



MOTIVAÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA: QUE RELAÇÕES ?

Sandra Antunes

Vera Monteiro

Instituto Superior de Psicologia Aplicada - Lisboa

RESUMO

A motivação do aluno e do professor são aspectos relevantes para melhor compreendermos as situações de ensino-aprendizagem. Desta forma a orientação motivacional do professor, está muito relacionada com as opções que este toma em termos de estratégias, materiais e procedimentos de avaliação das aprendizagens, bem como com a orientação motivacional dos seus alunos (Atkinson, 2000; Guimarães & Boruchovitch, 2004). O objectivo central desta investigação foi verificar se existiria uma relação entre a motivação dos professores para ensinar a disciplina de Língua Portuguesa e a motivação dos seus alunos para aprender esta disciplina. Para avaliar a motivação, foram utilizados dois instrumentos: a escala de motivação do aluno "Eu e a Língua Portuguesa" e a Escala de Motivação do Professor (Jesus, 1996). Participaram no presente estudo 199 alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico e os respectivos professores de Língua Portuguesa. A partir dos resultados encontrados, verificou-se que, em geral, os alunos apresentam níveis de motivação intrínseca positivos face à disciplina de Língua Portuguesa, constatando-se, no entanto, níveis de tensão elevados na aprendizagem desta disciplina e uma baixa percepção de autonomia. Relativamente à motivação dos professores, é de referir que estes se encontram consideravelmente motivados para o ensino desta disciplina. No que concerne à relação entre a motivação dos professores e a motivação dos seus alunos, face à Língua Portuguesa, foram encontradas correlações significativas entre estas duas variáveis. No mesmo sentido, foram encontradas diferenças significativas em algumas dimensões da motivação dos alunos, em função da maior ou menor motivação dos professores.

Palavras-Chave: Motivação, Língua Portuguesa, Professor, aluno.

ABSTRACT

Students' and teachers' motivation are relevant issues to better understand the situations of teaching and learning. So the motivational orientation of the teacher, is very much related to the options



that he takes in terms of strategies, materials, procedures in terms of learning assessment, but also it is related to the motivational orientation of their students (Atkinson, 2000; Guimarães & Boruchovitch, 2004). The central aim of this investigation was to check if there is a relation between the motivation of teachers to teach Portuguese Language and the motivation of their students to learn this subject. To assess the motivation, we used two instruments: the scale of motivation of the student "Eu e a Língua Portuguesa" and the scale of Teacher Motivation of Jesus (1996). In this study participated 199 students from 5th to 9th grade and their teachers of Portuguese Language. The results showed, in general, that students have positive levels of intrinsic motivation for Portuguese Language, noting, however, high levels of stress on learning this subject and a low perception of autonomy. On the motivation of teachers, we noted that these are considerably motivated to teach this subject. As regards the relation between the motivation of teachers and the motivation of their students, for Portuguese Language, significant correlations were found between these two variables. Similarly, significant differences were found in some dimensions of the motivation of the students, according to the greater or lesser motivation of teachers.

Key-words: Motivation, Língua Portuguesa; teacher, student.

INTRODUÇÃO

Motivação do Aluno

Actualmente, a motivação/desmotivação dos alunos tem sido colocada no centro das discussões sobre o que vai mal nas nossas escolas (Boruchovitch & Bzuneck, 2001), sendo uma das principais preocupações dos vários agentes educativos.

A Língua Portuguesa, representa uma disciplina extremamente importante no nosso sistema educativo, pois além de ser uma disciplina única como qualquer outra, tem um papel multidisciplinar, na medida em que serve de suporte para as aquisições a realizar nas restantes disciplinas. Contrastando com a sua importância, emergem os baixos resultados académicos e motivacionais como comprovam os estudos de Sim- Sim e Ramalho (2000, cit. por Monteiro 2003).

Para Lieury e Fenouillet (1997), a motivação é "o conjunto dos mecanismos biológicos e psicológicos que permitem o desencadear da acção, da orientação (na direcção de um objectivo ou para se afastar dele) e finalmente da intensidade e da persistência: quanto mais se está motivado maior é a actividade e mais persistente" (p.9). No âmbito escolar, a motivação remete para o factor interno que move o aluno para estudar, iniciar as tarefas de aprendizagem e nelas permanecer até ao fim (Boruchovitch & Neves, 2004).

Várias investigações no domínio da motivação e aprendizagem, declaram que a motivação tem um papel essencial na aprendizagem, pois as pesquisas recentes têm revelado que uma aprendizagem eficaz depende também de variáveis motivacionais.

