



**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**

**Orientação dos objetivos, emoções de realização e  
rendimento escolar**

**Francisca Tavares Silva**

**Coimbra  
Fevereiro/2014**





**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**

**Orientação dos objetivos, emoções de realização e  
rendimento escolar**

Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, realizada sob a Orientação Científica das Professoras Doutoradas Maria da Graça Bidarra e Maria Graciete Franco Borges

**Francisca Tavares Silva**

**Coimbra  
Fevereiro/2014**



## DEDICATÓRIA

Dedicamos este trabalho ao pai, mãe e irmãos, sobrinhos e demais familiares.

À Congregação das Religiosas do Amor de Deus. *O Amor de Deus faz Sábios e Santos* (Jerónimo Usera)



## AGRADECIMENTOS

O meu primeiro agradecimento é dirigido a Deus que em tudo concorre para o bem daqueles que o amam. *A minha alma glorifica ao Senhor e o meu espírito exulta em Deus meu Salvador* (Lc 1, 46-47)

Agradeço à Professora Doutora Maria da Graça Bidarra e à Professora Doutora Maria Graciete Franco Borges por nos terem orientado nesta árdua jornada.

À minha amiga Dra. Alda Matos pelo incentivo sincero, pela disponibilidade, apoio e sã convivência.

À minha amiga Dra. Juraneide Matos, sempre presente ao longo destes dois anos.

À Dra. Lurdes Mateus, à Dra. Teresa Urbano, Dra. Maria João, pela presença amiga e encorajadora.

Aos estabelecimentos de ensino que autorizaram o estudo, aos professores, alunos e funcionários, agradeço a pronta colaboração.

A todos os meus professores que estiveram presente ao longo deste percurso, meus sinceros agradecimentos.

Obrigada também a todos aqueles que apesar de não serem aqui mencionados, sabem que serei sempre muito grata por poder com eles partilhar aquilo que a vida contém.

Finalmente, um bem-haja a todos os “anjos” que prontamente me guiaram no tratamento dos dados estatísticos.

A todos coloco sob a proteção e cuidados de Deus.





## RESUMO

A motivação académica e o rendimento escolar dos alunos são mediados por variáveis de natureza cognitiva e afetiva, cuja complexidade exige o aprofundamento dos processos que viabilizem a promoção de estratégias de ensino-aprendizagem conducentes ao envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem e conseqüente sucesso escolar. A investigação no âmbito da psicologia da educação tem vindo a apontar a orientação dos objetivos e as emoções de realização como constructos centrais para a compreensão da motivação em contexto escolar. Assim, esta dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores propõe-se analisar a relação entre aqueles constructos e o rendimento escolar numa amostra de 358 adolescentes de ambos os sexos, do 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, recolhida em três escolas portuguesas do ensino não público. Procedeu-se a um estudo quantitativo não experimental e correlacional a partir dos dados recolhidos com a administração das versões portuguesas de algumas escalas do *Patterns of Adaptive Learning* (PALS) e do *Achievement Emotions Questionnaire* (AEQ), tendo-se operacionalizado o indicador do rendimento escolar através da média das notas do 1º período (2012-2013) nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Inglês e Ciências.

Os resultados obtidos apontam que o rendimento escolar se associa positivamente com a instrumentalidade conferida à escola e à experiência das emoções de orgulho e de entusiasmo durante as aulas, e negativamente com as emoções de ansiedade, raiva e desesperança. Neste trabalho não se verificou, porém, uma relação significativa entre o rendimento escolar e a orientação para a mestria, mas sim uma relação negativa e significativa entre rendimento escolar e orientação para o resultado. Além disso, o rendimento escolar revelou-se positivamente associado ao nível de escolaridade do pai e da mãe, e a frequência da experiência de emoções positivas durante as aulas revelou-se mais elevada entre os alunos sem retenção escolar prévia. Os dados reiteram a relevância de se atender às dimensões afetiva e cognitiva na otimização do processo de aprendizagem em contexto escolar, concluindo-se pela necessidade da prossecução da investigação neste domínio.

Palavras-chave: Motivação académica; Orientação dos objetivos; Emoções de realização; Rendimento escolar.



## ABSTRACT

The students' academic motivation and academic performance are mediated by cognitive and affective variables, whose complexity requires the processes' deepening that enable teaching and learning strategies conducive to students' involvement in learning process and subsequent school success. The research in the psychology of education has been pointing the achievement goals and the achievement emotions as central constructs for understanding motivation in school context. Thus, this dissertation proposes to examine the relationship between those constructs and academic performance in a sample of 358 adolescents from both sexes attending the 7th, 8<sup>th</sup>, and 9th school years, collected in three Portuguese nonpublic schools. We conducted a quantitative, non-experimental, and correlational study with data collected with the Patterns of Adaptive Learning (PALS), and the Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) - Portuguese versions - having used the 1st school period's grades (2012-2013) in the subjects of Portuguese Language, Mathematics, English, and Science for achievement school indicator.

The results show a positive association between academic performance, school instrumentality perception, and emotional experience of pride and enthusiasm, and a negative association between academic grades and emotional experience of anxiety, anger, and hopelessness during class. However, this work doesn't found a significant relationship between academic grades and mastery goals' orientation, but a negative and significant relationship between academic grades and performance goals' orientation. In addition, academic grades proved to be positively associated with the father and mother education's levels, and the experience of positive emotions during classes proved to be higher among students without school retention. The data confirm the relevance of considering affective and cognitive dimensions to learning process optimization in schools, and point for further research in this area.

Key-words: Academic motivation; achievement goals orientation; achievement emotions; educational motivation; academic performance.



# Índice

<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICA</b> .....	<b>3</b>
1.1. Motivação em contexto escolar .....	3
1.2. Orientação dos objetivos.....	5
1.3. Emoções de realização.....	15
1.4. Emoções e objetivos de realização .....	22
<b>CAPÍTULO II - METODOLOGIA</b> .....	<b>27</b>
2.1. Objetivos e hipóteses .....	27
2.2. Descrição da amostra.....	29
2.3. Caracterização dos instrumentos/medidas.....	35
2.3.1. Ficha da recolha de dados sócio biográfico .....	36
2.3.2. Questionário dos Padrões Adaptativos da Aprendizagem (PALS) .....	36
2.3.3. Questionários das Emoções de Realização (AEQ) .....	38
2.4. Procedimentos .....	39
<b>CAPÍTULO III - RESULTADOS</b> .....	<b>43</b>
3.1. Características psicométricas dos instrumentos (PALS e AEQ) .....	43
3.1.1. Características psicométricas do questionário “Padrões Adaptativos de aprendizagem” (PALS) .....	43
3.1.2. Características psicométricas do questionário “Emoções relacionadas com a sala de Aula” .....	45
3.2. Emoções de realizações, orientações dos objetivos e rendimento escolar .....	47
3.3. Rendimento escolar em função das variáveis sócio biográficas e as expetativas dos alunos para o futuro .....	49
3.4. Emoções de realização e orientação de objetivos em função das variáveis sócio biográficas .....	51
3.5. Discussão dos resultados em torno das hipóteses formuladas .....	62
<b>Conclusão</b> .....	<b>67</b>
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	<b>73</b>

## Índice dos Quadros

<b>QUADRO 1.</b> Distribuição da amostra por escolas e ano de escolaridade .....	<b>30</b>
<b>QUADRO 2.</b> Distribuição da amostra por faixa etária .....	<b>31</b>
<b>QUADRO 3.</b> Distribuição da amostra por ano de escolaridade .....	<b>31</b>
<b>QUADRO 4.</b> Níveis obtidos pelos alunos na disciplina de Língua Portuguesa .....	<b>32</b>
<b>QUADRO 5.</b> Níveis obtidos pelos alunos na disciplina de Matemática .....	<b>32</b>
<b>QUADRO 6.</b> Níveis obtidos pelos alunos na disciplina de Inglês .....	<b>33</b>
<b>QUADRO 7.</b> Níveis obtidos pelos alunos na disciplina de Ciências da Natureza/ Naturais .....	<b>33</b>
<b>QUADRO 8.</b> Distribuição da amostra relativamente à existência de retenção no percurso escolar .....	<b>34</b>
<b>QUADRO 9.</b> Distribuição da amostra relativamente as habilitações literais da figura materna.....	<b>34</b>
<b>QUADRO 10.</b> Distribuição da amostra relativamente as habilitações literais da figura paterna .....	<b>35</b>
<b>QUADRO 11.</b> Distribuição da amostra relativamente às expetativas em relação ao seu futuro académico.....	<b>35</b>
<b>QUADRO 12.</b> Média e desvio-padrão das escalas, média dos itens e <i>Alfa de Cronbach</i> das <i>escalas do instrumento Padrões Adaptativos de aprendizagem (PALS)</i> .....	<b>44</b>
<b>QUADRO 13.</b> Média, desvio-padrão, <i>Alfa de Cronbach</i> e média dos itens das escalas que integram o questionário “Emoções relacionadas com a sala de aula” .....	<b>46</b>
<b>QUADRO 14.</b> Comparação entre os indicadores de fidelidade obtidos no nosso estudo com o <i>AEQ</i> com resultados de estudos anteriores.....	<b>47</b>
<b>QUADRO 15.</b> Correlação entre as diferentes escalas dos dois instrumentos que medem as variáveis e o rendimento escolar.....	<b>48</b>
<b>QUADRO 16.</b> Correlação entre o rendimento escolar, as expetativas para o futuro e diferentes variáveis socio-biográficas .....	<b>50</b>
<b>QUADRO 17.</b> Diferenças entre rapazes e raparigas nas diferentes escalas dos instrumentos e no rendimento escolar (ANOVA a um critério) .....	<b>52</b>
<b>QUADRO 18.</b> Diferenças entre os anos de escolaridade nas diferentes variáveis analisadas (ANOVA a um critério).....	<b>53</b>
<b>QUADRO 19.</b> Diferenças entre subgrupos nas diferentes variáveis analisadas em função do ano de escolaridade (teste de Scheffe).....	<b>56</b>
<b>QUADRO 20.</b> Diferenças nas diferentes variáveis em função da escolaridade da mãe .....	<b>57</b>
<b>QUADRO 21.</b> Comparação entre subgrupos da amostra em função da escolaridade da mãe (teste de Scheffe) .....	<b>58</b>
<b>QUADRO 22.</b> Diferenças entre alunos com e sem retenção nas diferentes variáveis .....	<b>60</b>

## **Índice dos Anexos**

<b>ANEXO I.</b> Carta de solicitação de autorização para realização de pesquisa no CAIC .....	<b>78</b>
<b>ANEXO II.</b> Carta de solicitação de autorização para realização de pesquisa no INEDS .....	<b>79</b>
<b>ANEXO III.</b> Carta de solicitação de autorização para realização de pesquisa no colégio N <sup>a</sup> . S <sup>a</sup> do Alto.....	<b>80</b>
<b>ANEXO IV.</b> Patterns of Adaptative Learning Scales (PALS) - Parte I Escala de percepção dos objetivos dos professores.....	<b>81</b>
<b>ANEXO V.</b> Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) .....	<b>84</b>
<b>ANEXO VI.</b> Patterns of Adaptative Learning Scales (PALS) - Parte II Percepção de crenças e estratégias acadêmicas - Parte III Percepção dos objetivos na sala de aula.....	<b>91</b>
<b>ANEXO VII.</b> Ficha de recolha de dados do participante.....	<b>96</b>
<b>ANEXO VIII.</b> Quadro 23 - Diferenças nas variáveis em função da escolaridade do Pai.....	<b>97</b>

## **Lista de Abreviaturas**

**AEQ** - Achievement Emotions Questionnaire

**CAIC** - Instituto Inácio de Loyola

**INEDS** - Instituto Educativo de Souselas

**PALS** - Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)



## INTRODUÇÃO

O nível do rendimento escolar depende, em grande medida, do equacionamento de estratégias otimizadoras do processo de aprendizagem. Esta é certamente uma preocupação central de todos os agentes educativos, dentro e fora da escola. A dissertação de mestrado que agora se apresenta, na área da Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, tem como objetivo tentar compreender algumas possíveis relações entre o rendimento escolar de alunos do terceiro ciclo do ensino básico e diversas variáveis socio biográficas e psicológicas, de entre as quais destacamos a orientação dos objetivos de realização e as emoções de realização, na linha dos trabalhos recentes em torno da motivação académica.

O nosso interesse por esta temática resulta não só da nossa vontade de aprender mais sobre a complexidade das possíveis variáveis intervenientes no sucesso escolar dos alunos, mas também da nossa experiência como docente de diferentes níveis de ensino, a qual fez despertar em nós algumas inquietações assentes nas nossas observações do dia-a-dia dos alunos e da sua trajetória pela vida escolar, à medida que iam progredindo na trajetória escolar.

Com base na revisão da literatura efetuada, decidimos, então, tentar verificar a existência de relações significativas, com importância para a intervenção, entre o rendimento escolar, a orientação dos objetivos de realização dos alunos e as emoções de realização experienciadas na sala de aula, na linha de estudos anteriores efetuados noutros países e em Portugal, como o de Schafft (2010).

O estudo aqui apresentado visa, então, em concreto, contribuir para a clarificação das relações entre os padrões adaptativos de aprendizagem, medidos através do *Patterns of Adaptive Learning Scales* – PALS (Midgley et al., 2000), as emoções de realização, medidas com o *Achievement Emotions Questionnaire* – AEQ (Pekrun Goetz e Perry, 2005), e o rendimento escolar, operacionalizado através da média das notas às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Inglês e Ciências obtidas no período escolar anterior à recolha dos dados (2º período do ano letivo 2012/2013). Tratou-se de um estudo quantitativo, não experimental, de tipo correlacional, tendo os dados sido recolhidos durante o horário das aulas, no terceiro trimestre do ano letivo de 2012/2013.

No que respeita à organização da dissertação, esta encontra-se dividida em duas partes, relativas ao enquadramento teórico e à descrição do estudo empírico. Na parte teórica procede-se a uma revisão dos estudos prévios na área da motivação em contexto escolar, incidindo sobre a orientação dos objetivos e as emoções de realização, assim como a sua relação com o rendimento escolar. O estudo empírico, que dá corpo à segunda parte da tese, procura validar as hipóteses por nós formuladas. Os dados são interpretados à luz das conceções teóricas que sustentam este estudo e dos dados de pesquisas anteriores neste domínio. A dissertação termina com uma conclusão geral, onde são indicadas algumas limitações metodológicas deste trabalho e as possíveis implicações para a intervenção, sugerindo-se ainda algumas pistas para a investigação futura.

O desenvolvimento deste trabalho permitiu-nos crescer enquanto profissional na área da educação e também foi importante para o desenvolvimento de competências de investigação neste domínio, fazendo-nos crer que intervenções eficazes para a promoção do sucesso educativo dos alunos têm de ter em conta a complexidade dos fatores que podem influenciar o rendimento escolar, além de ser necessário profissionais atentos e sensíveis às necessidades e diferenças interindividuais dos alunos, qualquer que seja a sua idade.

## CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1.1. Motivação em contexto escolar

A motivação centra-se nos antecedentes e finalidades do comportamento, de acordo com a sua raiz etimológica, *movere*, que significa *movimento*, ação ou ativação. Deste modo, o termo motivação associa-se a *movimento*, *entusiasmo*, *participação ativa*, *atenção dirigida*, enquanto a amotivação remete para a *passividade*, *desinteresse*, *aborrecimento e deambulação* (Lemos, 2010, p. 195). Trata-se, pois, de um constructo que abarca um conjunto de variáveis relativas aos antecedentes/ativação, manutenção, cessação e direção/objetivos do comportamento e que procura explicar a origem e a finalidade das ações nos diversos contextos de vida. Deste modo, a motivação tem um valor heurístico, além de permitir predizer alguns aspetos do comportamento (incluindo a qualidade do desempenho e o bem-estar) (Reeve, 2011).

Segundo a *Teoria dos Sistemas Motivacionais* (Ford, 1992), a motivação resulta da interação entre três sistemas de variáveis interdependentes, designadamente os objetivos, as emoções e as crenças, designados pelo autor de *triunvirato motivacional*. Assim sendo, a reflexão em torno da motivação em contexto escolar exige uma abordagem que considere aqueles sistemas, que têm vindo a demonstrar-se relevantes na diferenciação dos estudantes em função dos resultados académicos: o padrão motivacional associado ao sucesso académico caracteriza-se pela valorização dos objetivos de aprendizagem/mestria (Wentzel, 1989, cit. In Ford, 1992, p. 225), por sua vez associados a emoções positivas e a crenças de autoeficácia.

A referência às variáveis motivacionais subjacentes à realização académica impõe a consideração da cultura da escola, que frequentemente exerce um papel desmotivador do envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem através da valorização do individualismo, competitividade e controlo (Ford, 1992), o que remete para a interação entre o interesse individual e contextual (Krapp, Hidi & Renninger, 1992, cit. in Krapp & Lemos, 2002, p. 79). Krapp e Lemos (2002) procedem a uma revisão de diversos estudos internacionais sobre as variáveis dos interesses dos estudantes, concluindo que há uma quebra do interesse pelos conteúdos académicos ao longo da escolaridade. Este declínio é moderado por diversas variáveis socio biográficas e contextuais, destacando-

se o papel do ambiente de aprendizagem no desenvolvimento dos interesses individuais. Assim, os mesmos autores enunciam alguns princípios para o desenvolvimento e estabilização dos interesses dos alunos (estabilidade, consideração dos interesses/motivações pessoais, manutenção de um clima social de aprendizagem positivo e favorecimento da satisfação das necessidades psicológicas básicas), através de interações de suporte às motivações pessoais e à aprendizagem, chamando a atenção para os efeitos potencialmente negativos de algumas práticas educativas sobre os interesses, designadamente os referidos por Prenzel (1994, cit. In Krapp & Lemos, 2002, p. 97): controlo elevado dos processos inerentes às atividades propostas; feedback negativo sobre os resultados sem que o aluno compreenda como e por que falhou; ausência de cooperação. O efeito perverso destas práticas decorre da impossibilidade de autodeterminação, ou seja, de autorregulação autónoma por parte do estudante, minando os interesses pessoais prévios e impedindo a internalização das regras e valores académicos, (Ryan & Deci, 2002). Como tal, o que está em causa é o tipo de motivação valorizada pelo contexto (autónoma versus externa), associada de forma diferencial ao tipo de envolvimento académico e à regulação emocional (Roth, Assor, Niemiec, Ryan & Deci, 2009). Justifica-se, pois, uma atenção particular à natureza das emoções que acompanham o processo de aprendizagem, na medida em que permitem aferir se a motivação que sustenta a realização académica assenta sobretudo em objetivos de aprendizagem (motivação intrínseca) ou de resultado (motivação extrínseca) e, desse modo, sinalizam a eventual necessidade de mudança de estratégias que favoreçam a autodeterminação dos alunos. Tal como refere Lemos (2010), a dicotomia entre motivação extrínseca versus intrínseca tem sido questionada, embora não só atendendo à valoração antagónica atribuída a cada um dos extremos opostos, mas sobretudo à natureza da motivação que, segundo alguns autores (Abreu, 2002; Ford, 1992; Nuttin, 1980) seria sempre de natureza intrínseca, na medida em que a autoria do comportamento seria sempre do sujeito (e não do contexto). Sem negar a autoria do sujeito, a teoria da autodeterminação apela a uma linha contínua entre dois extremos (intrínseco/extrínseco) que se opõem relativamente ao nível de controlo/causalidade pessoal face às contingências do contexto e, como tal, implicando orientações/finalidades motivacionais diferenciadas em função do nível de envolvimento pessoal. Esta diferenciação não obsta à possível complementaridade entre

motivações intrínsecas e extrínsecas que sustentem comportamentos duradouros e gratificantes.

## 1.2. Orientação dos objetivos

O contexto da sala de aula envolve um conjunto de processos motivacionais interdependentes do contexto que condicionam o processo de aprendizagem. Nesse sentido, (...) *a teoria dos objetivos de realização vem reequacionar o valor explicativo absoluto das explicações motivacionais assente em processos e constructos intrapsicológico (ex. conceitos de necessidades e motivos)* (Matos, 2005, cit in Cordeiro, Lens & Bidarra, 2009, p. 306). *Os objetivos de realização revelam-se como elementos importantes para explicar o desempenho académico em virtude de realçarem a importância da estrutura de objetivos promovidos pelo professor em sala de aula e da estrutura de objetivos enfatizados pela escola ou cultura da escola* (Matos, 2005, cit in Cordeiro, Lens & Bidarra, 2009, p. 306).

Neste sentido a teoria dos objetivos de realização propõe um *modelo situado ou contextualizado da motivação que realça a influência dos ambientes de aprendizagem na orientação dos objetivos, aprendizagem, desempenho escolar e bem-estar psicológico dos alunos* (Matos, 2005, cit in Cordeiro, Lens & Bidarra, 2009, p. 306).

De acordo com Cordeiro, Lens & Bidarra (2009), Ames e Archer, Anderman e Maehr, Elliot e Harackiewicz, Harackiewicz, Barron e Elliot, Kaplan e Midgley, dedicaram-se à investigação acerca dos objetivos de realização a serem alcançados no contexto de sala de aula. *Os resultados dessas investigações revelam que os professores que promovem estruturas de objetivos de sala de aula orientados para a aprendizagem tendem a desenvolver práticas de instrução orientadas para a aprendizagem, o que por sua vez promove a adoção de objetivos de aprendizagem pelos alunos* (Matos, 2005 cit in Cordeiro, Lens & Bidarra, 2009, p.306).

A investigação que será aqui apresentada tem como base a motivação na sala de aula. Nesse sentido, debruçar-nos-emos sobre o conceito do objetivo que é central no estudo da motivação, *inclusive por autores das teorias clássicas da personalidade, como Adler, Freud, Erikson, Maslow ou Rogers* (Elliot e Fryer, 2008, Gonçalves, 2007, cit in Amorim, 2011, p. 20).

As teorias contemporâneas têm vindo a colocar os processos cognitivos no centro do estudo da motivação, salientando a importância das crenças em torno das competências pessoais e do valor atribuído à tarefa (Amorim, 2011). Neste contexto, o conceito de objetivo de realização remete para o conjunto de representações cognitivas acerca das metas a alcançar, guiando e dirigindo os comportamentos de realização (Cordeiro, Lens & Bidarra, 2009). Tal como referido anteriormente, estas metas podem ser diferenciadas em função da orientação predominante do comportamento para a *aprendizagem* versus *resultado*, gerando diferentes padrões de ação que influenciam os resultados alcançados, designadamente o nível de desempenho académico, assim como os critérios para os avaliar (Lemos, 2002).

