correlação de Spearman (Quadro 30). Observou-se uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a variável motivação e o

desempenho escolar dos alunos às disciplinas de Língua Portuguesa ($r_s=,399$; $p=,001$), Matemática ($r_s=,441$; $p=,000$) e Estudo do Meio ($r_s=,567$; $p=,000$), ou seja, quanto mais motivados melhores desempenhos obtêm às diferentes disciplinas. Estes resultados confirmam a hipótese levantada.

Quadro 30: Resultados da aplicação do teste não paramétrico de correlação de Spearman referente às variáveis motivação e desempenho escolar

	Correlação de Spearman (n=62)	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio
Motivação	rs	,399**	,441**	,567**
	p	,001	,000	,000

** correlação significativa a 0.01 (bicaudal)

• **Hipótese 2: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho escolar e na motivação das crianças em função do sexo.**

Para verificar se existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho escolar em função do sexo dos alunos procedeu-se ao teste de Mann Whitney (Quadro 31). Constatou-se que não se verificaram diferenças estatisticamente significativas no desempenho escolar às disciplinas de Língua Portuguesa ($r_s=-,608$; $p=0,543$), Matemática ($r_s=,149$; $p=0,882$) e Estudo do Meio ($r_s=,306$; $p=0,759$) em função do sexo dos alunos.

Quadro 31: Resultados da aplicação do teste de Mann Withney referente às variáveis desempenho escolar e sexo

	Sexo	(n=62)			
		n	Média das ordens	z	p
Língua Portuguesa	Feminino	30	32,85	-,608	0,543
	Masculino	32	30,23		
Matemática	Feminino	30	31,17	,149	0,882
	Masculino	32	31,81		
Estudo do Meio	Feminino	30	30,82	,306	0,759
	Masculino	32	32,14		

Para verificar se existem diferenças estatisticamente significativas na motivação em função do sexo dos alunos procedeu-se igualmente ao teste de Mann Whitney (Quadro 32). Foi possível observar que não se verificaram diferenças estatisticamente significativas na motivação ($z=,346$; $p=0,730$) em função do sexo dos alunos.

Quadro 32: Resultados da aplicação do teste de Mann Withney referente às variáveis motivação e sexo

	Sexo	(n=62)			
		n	Média das ordens	z	p
Motivação	Feminino	30	30,68	,346	0,730
	Masculino	32	32,27		

Deste modo e tendo em conta os quadros anteriores concluiu-se que não existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho escolar e na motivação das crianças em função do sexo. Estes resultados rejeitam a hipótese levantada.

- **Hipótese 3: Há relação entre o desempenho escolar e motivação dos alunos com a idade dos pais.**

Para verificar se o desempenho escolar se encontra associado à idade das figuras parentais recorreu-se ao teste não paramétrico de correlação de Spearman (Quadro 33). Constatou-se que não se verifica duma relação estatisticamente significativa entre o desempenho escolar dos alunos e a idade do pai (Língua Portuguesa: $rs=-,138$; $p=,300$; Matemática: $rs=,033$; $p=0,806$ e Estudo do Meio: $rs=,021$; $p=0,873$) e da mãe (Língua Portuguesa: $rs=-,058$; $p=,658$; Matemática: $rs=,162$; $p=0,214$ e Estudo do Meio: $rs=,025$; $p=0,848$).

Quadro 33: Resultados da aplicação do teste não paramétrico de correlação de Spearman referente às variáveis desempenho escolar e idade das figuras parentais

	Correlação de Spearman (n=62)	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio
Idade Pai	rs	-,138	,033	,021
	p	,300	,806	,873
Idade Mãe	rs	,058	,162	,025
	p	,658	,214	,848

No sentido de verificar se a motivação se encontra associada à idade das figuras parentais recorreu-se ao teste não paramétrico de correlação de Spearman (Quadro 34). Observou-se que não se verificam correlações estatisticamente significativas entre a motivação dos alunos e a idade do pai ($r_s = -,004$; $p = ,975$) e da mãe ($r_s = ,001$; $p = ,995$).

Quadro 34: Resultados da aplicação do teste não paramétrico de correlação de Spearman referente às variáveis motivação e idade das figuras parentais

	Correlação de Spearman (n=62)	Motivação
Idade Pai	rs	-,004
	p	,975
Idade Mãe	rs	,001
	p	,995

Assim, no que à hipótese 3 diz respeito, podemos rejeitar a mesma afirmando que não existem relações estatisticamente significativas entre o desempenho escolar e orientação motivacional, e idade dos pais.

• **Hipótese 4: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho escolar e na motivação dos alunos em função da escolaridade dos pais.**

No sentido de verificar se a motivação varia em função da escolaridade do pai procedeu-se ao teste de Kruskal Wallis (Quadro 35). Foi possível observar que não existem diferenças estatisticamente significativas na motivação dos alunos em função da escolaridade do pai ($H = 2,611$; $p = ,625$).

Quadro 35: Resultados da aplicação do teste de Kruskal Wallis referente às variáveis motivação e escolaridade do pai

	Escolaridade do Pai	(n=32)			
		n	Média das ordens	H	P
Motivação	1º ciclo	6	13,50	2,611	,625
	2º ciclo	8	16,00		
	3º ciclo	9	15,72		
	Ensino Secundário	6	21,75		
	Ensino Superior	3	15,67		

Para verificar se existem diferenças estatisticamente significativas na motivação em função da escolaridade da mãe procedeu-se de igual modo ao teste de Kruskal Wallis (Quadro 36). Foi então possível verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas na motivação dos alunos em função da escolaridade da mãe ($H=6,895$; $p=,142$).

Quadro 36: Resultados da aplicação do teste de Kruskal Wallis referente às variáveis motivação e escolaridade da mãe

	Escolaridade da Mãe	(n=39)			
		n	Média das ordens	H	P
Motivação	1º ciclo	4	13,25	6,895	,142
	2º ciclo	9	21,72		
	3º ciclo	11	14,73		
	Ensino Secundário	10	23,25		
	Ensino Superior	5	27,40		

Para verificar se o desempenho escolar dos alunos varia em função da escolaridade do pai procedeu-se ao teste de Kruskal Wallis (Quadro 37). Observou-se que existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho escolar dos alunos a Língua Portuguesa ($H=14,484$; $p=,006$) e a Matemática ($H=11,917$; $p=,018$) em função da escolaridade do pai, no entanto, não se verificam diferenças estatisticamente significativas no desempenho escolar à disciplina de Estudo do Meio em função da escolaridade do pai.

