

MOTIVAÇÃO ACADÉMICA: SUAS RELAÇÕES COM O AUTOCONCEITO; GÉNERO E DESEMPENHO ACADÉMICO

Ana Rita Reboredo, ISPA – Instituto Universitário, anaritareboredo@gmail.com

Vera Monteiro, ISPA – Instituto Universitário / CIE- ISPA, veram@ispa.pt

Resumo: Segundo a teoria da autodeterminação os alunos podem estar intrinsecamente ou extrinsecamente motivados para realizar as tarefas escolares. Referem os autores que, embora originalmente motivados extrinsecamente, os alunos podem evoluir e vir a experimentar sentimentos de autonomia e melhorar a sua persistência na realização das atividades. Este processo tem sido associado, entre outros, ao autoconceito e desempenho académicos. O presente estudo pretende analisar em que medida os diferentes níveis de regulação para a aprendizagem (intrínseca, identificada, introjetada e externa) estão relacionados com o autoconceito académico, a autoestima, o ano de escolaridade, o género e o desempenho académico. Para o efeito participaram 454 alunos do distrito de Lisboa, a frequentar o 3º ciclo de escolaridade, dos quais 201 pertenciam ao género feminino. Para avaliar a regulação para a aprendizagem foi aplicada a Escala de Auto Regulação Académica "Porque é que eu faço as coisas?", uma escala para avaliar o autoconceito académico (matemática e língua materna) e uma escala de autoestima. O desempenho académico foi avaliado atendendo à existência ou não de reprovações. Os resultados obtidos sugerem a existência de correlações positivas e significativas entre os níveis de regulação para a aprendizagem mais intrínseca, o autoconceito académico e a autoestima. Constataram-se, ainda, efeitos das variáveis género, ano de escolaridade e desempenho académico nos níveis de regulação para a aprendizagem.

Palavras-chave: Autorregulação para a aprendizagem; Autoconceito académico; Autoestima; Ano de escolaridade; Género; Desempenho académico.

Introdução

A motivação para a aprendizagem à luz da teoria da autodeterminação

Na literatura, a motivação para a aprendizagem surge como um dos aspeto mais estudados no âmbito da pesquisa em Psicologia Educacional. Uma das teorias da motivação para a aprendizagem que se tem demonstrado útil à melhor compreensão da variação que ocorre nos estudantes em termos das suas estratégias de aprendizagem, desempenho e persistência é a Teoria da Autodeterminação (SDT; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000; Vensteenkiste, Ryan,

& Deci, 2008). A *Self-Determination Theory* ou Teoria da Autodeterminação enfatiza a relevância de três necessidades psicológicas básicas: autonomia (*autonomy*), competência (*competence*) e de proximidade (*relatedness*), uma vez que se encontram integradas e interdependentes, sendo a satisfação de cada uma, um reforço para as outras. As necessidades, fomentam, deste modo, o efetivo funcionamento do organismo e a sensação de bem-estar pessoal. A motivação para determinada tarefa será tanto mais elevada quanto maior for a possibilidade de o ambiente proporcionar ao sujeito uma experiência de sentimentos de autonomia, competência e de proximidade (Vallerand, Pelletier & Koestner, 2008), uma vez que as necessidades só se encontram equilibradas quando todas são igualmente satisfeitas. No entanto, o apoio ou a frustração das necessidades é determinado pelo ambiente social (Deci & Ryan, 2008) e quando negligenciadas provocam consequências negativas, dado que as necessidades são essenciais para a vida dos seres humanos visto serem inatas, logo inerentes à vida natureza humana (Deci & Ryan, 2000). Para estes autores o processo de *socialização* tem um papel central na internalização de comportamentos regulados externamente. Estes tornam-se internos à pessoa pela aprendizagem, permitindo a participação e a pertença em determinada cultura. No sentido de aprofundar o conhecimento em torno do que sucede quando a maioria das tarefas nas quais as pessoas se envolvem não são por si só consideradas desafiantes, prazerosas e interessantes Deci e Ryan (1985b) descrevem no processo de internalização diferentes modalidades de regulação: *não regulação*, *regulação externa*, *regulação introjetada*, *regulação identificada*, *regulação integrada* e *regulação intrínseca* (Assor, Vansteenkiste & Kaplan, 2009; Deci & Ryan, 2000). O *continuum* de internalização surge assim como a diferenciação do conceito de motivação