Os objetivos poderão ser considerados como mecanismos que ativam seletivamente determinadas crenças acerca de si próprio e certas operações cognitivas particulares, assim como a ação subsequente (Lemos, 2002), servindo também como critério para a avaliação dos resultados conseguidos; assim, constituem condições necessárias para (...) *organizar e executar padrões comportamentais eficazes* (Lemos, 2002, p. 21). Neste processo intervêm outras variáveis motivacionais, tais como as expectativas, as crenças de auto-eficácia, as atribuições e os afetos.

O estudo dos objetivos de realização teve o mérito de impulsionar uma mudança no estudo da motivação do aluno (da quantidade para a qualidade) considerando o valor motivacional diferencial do conteúdo dos objetivos dos alunos (Cordeiro, Lens & Bidarra, 2009).

A investigação realizada por autores como Ames, Dewc, Elliot e Harackiewicz, Maher e Midgley, Nicholls, Pintrich, (Cordeiro, Lens & Bidarra, 2009) acerca da teoria dos objetivos de realização tem demonstrado que a orientação dos objetivos pessoais do professor orienta a adoção e valorização diferencial de uma estrutura de objetivos na sala de aula (op. cit.). Deste modo, poder-se-á afirmar que a teoria dos objetivos de realização confere ao professor, ao aluno e à escola um papel central, atendendo à sua interação constante de que reveste a ação individual contextualizada e geradora de novos comportamentos sincronizados (Lemos, 2002). A teoria dos objetivos de realização introduz a escola e os professores no processo da motivação dos alunos, tornando-os cooperadores e corresponsáveis. Deste modo, considera-se uma

responsabilização tripartida (não exclusiva ao aluno) entre a escola, o professor e aluno perante a atitude e comportamento (des) motivado na sala de aula (Cordeiro, Lens & Bidarra, 2009). Poderemos afirmar que a teoria dos objetivos de realização veio desencadear uma *revolução positiva*, isto é, veio alertar para uma nova realidade, com implicações ao nível da aprendizagem, do desempenho académico e da orientação dos comportamentos. Perante esta evidência, a constatação, dita e repetida várias vezes de que os alunos estão desmotivados apela à responsabilidade de todos, alunos, professores e escola. Assim, poder-se-á afirmar que a teoria dos objetivos de realização serve de *lente* para analisar as influências de diferentes estruturas e ambientes de sala de aula, destacando a forma como os alunos pensam acerca de si próprios, das tarefas e do seu desempenho, permitindo também analisar as diferenças individuais na motivação (Cordeiro, Lens & Bidarra, 2009).

Os objetivos de aprendizagem são também designados por mestria (*mastery goals*) ou objetivos de envolvimento na tarefa (*task involvement goals*). Representam o desejo de aprender algo de novo, dominar a realização de uma tarefa ou melhorar a competência própria, sendo valorizado como um fim em si mesmo. O termo *objetivo de aprendizagem*, segundo Lemos (2002), foi usado por Dweck e Elliot para designar o envolvimento/empenhamento no trabalho académico, com vista à realização ou ao sucesso (Lemos, 2002).

Os objetivos de orientação para a aprendizagem, a tarefa ou a mestria, centram a sua atenção no desenvolvimento das competências, associados a um padrão adaptativo caracterizado pela valorização do esforço e crença no desenvolvimento da capacidade através do esforço, afetando a motivação intrínseca, o valor da tarefa, o empenho sustentado, a autorregulação, o processamento de informação a nível profundo e o afeto positivo (Gonçalves, Lemos & Rodrigues, 2008). Efetivamente pode-se distinguir a motivação intrínseca da motivação extrínseca. A primeira é originada por necessidades e motivos internos ao sujeito, isto é, competência, autonomia e relacionamento não exigindo necessariamente uma recompensa material. O sujeito relaciona-se com tarefas que o satisfaçam por si só, tendo como finalidade metas internas (Arias, 2004). A segunda, por seu lado, é originada por processos de reforço e punição (condicionamento operante de Skinner). Provém de fatores externos e tem como finalidade receber uma recompensa ou evitar punição ou castigo, estando associada a uma enorme preocupação

com a imagem, com seu *eu*. Os alunos conduzidos pela motivação extrínseca têm, como objetivo principal, obter avaliações positivas. Contrariamente, os alunos conduzidos pela motivação intrínseca têm, perante as tarefas escolares, o objetivo de desenvolver as suas competências (Arias, 2004).

Do ponto de vista do processo ensino/aprendizagem, quer a motivação intrínseca, quer a motivação extrínseca são importantes. Não obstante, a motivação intrínseca é primordial, porque dela dependerá o processo de aprendizagem, autorregulada.

Os alunos orientados para a aprendizagem, tarefa ou mestria, *organizam-se em torno do desenvolvimento de novas competências, da compreensão cabal do trabalho a efetuar e da melhoria do nível de desempenho a partir da utilização de critérios envolvendo a autocomparação* (Paixão & Borges, 2005, p. 3). Assim, os erros são entendidos *como aspetos normais do processo de aprendizagem, e não como fracasso, exceto se resultarem de um esforço insuficiente ou de utilização de estratégias pouco adequadas na preparação ou realização da tarefa* (Mattern, 2005, cit. in Schafft, 2010, p.7). Os alunos que se orientam por esta via optam por tarefas novas e desafiadoras que podem resolver com sucesso através do esforço (Paixão & Borges, 2005) e utilizam estratégias metacognitivas e de aprendizagem auto - regulada (Lemos, 2010).

Este tipo de orientação para a mestria/aprendizagem não se baseia na comparação com os outros pois visa o desenvolvimento das competências pessoais e domínio das tarefas.

Esta motivação intrínseca revela-se associada a afetos, cognições e comportamentos de tonalidade positiva (Amorim, 2011) à valorização do trabalho árduo e do esforço que colocado nas tarefas, atendendo à sua importância para o desenvolvimento progressivo das capacidades, conhecimento e competências pessoais (Cordeiro, Lens, & Bidarra, 2009).

Quando um aluno se deixa orientar pelos objetivos de aprendizagem ou mestria, usufrui da vontade de desenvolver o potencial individual e do puro gosto pela aprendizagem. Neste caso, compreender/saber torna-se mais importante que os resultados dos testes, melhorar o desempenho pessoal torna-se mais importante do que



obter um desempenho melhor do que outros, sentindo e vivendo interiormente o prazer de aprender e saber algo de novo.

Os objetivos de aprendizagem direcionam-se para o desenvolvimento da competência pessoal – *quero aprender tanto quanto possível* – associando-se a crenças e comportamentos acadêmicos adaptativos, incluindo maior persistência e esforço durante tarefas desafiantes (Lemos, 2010) e, como tal, favorecendo uma aprendizagem profunda.

Os alunos orientados pelos objetivos de aprendizagem acreditam que o esforço é indispensável ao sucesso. Envolvem-se profundamente na tarefa, são perseverantes perante o obstáculo e capazes de mudar de estratégias de aprendizagem quando estas não produzem os resultados desejados, isto é, quando não proporcionam o desenvolvimento da compreensão (Amorim, 2011).

Quanto à avaliação dos resultados de aprendizagem, os sujeitos comparam-se a si mesmos ao longo do processo de aprendizagem, *atendendo às performances passadas e fazendo uso de um critério de progressão pessoal como critério normativo de avaliação* (Anderman & Wolters, 2006, cit. in Cordeiro, Lens & Bidarra, 2009, p. 310).

Segundo Lemos (2002), os dois tipos de objetivos (aprendizagem e resultado) têm sido utilizados para explicar diferenças no comportamento de realização dos alunos, tendo Dweck e Elliot utilizado estes conceitos para diferenciar intenções contrastantes no *envolvimento/empenhamento* ou *não-envolvimento/empenhamento* no trabalho acadêmico.

A finalidade dos objetivos orientados para o *resultado* é a demonstração da competência em comparação com os outros e a obtenção de julgamento favorável. *Os objetivos orientados para o resultado envolvem uma centração na avaliação das capacidades e do valor pessoal através da utilização de critérios de comparação social em contextos organizados de forma competitiva, sendo os erros percebidos como fracassos que expressam a falta de capacidade* (Paixão & Borges, 2005, p. 3).

Os objetivos orientados para o resultado têm várias denominações, tais como objetivos de desempenho (*performance goals*), objetivos de envolvimento do ego/eu ou objetivos de capacidade. Estes objetivos podem ser de *aproximação* ou de *evitamento*.

Os primeiros (*aproximação*) estão orientados no sentido de tentar demonstrar que se é melhor do que os outros, mostrando o seu valor pessoal; os segundos (*evitamento*) orientam-se no sentido de *evitar acima de tudo percepções de incompetência* (Paixão & Borges, 2005, p. 3). Tanto a orientação para os objetivos de aproximação, como para os de evitamento partem da comparação entre o *nível das realizações pessoais e o nível alcançado pelos pares* (op. cit., 2005, p. 3).

*Os alunos motivados por objetivos de aproximação do desempenho definem o seu sentimento de competência por comparação com os colegas. O seu principal objetivo é superar os resultados académicos dos pares, demonstrar capacidades superiores e obter julgamentos positivos acerca da sua competência* (Anderson et al, 2006, cit. in Cordeiro, Lens & Bidarra, 2009, p. 311). Por outro lado, os alunos motivados pelos *objetivos de evitamento do desempenho definem a sua competência de acordo com critérios normativos, mas atribuem-lhe uma valência negativa, o que os leva a recear e a querer evitar que os seus resultados sejam ultrapassados pelos resultados dos colegas* (Cordeiro, Lens & Bidarra, 2009, p. 311).

Segundo Lemos (2010), se o objetivo é de aproximação, a preocupação é fazer melhor do que os outros e demonstrar competência e capacidade, conduzindo à abordagem das tarefas segundo a perspectiva de tentar ultrapassar os outros. Neste caso, o sujeito preocupa-se em causar boa impressão a terceiros acerca da sua capacidade, utilizando modelos comparativos para avaliar o seu sucesso e demonstrar capacidades superiores (Schafft, 2010). Este tipo de orientação tende a gerar aprendizagens superficiais e dependentes da valorização externa do sucesso – *sou bom se demonstrar uma elevada capacidade em comparação com os outros* (Amorim, 2011).

A orientação para os resultados faz com que os erros sejam interpretados como sinais de falta de competência, conduzindo à preferência por tarefas fáceis (para não se enfrentar o risco do fracasso), sendo as capacidades pessoais impulsionadas por incentivos extrínsecos (Paixão & Borges, 2005) Contudo, os sujeitos orientados para os resultados podem eventualmente optar por tarefas difíceis porque, caso tenham insucesso, podem atribuir o fracasso às características da tarefa (esta era difícil). Caso obtenham sucesso, podem demonstrar que são mais competentes que os outros. (Amorim, 2011).

Relativamente aos objetivos de evitamento, os alunos orientados por este tipo de objetivos evitam as tarefas desafiadoras, precisamente aquelas que oferecem maiores oportunidades de aprendizagem (Lemos, 2010), revelando afetos negativos face ao fracasso. *Cada um dos objetivos académicos se relaciona com padrões específicos de realização, de atribuições, de autoeficácia, de valor próprio e de autorregulação* (Lemos, 2010, p. 213). Também as emoções e afetos agregados aos dois tipos de objetivos são diferentes. Se o objetivo for de aprendizagem, um esforço bem-sucedido causa orgulho e satisfação. Os alunos orientados pelos objetivos de resultado revelam afetos negativos face ao fracasso.

Em suma, a preocupação central dos objetivos orientados para a realização, *gira em torno da demonstração pública e privada das capacidades individuais* (Lemos, 2010, p. 214). Associam-se frequentemente (mas nem sempre) a um padrão debilitante em termos de motivação e estratégias cognitivas, comportamentais e afetivas (Amorim, 2011). Neste caso, os sujeitos procuram demonstrar que têm capacidade através da superação dos outros, despendendo pouco esforço, permanecendo num estado avaliativo gerador de padrões negativos de afeto, pensamento e comportamento. Investem mais na obtenção de indicadores externos do desempenho (ex. notas escolares). Além disso, a orientação para o resultado associa-se a uma maior vulnerabilidade emocional e a níveis mais elevados de ansiedade, porque as situações de aprendizagem são encaradas como um teste ao potencial pessoal, temendo ser-se considerado pelos outros como incompetente (Amorim, 2011). Deste modo, os sujeitos preferem justificar o insucesso com base em fatores que não constituam uma ameaça à sua capacidade pessoal nem ao seu valor próprio, ignorando que o homem vale por aquilo que é e não por aquilo que faz parecer que é. Esta atitude conduz a uma constante preocupação em parecer competente e inteligente, mesmo não o sendo.

Em suma, a orientação dos objetivos (aprendizagem/resultado) permite a identificação de duas atitudes opostas relativamente ao nível de envolvimento/empenhamento na tarefa e com implicações no processo de aprendizagem, na medida em que dizem respeito à (...) *qualidade da motivação que se reflete no comportamento, nas cognições e afetos* (Lemos, 2002, p. 22). Os objetivos de aprendizagem têm-se revelado associados a um padrão motivacional mais adaptativo do

que os objetivos de resultado/performance, na medida em que os primeiros remetem para a autorregulação/autodeterminação do sujeito.

Estudos feitos por Lemos (2002) incidem essencialmente sobre o perfil dos objetivos dos alunos composto sobretudo por objetivos de trabalho, de aprendizagem, de avaliação e de adequação. Esta combinação de objetivos é compatível com os requisitos tradicionais da sala de aula (os alunos devem trabalhar, procurar obter bons resultados académicos, aprender a estar em conformidade com o ritmo e ambiente geral da sala de aula). Lemos (2002) refere que este conjunto de objetivos pode desencadear conflitos motivacionais se forem geridos individualmente. Ainda segundo a mesma autora (2002) a preocupação com a adequação pode impedir as atividades dirigidas para a exploração, para os interesses pessoais e para a aprendizagem autónoma. Do mesmo modo, os objetivos de avaliação escolar podem não ser compatíveis com os objetivos de aprendizagem, isto porque mais aprendizagem pode não significar, de imediato, melhores resultados escolares.

Ao mesmo tempo que se reflete acerca dos objetivos múltiplos, convém salientar também algo sobre os objetivos sociais. Vários autores como (Nicholls, Lemos, 1993, 1996; Meec in Lemos, 2002) afirmam que os objetivos sociais são objetivos relacionados com a realização académica e que os objetivos académicos têm sempre, mesmo que de forma subentendida, uma dimensão social. *Trata-se de objetivos socio-académicos, no sentido em que representam razões sociais para tentar ou não ser bem-sucedido na escola* (Lemos, 2002, p. 24).

O desejo de honrar a família, obter aprovação dos colegas e dos professores, ou tornar-se um membro importante e/ou produtivo da e/na sociedade, pode ser motivo para a dedicação ao trabalho académico. Para Lemos (2002), a investigação sobre os objetivos sociais é ainda limitada por falta de uma definição funcional dos vários objetivos sociais e não se conhecer as contribuições únicas de cada um para a motivação e para o desempenho. Com efeito, o mundo social da criança exige a ponderação de múltiplas opções em simultâneo, o que conduz à rejeição da ideia de que as crianças sejam caracterizadas por uma orientação motivacional só para as relações sociais ou só para a realização. A mesma autora (2002) propõe que nos contextos sociais complexos como é a sociedade moderna, uma estratégia integrativa de múltiplos objetivos seria

aconselhável. Gonçalves (2002) propõe a opção pelos objetivos múltiplos já que poderão constituir um padrão motivacional positivo, visto que os objetivos de mestria/aprendizagem e os de resultado podem representar caminhos diferentes para a motivação e para a aprendizagem. Parece que além de tudo, é importante avaliar os objetivos do contexto onde os estudantes estão integrados, a fim de estimular a promoção métodos de ensino capazes de incentivar os estudantes a escolher dentre os objetivos aquele que encaminha para os melhores resultados ao nível da adaptação escolar (Gonçalves, 2008).

A consideração (...) dos *objetivos dos outros intervenientes no contexto serão provavelmente mais adaptativos do que prosseguir um só objetivo* (Gonçalves, 2002, p. 141). É de referir ainda que os objetivos sociais poderão interagir com os objetivos de realização sem prejuízo dos segundos. Segundo Lemos (2002), é aconselhável haver uma *mistura produtiva* ou *combinação ativa* dos objetivos. Os sentimentos de pertença e de responsabilidade social poderão produzir, nesse caso, uma força nova para o esforço, sobretudo quando a tarefa não é atraente e os outros objetivos competem entre si (Gonçalves, 2002).

As necessidades sociais relacionam-se com os objetivos orientados para os resultados, dos quais temos vindo a tratar. Assim, por necessidades sociais entende-se *um processo psicológico adquirido que se intensifica a partir da própria história de socialização da pessoa e que ativa as respostas emocionais dadas a incentivos relevantes às necessidades*. Exemplo de necessidades sociais: necessidade de realização, afiliação, intimidade e poder. *Os seres humanos adquirem necessidades sociais por meio da experiência, do desenvolvimento e da socialização* (Reeve, 2011, p. 105). As necessidades sociais, sendo adquiridas, vão-se modificando com o tempo de acordo com o desenvolvimento do sujeito. Os contextos sociais, assim como a família, o ambiente de trabalho e a experiência, influenciam as necessidades adquiridas (Reeve, 2011).

Neste contexto, salienta-se que se entende por necessidades psicológicas *um processo psicológico inato, subjacente ao desejo de buscar interações com o ambiente para ganhar experiência e promover a vitalidade, o crescimento e o bem-estar psicológico* (Reeve, 2011, p. 105). Dizem respeito à autonomia, à competência e ao

relacionamento. Quando uma atividade diz respeito às nossas necessidades psicológicas, despertam em nós interesse. Se essa atividade satisfaz as nossas necessidades psicológicas, sentimos prazer nelas e aceitamos o desafio de nelas nos envolver, (...) *precisamente porque representam para nós um campo em que somos capazes de envolver e satisfazer as nossas necessidades psicológicas* (Reeve, 2011, p. 65). Por outro lado, as necessidades psicológicas constituem uma parte importante da nossa análise sobre a motivação e o comportamento. Causam em nós uma disposição de exploração e de (...) *envolvimento com um ambiente que, conforme esperamos, seja capaz de satisfazer essas necessidades* (op. cit., 2011, p. 65).

Neste sentido, os objetivos de realização, isto é, os objetivos orientados para a aprendizagem ou mestria e os objetivos orientados para o resultado ou desempenho, associam-se a diferentes padrões de realização, adaptação e motivação dos estudantes. Os objetivos de mestria relacionam-se consistentemente com um padrão adaptativo de motivação e realização uma vez que estão associados a resultados positivos de ordem cognitiva, motivacional, afetivo e comportamental. Por seu lado, os objetivos de resultado apresentam níveis mais altos de ansiedade e algumas vezes associados a emoções negativas (Amorim, 2011).

Diante do exposto, saliente-se que as necessidades dos sujeitos estão subjacentes às orientações dos objetivos quer aos de mestria, quer aos de resultado; sendo que os objetivos de resultado podem ser de aproximação ou do evitamento ao fracasso, tal como referido anteriormente.

De acordo com (Lemos, 2002), para existir um contexto escolar “saudável” é proposto uma diversidade de formas de ação, relacionando a dimensão acadêmica com as dimensões sociais e relacionais.

Poder-se-á concluir que para existir um contexto escolar “saudável”, urge estimular a confiança nas capacidades individuais, promover a motivação, encorajar os alunos a definir objetivos relacionados com os conteúdos ministrados e facilitar experiências emocionais que sejam positivas.

### 1.3. Emoções de realização

O termo emoção deriva do latim *emotione* que significa movimento, ação, ato de mover, comoção, gesto. A emoção enquadra-se entre aqueles fenómenos que, embora todos afirmem saber do que se trata, são de difícil definição, por se tratar de um fenómeno multidimensional. Pode-se definir as (...) *emoções como alterações fisiológicas que ocorrem perante determinados estímulos; como um processo amplo, que envolve aspetos fisiológicos, cognitivos, subjetivos, sociais e interpessoais* (Vasconcelos, 2008, p. 20). Deste modo, a emoção constitui um fenómeno subjetivo, biológico social e dirigido. Os sentimentos resultam (...) *da percepção posterior dessas alterações fisiológicas e da associação dessas sensações percebidas à situação desencadeante* (op. cit., p. 20).

Os sentimentos de natureza subjetiva, conduzem à experiência de emoções de valência diferenciada, como o aborrecimento ou tédio, a raiva ou alegria que têm uma função adaptativa, preparando o organismo para ajustar-se às situações quotidianas e, como tal, desempenham um papel essencial na mobilização do comportamento para objetivos específicos (Reeve, 2011).

Assim, a definição da emoção apela à consideração de diferentes dimensões (fisiológica, subjetiva, motivacional e expressiva). De acordo com Reeve (2011), *as emoções são fenómenos expressivos e propositivos, de curta duração, que envolvem estados de sentimento e ativação, e nos auxilia na adaptação às oportunidades e aos desafios que enfrentamos durante eventos importantes da vida* (op. cit., p. 191).

A dimensão subjetiva prende-se com o significado pessoal atribuído aos acontecimentos; a dimensão fisiológica diz respeito à preparação e regulação do comportamento. A dimensão motivacional é responsável pela direção do comportamento, orientando (...) *a execução da ação necessária ao manejo das circunstâncias emocionais enfrentadas* (Reeve, 2011, p. 190), a dimensão expressiva revela-se através das expressões faciais postura e gestos que revelam aos outros a qualidade e intencionalidade das nossas ações não-verbais e informam sobre o conteúdo e valência dos sentimentos.

A emoção constitui, assim, um fenómeno afetivo que conduz a uma resposta perante uma situação real ou imaginada (Fonseca, 2011), constituindo (...) *um*

*constructo psicológico que une e coordena as quatro dimensões já mencionadas num padrão sincronizado (...) é aquilo que organiza as diversas dimensões numa reação coerente a um evento provocador. A emoção é a palavra usada pelos psicólogos para dar nome a esse processo coordenado e sincronizado* (Reeve, 2011, p. 191). A emoção constitui um fenómeno afetivo, isto é, inclui-se numa categoria mais ampla que abarca igualmente o temperamento e o humor. Os fatores que diferenciam a emoção, humor e temperamento são a sua duração, objeto e estado. Segundo Reeve (2011), o temperamento (emoção-traço), tem uma duração estável no tempo (meses a anos), por depender das características pessoais que se vão construindo ao longo da vida e se manifestam em diferentes contextos. O humor tem uma duração que varia entre alguns minutos/horas a dias e a sua origem é frequentemente desconhecida pelo próprio, influenciando as cognições/pensamentos e não se dirigindo a nenhum objeto específico (Vasconcelos, 2008). Na perspetiva de Reeve (2011), as emoções (emoções-estado) decorrem de eventos significativos durando entre alguns segundos a minutos, constituindo assim fenómenos de curta duração, que sinalizam situações significativas para o bem-estar pessoal (...) e *dirigem os cursos específicos da ação* (op. cit., p. 192). Segundo Moreira (2004), (...) *as emoções são um fenómeno muito complexo, talvez pelo facto de estarem tão ligadas ao que nós somos* (op. cit., p. 26). Com efeito esta complexidade advém das diferentes dimensões atrás descritas, e da sua interação com outros fenómenos afetivos (humor e temperamento), que poderão ainda ser analisadas em função da sua valência e da sua universalidade (básica e secundária).