Segundo Deci e Ryan (2000), um sujeito pode estar motivado e agir para alcançar algo, porque valoriza essa actividade e manifesta interesse por ela, ou porque é reforçado externamente no sentido de a realizar, manifestando diferentes graus de empenho. A motivação intrínseca "é determinada pelo interesse do sujeito na tarefa a realizar enquanto a extrínseca é estimulada pela presença dum reforço externo associado ao resultado numa tarefa" (Fontaine, 1990, p.109).

A teoria da auto-determinação (Deci & Ryan, 1985), pretende explicar porquê que um sujeito realiza e insiste numa determinada tarefa, apenas pela satisfação que esta lhe oferece. O destaque desta



PSICOLOGÍA Y RELACIONES INTERPERSONALES

teoria, é o estabelecimento de três necessidades psicológicas básicas, como os “nutrientes básicos” de um comportamento motivado, sendo elas: necessidade de autonomia, necessidade de competência e necessidade de estabelecer vínculos.

A necessidade de autonomia é a capacidade do sujeito se governar a si mesmo, agindo sem estar sob o controlo de um agente externo (Guimarães & Boruchovitch, 2004), e é relevante no contexto educativo, pois é importantes os alunos sentirem que realizam as actividades pela própria vontade/regulação. A necessidade de competência, é também determinante da motivação intrínseca, referindo-se à capacidade do nosso organismo agir de forma satisfatória com o meio (White, 1975, referido por Guimarães & Boruchovitch, 2004). Por fim, a necessidade de estabelecer vínculos e envolvimento com as pessoas, implica o esforço dos sujeitos para se relacionarem com os outros e sentirem que estes são autênticos consigo (Deci & Ryan, 1985, 2000).

Motivação do Professor

A motivação docente é um elemento a considerar, no âmbito educativo, pois sem professores empenhados e motivados, não há escola/educação de qualidade (Marques, 2003). Para Guerreiro (2000), a motivação docente expressa-se em “sentimentos de cumplicidade e adesão livre e espontânea às grandes finalidades da causa educativa e em atitudes de envolvimento e empenho no exercício da actividade profissional” (p.33).

Os resultados encontrados por Pedro e Peixoto (2006), evidenciam a importância da motivação docente, pois parece existir uma relação positiva entre a motivação/satisfação profissional e a auto-estima dos professores, com consequências no seu desempenho.

Segundo Jesus (2000), o conceito de mal-estar docente, “traduz um processo de falta de capacidade por parte do sujeito para fazer face às exigências que lhe são colocadas pela sua profissão” (p.235). Para Esteve (1992, cit. por Pedro & Peixoto, 2006), é importante não desprezar as consequências da fraca satisfação/motivação dos professores, não só pelo impacto directo sobre eles e na prática educativa, mas também pelos efeitos que poderá causar no ambiente de sala de aula e nos alunos, comprometendo a qualidade da aprendizagem.

Para Jesus (2000), o estudo da motivação docente deve ser baseado nas teorias cognitivistas, nomeadamente na Teoria da Atribuição Causal (Weiner, 1984). Esta teoria centra-se no estudo das causas que os sujeitos atribuem aos acontecimentos (êxitos/fracassos). Weiner (1984), considera que as pessoas atribuem os seus sucessos e fracassos a quatro causas principais: capacidade, esforço, dificuldade da tarefa e sorte. Neste sentido, o autor identifica três dimensões causais: locus de causalidade; estabilidade e controlabilidade.

O locus de causalidade, remete para a localização da causa, relativamente ao próprio sujeito, podendo ser interna ou externa. Um sujeito com um locus interno, significa que atribui os resultados a si mesmo e tem tendência para se manter mais motivado para realizar determinada tarefa, comparativamente a um sujeito com um locus externo. A estabilidade, refere-se à permanência ou não da causa ao longo do tempo, podendo ser constante, ou alterável em vários momentos. Por fim, a controlabilidade remete para o grau de controlo voluntário que se pode exercer sobre a tarefa.

Segundo Weiner (1984), esta perspectiva é fundamental, afirmando que os nossos comportamentos são especialmente guiados através das percepções pessoais acerca das causas dos acontecimentos. É essencial considerar estes pressupostos, uma vez que as atribuições que aluno ou professor fazem do seu sucesso/insucesso, têm consequências nas expectativas e reacções emocionais, e consequentemente na própria realização (Oliveira & Oliveira, 1999).



Relação entre a Motivação do Professor e a Motivação do Aluno

A motivação dos alunos na sala de aula, tem simultaneamente inerente uma dinâmica intrapessoal, que remete às orientações e vivências pessoais do aluno que afectam a sua motivação e realização, e uma dinâmica interpessoal que remete à qualidade da relação professor-aluno (Reeve & Jang, 2006).