extrínseca que até então se constituía como um constructo unitário, aludindo à variação verificada no sucesso do seu funcionamento. Neste *continuum*, a amotivação/ não regulação é um estado no qual falta ao sujeito a intenção para agir (Ryan & Deci, 2000), caracterizando-se pela desvalorização da actividade, do sentimento de falta de competência para realizá-la, ou pela crença de que a actividade não trará os resultados desejados (Cavenaghi, 2009), encontrando-se associada aos níveis de desempenho mais baixos. A forma menos autónoma de motivação extrínseca é a regulação extrínseca, através da qual o sujeito apenas age de modo a evitar a punição ou obter a recompensa, dado que o valor do comportamento não foi internalizado (Ryan, & Deci, 2000). A regulação introjectada diz respeito a uma contingência parcialmente internalizada, para evitar a vergonha e sentimentos de culpa ou para ganhar auto-estima e orgulho em si (Ryan, & Deci, 2000). Esta pressão intrapessoal poderá conduzir à baixa persistência no âmbito da persecução da tarefa (Pelletier, Fortier, Vallerand, & Brière, 2001). A terceira forma de motivação extrínseca, à semelhança da anterior, envolve o comportamento regulado por forças intrapsíquicas, traduz-se na regulação identificada. O sujeito envolve-se na actividade, percebendo e abraçando a sua significância e valor pessoal, experienciando um sentimento de liberdade ao executá-la. Nesta forma de motivação extrínseca, o comportamento encontra-se praticamente, internalizado. Para que se verifique a completa internalização tem que ocorrer a assimilação dos valores e objectivos já identificados bem como o alinhamento destes com outros aspectos do *self*, o que implica esforço, reflexão e auto-consciência. Este processo só ocorre na regulação integrada. A motivação extrínseca pode ser experienciada como autónoma desde que o sujeito a encare como significativa em termos do valor que reflecta em termos

pessoais e se sinta como dono do seu próprio comportamento (Vansteenkiste, Niemec, & Soenens, 2010). Enfatiza-se, assim, o valor do papel da motivação extrínseca enquanto regulador da responsabilidade social. Esta conceptualização mais aprofundada na qual se diferencia a motivação extrínseca atendendo aos vários graus de autonomia relativa (Ryan & Deci, 2000), altera a preocupação em torno da motivação intrínseca ou extrínseca para a motivação autónoma ou controlada.

A motivação para a aprendizagem e o desempenho académico

As investigações realizadas no âmbito da motivação intrínseca tem demonstrado a sua associação a melhores resultados de aprendizagem, quando comparada à motivação extrínseca (Gottfried, 1985; Boruchovitch et al., 2010). A motivação extrínseca, correlaciona-se de forma significativa e negativa com o desempenho escolar (Lepper, Corpus e Iyenger, 2005). Os resultados obtidos por Manzini (2006) apontam para a existência de correlações significativas e positivas entre a motivação intrínseca e desempenho escolar dos discentes. Constatou ainda que a motivação extrínseca se correlaciona negativamente com o desempenho académico. Autores como Mizuno e colaboradores (2011) sublinham que a motivação intrínseca permite uma maior qualidade na aprendizagem, mais persistência e esforço dispendidos nas tarefas escolares, melhor adaptação dos estudantes às exigências da escola, o que conduzirá a que alunos que apresentem uma motivação para a aprendizagem mais intrínseca obtenham melhores resultados escolares. Alunos intrinsecamente motivados acreditam mais nas suas capacidades para ultrapassar determinados obstáculos com que se vão confrontando na vida escolar e cumprir com sucesso as actividades relacionadas com a escola (Radovan, 2011).

