

Ana Luísa Silva Rocha Barradas

**Motivação, Autoconceito e Suporte Social e Grupo de Pares, em
Alunos do 3º Ciclo, de Ambos os Sexos**



Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2015

Ana Luísa Silva Rocha Barradas

**Motivação, Autoconceito e Suporte Social e Grupo de Pares, em
Alunos do 3º Ciclo, de Ambos os Sexos**



Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2015

Ana Luísa Silva Rocha Barradas

**Motivação, Autoconceito e Suporte Social e Grupo de Pares, em
Alunos do 3º Ciclo, de Ambos os Sexos**

Ana Luísa Barradas

Dissertação de Mestrado apresentado à Universidade Fernando Pessoa,
como parte dos requisitos para a obtenção de grau
de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde.

Dissertação de Mestrado sob a orientação da
Professora Doutora Ana Rodrigues Costa

Agradecimentos

Aos meus pais e à minha irmã pelo apoio e incentivo que contribuíram, muitas vezes, para ultrapassar obstáculos que surgiram ao longo destes anos.

Ao meu marido André e ao meu filho Tomás pela compreensão de alguns momentos de ausência e pelo carinho nos momentos mais difíceis, bem como na partilha das alegrias.

À Rosa e à Sónia pelo apoio e pela disponibilidade que dispensaram. Pela amizade, pelo carinho e pela partilha de momentos bons e menos bons que se atravessaram ao longo deste percurso.

À Fátima, à Cláudia e à Margarida pela amizade incondicional, pelos braços abertos com que me acolheram e pela disponibilidade dispensada sempre que necessitei.

À Professora Doutora Ana Costa, minha orientadora, pelos conhecimentos que transmitiu em todos os momentos deste percurso que nos cruzamos. Pelos conselhos, pelo apoio prestado, pela confiança e paciência.

À Universidade Fernando Pessoa, pela qualidade e pela sensação familiar, transmitindo valores inegáveis ao nível académico, científico e pessoal.

Ao meu filho

Tomás

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo principal verificar a existência de relação entre a Motivação, o Autoconceito e o Suporte Social e Grupo de Pares, considerando o sexo, a idade e o rendimento escolar (notas do 3º Período, a Português e Matemática), em alunos do 7º Ano de Escolaridade. A amostra é constituída por 170 participantes com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos ($M = 12,48$; $DP = 0,740$). Os instrumentos utilizados foram o Inventário de Variáveis Intervenientes na Aprendizagem (VIA), KIDSCREEN – 27, consideramos também as notas escolares do 3º Período, a Português e a Matemática.

Os principais resultados alcançados são:

Existe relação positiva e significativa entre a motivação e o autoconceito, não apresentando estes dois construtos uma relação positiva com o grupo de pares.

Verificamos que existem diferenças na motivação em função do sexo, no entanto, o autoconceito e o grupo de pares não apresentam diferenças entre rapazes e raparigas.

A análise das diferenças na motivação, no autoconceito e no grupo de pares em função da idade não revelam diferenças estatisticamente significativas.

Para a motivação e para o autoconceito verificamos que existe relação positiva com o rendimento académico, sendo significativa a Português. No entanto, verificamos que não existe relação entre o grupo de pares e o rendimento académico.

Palavras-chave: Motivação, Autoconceito, Grupo de Pares, Rendimento Académico, Qualidade de Vida

Abstract

The present work has as its main objective verify the existence of relationship between Motivation, the Self-Concept and Social Support and Peer Group, whereas the sex, age and school performance (notes of the third period, the Portuguese and Mathematics), students in the seventh grade of schooling. The sample consists of 170 participants aged between 12 and 15 years ($M = 12.48$; $DP = 0.740$). The instruments used were the Inventory of Variables Involved in Learning (VIA), KIDSCREEN-27, we also feel school grades of the third Period, the Portuguese and Mathematics.

The main achievements are:

Positive and significant relationship exists between the motivation and self-concept, not presenting these two constructs a positive relationship with the peer group.

We note that there are differences in motivation as a function of gender, however, the self-concept and the peer group not present differences between boys and girls.

The analysis of differences in motivation, in the self-concept and in the peer group on the basis of age does not reveal statistically significant differences.

For motivation and self-concept that exist positive relationship with academic performance, being significant to Portuguese. However, we note that there is no relationship between the peer group and academic performance.

Keywords: Motivation, Self, Peer Group, Academic Achievement, Quality of Life

Índice

Introdução Geral	1
Capítulo I – Motivação e Autoconceito	4
1. Introdução.....	4
2. Motivação.....	5
2.1. Motivação e Escola	8
2.2. Motivação e Sexo	9
2.3. Motivação e Idade.....	11
2.4. Motivação e Rendimento Académico	11
3. Autoconceito.....	13
3.1. Autoconceito e Sexo	14
3.2. Autoconceito e Idade	15
3.3. Autoconceito e Rendimento Académico.....	16
4. Rendimento Académico	17
5. Síntese	17
Capítulo II – Qualidade de Vida	19
1. Introdução.....	19
2. Qualidade de Vida	19
3. Qualidade de Vida na Adolescência	20
4. Grupo de Pares.....	21
4.1. Grupo de Pares e Sexo	23
4.2. Grupo de Pares e Idade	24

4.3. Grupo de Pares e Rendimento Académico.....	24
5. Síntese.....	25
Capítulo III – Estudo Empírico	26
1. Introdução.....	26
2. <i>Design</i> da Investigação	26
3. Objetivos	27
4. Método	28
4.1. Participantes	28
4.2. Material	29
4.2.1. Inventário de Variáveis Intervenientes na Aprendizagem (VIA).....	29
4.2.2. KIDSCREEN - 27.....	32
4.3. Procedimento.....	34
5. Resultados	35
5.1. Qualidades Psicométricas das Sub-Dimensões Motivação/Atitude e Autoconceito	35
5.1.1. Fidelidade das Sub-Dimensões Motivação/Atitude e Autoconceito.....	35
5.1.2. Validade das Sub-Dimensões Motivação/Atitude e Autoconceito	37
5.1.3. Sensibilidade das Sub-Dimensões Motivação/Atitude e Autoconceito	39
5.2. Resultados Correlacionais	40
5.3. Resultados Diferenciais.....	42
5.3.1. Diferenças de Médias em Função do Sexo.....	42

5.3.2. Diferenças de Médias em Função da Idade	44
5.4. Discussão dos Resultados	45
6. Síntese	50
Considerações Finais.....	51
Referências Bibliográficas	54

Anexos

Anexo A – Inventário_de Variáveis Intervenientes na Aprendizagem (VIA)

Anexo B – KIDSCREEN-27

Anexo C – Autorizações da Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa e do
Ministério da Educação

Anexo D – Consentimento Informado

Índice de Quadros

QUADRO 1 – <i>Caracterização da amostra</i> _____	28
QUADRO 2 – <i>Dimensões e Sub-dimensões do VIA</i> _____	31
QUADRO 3 – <i>Valores do alpha de Cronbach (α) nas sub-dimensões Motivação/Atitude e Autoconceito</i> _____	36
QUADRO 4 - <i>Análise fatorial, após rotação Varimax para a amostra total (N = 170)</i> __	38
QUADRO 5 - <i>Sensibilidade das sub-dimensões Motivação/Atitude e Autoconceito</i> ____	39
QUADRO 6 - <i>Correlações entre motivação/atitude, autoconceito e suporte social e grupo de pares</i> _____	41
QUADRO 7 - <i>Correlações entre motivação/atitude e autoconceito com o rendimento acadêmico</i> _____	41
QUADRO 8 - <i>Correlações entre suporte social e grupo de pares com o rendimento acadêmico</i> _____	42
QUADRO 9 - <i>Diferenças na Motivação/Atitude em função do sexo</i> _____	423
QUADRO 10 - <i>Diferenças no Autoconceito em função do sexo</i> _____	42
QUADRO 11 - <i>Diferenças no Suporte Social e Grupo de Pares em função do sexo</i> ____	42
QUADRO 12 - <i>Diferenças na Motivação/Atitude em função da Idade</i> _____	42
QUADRO 13 - <i>Diferenças no Autoconceito em função da Idade</i> _____	44
QUADRO 14 - <i>Diferenças no Suporte Social e Grupo de Pares em função da Idade</i> __	45

Introdução Geral

Pretendemos com o presente estudo verificar a existência de relação entre a Motivação, o Autoconceito e o Suporte Social e Grupo de Pares em alunos do 3º Ciclo, considerando o sexo, a idade e o rendimento escolar.

Este estudo surge no âmbito de participação num projeto mais extenso onde se pretende avaliar quais as variáveis que interferem no insucesso escolar dos alunos do Grande Porto.

As escolas não devem ser vistas, única e exclusivamente, como lugares de aquisição de conhecimento, mas também, como um lugar onde se adquirem aprendizagens, competências, relacionamento interpessoal e convívio social (Paiva & Lourenço, 2009). Neste contexto, os adolescentes desenvolvem diálogos, constituem grupos, aceitam as diferenças motivacionais e comportamentais dos pares e por conseguinte retiram satisfação em estar e vivenciar acontecimentos com os pares (Paiva & Lourenço, 2009).

É nesta circunstância que surge a questão: Que relação há entre a motivação, o autoconceito e o grupo de pares nos adolescentes? Partindo deste ponto vamos descrevendo cada um dos construtos.

Sobre motivação, Eccheli (2008) considera o superar dos próprios limites ou objetivos pessoais, considera que toda a situação passível de aumentar a perceção da própria competência ou um *feedback* positivo sobre a performance de uma atividade, tende a um aumento de motivação intrínseca (Eccheli, 2008). Esta definição leva-nos a verificar em que medida o autoconceito do adolescente pode interferir.

Desta forma, podemos descrever o autoconceito, de um modo simplista, como a percepção que o indivíduo tem de si próprio e como consequência o conceito que forma de si próprio (Serra, 1988).

A presente descrição leva-nos a procurar quais os fatores importantes na formação do autoconceito do adolescente, onde surge referência à qualidade das relações pais/filhos e professor/aluno, estando implicados a forma de expressar emoções, a imposição de disciplina na formação de um autoconceito positivo ou negativo (Silva & Alencar, 2014).

Por outro lado, aliado às variáveis afetivo-motivacionais temos o constructo multidimensional de qualidade de vida, que nos adolescentes está relacionado com a saúde mental e bem-estar subjetivo (Gaspar, Ribeiro, Matos, & Leal, 2008).

A presente Dissertação é constituída por três capítulos, sendo que o Capítulo I designa-se por Motivação e Autoconceito onde apresentaremos a definição e caracterização da motivação e do autoconceito e faremos referência à sua relação com o rendimento académico, assim como apresentaremos estudos descritos na literatura acerca da motivação e do autoconceito considerando as variáveis sexo, idade e rendimento académico.

O Capítulo II designa-se por Qualidade de Vida, onde apresentaremos a definição e caracterização de qualidade de vida e de grupo de pares, assim como apresentaremos estudos descritos na literatura acerca do grupo de pares considerando as variáveis sexo, idade e rendimento académico.

No Capítulo III designado por Estudo Empírico apresentaremos o *design* da investigação, assim como os objetivos, o método, integrando os participantes, o material e o procedimento. Por fim, são apresentados os resultados, seguidos da discussão dos mesmos.

Terminaremos com as considerações, onde apontaremos os principais resultados, as fragilidades encontradas ao longo do percurso que efetuamos, pistas para novas investigações assim como a aplicação prática dos resultados encontrados.

Capítulo I – Motivação e Autoconceito

1. Introdução

Uma das preocupações da comunidade educativa centra-se na problemática do insucesso escolar e o abandono escolar precoce (Paiva & Lourenço, 2011) pelo que, nos nossos dias assistimos à emergência da investigação no fator motivação, onde esta deixa de ser vista numa lógica de satisfação das necessidades básicas para passar a ser um fator decisivo na explicação do comportamento escolar dos alunos (Miranda & Almeida, 2011).

Um outro fator igualmente importante é o autoconceito do adolescente que tem na base da sua formação a qualidade das relações interpessoais, pais/filhos e professor/aluno (Silva & Alencar, 2014). São estas relações o ponto-chave da forma de expressar emoções, da imposição de disciplina que se encontram implicadas na formação de um autoconceito positivo ou negativo por parte do adolescente (Silva & Alencar, 2014).

Assim sendo, neste capítulo pretendemos fazer uma abordagem teórica sobre a motivação e sobre o autoconceito.

Também será realizada uma breve abordagem ao rendimento académico, com o intuito de verificar de que forma os resultados académicos podem influenciar positiva ou negativamente a motivação e o autoconceito dos adolescentes.

2. Motivação

As escolas não são, única e exclusivamente, lugares de aquisição de conhecimentos. Devem ser vistas, também, como instituições onde se podem adquirir aprendizagens, competências, relacionamento interpessoal e convívio social (Paiva & Lourenço, 2009). É neste contexto que os adolescentes vão desenvolver diálogos, constituir grupos, aceitar as diferenças motivacionais e comportamentais dos pares e daí retirarem satisfação em estar e vivenciar acontecimentos com os seus pares (Paiva & Lourenço, 2009).

Neste sentido, Eccheli (2008), no seu estudo, refere-se à motivação como sendo o superar dos próprios limites ou o atingir de objetivos pessoais, pelo que, considera que toda a situação que aumente a perceção da própria competência ou possa proporcionar um *feedback* positivo da performance de uma dada atividade, tende a aumentar a motivação intrínseca. Segundo a autora, a motivação extrínseca explica-se como sendo um estado emocional que é provocado por estímulos situacionais específicos que levam a que se envolvam intencionalmente nas atividades escolares, e assim vão procurando atingir os objetivos propostos por meio de recompensas ou pressões com a finalidade de aumentar a ocorrência desses comportamentos.

Ainda sobre motivação intrínseca e motivação extrínseca podemos, assim dizer que um aluno se encontra intrinsecamente motivado para a tarefa apenas pelo prazer que sente devido ao interesse e à satisfação da própria atividade (Lourenço & Paiva, 2010). Por outro lado, um aluno extrinsecamente motivado realiza a tarefa sem satisfação e por causas externas (Lourenço & Paiva, 2010).