São vários os autores, como Orpen (1994), Ofoegbu (2004), que enaltecem a importância da motivação dos professores, pois os estudos sobre a motivação dos alunos concluem pela necessidade da motivação dos professores, demonstrando que se um professor pretende ter alunos motivados para a aprendizagem, então deverá fazer uso de si mesmo como instrumento, expressando o seu entusiasmo e motivação (Combs, Newman & Wass, 1979, cit. por Jesus, 1999).

Na sala de aula, o professor pode conduzir a realização das actividades de variadas formas, o que está relacionado com o seu estilo motivacional, que logicamente parece ser um elemento vital para a satisfação/frustração das necessidades psicológicas dos alunos (Guimarães & Boruchovitch, 2004). Isto demonstra que a motivação intrínseca dos alunos não depende apenas de si mesmo, mas passa também pela motivação do professor e pela relação estabelecida entre ambos.

Com base na literatura, a relação entre a motivação dos professores e dos alunos, parece tratar-se dum tema elementar no âmbito educativo, pois os estudos comprovam a existência de uma relação muito estreita entre a motivação de ambos, realçando que um professor motivado e empenhado tem mais facilidade em proporcionar aos alunos um ensino de qualidade (Marques, 2003).

Considerando algumas abordagens teóricas e investigações desenvolvidas sobre esta temática, o presente estudo tem como objectivo analisar o perfil motivacional de alunos e professores face ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. De igual modo, pretende-se também estudar a relação existente entre a motivação dos professores face ao ensino da Língua Portuguesa e a motivação dos alunos para a aprendizagem desta disciplina. Assim, define-se a seguinte hipótese de estudo: Existe uma relação entre os níveis de motivação do professor, para ensinar a disciplina de Língua Portuguesa, e os níveis de motivação dos alunos, para aprender Língua Portuguesa.

MÉTODO

Participantes

Participaram neste estudo, 199 alunos de uma Escola Básica de 2º e 3º ciclos e os respectivos 4 professores de Língua Portuguesa.

Instrumentos

Para a recolha dos dados utilizaram-se dois instrumentos: a escala “Eu e a Língua Portuguesa” (Mata & Monteiro, Peixoto, doc. não publicado), aplicada aos alunos e a “Escala de Motivação do Professor” (Jesus, 1996). A Escala “Eu e a Língua Portuguesa” resultou de uma adaptação da Escala de Motivação Intrínseca de Deci e Ryan (IMI- Intrinsic Motivation Inventory, 1985). Da análise das propriedades psicométricas deste instrumento, resultou uma escala apenas com cinco factores constituídos por um total de 28 itens, identificando-se os seguintes factores: Valor/Importância (α Cronbach=0,86); Interesse/Prazer (α Cronbach=0,84); Competência Percebida (α Cronbach=



PSICOLOGÍA Y RELACIONES INTERPERSONALES

0,70); Escolha Percebida (α Cronbach=0,75); Pressão/Tensão (α Cronbach =0,57). A escala tem um formato de Likert e cada item é cotado entre 1 e 6, onde 1 corresponde a Nunca, 2 Raramente, 3 Poucas Vezes, 4 Algumas Vezes, 5 Muitas Vezes e 6 Sempre. Para cada dimensão calcula-se a média dos pontos obtidos nos itens que a constituem. As dimensões que compõem a escala são as seguintes: Interesse/Prazer, que avalia a motivação intrínseca dos alunos, Competência Percebida que avalia a forma como a criança se autopercepciona em termos do desempenho em Língua Portuguesa, Escolha Percebida que avalia a autopercepção da criança em termos de liberdade de escolha nas tarefas realizadas na disciplina, Pressão/Tensão que avalia os factores negativos de comportamentos de motivação intrínseca, Valor/Utilidade que avalia o valor e utilidade da disciplina percebida pela criança, Esforço/Importância que avalia o esforço e importância atribuída pela criança à Língua Portuguesa e que está dependente da dimensão Valor/Utilidade, baseando-se na ideia de que as pessoas desenvolvem mais auto-regulação, quando vivem experiências que têm mais valor para si.