Quadro 37: Resultados da aplicação do teste de Kruskal Wallis referente às variáveis desempenho escolar e escolaridade do pai

Desempenho	Escolaridade do pai	(n=32)			
		n	Media das ordens	H	P
Lingua portuguesa	1º ciclo	6	8,92	14,484	,006
	2º ciclo	8	15,81		
	3º ciclo	9	13,89		
	Ensino secundário	6	24,83		
	Ensino superior	3	24,67		
Matemática	1º ciclo	6	9,08	11,917	,018
	2º ciclo	8	16,12		
	3º ciclo	9	14,22		
	Ensino secundário	6	22,58		
	Ensino superior	3	27,00		
Estudo do meio	1º ciclo	6	15,00	4,642	,326
	2º ciclo	8	14,81		
	3º ciclo	9	14,50		
	Ensino secundário	6	23,25		
	Ensino superior	3	16,50		

Procurámos também verificar se o desempenho escolar dos alunos variava em função da escolaridade da mãe através do teste de Kruskal Wallis (Quadro 38). Observou-se tal como na situação anterior, que existem diferenças no desempenho escolar dos alunos a Língua Portuguesa ($H=15,608$; $p=,004$) e a Matemática ($H=14,747$; $p=,005$) em função da escolaridade da mãe, o mesmo não se verificando no desempenho escolar à disciplina de Estudo do Meio em função da escolaridade da mãe.

Quadro 38: Resultados da aplicação do teste de Kruskal Wallis referente às variáveis desempenho escolar e escolaridade da mãe

Desempenho	Escolaridade da mãe	(n=39)			
		n	Media das ordens	H	P
Lingua portuguesa	1º ciclo	4	2	15,608	,004
	2º ciclo	9	3		
	3º ciclo	11	1		
	Ensino secundário	10	4		
	Ensino superior	5	5		
Matemática	1º ciclo	4	16,12	14,747	,005
	2º ciclo	9	16,22		
	3º ciclo	11	14,59		
	Ensino secundário	10	23,60		
	Ensino superior	5	34,60		
Estudo do meio	1º ciclo	4	17,12	6,214	,184
	2º ciclo	9	17,50		
	3º ciclo	11	16,50		
	Ensino secundário	10	22,85		
	Ensino superior	5	28,80		

Deste modo podemos concluir pela análise dos quadros anteriores que, se por um lado rejeitamos a hipótese formulada, quando verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas na motivação dos alunos em função da escolaridade dos pais, por outro lado aceitamos a hipótese, já que se verificaram diferenças estatisticamente significativas no desempenho escolar dos alunos a língua portuguesa e a matemática em função da escolaridade dos pais. No entanto, convém afirmar que essas diferenças não se verificam no desempenho à disciplina de Estudo do Meio em função da escolaridade dos pais.

• **Hipótese 5: O desempenho escolar e a motivação dos alunos variam em função do local de estudo em casa.**

Para observarmos se o desempenho escolar dos alunos variava em função do local de estudo em casa, recorreremos ao teste de Kruskal Wallis (Quadro 39). Verificámos que existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho escolar dos alunos às disciplinas de

Língua Portuguesa ($H=9,860$; $p=,020$), Matemática ($9,152$; $p=,027$) e Estudo do Meio ($H=11,862$; $p=,008$) em função do local de estudo.

Quadro 39: Resultados da aplicação do teste de Kruskal Wallis referente às variáveis desempenho escolar e local de estudo

Desempenho	Local de estudo	(n=32)			
		n	Média das ordens	H	P
Língua Portuguesa	Quarto	29	25,14	9,860	,020
	Sala	19	37,00		
	Escritório	6	44,92		
	Cozinha	8	31,44		
Matemática	Quarto	29	25,03	9,152	,027
	Sala	19	37,66		
	Escritório	6	42,58		
	Cozinha	8	32,00		
Estudo do Meio	Quarto	29	25,84	11,862	,008
	Sala	19	33,82		
	Escritório	6	51,50		
	Cozinha	8	31,50		

No sentido de verificar se existiam diferenças estatisticamente significativas na motivação dos alunos em função do local de estudo em casa, procedemos ao teste de Kruskal Wallis (Quadro 40). Foi possível observar que efectivamente existem diferenças estatisticamente significativas na motivação tendo em conta o local de estudo ($H=8,140$; $p=,043$).

Quadro 40: Resultados da aplicação do teste de Kruskal Wallis referente às variáveis motivação e local de estudo

	Local de estudo	(n=62)			
		n	Média das ordens	H	P
Motivação	Quarto	29	30,91	8,140	,043
	Sala	19	31,42		
	Escritório	6	48,58		
	Cozinha	8	21,00		

Podemos concluir que os resultados corroboram esta hipótese, verificando-se a existência de diferenças estatisticamente significativas no desempenho escolar e motivação dos alunos em função do local de estudo.

- **Hipótese 6: O desempenho escolar e a motivação escolar variam em função de ter ou não explicação.**

Para testarmos se o desempenho escolar varia em função do aluno ter ou não explicações, procedemos ao teste Mann Whitney (Quadro 41). Observámos que não existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho escolar (Língua Portuguesa: $z=-1,177$; $p=,239$; Matemática: $z=-1,291$; $p=,197$ e Estudo do Meio: $z=1,055$; $p=,292$) dos alunos em função de terem ou não explicações.

Quadro 41: Resultados da aplicação do teste de Mann Whitney referente às desempenho escolar e ter (ou não) explicações

Desempenho	Explicações	(n=62)			
		n	Média das ordens	z	P
Língua Portuguesa	Sim	17	35,62	-1,177	,239
	Não	45	29,94		
Matemática	Sim	17	36,06	-1,291	,197
	Não	45	29,78		
Estudo do Meio	Sim	17	27,79	1,055	,292
	Não	45	32,90		

Com o objectivo de verificarmos se a motivação varia em função do aluno ter ou não explicações, recorreremos ao teste Mann Whitney (Quadro 42). Verificámos que não existem diferenças estatisticamente significativas na motivação dos alunos em função de terem ou não explicações.

Quadro 42: Resultados da aplicação do teste de Mann Whitney referente às variáveis motivação e ter (ou não) explicações

Motivação	Explicações	(n=62)			
		n	Média das ordens	z	P
	Sim	17	31,74	-,063	,950
	Não	45	31,41		

Analisando os quadros anteriores, concluímos que a hipótese não se verificou, isto é, o desempenho escolar e a motivação dos alunos não varia em função dos mesmos terem ou não explicações.

3. Discussão

Começamos por analisar a relação entre as duas variáveis em estudo (motivação e desempenho escolar) e com base nos resultados, podemos verificar a existência de uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre o desempenho escolar nas diversas disciplinas e a motivação dos alunos. Deste modo, concluímos que a motivação está associada ao desempenho escolar. Coleman e McNeese (2009) no seu estudo também confirmaram esta ideia, verificando a existência de uma relação directa entre a motivação e o desempenho escolar pois segundo os autores, se um aluno estiver motivado para aprender, será provável que se empenhe mais e dessa forma aumente a probabilidade de atingir desempenhos elevados.

