

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação

**Motivação na sala de aula em alunos do 1º ciclo: Um estudo à
luz da (in) satisfação das necessidades básicas**

Maria Fernanda Pereira Afonso

Novembro, 2014

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, na área de especialização de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança, elaborada sob a orientação da Professora Doutora **Marina Serra Lemos**.

Resumo

O presente estudo insere-se na área da motivação em educação e procura evidenciar a importância da motivação dos alunos em sala de aula e as suas relações com a aprendizagem. Mais especificamente, o estudo analisa a motivação dos alunos à luz da teoria da autodeterminação que valoriza o papel da satisfação das necessidades psicológicas básicas como suporte para a aprendizagem, o bem-estar e o ajustamento escolar em geral. Assim os objetivos foram avaliar na percepção dos alunos quanto à estrutura, apoio à autonomia e clima relacional de sala de aula. De acordo com a SDT (Teoria da Autodeterminação), estas dimensões permitem a satisfação das necessidades básicas de competência, de autonomia e de envolvimento, respetivamente e, para além disso, analisou-se a relação entre o ambiente percebido de sala de aula e a competência percebida, o empenho, o desempenho e o bem-estar dos alunos na escola. O estudo foi desenvolvido com três turmas do 4º ano de escolaridade (N=45 alunos). Para avaliar as variáveis de interesse foram utilizados seis instrumentos: a escala “Teacher as social context” (TASC), a escala de competência percebida (elaborada pelo conselho pedagógico do agrupamento de escolas), a escala de Empenho (Eemp), os resultados dos alunos avaliados pelo professor e os resultados nas provas de aferição e a escala de Bem-Estar na Escola.

Em suma, de uma forma geral, os resultados oferecem suporte ao modelo teórico mostrando que as percepções dos alunos acerca do ambiente de sala de aula se associam a níveis de competência percebida e de empenho que se refletem quer nos resultados escolares, quer nos afetos dos alunos na escola. Assim, estes resultados chamam a atenção para a importância de o professor organizar a sala de aula de forma a oferecer aos alunos um ambiente estruturado, envolvido e de apoio à autonomia do aluno.

Palavras-chave: motivação, competência, autodeterminação, relacionamento, bem-estar,

Abstract

This study was developed within the framework of Self-Determination Theory (SDT) and tries to contribute to understanding students' motivation in the classroom and its relationships with learning. SDT emphasizes the role of the satisfaction of basic psychological needs in supporting students' learning, well-being and school adjustment in general.

This study assessed students' perception regarding the structure, autonomy support and relational climate of the classroom. According to SDT these classroom dimensions influence the satisfaction of the students' basic needs of competence, autonomy and involvement respectively. Moreover the study analyzed the relationships between the perceived environment of the classroom and students' perceived competence, classroom engagement, achievement, and well-being at school. Participants were students attending the 4th grade (N = 45 students). To evaluate the variables of interest six instruments were used: the scale "Teacher as social context" (TASC), the scale of perceived competence (compiled by the pedagogical council of the group of schools), the Engagement scale), students grades evaluated by the teacher, achievement tests and the scale of Affect at school. In general the results showed supported the theoretical model and previous research showing that student's perceptions about the classroom environment are associated with levels of perceived competence and engagement, and both are reflected in students' academic achievement, and in their affect at school. Findings of this study call special attention to the teacher's organization of the classroom, in order to offer students a structured and autonomy supportive environment, as well as to foster and involvement, to support students' autonomous learning.

Keywords: motivation, competence, self-determination, relationship, well-being,

Résumé

Cette étude, s'insère dans le domaine de la motivation en éducation et cherche à rendre évident l'importance de la motivation des élèves dans la classe et leurs relations avec l'apprentissage. L'étude analyse, plus spécifiquement, la motivation des élèves selon la théorie de l'autodétermination qui met en valeur le rôle de la satisfaction des besoins psychologiques essentielles comme support pour l'apprentissage, le bien-être et l'ajustement scolaire en générale. Ainsi, les objectifs ont été évalués selon la perception des élèves autant de la structure, le support de l'autonomie et l'ambiance de la relation dans la classe. En accord avec la SDT ces dimensions permettent la satisfaction des besoins essentiels de la compétence, l'autonomie et l'engagement, respectivement et, surtout, on a analysé la relation entre l'ambiance saisie de la classe et la compétence saisie, l'engagement, l'accomplissement et le bien-être des élèves à l'école. L'étude a été développée en trois classes avec les élèves de quatrième année (N=45). Pour évaluer les variables d'intérêt ont été utilisés six instruments: l'échelle "Teacher as Social Context" (TASC), l'échelle de la compétence saisie (faite par le conseil pédagogique de l'école), l'échelle de l'engagement (Eemp.), les résultats des élèves par le professeur et les résultats des preuves de fin de cours (école primaire) et l'échelle de Bien-Être dans l'école.

En somme, de une manière générale, les résultats donnent un support au modèle théorique en montrant que les perceptions des élèves par rapport à l'ambiance de la classe se associent aux niveaux de la compétence saisie et de l'engagement qui se reflètent, soit sur les résultats scolaires, soit sur les affections des élèves à l'école. Ainsi, ces résultats appellent l'attention sur l'importance du professeur qui doit organiser la classe de façon à offrir aux élèves une ambiance structure, engage et de support à l'autonomie de l'élève.

Mots-importants: motivation, compétence, autodétermination, relation, bien-être.

Dedicatória

Ao meu marido

Ao meu filho

Agradecimentos

Na elaboração deste estudo contei com o apoio e dedicação de muitas pessoas, sem as quais não seria possível a concretização deste projeto.

Manifesto o meu apreço a:

À orientadora deste estudo, Professora Doutora Marina Serra Lemos, pela sua motivação, persistência, pelos saberes transmitidos, pelas oportunidades privilegiadas de discussão do tema sendo uma força motriz no desenvolvimento deste trabalho. Pelas palavras de afeto, de coragem, de amizade que foram um alento para chegar mais além...

À Direção dos Estabelecimentos de Ensino que autorizaram o estudo e manifestaram total disponibilidade, aos professores que tomaram as diligências necessárias, colaborando com seriedade na concretização do estudo.

Aos encarregados de educação pela disponibilidade, aos alunos pela prontidão para responder ao estudo.

À minha família pela paciência, pelas palavras de incentivo, pela confiança depositada durante este percurso.

Aos meus amigos incansáveis nas suas palavras de afeto, pela disponibilidade partilhada, pela pertinência das sugestões, pela amizade, pela paciência, companheirismo e acreditarem em mim.

A todos os meus alunos, os que foram, os que são e os que advirão, que na minha atividade diária motivam-me a aperfeiçoar o meu desempenho profissional.

Um apreço especial ao meu pai e avós, pois são os meus guias onde quer que estejam, e sei que sentem orgulho por ter alcançado mais uma meta e tentar ir mais além...

Lista de Abreviaturas

EBEE:AE- Escala de Bem-Estar na Escola

SDT- Teoria da autodeterminação

SPSS – Stastiscal Package for the Social Science

TASC- Escala Teacher as Social Context

Índice de quadros

- Quadro 1.** *Médias, desvios-padrão, mínimos e máximos nas variáveis do ambiente motivacional e afetivas.....*
- Quadro 2.** *Análise das relações entre as variáveis: motivacionais, de sujeito e de contexto do ambiente percebido.....*
- Quadro 3.** *O ambiente de sala de aula e a competência e o afeto.....*
- Quadro 4.** *Relação entre o ambiente de sala de aula e ao empenho e a realização escolar*
- Quadro 5.** *Relação da Competência percebida e do afeto na escola com o empenho e a realização acadêmica (quer com os resultados escolares quer com os resultados das provas de aferição*
- Quadro 6.** *Relação entre empenho e os resultados escolares.....*

Índice de Anexos

ANEXO 1 Questionário I (TASC)
ANEXO 2. Questionário 2 (EBEE:AE).....
ANEXO 3. Questionário 3 (Competência percebida)
ANEXO 4. Questionário 4 (Escala de Empenho)
ANEXO 5. Consentimento Informado de autorização da direção dos respectivos agrupamentos.....
ANEXO 6. Consentimento Informado de autorização dos Encarregados de Educação.....

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Motivação na sala de aula em alunos do 1º ciclo à luz da (in) satisfação das necessidades básicas.....	3
1. Enquadramento Teórico	4
1.1 <i>Definição conceptual</i>	4
1.2 <i>Motivação dos alunos e o ambiente de sala de aula</i>	5
1.3 <i>O ambiente de sala de aula tal como é percebido pelo aluno</i>	7
1.4 <i>A motivação dos alunos no que se refere à competência percebida e ao afeto</i>	14
1.5 <i>Motivação, empenho e o desempenho dos alunos</i>	18
Capítulo II-Estudo Empírico.....	21
2. Objetivos	22
2.1 <i>Metodologia</i>	22
2.2 <i>Participantes</i>	22
2.3 <i>Instrumentos</i>	22
2.3.1 <i>A escala Teacher as Social Context (TASC)</i>	23
2.3.2 <i>Questionário auto-avaliação</i>	23
2.3.3 <i>A escala de Empenho</i>	23
2.3.4 <i>Realização Escolar dos alunos</i>	24
2.3.5 <i>A Escala de Bem-Estar na Escola (EBEE:AE)</i>	24
2.4 <i>Procedimento</i>	25
3. Apresentação e discussão dos resultados.....	25
3.1 <i>Caracterização do ambiente motivacional, competência percebida empenho, resultados escolares e bem-estar</i>	25
3.2 <i>Análise das relações entre o contexto motivacional e a motivação, realização e bem-estar dos alunos: motivacionais, de sujeito e de contexto do ambiente percebido</i>	28
4. Discussão geral dos resultados	32
Conclusão	34
Referências bibliográficas	36
ANEXOS	

O desejo e a vontade de aprender são talvez os mais importantes alicerces da aprendizagem e do desenvolvimento humano (Lemos 2010).

Introdução

Lemos (1989), realça a motivação como um fator relevante, quer na pedagogia, quer na investigação científica, para se fazer a aprendizagem, conseguir o sucesso escolar e desenvolver cada vez mais nos alunos a sua motivação intrínseca face à aprendizagem. Os diversos estudos realizados sobre a motivação procuram identificar os fatores de baixo nível de interesse e o envolvimento manifestado pelos alunos nos contextos escolares, isto é, fatores internos do aluno (nos estudos cujo foco é a motivação dos alunos) e fatores de situação (nos estudos cujo foco é o ambiente de sala de aula).

O papel do professor centra-se em motivar diariamente alunos para que atinjam bons resultados académicos. Tem a tarefa de fornecer variáveis de contexto para que os alunos obtenham um bom percurso escolar e desenvolvam as competências necessárias para um bom desempenho escolar: autoeficácia, empenho, desempenho e afeto contribuindo para o seu sucesso educativo. A dissertação é o ponto de partida para aprofundar conhecimentos nesta temática e divulgar os resultados obtidos da pesquisa.