Para avaliar a motivação docente, foi aplicada uma escala construída e aplicada por Jesus (1996). Trata-se de um instrumento que avalia a motivação dos professores, recorrendo a um conjunto diversificado de variáveis. Tendo em conta a extensão da escala original e os objectivos do estudo, optou-se por retirar algumas variáveis da escala original. A escala por nós utilizada, após análise das propriedades psicométricas, ficou constituída por um total de 46 itens que se enquadram em quatro dimensões: Empenho Profissional que avalia as atitudes e estratégias pedagógicas próprias de um professor motivado, Motivação Intrínseca que avalia a motivação do professor para a actividade de ensino, Expectativas de Auto-Eficácia que avalia aquilo que o professor espera de si em termos de eficácia, Expectativa de Controlo dos Resultados que avalia as expectativas face aos resultados obtidos em contexto de sala de aula, no processo ensino-aprendizagem ou na relação professor-aluno, Atribuição Causal que avalia as explicações causais para os sucessos/fracassos obtidos no processo ensino-aprendizagem. Para cada dimensão é calculada a média de cotação dos itens que a constituem, de modo que se obtêm scores que podem variar entre 1 e 7, do nunca/discordo (1) ao sempre/concordo (7). Quanto mais elevado for o valor obtido, maior e mais positivos serão os níveis motivacionais. Da análise à fiabilidade da escala, verificou-se que a mesma possui níveis aceitáveis de consistência interna, oscilando os valores do alfa de Cronbach entre 0,67 e 0,96.

Procedimento

A aplicação do questionário aos alunos foi feita em sala de aula de forma colectiva e preenchido individualmente. Procedeu-se, em seguida, à distribuição dos questionários aos professores, sendo-lhes estes entregues pessoalmente e preenchidos individualmente

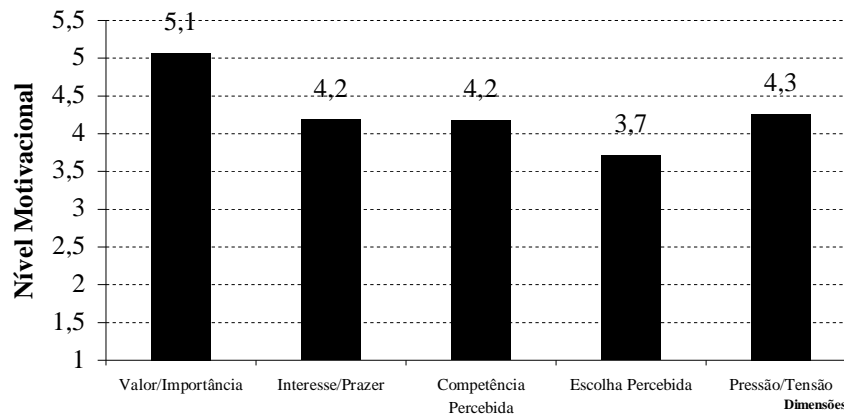
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Motivação dos Alunos

De forma a analisar o perfil motivacional dos alunos, procedeu-se a uma análise descritiva das dimensões em estudo.



Figura 1 - Médias obtidas pelos alunos nas diferentes dimensões da escala "Eu e a Língua Portuguesa"



Analisando as médias obtidas nas várias dimensões, verifica-se que os valores médios oscilam entre 3,7 e 5,1, esboçando níveis motivacionais positivos, considerando o ponto médio 3,5. Os valores mais elevados aparecem na dimensão Valor/Importância, sendo na Escolha Percebida onde aparecem valores mais baixos.

Os resultados obtidos no Valor/Importância merecem realce, pois demonstram que a Língua Portuguesa é uma disciplina que os alunos valorizam, consideram útil e importante. Isto é positivo, uma vez que o valor que um sujeito atribui a uma tarefa, terá influência no seu desempenho, persistência e escolha de tarefas de natureza similar (Stipek, 2002).

A Escolha Percebida remete para o sentimento de liberdade de escolha perante as tarefas realizadas, e aquilo que estes dados nos transmitem é que estes alunos sentem ter pouca liberdade de escolha perante as tarefas a realizar no âmbito da Língua Portuguesa. Segundo Boruchovitch e Bzuneck (2001), o facto dos alunos sentirem que têm oportunidade de fazerem escolhas, que o professor lhes oferece situações em que possam optar por realizar uma entre várias actividades propostas, é um factor que pode facilitar a sua motivação intrínseca.

Segundo Lieury e Fenouillet (1990), uma possível explicação para o fraco sentimento de escolha destes alunos, é o facto da escola ser obrigatória, que poderá conduzir ao enfraquecimento do sentimento de auto-determinação. Também Harter (1992), afirma que a escola pode diminuir a motivação intrínseca dos alunos, ao oferecer-lhes uma expectativa de trabalho pré-estabelecido pelo professor, acabando por induzir no aluno alguma dependência do professor, e perceber-se com baixa autonomia perante a escolha das actividades.