Pelo que, quando o sujeito tem em conta o seu comportamento como sendo de importância pessoal, aceitando a regulação como própria, está presente a motivação

extrínseca por regulação identificada (Bzuneck, Megliato, & Rufini, 2013). Contudo, o tipo mais autónomo da motivação extrínseca é o da regulação integrada, onde o sujeito apresenta um comportamento que ele próprio escolheu, em plena autonomia e sem punição, percebido como algo pessoalmente importante uma vez que se encontra inserido no *self* (Bzuneck et al., 2013). É na regulação integrada da motivação extrínseca que vamos aproximar da motivação intrínseca, pela condição final de autonomia que leva à liberdade de escolha e pelos componentes afetivos de prazer e interesse (Bzuneck et al., 2013).

Na pesquisa efetuada sobre o construto motivação encontramos uma referência ao construto desmotivação, que segundo Bzuneck, Megliato e Rufini (2013) se caracteriza pela ausência de intenção ou motivação. Os autores fazem referência à motivação extrínseca como o nível de completa regulação externa, regulação introjetada, identificada e integrada (Bzuneck et al., 2013). No extremo oposto encontra-se a motivação intrínseca com um nível mais autodeterminado e autónomo, onde existe prazer e interesse (Bzuneck et al., 2013). Quando o sujeito é motivado extrinsecamente por regulação externa tem tendência a ser influenciado por controladores externos, que podem levar a que tenha um desempenho em função de obter recompensa ou evitar punição (Bzuneck et al., 2013).

Contudo, alguns estudos realizados sobre motivação associam-na não só à distinção de motivação intrínseca e extrínseca, como também às metas de realização, às atribuições de causalidade e à teoria da autoeficácia (Locatelli, Bzuneck, & Guimarães, 2007).

Assim sendo, a teoria das metas de realização pode considerar-se uma versão contemporânea da tradicional linha de estudos sobre motivação para a realização

(Cardoso & Bzuneck, 2004). Pelo que, “as metas a que se referem são propósitos qualitativamente definidos, ou orientações gerais, quando estão em jogo realizações acadêmicas ou situações em que se deve apresentar um desempenho” (Cardoso & Bzuneck, 2004, p. 145).

No que diz respeito à atribuição de causalidade, encontra-se relacionada com o modo como o sujeito percebe e interpreta o que o rodeia, nomeadamente a forma como explica a ocorrência de um determinado acontecimento (Almeida, 2012). Podemos dizer que o sujeito interpreta os resultados passados e prevê os resultados futuros em função dos esquemas cognitivos de atribuição causal (Almeida, 2012). Como consequência, os acontecimentos realizados com sucesso ou insucesso vão ter um determinado impacto afetivo dependendo da importância atribuída, da expectativa e da atribuição causal que lhe esteja associada (Almeida, 2012).

Assim, em 1985, Weiner postula a Teoria da Atribuição de Causalidade, que nos diz que as atribuições mais utilizadas pelos alunos em situações de sucesso ou fracasso escolar são: inteligência, esforço, dificuldade da tarefa, sorte, temperamento, cansaço, influência do professor e influência de outras pessoas (Martini & Prette, 2002; Martini, 2008).

Para além de uma breve descrição sobre motivação torna-se necessário verificar de que modo esta interfere no contexto escolar, pelo que apresentaremos alguns estudos no ponto seguinte.

2.1. Motivação e Escola

Segundo Miranda e Almeida (2011) “a motivação acadêmica define-se pelos processos psicológicos internos que orientam a ação do indivíduo, a sua permanência na tarefa e o retorno afetivo que o sujeito sente face aos resultados alcançados.” (Miranda & Almeida, 2011, p. 273). Neste sentido, podemos dizer que a motivação integra aspetos cognitivos, afetivos e comportamentais, que são organizados em construtos globais como metas ou objetos de realização e atribuições causais ou percepções pessoais de competência (Miranda & Almeida, 2011).

Mas é nas relações interpessoais que surgem experiências conjuntas que podem motivar os alunos a participarem de uma forma ativa na partilha de conhecimentos que possam beneficiar o grupo e criar uma abertura à troca de conhecimentos e sentimentos (Paiva & Lourenço, 2011).

Neste sentido, os estudos realizados por Veiga e Antunes (2005) sobre a influência das variáveis presentes em contexto familiar na motivação escolar permitiu concluir que a motivação geral dos alunos, sobretudo o empenho na tarefa e na percepção da competência, é maior em alunos com elevado autoconceito familiar, de destacar o apoio dos pais.

Assim devemos destacar a necessidade da existência de uma forte ligação escola/família, com a finalidade de promover o bem-estar e o sucesso dos alunos (Veiga & Antunes, 2005). Desta forma, a escola funcionaria como um sistema compensatório do défice familiar e assim podiam controlar a descontinuidade existente entre o contexto familiar e o contexto escolar (Veiga & Antunes, 2005).

Posto isto, o que se verifica é que um aluno que não acredite em si vai apresentar dificuldades escolares, uma vez que não vai fazer proveito das suas potencialidades (Almeida, 2012). Neste sentido as aprendizagens serão em função de fatores externos e tendo em consideração o que obtém do outro (Almeida, 2012). Almeida (2012) refere também a existência de estudos que relacionam a prática do professor com as suas perceções de eficácia, onde se verifica que professores com níveis elevados de eficácia pessoal acreditam que a aprendizagem pode ser influenciada por um ensino eficiente, pelo contrário, um professor com baixos níveis de eficácia pessoal não vê ligação entre a aprendizagem e a influência pelo seu modo de ensinar.

Posto isto, verificaremos de seguida de que forma a motivação difere em função do sexo e da idade.

2.2. Motivação e Sexo

Bzuneck, Megliato e Rufini (2013) realizaram um estudo com adolescentes onde pretendem identificar relações entre o uso de estratégias de aprendizagem e perfis motivacionais para a realização dos trabalhos de casa a matemática. O que verificaram foi que, em relação ao cumprimento dos trabalhos de casa a matemática, os rapazes mostraram valores significativos para a motivação controlada em relação às raparigas e pontuações significativamente mais baixas nos comportamentos de falta de persistência e de gerenciamento relativamente aos apresentados pelas raparigas (Bzuneck et al., 2013). Também verificaram que a desmotivação surge tanto nos resultados dos rapazes como das raparigas, apresentando pontuações pouco acima do ponto médio, sem diferença significativa entre os dois grupos (Bzuneck et al., 2013).

No que diz respeito aos níveis de motivação, verificaram que não havia diferenças presentes na amostra no que se refere a motivação autónoma, que corresponde à motivação intrínseca e à forma autodeterminada da motivação extrínseca (Bzuneck et al., 2013). Já em relação à motivação controlada, que corresponde à regulação externa e introjetada caracterizadas pelo *locus* de causalidade externo e por escassa liberdade psicológica e de escolha, verificaram que a média dos rapazes foi estatisticamente superior à das raparigas (Bzuneck et al., 2013). Pelos dados apresentados, os autores não conseguiram concluir de um modo claro quem é que poderia apresentar mais problemas de motivação (Bzuneck et al., 2013).

Por outro lado, o estudo de Zenorini, Santos e Monteiro (2011) tem como base teórica adotada a Teoria de Metas de Realização, que têm contribuído para um entendimento dos fatores motivacionais que influenciam o comportamento humano e que procura explicar as metas dos alunos quando se envolvem em uma tarefa de aprendizagem. Os resultados obtidos por Zenorini, Santos e Monteiro (2011), na comparação de alunos do sexo masculino e alunos do sexo feminino, indicam que os alunos do sexo feminino obtiveram pontuações médias superiores na meta *aprender*, os alunos do sexo masculino apresentam pontuação significativa na meta *performance-avoidance*.

Posto isto, passaremos à descrição das diferenças motivacionais em função da idade.

2.3. Motivação e Idade

Martinelli e Bartholomeu (2007) desenvolveram um instrumento de medida de avaliação acadêmica sobre motivação extrínseca e motivação intrínseca em estudantes. Este estudo surge devido ao fato de terem verificado negligência do fator motivação na realização de estudos de realização acadêmica bem como da carência de instrumentos de avaliação capazes de medir as orientações motivacionais dos alunos (Martinelli & Bartholomeu, 2007). Para calcular os resultados diferenciais das pontuações das idades, recorreram ao teste estatístico *ANOVA* com nível de significância de 0,05 (Martinelli & Bartholomeu, 2007). Os resultados dessa análise não revelaram diferenças significativas tanto na motivação intrínseca como na motivação extrínseca (Martinelli & Bartholomeu, 2007).

Posto isto, o passo seguinte consiste em verificar que relação existe entre a motivação e o rendimento acadêmico.

2.4. Motivação e Rendimento Acadêmico

Devido à evolução da humanidade, tem-se verificado uma necessidade de aprofundar a investigação no que se refere às metas ou objetos de realização dos adolescentes (Miranda & Almeida, 2011). Segundo alguns autores as metas ou objetos de realização são “representações cognitivas onde confluem percepções pessoais de competência, avaliação das tarefas e necessidades, no quadro de um percurso passado e de um projeto presente e futuro” (Miranda & Almeida, 2011, p. 273).

Neste sentido, a motivação do aluno não é necessariamente abalada por causa de um fracasso ou mau rendimento escolar, mas sim devido às atribuições causais envolvidas

(Bzuneck & Sales, 2011). Isto é, conforme a causa percebida e as dimensões que implicam o aluno cria uma expectativa pessoal em relação ao futuro, podendo esta ser positiva ou negativa (Bzuneck & Sales, 2011). Por exemplo, “quando um aluno acreditar que um resultado negativo ocorreu por falta de capacidade, causa estável e não-controlável, desenvolverá a expectativa de que não há nada mais a fazer” (Bzuneck & Sales, 2011, p. 307). Por outro lado, a motivação pode ser mantida caso tenha ocorrido atribuição por mau resultado a uma causa não-estável mas controlável (Bzuneck & Sales, 2011).

Assim, o que se pode concluir através da análise destes estudos é que “os resultados obtidos são influenciados pelas expectativas e reações afetivas que, por sua vez, influenciam a conduta de rendimento” (Miranda et al., 2012, p. 3).

Podemos assim constatar que as teorias sociocognitivas sugerem que a motivação se constitui como um processo de mediação cognitiva entre o sujeito e o desempenho na tarefa, o que se traduz em sentimentos de autoeficácia, atribuições causais, expectativas ou metas (Miranda et al., 2012).

Por outro lado, no estudo de Martinelli e Genari (2009) sobre as relações entre o desempenho escolar e as orientações motivacionais, concluiu-se que há correlação entre motivação extrínseca e desempenho escolar de forma significativa e negativa, que nos diz que, quanto maior a motivação extrínseca pior o desempenho escolar revelado pelos alunos.

É neste sentido que os professores e educadores se têm manifestado preocupados com a motivação dos alunos, uma vez que é atribuída à sua ausência o pouco ou nenhum envolvimento nos estudos (Martinelli & Genari, 2009). As investigações atuais sobre a relação entre motivação e aprendizagem levam a concluir que não há uma pré-condição

da motivação para que ocorra a aprendizagem, mas sim, uma relação de reciprocidade entre ambas (Martinelli & Genari, 2009).

Ao desenvolvermos este ponto, nos estudos pesquisados, encontramos referência ao autoconceito relacionando-o com a motivação e de que forma influencia o sucesso escolar, pelo que se torna pertinente o desenvolvimento do ponto seguinte.

3. Autoconceito

Serra (1988, p. 101) diz que o “autoconceito pode ser definido de uma forma simples, como a percepção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, forma de si.” Por outro lado, Loos e Cassemiro (2010) dizem que as percepções e os julgamentos que cada um constrói sobre si próprio e a confiança que possui em si próprio, são elementos que constituem a identidade dos indivíduos e que servem como parâmetros para as vivências do dia-a-dia.

Da mesma forma, é no relacionamento professor/aluno que encontramos fatores que influenciam o adolescente na formação do autoconceito bem como na adaptação à escola (Silva & Alencar, 2014).

Nos estudos realizados por Costa (2000,2012), a competência percebida (autoconceito) é considerada como sendo o conjunto de percepções que o indivíduo tem de si próprio, nos diversos domínios, sendo a avaliação global de si próprio depende de uma síntese pessoal das avaliações e interpretações das suas experiências anteriores nos diferentes domínios.

Por seu lado, Fontaine(1991) diz-nos que o estudo do autoconceito permite relacionar o aproveitamento escolar com as interpretações cognitivo-afetivas dos adolescentes sobre a sua competência e desta forma permite alargar o conceito de si próprio para além do domínio académico, podemos contabilizar: o social, o físico, o emocional, sendo que as perceções que o sujeito tem destes domínios constituem elementos essenciais para o seu equilíbrio psíquico e podem ser estudadas numa perspetiva de promoção do bem-estar individual.

Sendo o autoconceito a perceção que o individuo tem de si próprio, como é que os rapazes e as raparigas percecionam-se a si próprios?

3.1. Autoconceito e Sexo

Nos estudos sobre autoconceito a distinção feita entre sexos está relacionada com a aptidão verificada em rapazes e raparigas (Peixoto, 2003), pelo que, nos rapazes encontra-se um autoconceito mais relacionado com a dimensão física e com o autoconceito matemático, nas raparigas encontra-se nas auto-perceções de competências de domínio da língua materna, no comportamento e manutenção de amizades (Peixoto, 2003).

Em 1982, Osborne e LeGette (citados por Costa, 2000) para investigarem as diferenças de género no autoconceito utilizaram o Piers-Harris, o Self-Concept of Ability Scale e o Coopersmith SEI. Concluem que no autoconceito global não existem diferenças quanto ao género, mas por outro lado, observaram que os rapazes possuem um autoconceito mais elevado relativamente à aparência física e aos atributos da ansiedade e

as raparigas possuem um autoconceito mais elevado nos domínios do comportamento e social.

Após a análise de estudos que apresentam resultados para as diferenças de autoconceito entre os sexos, fizemos uma análise sobre as diferenças que possam existir entre as idades, que apresentamos no ponto seguinte.

3.2. Autoconceito e Idade

No que diz respeito à relação autoconceito/idade, verifica-se a sua influência tendo em conta os instrumentos que avaliam este constructo nas várias versões que correspondem a diferentes faixas etárias (Marta, 2012). São exemplos deste tipo de instrumentos o SDQ de Marsh e o SPP de Harter (Marta, 2012). Peixoto (2003) acrescenta que, conforme a idade aumenta as versões correspondentes das escalas incorporam um maior número de dimensões a avaliar.

No estudo realizado por Costa (2000, 2012), constatou que os alunos mais novos fazem autoavaliações mais positivas sobre a sua competência percebida e a sua competência objetiva, pelo que sugere que as perceções que as crianças possuem acerca das suas capacidades, com a idade, vão sendo mais modestas, realistas e congruentes entre si.