O **presente** estudo pretende analisar a vivência que os alunos têm sobre do ambiente motivacional fornecido pelo professor em contexto de sala de aula e a sua relação com a participação motivada da criança: competência percebida, empenho, desempenho e afeto em alunos do 1º ciclo (4º ano) à luz do modelo da Teoria da Autodeterminação desenvolvida por Deci e colaboradores (Deci & Ryan, 1985; Ryan, Connell & Deci 1985).

No ponto 1 deste estudo é feito o enquadramento teórico à luz da teoria da autodeterminação aplicada em contexto educacional. Esta teoria propõe que as percepções do aluno acerca do contexto (o envolvimento, estrutura e autonomia fornecido pelo professor) influenciam a satisfação das suas necessidades, isto é, se é respeitado, competente e autónomo. Se as necessidades estão satisfeitas promove o envolvimento do aluno para a sua realização escolar. Se as suas necessidades não estão satisfeitas, o aluno não se sente envolvido, terá que haver um reajustamento para a sua realização escolar, «combatendo» na sala de aula o aborrecimento e a desmotivação perante as tarefas escolares.

No ponto 2 será apresentado o estudo empírico, definindo os principais objetivos, caracterizando a amostra, os instrumentos utilizados, explicitando os procedimentos e a metodologia seguida.

No ponto 3 apresenta-se a discussão dos resultados.

No ponto 4 é feita uma discussão geral dos resultados e estes são interpretados à luz da teoria que sustentaram este estudo.

Finalmente, no ponto 5 segue-se a conclusão onde estão indicadas as implicações e as limitações deste estudo bem como algumas indicações futuras.

Capitulo I – Motivação na sala de aula em alunos do 1º ciclo à luz da (in) satisfação das necessidades básicas

1. Enquadramento Teórico

No primeiro capítulo pretende-se fazer uma breve definição conceptual das variáveis de contexto (estrutura, apoio à autonomia e relacionamento), das variáveis motivacionais do aluno (competência percebida, empenho, desempenho e bem-estar). Em seguida, pretende-se sistematizar os contributos do modelo teórico da autodeterminação em contexto de sala de aula, destacando a motivação dos alunos e o ambiente de sala de aula.

1.1 Definição conceptual

Neste ponto são apresentados os conceitos fundamentais deste estudo: autonomia, estrutura, relacionamento, autoeficácia, bem-estar, empenho e desempenho.

Na ação autónoma, o self é experienciado como agente do seu comportamento (Ryan & Connell, 1989, cit. por Ryan & Powelson, 1991). O sentimento de autonomia associa-se à capacidade de auto-regulação do comportamento (indivíduo).

Skinner & Belmont, (1993) referem que o apoio à autonomia (contexto) é a quantidade de liberdade que é dada à criança para determinar o seu comportamento. O seu oposto é a coação.

No que concerne à estrutura salientamos a estrutura de contexto e a do ambiente. A estrutura de contexto, diz respeito à quantidade de informação existente no contexto para atingir os resultados desejados sendo o oposto o caos. A estrutura do ambiente afeta o sentimento de competência do indivíduo. Os professores podem fornecer estruturas comunicando claramente aos seus alunos as suas expectativas (Reeve, 2005, cit. por Reeve, 2006).

Sobre o relacionamento, este pode ser visto na perspectiva do indivíduo e na de contexto.

O relacionamento, na perspectiva individual, diz respeito aos vínculos emocionais entre as pessoas, os contactos, os apoios e a relação com a comunidade. Refere-se à experiência de se conectar com os outros levando ao seu bem-estar e à autocoção dos indivíduos, também desempenha um papel

fundamental na transmissão cultural e internalização de valores em contextos educativos (Ryan, Connell & Grolnick, in press, cit. por Ryan & Powelson, 1991).

O relacionamento em situação de contexto refere-se à vontade de estabelecer relações, preocupando-se com o outro e esperando que o outro também invista na relação, adquirindo o indivíduo, desta forma, o sentido de pertença junto de outros indivíduos e na sua comunidade (Ryan & Deci, 2002). Sendo o oposto é a frieza e a indiferença.

No que diz respeito à necessidade de competência, esta reflete-se na propensão para perseguir desafios além do nível atual de funcionamento e obter ganhos de autoconfiança e de autoestima (Harter, 1993, White, 1960, cit. Por Ryan & Powelson, 1991).

A autoeficácia de acordo com Bandura (1989), é um fator que desempenha um papel importante na motivação. As elevadas taxas de insucesso ou evasão escolar são, muitas vezes, atribuídas à falta de interesse ou de motivação dos alunos. No contexto escolar, um aluno motiva-se ao realizar as atividades académicas, caso acredite que possui os conhecimentos e habilidades necessários para a sua realização, abandonando os objetivos que pensa não ter condições de alcançar.

Kaplan e Maehr (1999), destacam o papel de bem-estar na realização escolar e na auto-avaliação do sujeito, referindo que este se relaciona diretamente com experiências de sucesso, tendo impacto sobre os afetos dos alunos relativamente à escola.

No que concerne ao empenho, este relaciona-se com o comportamento dos alunos na sala de aula que demonstram no momento da realização das tarefas escolares e evidenciam os sentimentos associados à realização dessas mesmas atividades.

Por desempenho entende-se a realização escolar dos alunos.

1.2 Motivação dos alunos e o ambiente de sala de aula

Como nos diz Lemos (2010):

«a motivação permite não só melhorar a aprendizagem e desempenho, mas também ter mais confiança em si próprio e maior satisfação no trabalho. Por isso deve ser valorizada em contextos escolares não apenas como um meio, mas também como um fim em si mesma.» (p.193).

É importante que a escola e os professores criem um ambiente de aprendizagem motivador embora, por vezes, estão sujeitos a variáveis externas que condicionam esse ambiente. Para compreender o ambiente motivador existente no contexto de sala de aula é analisado à luz da Teoria da Autodeterminação.

Segundo os autores Deci e colaboradores (Deci & Ryan, 1985; Ryan, Connell & Deci, 1985), a teoria da autodeterminação aborda a personalidade e a motivação humanas, dando ênfase às necessidades psicológicas inatas e às condições contextuais favoráveis à motivação e ao bem-estar pessoal.

Aplicada no contexto escolar, a Teoria da Autodeterminação promove o interesse dos alunos pela aprendizagem, a valoriza a educação e a confiança nas próprias capacidades. Tendo como objetivo compreender o comportamento motivacional, a Teoria da Autodeterminação reforça a existência de três necessidades psicológicas básicas e inatas que mobilizem os indivíduos.

São definidas como a base necessária para um relacionamento saudável entre os indivíduos e o seu ambiente. Uma vez satisfeita, a necessidade psicológica promove sensação de bem-estar. (Deci & Ryan, 1985, 1996, 2000; Deci & cols., 1991; Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Segundo Deci e Ryan (2000), a satisfação das necessidades psicológicas básicas indicam as características dos contextos facilitadores da motivação, desenvolvimento e desempenho.

Em situações de aprendizagem escolar, as interações em sala de aula e na escola como um todo precisam ser fonte de satisfação dessas três necessidades, para que a motivação intrínseca e as formas autodeterminadas de motivação extrínseca possam ocorrer. Nesse sentido, o papel do professor é promover um ambiente de sala de aula favorável ou não ao desenvolvimento as orientações motivacionais. Para alcançar os objetivos é fundamental que se promova nos alunos o interesse e entusiasmo pela aprendizagem e desempenho escolar (Pajares & Schunk, 2001).

1.3 O ambiente de sala de aula tal como é percebido pelo aluno

O modelo motivacional das necessidades psicológicas básicas (segundo Reeve, 2006) quando aplicado no contexto escolar, considera que os alunos possuem motivação interior mas as condições ambientais da sala de aula podem apoiar ou frustrar os alunos.

Sendo assim, são necessários meios de apoio para alimentar e envolver os recursos motivacionais internos dos alunos. O comportamento e atitude do professor pode promover ou frustrar as necessidades psicológicas básicas na interação e também ser eficaz na promoção de motivação nos alunos (Skinner & Belmont, 1993).

De acordo com Skinner e Belmont (2006) quando o ambiente satisfaz na criança as necessidades psicológicas básicas, a sua motivação interna floresce. As formas como estas são satisfeitas ou ignoradas no contexto escolar pelo professor reflete-se no seu processo de auto-regulação e nas suas atitudes. De acordo com este modelo motivacional, as necessidades psicológicas básicas são: a necessidade de autonomia, a necessidade de competência e a necessidade de relacionamento.

Entende-se por autonomia ou regra própria (*SELF-RULE*), a capacidade de auto-regulação do comportamento e da experiência (Ryan & Connell, 1989, cit. por Ryan & Powelson, 1991).

A necessidade de autonomia ou de autodeterminação, permite a organização do desenvolvimento pessoal de acordo com os seus talentos próprios e capacidades (Lemos & Almeida, 2005). Os professores podem apoiar a autonomia dando liberdade à criança nas suas aprendizagens indo ao encontro dos seus interesses e necessidades, motivando-a no seu processo de ensino e aprendizagem. Na promoção da autonomia é importante minimizar as recompensas externas, controlos e pressões (Deci & Ryan, 1985; Gronnick, Ryan, & Deci, 1989; Lepper & Green, 1975; Ryan, Connell, & Deci, 1985, cit. por Skinner & Belmont, 1993). Quando o professor apoia a autonomia, consegue ir ao encontro dos interesses dos alunos, isto é, capacitá-los para a interiorização de novos valores, desenvolver responsabilidades sociais e novas habilidades, no ambiente de sala de aula, os alunos mostram-se empenhados e motivados para uma aprendizagem significativa (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991;

Reeve, 2002; Ryan & Deci, 2000, cit. por Reeve, 2006). Vários estudos investigaram o comportamento dos professores em termos de apoio à autonomia versus comportamento de controlo analisando diversas dimensões da sala de aula: regras (Koestner et al., 1983, cit. por Reeve, 2006), elogio (Ryan, Mims, & Koestner, 1983, cit. por Reeve, 2006), comunicação (Schuh, 2004, cit. por Reeve, 2006) e objetivos (Jnag, 2005, cit. por Reeve, 2006).

Segundo Reeve (2006), todos estes estudos chegam à mesma conclusão: quando os professores adotam estratégias de sala de aula para controlar o comportamento dos alunos e a sua aprendizagem estes limitam-se a tolerar o ensino, contudo quando existe um apoio à autonomia os alunos prosperam e desperta a sua motivação. Os professores apoiam a autonomia, quando criam na sala de aula: oportunidades, são facilitadores, coerentes, identificam as necessidades internas dos seus alunos e vão de encontro aos seus interesses e preferências.

O oposto entende-se como um professor controlador que ensina estritamente os conteúdos programáticos, define o que os alunos deverão saber, interfere com a autodeterminação dos mesmos, oferece recompensas externas e pressiona o aluno a mudar em função da agenda do professor.