Não menos importante, são os níveis de Pressão/Tensão, evidenciando que a Língua Portuguesa provoca nos alunos sentimentos de pressão/ansiedade. Contudo, os resultados obtidos nesta dimensão deverão ser interpretados com alguma cautela uma vez que os valores obtidos na análise à fiabilidade da escala não foram muito elevados (α Cronbach = 0,57). Uma possível justificação para a ansiedade sentida pelos alunos, pode dever-se à grande importância que pais e professores atribuem às situações de avaliação, principalmente nesta disciplina considerada uma disciplina "nobre" no nosso currículo escolar. Na escola, o modo tradicional em que os professores se baseiam para analisar a aquisição dos conteúdos leccionados, é através das provas de avaliação, que assumem elevada importância, na



PSICOLOGÍA Y RELACIONES INTERPERSONALES

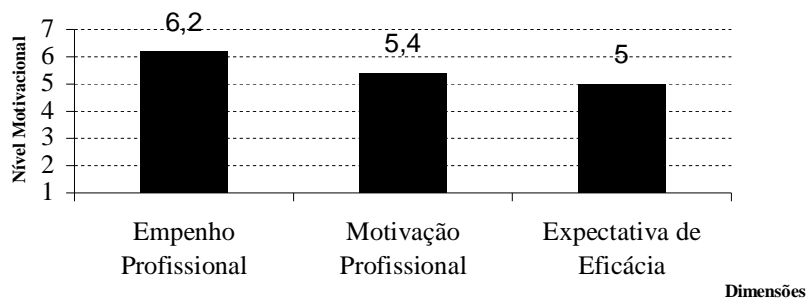
medida em que é daqui que professores e pais retiram informações acerca das aprendizagens e progressos dos alunos.

Muitos autores, consideram a ansiedade uma questão problemática, pois elevados níveis de ansiedade têm efeitos negativos na motivação e performance dos alunos, de tal forma que quando estes revelam elevada ansiedade em situações de aprendizagem e avaliação, revelam mais dificuldade em assimilar novos conteúdos, e a demonstrar os conhecimentos previamente adquiridos.

Motivação dos Professores

O presente estudo, pretendia também analisar o perfil motivacional dos professores, face ao ensino da Língua Portuguesa, pelo que se procedeu também à realização da análise descritiva das dimensões em estudo

Figura 2- Médias para cada dimensão da Escala de Motivação do Professor



Verificou-se através dos resultados obtidos, que os valores motivacionais médios obtidos nas várias dimensões estão todos acima do ponto médio (4,0), o que permite referir que os professores apresentam níveis motivacionais positivos para leccionar esta disciplina. A dimensão onde emergem os valores mais elevados é no Empenho Profissional, seguindo-se a Motivação Intrínseca e a Expectativa de Auto-Eficácia.

Os resultados obtidos no Empenho Profissional merecem destaque, demonstrando que estes professores parecem estar empenhados na execução da sua tarefa de ensinar, estando assim mais disponíveis para exibirem um conjunto de estratégias e comportamentos, sinónimos de “boa” motivação do professor.

Os resultados obtidos na dimensão Motivação Intrínseca, também são positivos, indicando-nos que os professores se encontram intrinsecamente motivados para o exercício da sua profissão. Pedro e Peixoto (2006), ressaltam a importância da motivação/satisfação docente, uma vez que esta apresenta uma relação positiva com a auto-estima, e conseqüentemente com o seu desempenho. Assim, os níveis de empenho e motivação exibidos pelos professores, são um factor facilitador para o seu bom desempenho.

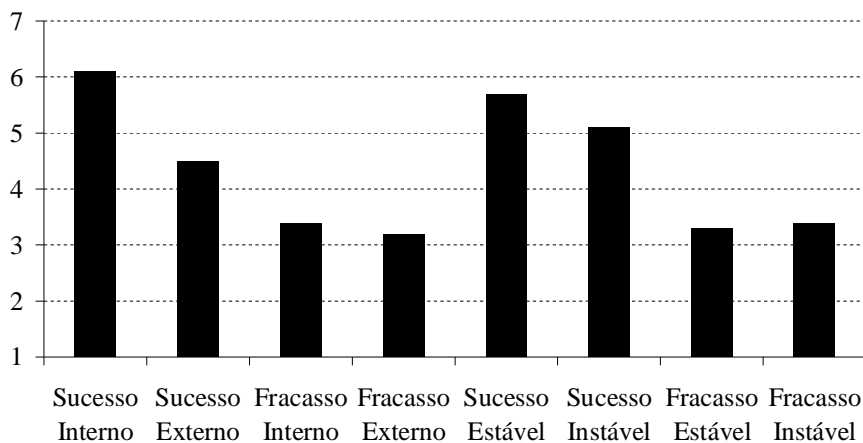
A Expectativa de Auto-Eficácia, remete para a crença do sujeito sobre a sua capacidade para realizar eficazmente um comportamento necessário para obter determinados resultados (Bandura,