As emoções básicas constituem aquelas em que se verifica alguma universalidade ao nível da sua eliciação e expressão em função da cultura, embora não designem propriamente emoções isoladas, mas antes famílias de emoções (Reeve, 2006), tais como (...) *raiva, medo, alegria, tristeza, desgosto desprezo, surpresa, vergonha, e culpa* (VandenBos, Bueno & Bitencour, 2010, p. 334). De acordo com a perspetiva bio fisiológica, estas emoções teriam as características seguintes: origem inata (não adquiridas ou aprendidas através da experiência ou socialização) e, como tal, seriam eliciadas universalmente por circunstâncias comuns, teriam uma expressão facial específica e distinta e um padrão de respostas bio fisiológicas distintas e previsível (Reeve, 2011). Por outro lado, a perspetiva cognitivista enfatiza o processo de construção e de atribuição de sentido as experiências afetivas ao longo do



desenvolvimento, atendendo aos valores e normas socioculturais. Deste modo, embora esta perspectiva não negue a dimensão inata e fisiológica das emoções, valoriza o processo de desenvolvimento emocional ao longo da vida.

Apesar das emoções de valência negativa terem sido objeto de uma maior atenção por parte da investigação, atendendo ao papel preponderante e incapacitante em diversos quadros clínicos, mas recentemente tem-se vindo a dar mais atenção às emoções de valência positiva, destacando-se o trabalho desenvolvido por Fredrickson (1998), que propôs um modelo heurístico sobre o papel das emoções positivas - *broaden-and build modelo of positive emotione*. Este modelo sustenta que as emoções positivas possibilitam a expansão do repertório momentâneo das ações e pensamentos individuais, através da reconstrução dos recursos pessoais.

As emoções positivas (alegria, felicidade, amor, entre outras) são fundamentais para a sensação subjetiva de bem-estar (Moreira, 2004). Segundo este autor, (...) *a vivência de uma determinada emoção positiva organiza as percepções, os pensamentos e os comportamentos do indivíduo em direção a comportamentos e experiências agradáveis* (op. cit., 2004, p. 69). Deste modo, a frequência de experiências emocionais positivas associa-se à frequência de pensamentos e comportamentos positivos, o que influenciará positivamente a aprendizagem. Além disso, as emoções de valência positiva tendem a favorecer uma maior abertura à experiência, incluindo o relacionamento com os outros. De um modo geral a alegria recompensa o esforço pessoal, facilita a resolução de problemas, incentiva a criatividade e tende a moderar os efeitos do *stress*. Do mesmo modo, o êxito numa tarefa, as realizações pessoais, a progressão em direção a uma meta, a obtenção do que se quer (resultados desejáveis), são eventos que geram alegria. A função da alegria é dupla, porque facilita a disposição para exercer atividades sociais, favorecendo a interação social e promove a formação de relacionamentos interpessoais, viabilizando a construção de fontes de suporte duradouros (Strongman, 2004).

A alegria poderá ser considerada como uma *cola social* que mantém os relacionamentos (entre pessoas que se amam, colegas de trabalho e companheiros de equipa), tendo igualmente uma função *calmante*, por permitir a manutenção do bem-estar, mesmo perante circunstâncias difíceis. A alegria é geradora de sentimentos

positivo que tornam a vida agradável e equilibram as experiências negativas e geradoras de frustração e decepção (afeto negativo), contrabalançando os efeitos negativos das emoções desagradáveis (Reeve, 2011).

O interesse constitui uma outra emoção positiva considerada básica, cuja função principal é a exploração do ambiente físico e social, e como tal, associando-se ao desenvolvimento pessoal. Esta emoção caracteriza-se pela ativação de processos de atenção seletiva que facilitam e direcionam para outros contextos (Melo, 2005). O interesse é a emoção prevalecente no dia-a-dia, dirigindo a atenção e estimulando os processos de aprendizagem, os pensamentos de realização e os atos de aprendizagem (Strongman, 2004). O interesse cria o (...) *desejo de explorar, investigar, buscar, manipular e extrair informações dos objetos que nos rodeiam; motiva os atos de exploração e está subjacente ao desejo de sermos criativos, de aprendermos e desenvolvermos as nossas competências e nossas habilidades* (Reininger, Hidi & Krapp, cit. in Reeve, 2011 p. 209). Segundo Reeve (op. cit.), o interesse aperfeiçoa a aprendizagem, sendo difícil aprender ou empenhar-se na maior parte das atividades de aprendizagem sem o apoio emocional do interesse. O orgulho constitui igualmente uma emoção positiva, tendo como objetivo principal ou função a manutenção do respeito e valor próprio, a partir da valoração positiva sobre si próprio. Em suma, (...) *as emoções positivas têm impacto não só no presente como também no futuro, através da forma como influenciam a percepção que o indivíduo constrói determinada atividade, o que, por sua vez, irá influenciar a forma como se vai envolver nela* (Moreira, 2004, p. 71). Assim, a experiência de emoções positivas nos contextos de aprendizagem facilitarão o processo de aprendizagem através do incentivo da procura e envolvimento em experiências semelhantes. Por outro lado, as experiências negativas poderão levar a comportamentos de evitamento face a atividades futuras.

As emoções negativas causam mal-estar, sendo as mais estudadas a ansiedade e o medo. A função principal do medo é proteger a integridade física e psicológica da pessoa, motivando-a a libertar-se ou fugir de situações potencialmente ameaçadoras (Melo, 2005). A ansiedade está associada à incerteza, distinguindo-se do medo por este dizer respeito a algo concreto, mesmo que imaginado (Strongman, 2004). As origens da ansiedade são frequentemente difusas para o próprio, mas poderá ter uma função motivadora dentro de certos limites, mobilizando o envolvimento nas tarefas. A raiva

constitui outra emoção negativa podendo associar-se à agressão, à hostilidade e a violência. Contudo, a raiva poderá ter uma função adaptativa tal como a aversão e o desprezo, protegendo o sujeito de situações adversas (Strongman, 2004). Com efeito aquela emoção tem a função de proporcionar energia para a defesa, surgindo quando se julga que as interferências para a prossecução de algo são intencionalmente infligidas por outros, sendo julgadas como ilícitas. A aversão é gerada perante algo potencialmente contaminado ou desagradável, estando associada ao desprezo, perante situações socialmente condenáveis ou ameaçadoras de valores pessoais.

A tristeza constitui uma emoção negativa associada à perda. Strongman (2004) entende que (...) *a tristeza é uma emoção que concentra a atenção no Self e constitui uma indicação de que a pessoa (o Self) precisa de ajuda. Pode distinguir-se do medo e da culpa pelo que estes têm de antecipação, e na tristeza o Self não é normalmente responsável por aquilo que aconteceu* (p. 155). A tristeza envolve um recolhimento em si próprio, mas por outro lado incentiva a receção de ajuda por parte de outros ou a reparação dos danos.

A vergonha implica uma avaliação negativa de si mesmo muitas vezes desencadeada pela humilhação sofrida perante outros. Esta emoção pode assumir funções relevantes na regularização das relações e na interiorização de normas e na adoção de padrões e normas sociais, promovendo a conformidade social (Melo, 2005).

Atendendo ao âmbito do nosso estudo empírico em contexto educativo, passaremos a analisar o papel das emoções no contexto da sala de aula, designadamente as emoções de realização (alegria, esperança, orgulho, raiva, ansiedade, culpa, desesperança e tédio). Este tipo de emoções decorre da realização de atividades passíveis de serem avaliadas em função do nível de consecução ou sucesso, pressupondo um nível de excelência. Deste modo, as emoções experimentadas no decorrer das atividades académicas, desde que pressuponham avaliações do nível de desempenho alcançado, constituem emoções de realização, embora nem todas as emoções experimentadas neste contexto sejam necessariamente de realização - por exemplo, as emoções decorrentes de algumas interações sociais com os colegas (Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry, 2007).

Na sociedade atual, a escola assume um papel preponderante no processo de socialização das novas gerações. Passa-se uma parte significativa do tempo na escola, maioritariamente dentro da sala de aula (Gonçalves, 2002), onde nem sempre se assiste a uma (...) *articulação entre o afetivo, o cognitivo e o motor nas atividades escolares* (Almeida, 1999, p. 89). Nem sempre a escola está suficientemente consciente de que a transmissão de conhecimento, influencia o desenvolvimento das diversas dimensões pessoais, negligenciando frequentemente a interação entre afetividade e inteligência (Almeida, 1999).

Segundo Almeida (1999), as dimensões afetivas e motoras na sala de aula deveriam estar relacionadas com o processo do conhecimento, chamando a atenção dos professores para o perigo de confundir o movimento com falta de concentração. Sendo a atenção uma variável indispensável e necessária na sala de aula, há (...) *a tentação de eliminar tudo o que se parece a movimentos. Com a preocupação de extinguir o que poderá ameaçar a aprendizagem na sala de aula, ignora-se completamente a importante particularidade do movimento e a sua capacidade de representar as emoções* (Almeida, 1999, p. 91). Neste contexto, sugere-se ao professor que se mantenha atento aos movimentos dos alunos, pois poderão ser expressões afetivas de alegria (risos) ou de outro tipo de emoções. Em qualquer dos casos, esses movimentos podem ser indicadores de estados emocionais que mereçam mais atenção no contexto da sala de aula. Na verdade, quer o excesso de movimentos, quer a sua omissão podem ser indícios significativos. Neste sentido, Moreira (2004) considera que é necessário que o adulto ajude a criança a regular as suas emoções, proporcionando experiências de emoções positivas. A manifestação de alegria poderá associar-se a um excesso de movimento e comprometer a ação do professor na sala de aula. Contrariamente, o medo revela-se em alguns casos através da ausência de movimentos. Assim, a imobilidade deve merecer da parte do professor um olhar especial, a fim de não comprometer o desempenho do professor e dos alunos. A consciencialização da relação entre o movimento e experiência emocional poderá facilitar uma relação saudável e o desempenho das tarefas de aprendizagem mais frutífera. Caso contrário, o professor poderá cometer erros de interpretação das expressões emocionais como por exemplo a de alegria, considerando-as como sinais de indisciplina. Esses erros conduzem muitas

vezes o professor a agir com irritação diante de um simples movimento provocado por um ou outro aluno, com implicações no clima afetivo de aprendizagem.

Frequentemente, os professores demonstram uma certa dificuldade em lidar com as situações emotivas na sala de aula, o que é compreensível pela própria natureza da emoção, isto é, a sua imprevisibilidade. Quando se desconhece os indícios diferenciais de cada emoção, há o perigo de ocorrer conflitos ou mal-entendidos na relação professor e o aluno. Cabe ao professor a tarefa de ajudar a criança a expressar as suas emoções de forma adequada e a desenvolver estilos de comunicação adaptativos (Moreira, 2004). *Um professor que não dê importância às questões emocionais, ao desenvolvimento emocional e em particular, à gestão das emoções, estará a ser negligente e não está a cumprir o que se espera dele* (op. cit., 2004, p. 62).

Na opinião de Almeida (1999), a presença de emoções negativas poderá, implicar um comprometimento das capacidades cognitivas do sujeito. No contexto da sala de aula, participar no *jogo perverso* das emoções negativas, acarreta um duplo prejuízo: o desgaste do professor e o comprometimento da interação na sala de aula, prejudicando o processo de aprendizagem. O desconhecimento do papel das emoções na interação professor-aluno poderá impedir uma gestão adequada das emoções, por parte do professor impedindo-o de tomar uma atitude produtiva, assim como a submissão da interação na sala de aula às emoções dos alunos prejudicará o processo pedagógico.

Quando os alunos se apercebem de que o professor não consegue lidar eficazmente com as situações emotivas, acabam por dominar o relacionamento no contexto da sala de aula, invertendo os papéis na condução do processo pedagógico. Deste modo, Almeida (1999) faz as seguintes advertências aos professores: dominar as estratégias de redução da experiência de emoções negativas, através da introdução de atividades como a representação, a dramatização, o desenho ou o relato oral, entre outras; não demonstrar ao aluno a sua incapacidade para lidar com as emoções, designadamente através da expressão raiva ou da adoção de um comportamento de vitimização (desgosto).

Assim, é indispensável aprender a fazer uma *leitura cuidada* das várias modalidades de expressão emocional. Por exemplo, quando os alunos se mostram inquietos durante a aula, o professor deve questionar-se sobre as atividades propostas,

por poderem estar na origem da inquietação na aula. Através da leitura das reações do aluno durante a realização de determinada tarefa, os professores podem observar até que ponto os conteúdos estarão bem distribuídos os temas serão ou não do interesse dos alunos e as estratégias serão as mais adequadas. Esta monitorização poderá ajudar a minimizar as situações de descontrolo e /ou negativas durante a aprendizagem. Segundo Almeida (1999) aprender a ler as emoções constitui um pré-requisito para as gerir, considerando Moreira (2004) que o professor deverá dar tanta importância à emoção como aos conteúdos da Matemática ou da língua Portuguesa.

#### **1.4. Emoções e objetivos de realização**

Dando continuidade à reflexão prévia em torno das variáveis emocionais em contexto educativo, deter-nos-emos na relação entre as emoções de realização e a orientação dos objetivos (ponto 1.2).

De um modo geral, os educadores consideram e reconhecem a importância da dimensão afetiva na aprendizagem, embora os dados da investigação nem sempre sejam transferidos para o quotidiano dos contextos educativos, em que o papel das emoções não é potencializado nos processos interativos na sala de aula e (...) *no próprio ato de aprender* (Miras, 2004, p. 221). Com efeito, o processo de aprendizagem e o desempenho académico são mediados por experiências emocionais intensas (Gonçalves 2012) que poderão ser analisadas em função do tipo de orientação dos objetivos valorizados.

Tal como já referido anteriormente, as emoções de realização em contexto académico decorrem de atividades passíveis de serem avaliadas em função de padrões de excelência partilhados entre alunos e educadores (Gonçalves, 2012). Aquelas emoções (satisfação, esperança, orgulho, raiva, ansiedade, vergonha, desesperança e tédio/aborrecimento) poderão emergir durante a atividade e/ou face aos resultados alcançados (Pekrun, 2006). A investigação que tem vindo a ser desenvolvida por Pekrun e colaboradores parte do pressuposto de que as emoções de realização envolvem um conjunto de dimensões interrelacionadas (afetivas, cognitivas, fisiológicas e motivacionais) e diretamente associadas às atividades ou aos resultados de realização. Além disso, as emoções de realização são conceptualmente analisadas a partir do

modelo heurístico *Controlo x Valor*, que permite compreender de forma integrada a relação entre as emoções experienciadas e o processo de aprendizagem, o desempenho, a motivação, o esforço e a seleção das estratégias de aprendizagem e de autorregulação (Pekrun, Elliot & Maier 2006, 2009). As dimensões do Controlo (percepção do nível de controlo na realização de uma atividade ou controlabilidade percebida) e do Valor (significação atribuída à atividade) explicam a natureza das emoções experimentadas durante ou após a realização de uma tarefa (satisfação, esperança, orgulho, ansiedade, vergonha, desesperança, aborrecimento/tédio e raiva (Pekrun, Elliot & Maier 2006, 2009). Segundo Pekrun (2009) os ambientes educacionais são relevantes tanto para os alunos como para os professores, que passam na escola grande parte das suas vidas, estabelecendo relações interpessoais e realizando objetivos significativos, através de atividades individuais e coletivas. Por *causa da sua importância subjetiva, os cenários escolares são inspirados com intensas experiências emocionais que dirigem interações, afetam a aprendizagem e influenciam o crescimento pessoal de estudantes e professores* (Schutz & Pekrun, 2007, cit. in Fonseca, 2011, p. 12).

Tal como já referido previamente (ponto 1.3), nem todas as emoções experimentadas nos contextos educativos constituem emoções de realização, designadamente as que decorrem dos relacionamentos interpessoais entre pares e que não envolvam tarefas de realização.

Tendo como base o modelo *Controlo x Valor*, é possível utilizar uma taxonomia tridimensional das emoções de realização, agrupando as emoções de acordo com o seu *foco* (atividade *versus* resultado), a sua *valência* (positiva *versus* negativa ou agradável *versus*. desagradável) e a sua função estimuladora (ativadora *versus*. Inativadora) (Pekrun, Elliot & Maier 2006, 2009; Pekrun, Goetz, Frenzel & Perry, 2011), tanto para as emoções experimentadas durante a tarefa, como para as que resultam da obtenção de um resultado (Pekrun, 2009). Assim, poder-se-á considerar quatro tipos de emoções: emoções positivas ativadoras (satisfação, esperança e orgulho) e inativadoras (alívio); emoções negativas ativadoras (raiva, ansiedade e vergonha) e inativadoras (tédio e desesperança) (Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry in Gonçalves 2012). A título de exemplo, a percepção de uma tarefa como demasiado exigente poderá dar origem à emoção ativadora de raiva (Pekrun, 2009).

Quanto à orientação dos objetivos (mestria/tarefa *versus* resultado/desempenho), estes podem ser definidos como *um programa de processos que tem consequências cognitivas, afetivas e comportamentais* (Elliot & Dweck, cit in Schafft, 2010, p.13). Estas consequências afetivas não têm sido alvo de muita atenção por parte da Psicologia da Educação, ocupando um lugar secundário. *Apesar das semelhanças funcionais entre os objetivos de realização e as emoções de realização, o trabalho empírico acerca destes constructos tem sido realizado em tradições de investigações separadas e produzido corpos de conhecimento independentes* (Pekrun, Elliot & Maier, cit. in Schafft, 2010, p.13).

Segundo Pekrun, Elliot & Maier (2006, 2009), os resultados da investigação sobre as emoções de realização e os objetivos de realização não têm sido tão consistentes como seria desejável porque alguns estudos utilizaram o modelo dicotômico da orientação dos objetivos (mestria/resultado) sem atender às dimensões de aproximação *versus* evitamento, destacando somente que os objetivos de mestria são benéficos e os de resultado prejudiciais relativamente às experiências afetivas dos alunos.

Segundo Schafft (2010), os resultados acerca da relação entre a orientação dos objetivos e a valência da experiência emocional tem revelado uma baixa correlação, exceto a associação positiva entre os objetivos de mestria e as emoções positivas. A análise da relação entre a orientação dos objetivos e emoções específicas tem revelado associações significativas, designadamente entre a orientação para o resultado (vertente evitamento) e a ansiedade aos testes, constituindo uma das linhas de investigação mais explorada. De acordo com Schafft (2010), algumas investigações recentes têm confirmado as associações seguintes: entre os objetivos orientados para mestria e as emoções de entusiasmo/satisfação e aborrecimento; entre os objetivos orientados para o resultado (vertente aproximação), por um lado e, por outro, a emoção positiva de orgulho e as emoções negativas de vergonha e desesperança decorrentes do desempenho/resultado. Para Schafft (2010), a investigação tem vindo a demonstrar que as relações entre a orientação dos objetivos e a experiência emocional são mais evidentes para as emoções discretas do que para o afeto positivo ou negativo geral.



Pekrun e Elliot & Maier colaboradores (2006) concluíram que a orientação para a mestria constitui um componente positivo do entusiasmo/satisfação face ao processo de aprendizagem, da esperança e do orgulho e um elemento negativo do aborrecimento/tédio e da raiva perante as tarefas de aprendizagem. Por outro lado, a orientação para o resultado/desempenho (vertente aproximação) constitui um componente positivo do orgulho, enquanto a orientação para o resultado/desempenho (vertente evitamento) é um preditor da ansiedade, da desesperança e da vergonha.

Em conclusão, a investigação de Pekrun e colaboradores (2006, 2009) permite concluir o seguinte: as emoções positivas decorrentes da realização da tarefa e associam-se aos objetivos de mestria; As emoções positivas decorrentes do resultado (esperança e orgulho) associam-se à orientação para o resultado (vertente aproximação); as emoções negativas decorrentes do resultado (ansiedade, vergonha e desesperança) estão associadas aos objetivos orientados para o resultado (vertente evitamento).

Efetivamente, o modelo tricotómico de Pekrun Elliot & Maier (2006, 2009) prediz que a orientação dos objetivos influencia a experiência emocional dos alunos e que ambas influenciam o rendimento escolar. As emoções desempenhariam neste contexto o papel de mediadoras entre a orientação dos objetivos e os níveis de realização/desempenho subsequentes.

Ao longo deste trabalho tem-se vindo a apontar para a negligência do estudo do papel das emoções no processo de aprendizagem, exceto no referente à ansiedade durante os testes. No entanto, essa realidade tem vindo a modificar-se nos últimos dez anos, designadamente através da investigação sobre a natureza das emoções experimentadas pelos estudantes e pelos professores, indo ao encontro da ideia de (...) *que múltiplas emoções, em estudantes e professores, devem ser consideradas na realidade educacional; que essas emoções são moldadas de forma complexa em cada indivíduo, entre indivíduos e ao longo do tempo; que são influenciadas por fatores como o género, a raça e o contexto socio-histórico* (Fonseca, 2011, p. 40).

Apesar da escassez de material neste domínio é digno de reconhecimento e louvor o trabalho já feito nesta área das emoções e da orientação dos objetivos, embora, evidentemente, haja ainda muito para aprofundar neste âmbito.



## CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

### 2.1. Objetivos e hipóteses

Considerando alguma escassez da investigação que faça uma análise conjunta da possível influência da orientação de objetivos e das emoções de realização no rendimento escolar, tomámos como referência o trabalho realizado por Schafft (2010), procurando no presente estudo compreender a relação entre estas variáveis e responder à questão sobre o seu valor preditivo na explicação do rendimento escolar, medido através da média dos níveis obtidos às disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Inglês e Ciências em alunos do terceiro ciclo do ensino básico. Admitindo a influência da cultura de escola na orientação de objetivos e emoções de realização, procurámos testar agora a relação das variáveis em estudo numa amostra de alunos de instituições portuguesas de ensino particular e cooperativo.

Tendo como objetivo principal analisar a relação entre as variáveis em estudo, procura-se igualmente analisar a orientação de objetivos e as emoções de realização em função de variáveis socio biográficas e escolares, tais como nível de escolaridade, habilitações literárias das mães.

Com base na revisão da literatura e os objetivos do presente estudo formularam-se as seguintes hipóteses, levando em conta trabalhos empíricos realizados por outros autores, designadamente o estudo de Schafft (2010), no qual nos apoiámos:

#### **Hipótese geral:**

Existem relações estatisticamente significativas entre a orientação de objetivos, as emoções de realização e rendimento escolar dos alunos.