Após uma breve abordagem às diferenças existentes na perceção do autoconceito em função do sexo e da idade, torna-se necessário verificar de que forma o autoconceito se relaciona com o rendimento académico.

3.3. Autoconceito e Rendimento Académico

Segundo Paiva e Lourenço (2011), “o autoconceito quando relacionado com o sucesso académico, poderá ser considerado como a variável motivacional mais importante para potenciar a adaptação aos diferentes níveis de ensino” (Paiva & Lourenço, 2011, p. 395).

Neste sentido, Marta (2012) no seu estudo, refere que o aluno ao receber *feedback* positivo sobre as suas aprendizagens (por exemplo, notas positivas), ao harmonizar as diversas estratégias de aprendizagem em função do estilo de aprendizagem adquirido, faz com que percecionem o seu autoconceito e a sua autoestima reforçadas.

Pelo que, é no espaço escola, que o adolescente não mantém só as relações interpessoais com os pares, também é importante a socialização com os professores e a sua influência no sucesso académico (Paiva & Lourenço, 2011). É neste sentido que o papel do professor se revela importante, uma vez que é visto como alguém com capacidades para diversificar estratégias, propor desafios e comparar, atendendo à diversidade de alunos que tem numa sala de aula (Paiva & Lourenço, 2011). É esperado que o professor ajude os alunos a atribuir significado e importância ao que faz, a criar um ambiente de sala de aula facilitador ao autoconceito dos alunos, proporcione a comunicação professor/aluno e aluno/aluno, proporcione autonomia e avalie o aluno tendo em consideração a capacidade e esforço (Eccheli, 2008; Paiva & Lourenço, 2011).

É neste sentido que o estudo de Souza e Brito (2008), sobre as crenças de autoeficácia e autoconceito no desempenho a matemática verificaram que “quanto mais favoráveis o autoconceito e a autoeficácia matemática, melhor o desempenho na prova da Matemática” (Souza & Brito, 2008, p. 198). Com base neste resultado, afirmam quanto mais favoráveis são a autoeficácia e o autoconceito, é maior a probabilidade de um bom

desempenho acadêmico (Souza & Brito, 2008). Contudo não afirmam haver uma ligação de causalidade onde a autoeficácia e o autoconceito resultem numa melhor *performance* (Souza & Brito, 2008).

Até ao momento, o que se verificou foi que ao referirmo-nos à motivação implica fazermos referência ao autoconceito e que estas duas dimensões têm implicação com o rendimento acadêmico, o que nos leva a fazer uma pequena abordagem sobre este construto.

4. Rendimento Académico

No estudo realizado por Costa (2012) refere que os alunos que possuem um rendimento escolar mais elevado possuem mais aptidões em relação aos alunos com rendimento escolar mais baixo. Ressalva, que nem sempre as notas escolares são bons indicadores de elevados conhecimentos ou de um potencial acima da média, uma vez que existem fatores, como por exemplo o comportamento do aluno ou a relação professor/aluno, que podem interferir no bom ou mau desempenho do aluno.

5. Síntese

Neste capítulo foram apresentadas as definições de motivação, autoconceito e rendimento acadêmico, também procedemos à caracterização de cada um dos conceitos.

Foram apresentados estudos descritos na literatura que melhor caracterizam a motivação e o autoconceito tendo em conta as diferenças de sexo e idade.

Foram também descritos estudos que relacionam o rendimento académico com a motivação e o autoconceito.

Após termos verificado de que forma a motivação e o autoconceito contribuem para o sucesso escolar, verifica-se a necessidade de avaliar de que forma a qualidade da relação com o grupo de pares pode interferir com o rendimento académico. Pelo que iremos fazer uma breve abordagem a este tema no Capítulo II.

Capítulo II – Qualidade de Vida

1. Introdução

Neste capítulo faremos uma abordagem teórica sobre a Qualidade de Vida e a Qualidade de Vida dos adolescentes, nomeadamente o seu relacionamento com o grupo de pares.

Por último, enunciaremos estudos descritos na literatura que nos enriquecem a caracterização deste conceito, expondo as relações encontradas entre o grupo de pares e as variáveis sexo, idade e rendimento académico

2. Qualidade de Vida

Sobre o conceito de Qualidade de Vida deparamos com uma grande variedade de definições para este conceito (Gaspar & Matos, 2008). O ponto comum encontrado em todas as definições refere-se ao conceito de qualidade de vida como um constructo multidimensional e que se o pretendermos medir devemos ter em conta os requisitos mínimos na medição da funcionalidade física, estado mental e interação social (Gaspar & Matos, 2008).

Pelo que, a noção de qualidade de vida apresentada em estudos recentes, refere-se ao bem-estar de uma sociedade no que concerne ao acesso de bens materiais e culturais (Minayo, Hartz, & Buss, 2000).

Neste sentido, encontra-se relacionada com o grau de satisfação da vida familiar, amorosa, social e ambiental e a própria existência do sujeito (Minayo et al., 2000). Com

estes elementos constrói uma síntese cultural que vai determinar o padrão de conforto e bem-estar em cada meio social (Minayo et al., 2000).

De uma forma mais objetiva, a Organização Mundial de Saúde (OMS) caracteriza a qualidade de vida em cinco dimensões: (1) saúde física; (2) saúde psicológica; (3) nível de independência; (4) relações sociais; (5) meio ambiente (Souza & Carvalho, 2003). Desta forma engloba todas as dimensões do ser humano que conduzem à determinação dos níveis de qualidade de vida de cada indivíduo (Souza & Carvalho, 2003).

Mas de que forma a Qualidade de Vida é analisada na adolescência? E de que forma o grupo de pares interfere no desenvolvimento e integração do adolescente?

3. Qualidade de Vida na Adolescência

A adolescência é um período em que o sujeito vivência experiências significativas e afirma a sua personalidade e individualidade, pelo que torna este um período crítico da sua vida (Cavalcante, Alves, & Barroso, 2008). A Organização Mundial da Saúde (OMS) define os limites cronológicos da adolescência entre os 10 e os 19 anos de idade (Eisenstein, 2005). Podemos assim dizer que classificar a adolescência como uma faixa etária seria reduzir o seu significado, dado que este período contempla o desenvolvimento do adolescente até à fase adulta quer a nível biológico quer a nível psicológico (Cavalcante et al., 2008)

É na adolescência que a mudança física e psicológica são fatores importantes e isso reflete-se nas perceções dos adolescentes não só no que diz respeito aos contextos socializadores (família, escola, grupo, comunidade) mas também em relação a si próprio (Borges, Matos, & Diniz, 2011).

Pelo que, na literatura verificamos que os primeiros estudos relacionados com a qualidade de vida na adolescência tinham por base questionários e relatos de acontecimentos efetuados por profissionais de saúde e por pais (Gaspar & Matos, 2008). Recentemente surgem investigações que nos provam que o adolescente é capaz de relatar o seu bem-estar e a sua capacidade funcional com recurso a questionários adequados à sua idade bem como ao nível cognitivo (Gaspar & Matos, 2008).

É neste contexto que as relações interpessoais com o grupo de pares se tornam importantes e surge a necessidade de verificar de que forma podem contribuir para o bem-estar físico e psicológico do adolescente.

4. Grupo de Pares

É nesta fase que o grupo de pares atinge uma importância social, dando lugar a conflitos familiares e a uma diminuição do controlo que os pais possuem sobre os filhos (Cavalcante et al., 2008).

Segundo Cavalcante, Alves e Barroso (2008, p. 556) a adolescência é um

período de vida iniciado na puberdade, e que acaba quando o jovem entra no que, culturalmente, se considera a idade adulta, é caracterizado por intensas transformações. É durante essa fase que o indivíduo se desenvolve física e emocionalmente e adota comportamentos influenciados pelo meio sócio ambiental.

Também Bueno, Strelhow e Câmara (2010) dizem que é na adolescência que os grupos sociais se revelam importantes em termos de definição de normas e valores que contribuem para a construção de identidade pessoal.

Pelo que é na adolescência que a aceitação no grupo de pares é uma necessidade (Tomé, Camacho, Matos, & Diniz, 2011). Como tal, a pouca aceitação dos pares, o ter poucos ou nenhuns amigos pode ser algo frustrante e levar os adolescentes a desenvolverem sentimentos negativos de solidão (Tomé et al., 2011). Um fator importante para que haja uma boa relação com o grupo de pares é a relação que os adolescentes mantêm com os pais (Tomé et al., 2011). Nas pesquisas efetuadas por Tomé, Camacho, Matos e Diniz (2011) verificaram que os adolescentes que mantêm uma boa relação com os pais e com o grupo de pares apresentam um bom ajustamento. Pelo que, quando há falhas no relacionamento com os pais, o grupo de pares pode ser o suporte impedir o envolvimento em comportamentos de risco (Tomé et al., 2011). Da mesma forma, se falha o relacionamento de pares é na relação com os pais que os adolescentes encontram conforto para a solidão e para a infelicidade (Tomé et al., 2011).

Apesar das fortes interações emocionais entre os adolescentes e o seus pares e há grande necessidade de aprovação destes, não significa que se afastem da família (World Health Organization, 1986). Pelo contrário, o que se tem verificado em estudos realizados é que os adolescentes não perdem os seus valores familiares (World Health Organization, 1986), ou seja, os estudos efetuados indicam que os adolescentes ainda recorrem à família para a resolução de questões de valores e aos seus pares em matéria de modas, atividades de lazer e outros interesses próprios da adolescência (World Health Organization, 1986).

Nos estudos de Dayrell (2007) são referidas as culturas juvenis onde a “dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada como forma de comunicação e de um posicionamento diante de si mesmos e da sociedade” (Dayrell, 2007, p. 1109).

Neste sentido, surgem os vários grupos culturais juvenis que lhes conferem uma identidade própria bem como um *status* social pretendido pela forma de vestir, pelos

acessórios utilizados, pelo tipo de material eletrónico que usam (mp3, telemóvel) (Dayrell, 2007). Estes grupos culturais não são homogéneos, os seus comportamentos estão interligados com os objetivos e influências externas que possam adquirir (Dayrell, 2007). Ou seja, em grupos com mesmo estilo cultural podem surgir uns onde se manifeste a delinquência, a intolerância e a agressividade e outros, pelo contrário, se encontram orientados para prática de atividades ao ar livre, mais saudáveis, encontram-se ligados a mobilizações implementadas na sociedade com fins solidários (Dayrell, 2007).

Também Bueno, Strelhow e Câmara (2010) fazem referência à formação de grupos sociais de adolescente, definindo-os em dois tipos: grupos formais e grupos informais. Caracterizam os grupos formais como sendo oficiais, com patentes, objetivos definidos e encontros regulares, que estão aptos a criar uma estrutura com normas e expectativas (Bueno et al., 2010). Por outro lado, os grupos informais são menos definidos, tem por base a amizade, servem para organização de estudo ou *hobbies* (Bueno et al., 2010).

É neste contexto que surge a necessidade de avaliar como é que os rapazes e as raparigas de diferentes idades percecionam as suas relações com o grupo de pares.

4.1.Grupo de Pares e Sexo

No estudo de Bueno, Strelhow e Câmara (2010) sobre a inserção do adolescente em grupos formais, o que verificaram em relação ao sexo foi que as meninas encontram-se mais inseridas em grupos de dança e nos grupos de jovens e os meninos, por seu lado, encontram-se mais inseridos em grupos de prática desportiva.

Por outro lado, Huebner, Drane e Valois (2000) sobre satisfação de vida dos adolescentes, verificam que há diferenças significativas para amizade, sendo as meninas as que apresentam maiores níveis de satisfação em relacionamentos com os pares.

4.2.Grupo de Pares e Idade

Segundo Bueno, Strelhow e Câmara (2010), no que diz respeito às diferenças de idades verificaram que não havia diferenças significativas, pelo que concluíram que os adolescentes continuam inseridos nos grupos formais mesmo após completarem 18 anos.

Posto isto, resta-nos verificar de que forma a relação com o grupo de pares interfere no rendimento acadêmico.

4.3.Grupo de Pares e Rendimento Acadêmico

Segundo Huebner, Drane e Valois (2000), a satisfação de vida na adolescência pode ser avaliada globalmente e em cinco domínios específicos: família, amigos, escola, *self* e ambiente onde vivem. Nesse estudo, os adolescentes relataram níveis positivos de satisfação global e em cada um dos cinco domínios (Huebner et al., 2000). Não foram encontradas diferenças significativas nas variáveis sexo, raça, série e idade na avaliação da satisfação de vida global (Huebner et al., 2000). São encontradas diferenças de sexo entre a satisfação com as experiências escolares, onde as meninas apresentam maior satisfação (Huebner et al., 2000).

5. Síntese

Neste capítulo foi apresentado o construto multidimensional que é o conceito de Qualidade de Vida e a sua implicação na adolescência, mais concretamente no grupo de pares.

Também foi realizada uma caracterização mais detalhada sobre o grupo de pares e a sua influência nas variáveis sexo, idade e rendimento académico.

Em seguida, apresentaremos a parte empírica do presente trabalho.

Capítulo III – Estudo Empírico

1. Introdução

O estudo que iremos apresentar de seguida tem como principal objetivo verificar a existência de relação entre Motivação, Autoconceito e Grupo de Pares em alunos do 3º Ciclo, considerando o sexo, a idade e o rendimento escolar (notas do 3º Período, a Português e Matemática).

Para tal, começamos por apresentar o *design* da investigação e fazemos uma apresentação dos objetivos.

Segue-se uma descrição do método, com a caracterização dos participantes, uma breve descrição dos materiais utilizados e o procedimento da investigação.

Apresentamos os resultados obtidos com recurso ao *IBM – SPSS Statistics* versão 22. Neste ponto apresentaremos os resultados das qualidades psicométricas para o instrumento VIA (para as sub-dimensões Motivação/Atitude e Autoconceito) e os resultados correlacionais e diferenciais.

Por fim apresentaremos a discussão dos resultados obtidos.

2. *Design* da Investigação

A presente investigação constitui um estudo científico de tipo correlacional, tendo como objetivo relacionar e apreciar a interação das variáveis (Almeida & Freire, 2003). Por ter sido realizada num só momento, é também, uma investigação de índole transversal (Almeida & Freire, 2003).

3. Objetivos

O objetivo principal da investigação consiste em verificar a existência de relação entre Motivação, Autoconceito e Suporte Social e Grupo de Pares, considerando o sexo, a idade e o rendimento escolar (notas do 3º Período, a Português e Matemática), em alunos do 7º Ano de Escolaridade.