1997, cit. por Eccles & Wigfield, 2002b). Estas expectativas são importantes, pois quando os sujeitos acreditam que conseguem realizar eficazmente uma tarefa, realizam-na com maior empenho e persistência, encontrando-se também mais motivados para escolherem tarefas mais desafiantes. Os resultados obtidos nesta dimensão, demonstram que os professores se consideram eficazes, o que poderá ter efeitos positivos no estabelecimento de objetivos, na escolha das actividades, no empenho e motivação em situações futuras.

Como já foi referido anteriormente a Atribuição Causal é uma dimensão importante de considerar no estudo da motivação. Será de seguida efectuada uma análise dos valores obtidos nesta dimensão, para o Locus de Controlo e Estabilidade.

Figura 3- Médias para a dimensão Atribuição Causal



Os dados relativos ao locus de controlo, demonstram o predomínio dos factores internos em detrimento dos externos, tanto nas atribuições para o sucesso como para o fracasso, o que significa que os professores se consideram os principais responsáveis pelos resultados obtidos no seu desempenho.

Para Lens e Decruyenaere (1991), é importante que os professores atribuam os sucessos a causas internas para assim continuarem motivados, e os fracassos a causas externas, para conseguirem obter sucesso no futuro. Os resultados obtidos nas atribuições para o fracasso não vão ao encontro da literatura, podendo assim levar estes professores a duvidarem das suas capacidades para obterem sucesso, e conduzir ao aparecimento de sentimentos de frustração e desmotivação.

Relativamente à estabilidade dos comportamentos (sucessos/fracassos), os resultados demonstram que face ao sucesso, os professores recorrem maioritariamente a causas estáveis, considerando que os sucessos alcançados apresentam estabilidade temporal. Seguindo Barros et al. (1993, cit. por Jesus, 2000), é desejável que tal aconteça, pois quando os sujeitos atribuem os sucessos a causas estáveis, apresentam expectativas de sucesso positivas e consequentemente níveis motivacionais mais positivos, contrariamente aos que recorrem a causas instáveis. Para a estabilidade em situações de insucesso, os professores recorrem igualmente a causas estáveis e instáveis, pois os valores de ambas as situações encontram-se próximos. Os professores que recorrem a causas instáveis para justificar os insucessos encontram-se em vantagem relativamente aos colegas que atribuem estabilidade aos fracassos, pois quando se atribui os insucessos a causas instáveis apresenta-se



PSICOLOGÍA Y RELACIONES INTERPERSONALES

expectativas de sucesso mais elevados, o que conduz a níveis de empenho e motivação mais elevados (Jesus, 2000).

Relação entre a motivação dos professores e a motivação dos alunos

O objectivo central deste trabalho remeta para a análise de existência duma relação entre a motivação dos professores para o ensino da Língua Portuguesa e a motivação dos alunos para a aprendizagem desta disciplina. Neste sentido, serão seguidamente apresentados os dados obtidos na correlação de Pearson, que ajudarão a compreender esta relação.

Quadro 1 – Correlações entre as dimensões da motivação do professor e a motivação do aluno

	Valor/ Importância	Interesse/ Prazer	Competência Percebida	Escolha Percebida	Pressão/ Tensão
Empenho Profissional	0,090	0,136	0,128	- 0,058	- 0,097
Motivação Intrínseca	- 0,016	- 0,096	0,063	- 0,242 **	0,021
Expectativa de Eficácia	0,091	0,115	0,111	- 0,056	- 0,088
A.Sucesso Interna	0,099	0,149 *	0,109	- 0,006	-0,100
A.Sucesso Externa	0,128	0,170 *	0,106	0,062	- 0,101
A.Fracasso Interna	- 0,092	- 0,195 **	- 0,080	- 0,110	0,104
A.Fracasso Externa	- 0,033	-0,148 *	- 0,007	- 0,185 **	0,055
A.Sucesso Estável	0,092	0,099	0,090	-0,040	-0,080
A.Sucesso Instável	0,105	0,158 *	0,088	0,042	-0,101
A.Fracasso Estável	-0,084	-0,196**	-0,071	-0,128	0,100
A.Fracasso Instável	-0,080	-0,193 **	-0,059	-0,146*	0,095

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

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

Os dados obtidos mostram a existência de algumas correlações significativas, embora não muito fortes. Podemos verificar que são as dimensões Motivação Intrínseca e Atribuição Causal para o Sucesso e Fracasso, da motivação do professor, que se correlacionam de forma significativa com as dimensões Interesse/Prazer e Escolha Percebida dos alunos.