#### **Hipóteses específicas:**

**Hipótese 1:** Existe relação negativa e estatisticamente significativa entre a dimensão dos objetivos orientados para a mestria e as emoções negativas (raiva, o aborrecimento, a vergonha, a ansiedade e desesperança).

**Hipótese 2:** Existe relação positiva e estatisticamente significativa entre a dimensão dos objetivos orientados para a mestria e as emoções positivas (orgulho, esperança e o entusiasmo).

**Hipótese 3:** Existe uma relação positiva e estatisticamente significativa entre a dimensão dos objetivos orientados para o resultado e as emoções negativas (raiva, o aborrecimento, a vergonha, a ansiedade e desesperança).

**Hipótese 4:** Existe uma relação negativa e estatisticamente significativa entre a dimensão dos objetivos orientados para o resultado e as emoções positivas (orgulho, esperança e o entusiasmo).

**Hipótese 5:** O rendimento escolar dos alunos está positivamente associado aos seus objetivos orientados para a mestria, sendo essa relação estatisticamente significativa.

**Hipótese 6:** O rendimento escolar dos alunos está negativamente associado aos seus objetivos orientados para o resultado, sendo essa relação estatisticamente significativa.

**Hipótese 7:** O rendimento escolar dos alunos está positivamente associado às emoções positivas em sala de aula, sendo essa relação estatisticamente significativa.

**Hipótese 8:** O rendimento escolar dos alunos está negativamente associado às emoções negativas em sala de aula, sendo essa relação estatisticamente significativa.

**Hipótese 9:** Existe uma relação negativa e estatisticamente significativa entre a dimensão do ceticismo acerca da relevância da escola para o futuro e o rendimento escolar.

**Hipótese 10:** À medida que se avança na escolaridade a prossecução de objetivos de orientação para a mestria decresce.

**Hipótese 11:** Há uma relação negativa e estatisticamente significativa entre o rendimento escolar e a autoapresentação e baixo desempenho.

**Hipótese 12:** Os alunos cujas mães têm habilitações literárias mais elevadas são mais orientados para a mestria do que alunos cujas mães têm habilitações literárias mais baixas.

## 2.2. Descrição da amostra

A amostra do presente estudo é constituída por 358 alunos de ambos os sexos, provenientes de três estabelecimentos de ensino: Instituto Inácio de Loyola (CAIC), Instituto Educativo de Souselas (INEDS) e Colégio de Nossa Senhora do Alto.

O CAIC situa-se em Cernache, concelho de Coimbra, tendo sido inaugurado em 1954. Tem contrato de Associação com o Estado português desde 1978, pertence à Companhia de Jesus, congregação religiosa cujo fundador é Santo Inácio de Loyola. Assenta os seus valores educativos no evangelho sob o lema “educar para servir”. Com uma vasta população estudantil (900 alunos) desde o 5º ano ao 12º ano, tem cursos de educação e formação (CEF) e cursos profissionais (serviço de mesa, instalação e reparação de computadores e cozinha). Os 900 alunos que frequentam o CAIC são orientados por 60 professores e 25 funcionários. Apesar da vasta população estudantil, foi-nos autorizado aplicar os questionários exclusivamente aos alunos do 7º ano de escolaridade, porque os demais alunos já estavam a colaborar em outras investigações (ver Quadro1).

O Instituto Educativo de Souselas (INEDS), situado no concelho de Coimbra, “nasceu” no ano letivo de 1993/94, tendo sido obra de um esforço conjunto da sua Direção, Junta de Freguesia Local e Ministério da Educação. Embora a sua ação deva pautar-se pelos princípios fundamentais consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo, em harmonia com os quais o INEDS se propõe orientar o seu trabalho, a atividade desta instituição escolar orienta-se pelos seus princípios como por exemplo: “contribuir para a formação integral do aluno”. Acolhe 800 alunos, desde o ensino básico ao secundário. Ministra também cursos profissionais (mecânica, cozinha e serviço de mesa) e acolhe alunos com necessidades educativas especiais. Os alunos são orientados por cinquenta docentes e vinte e cinco auxiliares. Neste estabelecimento de ensino, aplicámos os questionários aos alunos do 7º, 8º e 9º anos de escolaridade (ver Quadro 1).

O terceiro centro educativo onde aplicámos os questionários, a alunos do 8º e 9º ano de escolaridade, foi o Colégio de Nossa Senhora do Alto situado na cidade de Faro (ver Quadro1). Este colégio funciona desde 1955 como instituição de ensino privado.

Atualmente, o colégio funciona com uma média de 400 alunos sob a orientação das religiosas “Filhas de Maria Auxiliadora” (nome de uma congregação religiosa), sob o método preventivo de S. João Bosco, com o lema: “Educar evangelizando e evangelizar educar”. Neste estabelecimento é ministrada uma educação baseada na seguinte trilogia: razão, religião, afeto. Apesar de ser um colégio particular tem paralelismo pedagógico, cumprindo os planos curriculares nacionais definidos pelo Ministério da Educação para os diferentes níveis de ensino. A especificidade do projeto educativo deste colégio como escola católica está na referência à visão cristã da realidade, afirmando que Jesus Cristo é o centro inspirador desta sua concepção, bem como da sua última instância crítica, ou o juízo definitivo do seu valor concreto.

Os dados dos 358 sujeitos foram recolhidos, portanto, nos três centros educativos descritos, sendo dois de Ensino Particular Cooperativo (CAIC e INEDS) e um de Ensino Particular (Nossa Senhora do Alto), ao longo do mês de maio de 2013 (ver Quadro 1).

**Quadro 1: Distribuição da amostra por escolas e ano de escolaridade**

Ano de escolaridade	Escola			Total
	Souselas	CAIC	N <sup>a</sup> Sra. Alto	
7 <sup>o</sup>	88	107	0	195
8 <sup>o</sup>	53	0	24	77
9 <sup>o</sup>	64	0	22	86
Frequência	205	107	46	358
Percentagem (%)	57.3	29.9	12.8	100

Nos três estabelecimentos de ensino dos quais recolhemos a amostra, tivemos a colaboração da psicóloga e da professora de Moral e Religião que fazem parte da equipa técnico-pedagógica. Efetivamente, estas profissionais acompanharam-nos e apoiaram-nos durante todos os momentos da nossa estada nos referidos estabelecimentos de ensino.

Quanto ao sexo, a percentagem dos alunos do sexo feminino é de 52,8% (189 sujeitos) e do sexo masculino é de 47,2% (169 sujeitos).

Conforme apresenta o Quadro 2, a amostra é constituída por alunos cuja faixa etária se situa entre os 12 e os 17 anos, sendo que o grupo composto pela idade de 13 anos é mais representativo, 35% (124 sujeitos), seguido dos de 12 anos 26% (92 sujeitos). Como se pode confirmar também no Quadro 2, apenas um único aluno da nossa amostra se encontra na faixa etária dos 17 anos.

**Quadro 2: Distribuição da amostra por faixa etária**

Idade	Frequência	Percentagem %
12	92	26
13	124	35
14	81	23
15	53	15
16	5	1
17	1	.3
Total	358	100

No que se refere ao ano de escolaridade em que os alunos da amostra estão inseridos, observa-se que a maioria se encontra no 7º ano de escolaridade, com 195 sujeitos, o que equivale a 55% da amostra. O 8º ano é constituído por 77 alunos, o que equivale a 22% da amostra e o 9º ano é composto por 86 alunos, o que corresponde a 24% da amostra conforme indicado no Quadro 3.

**Quadro 3. Distribuição da amostra por ano de escolaridade**

Ano	Frequência	Percentagem %
7º	195	55
8º	77	22
9º	86	24
Total	358	100

Quanto às zonas de residência, dos 358 sujeitos que constituem a presente amostra, 312 vivem nos arredores da cidade de Coimbra (Cernache, Condeixa, Souselas, Brasfemes) e 46 residem na cidade de Faro/Algarve.

No que diz respeito ao rendimento escolar obtido pelos alunos (numa escala de 1 a 5 níveis), no primeiro período do ano letivo 2012/2013, na disciplina de Língua Portuguesa, a maioria dos alunos obteve o nível 3 (181 alunos, o que equivale a 51% da

amostra), seguindo-se os níveis 4 (89 alunos, o que equivale a 25% da amostra) e 2 (63 alunos, o que equivale a 18% da amostra) e por último o nível 5 (21 alunos, o que equivale a 6% da amostra) (ver Quadro 4).

**Quadro 4. Níveis obtidos pelos alunos na disciplina de Língua Portuguesa**

Língua Portuguesa	Frequência	Percentagem %
Nível 2	63	18
Nível 3	181	51
Nível 4	89	25
Nível 5	21	6
Total	358	100

Na disciplina de Matemática, as notas obtidas concentram-se na sua maioria também no nível 3 (141 alunos, o que equivale a 39 % da amostra), seguido dos níveis 2 (113 alunos, o que equivale a 32% da amostra) e 4 (64 alunos, o que equivale a 18% da amostra), e, por último, estão os alunos do nível 5 (38 alunos, o que equivale a 11% da amostra) (ver Quadro 5).

**Quadro 5. Níveis obtidos pelos alunos na disciplina de Matemática**

Matemática	Frequência	Percentagem %
Nível 2	113	32
Nível 3	141	39
Nível 4	64	18
Nível 5	38	11
Total	358	100

No que respeita à disciplina de Inglês, a maioria dos alunos da amostra também obteve o nível 3 (140 alunos, o que equivale a 39% da amostra), seguido dos níveis 4 (83 alunos, o que equivale a 23% da amostra) e 5 (66 alunos, o que equivale a 18% da amostra) e por último o nível 2 (66 alunos o que equivale a 18% da amostra) (ver Quadro 6).



**Quadro 6. Níveis obtidos pelos alunos na disciplina de Inglês**

Inglês	Frequência	Porcentagem %
Nível 2	66	18
Nível 3	140	39
Nível 4	83	23
Nível 5	66	18
Total	358	100

Por fim, nas disciplinas de Ciências da Natureza/Naturais, os níveis obtidos concentram-se também na sua maioria no nível 3 (133 alunos, o que equivale a 37% da amostra), seguido do nível 4 (117 alunos, o que equivale a 33% da amostra), sendo os níveis 5 (51 alunos, o que equivale a 14% da amostra) e 2 (52 alunos, o que equivale a 15% da amostra) os que atingem menor porcentagem (ver Quadro 7).

**Quadro 7. Níveis obtidos pelos alunos na disciplina de Ciências da Natureza/Naturais**

Ciências	Frequência	Porcentagem %
Nível 2	52	15
Nível 3	133	37
Nível 4	117	33
Nível 5	51	14
Total	358	100

Das disciplinas analisadas, a disciplina de Inglês é aquela em que se encontram mais alunos, na presente amostra, com nível 5 (66 alunos, o que equivale a 18% da amostra).

É evidente na nossa amostra que a maior parte dos alunos (302 alunos, o que equivale a 84% da amostra) apresenta um percurso escolar que pode ser considerado regular, pois um número considerável de alunos (302 o que equivale a 84% da amostra) não apresenta qualquer retenção; 41 alunos (o que equivale a 12% da amostra) apresentam uma retenção e 12 alunos (o que equivale a 3% da amostra) apresentam mais que uma retenção (ver Quadro 8).

**Quadro 8. Distribuição da amostra relativamente à existência de retenção no percurso escolar**

Retenção	Frequência	Percentagem %
Nenhuma retenção	302	84
Uma Retenção	41	12
Duas Retenções	12	3
Total	358	100

No que se refere às habilitações literárias das mães, os dados apresentam uma frequência mais elevada ao nível do secundário (90 mães, o que equivale a 25% da amostra), seguido do 3º ciclo (83 mães, o que equivale a 23% da amostra). Verifica-se também um número razoável de mães com habilitações literárias superiores (incluindo mestrado/doutoramento). As restantes têm níveis de escolaridade inferiores ao 3º ciclo do ensino básico (24 mães, equivalentes a 7% da amostra têm o 1º ciclo e 43 mães, equivalentes a 12% da amostra alcançaram o 2º ciclo) (ver Quadro 9).

**Quadro 9. Distribuição da amostra relativamente às habilitações literárias da figura materna**

Habilitações Mãe	Frequência	Percentagem %
1º Ciclo	24	7
2º Ciclo	43	12
3º Ciclo	83	23
Secundário	90	25
Curso Superior	65	18
Mestrado/Doutoramento	43	12
Total	358	100

Relativamente às habilitações literárias dos pais (progenitores do sexo masculino), o Quadro 10 indica que se situam maioritariamente ao nível do 3º ciclo (102 pais, o que equivale a 29% da amostra), seguido do secundário (69 sujeitos, o que equivale a 19% da amostra). Destes pais 15% (n=52) têm uma licenciatura e 8% (n=29) alcançaram o patamar do mestrado/doutoramento. Nas habilitações mais baixas encontramos 10% (n=36) de pais com o 1º ciclo e 16% (n=58) de pais com o 2º ciclo de escolaridade.

**Quadro 10. Distribuição da amostra relativamente às habilitações literárias da figura paterna**

Habilitações Pai	Frequência	Percentagem %
1º Ciclo	36	10
2º Ciclo	58	16
3º Ciclo	102	29
Secundário	69	19
Curso Superior	52	15
Mestrado/Doutoramento	29	8
Total	358	100

Quanto às expetativas escolares dos alunos da nossa amostra, podemos verificar que a maior parte dos mesmos pretende realizar um curso superior (257 sujeitos, o que equivale a 73% da amostra). Há, no entanto, sete alunos (2% da amostra) que afirmaram poder abandonar a escola quando for preciso, o que poderá ser indicador de alguma dificuldade subjacente (ver Quadro 11). O objetivo de concluir o 9º ano foi indicado por três alunos da nossa amostra (0.8%), sendo que 88 (25%) nos indicaram que gostariam de concluir um curso profissional

**Quadro 11. Distribuição da amostra relativamente às expectativas em relação ao seu futuro académico**

Expetativas	Frequência	Percentagem %
Abandonar a escola quando for preciso	7	2
Concluir o 9º ano	3	.8
Concluir o 12º ano/Curso profissional	88	25
Realizar um curso superior	257	73
Total	358	100

### 2.3. Caraterização dos instrumentos/medidas

No nosso estudo foram aplicados os seguintes instrumentos de autorresposta com perguntas fechadas:

- Ficha de Recolha de Dados do Participante, visando obter, neste domínio, dados considerados relevantes para a caracterização da amostra (ver Anexo VII).
- Algumas Escalas da *Patterns of Adaptive Learning Scales* (PALS) de Midgley et al. (2000) – Versão para os alunos – nomeadamente, as escalas respeitantes à perceção dos objetivos dos professores, à perceção das crenças e estratégias

acadêmicas, bem como a escala relativa à percepção das estruturas de objetivos de sala de aula (Anexo IV e VI).

- Escala das *Emoções Relacionadas com a Sala de Aula* – AEQ (Pekrun, Goetz & Perry, 2005) (Anexo V).

### **2.3.1. Ficha de Recolha de Dados Socio biográficos**

A Ficha de Recolha de Dados Socio biográficos foi elaborada no âmbito do presente estudo como um instrumento de trabalho cuja finalidade é recolher informações acerca das características socio-biográficas da amostra em estudo.

A recolha destes dados torna-se importante pois pretende-se analisar a orientação dos objetivos e emoções de realização dos alunos em função das variáveis socio-biográficas tais como: o ano de escolaridade frequentado, a idade, o sexo, as habilitações literárias e profissões dos progenitores, a existência ou não de retenções durante o percurso escolar e as expetativas dos alunos em relação ao seu futuro académico.

### **2.3.2. Questionário dos Padrões Adaptativos de Aprendizagem (PALS)**

Nesta investigação foram usadas algumas escalas do instrumento *Patterns of Adaptive Learning Scales* (PALS) de Midgley, Maehr, Anderman, Freeman, Gheen, Kaplan, Kumar, Middleton, Nelson, Roeser e Urdan (2000), adaptadas para a população portuguesa por Schafft (2010)

O *Patterns of Adaptive Learning Scales* (PALS) tem sido desenvolvido no âmbito da teoria da orientação para os objetivos por Midgley et al. (2000), com a finalidade de avaliar a relação entre o contexto educativo e as características motivacionais, comportamentais e afetivas dos alunos e seus professores. De acordo com Gonçalves, Lemos e Rodrigues (2008, p.1), “a sua construção baseia-se na definição dos objetivos como motivos ou razões para o comportamento de realização, tal como tem sido desenvolvido no quadro da teoria dos objetivos de realização”.

O questionário original para os alunos é constituído por um conjunto de escalas de autorresposta utilizadas para avaliar os seguintes aspetos:

1. Estilos dos objetivos nas tarefas de realização escolar;
2. Perceção dos objetivos dos professores;
3. Perceção das estruturas de objetivos na sala de aula;
4. Perceção, crenças e estratégias académicas;
5. Perceção das estruturas de objetivos dos pais e da vida familiar;

Por sua vez, a versão para os professores é constituída pelas seguintes escalas;

1. A perceção das estruturas de objetivos na escola;
2. Abordagem dos objetivos no âmbito das tarefas de ensino;
3. Perceção da autoeficácia relativamente ao ensino.

A adaptação portuguesa do instrumento em questão (Schafft, 2010), assim como a sua versão original, integra uma escala de resposta de tipo Likert, com cinco pontos, de 1 (Completamente falso) a 5 (Totalmente verdadeiro).

No nosso estudo, dado que só pretendíamos inquirir discentes, optámos apenas pela versão dos alunos utilizando as seguintes escalas:

1. Perceção dos objetivos dos professores (contendo 12 itens).
2. Perceção das estruturas dos objetivos da sala de aula (contendo 14 itens).
3. Perceção, crenças e estratégias académicas (contendo 13 itens).

Assim, da PALS foram utilizados 39 itens, dos quais apresentaremos alguns exemplos. A primeira escala é composta por afirmações como: “Os nossos professores querem que compreendamos o nosso trabalho e que não o memorizemos apenas”; “Os nossos professores dizem-nos quais são os alunos que têm as melhores notas nos testes”. Na segunda escala encontramos asserções como: “Nas nossas aulas, compreender a matéria, é realmente o objetivo principal”; “Nas nossas aulas, o objetivo principal é ter boas notas”. Em relação à terceira escala, relativa às perceções, crenças e estratégias académicas, sublinhamos os seguintes itens: “Eu evitaria participar nas aulas

se isso significasse que os colegas pensariam que eu sei muito”; “Se tiver sucesso na escola, isso ajudar-me-á a realizar os meus sonhos”.

A versão portuguesa da escala utilizada no nosso estudo é designada por “Escala de Padrões Adaptativos de Aprendizagem” na qual estão manifestos os três tipos de objetivos pessoais: objetivos de mestria, objetivos de desempenho-aproximação e objetivos de desempenho-evitamento. A utilidade destas escalas está documentada na investigação na área da motivação académica, dentro do paradigma da “pessoa como criadora de significados” (Maher & Meyer, 1997, in Gonçalves, Lemos & Rodrigues, 2008, p. 11).

### **2.3.3. Questionário das Emoções de Realização (AEQ)**

O Questionário das Emoções de Realização (AEQ) corresponde à tradução portuguesa do “Achievement Emotions Questionnaire” (de Pekrun, Goetz & Perry, 2005), realizada por Schafft (2010). O Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) de Pekrun et al. (2005) é um questionário multidimensional de autorresposta, cuja finalidade é avaliar as reações emocionais e/ou académicas. O AEQ mede uma série de diferentes emoções, separadas em três categorias principais do rendimento escolar (antes, durante e depois), incluindo a avaliação (testes e exames). O AEQ é composto por escalas de autorresposta, de tipo Likert, em 5 pontos, que variam entre “Discordo totalmente” (1) e “Concordo totalmente” (5).

Existem três áreas no AEQ, isto é, três escalas de emoções e cada uma direcionada para um determinado contexto: as escalas relacionadas com o contexto da sala de aula; as escalas relacionadas com a aprendizagem; as escalas relacionadas com as avaliações. As escalas relacionadas com a sala de aula contêm 80 itens e medem as seguintes emoções: prazer, esperança, orgulho, raiva, ansiedade, vergonha desespero e tédio. As escalas das emoções relacionadas com a aprendizagem contêm 75 itens que avaliam as emoções em situação de estudo. As escalas das emoções relacionadas com a avaliação contêm 77 itens que avaliam 8 emoções: prazer, esperança, orgulho, alívio, raiva, ansiedade, vergonha e desespero. Em cada escala, os itens estão ordenados em três blocos: emoções experienciadas antes, durante e depois das situações pedidas. Por exemplo, as escalas relacionadas com a avaliação medem as emoções experienciadas

antes, durante e depois da avaliação. A sequência dos itens está de acordo com a reação dos entrevistados e visa ajudá-los a ter acesso às suas memórias emocionais.

O AEQ avalia as reações emocionais típicas dos estudantes em situação de realização de tarefas. Pode também ser usada para medir as emoções experimentadas num ciclo mínimo ou em situações específicas relacionadas com estados de emoção. Existem versões do AEQ para domínios específicos, por exemplo, emoções experimentadas em Matemática ou em disciplinas relacionadas com as línguas.

O AEQ mede quatro emoções positivas: gozo, esperança, orgulho e alívio; mede cinco emoções negativas: raiva, ansiedade, desespero, vergonha e tédio. Estas emoções incluídas no AEQ baseiam-se em dois critérios: emoções que são experienciadas frequentemente pelos estudantes e emoções que podem ser classificadas como emoções positivas e negativas, considerando os seus efeitos na aprendizagem de realização, no desenvolvimento da personalidade e na saúde.

É de salientar também que as três escalas de emoções que constituem o AEQ, assim como as respetivas áreas, podem ser utilizadas em conjunto ou separadamente. No presente estudo foi adaptada e aplicada somente a escala das emoções relacionadas com a aula, isto é, no contexto da sala de aula, (durante a aula). Ou seja, aplicámos as escalas que avaliam as emoções experimentadas durante a aula (constituída por 43 itens), denominada “Emoções relacionadas com a sala de aula”.

Por último, salientamos alguns dos itens que integram esta escala: “Gosto de estar nas aulas”; “Sinto-me tentado/a a sair das aulas por serem tão aborrecidas”; “Sinto-me nervoso/a nas aulas”; “O meu entusiasmo pelas aulas faz-me querer participar”; “Se os outros soubessem que não compreendo a matéria sentir-me-ia envergonhado/a”.

#### **2.4. Procedimentos utilizados**

As escalas da PALS e do AEQ, por nós utilizadas, foram traduzidas para a Língua Portuguesa por Schafft (2010), tal com já referimos. No que concerne aos resultados obtidos por esta investigadora, passamos a citar: “Os dados resultantes do Patterns of Adaptive Learning Scales apresentaram, nas suas escalas originais, uma fraca consistência interna, o que se poderá dever às diferenças culturais existentes entre

o sistema de ensino norte – americano e o sistema de ensino português” (Schafft, 2010, p. 38).