De acordo com Reeve (2006), os professores que apoiam a autonomia auxiliam os alunos nas suas tarefas, identificando e construindo atividades à volta destas. É importante que utilize uma linguagem informal e acessível fazendo passar a mensagem de forma clara, concisa, rica em competências e que explique aos alunos a progressão na aprendizagem.

Quando se utiliza uma linguagem demasiado formal torna-se rígida e é muito coerciva, o aluno sente-se pressionado ou com um sentimento de submissão para fazer cumprir a agenda do professor. Nestes casos, o nível de atividade do aluno é pobre, gera-se um comportamento inapropriado e torna-se indiferente num contexto de sala de aula. Quando se desenvolvem algumas atividades na sala de aula menos apelativas do ponto de vista do aluno poderá gerar desmotivação. Nesta situação, o professor pode apoiar a autonomia explicando a importância da realização da tarefa gerando nos alunos entendimento, o que facilita o processo de internalização da motivação para realizar a tarefa que à partida não é interessante (Reeve, Jang, Hardre, & Omura, 2002, cit. por Reeve, 2006).

A utilização de estratégias controladoras inibe o investimento ativo e autónomo e fomenta uma orientação mais passiva e mais rígida (McGraw e McCullers, 1979).

Como diz Lemos (1999), os ambientes autoritários, vigilantes e condicionados diminuem os comportamentos imprescindíveis ao desenvolvimento de diferentes competências específicas como por exemplo: exploração, a curiosidade e a procura de novos desafios. O controlo exagerado desses comportamentos nos alunos bloqueia a motivação intrínseca, que serve de suporte ao seu desenvolvimento. Segundo alguns autores citados por Lemos:

«Estratégias motivacionais coercivas tais como a ameaça de castigo (Deci e Cascio, 1972), a vigilância (Lepper e Greene, 1975; Plant e Ryan, 1985), as avaliações (Smith, 1974) e o uso de linguagem controladora (Ryan, 1982) minam a motivação intrínseca porque o significado funcional destas táticas é controlador, afetando assim o sentimento de autonomia do sujeito (o locus de causalidade percebido), (p.80)».

De acordo com Lemos (1999) os estudos sobre os efeitos das recompensas na motivação mostram sistematicamente que a atribuição de recompensas materiais ou interpessoais controladoras tem um efeito debilitante nos comportamentos espontâneos de procura de desafios (Deci, 1971, 1972; Lepper, Greene, e Nisbett, 1973), na autonomia e na motivação intrínseca (Harackiewicz, 1979; Ross, 1975).

Pelo contrário, a oferta de um leque de alternativas, permitindo ao aluno escolher, tem revelado efeitos positivos sobre a motivação (Zuckerman, Porac, Lathin, Smith e Deci, 1978; Swan e Pittman, 1977). Nas situações em que é necessário colocar limites à ação do aluno, a motivação intrínseca pode ser preservada através do reconhecimento dos seus sentimentos e desejos (Koestner et al., 1984). Em suma:

«os estudos laboratoriais experimentais mostram que as condições de contexto que são experienciadas como controladoras (por exemplo, pressionando implícita ou explicitamente a pensar, sentir ou comportar-se de um modo específico ou enfatizando o conformismo) minam a autonomia, resultando em menor iniciativa

(menor frequência de atividade auto-iniciada) e em maior rigidez psicológica; as condições de contexto que apoiam a autonomia (por exemplo, adotando os quadros de referência do aluno, oferecendo escolhas e encorajando a iniciativa pessoal) têm efeitos comparavelmente mais positivos nestes mesmos aspetos» (Lemos, 1999, p. 80).»

Segundo Lemos (2010), os ambientes *estruturados* facilitam a experiência de *competência* e os ambientes inconsistentes dificultam-na. A *estrutura* (que se opõe ao *caos*) refere-se à quantidade de informação existente no contexto de sala de aula acerca dos modos eficientes para atingir os resultados desejados, o grau de consistência, de previsibilidade e de orientação disponível no ambiente. Estes ambientes são os que veiculam expectativas adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos, disponibilizam apoio instrumental, adotam estratégias de ensino compatíveis com o nível de competência dos alunos, oferecem desafios ótimos, proporcionam oportunidades de sucesso, são consistentes e previsíveis. Na sala de aula, os professores devem comunicar claramente aos seus alunos o que esperam que eles façam para atingir os objetivos académicos. As estratégias serão mais eficazes e as expectativas dos alunos positivas. Isto pode ser feito de várias maneiras: planos, através de desafios, sugestões e outras fontes de orientação (Reeve, 2005, cit. por Reeve, 2006). O oposto desta estrutura é o *caos*, pois existe falta de clareza sobre o que os alunos deverão ser capazes de fazer (Skinner & Belmont, 1993, cit. por Reeve, 2006).

De forma geral, os ambientes estruturados e que apoiam a autonomia facilitam as experiências de competência e de autonomia, e os ambientes inconsistentes, controladores e amotivacionais dificultam-nas. A estrutura do ambiente relaciona-se sobretudo com o sentimento de competência.

«De acordo com Lemos (1999), os ambientes estruturados favorecem percepções de competência elevada. Mais especificamente, as experiências de competência são promovidas em ambientes (a) que veiculam expectativas adequadas, não ultrapassando por defeito nem por excesso o nível de desenvolvimento do sujeito; (b) que disponibilizam apoio instrumental para a realização; (c) que adaptam as estratégias de ensino ao nível de competência do sujeito; (d) que oferecem desafios ótimos; (e) que proporcionam oportunidades de sucesso. Outros

aspectos da estrutura do ambiente, em particular a consistência e previsibilidade, têm sido vistos como determinantes da qualidade do desenvolvimento» (p.78-79).

Segundo a autora, o conhecimento sobre modos eficazes de obter resultados desejados (percepção meios-fins) é essencial para as experiências de competência e eficácia. O desconhecimento ou incompreensão quanto às fontes de controlo conduz a uma diminuição do nível de realização, a um comportamento passivo e a uma diminuição geral da atividade motivada (Connell,1980). Saliente-se que, no modelo desenvolvido por Harter para explicar as relações entre a motivação e a aprendizagem escolar, o controlo “desconhecido” afeta diretamente o nível de realização que por sua vez, afeta a competência percebida que influencia a orientação intrínseca *versus* extrínseca. Assim, a quantidade de conhecimento acerca do que controla os acontecimentos é fundamental na determinação da orientação motivacional intrínseca.

Em resumo, os ambientes de sala consistentes e previsíveis, onde existe uma comunicação clara de expectativas, de regras e de informação sobre os acontecimentos e os resultados desenvolvem o interesse do aluno (Lemos 1999).

O relacionamento diz respeito aos vínculos emocionais entre as pessoas, os contactos, os apoios e a relação com a comunidade. O relacionamento refere-se à experiência de se conectar com os outros levando ao seu bem-estar e à auto coesão dos indivíduos (Ryan, Connell & Grolnick, in press, cit. por Ryan & Powelson, 1991).

No contexto escolar o relacionamento também se define como a qualidade interpessoal entre os professores e os alunos (Skinner & Belmont, 1993). No relacionamento a proximidade e complementaridade entre o professor e aluno é importante porque quanto maior for esse relacionamento maior é a capacidade de apoio por parte do professor, mais competentes e empenhados se sentem os seus alunos no decorrer da sua aprendizagem (Koestner et al.,1984; Reeve, 1996; Ryan & Grolnick, 1986, cit. por Reeve, 2006). Na sala de aula os alunos podem ser muito empenhados, curiosos e bastante motivados ou poderá acontecer o oposto, serem muito alienados, reativos e passivos. A motivação, o empenhamento e o sucesso do aluno resultam se existir uma

parceria entre o professor e o aluno (Roeser, Eccles, &, Sameroff, 2000, cit. por Reeve, 2006). Alunos com pouca motivação tornam-se desapegados da escola quando confrontados com desafios (Eccles et al., 1998). Alunos com um grande sentido de relacionamento e de pertença à escola, sentem-se mais autoconfiantes, empenham-se mais e tem maior capacidade de adaptação, tem um afeto positivo e o seu desempenho escolar é melhor (Andreman, 1999; Anderman & Andreman, 1999; Connell & Wellborn, 1991; Lynch & Cicchetti, 1992; Ryan et al., 1994; Skinner & Snyder, 1999). O envolvimento do professor pode influenciar o desempenho dos alunos. Crianças que têm relações seguras com os professores sentem-se felizes na sala de aula (ver Connell & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 1985; Skinner et al., 1990, cit. por Skinner & Belmont, 1993). A sintonia ocorre quando os professores se apercebem da sensibilidade do aluno e ajustam o ensino em função destes.

Por sua vez Vygotsky (2003) refere que os afetos se classificam em positivos e negativos. Os afetos positivos estão relacionados a emoções positivas de alta energia, como o entusiasmo e a excitação, e de baixa energia, como a calma e a tranquilidade. Os afetos negativos, por sua vez, estão ligados às emoções negativas, como a ansiedade, a raiva, a culpa e a tristeza. Embora a psicologia tradicional trate cognição e afetividade de modo separado, as emoções e os sentimentos dos alunos não se dissociam no processo ensino-aprendizagem, já que podem favorecer ou não o desenvolvimento cognitivo. O desenvolvimento afetivo depende, entre outros fatores, da qualidade dos estímulos do ambiente para que satisfaçam as necessidades básicas de afeto, apego, desapego, segurança, disciplina e comunicação, pois é nessas situações que a criança estabelece vínculos com outras pessoas. De acordo com Carneiro e Silva e Schneider (2007) fortalecer a afetividade na relação professor e aluno favorece a autoestima, o diálogo e a socialização. Mais nos referem estes autores, é importante que o professor compreenda que as ligações afetivas são as primeiras formas de relacionamento da criança com o mundo à sua volta e começam entre a criança e os adultos que cuidam dela. As emoções manifestadas pela criança dependem da relação afetiva com o adulto, porque a forma como ele a faz sentir influenciará as trocas com o outro e, mais tarde, o aspeto cognitivo. Uma criança que vive o jogo interativo e as trocas afetivas tem

autoestima, elabora o seu autoconceito em harmonia com suas capacidades, fortalece sentimentos de adequação e, sente-se segura e confiante.