Este estudo, demonstrou que a Motivação Intrínseca do professor apresenta uma correlação significativamente negativa com a Escolha Percebida, sugerindo que quanto mais motivados intrinsecamente estiverem os professores, menos liberdade de escolha sentem os alunos face às tarefas realizadas. Isto significa que os elevados níveis de motivação intrínseca do professor, impede que este abra um espaço na sala de aula onde os alunos possam decidir sobre as tarefas a realizar. A motivação dos alunos para a aprendizagem está relacionada com um conjunto de variáveis, ligadas não só ao si mas também ao contexto educativo, tal como a motivação do professor e o funcionamento da sala de aula (Arends, 1995). Contudo, o funcionamento da sala de aula, depende do estilo motivacional do professor, que embora possa estar motivado para a sua profissão, pode não conseguir proporcionar aos alunos um forte sentimento de liberdade de escolha, limitando assim a sua autonomia e interesses.

Relativamente à Atribuição Causal, verificamos através dos resultados, que a atribuição para o sucesso (interna/externa), apresente uma correlação significativamente positiva com o Interesse/Prazer dos alunos. Isto denota que o facto dos professores se sentirem principalmente responsáveis pelos



sucessos, aumenta os níveis de Interesse/Prazer dos alunos. Considerando que a motivação dos professores parece relacionar-se com a motivação dos alunos, podemos supor que o facto dos professores se responsabilizarem pelos seus êxitos, conduz ao aumento da sua motivação intrínseca que consequentemente suscitará maior Interesse/Prazer nos alunos.

Nas atribuições para o sucesso baseadas em causa externas, verifica-se que quando os professores a elas recorrem, os alunos manifestam-se mais interessados e com mais prazer em aprender. Uma possível explicação para tal, pode ser o facto do professor incluir os alunos como responsáveis pelos seus êxitos, transmitindo-lhes que são eficazes e contribuintes para o bom desempenho do professor, o que os fará sentirem-se mais motivados intrinsecamente com níveis mais elevados de Interesse/Prazer.

Relativamente à Atribuição Causal para o Fracasso baseada em causas internas, existe uma correlação significativamente negativa com o Interesse/Prazer dos alunos. Segundo Lens e Decruyenaere (1999), quando os professores recorrerem a causas internas, para justificar os seus fracassos, correm o risco de afectar a sua motivação e consequentemente a motivação do aluno. Posto isto, podemos assim justificar os resultados referentes à correlação entre a Atribuição Causal para o Fracasso (externa) e o Interesse/Prazer dos alunos.

Os resultados encontrados para a vertente Estabilidade, vão ao encontro dos resultados do locus de controlo. Quando os professores atribuem instabilidade aos sucessos, os alunos manifestam mais Interesse/Prazer pelas actividades, podendo isto relacionar-se com o facto dos professores considerarem que o sucesso se dá graças aos alunos envolvidos, o que consequentemente aumenta o seu sentimento de eficácia, e o Prazer/Interesse.

Face às situações de fracasso, o recurso a causas estáveis provoca nos alunos uma diminuição do seu interesse, tal como aconteceu para a relação entre as causas internas para os sucessos e o Interesse/Prazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do presente estudo permitem constatar que os alunos envolvidos apresentam níveis motivacionais positivos face à Língua Portuguesa, pois apresentam valores elevados em algumas dimensões associadas à motivação intrínseca, tais como: Valor/Importância, Interesse/Prazer e Competência Percebida. Deste modo, a Língua Portuguesa parece ser uma disciplina que desperta interesse e prazer nos alunos, na qual estes se sentem competentes e à qual atribuem elevado valor e utilidade futura, o que parece ser um factor positivo, pois esta disciplina tem um papel fundamental ao nível do currículo, estando inter-relacionada com a motivação e aquisições das restantes disciplinas (Faria & Resende, 2000). Porém, parece ser uma disciplina que provoca nos alunos alguma tensão/ansiedade e é percebida como sendo uma aula onde não têm muito autonomia, na escolha das tarefas e actividades realizadas. A este propósito referimos que o facto de uma criança poder fazer escolhas desempenha um papel fundamental na motivação. Dando oportunidades às crianças para poderem fazer escolhas sobre as tarefas, elas irão percebê-las como mais motivantes e a sua autopercepção de controlo, o seu envolvimento e motivação intrínseca irão aumentar (Deci & Ryan, 1985). Assim, esta será uma área que deveria ser trabalhada por estes professores no sentido de poderem aumentar ainda mais os níveis de motivação intrínseca destes alunos.