Os objetivos específicos em análise são:

- a) Analisar se existe relação entre motivação/atitude, autoconceito e suporte social e grupo de pares.
- b) Analisar se existem diferenças na motivação/atitude e autoconceito considerando o sexo.
- c) Analisar se existem diferenças na motivação/atitude e autoconceito considerando a idade.
- d) Analisar se existe relação entre motivação/atitude e autoconceito com o rendimento académico.
- e) Analisar se existem diferenças no suporte social e grupo de pares considerando o sexo.
- f) Analisar se existem diferenças no suporte social e grupo de pares considerando a idade.
- g) Analisar se existe relação entre o suporte social e grupo de pares e o rendimento académico.

4. Método

4.1. Participantes

No presente estudo participaram 177 alunos do 7º Ano de Escolaridade de um Agrupamento de Escolas do Grande Porto. Devido à quantidade de não respostas nos itens de avaliação a Português e avaliação a Matemática foram excluídos alguns elementos, pelo que a amostra final em análise foi de 170 alunos.

A caracterização dos participantes é apresentada no Quadro 1 onde podemos verificar que as idades variaram entre os 12 e os 15 anos de idade ($M = 12,48$; $DP = 0,740$).

Quadro 1

Caracterização da amostra

	<i>Sexo</i>			<i>Total</i>
	<i>Feminino</i>	<i>Masculino</i>		
<i>Idade</i>	12	52	59	111
		46,8%	53,2%	
	13	17	21	38
		44,7%	55,3%	
	14	5	14	19
		26,3%	73,7%	
	15	1	1	2
		50%	50%	
			<i>Total</i>	170

Pela análise do Quadro 1, constata-se que da amostra fizeram parte do estudo 111 alunos com 12 anos de idade, havendo 46,8% do sexo feminino e 53,2% do sexo masculino; 38 alunos com 13 anos de idade, havendo 44,7% do sexo feminino e 55,3% do sexo masculino; 19 alunos com 14 anos de idade, havendo 26,3% do sexo feminino e

73,7% do sexo masculino; 2 alunos com 15 anos de idade, havendo 50% do sexo feminino e 50% do sexo masculino.

4.2. Material

4.2.1. Inventário de Variáveis Intervenientes na Aprendizagem (VIA)

O Inventário de Variáveis Intervenientes na Aprendizagem (VIA) foi elaborado por Pomar (1999). Este questionário foi traduzido para a língua portuguesa por Costa e Sacau (s/d), seguindo as regras de tradução propostas por Hill & Hill (2002).

O Inventário foi desenhado com o objetivo de facilitar o processo de avaliação psicopedagógica necessário para colocar em prática qualquer tipo de intervenção curricular (Pomar, 1999).

Este instrumento pode ser administrado a alunos desde o 4º ano do ensino básico ao ensino secundário (Pomar, 1999). A estes alunos pede-se que, após a leitura do item correspondente, elejam o número que melhor expresse a frequência com que aquele comportamento é levado a cabo por si, numa escala de 5 pontos, sendo que o 5 corresponde a *sempre* e o 1 a *nunca*. Para se obter uma pontuação global somam-se os itens correspondentes ao total ou à dimensão/fator (Pomar, 1999).

Pomar (1999) iniciou a elaboração do VIA através de uma revisão de instrumentos já existentes e a modelos sobre os estilos de aprendizagem. A partir desta, a autora selecionou uma lista de variáveis que considerou representarem o construto que desejava medir. Partindo de uma conceção integral e construtivista da aprendizagem, não assumiu os estilos de aprendizagem como um construto unidirecional no qual o professor transmite certos conteúdos ao aluno para que este os memorize; nem sequer como uma interação

entre professor e aluno, com o único intuito de intercambiar informação. Para Pomar (1999) na aprendizagem intervêm variáveis relativas ao ambiente, ao contexto familiar, ao professor e ao aluno, seria demasiadamente reducionista considerar apenas características cognitivas, sendo necessário serem consideradas variáveis de natureza motivacional, afetiva, social e emocional. Pelo que, a autora propôs como passo inicial, serem consideradas três dimensões que seriam uma matriz para integrar a lista de variáveis que seriam tidas em conta: (a) *dimensão cognitiva*; (b) *dimensão física e ambiental* e (c) *dimensão sócioafectiva-motivacional*.

Neste sentido Pomar (1999) elaborou a primeira versão do VIA com 165 itens decorrentes das revisões bibliográficas que realizou sobre os estilos de aprendizagem. A partir destes 165 itens realizou uma análise segundo o critério de formulação dos itens, no sentido de suprimir alguma ambiguidade que pudesse existir. Procurou igualmente a opinião de três peritos (*experts*) para a validação do inventário. A sua ação consistiu em assinalar a compreensão das dimensões para avaliar os estilos de aprendizagem, a sua importância e pertinência. Este trabalho suscitou a redução dos 165 itens iniciais para 155 itens.

Após este procedimento Pomar (1999) fez uma aplicação piloto do inventário a 41 indivíduos pertencentes a 4 escolas. Este pré-teste permitiu confirmar a adequação dos itens e das instruções, substituindo-se algum termo ou conceito para uma melhor compreensão. Os dados decorrentes deste estudo piloto foram conseguidos através do procedimento de correlação item-total. Os resultados mostraram a existência de 6 itens com valores negativos e com índices de correlações inferiores a 0,30, que foram retirados do instrumento.

Nesse sentido, Pomar (1999) inicia o seu estudo com base em um inventário constituído por 149 itens. Este inventário possui uma amplitude cujo valor mínimo é de 149 pontos e o valor máximo de 745 pontos. Estes 149 itens compõem 13 sub-dimensões, que são agrupadas, segundo a autora, em três grandes dimensões como anteriormente referimos. O Quadro 2 mostra o número de itens em cada uma das dimensões e sub-dimensões:

Quadro 2

Dimensões e Sub-dimensões do VIA

Dimensão Cognitiva (59)	Dimensão Física e Ambiental (31)	Dimensão Sócioafectiva-motivacional (59)
Enfoque na aprendizagem (11)	Ambiente (17)	Motivação e atitude (21)
Realização de tarefas (6)	Grau de atividade (5)	Responsabilidade (7)
Ritmo de trabalho (9)	Modalidade percetiva (9)	Autoconceito (5)
Organização de trabalho (8)		Interações (26)
Estrutura externa (14)		
Atenção e concentração (11)		

Nota. (Pomar, 1999)

No seu estudo, Pomar (1999) analisou a consistência interna do VIA, versão com 149 itens e encontrou um valor de *alpha de Cronbach* de 0,82 para a escala total.

Posteriormente, Pomar (1999) fez a aplicação definitiva do inventário sendo que os 149 itens foram submetidos novamente a uma análise dos itens, com intuito de verificar a sua validade conceptual com os dados obtidos na aplicação do instrumento.

No presente estudo só foram usados os dados referentes à dimensão Sócioafectiva-Motivacional, mais concretamente as sub-dimensões Motivação/Atitude, Autoconceito (Anexo A)

4.2.2. KIDSCREEN – 27

Este instrumento constitui uma versão reduzida do questionário KIDSCREEN 52 e está inserido no Projeto KIDSCREEN. É de natureza transversal e avalia a qualidade de vida em crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos.

Foi adaptado e aferido para a população portuguesa em 2008 num projeto coordenado por Gaspar & Matos (2008) e compreende, na sua versão integral, 52 itens distribuídos por 10 dimensões (saúde e atividade física, sentimentos, estado de humor geral, auto-percepção, autonomia/tempo livre, família, ambiente familiar e vizinhança, questões económicas, amigos (as), ambiente escolar e aprendizagem e provocação).

A versão reduzida utilizada neste estudo é o KIDSCREEN 27 que compreende 5 dimensões que resultam do agrupamento dos 52 itens que constituem a versão integral, mantendo a representatividade das 10 dimensões originais. Assim, as 5 dimensões são:

1. Bem-estar físico: avalia o nível de prática de atividade física, energia e resistência e a forma como a criança ou adolescente se sente em relação à sua saúde (dimensão 1; itens 1 a 5).

2. Bem-estar psicológico: avalia as emoções positivas, a satisfação com a vida e os sentimentos de tristeza e solidão (dimensão 2; itens 1 a 7).

3. Autonomia e relação com os pais: mede a qualidade de interação entre a criança ou adolescente e os seus pais ou principais cuidadores, a forma como se sente amada e apoiada pela família, a percepção do nível de autonomia e da qualidade dos recursos económicos (dimensão 3; itens 1 a 7).

4. Suporte social e grupo de pares: avalia a relações sociais e com o grupo de pares bem como a qualidade das interações e o apoio percebido entre a criança ou adolescente e os amigos (dimensão 4; itens 1 a 4).

5. Ambiente escolar: avalia a percepção que a criança ou adolescente tem das suas capacidades cognitivas, de aprendizagem e concentração, bem como os seus Qualidade de Vida e Risco Social: Estudo Comparativo com Alunos do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico sentimentos pela escola e a percepção da relação com os professores (dimensão 5; itens 1 a 4).

Das 5 dimensões apresentadas só foram considerados os resultados obtidos na dimensão 4. Suporte social e grupo de pares (Anexo B).

O instrumento apresenta, ainda, uma questão relativa à existência ou não de deficiência ou de doença crónica (“Tens alguma deficiência, doença ou condição física crónica?”). Para este estudo, não foram considerados os alunos com necessidades educativas especiais.

A opção por esta versão reduzida do instrumento prende-se com a necessidade de ajustar o tempo de aplicação do protocolo de avaliação ao horário dos alunos e aos tempos letivos que são de cerca de 45 minutos para as aulas das disciplinas seleccionadas, interferindo, desta forma, o menos possível com o normal decorrer das atividades letivas da comunidade educativa.

4.3. Procedimento

O presente estudo insere-se num projeto mais extenso onde se pretende avaliar quais as variáveis que interferem no insucesso escolar dos alunos do Grande Porto. Todos os administradores foram treinados para aplicar o instrumento.

Após ter sido contactado o Ministério da Educação e a Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa, foram contactadas as Escolas do Grande Porto para solicitar autorização para a recolha de dados.

Depois de obtidos os pareceres positivos destas autorizações que se encontram anexas (Anexo C), foi, posteriormente, entregue o consentimento informado (Anexo D) aos diretores de turma e aos encarregados de educação, foram informados dos objetivos do presente estudo.

Ajustados os dias e horários da nossa intervenção, os questionários foram administrados e foram apresentados os objetivos do estudo e sublinhada a importância da participação a todos os alunos intervenientes. Também lhes foi garantida a confidencialidade dos resultados e indicando a forma como deveriam responder ao questionário.

Em primeiro lugar passamos o VIA e em segundo lugar o KIDSCREEN – 27.

Posteriormente os dados obtidos foram inseridos no *IBM – SPSS Statistics* versão 22.

5. Resultados

Em seguida serão apresentados os resultados encontrados ao nível das qualidades psicométricas do Inventário das Variáveis Intervenientes na Aprendizagem (VIA) para as sub-dimensões Motivação/Atitude e Autoconceito, que são as utilizadas por nós, neste trabalho. Para o KIDSCREEN-27, na subescala Suporte Social e Grupo de Pares, não iremos apresentar os resultados das qualidades psicométricas uma vez que já foram realizados e publicados esses resultados.

Posteriormente, iremos apresentar os resultados correlacionais e diferenciais, considerando as variáveis sexo, idade e rendimento académico nas sub-dimensões Motivação/Atitude e Autoconceito e do KIDSCREEN-27 (Suporte Social e Grupo de Pares).

5.1. Qualidades Psicométricas das Sub-Dimensões Motivação/Atitude e

Autoconceito

5.1.1. Fidelidade das Sub-Dimensões Motivação/Atitude e Autoconceito

A consistência interna é o grau de uniformidade ou de coerência que existe entre as respostas que o sujeito dá a cada um dos itens da prova (Almeida & Freire, 2003). O procedimento estatístico que foi usado para a análise da consistência interna foi o cálculo do *alpha de Cronbach* (α).

Pelo que iniciámos por calcular os valores de *alpha de Cronbach* (α) das sub-dimensões Motivação/Atitude (21 itens) e Autoconceito (5 itens). Esta análise permitiu eliminar itens de forma a melhorar o valor de *alpha de Cronbach* (α).

Analisando os itens resultantes das análises do *alpha de Cronbach* (α) verificamos que na sub-dimensão Motivação/Atitude apresenta uma boa consistência interna, segundo Pestana e Gageiro (2014), com valor de $\alpha = 0,84$, conforme se pode verificar no Quadro 3. Do ponto de vista estatístico a exclusão dos itens - “Dá-me trabalho assistir às aulas e fazer as tarefas.”; “Quando uma matéria ou tarefa é difícil deixo-a ou estudo só o mais fácil.”; “Venho às aulas sem preparar os trabalhos que tenho que fazer.” – permite aumentar a consistência interna da escala. Do ponto de vista teórico, a remoção destes itens não afeta aquilo a que nos propomos.

No que respeita à sub-dimensão Autoconceito verificou-se a necessidade de serem excluídos dois itens - “Se não consigo resolver um exercício, penso que nunca serei capaz de fazê-lo.” e “ Não me atrevo a oferecer-me como voluntário(a) na aula porque penso que vou cair no ridículo.” - que permitem aumentar os valores da consistência interna da sub-dimensão para um $\alpha = 0,86$ apresentando, assim, uma boa consistência interna, conforme se pode verificar no Quadro 3.

Quadro 3

Valores do alpha de Cronbach (α) nas sub-dimensões Motivação/Atitude e Autoconceito

	Nº de Itens	α
Motivação/Atitude	21	0,84
Autoconceito	3	0,86

Nota. $p < 0,05$

5.1.2. Validade das Sub-Dimensões Motivação/Atitude e Autoconceito

Após termos verificado a fidelidade das sub-dimensões Motivação/Atitude e Autoconceito, verificamos a sua validade, ou seja, a sua capacidade para medir bem aquilo que pretende medir (Almeida & Freire, 2003).

Os primeiros cálculos que efetuamos foram o teste de Kaiser Meyer Olkin (KMO) e o teste de Bartlett, dois procedimentos estatísticos que permitem aferir a qualidade das correlações entre as variáveis e desta forma podermos prosseguir com a análise fatorial (Pestana & Gageiro, 2014).

O valor estatístico do teste KMO varia entre zero e um e compara as correlações de ordem zero com as correlações parciais observadas entre as variáveis (Pestana & Gageiro, 2014). No presente estudo, o valor de KMO encontrado é 0,91, o que assegura que podemos prosseguir com a análise fatorial.