Ryan e Powelson (1991) afirmam que as necessidades básicas: autonomia, competência e relacionamento expressam a inerente tendência para aprender, para fazer e para crescer. Os indivíduos podem estar empenhados e motivados quando as suas necessidades básicas estão preenchidas. Os autores chamam também a atenção para o equilíbrio entre a satisfação das três necessidades básicas. Note-se, por exemplo, que muita estrutura pode comprometer a autonomia do aluno. Para que sejam satisfatórias para a criança no contexto de sala de aula, elas deverão estar em sintonia e em equilíbrio. Quando há um grande nível de liberdade e de estrutura (« freedom within limits»; Rogers, 1969, cit. por Reeve, 2006), os alunos demonstram um desempenho motivacional elevado na aprendizagem (Grolnick & Ryan, 1987; Jang & Reeve, 2005; Koestner et al., 1984, cit. por Reeve, 2006). As três necessidades psicológicas básicas, de competência, autonomia e vínculo, são integradas e interdependentes. Deste modo, a satisfação de cada uma delas reforça e fortalece as demais (Deci & Ryan, 2000). O modelo motivacional diz-nos que os professores tem as mesmas necessidades que os alunos. Se os professores têm experiências negativas com alunos com baixa motivação, tornam-se um obstáculo ao seu ensino, aos seus planos de aula e o aluno frustra a autonomia do professor. O aluno sente que o professor não corresponde às suas expectativas enfraquecendo a competência do professor e enfraquece o sentimento de envolvimento do professor, estes tornam-se descontentes com a atuação dos alunos resultando em coerção, hostilidade. Contudo, se o professor vir a desmotivação do aluno como um desafio poderá aprender a lidar com os alunos desafiadores de forma que estes alcancem o sucesso na escola (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006; Martin & Marsh, 2008).

Estes autores Deci, Schwartz, Sheinman e Ryan (1981), desenvolveram estudos sobre dois estilos motivacionais do professor. Os professores que facilitam a autonomia dos alunos promovem as suas necessidades psicológicas básicas de autodeterminação, de competência e de segurança. Para que isso aconteça, dão oportunidade de escolha e de feedback significativos, reconhecem e apoiam os interesses dos alunos, reforçam a sua auto regulação e procuram alternativas para valorizar a educação. É de realçar que apoiar a

autonomia dos alunos significa incentivar os alunos a fazerem escolhas, a participar nas decisões sobre a educação e direcioná-los para as metas de aprendizagem (Guthrie & Alao, 1997).

1.4 A motivação dos alunos no que se refere à competência percebida e ao afeto

De acordo com Lemos (2010):

«A motivação produz não só melhor aprendizagem e desempenho, mas também mais confiança em si próprio e maior satisfação no trabalho. Por isso deve ser valorizado em contextos educativos escolares e não apenas como um meio mas um fim em si mesmo» (p.193).

Todavia, a motivação está relacionada com a competência, isto é, o aluno quando se sente capaz de realizar uma tarefa aumenta a sua motivação. Daí que competência define-se como o sentimento de realização e concretização perante condições ótimas de atividade. Numa perspetiva organísmica há um reconhecimento da natureza ativa dos indivíduos, que procuram constantemente melhorar as suas competências. A necessidade de competência reflete-se na propensão para perseguir desafios além do nível atual de funcionamento e obter ganhos de autoconfiança e de auto - estima (Harter, 1993, White, 1960, cit. Por Ryan & Powelson, 1991).

A necessidade de competência (por exemplo, White , 1959; Deci & Ryan, 1985) tem sido definida como " a necessidade de experimentar -se como capaz de produzir resultados desejados e evitar os resultados negativos, que leva os alunos a envolverem-se nas atividades em que preveem boas probabilidades de sucesso. Estas previsões são elaboradas com base em perceções, julgamentos e crenças acerca de si próprio e dos ambientes, que designamos de uma forma geral como confiança na capacidade. As perceções de capacidade influenciam seja ao nível de realização seja ao nível da qualidade das aprendizagens. As perceções elevadas estimulam o confronto com situações desafiadoras, as quais por sua vez contribuem para enriquecer as competências dos alunos. Todavia, as perceções baixas geram uma constante dúvida de si e a desistência fácil perante dificuldades. A forte relação entre perceções de capacidade e os

resultados acadêmicos deve-se em grande parte aos seus efeitos na *qualidade de aprendizagem* (Lemos 2010).

Crianças confiantes nas suas capacidades envolvem-se nas tarefas de aprendizagem com sucesso, reforçando o seu otimismo inicial, enquanto as crianças pobres em eficácia tendem a evitar desafios ou envolvem-se em tarefas sem grande entusiasmo (Schmitz & Skinner, 1993). Assim, a competência está relacionada com o conceito de autoeficácia e que por sua vez reforça a motivação, ou seja, definir bem as estratégias a seguir para atingir a meta estipulada.

De acordo com Bandura (1989), a auto eficácia percebida é um fator que desempenha um importante papel na motivação. As elevadas taxas de insucesso ou evasão escolar são, muitas vezes, atribuídas à falta de interesse ou motivação dos alunos. No contexto escolar, um aluno motiva-se ao realizar as atividades acadêmicas, caso acredite que possua os conhecimentos e habilidades necessários para a sua realização, abandonando os objetivos que pensa não ter condições de alcançar. Nesse sentido, os julgamentos de auto eficácia tendem a atuar como mediadores entre as reais capacidades do indivíduo e o seu desempenho efetivo (Bzuneck, 2001).

Segundo Schunk (citado por Bzuneck, 2001), as crenças de autoeficácia dos alunos podem ser incrementadas pelo professor se ele trabalhar com tarefas que apresentem objetivos ou metas específicas, bem definidas, que possam ser cumpridas num curto espaço de tempo e com nível adequado de dificuldade. É importante também que o professor estimule o aluno, persuadindo-o de que ele possui as capacidades necessárias para a execução das tarefas e criando um clima emocional de segurança e afetividade em sala de aula. Caso contrário, o aluno poderá sentir-se inseguro, ansioso e desmotivado na realização das atividades propostas, devido ao fato de não se considerar suficientemente capaz para realizá-las.

Uma das experiências que debilitam a motivação para a realização é a do insucesso repetido, porque faz baixar a competência percebida e produz afeto negativo. Nestas circunstâncias, procurando minimizar as perdas, os indivíduos adotam estratégias defensivas que são desadaptativas a médio e a longo prazo. Estratégias como escolher tarefas muito fáceis ou muito difíceis, adiar sistematicamente o trabalho, estar constantemente desatento ou não se

envolver, podem ser usadas para garantir o sucesso ou como explicação do insucesso. A desvalorização das atividades é uma outra forma de defesa face aos efeitos negativos do insucesso, mas bloqueia o envolvimento. Nos contextos escolares os alunos podem tornar-se passivos ou mesmo ter atitudes de oposição na sequência de experiências repetidas de insucesso. Todas estas estratégias acabam por dificultar quer o aumento da competência real, quer o da competência percebida.

Na sala de aula, deve evitar-se todas as formas de comparação social, ou seja, não usar práticas que levem os alunos compararem-se uns aos outros, o que provoca o efeito de diminuir as crenças de auto eficácia (Bandura, 1986).

Como nos diz Bzuneck (2009) no seu artigo:

«Bandura (1986; 1995) observa que, na escola, há alunos que apresentam bons resultados académicos, contudo também existem muitos alunos que não aprendem tão rápido e sofrem fracassos académicos repetido. Contudo, a escola é ineficaz ao lidar corretamente com esse tipo de aluno, sendo, ao contrário, para eles uma autêntica “escola de ineficácia” (1986, p. 417), ou seja, não os ajuda a recuperar ou manter a crença nas suas capacidades, levando às inevitáveis dificuldades e revezes. Conclui-se então, que a escola deve exercer a dupla função de proporcionar a todos os alunos que desenvolvam não só as reais competências que o mundo moderno exige mas também a crença de que possuem tais competências, o que lhes confere força motivacional para aprenderem e continuarem a aprender, e a terem êxito.» (Bzuneck, 2009: 116-133).

É frequente os professores evitarem fazer avaliações precisas do desempenho dos alunos com receio de ferir a sua autoestima. O melhor é ensinar os alunos a lidar eficazmente com o insucesso aprendendo a usar a informação do professor acerca dos erros e de como podem melhorar. Além de tentar intervir diretamente na perceção de competência através de comentários encorajadores, os professores devem insistir no ensino e treino de competências necessárias para a realização (Lemos 2010).

Como nos diz Rodrigues, L. C. & S. D. Barrera citando Bandura (2007), a autoeficácia e o desempenho escolar influenciam-se mutuamente, evidenciando-se nos resultados escolares, ou seja, quando os alunos acreditam que são

capazes, esforçam-se mais e não tem receio de novos desafios o que reforça a sua persistência na realização de tarefas e melhoram a sua competência escolar. Se o inverso acontece a partir de experiências fracassadas diminui a sua autoestima, aumenta a ansiedade e evitam novos desafios. Perante os dois cenários referidos o professor tem a responsabilidade de criar um ambiente afável e seguro na sala de aula, que estimule o aluno para que este acredite que tem capacidades para realizar as tarefas que lhe são propostas.

Também no ambiente de sala de aula há que ter em atenção o bem-estar do aluno, várias pesquisas foram feitas sobre o impacto do sentimento de pertença dos alunos em sala de aula (Anderman, 1999; Anderman & Anderman, 1999; Battistich, Solomon, Kim, Watson, & Schaps, 1995; Eccles & Midgley, 1989; Goodenow, 1993; Roeser, Midgley, & Urdan, 1996; Wentzel, 1998, 1999), onde mostram que os sentimentos de relacionamento e a qualidade de professor-aluno, bem como sentimentos de pertença, inclusão, aceitação, de importância e apoio interpessoal se associam a resultados académicos importantes, incluindo auto eficácia, expectativas de sucesso, realização, afeto positivo, esforço, empenho e interesse na escola (Furrer & Skinner, 2003).

De acordo com Lemos, Coelho, e Soares (2011) nos contextos escolares, o bem-estar tem vindo a ser valorizado quer como condição facilitadora do sucesso académico, quer como um indicador de adaptação escolar mais geral dos alunos, ou ainda como finalidade educativa importante em si mesma.

O bem-estar subjetivo integra dois componentes e refere-se à satisfação da vida - o componente mais cognitivo- e aos sentimentos positivos e negativos- o componente mais emocional (Diener, 1984; Diener, et al., 1999).

Emmons (1986, cit in Brunstein, 1993) refere-se às duas dimensões de bem-estar, em que a dimensão positiva era explicada pelo valor da atividade, pela importância e pelos sucessos experienciados anteriormente. Já a dimensão negativa do bem-estar relacionava-se com baixas expectativas de sucesso e sentimentos ambivalentes de realização.

Em suma e de acordo com Lemos (2010), as perceções de capacidade associam-se a *afetos*, positivos ou negativos, que facilitam ou dificultam a realização. Perante dificuldades ou obstáculos, os alunos com baixas perceções de capacidade sentem-se mais vulneráveis e podem experimentar elevados níveis de *stress* e depressão (por exemplo, Bandura, 1990). Estes afetos

bloqueiam a capacidade de resolução de problemas, afetando negativamente o desempenho e a competência percebida.