Quanto à motivação dos professores para o ensino da Língua Portuguesa, observou-se que estes se encontram empenhados na sua tarefa de ensinar, realizando-a por factores intrínsecos, apresentam



PSICOLOGÍA Y RELACIONES INTERPERSONALES

expectativas de eficácia quanto ao seu desempenho consideravelmente positivas, e consideram-se principalmente responsáveis pelos seus sucessos e fracassos. Estes resultados são animadores, pois sem professores empenhados e motivados não há escola/educação de qualidade (Marques, 2003).

Relativamente à relação entre a motivação dos professores para ensinar Língua Portuguesa e a motivação dos alunos, ficou demonstrado para os participantes neste estudo, a existência de tal relação. Os professores em estudo apresentam níveis motivacionais positivos e os seus alunos revelam ter uma motivação intrínseca para a aprendizagem da Língua Portuguesa. Em termos estatísticos essa relação foi significativa entre a dimensão da atribuição de causalidade para o sucesso e insucesso dos professores e o Prazer/Interesse pela disciplina dos alunos. No entanto não encontramos correlações significativas noutras dimensões da motivação do professor, nomeadamente na Motivação Intrínseca e Empenho Profissional e os níveis de motivação dos alunos. Pensamos que o número muito reduzido de professores que participou na nossa investigação poderá estar a condicionar os resultados obtidos. Deste modo, pensamos que em futuras investigações a utilização de uma amostra mais significativa de professores é uma variável a considerar.

Em suma, este trabalho demonstrou uma relação entre a motivação de ambos os intervenientes de sala de aula, mostrando que o facto dos professores apresentarem níveis mais ou menos positivos de motivação se relaciona com a motivação intrínseca dos alunos, não esquecendo também que os alunos são uma fonte de motivação/desmotivação para os professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boruchovitch, E., Bzuneck, J. A (2001). *A Motivação do aluno (contribuições da psicologia contemporânea)*. Brasil: Editora Vozes.
- Boruchovitch, E., Neves, E. R. C. (2004). A motivação de alunos no contexto de progressão continuada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20, (1), 77-85
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivational and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Dowson, M, McInerney, D. (1998). Age, gender, cultural, and socioeconomic differences in students' academic motivation, cognition, and achievement. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, April, 1-31.
- Faria, L, Resende, A. (2000). Aspectos motivacionais do sucesso na língua materna. V Congresso Galeco-Português de Psicopedagogia- Actas (comunicações e posters) 6, (4), 940-947.
- Fontaine, A.M (1990). Motivação e realização escolar. In B. P. Campos (Ed.), *Psicologia do Desenvolvimento e da Educação de Jovens*, vol.1, (93-132). Lisboa: Universidade Aberta.
- Guerreiro, M. I (2000). *Motivação e stress na profissão docente: um estudo no distrito de Beja (Dissertação de Mestrado)*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Guimarães, S. E. R., Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 17, (2), 143-150.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora (coleção nova era: educação e sociedade 4).



- Lens, W., Decruyenaere (1991). Motivação e desmotivação no ensino secundário: as características dos alunos. *Psychologica*, 6, 13-31.
- Lieury, A. e Fenouillet, F. (1997). Motivação e sucesso escolar. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (2003). *Motivar os Professores - um guia para o desenvolvimento profissional*. Lisboa: Editorial Presença.
- Monteiro, V. (2003). *Leitura a par – efeitos de um programa no desempenho em leitura, motivação, auto-conceito e auto-estima de alunos de 2º e 4º anos de escolaridade (Tese de Doutoramento)*. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Lisboa.
- Ofoegbu, F.I., (2004). Teacher motivation: a factor for classroom effectiveness and school improvement in Nigéria. *College Student Journal*, 38, (1).
- Oliveira, A. M. B., Oliveira, J. H. B (1999). *Psicologia da Educação: aluno- aprendizagem*. Coimbra : Livraria Almedina.
- Orpen, C. (1994). Academic motivation as a moderator of the effects of teacher immediacy on student cognitive and affective learning. *Education*, 115, (1), 137-138
- Pedro, N., Peixoto, F. (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. *Análise Psicológica*, 24, (1), 247-262.
- Stipek, D., (2002). *Motivation to Learn: Integrating Theory and Practice (4th ed)*. USA: Allyn & Bacon.
- Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their application with an attributional framework. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*, Academic Press: New York. (1), 15-38.

Fecha de recepción: 2 Marzo 2008
Fecha de admisión: 14 Marzo 2008