Na expectativa de se tentar obter no nosso estudo dados mais próximos dos originais (ou mesmo idênticos), foram feitas as seguintes diligências:

- Reorganização dos itens das escalas *Patterns of Adaptive Learning Scales*, ordenando-os de acordo com as indicações sugeridas por Midgley et al. (2000), que são, como se disse atrás, os autores originais.
- Separação dos itens em função da variável em análise, isto é, estes foram agrupados de acordo com a sua finalidade (perceção dos objetivos dos professores; perceção das estruturas de objetivos da sala de aula e perceção, crenças e estratégias académicas).
- Revisão da formulação dos itens 3, 11, 14, 18, 26, 36 e 37, que revelaram contribuir para diminuir o índice de consistência interna das respetivas escalas Schafft (2010).

Para além da revisão de texto e da reorganização dos itens, considerou-se apropriado, de acordo com as indicações apontadas por Midgley et al. (2000), aplicar as escalas em duas ocasiões, isto é, aplicar, num primeiro momento, as escalas referentes à perceção dos objetivos dos professores (1-12 num total de 12 itens), juntamente com o *Achievement Emotions Questionnaire* (AEQ) que avalia as emoções durante a aula. Num segundo momento, foram aplicadas as outras duas escalas da PALS, referentes à perceção dos objetivos na sala de aula (itens 26-39 num total de 14 itens), juntamente com a perceção de crenças e estratégias académicas (itens 13-25 num total de 13 itens). Foram aplicadas também neste segundo momento a Ficha da Recolha de Dados do Participante, que nos permitiu recolher informações acerca das características socio-biográficas da amostra em estudo.

Com o objetivo de manter o anonimato dos participantes no estudo e dado que foram aplicados os instrumentos em dois momentos distintos, com um intervalo de oito dias entre a primeira e segunda aplicação, ficou previamente combinada a utilização de um código para identificar os respondentes com os últimos quatro dígitos do número do telemóvel de cada aluno.



Dando continuidade aos trabalhos preliminares, as escalas foram revistas e adaptadas através da sua aplicação exploratória (foi utilizado o método da reflexão falada) a um grupo de alunas do 7º ano de escolaridade residentes na Casa da Infância Doutor Elysio de Moura que se mostraram disponíveis para o preenchimento das mesmas. Esta atividade permitiu analisar a compreensão por parte dos sujeitos relativamente aos itens das escalas. Assim, procedeu-se à alteração dos itens cuja tradução inicial não se revelou apropriada.

Num segundo momento procedeu-se ao contacto com as escolas (Instituto Educativo de Souselas, Colégio da Imaculada Conceição – CAIC, em Cernache e o Colégio de Nossa Senhora do Alto, em Faro), através de uma carta enviada ao Diretor das mesmas escolas. Estes, por sua vez, autorizaram que se contactasse o senhor Diretor pedagógico e os senhores Professores Coordenadores dos ciclos de estudos pretendidos.

Relativamente ao CAIC, o senhor diretor solicitou a apresentação prévia dos instrumentos a aplicar a fim de serem analisados pelos docentes do Conselho Pedagógico, no sentido de ser viabilizada, ou não, a sua aplicação.

No contexto da recolha de dados foram explicados aos alunos os objetivos do nosso estudo. Os alunos foram também sensibilizados no sentido da máxima sinceridade e seriedade durante o preenchimento dos instrumentos, referindo-se que este trabalho não seria possível sem a participação dos mesmos.

Houve ainda necessidade de negociar a questão da identificação dos respondentes, uma vez que os questionários iriam ser aplicados em duas ocasiões distintas. A maioria dos alunos fora unânime em utilizar os números de estudante com que são identificados na escola. Houve apenas uma turma que optou pela utilização dos quatro últimos dígitos do número do telemóvel.

A aplicação dos instrumentos decorreu em contexto de sala de aula, estando sempre presente a investigadora e os docentes que estariam para lecionar nesse momento. Nos três centros educativos (Souselas, Cernache e Faro), os instrumentos foram aplicados no tempo letivo destinado à leção das aulas de Educação Moral e Religiosa.

O tempo da aplicação dos instrumentos oscilou entre os 25 e os 35 minutos, dependendo da faixa etária e da metodologia utilizada. Houve turmas em que não se

verificou a necessidade da investigadora proceder à leitura das instruções, enquanto outras, com alunos mais novos, preferiram que a investigadora lesse tudo e eles apenas preenchiem a opção que consideravam “certa”.

Procedeu-se de seguida à construção da base de dados com o recurso ao programa SPSS para Windows (versão 21.0), da qual foram extraídos os dados a serem utilizados na análise. Relativamente aos dados obtidos, queremos deixar explícito aqui que para operacionalizarmos a variável rendimento escolar procedemos ao cálculo da média dos níveis obtidos nas quatro disciplinas que constam na ficha de recolha de dados do participante (ver anexo 4). Ainda no que se refere aos dados, mais concretamente em relação aos missing values (valores omissos), estes não foram substituídos, tendo-se mantido as respostas originais dos alunos. Por este motivo, a amostra apresenta valores de N diferentes em alguns cálculos que apresentaremos de seguida tendo em vista o teste das hipóteses previamente formuladas.

## CAPÍTULO 3 - RESULTADOS

### 3.1. Características psicométricas dos instrumentos (PALS e AEQ)

Começaremos por descrever os indicadores de fidelidade do “Questionário de Padrões Adaptativos de Aprendizagem” (PALS), seguindo-se os do instrumento “Emoções relacionadas com a sala de aula” (AEQ).

#### 3.1.1. Características psicométricas do Questionário “Padrões Adaptativos de Aprendizagem” (PALS)

Após a construção da base de dados procedeu-se ao cálculo dos indicadores de consistência interna das quatro escalas do instrumento “Escalas de Padrões Adaptativos de Aprendizagem,” correspondentes, respetivamente, aos quatro fatores encontrados por Midgley e colaboradores (2000), compostos por um total de 39 itens. Refira-se que Schafft (2010) usou o mesmo instrumento, mas a análise fatorial efetuada por esta autora levou-a à exclusão de sete itens (3, 11, 14, 18, 26, 36, 37), por inexistência nestes de saturações superiores a.30 com os quatro fatores, como a mesma explica “procedeu-se à exclusão de sete itens: dois por não apresentarem saturações iguais ou superiores a.30 e cinco por apresentarem saturações muito semelhantes em mais do que um fator” (Schafft, 2010, p. 26). Por esta razão, qualquer comparação dos nossos resultados com os de Schafft deve ser feita com prudência, já que a composição dos quatro fatores (objetivos de orientação para a mestria, o ceticismo acerca da relevância da escola para o futuro, autoapresentação de baixo desempenho e objetivos de orientação para o resultado) não é completamente coincidente com a nossa.

Passamos então a indicar os valores do *Alfa* para os quatro fatores compostos pelos itens propostos por Midgley e colaboradores (2000). No nosso trabalho, tendo em vista a uniformização da linguagem, em vez de fatores falaremos em escalas. A consistência interna destas escalas (fatores) oscila, como se pode observar no Quadro 14, entre os valores de *Alfa Cronbach* de .82 (Escala 1), de .70 (Escala 2), de .79 (Escala 3) e .75 (Escala 4).

**Quadro 12. Média e desvio-padrão das escalas, média dos itens e Alfa de Cronbach das**

Escalas	Média	D.P	Média dos itens	Alfa de Cronbach
Escala 1 – Objetivos de orientação para a mestria	45.7	5.78	4.15	.823
Escala 2 – Ceticismo acerca da relevância da escola para o futuro	21.97	5.23	2.75	.695
Escala 3 – Autoapresentação de baixo desempenho	14.13	4.84	2.02	.789
Escala 4 – Objetivos de orientação para o resultado	41.97	7.54	3.23	.753

**escalas do instrumento “Padrões Adaptativos de Aprendizagem” (PALS)**

A primeira escala, correspondente ao primeiro fator, designado por objetivos de orientação para mestria, agrupou os itens 1, 2, 3, 4, 5, 26, 28, 30, 33, 35, 37. Este fator contém os itens que das escalas originais da PALS avaliam os “objetivos dos professores para a mestria” (como por exemplo o item 2: “Os meus professores querem que nós compreendamos a matéria, não que a decoremos”), assim como a “percepção das estruturas de objetivos da sala de aula” (como, por exemplo, o item 26: “É muito importante esforçarmo-nos durante as aulas”). Esta escala apresentou um *Alfa de Cronbach* de .82.

A segunda escala, correspondente ao segundo fator, denominada “ceticismo acerca da relevância da escola para o futuro”, é formada pelos itens 6,7, 8, 14, 16, 20, 22, 24, (como por exemplo o item 20: “Ter bons resultados na escola não aumenta as minhas hipóteses de ter uma boa vida quando crescer”); o item 29: “Durante as aulas o nosso objetivo principal é obter boas notas” encontra-se na PALS (percepção da “estrutura de sala de aula de orientação para o resultado vertente aproximação”. Assim, verifica-se que o conteúdo comum aos diferentes itens salienta a importância de uma boa ligação da escola com o futuro. Estar orientado para os objetivos futuros incrementa a motivação dos alunos quer para a aprendizagem (objetivos orientados para a mestria), quer para os resultados (objetivos de orientação para o resultado). Esta escala apresentou um Alfa de Cronbach de .70.

A terceira escala, correspondente ao terceiro fator, designado *autoapresentação de baixo desempenho* abrange os itens 13, 15, 17, 18, 19, 23, 25, os quais derivam da escala original com a mesma designação (como por exemplo o item 15: “Quando os outros descobrem que eu me saí bem num teste digo que foi por mera sorte, mesmo que

não tenha sido esse o caso”; e o item 19: “É muito importante para mim não parecer mais inteligente que os outros nas aulas”). Este fator (auto apresentação de baixo desempenho) avalia a estratégia *proteção do valor próprio*, segundo a qual os alunos dispensam o esforço quando a falha está iminente, ou, se esta ocorrer, deve manter-se oculta. Esta escala apresentou um Alfa de Cronbach de .79.

A quarta escala, correspondente ao quarto fator, designado por objetivos de orientação para o resultado, congrega os itens 7, 10, 11, 12, 21, 27, 29, 31, 32, 34, 36, 38, 39 que nas escalas originais pertencem aos: “objetivos orientados para o resultado (vertente aproximação)” (como por exemplo o item 7: “Os meus professores dizem-nos quais os alunos que tiveram as melhores notas nos testes”); “objetivos orientados para o resultado (vertente evitamento)” (como, por exemplo, o item 39: “Durante as aulas um dos objetivos principais é evitar parecer que não se consegue fazer os trabalhos”); e a percepção da “estrutura de sala de aula de orientação para o resultado (vertente evitamento)” (como, por exemplo, o item 32: “Durante as aulas é importante não errar diante dos outros”). Esta escala apresentou um Alfa de Cronbach de .75.

De acordo com os valores indicados no Quadro 12 podemos dizer que a consistência interna das subescalas do PALS é satisfatória, o que nos permite ter confiança quanto à utilização deste instrumento com a nossa amostra para a medição da variável *orientação dos objetivos*.

### **3.1.2. Características psicométricas do Questionário “Emoções relacionadas com a sala de aula” (AEQ)**

Este questionário é composto por sete escalas (Entusiasmo, Raiva, Vergonha, Aborrecimento, Ansiedade, Orgulho, Desesperança), que agrupam um total de 42 itens, e por um item isolado que mede a Esperança. No computo geral, o instrumento, tal como foi proposto por Pekrun, Goetz e Perry (2005), contém 43 itens.

O cálculo do indicador de consistência interna (Alfa de Cronbach) foi realizado individualmente para cada uma das sete escalas referidas, tendo-se deixado de fora o item que mede a Esperança, pois trata-se de apenas uma questão, a qual avalia as experiências emocionais de realização durante a aula.

Nas restantes escalas, como se pode certificar no Quadro 13, foram encontrados indicadores de uma boa consistência interna em cinco escalas: o valor de Alfa de Cronbach para a escala do Entusiasmo é igual a .77; o valor do Alfa de Cronbach para a escala do Orgulho é igual a .75; o valor do Alfa de Cronbach para a escala da Raiva é igual a .78; o valor do Alfa de Cronbach para a escala da Vergonha é igual a .89; o valor do Alfa de Cronbach para a escala do Aborrecimento é igual a .92. Encontrámos um valor mais baixo, mas aceitável para efeitos de investigação, numa das escala, a da Ansiedade, com um Alfa de Cronbach igual a .61. A única escala que revelou uma fraca consistência interna, com um coeficiente de Alfa de Cronbach igual a .57, foi a Desesperança.

**Quadro 13. Média, desvio-padrão, Alfa de Cronbach e média dos itens das escalas que integram o questionário “Emoções relacionadas com a sala de aula”**

Escalas	Média	D.P	Média dos itens	Alfa
Entusiasmo	11.68	3.19	2.92	.771
Orgulho	18.52	3.64	3.70	.745
Raiva	12.22	4.15	2.45	.777
Ansiedade	13.19	3.66	2.63	.613
Vergonha	19.47	7.83	2.16	.894
Desesperança	7.64	2.46	2.54	.571
Aborrecimento	34.27	9.78	3.13	.923

Perante os indicadores de fidelidade encontrados neste instrumento e tendo consciência de que o valor da última escala referida (a Desesperança) é baixo, mas ainda assim muito próximo do valor aceitável para trabalhos de investigação de âmbito mais restrito, como é o caso do nosso, avançamos com alguma confiança com a análise dos dados tendo em vista o teste das hipóteses formuladas.

No Quadro 14 podemos encontrar uma comparação entre os indicadores de fidelidade obtidos no nosso estudo com os de estudos anteriores onde também foi utilizado o AEQ.

**Quadro 14: Comparação entre os indicadores de fidelidade obtidos no nosso estudo com o AEQ com resultados de estudos anteriores**

Subescalas	Média	D.P	Alfa	Média	DP	Alfa	Média	DP	Alfa
Entusiasmo	31.99	6.47	.85	13.26	2.76	.68	11.68	3.19	.77
Esperança	27.39	4.67	.79	----	----	---	---	---	----
Orgulho	31.20	5.50	.82	18.64	3.05	.68	18.52	3.64	.75
Raiva	17.39	6.24	.86	12.46	13.93	.80	12.22	4.14	.78
Ansiedade	27.68	8.30	.86	13.98	3.43	.62*	13.19	3.66	.61*
Vergonha	25.22	8.80	.89	22.11	6.31	.82	19.47	7.83	.89
Desesperança	17.56	6.68	.90	7.49	2.49	.68*	7.64	2.46	.57*
Aborrecimento	30.84	9.88	.93	31.93	8.75	.89	34.27	9.78	.92
<b>Resultados originais Pekrun e colegas (2005)</b>				<b>Resultados Schafft (2010)</b>			<b>Resultados do nosso estudo (2013)</b>		

\*Os valores de alfa mais fracos foram obtidos nas mesmas escalas em ambos os estudos portugueses

Tal como se pode observar no Quadro 14, em ambos os estudos portugueses, o de Schafft (2010) e o nosso (2013), as escalas relativas às emoções negativas *ansiedade* e *desesperança* foram as que obtiveram valores de consistência mais fracos, em comparação com os dados do estudo de validação do instrumento original (Pekrun et al., 2005). Nas restantes escalas, tanto no nosso estudo como no anterior, os valores de alfa são aceitáveis, ainda que mais baixos em todos os casos do que os indicadores de consistência interna do estudo original. Estes resultados indicam-nos que talvez seja aconselhável uma revisão das escalas (talvez ao nível da tradução, da clareza da linguagem, etc.) que medem a ansiedade e a desesperança em futuros trabalhos, de forma a obterem-se indicadores mais aceitáveis.

### 3.2. Emoções de realização, orientação de objetivos e rendimento escolar

No Quadro 15 encontram-se as correlações obtidas entre os totais das diferentes escalas que compõem os dois instrumentos, que medem as nossas variáveis (PALS e AEQ), e o rendimento escolar dos alunos, calculado através da média dos níveis obtidos às disciplinas de Matemática, Inglês, Língua Portuguesa e Ciências da Natureza/Naturais, como se disse atrás. Tratando-se de variáveis contínuas foi calculado o coeficiente de correlação de Pearson em todos os casos.

**Quadro 15: Correlação entre as diferentes escalas dos dois instrumentos que medem as variáveis e o rendimento escolar**

Variáveis	Entus	Raiva	Verg	Aborr	Ans	Org	Desesp	Esc.1	Esc. 2	Esc. 3	Esc. 4	Rend. Esc.
Entus	1											
Raiva	-.524**	1										
Verg	-.069	,408**	1									
Aborr	-.680**	,757**	,214**	1								
Ans	,009	,388**	,746**	,175**	1							
Org	,510**	-.246**	,024	-.328**	,194**	1						
Desesp	-.527**	,680**	,395**	,702**	,337**	-.217**	1					
Escala 1	,478**	-.378**	-.119*	-.414**	-.051	,479**	-.352**	1				
Escala 2	-.218**	,382**	,239**	,349**	,199**	-.086	,387**	-.282**	1			
Escala 3	-.104*	,287**	,418**	,186**	,347**	-.158**	,250**	-.241**	,346**	1		
Escala 4	-.178**	,074	,102	-.013	,253**	,338**	,064	,312**	,217**	,080	1	
Rend. Esc	,178**	-.266**	-.265**	-.216**	-.266**	,076	-.378**	,071	-.351**	-.184**	-.223**	1

\*\*A correlação é significativa ao nível.01; \*A Correlação é significativa ao nível.05

Legenda: Entus= Entusiasmo; Verg = Vergonha; Aborr= Aborrecimento; Ans = Ansiedade; Org= Orgulho, Desesp= Desesperança; Escala 1=Objetivos de orientação para a Mestria; Escala 2=Ceticismo acerca da Relevância da Escola para o futuro; Escala 3=Autoapresentação de Baixo Desempenho; Escala 4=Objetivos de Orientação para o Resultado; Rend. Esc.= Rendimento Escolar

Considerando os valores indicados no Quadro 15, foram encontradas, como seria de esperar, uma relação positiva e estatisticamente significativa entre a dimensão dos objetivos de orientação para a mestria (Escala 1) e o entusiasmo ( $r=.48$ ,  $p < .01$ ), o orgulho ( $r=.48$ ,  $p < .01$ ), e uma relação negativa e estatisticamente significativa com a raiva ( $r= -.38$ ,  $p < .01$ ), o aborrecimento ( $r= -.41$ ,  $p < .01$ ), a desesperança ( $r= -.35$ ,  $p < .01$ ) e a vergonha ( $r= -.12$ ,  $p < .05$ ). Contudo, não foi observada uma relação estatisticamente significativa entre a orientação para a mestria e a ansiedade. O nível de esperança não foi considerado na análise das relações entre as variáveis em estudo por a escala conter apenas um item.

Referindo-se ainda à relação entre a dimensão dos objetivos de orientação para a mestria (Escala 1) e o rendimento escolar, contrariamente ao esperado, não se verificou relação positiva e estatisticamente significativa entre estas variáveis.

Relativamente à dimensão do ceticismo acerca da relevância da escola para o futuro (Escala 2), verifica-se uma relação positiva e estatisticamente significativa com a ansiedade ( $r=.20$ ,  $p < .01$ ), a raiva ( $r=.38$ ,  $p < .01$ ), a vergonha ( $r=.24$ ,  $p < .01$ ), o aborrecimento ( $r=.35$ ,  $p < .01$ ), e o rendimento escolar ( $r=.39$ ,  $p < .01$ ). Em relação à dimensão do ceticismo acerca da relevância da escola para o futuro (Escala 2), não se verificou uma correlação positiva e estatisticamente significativa com o orgulho. Observou-se uma relação negativa e estatisticamente significativa com o entusiasmo ( $r=$



-.22,  $p < .01$ ). Verifica-se, como esperado, uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a dimensão de autoapresentação de baixo desempenho (Escala 3), e a raiva ( $r = .29$ ,  $p < .01$ ), a vergonha ( $r = .42$ ,  $p < .01$ ), o aborrecimento ( $r = .19$ ,  $p < .01$ ), a ansiedade ( $r = .35$ ,  $p < .01$ ) e a desesperança ( $r = .25$ ,  $p < .01$ ).

Observaram-se, no entanto, correlações negativas e estatisticamente significativas entre rendimento escolar e as seguintes escalas: ceticismo acerca da relevância da escola para o futuro (Escala 2) ( $r = -.35$ ,  $p < .01$ ); autoapresentação de baixo desempenho (Escala 3) ( $r = -.18$ ,  $p < .01$ ); aborrecimento ( $r = -.22$ ,  $p < .01$ ); desesperança ( $r = -.38$ ,  $p < .01$ ); ansiedade ( $r = -.27$ ,  $p < .01$ ); vergonha ( $r = -.27$ ,  $p < .01$ ); e raiva ( $r = -.27$ ,  $p < .01$ ). Não se verificou uma correlação estatisticamente significativa entre o rendimento escolar e o orgulho, mas observou-se a existência de correlação positiva e estatisticamente significativa entre o rendimento escolar e o entusiasmo ( $r = .18$ ,  $p < .01$ ).

Em relação aos objetivos orientados para o resultado (escala 4), foram encontradas relação positiva e estatisticamente significativa com o orgulho ( $r = .34$ ;  $p < .01$ ); com o entusiasmo ( $r = .18$ ;  $p < .01$ ); com a ansiedade ( $r = .25$ ;  $p < .01$ ). Também se verifica entre estes objetivos orientados para o resultado (escala 4) e o ceticismo acerca da relevância da escola para o futuro (escala 2) uma relação positiva e estatisticamente significativa ( $r = .22$ ;  $p < .01$ ). Ainda em relação a esta escala (4), objetivos orientados para o resultado, encontra-se uma relação negativa e estatisticamente significativa com o rendimento escolar ( $r = -.22$ ;  $p < .01$ ). Todos dados acima descritos são observados no Quadro 15.

### **3.3. Rendimento escolar em função das variáveis socio-biográficas e as expectativas dos alunos para o futuro**

No Quadro 16 podemos observar os valores de correlação encontrados entre a variável rendimento escolar e diferentes variáveis socio-biográficas, como a idade dos alunos, o ano de escolaridade, o número de retenções, a escolaridade do pai e a escolaridade da mãe. Foi ainda tida em consideração a variável expectativa dos alunos para o futuro, calculando-se os valores de correlação desta com as variáveis atrás mencionadas. É de referir que entre variáveis contínuas foi calculado o coeficiente de

correlação de Pearson, e entre o rendimento escolar e as variáveis ordinais consideradas foi usado o coeficiente de correlação de Spearman (Vogt, 1993).