1.5 Motivação, empenho e o desempenho dos alunos

De acordo com a teoria de autodeterminação os alunos possuem motivação interna para terem um bom aproveitamento e empenhamento no ambiente de sala de aula (Reeve, Deci, & Ryan, 2004). De acordo com Reeve (2006), os alunos podem ser pró-ativos, empenhados na aprendizagem das atividades na sala de aula. Durante a aula os alunos podem ser curiosos, ativos e muito empenhados ou podem ser alienados, reativos e passivos. Como envolver estes alunos depende do apoio que é dado pelo professor na sala de aula (Roeser, eccles, & Sameroff, 2000). Quando a interação entre o professor e o aluno funcionam e vão de encontro aos interesse dos alunos, isto é, capacitá-los para interiorizar novos valores, desenvolver novas habilidades e responsabilidades sociais na sala de aula, sendo o professor consistente e indo ao encontro das suas necessidades, interesses e preferências, os alunos mostram uma forte motivação, empenhamento e uma aprendizagem significativa (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Reeve 2002; Ryan & Deci, 2000).

Segundo Lemos (2010),

«A relação entre motivação e desempenho é recíproca. O nível de desempenho é influenciado pelo nível de motivação e influencia também a motivação subsequente para atividades do mesmo tipo. A intensidade, a persistência e a direção fornecidas pela motivação podem proteger da ansiedade em situações desafiadoras (tais como aprendizagens novas ou as situações de avaliação), ajudando a manter o investimento e a encontrar estratégias de resolução de problemas, isto é, a motivação leva os alunos a fazer coisas que facilitam a aprendizagem e melhoram o desempenho»
p.194

Segundo Reeve e Jang (2006), no ambiente de sala de aula, a motivação dos alunos para a aprendizagem é reflexo de processos intra e interpessoais. Os primeiros referem-se a orientações e crenças internas como, por exemplo, interesses e metas de realização; os últimos resultam das interações sociais,

entre as quais se destacam aquelas vinculadas ao professor. O desempenho acadêmico, entendido como rendimento e comportamento escolar, tem vindo a ser relacionado com o nível de envolvimento dos alunos na escola (Finn, Pannozzo, & Voelkl, 1995), em grupos de diferentes idades (Finn & Rock, 1997; Ryan & Deci, 2000; Skinner, Wellborn, & Connell, 1990). Finn (1993) estudou a relação entre o envolvimento (participação) e o desempenho escolar, tendo encontrado uma forte associação entre os dois constructos, independentemente do género e do nível socioeconómico.

As pesquisas mostram que são várias as facetas da experiência escolar suscetíveis de influenciar o envolvimento dos alunos na escola, destacando-se o apoio do professor, a oportunidade de participação, o currículo e as relações interpessoais positivas (Kossan, 2010). Wang e Holcombe (2010) sugerem que os professores podem promover a identificação com a escola e estimular a participação dos alunos, ao fazerem elogios positivos, enfatizando o esforço em lugar do desempenho, ou seja, promovendo um clima de escola orientado para a mestria. A promoção do diálogo encoraja os alunos a refletirem metacognitivamente sobre a sua aprendizagem (Guthrie & Wigfield, 2000), enquanto o apoio do professor tem vindo a ser associado a vários indicadores de envolvimento comportamental, como a elevada participação em atividades relacionadas com a escola (Birch & Ladd, 1997) e a diminuição de comportamentos disruptivos (Ryan & Patrick, 2001; Veiga, 2012). Os alunos que têm mais apoio gostam mais da escola e participam mais ativamente nas atividades da aula (Furrer & Skinner, 2003; Ryan & Patrick, 2001). Akey (2006) concluiu que o apoio dos professores e as suas expectativas acerca do comportamento têm uma relação significativa com a competência percebida e com o envolvimento, beneficiando igualmente das atividades que compreendem interação dos alunos. Alguns autores (Cothran & Ennis, 2000) referem que a maioria dos professores foca, sobretudo, a dimensão comportamental e psicológica do envolvimento, atendendo menos à cognitiva, sugerindo que estes profissionais privilegiam a ordem na sala de aula; acresce que os professores atribuem, frequentemente, aos alunos, a responsabilidade pela falta de envolvimento na escola e, assim, pelo baixo desempenho académico. Um envolvimento escolar baixo tem vindo a associar-se a problemas de conduta,

enquanto, por oposição, alunos com níveis de envolvimento mais elevados manifestam menos problemas deste tipo (Finn & Rock, 1997; Gutman & Midgley, 2000). Borowsky et al. (2002) verificaram que a retenção, a ocorrência de problemas escolares, o absentismo e a baixa ligação à escola são preditores de violência um ano após avaliação.

De acordo com Lemos (2010),

«Os alunos motivados demonstram comportamentos e pensamentos que otimizam a aprendizagem e o desempenho, tais como tomar iniciativas, enfrentar o desafio ou utilizar estratégias de resolução de problemas. Expressam também afetos positivos face à aprendizagem, como entusiasmo, curiosidade e interesse. Estes são os alunos que farão um percurso escolar mais longo, aprenderão mais e se sentirão melhor consigo mesmos (Skinner & Belmont, 1993)» p.193.

Segundo a mesma autora (2010), os alunos desmotivados demonstram pensamentos de comportamento em geral negativos, isto é, são passivos, não se esforçam, evitam desafios, desistem facilmente, usam repetidamente as mesmas estratégias ineficazes, mostram-se aborrecidos, deprimidos, ansiosos ou mesmo irritados. Excluem-se das oportunidades de aprendizagem ou reagem contra os seus agentes educativos. Além de tentar intervir diretamente na perceção de competência através de comentários encorajadores, os professores devem insistir no ensino e treino de competências necessárias para a sua realização académica.

Capítulo II-Estudio Empírico

2. Objetivos

O objetivo geral deste estudo é contribuir para uma maior compreensão da vivência que os alunos têm acerca do ambiente motivacional fornecido pelo professor em contexto de sala de aula e a sua relação com a participação motivada da criança, mais especificamente no que se refere à competência percebida, empenho, desempenho e afeto na escola. No âmbito do objetivo geral definiram-se, então, três objetivos específicos. O primeiro objetivo consiste em caracterizar o ambiente motivacional de sala de aula tal como é percebido pelos alunos, no que se refere à estrutura, autonomia e relacionamento. O segundo objetivo é avaliar a motivação dos alunos no que se refere à competência percebida e ao afeto na escola. Baseando-nos na teoria da autodeterminação, o terceiro objetivo é testar a relação, entre o ambiente percebido, e a competência percebida, empenho, desempenho e afeto na escola.

2.1 Metodologia

Nesta secção é explicitada a forma como o estudo foi efetuado. Sendo assim, caracterizaram-se os participantes, os instrumentos e o procedimento utilizados bem como as análises dos dados.

2.2 Participantes

Os participantes são 45 crianças que frequentavam o 4º ano de escolaridade do ensino básico (identificando separadamente as crianças com necessidades educativas especiais), sendo 23 crianças do género feminino e 22 do género masculino, São turmas bastante heterogéneas pois contemplam alunos de raça lusa, etnia cigana, africana e crianças com necessidades educativas especiais. Os estudantes provinham de dois agrupamentos distintos: duas turmas de um agrupamento e uma turma de outro agrupamento.

2.3 Instrumentos

Para avaliar as variáveis de interesse foram utilizadas 4 escalas: a escala «teacher as social context» (TASC) (Belmont, Skinner, Wellborn, Conell, 1992), a escala de competência percebida (elaborada pelo conselho pedagógico do agrupamento para alunos de 3º e 4ºano), a escala de empenho (Roque & Lemos,

2002), a realização escolar dos alunos e a Escala de Bem-Estar na Escola (Kaplan e Maehr, 1999).

2.3.1 *A escala Teacher as Social Context (TASC)*

Adaptação de Roque e Lemos (2000), a escala Teacher as Social Context (TASC), (Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J. & Conell, J., 1992), avalia a experiência do aluno quanto ao apoio à autonomia, grau de estrutura e de envolvimento percebidos. A escala é constituída por 24 itens, avaliados numa escala tipo likert com quatro alternativas, e foi elaborada para avaliar a experiência do aluno quanto ao grau de estrutura (8 itens, $\alpha = .76$), de apoio à autonomia (8 itens, $\alpha = .79$) e de envolvimento (8 itens, $\alpha = .80$) fornecido pelos professores em sala de aula. Cada uma das 3 subescalas da TASC é composta por 8 itens, positivos e negativos (com os itens negativos codificados de forma invertida). A cotação dos itens é de 4 pontos com 1 a representar «Nada verdade» e o 4 «Totalmente verdade».

2.3.2 *Questionário auto-avaliação*

Para avaliar a competência percebida utilizou-se um questionário de auto-avaliação no qual o aluno responde sobre a sua percepção de desempenho escolar. A escala foi criada pelo agrupamento de escolas onde foram recolhidos os dados e é fornecido periodicamente aos alunos pelos professores titulares de turma. Este questionário é constituído por 10 itens e cada aluno responde sobre o seu empenho e desempenho escolar, («se participa nas aulas»; «se entende enunciados orais e escritos»; «se tem iniciativa»; «se tem interesse pelos assuntos escolares»; «se participa nas aulas»), nas disciplinas de matemática, língua portuguesa e estudo do meio. A cotação dos itens é de 5 pontos com 1 a representar «Nunca» e o 5 «Sempre» (ver anexo III).

2.3.3 *A escala de Empenho*

A escala de Empenho, foi adaptada por Roque e Lemos (Roque, 2002; Roque & Lemos, 2002), com base nos trabalhos de Skinner e Wellborn e nas escalas propostas por estes autores (Skinner, Wellborn & Connel, 1990; Skinner, Zimmer-Gembeck & Connel, 1998). Os itens da escala estão relacionados com manifestações comportamentais e emocionais de empenho dos alunos,

(«quando trabalhamos na aula, este aluno mostra-se empenhado»), avaliando o esforço, a atenção e a persistência durante as atividades académicas («quando iniciamos algum assunto na aula participa nas discussões/ não presta atenção»), assim como o envolvimento emocional dos alunos nessas atividades («na minha aula, este aluno mostra-se entusiasmado/ ansioso»). A Escala de Empenho é constituída por nove questões, em que cada uma tem diferentes respostas de escolha múltipla. Consoante a opção escolhida pelos professores titulares de turma acerca do respetivo aluno, é atribuída uma cotação de 0, 1 ou 2. No final, uma média próxima de 0 indica nenhum empenho nas atividades académicas e uma média próxima ou igual a 2 indica um aluno bastante empenhado.

2.3.4 Realização Escolar dos alunos

Os professores titulares de turma facultaram as avaliações da realização escolar dos alunos do 3º período. A avaliação é feita de acordo com as menções dadas pelo professor aos alunos, isto é, com nomenclatura de «não satisfaz, satisfaz, bom e muito bom», sendo a nomenclatura usada de igual modo pelos dois agrupamentos. Os resultados das provas de aferição de cada turma foram também facultados pelos agrupamentos. Sendo a nomenclatura usada de « A= Muito Bom»; « B=Bom»; « C= Satisfaz»; « D e E= Não Satisfaz». A cotação dos itens é de 4 pontos com 1 e 2 a representar «Não Satisfaz» e o 5 «Muito Bom».