A motivação para a aprendizagem e as auto representações: o papel do auto conceito académico e da auto estima

Algumas pesquisas têm-se centrado nas relações estabelecidas entre as crenças dos estudantes sobre as suas capacidades académicas, a sua auto estima e outras variáveis consideradas relevantes para a aprendizagem, como a motivação. Os estudos de Marsh (2005; 2007) indicam que a motivação autónoma para a aprendizagem medeia a contribuição do auto conceito académico para o desempenho académico. Também, Zimmerman (2000) enfatiza a importância do auto conceito académico na motivação para a aprendizagem. O estudo de Lau e Chan (2001) alerta para o facto do auto conceito académico ter repercussões ao nível das expectativas de sucesso, que influenciará, por sua vez, a motivação. A motivação para a aprendizagem e o auto conceito académico surgem, assim, na literatura, como relacionados e a influenciarem-se mutuamente. Alguns enfatizam o papel relevante da competência percebida para a motivação intrínseca (Harackiewicz et al., 1998) enquanto outros sublinham que os alunos mais motivados tendem a desenvolver maiores expectativas de sucesso e auto confiança.

Motivação para a aprendizagem e género

A variável género tem sido encontrada, de forma recorrente na literatura como tendo influência nas diferenças ao nível da motivação e da regulação para a aprendizagem. Alguns estudos apontam para o facto de as raparigas serem mais motivadas intrinsecamente do que os rapazes. Outros, apresentam dados que sustentam a hipótese inversa. Um estudo realizado por Zimmermann e Martinex-Pons (1990) evidencia que as raparigas demonstram mais interesse e valorizam mais as aprendizagens do que os rapazes. Os resultados obtidos por Vallerand e Bissonnette

(1992), apontam para que as raparigas sejam mais motivadas intrinsecamente do que os rapazes, que evidenciam uma motivação mais extrínseca. Assim, de acordo com estes autores, as raparigas terão mais tendência para persistir nas actividades e para revelar mais interesse na sua realização. De acordo com Wolters (1999), as raparigas encontram-se mais motivadas intrinsecamente para as actividades escolares do que os rapazes sendo mais autónomas e apresentando estratégias de aprendizagem mais auto-reguladas. Os resultados obtidos por Rosário, Almeida e Oliveira (2000) apontam para que os rapazes dediquem menos tempo ao estudo, manifestando um perfil estratégico menos auto-regulado. As raparigas surgem, assim, como mais motivadas intrinsecamente, comparativamente aos rapazes (Lightbody, Siann, Stocks & Walsh, 1996; Tang & Neber, 2008).

O desenvolvimento da motivação para a aprendizagem: relação estabelecida entre a motivação para a aprendizagem e o ano de escolaridade

São vários os investigadores do panorama nacional e internacional que têm constatado que a motivação e o interesse para a aprendizagem se altera à medida que os anos de escolaridade progridem, verificando-se uma tendência para o seu decréscimo (Lepper, Corpus & Iyengar, 2005). A motivação intrínseca predomina no início da escolaridade sendo gradualmente substituída pela motivação extrínseca, passando a orientação para os objetivos a ser regulada pelo contexto situacional e não pelo prazer e interesse que as actividades académicas, *per si*, possam proporcionar (Harter, 1992; Stipek, 1998). Entre o 3º e o 9º ano de escolaridade a orientação motivacional dos alunos vai sofrendo mudanças progressivas. Devido ao avanço do ano de escolaridade, a curiosidade não se constitui como o factor que os motiva para as aprendizagens, revelando um menor interesse pelas actividades que exigem maior desafio intelectual e mestria (Harter,

1992). Sublinha-se ainda que a alteração da percepção dos alunos sobre o ambiente escolar, que passa progressivamente a ser associado a um espaço cada vez mais impessoal, avaliativo e competitivo influencia a valorização do processo de aprendizagem, uma vez que a preocupação se centra essencialmente nos resultados alcançados (Eccles, Midgley & Adler, 1984).

Na presente investigação tivemos como objetivos analisar a relação entre a regulação/motivação para a aprendizagem e o autoconceito académico. Quisemos ainda analisar o efeito das variáveis ano escolar, desempenho académico e género na regulação/motivação para a aprendizagem.

Método

Participantes

Neste trabalho participaram 454 estudantes do 3º ciclo de escolaridade que frequentavam escolas do distrito de Lisboa. Destes 201 eram raparigas e 253 rapazes. Dos 3 anos de escolaridade, 155 frequentavam o 7º ano, 162 o 8º ano de escolaridade e 137 o 9º ano. Do total dos participantes 87 já tinham reprovado pelo menos um ano e 258 nunca tinham reprovado.