O teste de esfericidade de Bartlett testa a hipótese da matriz das correlações ser uma matriz identidade, com valor determinante igual a 1 (Pestana & Gageiro, 2014). No presente estudo o valor resultante deste teste foi significativo ($p < 0,00$), assegurando a possibilidade de rotação dos itens e a adequabilidade amostral.

Após analisarmos os valores do teste KMO e do teste de Bartlett, procedemos à análise dos valores da rotação Varimax, onde se consideram significativos os *loadings* maiores ou iguais a 0,5 por serem responsáveis por 25% da variância (Pestana & Gageiro, 2014). Neste sentido, utilizamos o critério *scree plot* ($K > 30$), gráfico da variância distribuída pelo número de componentes, em que os pontos de maior declive são indicativos do número apropriado de componentes a reter (Pestana & Gageiro, 2014).

Após este procedimento, chegamos a uma estrutura fatorial final das sub-dimensões Motivação/Atitude e Autoconceito, que se encontra apresentado no Quadro 4.

Quadro 4

Análise fatorial, após rotação Varimax para a amostra total (N = 170)

<i>Item</i>	<i>Fator</i>		<i>h²</i>
	<i>I</i>	<i>II</i>	
Motivação5	0,84		0,73
Motivação15	0,80		0,64
Motivação21	0,78		0,64
Motivação16	0,77		0,61
Motivação19	0,73		0,58
Motivação2	0,73		0,54
Autoconceito3	0,72		0,54
Motivação4	0,68		0,53
Autoconceito1	0,65		0,51
Autoconceito2	0,65		0,49
Motivação9	0,64		0,43
Motivação6	0,63		0,44
Motivação10	0,62		0,42
Motivação14	-0,60		0,39
Motivação17	0,59		0,36
Motivação11	0,57		0,35
Motivação12	0,56		0,42
Motivação13	-0,46		0,21
Motivação20	0,46		0,32
Motivação18	-0,35		0,12
Motivação1		0,76	0,58
Motivação8		0,75	0,57
Motivação3		0,69	0,52
Motivação7		0,66	0,45
Val. Prop.	9,38	2,01	
% Variância Total	39,09	8,35	∑Var 47,44

Nota. Motivação (Motivação/Atitude)

Ao analisarmos os itens integrantes do Fator I, verificamos que explica 39,09% da variância dos resultados. Neste fator encontram-se saturados 20 itens, de entre os quais,

os 3 itens correspondentes à sub-dimensão Autoconceito. Também verificamos que neste fator existem 3 itens que apresentam rotação inversa.

Ao analisarmos os itens integrantes do Fator II, que explica 8,35% da variância dos resultados, constatamos que é saturado por 4 itens.

Na matriz das comunalidades verificamos que os itens das sub-dimensões motivação/atitude e autoconceito explicam 47,44% da variância de cada variável explicada conjuntamente pelos fatores retidos.

Após concluirmos a análise fatorial das sub-dimensões Motivação/Atitude e Autoconceito, passamos a analisar a sensibilidade das subescalas.

5.1.3. Sensibilidade das Sub-Dimensões Motivação/Atitude e Autoconceito

O passo seguinte foi a análise da sensibilidade dos resultados, isto é, a sua capacidade para diferenciar os sujeitos, segundo uma curva normal (Almeida & Freire, 2003). Para realizar esta análise, optámos pela comparação entre a média e a mediana que se deverão sobrepor numa distribuição gaussiana e os valores de assimetria e de curtose que não devem ser superiores à unidade (Almeida & Freire, 2003).

Quadro 5

Sensibilidade das sub-dimensões Motivação/Atitude e Autoconceito

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>DP</i>	<i>Sk</i>	<i>Ku</i>
Motivação/Atitude	1,57	4,71	3,60	3,62	0,53	-1,05	2,34
Autoconceito	1,00	5,00	4,11	4,33	0,83	-1,21	1,69

Nota. *Min* (mínimo); *Max* (máximo); *M* (média); *DP* (desvio padrão); *Sk* (coeficiente de

assimetria); *Ku* (coeficiente de curtose); *Mdn* (mediana); $p < 0,05$

Pela análise do Quadro 5 constatamos que as sub-dimensões Motivação/Atitude e Autoconceito mostram valores próximos de média e de mediana o que nos leva a constatar que são simétricas. Pela análise do coeficiente de assimetria verificamos que possuem uma distribuição assimétrica negativa. Os valores do coeficiente de curtose indica-nos que possui uma distribuição leptocúrtica.

Atendendo às qualidades psicométricas das sub-dimensões Motivação/Atitude e Autoconceito, consideramos que apresentam qualidades psicométricas adequadas, na medida em que medem aquilo que referem medir, possuem boa consistência interna entre os itens que compõe as respetivas sub-dimensões e são capazes de discriminar os sujeitos em função dos atributos considerados.

5.2. Resultados Correlacionais

Os resultados correlacionais dizem respeito às relações existentes entre as variáveis. Essas relações são medidas em termos de intensidade, pelo que o coeficiente de correlação entre duas variáveis pode variar entre -1,00 e +1,00, o valor zero significa ausência de correlação. Uma correlação perfeita é aquela que se aproxima da unidade. As correlações podem ser positivas (+1,00) quando ambas se orientam no mesmo sentido e negativas (-1,00) quando se orientam em sentidos contrários (Almeida & Freire, 2003).

Apresentamos no Quadro 6 os resultados da análise correlacional das variáveis Motivação/Atitude, Autoconceito e Suporte Social e Grupo de Pares.

Quadro 6

Correlações entre motivação/atitude, autoconceito e suporte social e grupo de pares

	Motivação/ Atitude	Autoconceito	Sup. Social Grupo Pares
Motivação/Atitude		0,66**	0,02
Autoconceito	0,66**		0,09

Nota. **p <0,01

Podemos verificar que existe correlação positiva e significativa entre as variáveis Motivação/Atitude e Autoconceito ($r=0,66$; $p <0,01$). Não existe relação entre as variáveis Motivação/Atitude e Autoconceito com a variável Suporte Social e Grupo de Pares.

No Quadro 7 apresentamos os resultados da análise correlacional entre Motivação/Atitude e Autoconceito e função do rendimento académico.

Quadro 7

Correlações entre motivação/atitude e autoconceito com o rendimento académico

	Avaliação Matemática	Avaliação Português
Motivação/Atitude	0,05	0,27**
Autoconceito	0,15	0,24**

Nota. Rendimento Académico (Avaliação Matemática, Avaliação

Português); **p <0,01

Podemos verificar que existe correlação positiva e significativa entre as variáveis Motivação/Atitude e Avaliação a Português ($r=0,27$; $p <0,01$), o que também se verifica entre o Autoconceito e a Avaliação a Português ($r=0,24$; $p <0,01$).

No Quadro 8 apresentamos os resultados da análise correlacional do Suporte Social e Grupo de Pares com o rendimento académico.

Quadro 8

Correlações entre suporte social e grupo de pares com o rendimento académico

	Avaliação Matemática	Avaliação Português
Suporte Social e Grupo de Pares	-0,15	-0,08

Nota. $p < 0,05$

Pela análise do Quadro 8 verificamos que não existe correlação entre a variável Suporte Social e Grupo de Pares e o rendimento académico.

5.3. Resultados Diferenciais

As análises diferenciais foram realizadas através do teste de diferenças de médias *t de Student* e *Anova One Way*. Em seguida apresentamos os resultados diferenciais encontrados.

5.3.1. Diferenças de Médias em Função do Sexo

Procuramos no presente estudo analisar as diferenças na Motivação/Atitude quando consideramos a variável sexo. O Quadro 9 mostra que a Motivação/Atitude apresenta diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas.

Quadro 9*Diferenças na Motivação/Atitude em função do sexo*

	Feminino		Masculino		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	(N=71)		(N=90)				
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Motivação/Atitude	3,71	0,43	3,49	0,57	2,698	159	0,008

Nota. p <0,05

Ao analisarmos o Quadro 10, verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas quanto ao Autoconceito.

Quadro 10*Diferenças no Autoconceito em função do sexo*

	Feminino		Masculino		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	(N=75)		(N=94)				
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Autoconceito	4,24	0,77	4	0,86	1,925	167	0,056

Nota. p <0,05

Ao analisarmos as diferenças na sub-dimensão Suporte Social e Grupo de Pares, o Quadro 11 mostra que não há diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas.

Quadro 11*Diferenças no Suporte Social e Grupo de Pares em função do sexo*

	Feminino		Masculino		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	(N=75)		(N=94)				
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Suporte Social e Grupo de Pares	4,35	0,76	4,34	0,75	0,127	167	0,899

Nota. p <0,05

5.3.2. Diferenças de Médias em Função da Idade

Ao analisarmos o Quadro 12, verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as idades quanto à Motivação/Atitude.

Quadro 12

Diferenças na Motivação/Atitude em função da Idade

	Idade								F	df	p
	12		13		14		15				
	(N=105)	(N=36)	(N=19)	(N=1)	(N=19)	(N=1)	(N=1)	(N=1)			
M	DP	M	DP	M	DP	M	DP				
Motivação/Atitude	3,68	0,43	3,50	0,63	3,30	0,70	3,29		1,49	3	0,23

Nota. Foram ignorados os grupos com apenas um caso no cálculo do teste de

homogeneidade de variância; $p < 0,05$

Ao analisarmos o Quadro 13, verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as idades quanto ao Autoconceito.

Quadro 13

Diferenças no Autoconceito em função da Idade

	Idade								F	df	p
	12		13		14		15				
	(N=111)	(N=37)	(N=19)	(N=2)	(N=19)	(N=2)	(N=2)	(N=2)			
M	DP	M	DP	M	DP	M	DP				
Autoconceito	4,22	0,70	4,02	0,92	3,67	1,16	4,00	0,00	3,56	3	0,16

Nota. $p < 0,05$

Ao analisarmos as diferenças na sub-dimensão Suporte Social e Grupo de Pares em função da idade no Quadro 14 podemos verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas em relação às idades.

Quadro 14

Diferenças no Suporte Social e Grupo de Pares em função da Idade

	Idade								<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	12		13		14		15				
	(N=111)	(N=37)	(N=19)	(N=2)							
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Suporte Social e Grupo de Pares	4,31	0,75	4,25	0,87	4,67	0,41	4,88	0,18	2,03	3	0,11

Nota. $p < 0,05$

5.4. Discussão dos Resultados

Neste ponto iremos discutir os resultados apresentados anteriormente, de forma a analisarmos as suas particularidades e pertinências.

Num primeiro momento serão apresentadas as características da amostra, seguidas da análise das qualidades psicométricas do Inventário de Variáveis Intervenientes na Aprendizagem (VIA) e, por último, os estudos diferenciais.

A nossa amostra inicial contou com a participação de 177 alunos do 7º Ano de Escolaridade de um Agrupamento de Escolas do Grande Porto, que devido à quantidade de não respostas nas notas a Português e a Matemática foi reduzida para 170 alunos. A amostra apresenta uma variância de idades entre os 12 e os 15 anos, sendo a média (*M*) das idades de 12,48.

Num segundo momento foram analisadas as qualidades psicométricas das sub-dimensões Motivação/Atitude e Autoconceito pertencentes ao VIA. Em primeiro lugar, foram calculados os valores de *alpha de Cronbach* (α) das sub-dimensões, que originou a remoção de itens que permitiu aumentar o valor de *alpha* e, conseqüentemente, da

consistência interna Assim, obtivemos na sub-dimensão Motivação/Atitude um valor de $\alpha = 0,84$, que por representar uma boa consistência interna não se procedeu a remoção de itens para esta sub-dimensão. Na sub-dimensão Autoconceito procedeu-se à remoção de itens, sendo o valor final de $\alpha = 0,86$. e desta forma obteve-se uma boa consistência interna das sub-dimensões Motivação/Atitude e Autoconceito.

No presente estudo, o valor de KMO encontrado foi de 0,91, o que nos permitiu prosseguir com a análise fatorial. Com relação ao teste de Bartlett, apresentou um valor significativo de $p < 0,00$ e assim assegurou a possibilidade de rotação dos itens e a adequabilidade amostral.

Depois de analisados os testes KMO e Bartlett, procedemos à análise fatorial em componentes principais com rotação de Varimax, conduziu-nos à estrutura fatorial final das sub-dimensões Motivação/Atitude e Autoconceito em dois fatores. Sendo que, o Fator I explica 39,09% da variância e encontram-se saturados 20 itens e contém os três itens da sub-dimensão Autoconceito. Enquanto o Fator II explica 8,35% da variância e encontram-se saturados 4 itens.

Na matriz das comunalidades verificamos que os itens das sub-dimensões motivação/atitude e autoconceito explicam 47,44% da variância de cada variável explicada conjuntamente pelos fatores retidos.

No que se refere à sensibilidade foi realizada uma comparação entre a média e a mediana, onde verificamos que as sub-dimensões Motivação/Atitude e Autoconceito apresentam valores próximos de média e mediana. Pela análise do coeficiente de assimetria verificamos que possuem uma distribuição assimétrica negativa, apresentando um coeficiente de curtose indicativo de distribuição leptocúrtica.

Atendendo às qualidades psicométricas das sub-dimensões Motivação/Atitude e Autoconceito, pode-se considerar que representam boas sub-dimensões, na medida em que medem aquilo que referem medir, possuem boa consistência interna entre os itens que as compõe e foram capazes de discriminar os sujeitos em função dos atributos considerados.

Por fim, apresentamos os resultados correlacionais e diferenciais, que dão resposta aos objetivos e que passamos a descrever.

Analisar se existe relação entre motivação/atitude, autoconceito e suporte social e grupo de pares. Os resultados obtidos mostram que existe uma correlação positiva e significativa entre as variáveis motivação/atitude e autoconceito ($r=0,66$; $p < 0,01$), não apresentadas estas relação com a variável suporte social e grupo de pares.

Analisar se existem diferenças na motivação/atitude e autoconceito considerando o sexo. Ao analisarmos as diferenças na motivação/atitude tendo em consideração o sexo verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas. Este resultado vai de encontro aos resultados obtidos por Zenorini, Santos e Monteiro (2011), que nos diz que as raparigas encontram-se mais motivadas na meta *aprender* e os rapazes apresentam pontuação significativa na meta *performance-avoidance*. No que respeita à sub-dimensão autoconceito, verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas. O que vem de encontro a estudos que revelam que não há diferenças no autoconceito global quando comparados os sexos, há sim diferenças nas diversas dimensões do autoconceito (Costa, 2000; Peixoto, 2003).