**Quadro 16: Correlação entre o rendimento escolar, as expectativas para o futuro e diferentes variáveis socio-biográficas**

Variáveis	Rendimento Escolar
Idade	-.152**
Ano de escolaridade	-.009
Nº de Retenções	-.385**
Nível de instrução do pai	.466**
Nível de instrução da mãe	.451**
Expectativas para o futuro	.516**

\*\*A correlação é significativa ao nível.01.

Como se pode ver no Quadro 16, encontraram-se correlações positivas e significativas entre o rendimento escolar dos alunos (média dos níveis) e nível de instrução tanto do pai ( $r=.47$ ;  $p < .01$ ) quanto da mãe ( $r=.45$ ;  $p < .01$ ) e ainda as expectativas destes jovens para o futuro ( $r=.52$ ;  $p < .01$ ). Ou seja, parece haver na nossa amostra, como seria de esperar, uma relação positiva entre estas variáveis, no sentido em que os filhos de pais e mães com mais instrução tendem a ter um maior sucesso escolar e também a ter aspirações mais elevadas quanto ao seu percurso escolar futuro. Talvez seja possível afirmar-se, por isso, que os pais e as mães constituem modelos positivos para os filhos neste domínio, da valorização da escola para a vida.

Neste estudo foram ainda encontradas correlações negativas entre o rendimento escolar e o número de retenções dos alunos ( $r=-.39$ ;  $p < .01$ ) e a sua idade ( $r=-.15$ ;  $p < .01$ ). Assim sendo, parece que as notas escolares tendem a diminuir com a idade nesta amostra e que quanto mais velhos são os alunos, mais retenções tendem a apresentar. Estes resultados obtidos na nossa amostra estão de acordo com a revisão de diversos estudos feitos por Krapp e Lemos (2002) sobre as variáveis dos interesses dos estudantes, tendo os referidos autores concluído que há uma quebra de interesse pelos conteúdos académicos ao longo da escolaridade. Com efeito, este foi um dos motivos que nos levou a aprofundar a questão da motivação neste trabalho de mestrado, mais concretamente a orientação dos objetivos nos alunos do 3º ciclo, uma vez que a nossa experiência enquanto docente numa escola do ensino básico nos revelou que parecia

haver uma diminuição do interesse dos alunos pelos conteúdos escolares, do 7º para o 9º ano de escolaridade, como se o seu interesse pela escola fosse diminuindo com a idade, nesta faixa etária.

### **3.4. Emoções de realização e orientação de objetivos em função das variáveis socio-biográficas**

Para a análise das emoções de realização e orientação de objetivos em função das variáveis socio-biográficas foi efetuada uma análise da variância a um critério (ANOVA), tendo em vista averiguar possíveis diferenças entre os grupos considerados. Para a realização das análises estatísticas inferenciais, tendo em vista o teste das hipóteses formuladas que exigiam a comparação de grupos, optou-se em todos os casos pela ANOVA em vez do teste t de Student, já que dispúnhamos de variáveis para análise, como o ano de escolaridade e a instrução do pai e da mãe, que tinham mais de duas categorias para comparação. Nestes casos, recorreu-se ainda ao teste post-hoc de Scheffe. Começamos por apresentar as diferenças entre rapazes e raparigas nas diversas escalas dos dois instrumentos utilizados para medir os objetivos (PALS) e as emoções na sala de aula (AEQ). No Quadro 17 são apresentados os resultados obtidos através da análise da variância a um critério.

**Quadro 17: Diferenças entre rapazes e raparigas nas diferentes escalas (PALS e AEQ) e no rendimento escolar (ANOVA a um critério)**

Variáveis	Sexo	N	Média	DP	F	P
Entusiasmo	M	188	11.79	2.92	.538	.464
	F	169	11.54	3.47		
Raiva	M	169	12.38	4.30	.445	.505
	F	188	12.09	4.02		
Vergonha	M	167	18.84	6.99	2.032	.155
	F	186	20.03	8.49		
Aborrecimento	M	166	34.91	10.32	.853	.356
	F	187	33.93	9.34		
Ansiedade	M	168	13.12	3.44	.145	.704
	F	186	13.27	3.89		
Orgulho	M	166	18.52	4.01	.000	.990
	F	189	18.51	3.29		
Desesperança	M	170	7.72	2.50	.319	.573
	F	189	7.58	2.42		
Esperança	M	167	3.71	.94	.148	.701
	F	188	3.74	.92		
Escala 1	M	163	45.77	5.60	.52	.819
	F	187	45.63	5.95		
Escala 2	M	167	22.57	5.50	4.354	<b>.038</b>
	F	185	21.41	4.92		
Escala 3	M	168	14.35	4.89	.686	.408
	F	188	13.92	4.78		
Escala 4	M	165	43.34	7.59	10.628	<b>.001</b>
	F	186	40.75	7.29		
Rendimento escolar	M	169	3.18	.76	6.752	<b>.010</b>
	F	185	3.40	.80		

No que concerne ao rendimento escolar (a média dos níveis), verificaram-se diferenças significativas entre rapazes e raparigas ( $F=6.752$ ;  $p<.010$ ), sendo que, como seria de esperar, elas apresentam níveis superiores aos seus pares do sexo masculino (média dos níveis das raparigas=3.40; média dos níveis dos rapazes=3.18).

Como seria de esperar, observa-se ainda no Quadro 17 que os rapazes adotam mais os objetivos de orientação para o resultado (Escala 4) ( $F=10.628$ ;  $p<.001$ ) do que as raparigas, sendo a média dos rapazes igual a 43.34 e a média das raparigas igual a 40.75. Pode-se notar também uma diferença entre os sexos, estatisticamente significativa, ao nível do ceticismo acerca da relevância da escola para o futuro (Escala 2) ( $F=4.354$ ;  $p<.038$ ), sendo a média dos rapazes igual a 22.57 e a médias das raparigas igual a 21.41.

Em relação às restantes escalas (entusiasmo, raiva, vergonha aborrecimento ansiedade, orgulho, desesperança, esperança, orientação dos objetivos para a mestria, e autoapresentação de baixo desempenho), não há diferenças significativas entre rapazes e raparigas na nossa amostra (ver Quadro 17).

No Quadro 18 apresentamos os resultados obtidos em função do nível de escolaridade dos alunos da nossa amostra.

**Quadro 18: Diferenças em função dos anos de escolaridade nas diferentes variáveis analisadas (ANOVA a um critério)**

Variáveis	Ano	N	Média	DP	F	P
Entusiasmo	7º	194	12.05	3.29	4.16	.016
	8º	77	10.83	2.89		
	9º	86	11.58	3.09		
Raiva	7º	195	12.25	4.32	3.77	.024
	8º	77	13.13	3.83		
	9º	85	11.35	3.87		
Vergonha	7º	193	20.46	8.06	8.258	.000
	8º	77	20.22	7.99		
	9º	83	16.48	6.32		
Aborrecimento	7º	194	33.08	10.18	4.56	.011
	8º	77	36.91	9.40		
	9º	82	35.17	9.09		
Ansiedade	7º	195	13.64	3.68	7.965	.000
	8º	76	13.60	3.66		
	9º	83	11.82	3.41		
Orgulho	7º	192	19.02	3.52	4.532	.011
	8º	77	17.62	4.01		
	9º	86	18.27	3.43		
Desesperança	7º	196	7.44	2.49	4.248	.015
	8º	77	8.36	2.45		
	9º	86	7.48	2.30		
Esperança	7º	193	3.79	.077	6.96	.001
	8º	77	3.39	1.08		
	9º	85	3.88	.837		
Orientação Mestria	7º	192	46.40	4.97	4.132	.017
	8º	72	44.15	7.54		
	9º	86	45.43	5.58		
Ceticismo acerca da relevância da escola para o futuro	7º	192	21.85	5.22	.371	.690
	8º	75	22.43	6.02		
	9º	85	21.81	4.48		
Auto-apres	7º	196	14.15	4.92	2.961	.053
	8º	76	15.07	5.09		
	9º	84	13.21	4.25		
Orientação Resultado	7º	192	42.00	7.75	.369	.692
	8º	73	42.49	7.85		
	9º	86	41.47	6.80		
Des.Académico	7º	193	3.30	.787	.004	.996
	8º	76	3.29	.783		
	9º	85	3.29	.814		

De acordo com o Quadro 18, há diferenças em função do ano de escolaridade em nove das treze variáveis consideradas, sendo no entanto estes valores globais, pelo que

houve necessidade de se fazer uma comparação *post hoc* entre os subgrupos considerados (ver Quadro 19). Para o efeito recorreu-se ao teste de Scheffe, pois ele é aconselhado quando existem subgrupos em comparação com tamanhos não coincidentes (desiguais), como é o caso da nossa amostra nesta variável (Vogt, 1993, p. 204).

Nesta sequência, depois das comparações *a posteriori* (ver Quadro 19), no que se refere ao entusiasmo, verifica-se uma diferença estatisticamente significativa entre os níveis de escolaridade ( $F=4.16$ ;  $p=.016$ ), sendo que a média dos alunos do 7º ano de escolaridade é igual a 12.05, a média dos alunos do 8º é igual a 10.83 e a média dos alunos do 9º ano escolaridade é igual a 11.5. No entanto, apenas é significativa a diferença entre os alunos do 7º e os do 8º anos, sendo que os primeiros apresentam mais entusiasmo do que os segundos (diferença entre médias=1.22;  $p=.017$ ). Conclui-se que os alunos do 7º ano de escolaridade experienciam mais entusiasmo que os alunos mais velhos, uma vez que esta variável mostrou uma redução com o avançar da escolaridade (apenas do 7º para o 8º ano).

Relativamente à raiva, observa-se no Quadro 19 que também existem diferenças estatisticamente significativas ( $F=3.77$ ;  $p=.024$ ), sendo apenas interpretável a diferença entre os alunos do 8º ano e os do 9º, com os primeiros a evidenciarem mais raiva do que os segundos (ver Quadros 18 e 19) (diferença entre médias=1.78;  $p=0.24$ ).

No que concerne à vergonha também existe uma diferença estatisticamente significativa entre os níveis de escolaridade ( $F=8.258$ ;  $p<.001$ ). Nos alunos do 7º ano regista-se uma média igual a 20.46, enquanto a média dos alunos do 8º ano é igual 20.22 e a média dos alunos do 9º igual 16.48. No entanto, apenas é interpretável a diferença entre os alunos do 7º ano e os do 9º ano (diferença entre médias=3.97;  $p<.001$ ), e entre os alunos do 8º ano e os do 9º ano (diferença entre médias=3.74;  $p<.009$ ). Não há diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do 7º e os do 8º ano. Perante estes resultados e, em termos gerais, na nossa amostra parece que a vergonha tende a diminuir com o avanço da escolaridade.

De igual modo também se encontrou uma diferença estatisticamente significativa no que se refere à emoção *aborrecimento* ( $F=4.56$ ;  $p=.011$ ), sendo a média do 7º ano igual a 33.8, a média do 8º maior que os outros níveis 36.91 e o 9º ano com uma média igual 35.17. A comparação entre os anos de escolaridade mostrou-nos que

era apenas interpretável estatisticamente a diferença entre os alunos do 8º e os do 7º anos (diferença entre médias=3.83;  $p=.015$ ), sendo que o aborrecimento parece ser maior nos alunos do 8º ano.

Observando ainda o Quadro 19, também se verifica que existem diferenças ao nível da ansiedade em função do ano de escolaridade ( $F=7.965$ ;  $p<.001$ ), sendo que a média dos alunos do 7º ano é igual a 13.4, a dos alunos do 8º é igual a 13.60 e a dos alunos do 9º é igual 11.82. Embora não se verifiquem diferenças estatisticamente significativas nesta variável entre os alunos do 7º e os do 8º (ver quadro 22), podemos afirmar que os alunos do 9º ano revelaram menos ansiedade do que os alunos do 7º (diferença entre médias=1.82;  $p=.001$ ) e os alunos do 8º ano (diferença entre médias=1.77;  $p=.009$ ). Este dado parece mostrar-nos que na nossa amostra a ansiedade tende a diminuir com o avanço da escolaridade.

Em relação ao orgulho, também se observam diferenças estatisticamente significativas em função do ano de escolaridade ( $F=4.25$ ;  $p<.015$ ). A média dos alunos do 7º é igual a 19.2, a dos alunos do 8º é igual a 17.62 e a dos alunos do 9º é igual a 18.27. Tendo em atenção os dados obtidos através do teste de Scheffe (ver Quadro 20) pode-se deduzir que os alunos do 7º ano de escolaridade experimentam mais orgulho que os alunos do 8º ano de escolaridade (diferença entre médias=1.39;  $p=.018$ ), não havendo diferenças interpretáveis entre os restantes grupos (ver Quadro 19).

No que diz respeito à desesperança, também se encontram diferenças estatisticamente significativas entre os anos de escolaridade considerados ( $F=4.248$ ;  $p=.015$ ). A média dos alunos do 7º é igual a 7.44, a dos alunos do 8º é igual a 8.36 e a dos alunos do 9º igual a 7.48. Neste caso apenas se podem interpretar as diferenças entre os alunos do 8º ano e os do 7º (diferença entre médias=.925;  $p=.020$ ), sendo que os primeiros parecem experimentar mais a desesperança (ver Quadro 19). Logo, há um aumento desta variável do 7º para o 8º ano.

No que se refere à esperança, também existem diferenças estatisticamente significativas em função do ano de escolaridade ( $F=6.96$ ,  $p=.001$ ). A média dos alunos do 7º é de 3.79, do 8º igual a 3.39 e do 9º ano igual 3.88. Diante destes resultados verifica-se que os alunos do 9º ano vivenciam mais esperança do que os alunos dos níveis de escolaridade mais baixos (7º e 8º anos) (diferença entre médias=.403,  $p=.005$  e

diferença entre médias=.493,  $p=.003$ , respetivamente), não havendo diferenças nesta variável apenas entre os alunos do 7º e os do 8º anos (ver Quadro 19).

Ao nível da orientação para a mestria também se verifica uma diferença estatisticamente significativa entre os alunos dos anos considerados ( $F=4.132$ ;  $p=.017$ ), sendo que a média dos alunos do 7º ano é de 46.40, a dos do 8º ano é de 44.15 e a dos do 9º ano é de 45.43. A utilização do teste *post hoc* referido permitiu verificar que só existem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do 7º e 8º anos (diferença entre médias=2.24;  $p=.019$ ), sendo que os primeiros apresentam mais objetivos orientados para a mestria do que os segundos. Ou seja, com o avanço da escolaridade, do 7º para o 8º ano, tende a observar-se uma diminuição nesta variável na nossa amostra (ver Quadro 19). Perante estes resultados poder-se-á dizer que os alunos mais novos parecem ser mais aplicados na realização e na aprendizagem escolares.

Nas restantes escalas (ceticismo acerca da relevância da escola para o futuro, autoapresentação de baixo desempenho e objetivos de orientação para o resultado e rendimento escolar) não existem diferenças estatisticamente significativas na nossa amostra entre os alunos nos diversos níveis de escolaridade.

**Quadro 19: Diferenças entre subgrupos nas diferentes variáveis analisadas em função do ano de escolaridade (teste de Scheffe)**

Variáveis	Ano (I-J)	Dif. Médias	P
Entusiasmo	7º- 8º	1.22*	.017
Raiva	8º-9º	1.78*	.024
Vergonha	7º-9º	3.97*	.000
	8º-9º	3.74*	.009
Aborrecimento	8º-7º	3.83*	.015
Ansiedade	8º-9º	1.77*	.009
	7º-9º	1.82*	.001
Orgulho	7º- 8º	1.39*	.018
Desesperança	8º-7º	.925*	.020
Esperança	7º- 8º	.403*	.005
	9º-8º	.493*	.003
Mestria	7º-8º	2.24*	.019

\*diferença é significativa ao nível de 0.05

Ao observar o Quadro 20 (diferenças em função da escolaridade da mãe), verificam-se diferenças estatisticamente significativas em função desta variável no orgulho ( $F=2.36$ ,  $p=.040$ ), na escala 2 (ceticismo acerca da relevância da escola para o



futuro ( $F=4.023$ ;  $p=.001$ ), na escala 4 (objetivos de orientação para o resultado) ( $F=3.599$ ;  $p=.003$ ) e no rendimento escolar ( $F=17.906$ ;  $p<.001$ ).

**Quadro 20: Diferenças nas diferentes variáveis em função da escolaridade da mãe**

Variáveis	Escolaridade	N	Média	DP	F	P
Entusiasmo	1ºCiclo	24	12.42	3.31	.377	.864
	2ºCiclo	43	11.51	2.85		
	3ºCiclo	83	11.72	3.10		
	Secundário	90	11.51	3.42		
	Curso Superior	65	11.49	3.22		
	Mestra/ Douto	43	11.72	2.89		
Raiva	1ºCiclo	24	12.96	3.25	.918	.469
	2ºCiclo	42	12.76	3.99		
	3ºCiclo	83	12.25	4.08		
	Secundário	90	12.46	4.15		
	Curso Superior	65	11.38	4.00		
	Mestra/Douto	43	12.02	4.73		
Vergonha	1ºCiclo	24	21.33	7.03	.784	.562
	2ºCiclo	43	19.51	8.50		
	3ºCiclo	82	19.99	7.16		
	Secundário	89	19.74	7.74		
	Curso Superior	63	18.67	8.47		
	Mestra/ Douto	43	18.02	8.27		
Aborrecimento	1ºCiclo	24	35.79	8.27	1.428	.213
	2ºCiclo	43	36.30	8.20		
	3ºCiclo	42	34.28	9.21		
	Secundário	88	34.91	10.19		
	Curso Superior	64	31.91	10.60		
	Mestra/Douto	42	35.57	10.58		
Ansiedade	1ºCiclo	24	14.75	3.71	1.687	.137
	2ºCiclo	43	12.77	3.50		
	3ºCiclo	83	13.29	3.24		
	Secundário	88	13.51	3.93		
	Curso Superior	64	12.55	3.85		
	Mestra/Douto	43	12.67	3.78		
Orgulho	1ºCiclo	24	18.67	3.37	2.36	.040
	2ºCiclo	43	18.09	3.27		
	3ºCiclo	82	19.11	3.31		
	Secundário	88	18.92	3.37		
	Curso Superior	65	17.26	3.27		
	Mestra/Douto	43	18.63	3.31		
Desesperança	1ºCiclo	24	8.50	2.69	1.340	.247
	2ºCiclo	43	7.84	2.50		
	3ºCiclo	84	7.87	2.48		
	Secundário	90	7.63	2.36		
	Curso Superior	65	7.15	2.36		
	Mestra/Douto	43	7.49	2.46		
Esperança	1ºCiclo	24	3.67	.868	.774	.569
	2ºCiclo	42	3.64	1.03		
	3ºCiclo	82	3.74	.858		
	Secundário	90	3.78	.992		
	Curso Superior	64	3.61	.970		
	Mestra/Douto	43	3.93	.704		

Escala 1 (Mestria)	1ºCiclo	24	46.92	5.48	2.113	.064
	2ºCiclo	42	45.52	6.14		
	3ºCiclo	81	45.94	5.12		
	Secundário	88	45.57	5.89		
	Curso Superior	64	44.02	6.45		
	Mestra/Douto	41	47.44	5.12		
Escala 2	1ºCiclo	23	23.43	6.05	4.023	.001
	2ºCiclo	43	23.49	5.17		
	3ºCiclo	82	23.00	4.60		
	Secundário	88	21.22	5.42		
	Curso Superior	64	20.77	4.81		
	Mestra/Douto	42	20.74	5.50		
Escala 3	1ºCiclo	24	15.38	5.76	1.323	.254
	2ºCiclo	43	14.56	5.48		
	3ºCiclo	81	14.81	5.06		
	Secundário	90	13.82	4.65		
	Curso Superior	65	13.55	4.01		
	Mestra/Douto	43	13.19	4.25		
Escala 4	1ºCiclo	24	45.42	9.31	3.599	.003
	2ºCiclo	41	41.49	6.51		
	3ºCiclo	82	43.33	6.97		
	Secundário	89	41.97	7.87		
	Curso Superior	64	39.05	6.71		
	Mestra/Douto	41	42.02	8.01		
Rend. Escolar	1ºCiclo	24	2.79	.530	17.906	.000
	2ºCiclo	40	2.85	.684		
	3ºCiclo	83	3.01	.602		
	Secundário	90	3.38	.726		
	Curso Superior	65	3.72	.833		
	Mestra/Douto	43	3.81	.746		

\*\*\*No anexo VIII encontra-se a tabela acerca da escolaridade da figura paterna.

A utilização de testes post hoc permitiu-nos verificar entre que grupos há diferenças e os resultados são apresentados no Quadro 21.

**Quadro 21: Comparação entre subgrupos da amostra em função da escolaridade da mãe (teste de Scheffe)**

Variáveis	(I) habilitações mãe	(J) habilitações mãe	Diferença média (I-J)	P
Rendimento Escolar	Secundário	1º ciclo	.589*	.024
		2º ciclo	.531*	.009
		3º ciclo	.372*	.038
	Curso superior	1º ciclo	.931*	.000
		2º ciclo	.873*	.000
		3º ciclo	.714*	.000
	Mestra/Doutor	1º ciclo	1.016*	.000
		2º ciclo	.958*	.000
		3º ciclo	.799*	.000
Orientação para o resultado (Escala 4)	1º ciclo	Curso superior	6.370*	.027
	3º ciclo	Curso superior	4.282*	.038
Orgulho	Secundário	3º ciclo	1.848*	.027
Ceticismo acerca da escola para o futuro (Escala 2)	1ºciclo	Superior	3.67*	.041

\*diferença é significativa ao nível de .05

**Nota:** Para esta comparação entre subgrupos, no caso do orgulho e da escala 2 (ceticismo acerca da relevância da escola para o futuro), foi utilizado o teste de Tukey HSD, uma vez que o teste de Scheffe não nos permitiu encontrar as referidas diferenças, embora o teste global da ANOVA nos permitisse encontrar diferenças estatisticamente significativas em ambas as variáveis.

Relativamente ao rendimento escolar observa-se que os níveis escolares são mais elevados nos alunos cujas mães possuem um grau de escolaridade mais elevado. Com efeito, observa-se nestes resultados que quanto mais elevado for o grau de instrução das mães, mais altas tendem a ser as médias dos alunos, sobretudo comparando mães com níveis de escolaridade equivalentes ao ensino secundário e superior (licenciatura, mestrado e doutoramento) com mães com níveis de escolaridade básica (1º, 2º e 3º ciclos). Não há, no entanto diferenças a este nível entre mães com níveis de escolaridade secundária e superior.