2.3.5 A Escala de Bem-Estar na Escola (EBEE:AE)

A Escala de Bem-Estar na Escola (EBEE:AE), é uma versão portuguesa (Lemos & Coelho, 2010) da escala de Kaplan e Maehr (1999), baseada por sua vez nas escalas Afeto Positivo e Afeto Negativo construídas por Wolters e colaboradores (1992). A EBEE:AE avalia a experiência afetiva dos alunos na escola. A escala é constituída por 7 itens e avalia a afetividade positiva e negativa dos alunos na escola. A cotação dos itens é feita numa escala de 5 pontos, com o 1 a representar «Nada verdade» e o 5 «Totalmente verdade».

2.4 Procedimento

Os dados foram recolhidos no 2º período escolar, durante o ano letivo de 2011/2012 em três turmas de 4ºano. A aplicação dos questionários teve o consentimento informado dos pais, professoras e conselho executivo dos respetivos agrupamentos por escrito. As crianças foram informadas de que a sua participação era facultativa. O investigador aplicou duas escalas e um questionário aos alunos (a escala de bem estar na escola e a TASC e o questionário de auto-avaliação) e, em simultâneo, o professor da turma respondia à escala de empenho do aluno em contexto de sala de aula. Durante a aplicação dos instrumentos, o investigador esclareceu os alunos sobre todas as dúvidas que pudessem surgir e garantiu que as respostas seriam confidenciais.

No 3º período, os professores titulares de turma cederam os resultados escolares de cada turma e os agrupamentos cederam os resultados das provas de aferição dos alunos de cada turma.

3. Apresentação e discussão dos resultados

Neste estudo são apresentados os resultados das análises efetuadas. Os dados foram introduzidos numa matriz do SPSS (IBM SPSS Statistics 19, para o Windows).para análise estatística. Em primeiro lugar, apresentam-se as análises que nos permitem caracterizar as variáveis deste estudo através de estatística descritiva. Posteriormente, apresentam-se as associações entre as variáveis estudadas através das análises de correlação. Por último, é apresentada a discussão dos resultados do estudo empírico e as considerações finais referindo as principais conclusões e as implicações do estudo para futuras investigações neste âmbito e para a prática.

3.1 Caracterização do ambiente motivacional, competência percebida empenho, resultados escolares e bem-estar

Começamos por apresentar no Quadro1 os resultados da análise descritiva obtida para as variáveis do estudo relativas ao ambiente motivacional

de sala de aula: apoio à autonomia, estrutura e envolvimento tal como são percebidas pelos alunos.

Quadro 1- *Médias, desvios-padrão, mínimos e máximos nas variáveis do ambiente motivacional.*

VARIÁVEIS MOTIVACIONAIS E DE AFETO	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	MÍNIMO	MÁXIMO
Autonomia	3.16	.21	2.63	3.63
Estrutura	3.35	.45	1.17	4.00
Envolvimento	3.70	.40	1.63	4.00

Como se pode observar através do Quadro 1 destaca-se com médias mais elevadas, o envolvimento, sendo o sentimento de apoio à autonomia relativamente menos elevado. Poderemos afirmar de acordo com os dados, que o envolvimento, a estrutura e a autonomia obtém resultados claramente positivos, embora se destaque ligeiramente o envolvimento e a autonomia seja o aspeto menos elevado. Para além disso, há menor variação interindividual na perceção do apoio à autonomia, que também não apresenta valores tão extremos (nem positivos nem negativos).

Quadro 2- *médias, desvios-padrão, mínimos, máximos relativamente à competência percebida, ao afeto positivo e negativo, ao empenho, e aos resultados escolares.*

VARIÁVEIS: EMPENHO COMPETÊNCIA PERCEBIDA RESULTADOS ESCOLARES	MÉDIA	DESVIO- PADRÃO	MINÍMO	MÁXIMO
Competência Percebida	4.34	.59	1.33	4.89
Afeto Positivo	4.50	.54	3.00	5.00
Afeto Negativo	1.39	.58	1.00	4.00
Empenho alunos	1.51	.49	.44	2.00
Resultados escolares a LP	3.48	.84	1.00	5.00
Resultados escolares a MAT	3.48	.89	1.00	5.00
Resultados das Provas Aferição a LP	2.84	.86	1.00	5.00
Resultados das Provas Aferição a MAT	3.40	.75	2.00	5.00

Verifica-se que relativamente à competência percebida os alunos apresentam uma média elevada de 4,34, isto é, os alunos têm uma a percepção positiva do seu desempenho na sala de aula. No que concerne ao afeto positivo verificamos que a média é elevada, enquanto o afeto negativo é muito baixa. Assim, de acordo com o que se pode observar no quadro 2, a escola parece afetar os alunos de forma mais positiva do que negativa.

É observável que a média de empenho dos alunos na perspetiva do professor é elevada (recorde-se que o máximo na escala é 2.00). Relativamente aos resultados escolares de Língua Portuguesa e de Matemática são mais elevados do que os das provas de aferição, especialmente no que refere à

Língua portuguesa. Considerando o elevado empenho, os resultados escolares parecem ficar aquém do que seria de esperar. Note-se, no entanto, que o empenho é avaliado pelo professor, podendo haver algum efeito de desejabilidade.

3.2 Análise das relações entre o contexto motivacional e a motivação, realização e bem-estar dos alunos: motivacionais, de sujeito e de contexto do ambiente percebido.

Quadro 3 – O ambiente de sala de aula e a competência percebida e o afeto

	Autonomia	Estrutura	Envolvimento
Competência Percebida	.247	.730**	.696**
Afeto Positivo	.292	.167	.294*
Afeto Negativo	-.381**	-.412**	-.549**

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Neste quadro verifica-se uma correlação muito elevada, positiva e significativa da estrutura, com o envolvimento com a competência percebida.

Quanto maior a estrutura e o envolvimento que o professor forneça ao aluno, mais ele sente confiança na sua capacidade escolar. Se o professor comunica claramente as suas expectativas (fatores que aumentam a estrutura) e procura estar em sintonia com o aluno (fatores que elevam o relacionamento), o aluno sente uma competência percebida elevada.

O apoio à autonomia apresenta uma relação positiva mas não significativa com a competência percebida dos alunos. Estes resultados estão de acordo com a teoria da autodeterminação, que prevê que a estrutura é a dimensão do ambiente que mais diretamente facilita a percepção de competência do aluno. De acordo com Skinner e Belmont (2006) quando o ambiente satisfaz na criança as necessidades psicológicas básicas, a sua motivação interna floresce. A necessidade de competência reflete-se na propensão para perseguir desafios além do nível actual de funcionamento e obter ganhos de autoconfiança e de autoestima (Harter, 1993, White, 1960, cit. Por Ryan & Powelson, 1991).

No que se refere ao afeto, verificamos no quadro 3 que quanto menos envolvimento, estrutura e apoio à autonomia por parte do professor, mais elevado e significativo é o afeto negativo do aluno pela escola. A motivação, o empenhamento e o sucesso do aluno resulta se existir uma parceria entre o professor e o aluno (Roeser, Eccles, &, Sameroff, 2000, cit. por Reeve, 2006). Crianças com ausência de modelos seguros sentem-se deprimidas na concretização das tarefas (ver Connell & Wellborn, 1991;Deci & Ryan, 1985; Skinner et al., 1990, cit. por Skinner & Belmont, 1993). De notar que o afecto negativo face à escola parece fortemente dependente do ambiente motivacional. Contudo, o afeto positivo poderá depender mais de outros fatores pois não apresenta uma relação positiva forte com o ambiente de sala de aula.

Quadro 4 - *Relação entre o ambiente de sala de aula e o empenho e a realização escolar*

	Autonomia	Estrutura	Envolvimento
Empenho	.104	.361*	.379*
Resultados escolares a LP	-.046	.349*	.270
Resultados escolares MAT	.065	.237	.258
Resultados Provas Aferição a LP	-.035	.283	.222
Resultados Provas Aferição a MAT	-.093	.114	.213

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

O empenho relaciona-se mais fortemente com a estrutura e com o envolvimento percebidos do que a realização escolar, isto é, as variáveis do ambiente motivacional afetam fortemente o empenho dos alunos (Quadro 4). Contudo, isso nem sempre se traduz de forma direta na realização escolar dos alunos.

Observando o quadro 4 nota-se que os resultados escolares apresentam uma correlação significativa com a estrutura percebida da sala de aula, apenas para a língua portuguesa. Quanto maior o grau de estrutura fornecido pelo professor no contexto de sala, melhores os resultados escolares, sobretudo na língua portuguesa. Contudo, esta correlação é significativa na língua portuguesa mas não na matemática. Embora as correlações da estrutura percebida com os

outros resultados de realização escolar dos alunos sejam positivas não atingem o nível de significância estatística. Relativamente ao envolvimento, as correlações com a realização escolar são de uma forma geral positivas mas não significativas. Note-se uma possível tendência para que a estrutura se relacione mais fortemente com a realização em língua portuguesa do que em matemática e o envolvimento se relacione mais fortemente com a realização escolar em matemática do que em língua portuguesa, isto é, a realização na língua portuguesa parece mais dependente do grau de estrutura e a realização em matemática parece mais dependente do envolvimento. É de afirmar que não há nenhuma correlação significativa nos resultados das provas de aferição com as variáveis do ambiente motivacional (estrutura, apoio à autonomia e envolvimento).

Pode dizer-se que o ambiente na sala de aula parece associar-se mais significativamente com os resultados escolares do que com os resultados das provas de aferição. Mais se verifica uma maior significância da estrutura na disciplina da língua portuguesa, quer nos resultados escolares, quer nos resultados das provas de aferição, em relação à disciplina da matemática.

Quadro 5- *Relação da Competência percebida e do afeto na escola com o empenho e a realização académica (quer com os resultados escolares quer com os resultados das provas de aferição).*

	Competência percebida	Afeto positivo	Afeto negativo
Empenho	.479**	-.044	-.397**
Resultados escolares Língua Portuguesa	.432**	-.087	-.402*
Resultados escolares a Matemática	.383**	-.066	-.378*
Provas aferição Língua Portuguesa	.491**	-.049	-.296
Provas aferição a Matemática	.265	-.143	-.143

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Observando o quadro 5 verifica-se uma correlação positiva significativa e de nível moderado entre o empenho e a competência percebida. O aluno sente-se capaz de desempenhar as tarefas escolares e o professor tem a percepção desse empenho.