No que se refere ao contínuo de orientação intrínseca *versus* extrínseca, a maioria dos alunos do nosso estudo apresenta uma orientação motivacional intrínseca (52 alunos). Assim, consideramos que o desempenho escolar é motivado mais por motivos internos (vontade de aprender, gosto pelo conteúdo da disciplina) do que por razões externas (para obter boas notas, agradar ao professor, obter reconhecimento). Este facto pode ser explicado pela atitude das professoras das turmas envolvidas no estudo, ao criarem na sala de aula ambientes de aprendizagem que estimulam os alunos a tornarem-se cognitivamente envolvidos e a assumir responsabilidades no processo de aprender, motivando-os desta forma, a empenharem o esforço para persistir e dominar ideias em vez de simplesmente estudarem o suficiente para obter boas notas e transitarem de ano. Outra hipótese que apontamos para esta evidência poderá estar relacionada com o facto das crianças no 1º ciclo ainda não se fixarem nas notas,

o que faz com que estes alunos não se comparem entre si em termos de desempenho tanto nas suas tarefas escolares como nas avaliações, algo que só começa a acontecer a partir do 2º ciclo onde a escola se torna mais formal, competitiva e avaliativa através das práticas de atribuição de notas, reforçando aí sim uma orientação extrínseca (Santrock, 2009). Dados que apoiam a veracidade destes factos podem ser encontrados no estudo de Harter (1981), em que a autora conclui que a maior queda na motivação intrínseca ocorre na passagem do 6º para o 7º ano (do 2º para o 3º ciclo). Wigfield & Guthrie (citado por Martinelli & Genari, 2009), chegaram às mesmas conclusões, no que à leitura diz respeito, verificando que as crianças mais novas estavam mais motivadas intrinsecamente para a prática da leitura do que as crianças mais velhas.

Voltando à relação entre motivação e desempenho escolar, no nosso estudo podemos observar que os 10 alunos orientados pela motivação extrínseca apresentam em termos gerais baixos desempenhos. Este resultado é apoiado pelo estudo de Mizuno e colaboradores (2010), que considera que a motivação intrínseca leva a melhores desempenhos escolares, permite mais qualidade na aprendizagem, mais persistência e esforço nas tarefas escolares e melhor adaptação dos alunos às exigências da escola do que a motivação extrínseca. Os resultados do presente estudo vão ao encontro dos obtidos por Gottfried (1985) que na sua pesquisa concluiu que os alunos com elevada motivação intrínseca foram aqueles que melhor desempenho escolar evidenciaram. Posteriormente, Lepper, Corpus e Iyengar (2005) confirmaram esta ideia, revelando mesmo que a motivação extrínseca, ao contrário da intrínseca correlacionava-se de forma significativa e negativa com o desempenho escolar. Efectivamente alunos intrinsecamente motivados acreditam mais nas suas capacidades para ultrapassar os obstáculos que a escola impõe e cumprir com sucesso as tarefas com esta relacionada (Radovan, 2011). Neste sentido, Guthrie (2001) propõe a implementação na sala de aula de estratégias que promovam a motivação intrínseca para que assim os alunos se envolvam mais nas actividades escolares, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo e afectivo.

No entanto, Maluf e Bardelli (citado por Martinelli & Genari, 2009), apesar de revelarem que as orientações motivacionais e o desempenho escolar se relacionam em alguns casos, verificaram que essa relação nem sempre foi clara e constante, sendo esta ideia partilhada por outros autores como Lepper, Corpus e Iyengar (2005).

Há mesmo quem considere como Neves e Boruchovitch (2007) que a motivação extrínseca também pode gerar desempenhos escolares positivos. As autoras afirmam que a

motivação extrínseca pode promover a autodeterminação do aluno em direcção ao objectivo aprendizagem, favorecendo o seu desempenho escolar.

Relativamente à segunda hipótese levantada no nosso estudo, podemos observar, que não existem diferenças estatisticamente significativas na motivação dos alunos em função do sexo. Este resultado contraria o verificado no estudo de Cavalcanti (2009), em que foram evidenciadas diferenças significativas entre ambos os sexos no que à motivação diz respeito, apontando o sexo feminino como mais extrinsecamente motivado para aprender, por outro lado aproxima-se do estudo de Marchiore (2008) que concluiu que os alunos do sexo masculino eram mais intrinsecamente motivados dos que o do sexo feminino.

Em relação ao desempenho escolar, verifica-se no nosso estudo que também não se registaram diferenças estatisticamente significativas no mesmo em função do sexo dos alunos. Ainda assim podemos afirmar que no cômputo geral do desempenho observado às diferentes disciplinas, os alunos do sexo feminino obtiveram um melhor desempenho. Podemos explicar este resultado com base na concepção cultural, que segundo Santrock (2009), acarreta uma análise depreciativa das capacidades e habilidades do sexo feminino, que atribui o sucesso escolar das alunas ao grande empenho e dedicação revelados, ao contrário do sexo masculino em que o seu sucesso escolar é atribuído às suas capacidades e o seu eventual insucesso ao desinteresse e não à falta de capacidade ou inteligência. Estes resultados foram também verificados no estudo realizado por Soares, Fernandes, Ferraz e de Riani (2010) ao revelarem que o desempenho escolar dos alunos do sexo masculino era inferior aos do sexo feminino. Em termos de insucesso escolar no nosso estudo, dos 6 alunos que tiveram um mau desempenho a matemática, 4 são do sexo feminino, e dos 4 alunos que tiveram um mau desempenho a língua portuguesa, 3 são do sexo masculino, seguindo desta forma a tendência levantada por Santrock (2009) ao referir que os alunos do sexo masculino têm maiores competências para a disciplina de matemática e os alunos do sexo feminino têm maiores competências para a língua portuguesa. No entanto, autores como Costa (2001) defendem que os alunos do sexo feminino no 1º ciclo têm maior tendência para tarefas que envolvam o cálculo mental, só se verificando o inverso com a entrada na puberdade. O facto da disciplina de matemática ser das três em estudo, aquela com tendência para piores desempenhos, pensamos nós que pode ser explicado pelas naturais dificuldades no ensino da matemática, que vão desde a formação de professores do 1º ciclo às próprias dificuldades na articulação do conteúdo de matemática e o uso pelo aluno no quotidiano.

Relativamente à hipótese 3, concluímos que não se verificaram diferenças estatisticamente significativas no desempenho escolar e orientação motivacional em função da idade dos pais. Este resultado faz-nos crer que esta variável não influencia a motivação e desempenho dos alunos, no entanto, convém referir que na literatura consultada não encontramos dados que possam determinar se a idade das figuras parentais é um factor que influencia a motivação e desempenho dos filhos na escola. Como tal, sugerimos que no futuro possam surgir investigações que estudem e aprofundem a importância e influência desta variável na motivação e desempenho dos alunos.

No que à hipótese 4 diz respeito, constatámos que não existem diferenças estatisticamente significativas na motivação dos alunos em função da escolaridade dos pais. Este resultado leva-nos a crer que a motivação destes alunos não é afectada pela escolaridade dos pais, no entanto, Santrock (2009), considera que pais com boa instrução tendem a envolver-se mais na educação dos filhos, participando activamente na sua educação, criando um ambiente que cria a quantidade certa de desafio e apoio, estimulando o interesse e motivando os filhos a internalizar os valores e objectivos dos pais, em contraste com pais menos instruídos.