Analisar se existem diferenças na motivação/atitude e autoconceito considerando a idade. Os resultados obtidos na sub-dimensão Motivação/Atitude em função da idade verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas. Estes resultados

vêm de encontro ao estudo realizado por Martinelli e Bartholomeu (2007), em que os autores não observaram diferenças entre as idades para a motivação extrínseca e intrínseca. Quando verificamos a existência de diferenças no autoconceito em função da idade deparamos com ausência de diferenças estatisticamente significativas. Estes resultados contrariam os obtidos por Costa (2000, 2012), constatou que os alunos mais novos fazem autoavaliações mais positivas sobre a sua competência percebida e a sua competência objetiva, pelo que sugere que as percepções que as crianças possuem acerca das suas capacidades, com a idade, vão sendo mais modestas, realistas e congruentes entre si.

Analisar se existe relação entre motivação/atitude e autoconceito com o rendimento académico. Para a análise do rendimento académico foram utilizados os dados obtidos nos itens Nota a Português e Nota a Matemática. O que verificamos foi que existe uma correlação positiva e significativa na sub-dimensão motivação/atitude para a avaliação a Português ($r=0,27$; $p < 0,01$). Na sub-dimensão autoconceito verificamos uma correlação positiva e significativa para a avaliação a Português ($r=0,24$; $p < 0,01$). Estes resultados vêm corroborar os verificados por Martinelli e Genari (2009) sobre as relações entre o desempenho escolar e as orientações motivacionais, onde concluiu que há correlação entre motivação extrínseca e desempenho escolar de forma significativa e negativa, que nos diz que, quanto maior a motivação extrínseca pior o desempenho escolar revelado pelos alunos. No que diz respeito à sub-dimensão autoconceito, os resultados obtidos são concordantes com os estudos apresentados na revisão teórica efetuada que relacionam a relação positiva entre o autoconceito e o rendimento académico atendendo a fatores motivacionais, ao obter um *feedback* positivo, passando pela qualidade das relações interpessoais (Eccheli, 2008; Paiva & Lourenço, 2011; Ribeiro, 2012; Souza & Brito, 2008). Contudo não afirmam haver uma ligação de causalidade

onde a autoeficácia e o autoconceito resultem numa melhor *performance* (Souza & Brito, 2008).

Analisar se existem diferenças no suporte social e grupo de pares considerando o sexo. Os resultados obtidos na análise das diferenças de sexo para o suporte social e grupo de pares foi de que não existem diferenças estatisticamente significativas para esta sub-dimensão, raparigas ($M=4,35$) e os rapazes ($M=4,34$) para valores de $t=169$ e $p=0,899$. Estes resultados podem-se verificar devido à inserção do adolescente nos grupos formais, onde Bueno, Strelhow e Câmara (2010) verificaram em relação ao sexo que as meninas encontram-se mais inseridas em grupos de dança e nos grupos de jovens e os meninos, por seu lado, encontram-se mais inseridos em grupos de prática desportiva.

Analisar se existem diferenças no suporte social e grupo de pares considerando a idade. Os resultados obtidos que respondem a este objetivo revelam não existem diferenças estatisticamente significativas nas idades da amostra. Estes resultados são concordantes com os obtidos por Bueno, Strelhow e Câmara (2010), que verificaram que não havia diferenças significativas, concluindo que os adolescentes continuam inseridos nos grupos formais mesmo após completarem 18 anos.

Analisar se existe relação entre o suporte social e grupo de pares e o rendimento académico. Pela análise dos resultados obtidos sobre a relação entre suporte social e grupo de pares e o rendimento académico verificamos que não existe uma relação entre estas duas variáveis. Estes resultados vão de encontro aos obtidos por Huebner, Drane e Valois (2000) onde não foram encontradas diferenças significativas nas variáveis sexo, raça, série e idade na avaliação da satisfação de vida global.

6. Síntese

Neste capítulo procedemos à exposição do *design* em estudo, assim como os seus objetivos principal e específicos, o método, integrando os participantes, o material e o procedimento e, por fim, a exposição dos resultados e discussão dos mesmos.

Os principais resultados do estudo foram:

- ✓ Existe relação positiva e significativa entre as sub-dimensões motivação/atitude e autoconceito, não apresentado relação com o suporte social e grupo de pares.
- ✓ Para a sub-dimensão motivação/atitude verificamos que existem diferenças em função do sexo. Sendo que na sub-dimensão autoconceito já não se verificam diferenças estatisticamente significativas.
- ✓ Para as sub-dimensões motivação/atitude e autoconceito verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas em função da idade.
- ✓ Para as sub-dimensões motivação/atitude e autoconceito verificamos que existe relação positiva significativa em função da avaliação a Português.
- ✓ Verificamos que não existem diferenças entre o sexo na sub-dimensão suporte social e grupo de pares.
- ✓ Verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas no suporte social e grupo de pares em função da idade, verificando só um aumento consoante o avançar da idade.
- ✓ Por último, verificamos que não existe relação entre suporte social e grupo de pares em função do rendimento académico.

Considerações Finais

Com a progressiva evolução da humanidade e das novas tecnologias, mantém-se a preocupação sobre as realizações académicas e os fatores que têm influência direta ou indireta no seu sucesso. Nesta área existem diversos estudos de análise nas dimensões Motivação e Autoconceito, mas não menos importante é a dimensão da Qualidade de Vida dos adolescentes que até à data são muito escassos os estudos, principal dificuldade sentida na realização deste estudo.

Neste sentido, o presente trabalho sobre Motivação, Autoconceito e Suporte Social e Grupo de Pares constitui um contributo para um melhor conhecimento desta realidade na população portuguesa.

A presente Dissertação é constituída por três capítulos, sendo que o Capítulo I designa-se por Motivação e Autoconceito onde apresentamos a definição e caracterização da motivação e do autoconceito e foi referida a sua relação com o rendimento académico, assim como apresentamos estudos descritos na literatura acerca da motivação e do autoconceito considerando as variáveis sexo, idade e rendimento académico. A dificuldade encontrada prendeu-se com a dificuldade de encontrar estudos que descrevessem estas variáveis mas no intervalo de idades pretendido, sendo a maioria dos estudos encontrados referentes ao ensino secundário e ensino superior.

O Capítulo II designa-se por Qualidade de Vida, onde apresentamos a definição e caracterização de qualidade de vida e de grupo de pares, assim como apresentamos estudos descritos na literatura acerca do grupo de pares considerando as variáveis sexo, idade e rendimento académico. Como já foi referido, a quantidade de estudos nesta área é muito reduzida pelo que se verificou que existe necessidade de se proceder a mais investigações nesta área de forma a podermos obter informação da influência da

qualidade de vida dos adolescentes nos fatores psicológicos como a motivação e o autoconceito.

No Capítulo III designado por Estudo Empírico foi apresentado o *design* da investigação, assim como os objetivos, o método, integrando os participantes, o material e o procedimento. Por fim, foram apresentados os resultados, seguidos da discussão dos mesmos.

Quanto ao estudo das qualidades psicométricas das sub-dimensões Motivação/Atitude e Autoconceito, os resultados foram bastante satisfatórios, sendo confirmada a fidelidade e validade das sub-dimensões.

Os principais resultados alcançados são:

- ✓ Existe relação positiva e significativa entre a motivação e o autoconceito, não apresentando estes dois construtos uma relação positiva com o grupo de pares.
- ✓ Verificamos que existem diferenças na motivação em função do sexo, no entanto, o autoconceito e o grupo de pares não apresentam diferenças entre rapazes e raparigas.
- ✓ A análise das diferenças na motivação, no autoconceito e no grupo de pares em função da idade não revelam diferenças estatisticamente significativas.
- ✓ Para a motivação e para o autoconceito verificamos que existe relação positiva com o rendimento académico, sendo significativa a Português. No entanto, verificamos que não existe relação entre o grupo de pares e o rendimento académico.

Uma das limitações do nosso estudo poderá relacionar-se com a amostra, pelo que todos os participantes frequentavam o 7º ano de escolaridade. Neste sentido, torna-se pertinente a realização de novos estudos na área, utilizando diferentes anos de escolaridade e desta forma abranger uma maior diversidade de idades, para que possa ser

possível analisar as diferenças relativamente à Motivação/Atitude, ao Autoconceito e ao Suporte Social e Grupo de Pares.

Possíveis intervenções:

- ✓ No que diz respeito à motivação e ao autoconceito, torna-se pertinente a valorização, por meio do elogio, por parte da família, grupo de amigos e professores, facilitando o crescimento e a aceitação de si próprio. Em contexto escolar, as tarefas devem ser realizadas de uma forma crescente de grau de dificuldade, como um processo evolutivo de desenvolvimento do autoconceito. Neste sentido, os alunos vão aumentando o seu sentido de competência própria e aprendendo a valorizar-se.
- ✓ Relativamente à Qualidade de Vida dos adolescentes, nomeadamente o grupo de pares, torna-se necessário desenvolver o sentido de satisfação da vida familiar, amorosa, social e ambiental do adolescente, para que possa construir uma cultura determinante para o padrão de conforto e bem-estar no meio social onde se encontra integrado.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S. (2012). Inteligência e aprendizagem: Dos seus relacionamentos à sua promoção. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 8(3), 277–292. Retrieved from <http://revistaptp.unb.br/index.php/ptp/article/view/1469>
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (3ª edição.). Braga: Psiquilíbrios.
- Borges, A., Matos, M. G. de, & Diniz, J. A. (2011). Processo Adolescente e Saúde Positiva : Âmbitos Afectivo e Cognitivo. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, 24(2), 281–291. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/prc/v24n2/09.pdf>
- Bueno, C. de O., Strelhow, M. R. W., & Câmara, S. G. (2010). Inserção em grupos formais e qualidade de vida entre adolescentes. *Psico-USF*, 15(3), 311–320. doi:10.1590/S1413-82712010000300005
- Bzuneck, J. A., Megliato, J. G. P., & Rufini, S. É. (2013). Engajamento de adolescentes nas tarefas escolares de casa: uma abordagem centrada na pessoa. *Psicologia Escolar E Educacional*, 17(1), 151–161. doi:10.1590/S1413-85572013000100016
- Bzuneck, J. A., & Sales, K. F. S. (2011). Atribuições interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno. *Psico-USF*, 16(3), 307–315. doi:10.1590/S1413-82712011000300007
- Cardoso, L. R., & Bzuneck, J. A. (2004). Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. *Psicologia Escolar E Educacional (Impresso)*, 8(2), 145–155. doi:10.1590/S1413-85572004000200003
- Cavalcante, M. B. de P. T., Alves, M. D. S., & Barroso, M. G. T. (2008). Adolescência, álcool e drogas: uma revisão na perspectiva da promoção da saúde. *Esc Anna Nery*

- Rev Enferm*, 12(3), 555–559. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/ean/v12n3/v12n3a24>
- Costa, A. M. A. R. R. da. (2000). Influência da competência percebida na competência objectiva em alunos brilhantes. Retrieved from <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/23427>
- Costa, A. M. A.R. R. da (2012). Relações entre a Competência Percebida e o Talento a Matemática em alunos dos 8 aos 13 anos. Retrieved from <https://minerva.usc.es/handle/10347/6126>
- Dayrell, J. (2007). A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, 28(100), 1105–1128. doi:10.1590/S0101-73302007000300022
- Eccheli, S. D. (2008). A motivação como prevenção da indisciplina. *Educar Em Revista*, (32). doi:10.1590/S0104-40602008000200014
- Eisenstein, E. (2005). Adolescência: definições, conceitos e critérios. *Adolescência & Saúde*, 2(2), 6–7. Retrieved from http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=167
- Fontaine, A. M. (1991). O Conceito de Si Próprio no Ensino Secundário: Processo de Desenvolvimento Diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 37–54.
- Gaspar, T., & Matos, M. G. de. (2008). *Qualidade de Vida em Crianças e Adolescentes Versão Portuguesa dos Instrumentos KIDSCREEN 52*. Cruz Quebrada: Aventura Social e Saúde.
- Gaspar, T., Ribeiro, J. L. P., Matos, M. G., & Leal, I. (2008). Promoção de qualidade de vida em crianças e adolescentes. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 9(1), 55–71.

Retrieved from

http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862008000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

Hill, M., & Hill, A. B. (2002). *Investigação por questionário* (2ª Edição.). Lisboa: Edições Sílabo.