Ao nível do orgulho, verifica-se uma diferença estatisticamente significativa apenas entre os filhos de mães com o 3º ciclo e mães com o nível de escolaridade secundário, indicando que alunos cujas mães têm habilitações literárias mais baixas (ao nível do 3º ciclo) experimentam mais este tipo de emoção quando comparados com alunos cujas mães possuem formação ao nível do ensino secundário.

Em relação à escala 2 (ceticismo acerca da relevância da escola para o futuro), verifica-se também uma diferença estatisticamente significativa entre as mães com o primeiro ciclo apenas e as mães com níveis de escolaridade superiores, sendo que os filhos das primeiras atribuem à escola maior ceticismo acerca da relevância da escola para o futuro do que os filhos das mães com escolaridade ao nível de cursos superiores. A possível leitura dos dados leva-nos a acreditar que talvez as mães que possuam uma escolaridade mais avançada incutam mais nos seus filhos a importância da motivação para os objetivos futuros na aprendizagem. Trata-se apenas de uma conjectura nossa, uma vez que este estudo só nos permite deduzir acerca de associações entre variáveis.

No que se refere à orientação dos objetivos para o resultado (escala 4), também se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os filhos de mães com 1º ciclo e os filhos de mães com curso superior, sendo que os primeiros manifestam uma orientação superior para os resultados do que os segundos. Há ainda uma diferença estatisticamente significativa entre os filhos de mães com 3º ciclo e aqueles cujas mães têm um curso superior, sendo novamente os primeiros os que apresentam maior

orientação para os resultados. Assim, talvez se possa dizer que mães com uma escolaridade baixa tendam a influenciar mais os seus filhos para a obtenção de resultados imediatos.

No Quadro 22 encontramos os resultados da comparação entre alunos com e sem retenções, sendo que para esta comparação foi utilizado o teste não paramétrico U de Mann-Whitney, já que o tamanho dos grupos em comparação era muito diferente, não sendo recomendável, por isso, a utilização, neste caso, de um teste paramétrico (Vogt, 1993).

**Quadro 22: Diferenças entre alunos com e sem retenção nas diferentes variáveis**

Variáveis	Retenção	N	Média	DP	Teste de Mann-Whitney U (valores estandarizados)	p
Entusiasmo	Não	303	11.69	3.24	-.478	.632
	Sim	51	11.41	2.82		
Raiva	Não	304	11.92	4.12	3.835	.000
	Sim	50	14.32	3.69		
Vergonha	Não	299	18.89	7.77	3.655	.000
	Sim	51	23.00	7.43		
Aborrecimento	Não	299	33.90	10.0	2.636	.008
	Sim	51	37.86	7.69		
Ansiedade	Não	300	12.94	3.71	3.536	.000
	Sim	51	14.82	3.15		
Orgulho	Não	301	18.51	3.65	-.283	.777
	Sim	51	18.39	3.60		
Desesperança	Não	304	7.42	2.46	4.472	.000
	Sim	52	9.06	2.02		
Esperança	Não	301	3.78	.905	-2.774	.006
	Sim	51	3.37	1.02		
Orientação Mestria	Não	298	45.72	5.84	-.549	.583
	Sim	49	45.41	5.57		
Ceticismo acerca da escola para fut.	Não	299	21.50	5.19	4.487	.000
	Sim	50	24.89	4.58		
Auto-apresent	Não	302	13.72	4.66	3.863	.000
	Sim	51	16.65	5.23		
Orientação Resultado	Não	298	41.42	7.38	3.272	.001
	Sim	50	45.26	7.34		
Rend.Escolar	Não	302	3.41	.780	7.298	.000
	Sim	51	2.59	.402		

No que concerne à comparação entre os alunos com ou sem retenções, verificam-se diferenças estatisticamente significativas (ver Quadro 22 para análise das médias, dos valores de U de do nível de significância da diferença encontrada):

- Ao nível da raiva ( $U=3.835$ ,  $p>.001$ ), sendo que os alunos com retenções apresentam mais esta emoção negativa do que os que nunca repetiram o ano escolar;
- Ao nível da vergonha ( $U=3.655$ ,  $p>.001$ ), sendo que os alunos não repetentes apresentam menos vergonha do que os que já tiveram retenções;
- Ao nível do aborrecimento ( $U=2.636$ ,  $p=.008$ ), sendo que os alunos com retenção sentem-se mais aborrecidos em relação à escola do que os alunos sem retenções;
- Ao nível da ansiedade ( $U=3.536$ ,  $p>.001$ ), revelando mais ansiedade os alunos com retenção em comparação com aqueles que nunca repetiram o ano de escolaridade;
- Ao nível da desesperança ( $U=4.472$ ,  $p>.001$ ), revelando-se mais desesperançados os alunos com retenções em comparação com os seus colegas sem retenções;
- Ao nível da esperança ( $U=-2.774$ ), sendo que os alunos sem retenções revelam mais esperança para o seu futuro escolar do que os alunos com retenções;
- Ao nível do ceticismo acerca da relevância da escola para o futuro (escala2) ( $U=4.487$ ,  $p>.001$ ), sendo que curiosamente foram os alunos com retenções que apresentaram uma média superior nesta variável do que os alunos sem retenções;
- Ao nível da autoapresentação de baixo desempenho ( $U=3.863$ ,  $p>.001$ ), tendo resultados superiores nesta variável os alunos que tiveram retenções, em comparação com os que não as tiveram;
- Ao nível da orientação dos objetivos para o resultado (escala 4) ( $U=3.272$ ,  $p>.001$ ), sendo que foram os alunos com retenções que obtiveram maiores pontuações nesta dimensão do que os alunos sem retenções;
- Ao nível do rendimento escolar ( $U=-7.298$ ,  $p>.001$ ), sendo que, como seria de esperar, os alunos sem retenções apresentam uma média das notas superior aos que já tiveram retenções.

Não se verificam diferenças estatisticamente significativas, como pode observar-se ainda no Quadro 22 nas restantes variáveis (entusiasmo, orgulho e orientação dos objetivos para a mestria).

Depois de apresentados os nossos resultados, passamos à discussão dos mesmos tendo em vista tomar uma decisão face a cada uma das hipóteses formuladas no início deste trabalho.

### **3.5. Discussão dos resultados em torno das hipóteses formuladas**

No que diz respeito à hipótese geral formulada, de que existem relações estatisticamente significativas entre a orientação dos objetivos, as emoções de realização e o rendimento escolar dos alunos, parece-nos que a mesma pode ser aceite neste trabalho, pois encontramos associações positivas entre os níveis de rendimento e as emoções positivas (entusiasmo  $r=.18, p<.01$ ) e relações negativas entre os níveis de rendimento e as emoções negativas (raiva  $=-.266, p<.01$ ). Além disso, tal como pode observar-se no Quadro 22, há diferenças no sentido esperado entre alunos com e sem retenções, sendo que os primeiros tendem a experienciar mais emoções negativas, como a desesperança, a ansiedade, a raiva, etc., do que os colegas que nunca tiveram retenções. Por seu turno, estes tendem a apresentar valores superiores ao nível das emoções positivas, como a esperança. Não houve, no entanto diferenças entre os grupos com e sem retenções nas emoções positivas do entusiasmo e do orgulho.

Em relação à orientação de objetivos, embora a orientação para a mestria não tivesse revelado nesta amostra uma relação significativa (e interpretável) com o rendimento escolar, verificaram-se, como seria de esperar, atendendo à natureza dos constructos, correlações negativas (ver Quadro 16) entre esta variável e as seguintes escalas: ceticismo acerca da relevância da escola para o futuro (escala 2); autoapresentação de baixo desempenho (escala 3); orientação para os resultados (escala 4).

Depois de analisada a hipótese geral, passemos à análise das hipóteses específicas. Como foi dito anteriormente, explicaremos neste espaço o teste das hipóteses particulares, fundamentado nos resultados obtidos através da análise dos dados que se encontram explícitos nos quadros devidamente legendados ao longo deste nosso trabalho.

Relembre-se que: a hipótese 1 (H1) defendia a existência de uma relação negativa e estatisticamente significativa entre a dimensão dos objetivos orientados para

a mestria e as emoções negativas (raiva, o aborrecimento, a vergonha, a ansiedade e desesperança); a hipótese 2 (H2) afirmava a existência de uma relação positiva e estatisticamente significativa entre a dimensão dos objetivos orientados para a mestria e as emoções positivas (orgulho, esperança e o entusiasmo); a hipótese 3 (H3) asseverava a existência de uma relação positiva e estatisticamente significativa entre a dimensão dos objetivos orientados para o resultado e as emoções negativas (raiva, o aborrecimento, a vergonha, a ansiedade e desesperança).

Em relação às hipóteses H1, H2 e H3, como seria de esperar, foram encontradas relações negativas (H1) e estatisticamente significativa entre as dimensões dos objetivos orientados para a mestria (escala1) e a raiva (-.38), o aborrecimento (-.41), a desesperança (-.35) e a vergonha (-.12). Assim aceita-se esta H1 e rejeita-se a hipótese nula correspondente. Contrariamente ao esperado, não se observou uma relação que fosse estatisticamente significativa entre as dimensões dos objetivos orientados para a mestria (escala 1) e a ansiedade (ver Quadro 16). Foi encontrada uma relação positiva (H2) e estatisticamente significativa entre a dimensão dos objetivos orientados para a mestria (escala 1), o orgulho (.48) e o entusiasmo (.48), aceitando-se assim a H2 e rejeitando-se a hipótese nula.

No que diz à relação (H3) entre a dimensão dos objetivos orientados para o resultado (escala 4), a raiva, o aborrecimento, a vergonha, a ansiedade, contrariamente ao esperado, não foram encontradas na nossa amostra relações estatisticamente significativas. Apenas se pôde observar uma relação estatisticamente significativa entre a ansiedade (.25) e os objetivos de orientação para o resultado (escala 4), o que não nos permite rejeitar com segurança a hipótese nula.

Ao contrário da quarta hipótese específica (H4) formulada (que defendia a existência de uma relação negativa e estatisticamente significativa entre a dimensão dos objetivos orientados para o resultado e as emoções positivas, como o orgulho e o entusiasmo), na nossa amostra foram encontradas relações positivas entre a escala 4 (orientação dos objetivos para o resultado) e o orgulho (.34), e também uma relação positiva com o entusiasmo (.18). Estes dados não permitem aceitar esta hipótese H4, sendo por isso rejeitada.

As hipóteses H5, H6, H7, H8, H9 afirmavam, respetivamente, o seguinte: (H5). O rendimento escolar dos alunos está positivamente associado aos objetivos orientados para a mestria, sendo essa relação estatisticamente significativa; (H6) O rendimento escolar dos alunos está negativamente associado aos objetivos orientados para o resultado, sendo essa relação estatisticamente significativa; (H7). O rendimento escolar dos alunos está positivamente associado às emoções positivas na sala de aula, sendo essa relação estatisticamente significativa; (H8) O rendimento escolar dos alunos está negativamente associado às emoções negativas na sala de aula, sendo essa relação estatisticamente significativa; (H9) Existe uma relação negativa e estatisticamente significativa entre a dimensão do ceticismo sobre a relevância da escola para o futuro e o rendimento escolar.

Relativamente a estas hipóteses, a relação entre o rendimento escolar e a orientação para os objetivos de mestria (escala 1), ao contrário do que seria de esperar, não se revelou positiva e estatisticamente significativa na nossa amostra. Este facto leva-nos a rejeitar a nossa quinta hipótese. Contudo, na nossa amostra o rendimento escolar está associado negativamente (-.22) aos objetivos orientados para o resultado (escala 4), o que permite aceitar a hipótese H6 formulada.

Atendendo à H7, esta poderá aceitar-se apenas parcialmente com base nos nossos resultados, uma vez que se obteve somente uma relação positiva e estatisticamente significativa entre o rendimento escolar e o entusiasmo (.18) e a esperança (.31). Do mesmo modo, também se aceita a H8, já que o rendimento escolar na nossa amostra está associado negativamente às emoções negativas, designadamente as seguintes: ansiedade (-.27), aborrecimento (-.22), vergonha (-.27) e raiva (-.27). Em relação à H9, a relação negativa obtida (-.35) entre o ceticismo acerca da relevância da escola para o futuro (escala 2) e o rendimento escolar confirma esta hipótese (ver Quadro 16).

As hipóteses H10, H11 e H12 foram formuladas da seguinte forma: À medida que se avança na escolaridade, a prossecução de objetivos de orientação para a mestria decresce (H10); Há uma relação negativa e estatisticamente significativa entre o rendimento escolar e a autoapresentação de baixo desempenho (H11); Os alunos cujas mães têm habilitações literárias mais elevadas são mais orientados para a mestria do que alunos cujas mães têm habilitações literárias mais baixas (H12).



Atendendo à hipótese H10 e consultando os Quadros 18 e 19 pode aceitar-se apenas parcialmente esta hipótese, pois só houve um decréscimo na orientação para a mestria entre o 7º e o 8º ano de escolaridade (diferença entre médias=2.24,  $p=.019$ ). Logo, na nossa amostra, os alunos do 8º ano evidenciaram menos orientação para a mestria do que os alunos do 7º ano, não havendo diferenças entre os restantes anos em comparação. A respeito da H11, podemos aceitá-la com base nos nossos resultados, uma vez que os dados de correlação apresentados no Quadro 15 revelam uma correlação negativa entre o rendimento escolar e as respostas dadas aos itens integrantes da escala 3 (autoapresentação de baixo desempenho) ( $r=-.18$ ,  $p<.01$ ). Finalmente, no que concerne à diferença entre os alunos relativamente à orientação para a mestria em função das habilitações literárias das mães (mais elevadas ou mais baixas), observando o Quadro 20 somos conduzidas a rejeitar a hipótese H12, já que não encontramos diferenças estatisticamente significativas.



## CONCLUSÃO

Nas últimas décadas, a motivação em contexto escolar tem vindo a merecer a atenção crescente dos investigadores, salientando-se a verificação da pertinência da orientação dos objetivos e das emoções de realização para uma compreensão mais aprofundada do processo de aprendizagem e do rendimento escolar nos contextos académicos. A investigação prévia neste domínio constituiu o ponto de partida do nosso projeto de analisar a relação entre a orientação dos objetivos dos alunos na sala de aula, as emoções de realização experienciadas no mesmo contexto e o rendimento escolar. Assim sendo, o nosso trabalho pretendeu contribuir para a exploração da relação entre aquelas variáveis, tendo tido em consideração os primeiros dados portugueses recolhidos e tratados por Schafft (2010), os quais desafiavam a prossecução da investigação, designadamente para dar resposta a duas questões deixadas em aberto: 1) A que se deve a baixa consistência interna das primeiras versões portuguesas das escalas utilizadas pertencentes ao PALS – *Patterns of Adaptive Learning Scales* (Midgley et al., 2000), designadamente a *Perceção dos objetivos dos professores*, a *Perceção da estrutura de objetivos da sala de aula*, e as *Perceções, crenças e estratégias académicas* (que inclui itens da escala originalmente designada por *eticismo acerca da relevância da escola para o futuro* (p. 2). Por que é que apenas as emoções de realização se revelaram significativas para o rendimento escolar (e não a orientação dos objetivos de realização também)?

Deste modo, finalidade fundamental que norteou este estudo foi a exploração do papel dos padrões adaptativos da aprendizagem (orientação dos objetivos) no rendimento escolar - não verificado no estudo prévio de Schafft (2010) – além da confirmação do papel das emoções de realização no rendimento escolar de alunos do terceiro ciclo do ensino básico. Realizámos um estudo não experimental, utilizando escalas de autorresposta (PALS e AEQ) e uma ficha de recolha de dados sociobiográficos, que foram administrados a alunos do 7º, 8º e 9º anos de escolaridade em três instituições do ensino não público. As escalas do PALS utilizadas no estudo de Schafft (2010) foram objeto de análise aprofundada, tendo-se procedido à reformulação

de alguns itens que tinham revelado correlações muito baixas com o score total, além de se ter procedido à reorganização dos itens em função das versões originais e à sua administração segundo a ordem recomendada pelos seus autores. Este procedimento revelou-se profícuo, na medida em que as características psicométricas dos instrumentos utilizados - *Patterns of Adaptive Learning Scales* (PALS) e *Achievement Emotions Questionnaire* (AEQ) – revelaram níveis de consistência interna satisfatórias, o que nos permite ter confiança na sua utilização. Encontrámos um valor mais baixo, mas aceitável para efeitos de investigação, na escala de ansiedade (AEQ) e apenas uma única escala (Desesperança - AEQ) revelou uma fraca consistência interna, o que poderá estar relacionado com o conteúdo e formulação dos itens, sendo aconselhável a sua revisão em futuras investigações.

Tratando-se de um estudo não experimental, realizado através de questionários de autorresposta administrados a alunos dos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade em três instituições do ensino não público, não nos foi possível inferir relações de natureza causal entre as variáveis, mas apenas analisar a força das relações (correlações) entre as variáveis em questão, tendo em vista a reflexão sobre as variáveis que se revelaram pertinentes no rendimento escolar dos alunos através de associações recíprocas.

De uma maneira geral, os nossos dados parecem ir ao encontro da investigação prévia, incluindo o estudo realizado por Schafft (2010) numa amostra de alunos portugueses. Porém, aquele estudo revelou que a emoção de orgulho predizia, isoladamente, o rendimento escolar e o nosso estudo revela, por outro lado, que o entusiasmo se correlaciona com o rendimento escolar.

Os dados do nosso estudo corroboram os obtidos por Schafft (2010) relativamente aos objetivos orientados para mestria, que se revelaram positivamente associados às emoções positivas (orgulho e o entusiasmo) e negativamente associados às emoções negativas (raiva, aborrecimento, desesperança e vergonha). Estas associações entre a orientação dos objetivos e as emoções revelam a função adaptativa da orientação para a mestria no contexto da sala de aula, confirmando a investigação prévia (Pekrun, Elliot & Maier, 2009; Lemos, 2005). As variáveis socio biográficas (retenção escolar prévia, habilitações literárias dos pais, idade dos alunos e as expetativas para o futuro) revelaram igualmente ser pertinentes para o rendimento escolar.

Adicionalmente observámos outros resultados que merecem atenção: O rendimento escolar dos alunos tende a estar associado à emoção positiva entusiasmo, pelo que podemos afirmar que quanto melhor forem os resultados académicos, maior será o entusiasmo e vice-versa no processo de aprendizagem, indo ao encontro da associação verificada entre o ceticismo acerca da relevância da escola para o futuro e o rendimento escolar. No sentido inverso, o rendimento escolar revelou-se negativamente associado, como seria de esperar, às emoções negativas (ansiedade, vergonha, desesperança, raiva e aborrecimento). Verificou-se, pois, na nossa amostra, que o rendimento escolar mais baixo associa-se à experiência de emoções negativas na sala de aula. Refira-se ainda a verificação de uma correlação positiva entre o rendimento escolar e a relevância conferida à escola para o futuro. Ou seja, parece-nos possível afirmar que quanto melhores são as notas obtidas, maior a relevância atribuída à escola para a construção da vida futura ou vice-versa. Neste trabalho não se verificou, porém, uma relação significativa entre o rendimento escolar e a orientação para a mestria, tal como igualmente verificado por Schafft (2010). Ainda em relação ao rendimento escolar, verificou-se a sua associação positiva com o nível de instrução da mãe e do pai. De modo oposto e contrariamente ao que seria de esperar atendendo à natureza das variáveis e aos estudos prévios, verificaram-se correlações negativas entre, por um lado, o rendimento escolar e, por outro, a idade e o número de retenções. Ou seja, parece que na faixa etária estudada, os alunos tendem a decrescer o nível de rendimento escolar e a aumentar o número de retenções em função da idade.

O ceticismo acerca da relevância da escola para o futuro revelou-se negativamente associado ao entusiasmo, tendo-se igualmente verificado uma relação significativa entre o ceticismo acerca da relevância da escola para o futuro, a ansiedade, a raiva, a vergonha, o aborrecimento e o rendimento escolar.

Tal como esperado, observou-se uma relação positiva entre a dimensão de autoapresentação de baixo desempenho e as emoções de raiva, vergonha, aborrecimento, ansiedade e desesperança, além de correlações negativas entre o rendimento escolar, a autoapresentação de baixo desempenho o aborrecimento, a desesperança, a ansiedade, a vergonha e a raiva.

Devemos ter em consideração que os resultados do nosso estudo foram obtidos em contextos que podem ter influenciado as respostas dos alunos inquiridos, na medida em que algumas turmas responderam aos questionários na última aula da manhã e outras turmas na última aula do último dia da semana escolar. Para além disso, algumas turmas responderam com o professor presente na sala de aula, o que pode ter tido influência na resposta aos questionários.

Uma outra limitação do nosso estudo prende-se com o facto dos instrumentos utilizados, designadamente as escalas da PALS, ainda não terem sido objeto de uma adaptação desejável à população portuguesa, apontando para a necessidade da prossecução da aplicação das escalas a amostras mais amplas e diversificadas em função da idade e do nível de ensino, de forma a superar as limitações já apontadas por Schafft (2010) e Gonçalves, Lemos & Rodrigues (2008), através da adequação do conteúdo dos itens ao que se pretende avaliar. Em todo o caso, os dados relativos às emoções de realização revelaram-se mais sólidos, apontando para a relevância destas variáveis no processo de aprendizagem.

Os dados recolhidos justificam que a intervenção na escola por parte dos diferentes profissionais tenha em conta a influência mútua entre o rendimento escolar, as emoções de realização e a orientação dos objetivos, de forma a serem implementadas estratégias que facilitem o funcionamento global do sujeito e potenciem os recursos cognitivos, afetivos e sociais dos alunos enquanto aprendizes. Neste sentido, propomos a realização de ações de formação/sensibilização sobre o papel da orientação dos objetivos e das emoções de realização no processo de ensino-aprendizagem, dirigidas a professores e outros agentes educativos, atendendo à sua relevância na adaptação escolar e no desenvolvimento pessoal.

Sugerimos que na investigação futura desta temática se considere a utilização de uma metodologia mista de recolha de dados que contemple não só os questionários ou escalas padronizadas, mas também a recolha de depoimentos (através de entrevistas) que possibilitem o esclarecimento das razões subjacentes às respostas obtidas através dos primeiros.

Finalmente gostaríamos de mencionar que o estudo em torno deste tema não assentou para nós numa preocupação meramente teórica, mas sobretudo numa

preocupação prática, na medida em que acreditamos que poderá contribuir para a compreensão do porquê do comportamento dos estudantes. Tal compreensão possibilitará um melhor investimento da nossa parte na promoção de interações educativas que conduzam à aprendizagem, à autonomia e ao bem-estar dos alunos.

Estamos cientes de que não esgotámos todas as possibilidades da análise dos dados por nós recolhidos. Contudo, acreditamos ter deixado aqui as principais conclusões da nossa investigação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores.