Por outro lado, verificaram-se diferenças no desempenho escolar dos alunos a língua portuguesa e a matemática em função da escolaridade dos pais, não se verificando diferenças no desempenho escolar no que à disciplina de estudo do meio diz respeito. Estes resultados fazem-nos crer que a qualificação e cultura dos pais têm influência no desempenho escolar dos filhos e efectivamente no nosso estudo os alunos com melhores desempenhos às disciplinas de língua portuguesa e matemática são filhos de pais com habilitações literárias superiores. Assim, estes resultados vão ao encontro dos observados por Costa (2001). Tal como Santrock (2009), também partilhamos a ideia de que os pais que provêm de contextos sociais mais escolarizados tendem a ter recursos em casa (livros e outros materiais intelectualmente estimulantes), tendem a ter uma linguagem familiar gramaticalmente mais complexa e tendem a ter uma cultura geral superior aos pais com baixos índices de escolaridade, possibilitando aos seus filhos todas as condições para que se empenhem em busca de um bom desempenho a nível escolar.

Analisando a hipótese 5, constatou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas na motivação e desempenho escolar dos alunos em função do local de estudo. Podemos verificar que a maior parte dos alunos (46,8%) utiliza o quarto como local de estudo, algo que vai ao encontro do verificado no estudo de Almeida, Gomes, Ribeiro e colabores (2005), em que os autores constataram que a maioria dos alunos (59%) utilizava

também o quarto para estudar. No entanto, o que consideramos pertinente realçar relativamente ao local de estudo relaciona-se com a inclusão do escritório como uma possível divisão da casa onde o aluno possa estudar. Efectivamente verificámos que dos 6 alunos que utilizam escritório, todos eles apresentavam uma predominância da motivação intrínseca assim como bons desempenhos às diferentes disciplinas, o que nos leva ao encontro do que se verificou num dos estudos de Santrock (2009), que considera que os pais que proporcionam recursos e condições em casa aos filhos, acabam por estimular neles um comportamento motivado para o desempenho, como tal, podemos incluir o escritório como uma dessas condições. Ainda assim esta questão do escritório como local de estudo está associada ao tipo de habitação do aluno, e como tal, é possível que muitos dos alunos que participaram no nosso estudo não tenham escritório em casa por viverem em apartamentos sem espaço suficiente para incluir essa divisão.

Por fim, ao analisarmos a hipótese 6, observámos que não existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho escolar dos alunos nas várias disciplinas em função de frequentar ou não explicações assim como não se verificaram diferenças estatisticamente significativas na motivação dos alunos em função de ter ou não explicações. Podemos concluir que o facto do aluno ter ou não explicações não interfere, quer com a sua motivação, quer com o seu desempenho. No entanto, podemos afirmar que dos 17 alunos que usufruem de explicações, a maior parte são intrinsecamente motivados e apresentam bons desempenhos nas diferentes disciplinas. Esta questão das explicações remete-nos para o envolvimento parental na educação e pode também estar associada às condições socioeconómicas da família dos alunos (Costa, 2001; Almeida, Gomes, Ribeiro et al., 2005; Santrock, 2009), uma vez que nem todos podem usufruir de explicações, sendo mais fácil àqueles que provêm de famílias de classe média e alta terem explicações que os seus pais possam pagar ao contrário dos que provêm de famílias de poucas posses, que acabam por ter uma educação familiar mais desfavorecida com mais dificuldades em estimular a criança.

Capítulo IV – CONCLUSÕES

Um dia o famoso poeta Walter Grando afirmou que "a motivação redobra o interesse e dobra os resultados". Na verdade foi esta célebre frase que serviu de nota introdutória ao nosso estudo e a partir dela pudemos perceber a pertinência e importância que seria estudar um tema como este.

Assim, demos início a este estudo com a realização de um enquadramento teórico que possibilitasse a fundamentação da nossa investigação. Deste modo, apresentámos uma revisão da literatura sobre os dois conceitos centrais em estudo: motivação e desempenho escolar. Tendo em consideração que o nosso principal objectivo era verificar a existência de uma relação entre estes dois conceitos, procurámos destacar aspectos teóricos e empíricos que sustentassem essa relação.

De um modo geral, após a análise dos dados obtidos na presente investigação, e discutidos com base na revisão da literatura já existente, podemos concluir que a motivação está associada ao desempenho escolar, sendo que a motivação intrínseca está relacionada com melhores desempenhos do que a motivação extrínseca. Este facto deve ser divulgado no meio educacional, para que todos os profissionais envolvidos no processo educativo procurem implementar estratégias de motivação intrínseca na sala de aula de modo a promover experiências de sucesso na vida escolar do aluno. Neste contexto, o professor será um elemento preponderante, pois através de uma acção cuidada, positiva, estimulante e clara deverá contribuir para que o aluno despenda maiores esforços nas suas actividades, seja mais persistente, utilize estratégias de aprendizagem adequadas, lide melhor com os obstáculos que surgem no ambiente escolar e acredite nas suas capacidades. Segundo Guimarães e Boruchovitch (2004), se assim for, o aluno verá as suas necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e vínculo satisfeitas e a sua confiança reforçada. Deste modo estará apto a desenvolver a sua aprendizagem e motivado para atingir um bom desempenho escolar.

A nível das limitações identificadas neste estudo, é sabido, e alguma investigação o tem revelado, como os inquéritos são vulneráveis à possibilidade de os indivíduos responderem da forma socialmente mais desejável (efeito da desejabilidade social) (Harter, 1981; Blumenfeld, Pintrich & Hamilton, 1986). Assim sendo, os alunos podem ter respondido às questões de acordo com o que consideravam ser o mais correcto e adequado, na expectativa de dar a resposta supostamente ideal e esperada, ainda que não fosse a verdadeira (Cavalcanti, 2009). Neste aspecto, o nosso estudo não foi excepção, e como tal, uma das

conclusões que tiramos da literatura consultada é a necessidade de apurar metodologias de investigação e de harmonizar diferentes abordagens. E é precisamente ao abordármolas as opções metodológicas que tomámos, que gostaríamos de alertar para outra limitação no que a este aspecto diz respeito. Referimo-nos ao facto do nosso estudo ser de natureza transversal, uma vez que não possibilita a sequência temporal da associação entre as variáveis investigadas. Na verdade apenas tivemos em consideração o 3º período do ano lectivo, excluindo quer as motivações, quer os resultados escolares dos alunos nos períodos anteriores. É natural que o 3º período seja o mais decisivo dos três durante o ano lectivo, pois é esse período que determina se o aluno transita ou não de ano, para além de ser no final do mesmo que o aluno do 4º ano enfrenta povas de aferição às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Este facto acarreta ainda uma maior carga de ansiedade no aluno, ansiedade essa que poderá influenciar negativamente o mesmo, interferindo com a sua motivação e desempenho escolar. Esta evidência fez-nos pensar que as motivações dos alunos podiam ser distintas durante os diferentes períodos assim como as suas notas no final de cada um deles.