Instrumentos

Escala de autorregulação académica "Porque é que eu faço as coisas?":

Esta escala foi traduzida do questionário de auto-regulação académica – SRQ-A, de Ryan e Connel (1989) e tem como objectivo descrever as razões pelas quais as crianças e/ou os adolescentes fazem os seus trabalhos escolares. O instrumento é constituído por 32 itens que remetem para 4 dimensões: regulação intrínseca, regulação identificada, regulação introjetada e regulação externa. A

escala de resposta do instrumento é de tipo likert de 4 pontos. As opções de resposta variam de “*concordo totalmente*” que corresponde a 4 pontos a “*discordo totalmente*” que corresponde a 1 ponto. A análise da escala pode ser feita pela média de cada dimensão (de 1 a 4) ou através da obtenção de um Índice de Autonomia Relativa (RAI) a partir da seguinte fórmula: $2 \times \text{Total Intrínseca} + \text{Total Identificada} - \text{Total Introjetada} - 2 \times \text{Externa}$. Quanto mais negativo for o valor obtido através da fórmula, mais externa ou seja, controlada, é a regulação para a aprendizagem. Quanto mais positivo for o valor obtido mais intrínseca é a regulação refletindo, assim, maior autonomia.

No sentido de avaliar as propriedades psicométricas deste instrumento fez-se uma análise fatorial ao conjunto dos 32 itens, que reenviavam para 4 diferentes dimensões teóricas iniciais da motivação, cada uma com 8 itens: regulação intrínseca, regulação identificada, regulação introjetada e regulação externa. A análise fatorial com rotação Varimax efetuada sobre estes 32 itens conduziu à eliminação de 8 itens que se diferenciavam da estrutura fatorial básica encontrada. A versão final ficou então constituída por 24 itens, distribuídos pelas 4 dimensões. Verificou-se uma estrutura fatorial muito clara, revelando que os itens referentes a cada uma das dimensões estão enquadrados no seu próprio fator. A escala ficou assim estruturada: 8 itens para a dimensão Identificada; 7 itens para a dimensão Intrínseca; 5 itens para a dimensão Introjetada e 4 itens para a dimensão Externa.

De modo a verificar a coerência dos itens dentro de cada uma das dimensões, procedemos ao cálculo da consistência interna para cada uma delas. Os índices de consistência interna foram obtidos através do cálculo do alfa de Cronbach.

Tabela1 - Coeficientes de consistência interna para as 4 dimensões da escala da regulação/motivação

	Identificada	Intrínseca	Introjetada	Externa
Alfa de Cronbach	.88	.87	.81	.68

Relativamente à consistência interna as diferentes dimensões apresentam pouca variabilidade nos valores de Alfa de Cronbach. Podemos observar que três das dimensões têm índices de consistência superiores a .80 e apenas uma tem .68 (Externa). Considerando que índices iguais ou superiores a .70, indicam uma boa consistência interna (Baker & Wigfield, 1999), os resultados por nós obtidos para o total da nossa amostra e nas 4 dimensões, são bastante bons.

Escala de autoconceito e auto-estima

A escala de autoconceito e auto-estima (Peixoto & Almeida, 1999) é constituída por 10 sub-escalas. Nove das sub-escalas pretendem avaliar as auto-percepções em domínios específicos de competência (Competência Académica, Aceitação Social, Competência Atlético, Aparência Física, Atracção Romântica, Comportamento, Amizades Íntimas, Competência Matemática e Competência a Língua Materna). A décima é responsável pela avaliação da Auto-Estima. Esta última sub-escala considera a auto-estima como resultando de uma avaliação global que o sujeito efectua sobre si próprio, expressando os sentimentos de valor pessoal. Para a realização do presente estudo, apenas recorreremos às sub-escalas relativas ao Autoconceito Académico: competência escolar, competência matemática e competência à língua materna e ainda à escala de auto-estima. A versão da escala de auto-conceito e auto-estima utilizada no presente estudo ficou composta por 23 itens. Em cada item é descrito determinado tipo de jovem, sendo

que o respondente deve assinalar a opção que considerar melhor se adequar a si. A escala comporta 4 pontos, variando entre “Completamente diferente de mim” e “Exactamente como eu”. Cada item é cotado de 1 (baixa competência percebida) a 4 (alta competência percebida). A média é calculada para cada dimensão da escala.

A análise fatorial à subescala do Autoconceito Académico levou-nos a retirar todos os itens da dimensão competência escolar, ficando esta apenas constituída pelos itens das dimensões da competência a matemática e a língua materna. A consistência interna das medidas utilizadas variou, entre .73 e .83 como se pode ver na Tabela 2.

Tabela 2 - Valores do Alfa de Cronbach obtidos nas 4 dimensões

Dimensões	Alfa	Itens
AC Língua Materna	.73	7
AC Matemática	.83	5
AC Académico	.75	12
Autoestima	.78	6

Os valores obtidos indicam uma boa consistência interna para as dimensões do autoconceito em separado, para o autoconceito académico e para a autoestima.

O *Desempenho Académico* foi avaliado a partir do número de reprovações dos alunos. Formaram-se dois grupos: Um grupo de alunos que nunca tinham reprovado e um segundo grupo composto por alunos que já tinham reprovado pelo menos uma vez.

Procedimento

O primeiro passo passou pelo pedido de autorização relativo à recolha de dados junto da Comissão de Protecção de Dados, das Direcções dos Agrupamentos de Escolas envolvidos e dos encarregados de educação dos alunos.

A recolha dos mesmos foi realizada em ambiente de sala de aula e de forma coletiva. As instruções foram lidas em voz alta antes do início da aplicação, sendo dada a oportunidade para o esclarecimento de dúvidas. Os testes foram aplicados num único momento, em contexto de sala de aula e de forma coletiva.

Resultados

Foi nosso 1º objetivo perceber a relação existente entre o auto conceito académico e a motivação para a aprendizagem.

Tabela 3 - Correlações entre autoconceito e autoestima e regulação / motivação

	AC Matemática	AC Língua Materna	AC Académico	Autoestima
Intrínseca	,193**	,125**	,215**	,039
Identificada	,107*	,188**	,183**	,158**
Introjetada	,027	,046	,045	-,021
Externa	-,151**	-,059	-,147**	-,096*
RAI	,221**	,142**	,245**	,128**

A partir da Tabela 3 é possível observar que existe uma relação positiva e significativa a existência de correlações positivas, significativas moderadas entre o autoconceito e o índice de autonomia. Constatam-se ainda correlações negativas, significativas embora baixas entre o autoconceito académico, a autoestima e a regulação externa. Estes resultados permitem-nos afirmar que quanto mais autónomo se revela a motivação mais elevada é a autoestima e o autoconceito académico e vice-versa.

Tivemos ainda como segundo objetivo perceber de que forma as variáveis género, ano de escolaridade e desempenho académico se relacionam com a regulação/motivação para a aprendizagem. Para analisar estes efeitos utilizou-se o teste estatístico MANOVA. Os resultados obtidos revelaram um efeito significativo do

género, (*Pillai's Trace*= 0.054; $F(4,439)=3,31$; $p<0.001$) do ano de escolaridade (*Pillai's Trace*= 0.082; $F(8,880)= 4,70$; $p<0.001$) e para o desempenho académico (*Pillai's Trace*= 0.065; $F(4,439)=7,59$; $p<0.001$).

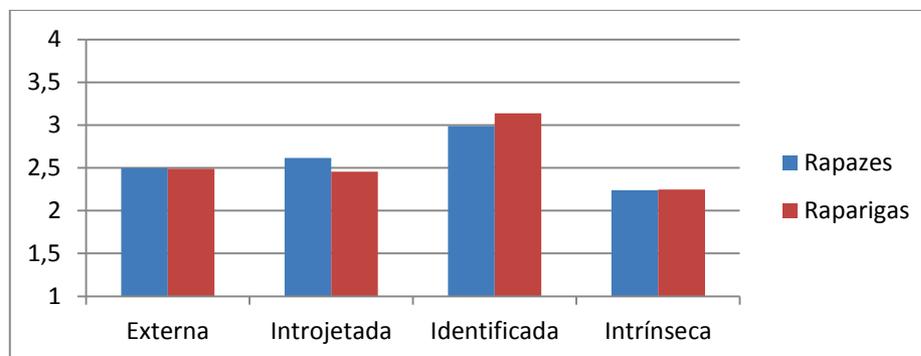


Figura 1. Médias nas diferentes dimensões da regulação/motivação em função do género

A partir da análise dos dados foi possível verificar que ao nível do género existem diferenças significativas entre rapazes e raparigas nas dimensões Identificada $F(1,442)= 7,41$; $p=0.07$ e Introjetada $F(1,442)= 7,58$; $p=0.06$. Tal como se pode ver no Figura 1 são os rapazes que apresentam valores mais elevados do que as raparigas na dimensão Introjetada verificando-se o contrário na dimensão Identificada.

Em termos de RAI não existem diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes, embora os rapazes apresentem valores negativos ($RAI=-,142$) e as raparigas valores positivos ($RAI= ,185$), logo uma tendência para que estas apresentem uma motivação mais autónoma.

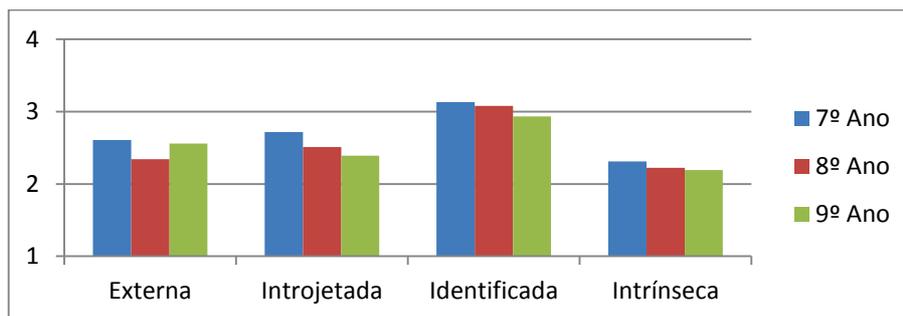


Figura 2. Médias nas diferentes dimensões da regulação/motivação em função do ano de escolaridade

Na Figura 2 constata-se que os valores mais elevados para os 3 anos de escolaridade se situam na Regulação Identificada, a forma mais autónoma da motivação extrínseca medida por este instrumento. Os valores mais baixos verificam-se na regulação intrínseca. Os resultados obtidos na MANOVA permitem-nos afirmar que existe um efeito da variável ano de escolaridade ao nível das dimensões mais extrínsecas ou seja na Dimensão Externa entre o 7º e o 8º; o 8º e o 9º e entre o 7º e o 9º ano de escolaridade. Os alunos do 8º ano são os que apresentam valores mais baixos seguidos dos alunos do 9º e são os do 7º ano que apresentam valores extrínsecos mais elevados. Na dimensão Introjetada constataram-se diferenças significativas entre o 7º e o 8º ano e entre o 7º e o 9º ano. É possível observar um decréscimo da regulação introjetada com o aumento do ano de escolaridade. Em termos de RAI não se observaram diferenças significativas entre os grupos, no entanto os alunos do 7º ano ($RAI = -.1754$) e os do 9º ano ($RAI = -.1843$) apresentam valores negativos e os do 8º ano revelam uma média positiva ($RAI = .3322$) logo uma motivação mais autónoma do que os seus colegas.

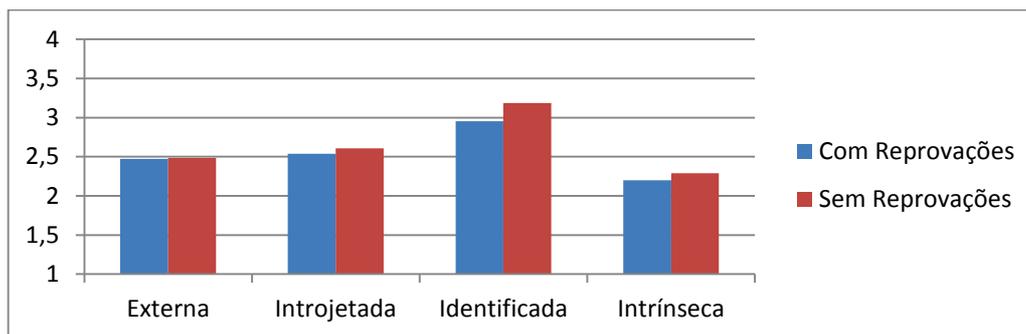


Figura 3. Médias nas diferentes dimensões da regulação/motivação em função do desempenho académico

A Figura 3 apresenta-nos as médias dos dois grupos de alunos (com e sem reprovações) nas diferentes dimensões da regulação/motivação. Constata-se que os valores mais elevados se centram na dimensão Identificada onde verificaram diferenças, em termos estatísticos, significativas $F(1,442)= 26,63$; $p \leq 0.001$. Os estudantes sem reprovações apresentam valores médios superiores aos dos seus colegas com reprovações nesta dimensão. Quando comparamos o RAI dos 2 grupos de alunos consta-se que os estudantes sem reprovações obtiveram $RAI=,1865$ e os alunos com reprovações $RAI= -,1285$. Existem diferenças significativas entre estes dois grupos de alunos $F(1,442)= 4,351$; $p=.038$. Estes valores permitem-nos afirmar que os alunos sem reprovações apresentam uma motivação mais autónoma do que os alunos que já tiveram no seu percurso académico pelo menos uma reprovação.

Discussão

Este estudo revela alguns resultados importantes. Primeiramente, os resultados obtidos relativamente à relação positiva e significativa entre o autoconceito académico e a motivação para a aprendizagem espelham o que a literatura da especialidade refere acerca da associação entre as duas variáveis (Marsh, 2007;

Zimmerman, 2000; Lau & Chan, 2001). Na realidade os estudantes que se percebem como mais competentes em termos académicos são os que apresentam uma motivação mais autónoma. São estes estudantes que têm mais crenças de sucesso que têm mais prazer nas aprendizagens, que são mais curiosos em relação ao conhecimento

As variáveis género, ano de escolaridade e desempenho académico revelaram um efeito significativo na regulação/motivação para a aprendizagem. A partir da análise dos dados foi possível verificar que ao nível do género existem diferenças significativas entre rapazes e raparigas nas dimensões Identificada e Introjetada. Os rapazes apresentam valores mais elevados do que as raparigas na dimensão Introjetada (mais externa) verificando-se o contrário na dimensão Identificada (mais intrínseca). Estes dados corroboram os resultados provenientes da investigação prévia que refere que as raparigas apresentam níveis mais elevados de motivação intrínseca do que os rapazes (Zimmerman & Martinex-Pon, 1990; Vallerand & Bissonnette, 1992; Wolters, 1999; Lightbody, Siann, Stocks & Walsh, 1996; Tang & Neber, 2008). Estes autores referem que os rapazes apresentam uma orientação motivacional mais extrínseca, são muito competitivos e apresentam muitas razões sociais para realizarem as tarefas. Pelo contrário, as raparigas tendem a ser mais persistentes e curiosas no que se refere às atividades escolares. No que concerne ao ano de escolaridade, as médias obtidas relativamente às diferentes dimensões da regulação/motivação revelam que os valores mais elevados para os 3 anos de escolaridade se situam na regulação Identificada, a forma mais autónoma de motivação extrínseca medida pelo instrumento utilizado. Os valores mais baixos verificam-se na regulação intrínseca. Através de uma intervenção adequada será possível que os alunos atinjam o nível de motivação intrínseca,

assimilando os valores e objetivos já identificados bem como o alinhamento destes com outros aspectos do *self*, o que implica esforço, reflexão e autoconsciência (Vansteenkiste, Niemec, & Soenens, 2010). Constatou-se um decréscimo da motivação nestas duas dimensões com o aumento do ano de escolaridade. Estes resultados podem ser explicados pela pressão sentida por estes alunos em termos de avaliação. Os exames passam a ser a preocupação maior dos alunos mais velhos. Estes envolvem-se nas tarefas pela relevância da avaliação e acabam por desvalorizar o processo de aprendizagem, *per se* (Eccles, Midgley & Adler, 1984).

Relativamente ao desempenho académico dos alunos verifica-se que os alunos sem reprovações apresentam uma motivação mais autónoma do que os seus colegas que já reprovaram.

Os dados obtidos levam-nos a afirmar que os alunos com uma motivação mais autónoma que estabelecem objetivos pessoais para a sua vida desenvolvem autodeterminação para perseguir os próprios objetivos por vontade própria desenvolvem mais crenças de sucesso e apresentam melhor desempenho académico (Deci & Ryan, 2000). Torna-se assim necessário o desenvolvimento de contextos de aprendizagem que promovam a autonomia dos alunos, contextos com baixo nível de controlo, nomeadamente ao nível das recompensas e dos castigos; e que possibilitem, por parte do professor, a compreensão dos sentimentos da criança quando esta está a realizar uma tarefa difícil.

Referências

- Assor, A., Vansteenkiste, M., & Kaplan, A. (2009). Identified versus introjected approach and introjected avoidance motivations in school and in sports: The limited benefits of self-worth strivings. *Journal of Educational Psychology, 101*, 482-497.
- Boruchovitch, E., Bzuneck, A., & Guimarães, R. (2010). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Cavenaghi, A. (2009). Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. *Ciências & Cognição, 14*, 248-261.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology, 49*, 182-185. doi: [10.1037/a0012801](https://doi.org/10.1037/a0012801)
- Eccles, J., Midgley, C. & Adler, T. (1984). Grade-related changes in the school environment: effects on achievement motivation. In J. Nicholls & M. Maehr, *Advances in Motivation*, vol. 3 (pp289-330). London: Jai Press Inc. Consultado através de <http://rcgd.isr.umich.edu/garp/artcles/eccles84e.pdf>.
- Gottfried, A. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior highschool students. *Journal of Educational Psychology, 77*, 631-645.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., & Elliot, A.J. (1998). Rethinking achievement goals: when are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist, 31*, 1-21.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect and motivation orientation within the classroom: process and patterns of change. In A.K. Boggiano & T.S. Pittman (Ed.), *Achievement and Motivation: A Social Development Perspective*. (pp. 77-114). Cambridge: Cambridge University Press
- Lau, K.L., & Chan, D.W. (2001). Motivational characteristics of under-achievers in Hong Kong. *Educational Psychology, 21*, 417-430.
- Lepper, M., Corpus, J., & Iyenger, S. (2005). Intrinsic and extrinsic orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology, 97*, 184-196.
- Lightbody, P., Siann, G., Stocks, R., & Walsh, D. (1996). Motivation and attribution at secondary school: The role of gender. *Educational Studies, 22*, 13-25.
- Manzini, C. (2006). *Motivação no contexto escolar e desempenho acadêmico*. Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Educação: Campinas.
- Marsh, H. W. (2007). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology*. Leicester, UK: British Psychological Society.
- Marsh, H.W., & O'Neill, R. (2005). Self-Description Questionnaire III: The construct validity of multi-dimensional self-concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement, 2*, 153-174.
- 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* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Peixoto, F.; E. Almeida; L. (1999). Escala de autoconceito e autoestima. In A.P. Soares; S. Araújo, & S. Caires (Eds.). *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, (pp. 32-640). Braga: APPORT.
- Pelletier, L. G., Fortier, M., Vallerand, R. J., & Brière, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion, 25*, 279–306.
- 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*, 216-222.
- Rosário, P., Almeida, L., & Oliveira, D. (2000). Estratégias de auto-regulação da aprendizagem, tempo de estudo e rendimento escolar: Uma investigação no Ensino Secundário. *Teoria, Investigação e Prática, 5*, 197-213.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68–78.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 749–761.
- Tang, N., & Neber, H. (2008). Motivation and self-regulated science learning in high-achieving students: differences related to nation, gender, and grade-level. *High Ability Studies, 19*, 103–116.

- Vallerand, R., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality, 60*, 599-620.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology, 49*, 257-262. doi: [10.1037/a0012804](https://doi.org/10.1037/a0012804)
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. In T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement, v. 16A—The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement* (pp. 105-165). London: Emerald Group Publishing Limited.
- Wolters, A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences, 11*, 218-299.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of selfregulation*. New York (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to SE and strategy use. *Journal of Educational Psychology, 82*, 51-59. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>