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M. V. (2002). *Cinco ensaios sobre motivação*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, A. S. (2009). *A emoção na sala de aula (7ª Edição)*. Campinas: Papirus.
- Amorim, A. M. (2011). *Dimensões dos objetivos relacionados com a avaliação, em estudantes do ensino secundário, e suas relações com a adaptação escolar*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Arias, J. F. (2004). Perspetivas recientes en el estudio de la motivación. La teoría de la orientación de meta. *Revista Electrónica de investigación Psicoeducativa*, 2(1), 35-62. Disponível <http://www.investigacion-psicopedagogica.org> (consultado em 21 de Janeiro de 2013).
- Cordeiro, P. M. G., Lens, W. & Bidarra, M.G. (2009). O lugar das variáveis motivacionais no processo de instrução e aprendizagem: a teoria dos objetivos de realização. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42-2, 305-328.
- Cordeiro, G. M. P. (2010). *Construção e validade do questionário de motivação escolar para a população portuguesa: estudos exploratórios*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Fonseca, S. L. J. (2011). *Influência entre os estados emocionais e motivacionais dos alunos e os resultados de testes de física*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handler> (consultado em 17 de Fevereiro 2013).
- Ford, M. E. (1992). *Motivating Humans: Goals, Emotions, and Personal Agency Beliefs*. Newbury Park: Sage Publications
- Fredrickson, B. L. (1998). *Review of General Psychology, Vol. 2(3)*, 300-319. doi: 10.1037/1089-2680.2.3.300.

- Gonçalves, T., Lemos, M. & Rodrigues, L. P. (2008). *Adaptação do Questionário de Realização do Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo e Universidade do Porto (Trabalho não publicado). Disponível em <http://www.repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54039/2/72549.pdf> (consultado em 09 de Março 2013).
- Gonçalves, S. I. M. (2012). *Emoções, autoconceito, autoestima e desempenho académico em alunos do 7º ano de escolaridade*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Lisboa: Instituto Universitário (ISPA) Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. Disponível em <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2326/1/15587.pdf>. (consultado em 28 de Março 2013)
- Lemos, M. S. (1993). *A motivação no processo de ensino/ aprendizagem, em situação de aula* (Dissertação de Mestrado não publicada). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Disponível em <http://sigarra.up.pt/fpceup> (Consultado em 12 de março de 2013).
- Lemos, M. S. (2002). A experiência do aluno na sala de aula. In M. S. Lemos & T. R. Carvalho. *O aluno na sala de aula*. (pp.19-45). Porto: Porto Editora.
- Lemos, M. S. (2010). Motivação e aprendizagem. In G. L. Miranda & S. Bahia (Org.), *Psicologia da educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (2ª Edição) (pp. 193-231). Lisboa: Relógio D' Água.
- Midgley, C., Maehr, M., Huda, L., Anderman, E., Anderman, K., Freeman, M., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M., Nelson, J., Roeser, R. & Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. Ann Arbor:
- Moreira, P. (2004). *Ser professor: competências básicas...3 Emoções positivas e regulação emocional Competências sociais e assertividade*. Porto. Porto editora.
- Paixão, M. P. & Borges, M. G. (2006). O papel do tipo de orientação para objetivos no Desenvolvimento da identidade vocacional: estudo exploratório com alunos do 9º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 38, 133-153.

- Pekrun, R., Goetz & Perry, R. P. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) – User’s Manual*. Germany: University of Munich.
- Pekrun, R., Elliot, A. & Maier, M. M. (2006) Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 583-597.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T. & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 13-36). Amsterdam: Academic Press.
- Pekrun, R., Elliot, A. & Maier, M. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101 (1), 115- 135.
- Pekrun, R. & Elliot, A. (2011). A 3 X 2 Achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103 (3), 632-648.
- Reeve, J. (2011). *Motivação e emoção*.(4ª edição). Tradução Luis Antônio Fajardo Pontes, Stella Machado; revisão técnica Maurício Canton Bastos, Nei Gonçalves Calvano. Rio de Janeiro: LTC.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (3–33). Rochester, NY: University of Rochester
- Roth, G., Assor, A., Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). The emotional and academic consequences of parental conditional regard: Comparing conditional positive regard, conditional negative regard, and autonomy support as parenting practices. *Developmental Psychology*, 45 (4), 1119–1142. doi: 10.1037/a0015272
- Schafft, A. S. (2010). *A relação entre padrões de realização e o desenvolvimento acadêmico de alunos do 2º e 3 ciclos do ensino básico*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.

- Strongman, T. K. (2004). *A Psicologia da Emoção*. Lisboa: Climepsi.
- VandenBos, R. G., Bueno, D., Veronese, V. A. M., Monteiro, C. M., Nunes, T. L. M., & Bitencourt, G. (2010). *Dicionário de Psicologia da APA*. Porto Alegre: Artmed.
- Vasconcelos, M. C. (2008). *Emoções e Aprendizagem em curso para o desenvolvimento de competências empreendedoras*. (Tese de Mestrado não publicada). Salvador: Universidade Federal da Bahia. Disponível em [http://www.pospsi.ufba.br/Clara\\_Mutti.pdf](http://www.pospsi.ufba.br/Clara_Mutti.pdf) (consultado em 12 de março de 2013)
- Vogt, P. W. (1993). *Dictionary of statistic and methodology: a nontechnical guide for social sciences*. London: Sage Publications.

## ANEXOS

## ANEXO I - Carta à instituição educativa

Exmo. Senhor

Diretor Pedagógico

CAIC

Coimbra - Condeixa

Francisca Tavares Silva, a frequentar o curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, está a desenvolver um trabalho de investigação sobre Relação entre os Padrões Adaptativos de Aprendizagem, Emoção de Realização e o Desempenho Acadêmico de alunos do segundo ciclo do ensino básico, sob a orientação da Professora Doutora Maria da Graça Bidarra e Graciete Franco Borges – vem solicitar a vossa autorização para a recolha de dados junto dos alunos do 7º 8º e 9º ano de escolaridade, mediante a administração coletiva de 2 questionários (duração aproximadamente 30/40 minutos) durante o horário letivo.

Atendendo ao Calendário escolar, sugere-se que a recolha se realize durante a 1ª semana de aulas após as férias da Páscoa. Os dados serão anónimos e tratados na sua globalidade e as conclusões do estudo serão facultados á escola.

Agradecendo desde já toda a atenção dispensada, aguardamos pela autorização para desenvolver a supracitada investigação na escola que V. Excia. dirige, estando ao dispor para qualquer esclarecimento adicional.

Com os melhores cumprimentos

Francisca Tavares Silva

Coimbra, 26 de Fevereiro de 2013

## ANEXO II - Carta à instituição educativa

Exmo. Senhor

Diretor Pedagógico

INES

Coimbra - Souselas

Francisca Tavares Silva, a frequentar o curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, está a desenvolver um trabalho de investigação sobre Relação entre os Padrões Adaptativos de Aprendizagem, Emoção de Realização e o Desempenho Acadêmico de alunos do segundo ciclo do ensino básico, sob a orientação da Professora Doutora Maria da Graça Bidarra e Graciete Franco Borges – vem solicitar a vossa autorização para a recolha de dados junto dos alunos do 7º 8º e 9º ano de escolaridade, mediante a administração coletiva de 2 questionários (duração aproximadamente 30/40 minutos) durante o horário letivo.

Atendendo ao Calendário escolar, sugere-se que a recolha se realize durante a 1ª semana de aulas após as férias da Páscoa. Os dados serão anónimos e tratados na sua globalidade e as conclusões do estudo serão facultados á escola.

Agradecendo desde já toda a atenção dispensada, aguardamos pela autorização para desenvolver a supracitada investigação na escola que V. Excia. dirige, estando ao dispor para qualquer esclarecimento adicional.

Com os melhores cumprimentos

Francisca Tavares Silva

Coimbra, 26 de Fevereiro de 2013

### ANEXO III - Carta à instituição educativa

Exmo. Senhor

Diretor Pedagógico

Colégio N. Sra. Do Alto

Faro - Algarve

Francisca Tavares Silva, a frequentar o curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, está a desenvolver um trabalho de investigação sobre Relação entre os Padrões Adaptativos de Aprendizagem, Emoção de Realização e o Desempenho Acadêmico de alunos do segundo ciclo do ensino básico, sob a orientação da Professora Doutora Maria da Graça Bidarra e Graciete Franco Borges – vem solicitar a vossa autorização para a recolha de dados junto dos alunos do 7º 8º e 9º ano de escolaridade, mediante a administração coletiva de 2 questionários (duração aproximadamente 30/40 minutos) durante o horário letivo.

Atendendo ao Calendário escolar, sugere-se que a recolha se realize durante a 1ª semana de aulas após as férias da Páscoa. Os dados serão anónimos e tratados na sua globalidade e as conclusões do estudo serão facultados á escola.

Agradecendo desde já toda a atenção dispensada, aguardamos pela autorização para desenvolver a supracitada investigação na escola que V. Excia. dirige, estando ao dispor para qualquer esclarecimento adicional.

Com os melhores cumprimentos

Francisca Tavares Silva

Coimbra, 26 de Fevereiro de 2013



## ANEXO IV - PALS

### Patterns of Adaptative Learning Scales (Midgley et al., 2000)

2ª Versão da Adaptação Portuguesa das escalas Perception of teacher's Goal, Perception of Classroom Goal Structures e Academic-Related Perceptions, Beliefs, and strategies (Self-Presentation e Skepticism)

Vais encontrar uma série de afirmações sobre a tua experiência como aluno/a da tua turma. Pedimos que coloques um círculo em torno do número que melhor descreve o que pensas ou sentes. Muito obrigada pela tua colaboração!

#### Exemplo:

#### Eu gosto de gelado de morango

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

As afirmações seguintes são sobre a tua opinião sobre aquilo que o conjunto dos teus professores em geral pensa, quer e faz durante as aulas. Coloca um círculo em torno do número que melhor descreve o que realmente pensas ou sentes.

#### Os meus professores:

1. Pensam que os erros podem ser bons se ajudarem a aprender.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

2. Querem que nós compreendamos a matéria, não que a decoremos.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

3. Querem que tenhamos prazer em aprender coisas novas.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

4. Reconhecem quando nos esforçamos.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

5. Dão-nos tempo para explorar e compreender ideias novas.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

6. Apontam os alunos que tiveram boas notas como um exemplo para todos nós.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

7. Dizem-nos quais os alunos que tiveram as melhores notas nos testes.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

8. Comparam - nos em relação às notas.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

9. Dizem-nos que é importante não fazer má figura nas aulas.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

10. Dizem-nos que durante as aulas o nosso objetivo deve ser mostrar aos outros que não somos maus alunos.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

11. Dizem-nos que é importante participar nas discussões e responder às questões para não parecer que não conseguimos fazer o trabalho.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

12. Dizem-nos que é importante responder às perguntas na aula, para que não pareça que não conseguimos fazer o trabalho.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

## ANEXO V

**AEQ - Achievement Emotions Questionnaire (Emoções relacionadas com a sala de aula) - (Pekrun, Goetz & Perry, 2005).**

As aulas podem provocar um conjunto de emoções diferentes. Este questionário refere-se a emoções que podes experienciar durante as aulas. Lê cada item com atenção e responde utilizando a escala de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente) atendendo ao modo como te sentes normalmente durante as aulas.

1- Gosto de estar nas aulas.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

2- Durante as aulas preocupo-me se os outros irão compreender mais do que eu.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

3- Sinto-me tentado/a em sair das aulas por serem aborrecidas.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

4- Quando digo algo nas aulas sinto-me a corar, a ficar vermelho/a.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

5- Sinto-me frustrado/a nas aulas.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

6-Durante as aulas olho frequentemente para o relógio, porque o tempo custa a passar.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

7-Durante as aulas tenho orgulho em ser capaz de acompanhar a matéria.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

8-Durante as aulas como não compreendo a matéria, é como se estivesse “ausente”/desligado/a.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

9- O meu entusiasmo pelas aulas faz-me querer participar.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

10- Durante as aulas fico inquieto/a, porque me custa esperar pelo seu fim.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

11-Quando digo algo nas aulas sinto-me como se estivesse a fazer figura de parvo/a.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

12- Sinto-me ansioso/a durante as aulas.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

13-Durante as aulas fico aborrecido/a.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

14- Durante as aulas sinto-me confiante porque compreendo a matéria.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

15- Depois de ter dito algo nas aulas apetece-me “enfiar num buraco”.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

16- Durante as aulas sinto raiva a tomar conta de mim.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

17-Durante as aulas sinto-me orgulhoso/a por fazer melhor do que os outros.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

18- Sinto-me tão entusiasmado/a que podia ficar horas nas aulas a ouvir os professores.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

19-Durante as aulas fico tão aborrecido/a que tenho dificuldade em manter-me atento/a.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

20- Durante as aulas sinto-me envergonhado/a.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

21- O modo como as aulas correm irrita-me.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

22- Durante as aulas costumo bocejar por elas serem tão aborrecidas.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

23- Quando me saio bem nas aulas fico ainda mais motivado/a.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

24- Durante as aulas sinto-me tão envergonhado/a que não consigo expressar-me.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

25- Durante as aulas sinto-me desanimado/a.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

26- Gosto tanto de participar nas aulas que fico cheio/a de energia.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

27- Sinto-me nervoso/a nas aulas.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

28- As aulas aborrecem-me.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

29- Durante as aulas sinto-me tenso/a porque me envergonho.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

30- Sinto-me orgulhoso/a quando participo nas aulas.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

31- Fico inquieto/a nas aulas por estar irritado/a e zangado/a.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

32- Perdi toda a esperança em compreender a matéria das aulas.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente



33- Durante as aulas como tenho medo de dizer algo errado, prefiro ficar calado/a.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

34- Durante as aulas sinto-me a escorregar/afundar pela cadeira a baixo por estar tão aborrecido/a

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

35- Tenho vergonha durante as aulas.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

36- Durante as aulas quando penso em todas as coisas inúteis que tenho de aprender fico irritado/a.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

37- Quando me saio bem nas aulas, o meu coração palpita de orgulho.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

38- Durante as aulas os meus pensamentos começam a vaguear por me sentir aborrecido/a.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

39- Quando falo nas aulas começo a gaguejar.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

40- Acho as aulas verdadeiramente chatas.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

41- Durante as aulas se os outros soubessem que não compreendo a matéria sentir-me-ia envergonhado/a.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

42- Quando não compreendo uma coisa importante nas aulas, o meu coração dispara (começa a bater mais depressa).

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

43- Durante as aulas imagino o que poderia estar a fazer em vez de aturar as matérias tão aborrecidas.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

**Obrigado pela colaboração ☺**

## ANEXO VI - PALS

**Patterns of Adaptative Learning Scales** (Midgley et al., 2000)

As afirmações seguintes são sobre a tua experiência enquanto estudante na tua turma. Faz um círculo no número que melhor descreva o que pensas.

**13.** Eu evitaria participar nas aulas se isso fizesse com que os outros pensassem que eu sei muito.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

**14.** Mesmo que me saia bem na escola, isso não ajudará a ter o tipo de vida que eu desejo quando crescer.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

**15.** Quando os outros descobrem que eu me saí bem num teste digo que foi por mera sorte, mesmo que não tenha sido esse o caso.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

**16.** As minhas hipóteses de ter sucesso na vida quando adulto não dependem de me sair bem na escola.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

**17.** Eu não me oferecia para responder a uma pergunta colocada à turma se eu pensasse que os outros iriam julgar que sou inteligente.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

18. Quando me saio bem num trabalho, não gosto que os outros saibam a minha nota.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

19. É muito importante para mim não parecer mais inteligente que os outros nas aulas.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

20. Ter bons resultados na escola não aumenta as minhas hipóteses de ter uma boa vida quando crescer.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

21. Ter boas notas na escola não garante que eu venha a ter um bom emprego quando crescer.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

22. Mesmo que tenha sucesso na escola, isso não ajudará a realizar os meus sonhos.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

23. Quando sou bom numa tarefa escolar, tento fazê-la de forma a não o demonstrar.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

**24.** Sair-me bem na escola não me ajudará a ter uma carreira satisfatória quando crescer.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

**25.** Um dos meus objetivos é evitar parecer mais inteligente que os outros alunos.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

**As afirmações seguintes são sobre as aulas e o trabalho que fazes nas aulas. Responde de acordo com o que realmente sentes e pensas, fazendo um círculo no número que melhor descreva a tua opinião.**

**Durante as aulas....**

**26.** É muito importante esforçarmo-nos.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

**27.** É muito importante mostrar aos outros que não se é mau na realização dos trabalhos.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

**28.** É muito importante o quanto conseguimos melhorar.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

**29.** Obter boas notas é o objetivo principal.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

**30.** Nas nossas aulas compreender a matéria é o objetivo principal.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

**31.** Dar as respostas certas é muito importante.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

**32.** É importante não errar diante dos outros.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

**33.** É importante compreender a matéria, não decorá-la apenas.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

**34.** É importante não fazer pior do que os outros colegas.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

**35.** Aprender novas ideias e conceitos é muito importante.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

36. É muito importante não parecer estúpido.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

37. Não há problema em cometer erros enquanto se vai aprendendo.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente verdadeiro

38. É importante ter notas altas nos testes.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

39. Um dos objetivos principais é evitar parecer que não se consegue fazer os trabalhos.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

## ANEXO VII - FICHA DE RECOLHA DE DADOS DO PARTICIPANTE

## Ficha de recolha de dados do participante

**Ano de escolaridade:**  7º  8º  9º

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Género:**  Masculino  Feminino

**Local de Residência:** \_\_\_\_\_

**Habilitações literárias do pai:**

1º Ciclo (1º ao 4º ano)  2º Ciclo (5º e 6º ano)  3º Ciclo (7º ao 9º)  
 E. Secundário (10º ao 12º)  Curso Superior  
 Mestrado/Doutoramento

**Habilitações literárias da mãe:**

1º Ciclo (1º ao 4º)  2º Ciclo (5º e 6º)  3º ciclo (7º ao 9º)  
 E. Secundário (10º ao 12º)  Curso Superior  Mestrado/doutoramento

**Profissão do pai:** \_\_\_\_\_

**Profissão da mãe:** \_\_\_\_\_

**Notas obtidas no último período**

Disciplina	Nota	Disciplina	Nota
Inglês		Ciências da Natureza/Naturais	
Matemática		Língua Portuguesa	

Já ficaste retido?  Sim  Não Se sim, quantas vezes? \_\_\_\_\_

**Quais as tuas expectativas em relação ao teu futuro académico?**

Abandonar a escola quando for preciso  Concluir o 9º ano  
 Concluir o 12º ano (ou curso profissional)  Realizar um curso superior



## ANEXO VIII

Tabela 23: Diferenças nas variáveis dependentes em função da escolaridade do Pai

Variáveis	Escolaridade	N	Média	DP	F	P
Entusiasmo	1ºCiclo	36	11.44	3.52	.935	.458
	2ºCiclo	59	11.97	2.68		
	3ºCiclo	101	11.26	3.34		
	Secundário	69	11.99	3.17		
	Curso Superior	52	11.44	3.34		
	Mestra/ Douto	29	12.34	2.62		
Raiva	1ºCiclo	36	13.06	4.28	1.76	.121
	2ºCiclo	58	12.59	3.48		
	3ºCiclo	100	12.59	4.23		
	Secundário	68	11.99	4.07		
	Curso Superior	52	10.87	3.94		
	Mestra/Douto	29	12.41	4.81		
Vergonha	1ºCiclo	36	21.78	7.72	2.33	.042
	2ºCiclo	58	20.10	7.96		
	3ºCiclo	100	19.57	7.01		
	Secundário	69	18.78	6.65		
	Curso Superior	52	16.79	7.30		
	Mestra/ Douto	28	21.14	8.33		
Aborrecimento	1ºCiclo	35	35.74	10.63	.521	.761
	2ºCiclo	58	35.14	8.27		
	3ºCiclo	100	34.94	9.61		
	Secundário	69	34.06	9.82		
	Curso Superior	51	32.84	10.65		
	Mestra/Douto	29	34.38	10.59		
Ansiedade	1ºCiclo	36	14.00	3.94	1.055	.385
	2ºCiclo	58	13.52	3.41		
	3ºCiclo	100	13.02	3.44		
	Secundário	69	13.17	4.11		
	Curso Superior	52	12.35	3.52		
	Mestra/Douto	29	13.48	4.05		
Orgulho	1ºCiclo	36	18.64	2.75	.808	.545
	2ºCiclo	59	18.32	3.26		
	3ºCiclo	99	19.51	3.90		
	Secundário	69	18.74	3.75		
	Curso Superior	52	17.73	4.04		
	Mestra/Douto	28	19.29	3.75		
Desesperança	1ºCiclo	36	8.72	2.74	2.461	.033
	2ºCiclo	59	7.81	2.39		
	3ºCiclo	102	7.74	2.36		
	Secundário	69	7.41	2.43		
	Curso Superior	52	6.98	2.36		
	Mestra/Douto	29	7.59	2.15		
Esperança	1ºCiclo	36	3.61	1.05	1.110	.355
	2ºCiclo	58	3.64	.912		
	3ºCiclo	101	3.66	.898		
	Secundário	68	3.78	1.01		
	Curso Superior	52	3.83	.857		
	Mestra/Douto	28	4.04	.744		

Escala 1	1ºCiclo	34	45.53	4.97	.573	.721
	2ºCiclo	56	46.38	5.44		
	3ºCiclo	101	45.50	5.31		
	Secundário	68	44.99	7.42		
	Curso Superior	52	45.87	4.99		
	Mestra/Douto	27	46.74	5.79		
Escala 2	1ºCiclo	34	24.38	5.54	3.654	.003
	2ºCiclo	58	22.48	5.13		
	3ºCiclo	101	22.44	5.06		
	Secundário	67	21.67	5.15		
	Curso superior	51	20.43	4.89		
	Mestra/Douto	29	19.90	5.57		
Escala 3	1ºCiclo	35	16.74	4.96	3.980	.002
	2ºCiclo	59	14.29	4.87		
	3ºCiclo	101	14.39	4.95		
	Secundário	68	13.74	5.07		
	Curso Superior	52	12.38	3.50		
	Mestra/Douto	29	13.31	3.57		
Escala 4	1ºCiclo	35	43.63	7.48	1.708	.132
	2ºCiclo	56	42.59	6.51		
	3ºCiclo	102	42.35	7.36		
	Secundário	68	42.93	8.13		
	Curso Superior	50	39.36	7.25		
	Mestra/Douto	28	42.46	8.59		
Des. Académico	1ºCiclo	36	2.86	.677	21.068	.000
	2ºCiclo	58	2.97	.614		
	3ºCiclo	100	3.04	.651		
	Secundário	68	3.61	.829		
	Curso Superior	52	3.80	.646		
	Mestra/Douto	29	3.94	.772		