Huebner, E. S., Drane, W., & Valois, R. F. (2000). Levels and Demographic Correlates of Adolescent Life Satisfaction Reports. *School Psychology International*, 21(3), 281–292. doi:10.1177/0143034300213005

Locatelli, A. C. D., Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. É. R. (2007). A Motivação de Adolescentes em Relação com a Perspectiva de Tempo Futuro. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, 20(2), 268–276. doi:10.1590/S0102-79722007000200013

Loos, H., & Cassemiro, L. F. K. (2010). Perceptions about the quality of family interactions and self-belief in children. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(3), 293–303. doi:10.1590/S0103-166X2010000300002

Lourenço, A., & Paiva, M. De. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências E ...*, 15(2), 132–141. Retrieved from <http://cienciasecognicao.tempsite.ws/revista/index.php/cec/article/viewArticle/313>

Marta, T. C. (2012). *Variáveis de aprendizagem e o autoconceito em alunos do 6º e do 9º ano de escolaridade*. Retrieved from <http://bdigital.ufp.pt/handle/10284/3620>

Martinelli, S. de C., & Bartholomeu, D. (2007). Escala de motivação acadêmica: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. *Avaliação Psicológica*, 6(1), 21–31. Retrieved from <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=335027181004>

- Martinelli, S. de C., & Genari, C. H. M. (2009). Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. *Estudos de Psicologia*, 14(1), 13–21.
doi:10.1590/S1413-294X2009000100003
- Martini, M. L. (2008). Promovendo a motivação do aluno: contribuições da teoria da atribuição de causalidade. *Psicologia Escolar E Educacional (Impresso)*, 12(2), 479–480. doi:10.1590/S1413-85572008000200022
- Martini, M. L., & Prette, Z. A. P. Del. (2002). Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental. *Interação Em Psicologia*, 6(2), 149–156.
- Minayo, M. C. de S., Hartz, Z. M. de A., & Buss, P. M. (2000). Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. *Ciência & Saúde Coletiva*, 5(1), 7–18.
doi:10.1590/S1413-81232000000100002
- Miranda, L., & Almeida, L. (2011). Motivação e rendimento académico: validação do inventário de metas académicas. *Psicologia Educação E Cultura*, XV(2), 272–286.
Retrieved from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/16417>
- Miranda, L., Almeida, L. S., Boruchovitch, E., Almeida, A., & Abreu, S. A. (2012). Atribuições causais e nível educativo familiar na compreensão do desempenho escolar em alunos portugueses. Retrieved from
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/20073>
- Paiva, M. O. A. de, & Lourenço, A. A. (2009). Comportamentos Disruptivos Versus Rendimeto Académico: Uma Abordagem Com Modelos de Equações Estruturais. *Psicologia Educação E Cultura*, 13(2), 283–306. Retrieved from
http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/5268/1/2009_PEC_2.pdf#page=97

- Paiva, M. O. A. de, & Lourenço, A. A. (2011). Rendimento acadêmico: influência do autoconceito e do ambiente de sala de aula. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 27(4), 393–402. doi:10.1590/S0102-37722011000400002
- Peixoto, F. J. B. (2003). Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar. Retrieved from <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/48>
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2014). *Análise de dados para Ciências Sociais*. (M. Robalo, Ed.) (6ª Edição.). Lisboa: Edições Sílabo, LDA. Retrieved from www.silabo.pt
- Pomar, C. (1999). *Variables que intervienen en el estilo de aprendizaje: comparación entre alumnos de capacidades medias y de altas capacidades*. Tesis Doctoral de la Universidad de Santiago de Compostela. España: Santiago de Compostela.
- Serra, A. S. V. (1988). O auto-conceito. Retrieved from <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/2204>
- Silva, I. V., & Alencar, E. M. L. S. de. (2014). Autoconceito, rendimento acadêmico e escolha do lugar de sentar entre alunos de nível sócio-econômico médio e baixo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Retrieved from <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abp/article/view/18971>
- Souza, L. F. N. I. de, & Brito, M. R. F. de. (2008). Crenças de auto-eficácia, autoconceito e desempenho em matemática. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(2). doi:10.1590/S0103-166X2008000200004
- Souza, R. A. de, & Carvalho, A. M. (2003). Programa de Saúde da Família e qualidade .Retrieved from <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=26180319#>

- Tomé, G., Camacho, I., Matos, M. G. de, & Diniz, J. A. (2011). A influência da comunicação com a família e grupo de pares no bem-estar e nos comportamentos de risco nos adolescentes Portugueses. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, 24(4), 747–756. doi:10.1590/S0102-79722011000400015
- Veiga, F., & Antunes, J. (2005). Motivação escolar em função da família na adolescência. Retrieved from <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4805>
- World Health Organization. (1986). *Young people's health - a challenge for society* (pp. 1–117). World Health Organization Tech Rep Ser. Retrieved from <http://apps.who.int/iris/handle/10665/41720>
- Zenorini, R. da P. C., Santos, A. A. A. dos, & Monteiro, R. de M. (2011). Motivación para aprender: relación con el desempeño de estudiantes. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 21(49), 157–164. Retrieved from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2011000200003

Anexos

Anexo A – Inventário de Variáveis Intervenientes na Aprendizagem (VIA)

VIA - VERSÃO FINAL

Questionário de Estilos de Aprendizagem

(Pomar, 1999)

Tradução de Costa & Sacau (s/d)

Apresentamos-te em seguida a lista de uma série de condutas que podes ou não fazer quando aprendes ou estudas. Lê com muita atenção cada uma delas e assinala com uma cruz o quadrado que consideras que corresponde aquilo que fazes:

Nunca (1)

Poucas vezes (2)

Algumas vezes (3)

Muitas vezes (4)

Sempre (5)

Atenção! Só deves assinalar um quadrado dos cinco que se apresentam ao lado de cada conduta.

Exemplo: Imagina que a conduta é “Mastigo pastilha elástica na aula”. Tu sabes que nunca o fazes, então deverás assinalar **NUNCA**, desta forma:

	NUNCA	POUCAS VEZES	ÀS VEZES	MUITAS VEZES	SEMPRE
1.Mastigo Pastilha Elástica	X				

Recorda que não há condutas ou comportamentos bons ou maus, são só costumes que podes ter ao estudar, por isso pensa bem no que respondes para que seja o mais perto possível da realidade. Se há algo que não fazes na aula mas que gostarias de fazer, imagina que é possível fazê-lo antes de responder.

Preenche os teus dados antes de começares a responder.

Obrigada pela tua colaboração.

Idade: _____

Sexo: _____

Notas do último período:

Matemática: _____

Português: _____

1. Dimensão cognitiva

I.1. Enfoque na Aprendizagem	1	2	3	4	5
1. Ao ler um texto selecciono as ideias principais.					
2. Ao ler pela primeira vez um texto só me fixo nos resumos, quadros, gráficos e letras escritas a negrito.					
3. Quando escuto o/a professor(a) procuro identificar as ideias principais.					
4. Distingo a informação mais importante da menos significativa que o/a professor(a) transmite.					
5. Procuro relacionar o que estou a aprender com o que já sei.					
6. Tento relacionar várias ideias de um mesmo tema/matéria.					
7. Ao estudar, agrupo cuidadosamente os dados conforme os considero importantes ou secundários.					
8. Aplico o que aprendo numa disciplina a outras.					
9. Quando tenho que responder a alguma pergunta (oral ou escrita) recorro as ideias principais e depois relaciono-as entre si.					
10. Para realizar os testes, lembro-me das anedotas contadas pelo/a professor(a).					
11. Leio livros ou enciclopédias para aprofundar algum dos assuntos/temas da aula.					

I.2. Realização ou abordagem das tarefas	1	2	3	4	5
1. Quando estudo alguma matéria, em geral, faço uma primeira leitura para obter uma visão de conjunto do assunto.					
2. Para descobrir as diferentes partes de um tema divido-o mediante títulos ou subtítulo.					
3. Prefiro (é mais fácil para mim) que o professor explique os temas partindo de um guião ou índice no qual se contemplam as partes principais.					
4. Quando tenho que recordar alguma matéria procuro lembrar-me dos parágrafos e depois vou preenchendo/completando o conteúdo.					
5. Quando tenho que recordar um tema tento lembrar-me da ideia geral e a partir desta vou desenvolvendo os restantes aspectos.					
6. Para estudar uma matéria tenho que lê-la toda várias vezes.					

I.3. Ritmo de Aprendizagem	1	2	3	4	5
1. Antes de responder na aula (oralmente ou por escrito) penso e preparo mentalmente o que vou dizer ou escrever.					
2. Quando tenho que fazer um trabalho ou composição vou anotando as ideias, depois ordeno-as e, finalmente, escrevo-o.					
3. Quando tenho que resolver um problema dou a primeira solução que me ocorre.					
4. Para resolver um problema considero os dados que conheço, as relações que existem entre eles e as operações que posso fazer.					
5. Se o/a professor(a) pergunta algo na aula procuro responder mentalmente à pergunta antes de levantar a mão.					
6. Ofereço-me como voluntário/a para responder a perguntas ou ir ao quadro mesmo que não saiba muito bem o que devo responder.					
7. Enquanto leio um assunto penso no que vou lendo.					
8. Revejo os meus apontamentos para verificar se há erros antes de estudar.					
9. Quando tenho que desenvolver um tema por escrito, elaboro primeiro um guião ou esquema dos pontos principais que tenho que tratar.					

I.4 Organização do trabalho	1	2	3	4	5
1. Quando se aproximam os testes faço um plano de trabalho e estabeleço o tempo que vou dedicar a cada disciplina e a cada matéria.					
2. Antes de começar a estudar distribuo o tempo que tenho para cada tarefa.					
3. Escrevo o que tenho que fazer em cada disciplina.					
4. Aproveito bem as horas de estudo depois da aula.					
5. Procuro não estudar apenas na época dos exames/testes.					
6. Faço o trabalho da aula no tempo previsto (a seu devido tempo).					
7. Se o meu método de estudo não funciona em alguma disciplina procuro mudá-lo (Exemplos: fazer exercícios em Matemática ou fazer resumos a História).					
8. Utilizo os métodos de estudo mais úteis para aprender cada disciplina.					

I.5. Estruturação externa do trabalho	1	2	3	4	5
1. Procuro aprender a matéria com as minhas próprias palavras em vez de memorizá-las palavra por palavra.					
2. Faço anotações sobre as explicações dos professores ou sobre os textos com as minhas próprias palavras.					
3. Necessito que me digam exactamente o que tenho de fazer (T.P.C., estudar ...).					
4. Estudo segundo um plano que eu mesmo(a) elaboro.					
5. Prefiro ser eu a escolher o como e o quando fazer as tarefas.					
6. Prefiro descobrir alguns aspectos da matéria por mim mesmo(a).					
7. Participo se o professor(a) propõe fazer algum trabalho voluntário sobre algum tema.					
8. Estudo coisas novas por minha conta.					
9. Para ter as lições em dia preciso que o/a professor(a) pergunte na aula.					
10. Preciso que me perguntem a matéria para comprovar que a sei.					

11. Prefiro que o/a professor(a) vá fazendo perguntas para comprovar se entendemos as suas explicações.				
12. Quando estudo ou aprendo coisas novas prefiro que seja o/a professor(a) a apresentar toda a informação.				
13. Gosto de fazer exercícios nos quais tenho que completar a resposta com uma ou duas palavras que faltam.				
14. Gosto de fazer exercícios nos quais posso expressar as minhas ideias.				

I.6 Atenção/concentração	1	2	3	4	5
1. Procuro que no lugar onde estudo não haja nada que possa distrair-me como pessoas, ruídos, desordem...					
2. Quando estudo distraio-me com pensamentos ou fantasias ou pensando no que vou fazer depois ou no fim-de-semana.					
3. Quando estudo esqueço-me de outras coisas que não estão relacionadas com a matéria.					
4. Procuro terminar o que estou a fazer antes de começar a estudar.					
5. Quando o professor(a) está a explicar, eu estou a pensar em outras coisas e não oiço o que está a dizer.					
6. Custa-me muito estar atento(a) na aula.					
7. Distraio-me facilmente quando estou a estudar.					
8. Concentro-me nas tarefas escolares ainda que esteja cansado(a).					
9. Concentro-me plenamente quando estudo.					
10. Distraio-me quando faço trabalhos/tarefas na aula.					
11. Quando o professor está a explicar, estou atento(a) ao que diz.					

II. Dimensão física ambiental

II.1. Ambiente	1	2	3	4	5
1. Procuro estudar no mesmo lugar e numa secretária.					
2. Estudo na cama ou estiraçado num sofá.					
3. Estudo na biblioteca.					
4. Estudo em locais pouco habituais (cafés, autocarro, etc.).					
5. Estudo com muita luz.					
6. Estudo ou faço os TPC com pouca luz.					
7. Em casa, quando estudo ou faço os TPC tenho um candeeiro para além da luz do tecto.					
8. Quando tenho que estudar acendendo a luz ainda que seja dia.					
9. Estudo melhor com luz natural.					
10. Necessito de silêncio total para estudar.					
11. Utilizo tampões nos ouvidos para estudar					
12. Concentro-me ainda que haja ruídos (máquinas, obras, carros, TV, ...).					
13. Custa-me concentrar nas tarefas da aula se os meus colegas estiverem a falar.					
14. Estudo com música.					
15. Quando tenho que estudar levanto-me cedo, para fazê-lo antes de ir para as aulas.					
16. Estudo a matéria à tarde.					
17. Depois de jantar dedico um tempinho ao estudo.					

II.2 Grau de actividade	1	2	3	4	5
1. Custa-me estar sentado nas aulas.					
2. Quando faço os TPC e estudos a matéria, levanto-me várias vezes da secretária.					
3. Os professores ralham-me porque não estou quieto.					
4. Estou sentado durante as mudanças de aula, quando tenho aula na mesma sala.					
5. Custa-me fazer actividades em que tenho que mover-me.					

II.3. Modalidade perceptiva	1	2	3	4	5
1. Durante o estudo repito em voz alta a matéria como se estivesse a dizê-la ao professor.					
2. Quando estudo emprego cores, letras diferentes, sublinhados, ...					
3. Quando estudo fixo onde está situada cada pergunta, gráficos, etc. para me lembrar melhor.					
4. Quando estudo leio em voz alta.					
5. Aponto palavras ou fórmulas para recordá-las melhor.					
6. Se o professor usa PowerPoint (slides, diapositivos) ou acetatos aprendo melhor o conteúdo da explicação.					
7. Aprendo melhor os dados e a matéria nova se o/a professor(a) os repete na aula várias vezes.					
8. Para estudar e relacionar conceitos importantes valho-me de setas, diagramas, gráficos, esquemas ...					
9. Para aprender certas matérias necessito de manejar ou manipular material relacionado (exemplo; minerais, figuras geométricas, ...)					

III. Dimensão Socioafectiva-motivacional

III.1. Motivação/atitude	1	2	3	4	5
1. Quero obter boas notas para que os meus colegas, amigos ou familiares me admirem.					
2. Esforço-me nos estudos para sentir-me satisfeito consigo mesmo.					
3. Estudo para conseguir prémios a curto prazo.					
4. Estudo para conseguir alcançar uma posição social e/ou económica no futuro.					
5. Estudo porque quero ampliar/alargar os meus conhecimentos, quer dizer, saber mais.					
6. Esforço-me para evitar consequências negativas como suspensões e castigos.					
7. Estudo porque os meus pais e professores querem que tire boas notas.					
8. Trabalho melhor se sei que alguém me avalia.					
9. Quero tirar boas notas.					
10. Estudo porque gosto de estudar.					
11. Tenho em dia os meus trabalhos escolares.					
12. Ainda que não goste de algo, estudo porque é minha obrigação.					

13. Dá-me trabalho assistir às aulas e fazer as tarefas.					
14. Quando uma matéria ou tarefa é difícil deixo-a ou estudo só o mais fácil.					
15. Agrada-me aprender coisas novas na aula.					
16. Aprendo coisas interessantes na aula.					
17. Gosto de vir à escola.					
18. Venho à aula sem preparar os trabalhos que tenho que fazer.					
19. Mesmo quando estou a estudar algo que é aborrecido e de que não gosto, tento acabá-lo.					
20. Leio livros relacionados com as disciplinas que estudo.					
21. Gosto de aprender muitas das coisas que se explicam na aula.					