Quando surgem problemas relacionados com a falta de motivação e insucesso escolar, tais factos estão invariavelmente ligados a tudo o que diz respeito ao ensino, às práticas e objectivos próprios da aula, da escola, da comunidade e do sistema educativo, incluindo aspectos como a formação inicial e contínua de professores, o clima participativo da escola e a sensibilização das famílias e da comunidade para os problemas escolares. Para solucionar este tipo de problemas devem ser tomadas um conjunto de medidas pedagógicas assim como múltiplos programas que possam reorientar o projecto educativo de cada escola de forma a promover a motivação e sucesso dos alunos. Neste contexto, será então necessário que esses programas e medidas integrem modalidades de apoio adequado aos alunos com dificuldades de aprendizagem, dificuldades essas que afectam e interferem com a sua motivação e desempenho escolar. É também essencial que fomentem a reflexão sobre os planos curriculares e incentivem a formação psicopedagógica dos professores para que estes lidem adequadamente com este tipo de situações. Assim, apresentamos em seguida algumas estratégias que os professores podem utilizar para motivar os seus alunos para as actividades escolares (Abreu, Carrasco, Baignol, Jesus, Lens e Decruyenaere, citado por Jesus, 2008):

- manifestar entusiasmo pelas actividades realizadas com os alunos, constituindo um modelo ou exemplo de motivação para eles;
- clarificar, logo no início do ano lectivo, o “porquê?” da sequência dos conteúdos programáticos da disciplina que lecciona, levando os alunos a aperceberem-se da coerência

interna entre as matérias a aprender e a adquirirem uma perspectiva global dessas aprendizagens;

- explicitar o “para quê?” das matérias do programa da disciplina que lecciona, em termos da sua ligação à realidade fora da escola e da sua relevância para o futuro dos alunos;
- alargar a perspectiva temporal de futuro dos alunos, levando-os a valorizar aquilo que é aprendido na escola e que esta constitui um meio para que possam atingir os seus objectivos a longo prazo;
- salientar as vantagens que poderão advir para a vida futura dos alunos se estudarem, comparativamente às desvantagens se não estudarem, embora actualmente haja uma grande incerteza quanto às possibilidades de concretização dos projectos pessoais;
- procurar saber quais são os interesses dos alunos;
- utilizar recompensas exteriores ao gosto e à competência que a realização das próprias tarefas poderiam proporcionar, indo ao encontro dos interesses dos alunos, apenas no início do processo de ensino-aprendizagem e quando os alunos apresentam uma motivação muito baixa;
- permitir que os alunos participem na escolha das matérias e tarefas escolares, sempre que possível;
- criar situações em que os alunos tenham um papel activo na construção do seu próprio saber (de acordo com o provérbio “se ouço esqueço, se vejo lembro, se faço aprendo”);
- aproveitar as diferenças individuais na sala de aula, levando os alunos mais motivados, com mais conhecimentos ou que já compreenderam as explicações do professor a apresentarem os conteúdos aos outros alunos com mais dificuldades, contribuindo para uma maior compreensão e retenção da matéria por parte dos primeiros e para a modelação dos últimos;
- incentivar directamente a participação dos alunos menos participativos, através de “pequenas” responsabilidades que lhes possam permitir serem bem sucedidos;
- fomentar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, através de estratégias de trabalho autónomo e de trabalho de grupo;
- utilizar metodologias de ensino diversificadas e que tornem a explicação das matérias mais clara, compreensível e interessante para os alunos;
- estabelecer as relações entre as novas matérias e os conhecimentos anteriores;
- partir de situações ou acontecimentos da actualidade ou da realidade circundante para ensinar as matérias aos alunos;

- utilizar um ritmo de ensino adequado às capacidades e conhecimentos anteriores dos alunos, privilegiando a qualidade à quantidade de matérias expostas;
- criar situações de aprendizagem significativas para os alunos, contribuindo para uma retenção das aprendizagens a médio/longo prazo;
- evitar levar os alunos a estudar apenas na perspectiva do curto prazo porque vão ser avaliados sobre as matérias em causa;
- relativizar a importância dos testes de avaliação, contribuindo para potencializar e orientar o comportamento dos alunos para um maior empenhamento nestas outras tarefas escolares e uma menor ansiedade face às provas de avaliação;
- proporcionar vários momentos de avaliação formativa aos alunos, levando-os a sentirem satisfação por aquilo que já conseguiram aprender e motivação para aprenderem as matérias seguintes;
- reconhecer o progresso escolar dos alunos, comparando os seus conhecimentos actuais com os seus conhecimentos anteriores, levando-os a perceberem as melhorias ocorridas e a acreditar na possibilidade de ainda poderem melhorar mais os seus desempenhos se se esforçarem;
- reconhecer e evidenciar tanto quanto possível o esforço e a capacidade dos alunos, não salientando sobretudo os erros cometidos por estes;
- ter confiança e optimismo nas capacidades dos alunos para a realização das tarefas escolares, explicitando-o verbalmente;
- contribuir para que o aluno seja bem sucedido nas tarefas escolares, aumentando a sua autoconfiança, nível de excelência e empenho na realização escolar;
- promover a realização de tarefas de um nível de dificuldade intermédio aos alunos, pois as tarefas demasiado fáceis ou demasiado difíceis não fomentam o envolvimento do aluno, nem a percepção de competência pessoal na sua realização;
- levar os alunos a atribuir os seus fracassos a causas instáveis (por exemplo, falta de esforço) e não a causas estáveis (por exemplo, falta de capacidade), de forma a que aumentem as expectativas de sucesso e o empenho em situações futuras;
- clarificar crenças inadequadas sobre os resultados escolares que os alunos possuam e que possam estar a contribuir para um menor esforço ou empenhamento nas tarefas escolares (por exemplo, “o professor não gosta de mim e, logo, não vou conseguir obter boa nota”);

- ajudar os alunos a aproveitarem o esforço dispendido nas tarefas de aprendizagem, através do desenvolvimento de hábitos e métodos de estudo, pois “mais vale estudar pouco e bem do que muito mas mal”.

Relativamente às dificuldades sentidas pelo investigador na realização deste estudo, a mais significativa foi o acesso à amostra, ficando-se por 62 elementos, algo que se pode considerar um número mínimo para podermos compreender o fenómeno da motivação e desempenho escolar no Agrupamento de Escolas da Batalha, o qual conta com cerca de 150 crianças a frequentarem o 4º ano do ensino básico. Outra das dificuldades sentidas, esteve relacionada com o facto do tempo disponível para a realização da presente investigação ter sido curto, o que fez com que não pudéssemos criar um programa de promoção da motivação escolar para alunos do 1º ciclo que pudesse ser aplicado durante o ano lectivo e nos permitisse comparar resultados entre os vários períodos do mesmo. Foi precisamente este o motivo que nos fez optar por um estudo transversal ao invés de um estudo longitudinal. De referir ainda, que não encontrámos uma abundância significativa de estudos em Portugal que relacionassem exclusivamente a motivação com o desempenho escolar, ao invés, pudemos mesmo verificar que a maior parte dos estudos realizados verificaram-se no continente americano, principalmente no Brasil e Estados Unidos da América, o que nos condicionou, já que ficámos impossibilitados de fazer referência unicamente a alunos portugueses na revisão da literatura consultada. Esta dificuldade pode contudo ser vislumbrada como uma oportunidade de compreender como é que esta temática está a ser abordada noutros contextos educativos. Neste sentido poderá ser importante a realização de estudos comparativos de diferentes realidades educativas no que diz respeito à promoção da motivação e de desempenhos escolares positivos.

Para o futuro, antevemos o desenvolvimento da investigação aqui iniciada, esperando que os conteúdos abordados neste trabalho sirvam para que outras investigações sobre a motivação e desempenho escolar possam surgir. Nesse sentido, para além das propostas já referidas anteriormente, sugerimos algumas orientações:

- Realização de investigações a fim de verificar se as estratégias de ensino implementadas pelos professores promovem a motivação para aprender dos alunos do 1º ciclo;
- Realização de entrevistas a alunos com diferentes desempenhos escolares a fim de verificar o seu nível de motivação em relação às actividades de sala de aula;

- Realização de estudos que comparem a motivação e o desempenho escolar de alunos de escolas públicas com alunos de escolas privadas;
- Realização de estudos que elaborem programas de promoção de competências para professores no sentido destes melhorarem as suas práticas no processo de ensino-aprendizagem a fim de ajudarem os alunos a atingir o sucesso escolar;
- Realização de estudos que elaborem um conjunto de estratégias por forma a reorientar o projecto educativo de modo a promover o sucesso escolar dos alunos;
- Realização de estudos que integrem modalidades de apoio ajustadas aos interesses dos alunos com dificuldades a nível da motivação para aprender;
- Realização de investigações que salientem a importância da interacção entre professores, pais e alunos com vista a identificar as principais dificuldades e obstáculos destes últimos na escola e forma de os ultrapassar;
- Realização de estudos que elaborem estratégias de forma a incentivar os alunos a definir objectivos desafiadores que promovam a responsabilidade e o envolvimento em actividades escolares;
- Realização de estudos que elaborem estratégias que ajudem o aluno a gerir o seu tempo, a estabelecer prioridades e a ser organizado;
- Realização de estudos que possam determinar quais os interesses do aluno de forma a incluir esses interesses nas tarefas escolares;
- Realização de estudos que investiguem e identifiquem contextos escolares que promovam a motivação intrínseca e outras formas autónomas de motivação;
- Realização de estudos que apontem para a construção de novas escalas de avaliação da motivação para aprender em alunos do 1º ciclo, na medida em que diferentes formas de motivação para aprender são necessárias e desejáveis;
- Realização de estudos longitudinais que permitam avaliar o desempenho escolar e motivação dos alunos em diferentes momentos do ano lectivo

Por fim, esta investigação contribuiu para a ampliação de conhecimentos e um melhor esclarecimento sobre a associação entre os dois conceitos centrais em estudo.

Este trabalho permitiu ainda compreender o aluno, sobretudo a nível das suas motivações escolares e a forma como vê e percepçiona a escola.

Por outro lado, espera-se que esta investigação possa contribuir para a elaboração de estratégias que visem promover a motivação no meio escolar e espera-se que contribua para psicólogos, professores e outros profissionais da área educativa compreenderem quais as

consequências que as orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas têm sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e principalmente, possa contribuir para auxiliar o desenvolvimento de programas pedagógicos aplicáveis à prática da sala de aula, ao cotidiano das escolas e à sua gestão e organização interna, para promover o sucesso escolar dos alunos.

Bibliografia

- Afonso, J. A. & Leal, I. P. (2009). Escala de Motivação: Adaptação e Validação da Motivation Scale (M.S.) de Rempel, Holmes & Zanna. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 10(2), 249-266.
- Almeida & Freire, T. (2007). Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação (4.^a ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L. S., Gomes, C., Ribeiro, I. S. et al. (2005). Sucesso e Insucesso no Ensino Básico: Relevância de Variáveis Sócio-Familiares e Escolares em Alunos do 5º ano. *Actas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia* (pp. 3629-2642). Braga: Universidade do Minho.
- Blumenfeld, P. C., Printinch, P. R. & Hamilton, V. L. (1986). Children's concepts of ability, effort and conduct. *American Educational Research Journal*, 28(10), 95-104.
- Boekaerts, M. (2002). Motivation to Learn. *International Academy of Education. Educational Practices Series-10*, 1-26.
- Cameron, J. R. (2001). Negative effects of reward on intrinsic motivation - A limited phenomenon. *Review of Educational Research*, 71, 29-42.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). Metodologia da Investigação - Guia para auto-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Caso-Fuertes, A. M. & García-Sánchez, J. N. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 477-492.
- Castro, T. F. F. (2010). *Causas de (In)Sucesso Escolar: Estudo de caso de uma Escola do Concelho de Vila Real*. Tese de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Cavalcanti, M. M. P. (2009). *A Relação entre Motivação para Aprender, Percepção do Clima de Sala de Aula para Criatividade e Desempenho Escolar de Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental*. Dissertação de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

Coleman, B. & McNeese, M. N. (2009). From Home to School: The Relationship Among Parental Involvement, Student Motivation, and Academic Achievement. *The International Journal of Learning*, 16(7), 459-470.

Costa, J. J. M. (2001). *Auto-regulação da aprendizagem: Para uma caracterização multidimensional do desempenho académico*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia, especialização em Psicologia da Motivação e da Personalidade apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Ferreira, M. C., Assmar, E. M. L. et al. (2002). Atribuição de Causalidade ao Sucesso e Fracasso Escolar: Um Estudo Transcultural Brasil-Argentina-México. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 515-527.

Fonseca, A. C., Seabra-Santos, M. J. & Gaspar, M. F. R. F. (2007). *Psicologia e Educação: Novos e Velhos Temas*. Coimbra. Edições Almedina, SA.

Fortin, M. F. (2009). *O Processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Gonçalves, L. S. C. (2010). *Estratégias de motivação educacional: Orientações para o ensino e aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 631-645.

Guimarães, S. E. R. & Boruchovitch, E. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150.

Guthrie, J. T. (2001, November). *Engagement and Motivation in Reading Instruction*. Paper presented for the National Invitational Conference on Successful Reading Instruction sponsored by the U.S. Department of Education and the Laboratory for Student Success at the Temple University Center for Research in Human Development and Education, November 12–13, 2001, Washington, DC.

Harter, S. (1981). A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312.

Jesus, S. N. (2008). Estratégias para motivar os alunos. *Revista Educação, Porto Alegre*, 31(1), 21-29.

Lemos, M. G. S. (1993). *A motivação no processo de ensino/aprendizagem, em situação de aula*. Dissertação de Doutorado em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Lepper, M. R., Corpus, J. H. & Iyenger, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, 184-196.

Marchiore, L. W. O. (2008). *Motivação para aprender e barreiras à criatividade em alunos do ensino médio*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília, Brasília.

Martinelli, S. C. & Genari, C. H. M. (2009). Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. *Estudos de Psicologia*, 14(1), 13-21.

Martinelli, S. C. & Sisto, F. F. (2010). Motivação de estudantes: um estudo com crianças do ensino fundamental. *Avaliação Psicológica*, 9 (3), 413-420.

Mendes, A. I. N. (2005). *De pequenino se motiva o menino: motivação para a aprendizagem no 1º ano do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada - ISPA.

Mizuno, K., Tanaka, M., Fukuda, S., Imai-Matsumura, K. & Watanabe, Y. (2011). Relationship between cognitive function and prevalence of decrease in intrinsic academic motivation in adolescents. *Behavioral and Brain Functions*, 7(4), 1-11.

Monteiro, M. & Pereira, N. (2002). Acesso ao Ensino Superior: *Psicologia 12º ano*. Porto Editora.

Moraes, C. R. & Varela, S. (2007). Motivação do Aluno Durante o Processo de Ensino-Aprendizagem. *Revista Eletrônica de Educação*, 1, 1-15.

Neves, E. R. C. & Boruchovitch, E. (2007). Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental (EMA). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 406-413.

Neves, L. F. (2002). *Um estudo sobre as relações entre a percepção e as expectativas dos professores e dos alunos e o desempenho em matemática*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

Pereira, M. L. N. (2010). Factores que favorecen el desarrollo de una actitud positiva hacia las actividades académicas. *Revista Educación*, 34(1), 31-53.

Radovan, M. (2011). The Relation Between Distance Students' Motivation, Their Use Of Learning Strategies, and Academic Success. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(1), 216-222.

Resh, N. & Sabbagh, C. (2009). Justice in Teaching. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.). *The New International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. New York: Springer.

Ribeiro, F. (2011). Motivação e aprendizagem em contexto escolar. *Profforma*, 3, 1-5.

Santrock, J. W. (2009). *Psicologia Educacional*. 3ª Ed. São Paulo: McGraw-Hill.

Schunk, D. H. (2004). *Learning theories: An educational perspective*. 4ª Ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Simão, R. I. P. (2005). *A Relação entre Atividades Extracurriculares e Desempenho Acadêmico, Motivação, Auto-Conceito e Auto-Estima dos Alunos*. Monografia de Licenciatura em Psicologia. Instituto Superior de Psicologia Aplicada - ISPA.

Soares, T. M., Fernandes, N. S., Ferraz, M. S. B. & Riani, J. L. R. (2010). A Expectativa do Professor e o Desempenho dos Alunos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(1), 157-170.

Szklarski, A. (2011). Pupils' experience of being motivated to learn in school: an empirical phenomenological study. *Teaching Science*, 57(1), 43-48.

Viecili, J. & Medeiros, J. G. (2002). A coerção em sala de aula: decorrências de seu uso pelo professor na produção do fracasso escolar. *Interação em Psicologia*, 6(2), 183-194.

Warburton, E. & Torff, B. (2005). The Effect of Perceived Learner Advantages on Teachers' Beliefs about Critical - Thinking Activities. *Journal of Teacher Education*, 56(1), 24-33.

ANEXOS

Anexo 1

Questionário sócio-demográfico



QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-DEMOGRÁFICO DA CRIANÇA E DO CONTEXTO FAMILIAR E ESCOLAR

Código _____

A. Caracterização Sócio-Demográfico

1. Sexo: Fem Masc

2. Idade: _____

3. Nacionalidade: _____

4. Escola (nome e local): _____

5. Já chumbaste algum ano? Sim Não

B. CONTEXTO FAMILIAR

Composição do agregado familiar (lista das pessoas que vivem em tua casa):

Parentesco*	Idade	Género: Fem/Masc	Profissão	Nível de escolaridade

*Pai, Mãe, Irmã(o)

1. Em que local da tua casa costumavas estudar? Quarto Sala Outro Qual? _____

2. Quem te ajuda no teu estudo em casa? _____
3. Tens algum tipo de explicações sem ser em casa ou na escola? _____
4. Sem ser na escola, quantas horas por dia dedicas ao estudo? _____
5. Costumas estudar ao fim de semana? Sim Não
6. Gostas de andar na escola? Sim Não
7. O que é que mais gostas de fazer na escola? _____
8. O que é que menos gostas de fazer na escola? _____
9. Qual a disciplina que gostas mais? Língua Portuguesa Matemática Estudo do Meio
10. Qual a disciplina que gostas menos? Língua Portuguesa Matemática Estudo do Meio
11. Qual a disciplina em que tens melhor nota? Língua Portuguesa Matemática Estudo do Meio
12. Qual a disciplina em que tens mais dificuldades? Língua Portuguesa Matemática
Estudo do Meio
13. Frequentas alguma actividade extra curricular? Inglês Música Actividade Física
Nenhuma Outra? Qual? _____

OBRIGADO!

Anexo 2

Escala de Orientação intrínseca versus extrínseca

ORIENTAÇÃO INTRÍNSECA/EXTRÍNSECA

NA SALA DE AULA...

Instruções

Cada questão descreve dois tipos de estudantes e o que se pretende é saber qual deles se parece mais contigo.

Exemplo:

Exactamente

Mais ou menos

Mais ou Menos

Exactamente

como eu

como eu

como eu

como eu

Alguns alunos gostam mais de brincar fora de casa

Outros alunos preferem ficar em casa a ver T. V.

- (1) Assim, o que quero que decidas em primeiro lugar é se és mais parecido/a com os estudantes do lado esquerdo, que gostam mais de brincar fora de casa ou se és mais parecido/a com os estudantes do lado direito, que preferem ficar em casa a ver TV. Não respondas nada por enquanto. Primeiro decide qual o tipo de estudantes que é mais parecido contigo, e coloca-te nesse lado da página.
- (2) Agora que já decidiste com que tipo de estudantes te pareces mais, a segunda coisa em deves fazer é decidir se te pareces só mais ou menos, ou exactamente com esses estudantes. Se for só mais ou menos, põe uma cruz no quadradinho que está por baixo de “Mais ou menos como eu”; se for exactamente, então põe a cruz por baixo do quadradinho “Exactamente como eu”.
- (3) Para cada frase só pões a cruz num dos quadradinhos. Às vezes, será num lado da página, outras vezes, no outro lado, mas só podes por uma cruz para cada frase. Não marques nos dois lados, somente no quadradinho mais parecido com o que tu és.

(4) Este foi só para treinar. Continua agora sozinho/a. Para cada frase, marca apenas um dos quadradinhos, aquele com quem te parece mais.

Exactamente como eu	Mais ou menos como eu	Mais ou Menos como eu	Exactamente como eu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alguns alunos preferem trabalhos difíceis porque são mais estimulantes		Outros preferem fazer trabalhos fáceis porque têm a certeza de os conseguirem fazer	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando alguns alunos não percebem alguma coisa correctamente querem que o professor lhes diga a resposta		Outros alunos preferem tentar resolver as coisas por eles próprios	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alguns alunos fazem os exercícios porque gostam de resolvê-los		Outros alunos fazem os exercícios porque tem de ser	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alguns alunos gostam de exercícios difíceis porque se divertem a tentar resolvê-los		Outros alunos não gostam de exercícios difíceis	

Exactamente como eu	Mais ou menos como eu	Mais ou Menos como eu	Exactamente como eu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alguns alunos trabalham na aula só porque o professor lhes diz para trabalharem		Outros alunos trabalham na aula para aprender coisas novas que gostariam de saber	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alguns alunos quando fazem alguma coisa mal preferem descobrir por eles próprios a resposta certa		Outros alunos preferem perguntar ao professor como têm de fazer	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Na escola, alguns alunos preferem aprender só aquilo que tem de ser		Na escola, outros alunos preferem aprender tudo o que puderem	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alguns alunos trabalham muito para ter boas notas		Outros alunos trabalham muito porque gostam de aprender mais coisas	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alguns alunos lêem coisas porque se interessam pelos assuntos		Outros alunos lêem coisas porque o professor quer que eles leiam	

Exactamente como eu	Mais ou menos como eu	Mais ou Menos como eu	Exactamente como eu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alguns alunos se ficam "atrapalhados" com algum problema, pedem logo ajuda ao professor			Outros alunos primeiro tentam resolvê-lo por si próprios
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alguns alunos gostam de fazer trabalhos diferentes, cada vez mais difíceis			Outros alunos preferem os trabalhos que são mais fáceis
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alguns alunos fazem perguntas na aula porque querem aprender coisas novas			Outros alunos fazem perguntas para o professor saber que eles se interessam
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando acabam um trabalho na aula, alguns alunos gostam que o professor os ajude a decidir o que fazer a seguir			Outros alunos gostam de decidir sozinhos o que vão fazer a seguir
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alguns alunos gostam de problemas em que é muito fácil aprender as respostas			Outros alunos gostam dos problemas onde é preciso pensar muito

Exactamente como eu	Mais ou menos como eu	Mais ou Menos como eu	Exactamente como eu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alguns alunos gostam de tentar descobrir sozinhos como se fazem os trabalhos		Outros alunos preferem perguntar ao professor como os devem fazer	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alguns alunos fazem trabalho a mais para conseguirem ter boas notas		Outros alunos fazem trabalhos a mais para poderem aprender coisas que lhes interessam	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alguns alunos não gostam de trabalhos difíceis porque têm de trabalhar muito		Outros alunos gostam de trabalhos difíceis porque os acham mais interessantes	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alguns alunos gostam de fazer os seus trabalhos sem nenhuma ajuda		Outros alunos gostam que o professor os ajude nos seus trabalhos	

OBRIGADO!

Anexo 3

Pedido para utilizar escala



PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAR ESCALA

Ex.ma Professora Doutora Marina Serra de Lemos

Eu, António Pereira, encontro-me a desenvolver um estudo sobre Orientações Motivacionais e Desempenho Escolar, no âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica e Psicoterapia, no Instituto Superior Miguel Torga, sob orientação da Dra. Susana Custódio no desenvolvimento deste estudo. O estudo visa compreender as relações que se estabelecem entre a motivação, o desempenho escolar e variáveis sócio-demográficas. Pretende ainda contribuir para a elaboração de propostas de promoção da motivação dos alunos do 1º ciclo.

Neste sentido, venho por este meio solicitar a autorização por parte de V.^a Ex., para utilizar a Escala de orientação intrínseca versus extrínseca em sala de aula que elaborou no âmbito da motivação, para assim a poder administrar junto dos alunos do 4.º ano do Ensino Básico, pertencentes ao Agrupamento de Escolas da Batalha. Este instrumento será aplicado no início do 3º período do corrente ano lectivo, com o objectivo de avaliar a motivação dos alunos. O desempenho escolar dos alunos será obtido através das notas do 3º período, facultadas pelos/pelas professores/as.

Desde já, agradeço a atenção dispensada encontrando-me ao dispor para qualquer esclarecimento que considere pertinente e para posteriormente partilhar os resultados e as conclusões deste estudo.

Batalha, Abril de 2011

Atenciosamente e com os melhores cumprimentos,
António José Fernandes Pereira (toze84@gmail.com)

Anexo 4

Pedido para Pesquisa



PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Ex.ma Sr.^a Directora da Comissão
Administrativa Provisória do Agrupamento
de Escolas da Batalha

Eu, António Pereira, actualmente a estagiar sob orientação do Psicólogo dos Serviços de Psicologia e Orientação do Agrupamento que vossa excelência dirige, encontro-me a desenvolver um estudo sobre Orientações Motivacionais e Desempenho Escolar, no âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica e Psicoterapia, no Instituto Superior Miguel Torga. Este estudo visa compreender as relações que se estabelecem entre a motivação, o desempenho escolar e variáveis sócio-demográficas. Pretende ainda contribuir para a elaboração de propostas de promoção da motivação dos alunos do 1º ciclo.

Neste sentido, venho por este meio solicitar a autorização por parte de V.^a Ex. para proceder à recolha de dados junto dos alunos, do 4.º ano do Ensino Básico, pertencentes ao Agrupamento de Escolas da Batalha, salientando desde já a imprescindível colaboração dos/das Professores/as das turmas em questão.

Serão aplicados colectivamente um questionário sócio-demográfico e um instrumento para avaliar a motivação. O desempenho escolar dos alunos será obtido através das notas do 3º período, facultadas pelos/pelas professores/as. A recolha dos dados será acordada com os/as mesmos/as de modo a não interferir na realização das actividades lectivas.

De acordo com os requisitos éticos da investigação, mais se acrescenta que a participação dos alunos no estudo é voluntária, carecendo de prévia autorização dos encarregados de educação por escrito, sendo que todos os dados recolhidos são confidenciais e anónimos.

Desde já, agradeço a atenção dispensada encontrando-me ao dispor para qualquer esclarecimento que considere pertinente e para posteriormente partilhar os resultados e as conclusões deste estudo.

Batalha, Março de 2011

Atenciosamente,

António José Fernandes Pereira (toze84@gmail.com)

Anexo 5

Consentimento Informado



PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, António Pereira, estou a desenvolver um estudo sobre Orientações Motivacionais e Desempenho Académico, no âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica e Psicoterapia no Instituto Superior Miguel Torga. Este estudo visa compreender de que modo a motivação influencia o desempenho académico e pretende contribuir para a promoção da motivação dos alunos do 1º ciclo.

O estudo, será realizado junto de alunos do 4º ano do 1º ciclo, de ambos os sexos. Será aplicado colectivamente um questionário sócio-demográfico e um instrumento para avaliar a motivação. O desempenho escolar dos alunos será obtido, através das notas do 3º período, que serão facultadas pelos professores.

Tendo-nos sido autorizada a realização do questionário em meio escolar pela Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e pela direcção do Agrupamento de Escolas da Batalha a que o seu educando pertence, venho por este meio solicitar a autorização por parte de V.^a Ex. para a recolha de dados junto do seu filho/a.

A recolha de dados ocorrerá num horário de maior conveniência para a escola, tendo em vista não interferir na sua rotina.

De acordo com os requisitos éticos da investigação, mais se acrescenta que a participação dos alunos no estudo é voluntária e que todos os dados recolhidos são

confidenciais e anónimos. O nome do(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) não será divulgado em caso algum.

Caso permita que o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) participe no estudo, agradecemos que preencha o destacável para que o seu/sua educando(a) o devolva à Professora até ao dia 29 de Abril de 2011.

Agradecemos desde já a atenção dispensada.

Com os melhores Cumprimentos

António Pereira

Eu, _____, encarregado de
educação do(a) aluno(a)
_____ da
Escola _____ declaro que autorizo o
meu educando a participar no estudo sobre **Motivação para a aprendizagem e
Desempenho escolar.**

Assinatura