A correlação existente entre o empenho e o afeto positivo dos alunos não é significativa. Pelo contrário, há uma correlação negativa significativa entre o afeto negativo e o empenho dos alunos, isto é, os alunos com uma vivência negativa da escola empenham-se significativamente menos nas tarefas e atividades escolares. No quadro 5 é ainda observável a correlação positiva significativa entre a competência percebida dos alunos e os resultados escolares a língua portuguesa e a matemática, embora neste caso a correlação seja um pouco mais baixa. À semelhança do que se verifica para o empenho, também os resultados escolares apresentam uma relação significativa, negativa, com o afeto negativo, mas não com o afeto positivo, sugerindo uma forte associação entre os resultados baixos e afeto negativo.

Quadro 6- Relação entre empenho e os resultados escolares.

	Resultados escolares a LP	Resultados escolares a MAT	Resultados Provas Aferição a LP	Resultados Provas Aferição a MAT
Empenho	.786**	.718**	.662**	.501**

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Neste quadro (6) podemos verificar que o empenho relaciona-se fortemente com os resultados escolares sugerindo uma associação forte com Língua Portuguesa. Tendo em conta que os resultados escolares advêm das tarefas realizadas em contexto de sala de aula e as provas de aferição são realizadas fora do contexto escola. Isto pode explicar que a avaliação feita pelo professor poderá ter em conta o empenho do aluno, o que faz com que essa correlação seja mais forte do que o empenho do aluno com as provas de aferição.

4. Discussão geral dos resultados

Nesta secção são evidenciadas à luz da teoria da autodeterminação, possíveis explicações para os resultados obtidos bem como o confronto dos resultados com a investigação no domínio. Os resultados do presente estudo contribuem especificamente para reforçar a importância da satisfação das necessidades básicas do aluno em contexto escolar ao mostrar as suas relações com o empenho, desempenho e afeto na escola.

Conforme mencionado no enquadramento teórico, é importante que a escola e os professores criem um ambiente de aprendizagem motivador. A ação do professor influencia a motivação do aluno e a participação motivada do aluno influencia a ação do professor, não apenas referente às suas competências de instrução, mas também nas relações interpessoais que se estabelecem na sala de aula (Lemos 2009).

No que concerne às dimensões motivacionais do ambiente de sala de aula (autonomia, estrutura e relacionamento) os resultados do presente estudo revelam que os alunos têm uma perceção elevada e claramente positiva. Estas dimensões constituem as características dos contextos facilitadores da motivação, desenvolvimento e desempenho segundo Deci & Ryan (2000).

À luz da teoria da autodeterminação, nas situações de aprendizagem escolar e as interações no contexto de sala de aula é necessário que satisfaçam as três necessidades psicológicas básicas, para que a motivação intrínseca e as formas autodeterminadas de motivação extrínseca possam ocorrer. Nesse sentido, o papel do professor é essencial na promoção de um ambiente favorável ao desenvolvimento dessas orientações motivacionais (Guimarães & Boruchovitch 2004).

De facto, neste estudo, destacou-se o elevado grau de estrutura e de envolvimento que o professor forneceu aos seus alunos. É referido na literatura que as atitudes do professor contribuem para uma estrutura ótima desde: a comunicação clara de expectativas, a consistência, a previsibilidade, a ajuda instrumental e a adequação de estratégias de ensino ao nível do aluno (Lemos 2009).

Assim, um segundo objetivo do estudo consistiu em caracterizar as seguintes variáveis: o empenho, a competência percebida, e o desempenho dos alunos e o afeto dos alunos na escola.

Em suma, perante a análise dos resultados pode verificar-se que os alunos têm uma percepção positiva do seu trabalho na sala de aula e na perspectiva do professor o empenho dos alunos é elevado, porque ele promove a confiança neles e aumenta a relação de afeto para com a escola e para com a sala de aula. Note-se que a literatura refere que o empenho contribui diretamente para a aprendizagem e para o nível de desempenho.

Contudo, devido a outras variáveis, que poderão afetar o ambiente na sala de aula ou a realização de provas de avaliação externa, influenciam os resultados obtidos, isto é, os resultados das provas de aferição não correspondem aos resultados escolares.

Também, há que salientar o afeto negativo, embora seja em menor escala influencia significativamente a motivação a autonomia, a competência percebida, o empenho e o desempenho, criando sentimentos de desafetos face à escola. Lemos (1996) também nos afirma que o sentimento de pertença e de estar ligado a uma comunidade de colegas pode constituir uma importante fonte de motivação.

Conclusão

Apresentados e discutidos os resultados do nosso estudo, importa agora, fazer uma síntese e retirar as principais conclusões do mesmo.

Tal como foi sendo referenciado, ao longo deste estudo, o nosso principal objetivo consistiu em analisar o ambiente motivacional fornecido pelo professor ao aluno o qual deverá traduzir-se na satisfação das suas necessidades básicas (estrutura, envolvimento e autonomia) com equilíbrio. De igual modo, relaciona-las com a competência percebida, o empenho, o desempenho e o afeto na escola.

Importa reter que o professor tem um papel preponderante na relação com os seus alunos no contexto de sala de aula no que concerne à motivação e atividades de sala de aula. Tal como em estudos anteriores (Connell & Wellborn, 1991) verificámos, também neste estudo que, o envolvimento interpessoal do professor parece desempenhar um papel poderoso na motivação dos alunos. Isto é, de acordo com o estudo em vigor, os alunos sentem que o professor satisfaz as suas necessidades básicas. Os alunos revelaram-se, simultaneamente, empenhados e envolvidos nas suas atividades escolares e sentem-se bem na escola. Consequentemente os resultados académicos são significativos.

Contudo, nesta investigação, verificámos que há alguns alunos com desafeto à escola. Os resultados indicam que é bastante significativa essa relação de desafeto. São alunos que obtiveram, resultados académicos baixos resultante do seu fraco empenho na concretização de atividades diárias no contexto de sala de aula. Menos confiantes em si os alunos tenderão a interpretar os inevitáveis desafios colocados pelas exigências da aprendizagem como ameaçadores e a reagir defensivamente. Nomeadamente, podem evitar desenvolver esforço, não persistir, não utilizar estratégias de resolução de problemas, adquirir poucos conhecimentos e conhecimentos superficiais. Este padrão motivacional representa fragilidades, as quais aumentam a probabilidade e subsequentes insucessos na aprendizagem e desadaptação no desenvolvimento individual.

Verificámos, também, que o professor fornece muita estrutura na disciplina de língua portuguesa e na matemática. Sugerindo a hipótese de os alunos dependerem mais do apoio do professor na disciplina de português do que na disciplina de matemática, isto é, o aluno é mais independente na realização de tarefas matemáticas pois é uma disciplina de ordem mais cognitiva, com competências específicas.

Limitações/Implicações do estudo

No que concerne ao presente estudo, ressaltam algumas limitações uma vez que só avaliámos as correlações e não se pode afirmar que há uma direção dos efeitos. Aponte-se para uma associação forte entre as variáveis, não de efeitos numa certa direção mas de associações e de efeitos recíprocos. Não se pode generalizar os resultados a outras escolas e a outros alunos. Sendo necessário cuidado na generalização de resultados para outros contextos. Este estudo também traz implicações para a formação de professores, sugerindo o interesse da existência de formação de professores inicial ou contínua e incluir nas metodologias de ensino aspetos motivacionais.

De igual modo, seria pertinente no futuro, uma vez que neste estudo as provas de aferição não tem carácter obrigatório para transição de ciclo, analisar novamente a relação entre os resultados escolares e a motivação no que diz respeito às provas de aferição uma vez que atualmente as provas de aferição tem um efeito importante na realização escolar do aluno.

Referências bibliográficas

- Ames, C. (1992a). Classrooms: Goals, Structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought & Action- A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J. & Connell, J. (1999a). *Teacher as social context: Two measures of teacher provision of involvement, structure and autonomy support*. University of Rochester, New York.
- Bzuneck, J. A. (2001). As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno. In E. Boruchovitch e J. A. Bzuneck (orgs). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 116-133.
- Connell, J.P., & Wellborn, J.G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: a motivacional analysis of self- system processes. In M. Gunnar & L.A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology*. Vol.23. *Self - process in development* (pp. 43-77). Chicago: University of Chicago Press.
- Deci, E.L., & Ryan (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. N.Y.: Plenum Press.
- Furrer, C., & Skinner, E. A. (2003). Sense of Relatedness as a fator in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162. Doi: 10.1037/0022-0663.95.1.148
- Guimarães, S.É.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), pp.143-150.
- Lemos, M. S. (1989). Os processos motivacionais em sala de aula. *Cadernos de consulta Psicologica*, 5, 33-40.
- Lemos, M. S.(1993). *A motivação no processo de ensino/aprendizagem, em situação de sala de aula*. Tese de doutoramento não publicada. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

- Lemos, M.S. (1996). Estratégias de motivação em sala de aula:competência, autonomia, relação interpessoal e intencionalidade. *In Repensar a escola: actas das 1as jornadas pedagógicas*, pp.37-66.
- Lemos, M. S.(1999). Motivação, aprendizagem e desenvolvimento. In A. M. Bretão, M. S. Ferreira, & M.R. Santos (Eds.), *Pensar a escola sob os alhares da psicologia* (pp.69-86). Porto: Afrontamento.
- Lemos, M. S. (2002). A experiência do aluno em sala de aula. Os objetivos como orientadores da acção. In M.S.Lemos & T.R. Carvalho (Eds.), *O aluno em sala de aula* (pp.19-46). Porto: Porto Editora.
- Lemos, M. S.(2005). Motivação e aprendizagem. In Miranda, G. L. & Bahia. S. (Orgs.), *Psicologia da Educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 193-231). Lisboa: Relógio D´Água.
- Lemos, M. S. (2009). *A motivação dos estudantes e dos professores: um processo recíproco e relacional*. FPCEUP, vol.XXIII (2), pp. 141-152. Lisboa. Edições: Colibri.
- Lemos e Coelho (2010). Escalas de bem-estar escolar: Afecto na escola. Versão para investigação. Porto: FPCEUP. (adaptado de Avi Kaplan & And Martin L. Maehr (1999). School-Related Well-Being Scales: Affect at School).
- Machado, A.C.T.A., Rufini, S.E., Maciel, A.G. & Bzuneck, J.A. (2012). Estilos motivacionais de professores: preferência por controle ou por Autonomia. *Psicologia: Ciência e profissão*, 32(1), 188-201.
- Niemiec, C.P., & Ryan, R.M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7, 133-144.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, (106), (3), 225-236.
- Reeve, J., & Lee, W. (2013). Students´ Classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology*. DOI: 10.1037/a0034934

- Ryan, R. M., & Powelson, C.L., (1991). Autonomy and Relatedness as fundamental to motivation and education. *The Journal of Experimental Education*, 60(1), 49-65.
- Rodrigues, L. C., & Barrera, S. D. (2007). Autoeficácia e desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia em Pesquisa*. UFJF 1(02), 41-53.
- Roque, I., & Lemos, M. S. (2000). Escala de Empenho. Versão para investigação. Porto: FPCE.
- Silva, J. B. C. e, Schneider, E. J. (2007). Aspectos socioafetivos do processo de ensino e aprendizagem. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*. (85-87). Vol.3 n.11. ISSN 1807-2836
- Skinner, A. E. & Belmont, M.J., (1993). Motivation in classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *The Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 571-581.
- Skinner, E., Gwen, M., Furrer, C., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: part of larger motivational dynamic? *The Journal of Educational Psychology*. Vol.100, No, 4, 765-781. DOI: 10.1037/a0012840
- Soares, I., Lemos, M.S. & Almeida, C. (2005). Attachment and motivational strategies in adolescence: Exploring links. *Adolescence*, 40, (157), 129-133.

ANEXOS

Anexo1

QUESTIONÁRIO I

NOME: _____

Ano___ Turma___

Olá. Este questionário, não é um teste. Por isso, não há respostas certas nem erradas. O que pretendemos é saber a tua opinião. Tenta responder o mais sinceramente possível. Nem os teus Professores, nem os teus Pais, nem ninguém da Escola, vai saber as tuas respostas.

Assinala, com uma cruz, até que ponto cada uma das frases que se seguem é verdadeira para ti.

	Nada verdade	Pouco verdade	Bastante verdade	Totalmente verdade
1. O meu professor ouve as minhas ideias com atenção.	1	2	3	4
2. O meu professor quase sempre compreende-me.	1	2	3	4
3. O meu professor reage de maneira diferente cada vez que eu faço uma coisa mal.	1	2	3	4
4. O meu professor dedica -me tempo.	1	2	3	4
5. Antes de avançar na matéria, o meu professor tenta saber se eu compreendi.	1	2	3	4
6. O meu professor diz-me como posso aplicar os conhecimentos que adquiero na escola.	1	2	3	4
7. Quando não consigo resolver um problema, o meu professor indica-me diferentes caminhos para eu tentar.	1	2	3	4
8. O meu professor conversa comigo.	1	2	3	4
9. Posso contar com o meu professor para me ajudar a resolver problemas importantes.	1	2	3	4

Anexo1

	Nada verdade	Pouco verdade	Bastante verdade	Totalmente verdade
10.O meu professor diz-me o que espera de mim na escola.	1	2	3	4
11.Antes de começar um novo assunto, o meu professor verifica se estou preparado.	1	2	3	4
12.O meu professor gosta de mim.	1	2	3	4
13.O meu professor controla sempre os meus trabalhos escolares.	1	2	3	4
14.Posso contar com o meu professor quando necessito dele.	1	2	3	4
15.O meu professor diz claramente o que espera de mim na aula.	1	2	3	4
16.O meu professor conhece-me bem.	1	2	3	4
17. O meu professor aceita várias maneiras de fazer os trabalhos escolares.	1	2	3	4
18. O meu professor está sempre a controlar o que devo fazer.	1	2	3	4
19. O meu professor trata-me constantemente de maneira diferente.	1	2	3	4
20. O meu professor ouve a minha opinião.	1	2	3	4
21. O meu professor dá -me muitas possibilidades de escolha na realização dos trabalhos escolares.	1	2	3	4
22. O meu professor preocupa-se realmente comigo.	1	2	3	4
23. O meu professor explica-me porque é que o que aprendo na escola é importante para mim.	1	2	3	4
24. O meu professor ensina-me a resolver os problemas por mim próprio.	1	2	3	4

Anexo2

QUESTIONÁRIO I I

Nome _____ Ano _____ Turma _____

As afirmações que se seguem relacionam-se com a maneira como te sentes na Escola. Por favor, indica, em cada caso, até que ponto essas afirmações são verdadeiras para ti. As respostas podem ir de 1 (Nada Verdade) a 5 (Totalmente Verdade).

1. A maior parte das vezes, estar na Escola põe-me bem-disposto/a.

Nada Verdade					Totalmente Verdade
1	2	3	4	5	

2. Sinto-me muitas vezes aborrecido/a, na Escola.

Nada Verdade					Totalmente Verdade
1	2	3	4	5	

3. Sinto-me mais feliz quando estou na Escola do que quando não estou.

Nada Verdade					Totalmente Verdade
1	2	3	4	5	

Anexo2

4. Quando estou na Escola, estou frequentemente irritado/a.

Nada Verdade					Totalmente Verdade
1	2	3	4	5	

5. Gosto de estar na Escola.

Nada Verdade					Totalmente Verdade
1	2	3	4	5	

6. Frequentemente, estar na Escola faz-me sentir mal.

Nada Verdade					Totalmente Verdade
1	2	3	4	5	

7. Sinto-me muitas vezes frustrado/a quando estou a fazer trabalhos na Escola.

Nada Verdade					Totalmente Verdade
1	2	3	4	5	

Anexo3

QUESTIONÁRIO III

Olá. Este questionário, não é um teste. Por isso, não há respostas certas nem erradas. O que pretendemos é saber a tua opinião. Tenta responder o mais sinceramente possível.

Assinala, com uma cruz, até que ponto cada uma das frases que se seguem é verdadeira para ti.

<i>Nome:</i> _____ <i>Ano:</i> _____ <i>Turma:</i> _____	<i>Nunca</i>	<i>Raramente</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Quase Sempre</i>	<i>Sempre</i>
Entendo enunciados orais e escritos					
Realizo os meus trabalhos de forma autónoma					
Resolvo os problemas que me são colocados					
Trago informações complementares para as aulas					
Participo nas aulas					
Executo as tarefas que são atribuídas ao grupo					
Coloco questões que revelam a minha atenção ou dificuldade					
Tenho iniciativa					
Interesso-me pelos assuntos tratados nas aulas					

Anexo 4

QUESTIONÁRIO IV

Pedimos a sua colaboração para o preenchimento de um questionário acerca dos seus alunos.

Para cada item, por favor assinale com uma cruz a afirmação que mais se adequa ao caso do/a aluno/a _____

1. Na minha aula, este aluno/a
trabalha o mais que pode
faz apenas o suficiente para passar
não vem preparado.....
faz de conta que trabalha
2. Quando iniciamos algum assunto na aula
participa nas discussões.....
não presta atenção
distrai-se com outras coisas
3. Quando iniciamos alguma actividade nova na sala mostra-se
relaxado/tranquilo
aborrecido.....
4. Na minha aula, este aluno/a mostra-se
feliz
entusiasmado
depressivo
ansioso
irritado.....
5. Quando trabalhamos na sala de aula, o aluno/a parece
empenhado.....
preocupado/inquieto
frustrado
6. Na minha sala de aula este aluno/a
inicia o trabalho por ele próprio
precisa de ser estimulado para começar
só começa depois de muita insistência
evita começar a trabalhar
não chega a começar a trabalhar

Anexo 4

7. Este aluno/a
 leva os trabalhos até ao fim.....
 dificilmente termina os trabalhos
8. Na sala de aula o/a aluno/a
 gosta de fazer descobertas e de explorar novos assuntos.....
 prefere fazer apenas o necessário
 evita assuntos complementares
9. Perante um trabalho difícil ou desafiador
 tenta activamente ultrapassar as dificuldades.....
 tende a desistir

Agradecemos a sua disponibilidade para colaborar neste estudo.

Anexo5

Exmo. Sr.^a
Diretora do Agrupamento de Escolas de Vila D'Este,
DRA. Conceição Paiva

Vimos por este meio solicitar a V. Exa. a autorização para uma recolha de dados no âmbito de um estudo de Mestrado desenvolvido na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a orientação da Prof^a Doutora Marina Serra de Lemos, sobre a Motivação em Educação nas crianças.

O estudo tem como objectivo compreender a Motivação em Educação de modo a poder contribuir para a adaptação escolar dos alunos.

Assim, no âmbito desta investigação e na sequência dos dados já recolhidos junto destes alunos, é necessário requerer agora as menções de avaliação de final de ano dos alunos das turmas do 4ºano, em estudo, bem como as menções de avaliação das provas de aferição.

Por último, gostaríamos de salientar que na realização deste estudo todos os encargos serão da responsabilidade da investigadora, não havendo qualquer gasto a ser suportado pela Escola.

Os dados são estritamente confidenciais não sendo nunca mencionados os nomes dos alunos, nem da escola.

Estaremos disponíveis para qualquer esclarecimento adicional que julguem necessário.

Atenciosamente,

A Orientadora, _____

(Prof. Doutora Marina Serra de Lemos)

A Investigadora, _____

(Maria Fernanda Pereira Afonso)

Anexo5

Exmo Sr.
Diretor do Agrupamento de Escola de D. Pedro I,
DR. António Duarte

Vimos por este meio solicitar a V. Exa. a autorização para uma recolha de dados no âmbito de um estudo de Mestrado desenvolvido na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a orientação da Prof^a Doutora Marina Serra de Lemos, sobre a Motivação em Educação nas crianças.

O estudo tem como objectivo compreender a Motivação em Educação de modo a poder contribuir para a adaptação escolar dos alunos.

Assim, no âmbito desta investigação e na sequência dos dados já recolhidos junto destes alunos, é necessário requerer agora as menções de avaliação de final de ano dos alunos das turmas do 4ºano, em estudo, bem como as menções de avaliação das provas de aferição.

Por último, gostaríamos de salientar que na realização deste estudo todos os encargos serão da responsabilidade da investigadora, não havendo qualquer gasto a ser suportado pela Escola.

Os dados são estritamente confidenciais não sendo nunca mencionados os nomes dos alunos, nem da escola.

Estaremos disponíveis para qualquer esclarecimento adicional que julguem necessário.

Atenciosamente,

A Orientadora, _____
(Prof. Doutora Marina Serra de Lemos)

A Investigadora, _____
(Maria Fernanda Pereira Afonso)

Anexo6

Ex. Sr. Encarregado de Educação,

No âmbito do Mestrado em Temas de Psicologia na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto realizo presentemente um projecto de investigação sobre a Motivação em Educação, sob orientação da Prof^a Doutora Marina Serra de Lemos. O estudo tem como objectivo compreender a motivação dos alunos em Educação, procurando identificar aspectos que possam contribuir para um maior bem-estar físico e psicológico destes adolescentes na escola.

Para a sua realização é necessário recolher a opinião do seu educando sobre a Motivação na Educação. Neste sentido, solicitamos autorização para a participação do seu (sua) filho (a) para preencher três pequenos questionários subordinados ao tema, acima citado, na escola.

Garantimos a confidencialidade de todos os dados recolhidos, bem como o seu uso apenas para fins de investigação.

Atenciosamente,

Porto, ____ de _____ de 2012

A investigadora

A orientadora.

Este descartável deverá ser devolvido ao professor da turma do seu filho.

.....

Declaro que: Autorizo Não Autorizo

a participação do(a) meu (minha) filho(a),
no estudo sobre a Motivação em Educação nos adolescentes.

Tenho conhecimento de que os dados recolhidos durante este estudo serão estritamente confidenciais, sendo utilizados apenas para fins de investigação.

Assinatura: _____ Data: ____/____/____