III.2 Responsabilidade	1	2	3	4	5
1. Faço os TPC todos os dias.					
2. Preparo-me bem para os testes/exames.					
3. Faço o que prometo quanto aos estudos.					
4. Recordo-me sempre das minhas obrigações quanto aos estudos (exemplos: datas de testes/exames, horários, entrega de trabalhos ...).					
5. Esqueço-me de fazer parte dos TPC.					
6. Estudo a matéria no último momento (exemplos: antes de entrar na aula, antes de que o/a professor(a) pergunte,...)					
7. Esqueço-me da data dos testes.					

III.3 Autoconceito	1	2	3	4	5
1. Ainda que tire nota negativa num teste, confio que tiro nota positiva no seguinte, porque sou capaz disso.					
2. Sei que posso superar-me no rendimento em algumas disciplinas.					
3. Sou capaz de encorajar-me para continuar a estudar aficadamente.					
4. Se não consigo resolver um exercício, penso que nunca serei capaz de fazê-lo.					
5. Não me atrevo a oferecer-me como voluntário (a) na aula porque penso que vou cair no ridículo.					

Atenção! Em algumas das condutas desta última série tens que assinalar com quem realizas as actividades abaixo referidas.

Exemplo:

“Gosto de fazer compras com outra pessoa”, vais responder SEMPRE, mas gostas mais de fazê-lo com a tua/teu irmã/irmão. Para responder farias assim:

		1	2	3	4	5
1. Gosto de fazer compras com outra pessoa:	pais					
	Amigos/as					
	Irmão/irmã					X
III.4 Interações		1	2	3	4	5
1. Estimulo e ajudo os meus colegas nas suas tarefas escolares.						

2. Resolvo dialogando os problemas que surgem com:	os meus pais				
	os meus colegas				
	os meus professores				
3. No estudo ajuda-me trocar opiniões com:	os meus pais				
	os meus colegas				
	os meus professores				
4. Prefiro estudar por minha conta para aprender coisas novas.					
5. Quando o professor propõe um trabalho prefiro fazê-lo sozinho(a).					
6. Gosto mais de me preparar para os testes/exames sozinho(a).					
7. Quando tenho muitas coisas para estudar gosto de fazê-lo sozinho(a).					
8. Prefiro estudar com um(a) colega.					
9. Prefiro que haja adultos por perto quando estou a trabalhar sozinho(a) ou com um(a) colega.					
10. Quando o/a professor(a) propõe um trabalho faço-o com um(a) colega.					
11. Gosto que algum(a) colega me ensine ou ajude a fazer algo que ele(a) saiba fazer muito bem.					
12. Se necessito de ajuda em alguma matéria pergunto a um(a) colega.					
13. Se algum(a) colega não entende algo que eu sei bem dou-lhe uma ajuda.					
14. Parece-me interessante aprender com um(a) colega informação nova ou como posso resolver um problema.					
15. Faço os trabalhos que o professor propõe com um grupo de colegas.					
16. Se tenho que procurar informação sobre um tema vou com um grupo de colegas fazê-lo (exemplo: ir às bibliotecas, museus, livrarias, associações, ...).					
17. Gosto de ir à biblioteca com um grupo da minha turma para procurar informação sobre um tema.					
18. Estudo em grupo para os testes/exames.					
19. Procuro a ajuda do adulto para fazer algumas tarefas.	os meus pais				
	os meus irmãos/as				
	os meus professores				
	outros				

Anexo B – KIDSCREEN-27

AVENTURA SOCIAL E SAÚDE 2006 – ESTUDO INTERNACIONAL

Kidscreen/ CE – HBSC/ OMS – FMH/ U.T.L. – CMDT/ IHMT/ U.N.L.

Colaboração: Fundação para a Ciência e Tecnologia/ Ministério da Ciência e Tecnologia;
Comissão Nacional de Luta Contra a SIDA

KIDSCREEN-27©

Olá,

Como estás? É isso que queremos que tu nos contes.

Por favor lê todas as questões cuidadosamente. Que resposta vem primeiro à tua cabeça?
Escolhe e assinala a resposta mais adequada ao teu caso.

Lembra-te: isto não é um teste, portanto não existem respostas erradas. É importante que
respondas a todas as questões e para nós conseguir perceber as tuas respostas claramente.
Quando pensas na tua resposta, por favor, tenta pensar na tua última semana.

Não tens que mostrar as tuas respostas a ninguém. E ninguém teu conhecido vai ver o teu
questionário depois de o teres terminado.

És rapaz ou rapariga?

rapariga

rapaz

Que idade tens?

_____ anos

Tens alguma deficiência, doença ou condição física crónica?

Não

Sim

Qual? _____

1. Bem-Estar Físico

Em geral, como descreves a tua saúde?

1.

- excelente
- muito boa
- boa
- má
- muito má

Pensa na última semana ...

	nada	pouco	moderada mente	muito	totalmente
2. Sentiste-te bem e em forma?	nada <input type="radio"/>	pouco <input type="radio"/>	moderada mente <input type="radio"/>	muito <input type="radio"/>	totalmente <input type="radio"/>
3. Estiveste fisicamente activo (ex: correste, fizeste escalada, andaste de bicicleta)?	nada <input type="radio"/>	pouco <input type="radio"/>	moderada mente <input type="radio"/>	muito <input type="radio"/>	totalmente <input type="radio"/>
4. Foste capaz de correr bem?	nada <input type="radio"/>	pouco <input type="radio"/>	moderada mente <input type="radio"/>	muito <input type="radio"/>	totalmente <input type="radio"/>
5. Sentiste-te cheio(a) de energia?	nunca <input type="radio"/>	raramente <input type="radio"/>	algumas vezes <input type="radio"/>	frequente mente <input type="radio"/>	sempre <input type="radio"/>

2. Bem-Estar Psicológico

Pensa na última semana...		nada	pouco	moderada mente	muito	totalmente
1.	A tua vida tem sido agradável?	nada <input type="radio"/>	pouco <input type="radio"/>	moderada mente <input type="radio"/>	muito <input type="radio"/>	totalmente <input type="radio"/>
2.	Estiveste de bom humor?	nunca <input type="radio"/>	raramente <input type="radio"/>	algumas vezes <input type="radio"/>	frequente mente <input type="radio"/>	sempre <input type="radio"/>
3.	Divertiste-te?	nunca <input type="radio"/>	raramente <input type="radio"/>	algumas vezes <input type="radio"/>	frequente mente <input type="radio"/>	sempre <input type="radio"/>
4.	Sentiste-te triste?	nunca <input type="radio"/>	raramente <input type="radio"/>	algumas vezes <input type="radio"/>	frequente mente <input type="radio"/>	sempre <input type="radio"/>
5.	Sentiste-te tão mal que não quiseste fazer nada?	nunca <input type="radio"/>	raramente <input type="radio"/>	algumas vezes <input type="radio"/>	frequente mente <input type="radio"/>	sempre <input type="radio"/>
6.	Sentiste-te sozinho(a)?	nunca <input type="radio"/>	raramente <input type="radio"/>	algumas vezes <input type="radio"/>	frequente mente <input type="radio"/>	sempre <input type="radio"/>
7.	Sentiste-te feliz com a tua maneira de ser?	nunca <input type="radio"/>	raramente <input type="radio"/>	algumas vezes <input type="radio"/>	frequente mente <input type="radio"/>	sempre <input type="radio"/>

3. Autonomia e Relação com os Pais

Pensa na última semana ...		nunca	raramente	algumas vezes	frequente mente	sempre
1.	Tiveste tempo suficiente para ti próprio(a)?	nunca <input type="radio"/>	raramente <input type="radio"/>	algumas vezes <input type="radio"/>	frequente mente <input type="radio"/>	sempre <input type="radio"/>
2.	Foste capaz de fazer actividades que gostas de fazer no teu tempo livre?	nunca <input type="radio"/>	raramente <input type="radio"/>	algumas vezes <input type="radio"/>	frequente mente <input type="radio"/>	sempre <input type="radio"/>
3.	Os teus pais tiveram tempo suficiente para ti?	nunca <input type="radio"/>	raramente <input type="radio"/>	algumas vezes <input type="radio"/>	frequente mente <input type="radio"/>	sempre <input type="radio"/>
4.	Os teus pais trataram-te com justiça?	nunca <input type="radio"/>	raramente <input type="radio"/>	algumas vezes <input type="radio"/>	frequente mente <input type="radio"/>	sempre <input type="radio"/>
5.	Foste capaz de conversar com os teus pais quando quiseste?	nunca <input type="radio"/>	raramente <input type="radio"/>	algumas vezes <input type="radio"/>	frequente mente <input type="radio"/>	sempre <input type="radio"/>
6.	Tiveste dinheiro suficiente para fazer as mesmas actividades que os teus amigos(as)?	nunca <input type="radio"/>	raramente <input type="radio"/>	algumas vezes <input type="radio"/>	frequente mente <input type="radio"/>	sempre <input type="radio"/>
7.	Tiveste dinheiro suficiente para as tuas despesas?	nunca <input type="radio"/>	raramente <input type="radio"/>	algumas vezes <input type="radio"/>	frequente mente <input type="radio"/>	sempre <input type="radio"/>

4. Suporte Social e Grupo de Pares

Pensa na última semana ...		nunca	raramente	algumas vezes	frequente mente	sempre
1.	Passaste tempo com os teus amigos(as)?	nunca <input type="radio"/>	raramente <input type="radio"/>	algumas vezes <input type="radio"/>	frequente mente <input type="radio"/>	sempre <input type="radio"/>
2.	Divertiste-te com os teus amigos(as)?	nunca <input type="radio"/>	raramente <input type="radio"/>	algumas vezes <input type="radio"/>	frequente mente <input type="radio"/>	sempre <input type="radio"/>
3.	Tu e os teus/tuas amigos(as) ajudaram-se uns aos outros?	nunca <input type="radio"/>	raramente <input type="radio"/>	algumas vezes <input type="radio"/>	frequente mente <input type="radio"/>	sempre <input type="radio"/>
4.	Sentiste que podes confiar nos(as) teus/tuas amigos(as)?	nunca <input type="radio"/>	raramente <input type="radio"/>	algumas vezes <input type="radio"/>	frequente mente <input type="radio"/>	sempre <input type="radio"/>

5. Ambiente Escolar

Pensa na última semana ...		nada	pouco	moderada mente	muito	totalmente
1.	Sentiste-te feliz na escola?	nada <input type="radio"/>	pouco <input type="radio"/>	moderada mente <input type="radio"/>	muito <input type="radio"/>	totalmente <input type="radio"/>
2.	Foste bom/boa aluno(a) na escola?	nada <input type="radio"/>	pouco <input type="radio"/>	moderada mente <input type="radio"/>	muito <input type="radio"/>	totalmente <input type="radio"/>
3.	Sentiste-te capaz de prestar atenção?	nunca <input type="radio"/>	raramente <input type="radio"/>	algumas vezes <input type="radio"/>	frequente mente <input type="radio"/>	sempre <input type="radio"/>
4.	Tiveste uma boa relação com os teus professores?	nunca <input type="radio"/>	raramente <input type="radio"/>	algumas vezes <input type="radio"/>	frequente mente <input type="radio"/>	sempre <input type="radio"/>

**Anexo C – Autorizações da Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa e
do Ministério da Educação**



Universidade Fernando Pessoa
www.ufp.pt

*Dar conhecimento à
aluna e Orientadora.)
23/07/2014*

Exma. Senhora
Prof. Inês Gomes
Diretora da FCHS

Porto, 21 de Julho de 2014

Exma. Senhora Prof. Doutora,

A Comissão de Ética, depois de apreciado o projeto de Dissertação de Mestrado em Psicologia (Clínica e da Saúde), de Ana Luísa da Silva Rocha Barradas, intitulado "A aprendizagem e o suporte social e grupos de pares, em alunos do 3º ciclo, de ambos os sexos", considera nada haver a opor ao mesmo, desde que obtida a necessária autorização do ME e desde que seja enviada informação por escrito acerca do projeto aos responsáveis legais dos alunos, juntamente com o formulário de consentimento informado.

Com os melhores cumprimentos.

A Vice-Presidente da
Comissão de Ética


Teresa Martinho Toldy



Fundação Ensino e Cultura "Fernando Pessoa"

18PC 502 057 602 - Reg. Comercial n.º 26 Conservatória do Registo Comercial do Porto

REITORIA • | Faculdade de Ciências Humanas e Sociais | • | Faculdade de Ciência e Tecnologia | Praça 9 de Abril, 349 • 4249-004 Porto-Portugal • T +351 22 507 1300 • F +351 22 550 8269 • geral@ufp.pt
| Faculdade de Ciências da Saúde | • | Escola Superior de Saúde | R. Carlos Da Maia 296 • 4200-150 Porto - Portugal • T +351 22 507 4630 • F +351 22 507 4637 • R. Delím Maia 334 • 4200-253 Porto - Portugal
T +351 22 509 6371 • geral.asaude@ufp.pt UNIDADE de Ponte de Lima - Casa da Garrida • R. Conde de Berrindas • 4990-078 Ponte de Lima Portugal • T +351 258 741 026 • F +351 258 741 412 • geral.palma@ufp.pt



Ana Barradas <analbarradas@gmail.com>

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0460800001

mime-noreply@gepe.min-edu.pt <mime-noreply@gepe.min-edu.pt>
Para: analbarradas@gmail.com

20 de novembro de 2014 às 11:40

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0460800001, com a designação *A Aprendizagem e o Suporte Social e Grupo de Pares, em Alunos do 3º Ciclo, de Ambos os Sexos*, registado em 11-11-2014, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Ana Luísa Silva Rocha Barradas
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.
Com os melhores cumprimentos
José Vitor Pedroso
Diretor de Serviços de Projetos Educativos
DGE

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público contactados para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.
- b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. No caso presente de inquirição de alunos menores (menos de 18 anos) este deverá ser atestado pelos seus representantes legais. As autorizações assinadas pelos Encarregados de Educação devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem os alunos. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado.
- c) Informa-se ainda que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e para realizar intervenções educativas/desenvolvimento de atividades/programas em meio escolar, junto de alunos em contexto de sala de aula, dado ser competência da Escola/Agrupamento.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Anexo D – Consentimento Informado

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A aprendizagem e o suporte social e grupo de pares, em alunos do 3º ciclo, de ambos os sexos

Eu, abaixo-assinado (nome completo)

responsável pelo participante no projecto (nome completo)

....., compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da sua participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que será incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a sua participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel serão anónimos e confidenciais e serão utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: ____/____/____

Assinatura do Responsável pelo participante no projecto: _____

O Investigador responsável:

Nome:

Assinatura: