



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**A Atitude face à disciplina de Português e o
Autoconceito em alunos do Ensino
Profissional**

Maria Dolores Correia Oliveira

Orientação: Prof.^a Doutora Heldemerina Samutelela Pires

Mestrado em Psicologia

Área de especialização: *Psicologia da Educação*

Dissertação

Évora, 2014



Universidade de Évora

Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Psicologia

Psicologia da Educação

Título

A Atitude face à disciplina de Português e o autoconceito em alunos do Ensino
Profissional

Dolores Oliveira

Orientador/a:

Prof.^a Doutora Heldemerina Samutelela Pires

Évora, Novembro de 2014

Agradecimentos

Embora uma tese seja, pela sua finalidade académica, um trabalho individual, há contributos de natureza diversa que não podem e nem devem deixar de ser realçados. Por essa razão, desejo expressar os meus sinceros agradecimentos:

Estes agradecimentos vão então, para aqueles que me deram forças para continuar, mesmo os que já não se encontram entre nós, trouxeram alento e coragem para seguir em frente, mesmo quando o caminho fazia-me recuar.

Em primeiro lugar quero agradecer aos meus pais pelo enorme esforço e sacrifício que realizaram, pela mulher e profissional que me tornaram. Sem eles nada seria possível. Obrigado pela dedicação, pelo amor, pela educação e motivação que sempre me deram.

Um especial agradecimento, para o meu pai, que apesar de não estar presente, foi essencialmente dele que recebi esta força e capacidade de luta para atingir esta e todas as metas a que me proponho alcançar. É sem dúvida recordando o seu testemunho de vida e com base naquilo que só ele me soube transmitir ao longo da sua de vida que vi este processo chegar ao fim. Ao meu pai, um especial agradecimento, como gostaria que estivesse presente.

Em segundo lugar, à Professora Helderinda Pires, a quem agradeço toda a dedicação, paciência e atenção, pela forma como orientou esta dissertação, pela disponibilidade e incentivos permanentes o que me permitiu entregar a dissertação em tempo útil.

Também quero agradecer a todos os alunos da Escola Profissional que colaboraram de forma muito prestável no meu estudo e sem os quais, grande parte do meu trabalho não teria sido possível realizar. Cabe-me também agradecer ao Professor João Lázaro diretor pedagógico da Escola Profissional que se prontificou a ajudar e disponibilizou para eu poder desenvolver o meu trabalho nesta escola.

Seguidamente fica um agradecimento especial aos meus amigos a todos aqueles que comigo colaboraram para a realização e concretização deste trabalho, em particular à colega e amiga Débora Saúde e a todos aqueles cujo contributo foi mais direto, e comigo partilharam dúvidas e receios.

Agradeço, a todos aqueles que me apoiaram e incentivaram incondicionalmente os quais fizeram parte desta caminhada.

A Atitude face à disciplina de Português e o autoconceito em alunos do Ensino Profissional

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo verificar a relação entre o Auto Conceito e as Atitudes Face à Disciplina de Português em alunos do Ensino Secundário Profissional. Participaram no estudo 183 sujeitos de ambos os sexos, do Ensino Secundário de uma Escola Profissional da Região do Alentejo, dos quais 84 eram rapazes e 99 eram raparigas com idades compreendidas entre os 15 e os 22 anos. Os alunos responderam ao Questionário de “Atitudes Face ao Português” e à “Escala de AutoConceito” de “Self-Perception Profile for Adolescents” de Susan Harter (1998). Os resultados na generalidade comprovam que existe relação entre o Auto Conceito e a Atitude Face à Disciplina de Português. Foram encontradas algumas correlações: no Perfil da Auto Perceção, entre o Auto Conceito (Atração Romântica) e o QAFP (Gosto/Motivação); no Perfil de Importância entre a sub-escala (Aspetos Comportamentais) e o QAFP (Gosto/Motivação), entre outras.

Palavras-Chave: autoconceito, atitude, aprendizagem, língua portuguesa, ensino profissional.

The attitude towards the school subject Portuguese and self-concept in students attending vocational education

Abstract

The objective of this paper is to verify the relation between self-perception and the attitude towards the Portuguese language subject in students attending vocational secondary education courses. One hundred and eighty-three students, male and female, attending vocational secondary education courses at a career school in the Alentejo region have participated in the study. There were eighty four boys and ninety-nine girls aged between fifteen and twenty-two years old. The students answered the questionnaire in "*Atitudes face ao Português*" and also answered to the topics of the self-concept scale in "*Self-Perception Profile for Adolescents*" by Susan Harter (1988). In general, the results prove the existence of a relation between self-perception and the attitude towards the Portuguese language subject. Some correlations were found: in the Self-Perception Profile, between the Self-concept (Romantic relationships domain) and the QAFP- Questionnaire of Attitude towards the Portuguese Language (Likes and Motivation domain); in the Importance Ratings, between the Behavioral conduct subscale and the QAFP (Likes and Motivation domain); among others.

Keywords: self-perception, attitude, learning, portuguese language, vocational education.

ÍNDICE

Agradecimentos.....	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Índice das Tabelas	vi
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I: ESTUDO TEÓRICO	5
CAPÍTULO 1- ENSINO PROFISSIONAL.....	5
1.1. O Ensino Profissional.....	5
1.2. Características académicas dos alunos do ensino profissional	8
1.3 A Língua Portuguesa no Ensino Secundário Profissional.....	10
CAPÍTULO 2 – AUTO-CONCEITO.....	13
2.1. Definição de Auto Conceito.....	13
2.2. Conteúdo e Estrutura do Autoconceito.....	14
2.3 Auto-conceito na adolescência	15
2.4. Auto conceito e rendimento académico	17
CAPÍTULO 3 – ATITUDE FACE À APRENDIZAGEM E À APRENDIZAGEM DA LINGUA PORTUGUESA	21
3.1. Conceito de Atitude.....	21
3.2 - Atitude face à aprendizagem e à aprendizagem da língua portuguesa	22
PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO.....	27
CAPÍTULO 4 - MÉTODO.....	27
4.1. Abordagem Metodológica	27
4.2. Objetivos do Estudo.....	28
4.3. Caracterização da Amostra	29
4.4. Instrumentos utilizados	33
4.4.1. Questionário de dados pessoais e socio demograficos.....	33
4.4.2. Questionário de Atitudes Face ao Portugues (QAFP)	33
4.4.3 Escala de auto-conceito - Self-Perception Profile for Adolescents” de Susan Harter (1998)	34
4.5. Procedimentos.....	37
4.5.1. Procedimentos de recolha de dados	37
4.5.2. Procedimentos de Análise de dados	38
CAPÍTULO 5 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS.....	40
5.1 RESULTADOS	41
5.1.1. Análise Psicométrica do (QAFP).....	41

5.1.2. Análise das Correlações entre as Variáveis (Correlações de <i>Pearson</i>)	48
5.1.3. Análise da consistência interna do (QAFP)	54
CAPÍTULO 6 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	63
CONCLUSÕES	71
BIBLIOGRAFIA	79
ANEXOS	85
ANEXOS I - PEDIDOS DE AUTORIZAÇÃO	87
ANEXOS II - TABELAS DE ANÁLISE ESTATÍSTICA	91
ANEXOS III - QUESTIONÁRIOS APLICADOS	95

ÍNDICE TABELAS

Tabela 1: Idades dos alunos	29
Tabela 2: Número de Reprovações	29
Tabela 3: Número de anos de reprovações	30
Tabela 4: Distribuição da Escolaridade dos Pais	30
Tabela 5: Distribuição das Profissões dos Pais	30
Tabela 6: Valores correspondentes à questão “Considera-se um (a) aluno (a)”	32
Tabela 7: Áreas e itens de Auto Percepção	35
Tabela 8: Áreas e itens da Escala de Importância	36
Tabela 9: Estrutura Fatorial do (QAFP).....	42
Tabela 10: Valores dos Fatores encontrados no (QAFP).....	43
Tabela 11: Valores do (QAFP) na Dimensão Gosto/Motivação.....	44
Tabela 12: Valores do (QAFP) na Dimensão Afetos	45
Tabela 13: Valores do (QAFP) na Dimensão Utilidade	46
Tabela 14: Valores do (QAFP) na Dimensão Facilidade	47
Tabela 15: Valores do (QAFP) na Dimensão Desmotivação.....	47
Tabela 16: Correlações de Pearson entre o QAFP e o Perfil de Auto-Percepção da Escala do Autoconceito	51
Tabela 17: Correlações de Pearson entre o QAFP e o Perfil de Importância da Escala do Autoconceito	52
Tabela 18: Correlações de Pearson entre o QAFP e (N.º de anos de reprovações, Idade do aluno (a) Profissão do Pai e da mãe)	53
Tabela 19: Valores Mínimos, Valores Máximos, Médias, Desvios-Padrão e Alphas de Cronbach para Dimensões Utilizadas	54
Tabela 20: Atitudes Face à Disciplina de Português (Média, Desvio Padrão e Variância).....	55
Tabela 21: Perfil de Auto-Percepção e subescalas-escala de auto conceito.....	55
Tabela 22: Valores observados no Perfil de Importância na escala do Auto Conceito.....	56
Tabela 23: Diferenças em função dos sexos na atitude face à disciplina de Português (t-Student).....	58
Tabela 24: Diferenças em função dos sexos das sub-escalas do Perfil de Auto Percepção da Escala do Autoconceito.....	59
Tabela 25: Diferenças em função dos sexos no Perfil de Auto Percepção da Escala do Autoconceito.....	59
Tabela 26: Diferenças em função dos sexos das sub-escalas do Perfil de Importância da Escala do Autoconceito.....	60

Tabela 27: Diferenças em função dos sexos no Perfil de Importância da Escala do Auto Conceito	60
Tabela 28: Frequências do Questionário de Atitude Face ao Português	90
Tabela 29: Frequências sobre a Questão: “Para quem consideras a disciplina de Português mais adequada”	90

INTRODUÇÃO

A investigação (Candeias, 1995,1996,1997; Abreu, 2006; Akey, 2006; Warrington, 2004) tem-se centrado cada vez mais na atitude face à aprendizagem. Dai a pertinência do presente estudo pretender aprofundar mais especificamente a atitude face à disciplina de Português e sua relação com o auto conceito em alunos do ensino secundário profissional.

Neste estudo abordaremos por um lado o Autoconceito e por outro a Atitude Face a Aprendizagem da Disciplina de Português em alunos do ensino secundário profissional.

O autoconceito é um constructo de natureza cognitiva mais global de elevada importância num contexto educacional, uma vez que, o empenho do sujeito dependerá de certo ponto da ideia que ele tem de si mesmo no desempenho de determinada função (Woolfolk, 1998). Uma percepção mais adequada e coerente de competência pessoal permite ao sujeito maior adaptação social e bem-estar psicológico, bem como uma maior realização académica (Sá, 2004).

Relativamente a atitude face a aprendizagem da disciplina de português, antes de nos referirmos a atitude, importa em primeiro lugar realçar a importância da língua portuguesa no currículo educativo nacional. Esta apresenta-se como uma disciplina de suporte multidisciplinar servindo de base às aquisições a realizar nas restantes disciplinas (Antunes & Monteiro, 2008). O desempenho na disciplina ou em atividades diretamente relacionadas com ela, como a leitura e a escrita é importante, uma vez que o desempenho e os resultados anteriores são fortes preditores das atitudes dos alunos e dos seus rendimentos escolares (Antunes & Monteiro, 2008). Porém, apesar da sua grande relevância, poucos são os estudos que abordam a atitude dos alunos face à aprendizagem da disciplina de português na sua relação com outras variáveis intervenientes na aprendizagem escolar.

De acordo com Akey (2006) e Candeias (1995), diversos estudos têm demonstrado, que as atitudes dos alunos em relação à aprendizagem são profundamente influenciadas pelo seu passado cultural, pelo tipo e qualidade das relações familiares, pelo apoio da família e dos colegas e pelo desempenho escolar anterior.

Nos últimos anos o incentivo à educação e formação profissional levou a um acentuado aumento do número de alunos com algumas características particulares nomeadamente, a sua origem social e o seu percurso escolar anterior. Assim, vários autores Martins (2005); Mendes (2009); Berthelot (1993); Abrantes, (1990) associam

exclusivamente o ensino profissional à desigualdade social e familiar, um percurso escolar marcado por sucessivas retenções ou abandono. Ainda, de acordo com Martins (2005) encontraram-se fortes correlações entre o ensino profissional e a origem social e aproveitamento escolar dos alunos.

Desta forma, a pertinência deste trabalho reveste-se de uma dupla dimensão. Por um lado, o trabalho foi concebido para nos dar uma visão geral de quais são as teorias e abordagens que sustentam a temática (atitude face à disciplina de Português, autoconceito e o ensino secundário profissional). Por outro lado, no âmbito da parte prática, ou seja, a investigação na sua essência, considerou-se fundamental analisar esta temática em adolescentes do Ensino Secundário Profissional, na medida em que se encontraram fortes correlações entre o ensino profissional e a origem social e aproveitamento escolar dos alunos (Martins, 2005).

O presente estudo releva-se importante em termos pessoais e profissionais, em virtude de permitir uma visão mais alargada sobre a forma como o Autoconceito se relaciona com a Atitude Face à Disciplina de Português nos alunos do ensino secundário profissional, o que irá garantir o aprofundamento de aspetos teóricos e práticos na área da educação e do desenvolvimento.

Por este motivo, esta investigação parece apresentar alguma relevância quer em termos teóricos, quer em termos práticos.

Os objetivos aos quais se pretende responder no presente estudo são: i) Analisar as Atitudes Face à Disciplina de Português em alunos do ensino secundário profissional; (ii) Analisar o autoconceito em alunos do ensino secundário profissional; (iii) Verificar a relação entre o Autoconceito e as Atitudes Face à Disciplina de Português em alunos do ensino secundário profissional; (iv) Verificar se existem diferenças, em função dos sexos, no que respeita a atitude face à disciplina de português em alunos do ensino secundário profissional; (v) Verificar se existem diferenças, em função dos sexos, no que respeita ao autoconceito em alunos do ensino secundário profissional; (vi) Verificar se existe relação entre as variáveis sócio económicas (profissão do pai e da mãe) e as atitudes face à disciplina de Português em alunos do ensino secundário profissional.

O grupo de sujeitos escolhidos, para responder às questões, foi composto por alunos do ensino secundário de uma Escola Profissional da Região do Alentejo. O presente estudo pretende responder aos objetivos anteriormente indicados.

Não se pretende atingir porém, com o presente estudo, qualquer tipo de generalização ao universo do qual foi retirada a amostra, mas sim *aprofundar o mais possível*, como se relacionam as variáveis (autoconceito e as atitudes) em alunos do ensino

secundário profissional e refletir acerca da possível influência no aproveitamento escolar. Esta Dissertação organiza-se em duas grandes partes (Estudo Teórico e Estudo Empírico).

O Estudo Teórico está organizado em três capítulos, nos quais são abordados os principais contributos teóricos que sustentam a investigação. O primeiro Capítulo é referente ao “Ensino Profissional”, inclui uma abordagem sobre os aspetos mais relevantes do Ensino Profissional nomeadamente (características académicas dos alunos e a Língua Portuguesa no Ensino Secundário Profissional). O segundo Capítulo aborda, “Autoconceito”, inclui uma breve revisão de literatura acerca de aspetos mais relevantes do Autoconceito entre outros, considerados relevantes na abordagem deste segundo capítulo. O terceiro Capítulo é referente à “Atitude face à aprendizagem e à aprendizagem da língua portuguesa” neste capítulo serão abordados o (Conceito de Atitude, a Atitude face à aprendizagem e à aprendizagem da língua portuguesa).

Na segunda parte é apresentado o Estudo Empírico, dividido em três capítulos:

O quarto capítulo faz parte desta segunda parte o qual inclui o “Método” onde são definidos os objetivos e é apresentado o enquadramento metodológico utilizado neste estudo: a descrição dos participantes, dos processos de recolha e análise dos dados e dos cuidados éticos e deontológicos tidos em consideração.

No quinto capítulo “Apresentação e Análise dos resultados” são apresentados e analisados os resultados estatísticos obtidos através da análise de dados.

No sexto e último capítulo “Discussão dos Resultados” são apresentados e discutidos os resultados relativos ao estudo desta dissertação onde se apresenta a súmula dos resultados referidos no capítulo anterior, de modo a que seja possível responder aos objetivos propostos elencadas inicialmente. No final apresentam-se as respetivas conclusões com base nos resultados obtidos e na literatura decorrente onde foram descritas as ideias principais a reter desta investigação, assim, como, as limitações e sugestões para investigações futuras.

PARTE I: ESTUDO TEÓRICO

CAPÍTULO 1- ENSINO PROFISSIONAL

1.1. O Ensino Profissional

Ao analisar a evolução histórica de Portugal ao nível do ensino técnico e/ou profissional, Oliveira (2008) realça que este assumiu um papel de importância antes do 25 de Abril de 1974, com a existência de Escolas Comerciais e Industriais onde se formavam jovens técnicos em diversas áreas. Várias foram as gerações que se formaram com base nesta perspetiva, constituindo a escola na perspetiva do autor, o maior formador de mão-de-obra qualificada do país.

Contudo, no Pós 25 de Abril de 74, considerou-se discriminatória a distinção entre ensino liceal e profissional, havendo desta forma uma reformulação e uniformização do ensino. Com esta rutura político-social, o país deparou-se com várias situações de colisão entre vários estratos sociais, muitas vezes pouco pacífica (Oliveira, 2008). Com o estabelecimento da escolaridade obrigatória para nove anos e com a execução de várias reformas no ensino, observou-se que nem sempre o resultado foi o esperado. Fenómenos como o abandono escolar precoce, o insucesso escolar e a difícil integração de jovens na vida ativa, são alguns dos fatores que surgiram nesta altura, mas que se mantêm ainda bem presentes atualmente (Oliveira, 2008).

No sentido a atenuar estes fenómenos, desenvolveram-se novas políticas educativas, como é o caso dos cursos profissionais. Assim, a política educativa da década de 80 caracterizou-se, entre outros aspetos, pela reintrodução da formação profissional no ensino secundário, de modo a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e de adaptação às mudanças tecnológicas, sendo exemplo deste a criação das Escolas Profissionais (Mendes, 2009).

O lançamento das Escolas Profissionais, projeto que ganha maior visibilidade social e política do país na década de 80 – surgiu do paradigma do “neoprofissionalismo” na estruturação dos sistemas de ensino secundário de forma a normalizar, uniformizar e adequar os sistemas de ensino e formação, às exigências de um mercado globalizado e híper competitivo (Mendes, 2009). Além disso, o ensino profissional também surgiu como resultado das necessidades do sistema económico e tinha como objetivo fornecer mão-de-obra especializada ao mercado de trabalho num nível intermédio da estrutura de emprego. Historicamente este tipo de ensino inicia-se, em Portugal, na segunda metade do século XVIII com Marques de Pombal, incrementando-se na segunda metade do século XIX com Fontes Pereira de Melo,

mas o seu desenvolvimento, na prática, ocorre, de forma significativa, a partir dos anos 50 do século XX (Azevedo, 1991).

Durante o Estado Novo, o ensino técnico de nível secundário, constituiu um meio de seleção escolar, reproduzindo a origem social. O ensino liceal era frequentado, predominantemente, por alunos oriundos das classes de maiores rendimentos, que eram os que acediam ao ensino superior, enquanto o ensino técnico era frequentado pelos jovens pertencentes às classes mais baixas, que dava acesso aos Institutos Comerciais e Industriais com cursos médios e profissionais, não dando acesso direto ao ensino superior. No entanto, nesta época, o ensino profissional já era uma forma de mobilidade social ascendente, uma vez que poucos jovens tinham oportunidade de prolongar os seus estudos para além da escolaridade obrigatória, que se limitava à instrução primária. A diferenciação entre estas duas vias de ensino fez-se, também, pelas representações sociais positivas do ensino liceal em oposição às representações negativas do ensino técnico, tornando-o num ensino desprestigiado face às suas marcas classistas e sociais (Azevedo, 1991).

Um dos argumentos que têm sido usados em favor do ensino profissional é precisamente a maior facilidade de emprego destes alunos. Todavia, a crise não tem passado ao lado do setor. Em 2010, 80% dos alunos conseguiram trabalho ao fim de seis meses, no entanto nos últimos quatro anos este valor tem descido e ainda 20% dos 80%, seguem para o ensino superior (Anespo, 2013). O ensino profissional não tem parado de ganhar terreno aos cursos gerais no ensino secundário. Em pouco mais de uma década, o número de alunos nesta via quadruplicou, os objetivos apontam para 200 mil estudantes inscritos nesta via em 2020, (Azevedo, 2013). Em 2001, pouco mais de 30 mil estudantes tinham escolhido cursos profissionais à chegada ao 10.º ano, mas os dados relativos ao ano 2012 apontam já para cerca de 113 mil inscritos nesta via de ensino. O crescimento tem sido constante e acentuou-se desde 2005, quando a oferta de cursos profissionais foi generalizada a todas as escolas do ensino secundário (Azevedo, 2013).

Nos últimos anos o incentivo à educação e formação profissional levou a um acentuado aumento do número de alunos com algumas características particulares nomeadamente, a sua origem social e o seu percurso escolar anterior. Assim, vários autores Martins (2005); Mendes (2009); Berthelot (1993); Abrantes, (1990) associam exclusivamente o ensino profissional à desigualdade social e familiar, e a um percurso escolar marcado por sucessivas retenções ou abandono. Ainda, de acordo com Martins (2005) encontraram-se fortes correlações entre o ensino profissional e a origem social e aproveitamento escolar dos alunos.

A transição para o ensino secundário, considera-se o momento de escolha entre o ensino geral e o profissional, afigura-se de extrema importância tanto para as famílias como para os alunos, esta escolha comporta várias implicações entre as quais as saídas profissionais e possíveis desigualdades sociais e escolares (Abrantes, 2005). Neste contexto, a família bem como a sua condição influenciam decisivamente a escolha do percurso escolar, uma vez que as condições de vida do agregado familiar estão intimamente relacionadas com a respetiva situação económica, social e cultural, as quais poderão ser determinantes na forma como decorre o percurso escolar do aluno (Mateus, 2002).

O meio social, e particularmente a família, constituem uma referência social determinante para a orientação e conceção de projetos de futuro. Aquando da escolha escolar, a família constitui uma referência social determinante, um contexto onde, de forma mais intensa e contínua, se partilham recursos e experiências, se formam disposições e projetos, se desenvolvem práticas quotidianas e estratégias de vida (Costa, 2003).

Efetivamente, os níveis de escolaridade da família e a origem socioprofissional revelam-se marcantes nas expectativas dos alunos e na construção dos seus projetos escolares futuros. Tal como defendido em alguns estudos (Silva, 1999; Alves, 1998), quanto mais elevado é o nível de escolaridade e a origem socioprofissional dos alunos, mais elevadas são as suas expectativas escolares. Simultaneamente, os trajetos escolares dos alunos podem ser influenciados pelo seu desempenho escolar, considerando-se importante perceber-se, por exemplo, as expectativas escolares dos alunos inquiridos variam de acordo com a média de classificações e o número de retenções ao longo do percurso escolar. Segundo Grácio (1997), as decisões de prosseguimento de estudos estão relacionadas com o aproveitamento escolar dos alunos na medida em que quanto mais elevado for o desempenho escolar, maior será a possibilidade de investimento nos projetos escolares.

Segundo Mateus (2002), os grupos sociais mais elevados, apresentam melhores níveis de aproveitamento, optando pelo ensino geral, por outro lado, os grupos sociais mais baixos, apresentam níveis de aproveitamentos mais baixos, os quais optam pelo ensino tecnológico e profissional.

Neste contexto, e segundo um estudo realizado por Martins (2005), sobre o ensino técnico e profissional, encontraram-se fortes correlações entre a modalidade de ensino profissional, a origem social e aproveitamento escolar dos alunos. A maioria dos alunos são filhos de pais cujas atividades ou estão ligadas a profissões para as quais são necessárias baixas qualificações (40%) ou a profissões do setor secundário

de nível baixo (11%) ou, ainda, são filhos de empresários de todos os sectores de atividade e de todos os níveis de empresas (16%). Os alunos dos cursos profissionais pertencem a níveis socio-culturais baixos e esta tendência tem vindo a aumentar nos últimos anos (Martins, 2005).

Outro estudo realizado por Azevedo (2003), em várias escolas profissionais e do ensino regular, revelam dados da forte correlação entre o ensino profissional e a origem social do aluno. Assim, os resultados do estudo revelam que:

- As famílias dos alunos dos cursos profissionais têm habilitações literárias mais reduzidas do que as famílias dos estudantes do ensino regular;

- O número de reprovações até ao 9.º ano é mais elevado comparativamente com os alunos do ensino regular;

- A maioria dos alunos que frequenta estes cursos provém de famílias ligadas a ocupações menos qualificadas, tais como operariado, os empregados executantes e menos associados aos empresários, dirigentes e profissionais liberais, bem como aos profissionais e técnicos de enquadramento, categorias mais presentes nos familiares dos alunos de cursos científico-humanísticos (Azevedo, 2003).

1.2. Características académicas dos alunos do ensino profissional

Tal como já indicado anteriormente, os alunos dos cursos profissionais estão associados a percursos escolares mais sinuosos, pautados por algum insucesso escolar, consubstanciado em episódios de reprovações até ao 9.º ano de escolaridade (Azevedo, 2003). O mesmo autor Azevedo (2003), refere que alguns alunos que optam pelo ensino profissional, já tiveram um primeiro contato com o ensino regular no 10.º ano, os quais foram pautados pela reprovação e optaram pelo ensino profissional.

O perfil dos alunos que frequentam o ensino profissional, é tendencialmente diferente dos estudantes do ensino regular, sendo que os alunos do ensino regular apresentam resultados mais elevados do que os alunos do ensino profissional (Azevedo 2003).

Guerreiro e Abrantes (2007) verificaram que a adesão a cursos profissionais não é uma opção mas um último recurso, havendo duas ordens de razões para essa adesão: jovens em abandono escolar e em clara rutura com o sistema de ensino, mas que pretendem alguma formação para enfrentarem o mercado de trabalho e jovens desempregados, que são indicados pelos Centros de Emprego. Em ambos os casos trata-se, quase exclusivamente, de jovens provenientes das classes desfavorecidas, sobretudo da classe operária (Guerreiro & Abrantes, 2007).

Tal como já referido anteriormente, a classe social da família e o nível de habilitações literárias da mesma continua a deter um peso considerável no tipo de

curso que os educandos escolhem, assim, a maior parte dos alunos do ensino profissional apresentam baixos rendimentos escolares, sendo que a maioria pertence a famílias de capital cultural e económico baixo e com elevadas taxas de reprovação (Veloso, 1996; Silva, 1999; Martins, 2005; Alves, 2007 e 2008; Madeira, 2006; Guerreiro, 2007).

Segundo Bernard Charlot (1999), as expectativas destes jovens giram a volta dos estudos, do diploma e do trabalho. Eles pretendem obter um certificado escolar que lhes permita obter um emprego, considerando-o mais importante que o saber, e encarando a escola como um passaporte para o mundo do trabalho e não um lugar de aquisição de saberes (Bernard Charlot 1999).

Assim, os alunos do ensino profissional apresentam características académicas muito lineares relativamente ao seu rendimento académico, estes alunos revelam valores considerados baixos no que corresponde ao aproveitamento escolar (Guerreiro & Abrantes, 2007). O ensino profissional foi sendo considerado, ao longo dos tempos, um ensino de segunda escolha e frequentado, de uma maneira geral, por um perfil de alunos cujos trajetos e percursos escolares são, sobretudo, pautados por insucessos, tendo estes estudantes origens socioeconómicas também mais desfavoráveis, tal como já indicado anteriormente (Guerreiro & Abrantes, 2007).

A investigação sugere assim, que pode existir uma relação na forma como o aluno se percebe em termos de valorização ou desvalorização e o seu desempenho escolar. O autoconceito do aluno tem assim um valor motivacional, pois determina, a qualidade das suas aprendizagens Purkey (1970, cit. por Carvalho, 1992). A grande maioria dos autores aceita a ideia que o sucesso ou insucesso académico é significativamente influenciado pelo autoconceito do aluno e que, quando chega à escola, já traz consigo perceções sobre si próprio e sobre as suas capacidades, tendo ambas uma influência determinante no seu percurso escolar.

Diversos estudos têm demonstrado, nos últimos 20 anos, que as atitudes dos alunos em relação à aprendizagem são profundamente influenciadas pelo seu passado cultural, pelo tipo e qualidade das relações familiares, pelo apoio da família e dos colegas e pelo desempenho escolar anterior, o que significa que atitudes e comportamentos positivos ocupam um papel importante no sucesso académico (Akey, 2006; Candeias, 1995).

As atitudes dos alunos face à aprendizagem podem ser negativamente afetadas por ambientes sociais desfavoráveis, como dificuldades familiares ou rejeição por parte dos pares.

1.3 A Língua Portuguesa no Ensino Secundário Profissional

A sociedade do conhecimento, caracterizada por uma necessidade de inovação constante, coloca três exigências sobre os indivíduos – a aprendizagem ao longo da vida, o desenvolvimento de conhecimento e a partilha desse conhecimento (Van Weert, 2006).

Segundo, Ribeiro (1999), as aprendizagens linguísticas interferem de forma complexa na realização de outras aquisições, sendo, como tal, condicionantes das trajetórias educativas dos alunos e da sua integração escolar e social. O domínio da Língua Portuguesa condiciona o sucesso escolar. Enquanto elemento mediador, permite a identificação do aluno, a descoberta do mundo à nossa volta, a sua compreensão e a apropriação de saberes (Rebelo, 1990).

A Língua Portuguesa, representa uma disciplina extremamente importante no nosso sistema educativo, pois além de ser uma disciplina única como qualquer outra, é uma disciplina multidisciplinar que serve de suporte às aquisições a realizar nas restantes disciplinas (Antunes & Monteiro, 2008). Apesar da importância desta disciplina, pouco se sabe sobre a interação com as atitudes dos alunos, e o seu rendimento e motivação para a estudar. O desempenho na disciplina ou em atividades diretamente relacionadas com ela, como a leitura (*reading*) e a escrita (*writing*), são importantes.

A língua portuguesa no ensino secundário é a disciplina de Português. Esta é uma disciplina da formação geral comum aos cursos científico-humanísticos e tecnológicos do ensino secundário que abrange os três anos do ciclo de estudo. Visa a aquisição de um corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que capacitem os jovens para a reflexão e o uso da língua materna. Em contexto escolar, esta surge como instrumento mas também como conteúdo ou objeto de aprendizagem, tornando-se fundamental, neste ciclo, o aprofundamento da consciência metalinguística e a adoção de uma nomenclatura gramatical adequada que sirva o universo de reflexão (Ministério da Educação, 2012).

Assim, a aula de língua Portuguesa neste caso, a aula de Português, deve desenvolver os mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da língua, bem como incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz, preparando a inserção plena do aluno na vida social e profissional. Deve também promover a educação para a cidadania, contribuindo para a formação de um bom utilizador da língua, habilitando-o a ser um comunicador com sucesso e um conhecedor do seu modo de funcionamento (Ministério da Educação, 2012).

O Português enquanto disciplina escolar, permitirá também que, no final do ensino secundário, o aluno seja capaz de interagir, oralmente e por escrito, recetiva e produtivamente, de forma adequada, nas situações de comunicação dos domínios sociáveis, transacionais e educativos. Estas competências, serão fundamentais para uma integração plena na sociedade, nomeadamente na resolução de questões da vida quotidiana (Ministério da Educação, 2012).

Durante o percurso escolar do ensino secundário, os estudantes desenvolvem capacidades transversais e de liderança que podem ser determinantes para a sua adaptabilidade e sucesso no ensino superior e/ou integração no mercado de trabalho.

Esta área sobre as competências que o aluno adquire no ensino secundário, como área de investigação, tem despertado pouca atenção por parte dos investigadores portugueses da área das Ciências da Educação. No entanto, há alguns estudos estrangeiros e alguns nacionais (Bento, 2011; Bettencourt & Caeiro, 2009; Romano, 1996) que se focaram nas competências adquiridas pelos alunos do ensino secundário e essa literatura é clara no que diz respeito à importância e realização do desenvolvimento das competências atrás referidas, nesse nível de ensino. Uma vez provada a influência das competências transversais e de liderança nos resultados académicos dos alunos (Leithwood & Jantzy, 2008), alguns autores consideram importante estudar mais aprofundadamente as competências transversais e de liderança com que os alunos chegam à universidade ou mercado de trabalho e sua importância na adaptação ao nível de ensino superior. Investigações nesta área e algumas realizadas nos últimos anos sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa apontam para valores considerados baixos (Antunes & Monteiro, 2008; Ferraz 2007). Na revisão de literatura efetuada sobre o tema, verifica-se que a responsabilidade é atribuída a vários fatores, nomeadamente, programas longos, excesso de gramática e pouca vontade de aprender (Antunes & Monteiro, 2008).

Ainda, num estudo realizado por Antunes e Monteiro (2008), refere que os alunos mais envolvidos na aprendizagem da disciplina de Português são os mais motivados, com a motivação associada a fatores de ordem intrínseca como Valor/Importância, Interesse/Prazer e Competência Percebida. Por outro lado, a disciplina de Português é caracterizada por elevados níveis de tensão/ansiedade, provavelmente devido ao facto dos alunos perceberem a necessidade desta disciplina para alcançarem bons desempenhos nas restantes (Antunes Monteiro 2008).

Manzaneda, por um lado, e Madrid, por outro, ambos citados por Reyna (2010) referem vários estudos em que foi evidenciado que a motivação e as atitudes

desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem de uma língua, condicionando o rendimento do aluno.

Segundo Monteiro (2010), os alunos com atitudes positivas face ao português tendem em geral a revelar melhor desempenho escolar do que aqueles que têm atitudes menos positivas. O facto de os alunos não dominarem a língua materna ou de terem dificuldades em lidar com ela pode, por razões compreensíveis, conduzir ao fracasso noutras disciplinas (Monteiro 2010).

CAPÍTULO 2 – AUTOCONCEITO

2.1. Definição de Autoconceito

Shavelson e colaboradores (1976, cit. in Shavelson & Bolus, 1982), desenvolveram um modelo multidimensional e hierárquico, através do qual o autoconceito é definido pelas sete características a seguir descritas: 1) organizado ou estruturado, ou seja, as pessoas organizam informação (acerca de si e dos outros) a que têm acesso através de categorias; 2) multifacetado, ou seja, é formado por múltiplas faces; 3) hierárquico, ou seja, parte de percepções acerca do comportamento até inferências em diferentes áreas, como a área académica e não-académica e inferências sobre si em geral; 4) estável, ou seja, é constante e inalterável; 5) o autoconceito começa a ser cada vez mais multifacetado, no desenvolvimento do indivíduo da infância até à fase adulta; 6) tem uma dimensão descritiva e avaliativa de si; 7) pode ser diferenciado de outros constructos.

Segundo Serra (1986), o autoconceito é um constructo psicológico que permite ter a noção da identidade da pessoa e da sua coerência e consistência. Refere ainda que este é um constructo teórico que: a) nos esclarece sobre a forma como um indivíduo interage com os outros e lida com áreas respeitantes às suas necessidades e motivações; b) nos leva a perceber aspetos do autocontrolo, porque certas emoções surgem em determinados contextos ou porque é que uma pessoa inibe ou desenvolve determinado comportamento e; c) nos permite compreender a continuidade e a coerência do comportamento humano ao longo do tempo.

O autoconceito tem sido amplamente estudado, sendo que muitas investigações têm chegado à mesma conclusão: o autoconceito é estável, pois mantém-se constante ao longo do tempo, podendo ser analisado como um “traço” da personalidade (Bachman & O’Malley, 1977, cit. Veiga, 1995; Carlson, 1965, cit. Veiga, 1995; Garcia, 1983, cit. Veiga, 1995). Por outro lado diversos autores defendem que o autoconceito deve ser entendido, tendo como base as variáveis situacionais, defendendo desta forma o autoconceito como “estado”. No que se refere a este assunto Martins (1999) e Sisto (2004), defendem que cada contexto vai determinar alterações no autoconceito dos indivíduos.

Para Reuchin (1991, cit. Faria, 2005) o autoconceito tem também uma dimensão preditiva de diferentes comportamentos em diferentes contextos.

Em suma e de uma forma geral, o autoconceito é definido como a percepção do indivíduo acerca de diferentes aspetos da sua vivência, nomeadamente, os seu valores, as suas características físicas e história pessoal, isso é, podemos interpretar

esta definição como sendo a impressão digital do indivíduo, onde se traduz em algum “traço” mais ou menos acentuado (Bergner & Holmes, 2000).

2.2. Conteúdo e Estrutura do Autoconceito

Para além dos aspetos salientados na definição operacional proposta por Shavelson e Bolus (1982), o autoconceito apresenta determinadas características que, na opinião destes mesmos autores, são fundamentais para uma definição mais precisa. Desta forma, o autoconceito possui múltiplas facetas, é estável, avaliativo, diferenciável, e tem capacidade para se desenvolver e se organizar hierarquicamente (Simões,1997).

De acordo com Shavelson e Bolus (1982), os indivíduos, ao receberem informação acerca de si próprios, irão estabelecer categorias que se refletem nas diferentes facetas, tornando o autoconceito multifacetado ou multidimensional. O autoconceito possui, assim, uma organização hierárquica nas suas diferentes facetas, isto é, as diferentes perceções que o indivíduo tem de si próprio vão sendo orientadas a partir da base da hierarquia, onde se encontram as facetas mais diferenciadas, para o seu topo, onde se encontra o auto conceito geral. Os mesmos autores referem ainda a estabilidade que se observa no topo da hierarquia, ou seja, quando o autoconceito é encarado na sua globalidade, diminui à medida que as suas facetas se tornam mais diferenciadas, mais específicas de uma determinada situação.

O aspeto avaliativo do autoconceito permite que o indivíduo se auto-avale, o que lhe possibilita a realização de uma retrospectiva dos seus comportamentos face a uma determinada situação, averiguando quais são os mais adequados e daí retirar informação que lhe seja útil em novas situações (Simões,1997).

Relativamente ao aspeto desenvolvimental do autoconceito, Marsh e Shavelson (1985), consideram que este se torna cada vez mais específico e diferenciado, à medida que a idade avança.

Um último aspeto, referido pelos autores, é que, e segundo Simões (1997). O autoconceito é diferenciável, isto é, o autoconceito pode facilmente diferenciar-se de outras variáveis (por exemplo, estado de saúde) permitindo compará-las entre si, de forma a averiguar possíveis relações.

O autoconceito é entendido como o conjunto de perceções que o indivíduo tem de si próprio, Shavelson e Bolus (1982) salientam que as perceções são formadas pelas avaliações e reforços de pessoas significativas, pelas auto-atribuições que o indivíduo realiza ao seu comportamento e pela experiência e interpretações do ambiente onde se inserem. As perceções e avaliações de situações específicas

permitem influências que se vão progressivamente organizando, daí falar-se em autoconceito hierarquizado. O autoconceito geral apresenta-se como estável, diminuindo essa estabilidade à medida que, vai descendo na hierarquia (Shavelson & Bolus,1982). Paralelamente ao fenómeno de socialização que vai evoluindo desde a infância até à idade adulta onde se vão aprendendo cada vez mais e variados acontecimentos, também o autoconceito com a evolução do desenvolvimento humano se vai tornando cada vez mais multifacetado.

Em resumo, segundo Byrne & Shavelson (1986), o autoconceito, é um constructo multifacetado e hierárquico o qual é entendido como a globalidade de percepções que cada indivíduo tem acerca de si próprio. Estas encontram-se estruturadas em pirâmide estando na base as percepções de comportamentos específicos, no meio deduções relativas ao auto conceito e no topo a percepção global de si próprio. Serra (1986) refere igualmente que um indivíduo ao poder descrever e avaliar os seus comportamentos, leva a que consideremos também como característica do autoconceito a sua dimensão descritiva e avaliativa.

2.3 Autoconceito na adolescência

Ao longo do desenvolvimento, na fase da adolescência, adquirem-se na fase da adolescência novas competências cognitivas, começa a ganhar um conhecimento da sua existência a um nível mais abstrato. Esta é uma transformação desenvolvimentista importante, na qual a realidade concreta da infância dá lugar a uma realidade abstrata mais complexa é por isso, mais capaz de se perceber segundo as características psicológicas subjacentes. Com as potencialidades do conhecimento abstrato o adolescente continua o processo de desenvolvimento do seu autoconceito, embora agora consiga interiorizar o processo numa perspetiva e numa dimensão completamente nova e definir e integrar diferentes aspetos do seu “eu” (Harter,1990, cit. in Bizarro,1999). Desta forma, conforme acontecem mudanças nas capacidades cognitivas vão também ocorrer mudanças nas concepções pessoais (Harter,1990, cit. in Bizarro,1999).

As concepções pessoais das crianças tendem a ser muito concretas. As crianças descrevem-se, geralmente usando conceitos mais egocêntricos e orientados para o presente. Com a entrada na adolescência pode operar-se uma transformação desenvolvimentista na complexidade das suas concepções pessoais (Montemayor & Eisen,1977, cit. in Bizarro,1999). O adolescente quando se descreve, faz uso de uma grande variedade de esquemas abstratos, refletindo um maior uso de constructos

psicológicos, interpessoais e orientados para o futuro (Damon & Hart,1988 cit. In Albuquerque 2004).

Tal como referido anteriormente, o desenvolvimento do autoconceito não é um processo isolado, depende também da interação com os outros. Esta influência tem implicações fundamentais para a compreensão que o adolescente pode ter do seu “eu”. Assim, por um lado, se os outros são demasiado críticos ou inconsistentes relativamente à avaliação que fazem do adolescente, este pode ter dificuldades em todo o processo, com profundas alterações ao seu bem-estar psicológico. Por outro lado, este processo envolve um estreitamento seletivo de escolhas relativas aos vários papéis sociais, ocupacionais, sexuais e um compromisso progressivo para com as escolhas que são feitas. Desta forma, a formação do seu autoconceito pode ser afetado por experiências e oportunidades que o adolescente vai tendo (Harter, 1990, cit. in Bizarro,1999). Para uma exploração ativa de papéis alternativos, o adolescente deverá ter acesso a diversos modelos, de forma a ampliar as possibilidades de encontrar papéis compatíveis com os seus interesses e capacidades. O papel dos adultos em particular, é extremamente importante neste processo, pois podem promover o desenvolvimento do autoconceito fornecendo orientação e apoio, servindo como modelos e desafiando os adolescentes a ponderar novas opções e a fazer o seu melhor (Fleming,1997).

Neste sentido, a família potencia e fornece as bases para que tanto a criança como o adolescente experimentem de determinada maneira (Gomes, 2007).

Deste modo o autoconceito, consiste numa construção progressiva que resulta das características de cada sujeito, das relações que se estabelecem no contexto, com os pares e família, e dos estilos educativos adotados (Gomes, 2007). Assim, sendo a família determinante no desenvolvimento do autoconceito, a escola constitui o espaço de eleição, fora da família, que mais influência tem no seu desenvolvimento (Gomes, 2007).

A escola é o espaço por excelência onde ocorre e se desenvolve a vida social, e onde, através da partilha, da cooperação, e da solidariedade, se aperfeiçoam e se desenvolvem as capacidades de conhecer melhor o mundo (Gomes, 2007).

As novas experiências que a escola permite e promove, são fonte de influência para o autoconceito em construção. Assim concluímos que o autoconceito enquanto sistema organizado e dinâmico de representações, que o sujeito possui acerca de si, é determinado pela forma como este se percebe ao nível social, emocional, físico e académico, e, é um dos aspetos importantes do bem-estar psíquico do adolescente, aquando da existência de um autoconceito estável (Carvalho, 1992).

Segundo Fleming (1997), o desenvolvimento do autoconceito é um processo que se alonga por toda a vida, mas a adolescência é um período fundamental dadas as profundas alterações que ocorrem em todas as áreas do desenvolvimento pessoal.

Tendo que lidar com as mudanças que estão a ocorrer nos vários domínios do seu funcionamento e tentando prosseguir na formação da sua identidade, o adolescente pode sentir-se inseguro; vulnerável; incompreendido; sentir que há pouco significado ou sentido no que está a fazer, ou duvidar que tem algum controlo sobre si próprio e sobre a sua vida. Assim, alguns adolescentes têm mais dificuldade em encontrar um estilo de vida com o qual se comprometam e invistam, desenvolvam regras e valores subjacentes, através do qual possam estabelecer um sentido de identidade mais bem definido.

2.4. Autoconceito e rendimento académico

A relação entre autoconceito e resultados escolares começou a ser estudada por volta dos anos cinquenta (Lopes, 1993, cit. por Serrão, 2001). O autoconceito passou, então, a ser um aspeto importante no que respeitava aos resultados escolares (Lopes, 1993, cit. por Serrão, 2001).

Como refere Burns (1979, cit. por Silvestre, 2000), verifica-se uma bidireccionalidade na relação entre os resultados escolares e o autoconceito, ao longo do percurso escolar (Burns, 1979, cit. por Silvestre, 2000). Nos primeiros anos de escolaridade, a criança atribui muita importância aos sucessos ou insucessos que possa obter, e a acumulação destes vai exercer grande influência na formação do autoconceito (Burns, 1979, cit. por Silvestre, 2000). Posteriormente, o autoconceito passa a ser determinante no modo como a criança encara a escola, influenciando os resultados escolares (Burns, 1979, cit. por Silvestre, 2000). O autor Burns (1979, cit. por Silvestre, 2000), refere que os alunos com bons resultados escolares têm uma imagem mais positiva de si, apresentando mais autoconfiança, maior autoaceitação e um elevado autoconceito. Por outro lado, os alunos com insucesso demonstram sentimentos de incerteza e de inadequação social, bem como atitudes negativas.

Tal como já referido anteriormente, o autoconceito é uma variável determinante nos processos de aprendizagem e desempenho escolar. O autoconceito constitui assim numa das variáveis psicológicas com mais influência no comportamento do sujeito, no seu desempenho e na sua adaptação ao contexto onde vive (Carvalho, 1992).

Apesar de uma variedade de estudos defenderem que existe uma relação entre autoconceito e rendimento escolar, esta relação está longe de ser simples e clara

(Vaz Serra, 1987, cit. por Carvalho, 1992). Assim existem estudos que mostram existir uma relação direta entre os dois conceitos, no entanto outras evidências mostram o contrário. O primeiro caso pode ser operacionalizado a partir dos alunos com dificuldades escolares e que revelam frequentemente um autoconceito mais baixo (Vaz Serra, 1987, cit. por Carvalho, 1992). No segundo caso, encontram-se trabalhos que mostram que os alunos, com dificuldades de aprendizagens e sucessivas experiências de fracasso, não revelam percepções negativas de si próprio (Colemen, 1985, cit. por Carvalho, 1992). Este aspeto pode resultar do facto de, apesar de os alunos obterem resultados escolares negativos, obtêm informações positivas de si noutras áreas extra-escolares, desenvolvendo um auto conceito positivo.

As consequências do fracasso escolar, no autoconceito de um aluno dependem então da atribuição que o aluno dá ao sucesso e ao fracasso escolar, ou seja, depende do facto do sucesso académico ser ou não um aspeto relevante para o aluno (Colemen, 1985, cit. por Carvalho, 1992). Esta atribuição causal está relacionada com o que em Psicologia chamamos de *locus de controle* externo e interno. Os alunos que apresentam um *locus de controle* externo acreditam que tudo o que lhes acontece é resultado de uma causa externa, como por exemplo o professor atrasar-se para o exame é que o levou a ter uma má nota. Pelo contrário, os alunos com um *locus de controle* interno acreditam que o que lhe acontece depende de fatores internos como sua personalidade (Sprinthall & Sprinthall, 1990).

Esta evidente contradição em diferentes trabalhos deve-se, segundo Serra (1987, cit. por Carvalho, 1992), às diferentes definições de dificuldades de aprendizagem e à falta de equivalência entre as várias medidas de avaliação do autoconceito.

Segundo Meyer (1987, cit. por Carvalho, 1992), as explicações sobre as dificuldades de aprendizagem remetem-nos a dois pontos de vista opostos. A primeira conceção, mais tradicional e de natureza psicobiológica, trata o insucesso académico como o produto de uma incapacidade do aluno (1987, cit. por Carvalho, 1992). A segunda conceção, mais recente e de origem sociológica, refere que o insucesso resulta de desigualdades culturais e socioeconómicas, as quais poderão estar relacionadas com uma das variáveis do nosso estudo (1987, cit. por Carvalho, 1992).

Assim, os alunos que experimentam sucessivas situações de sucesso desenvolvem percepções positivas acerca de si, pelo contrário, os alunos com um percurso escolar de insucessos terão mais dificuldades em construir uma percepção positiva acerca das suas competências (Carvalho, 1992).

A problemática da relação entre o auto conceito e o desempenho académico escolar deverá ser encarada de um ponto de vista simultaneamente construtivista, cognitivista e fenomenológico (Mayer, 1987, cit. por Carvalho, 1992), pois o autoconceito enquanto um conjunto de percepções que o sujeito tem de si próprio com carácter positivo ou negativo, resulta de múltiplas informações que determinam o desenvolvimento cognitivo do sujeito.

Estas percepções resultam de informações do meio social, familiar e escolar, surgindo na forma de avaliações, às quais o aluno irá atribuir significados diversos, de acordo com a veracidade e a natureza das relações que mantém com os autores dessas avaliações. A partir do seu autoconceito, do seu sistema de valores e dos seus objetivos pessoais é que o aluno irá aceitar e transformar essa avaliação, podendo chegar a rejeitá-la, (Mayer, 1987, cit. por Carvalho, 1992). Assim, o autoconceito académico de um aluno resulta das percepções e avaliações que faz das suas capacidades académicas, sendo o mesmo construído com base nas percepções pessoais e atribuições sobre as suas capacidades.

Os alunos com um autoconceito académico negativo, podem desenvolver expectativas negativas acerca das suas competências para as atividades académicas (Carvalho, 1992). As percepções, que o aluno desenvolve sobre a falta de capacidade, numa determinada área académica, em que apresenta dificuldades, podem generalizar-se a outros conteúdos escolares sobre os quais ainda não tenha manifestado qualquer problema (Carvalho, 1992).

Assim, o processo de generalização das percepções, desta forma desenvolvido, reflete-se no autoconceito académico do aluno (Carvalho, 1992).

Quanto maiores e mais frequentes forem as experiências de fracasso, mais consequências negativas trará para a percepção que o aluno tem de si e, por conseguinte, poderá levar a uma diminuição do esforço do aluno, da sua motivação e persistência para realizar atividades escolares (Vaz Serra, 1987, cit. por Carvalho, 1992). Este processo contribui para o desenvolvimento de atitudes negativas face à escola.

No que concerne ao auto conceito e resultados escolares, verifica-se uma influência mútua entre os mesmos, ao longo do percurso escolar (Burns, 1979, citado por Silvestre, 2000). Nos primeiros anos de escolaridade, a criança atribui muita importância aos sucessos ou insucessos sendo que, a frequência de atribuições positivas, vai exercer grande influência na formação do autoconceito (Burns, 1979, citado por Silvestre, 2000).

Por conseguinte o autoconceito tem uma grande influência no modo como a criança encara a escola, sendo determinante nos resultados escolares. Os alunos com resultados positivos têm uma imagem mais positiva de si, apresentando uma autoconfiança, autoaceitação e um autoconceito mais elevados (Gomes, 2007). Por outro lado, os alunos com insucesso demonstram sentimentos de incerteza e de inadequação social, bem como atitudes negativas (Gomes, 2007).

Quando se entra para a escola ocorre, no autoconceito, uma influência dos resultados escolares (sucesso/insucesso) mas com o aumento do nível de escolaridade, verifica-se a situação inversa, ou seja, o autoconceito torna-se muito determinante na forma como a escola é encarada (Gomes, 2007). O auto conceito escolar resulta das avaliações das capacidades que o aluno pensa ter para ter sucesso nas tarefas escolares, em comparação com os outros alunos da sua idade. Os alunos recebem informações da família e dos professores, sendo estas determinantes no desenvolvimento do autoconceito (Gomes, 2007).

Daí que as crianças repetentes têm uma perceção de mais negativa da sua competência quando comparadas com crianças que nunca reprovaram. Também quando os professores se referem aos alunos como tendo mais dificuldades, é determinante para o baixo rendimento dos mesmos o que terá repercussões negativas no auto conceito do aluno (Gomes, 2007).

CAPÍTULO 3 – ATITUDE FACE À APRENDIZAGEM E À APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

3.1. Conceito de Atitude

Encontramos na literatura Portuguesa várias definições de atitude. De acordo com Legendre (cit. por LaFortune & Saint-Pierre, 2001) uma atitude “é um estado de espírito, uma disposição interior adquirida relativamente a si mesmo ou a todo o elemento do ambiente circundante que incita a uma maneira de estar ou de agir, favorável ou desfavorável”. De acordo com Morissette e Gingras (1999) uma atitude é “uma disposição interior da pessoa que se traduz em reações emotivas moderadas que são assimiladas e depois experimentadas sempre que a pessoa é posta perante um objeto; estas reações emotivas levam-na a aproximar-se do objeto (ser favorável) ou a afastar-se (ser desfavorável)” (p. 31).

Allport (1985) define atitude como um estado de prontidão organizado pela experiência e que influencia a resposta do indivíduo aos objetos e a situações com eles relacionados. Neste sentido as atitudes são: (a) uma organização de crenças e cognições; têm (b) carga afetiva pró ou contra; determinam (c) uma predisposição para a ação; e (d) uma direção a um objeto social. De um modo geral, pode dizer-se que as atitudes têm três dimensões: a afetiva, que compreende os aspetos emocionais da atitude, colocando-a em termos de gosto/não gosto, aversão/afeição; a dimensão conativa ou comportamental, que se refere ao grau de preparação do indivíduo para agir de acordo com a sua atitude; e a dimensão cognitiva, que compreende as crenças e racionalizações que mantêm a atitude (Stratton, 2003).

A atitude não é diretamente observada, mas inferida da coerência das respostas do sujeito, representando a fusão dos elementos afetivos e comportamentais que não são adquiridos formal e conscientemente, mas inconscientemente do meio social e cultural em que se está inserido ou seja, as atitudes podem ser adquiridas e moldadas pelo meio em que a pessoa se desenvolve e pelos modelos de que dispõe (Cabral & Nick, 2011).

O aspeto mais interessante das atitudes e que lhes permite ainda hoje manterem-se atuais e com um campo de estudo em desenvolvimento reside nesta multidimensionalidade do conceito. O qual incide entre pensamento, emoção e comportamento, o que dá à atitude uma linha histórica de investigação, tal como acontece com o estudo da experiência humana, classificada em termos de componentes cognitivo, afetivo e de ação (Candeias, 1995).

As atitudes são usadas pelo sujeito para colocar o objeto atitudinal numa classe favorável ou desfavorável, contribuindo para fornecer estratégias simples de

resolução de problemas, organizar a memória de acontecimentos e manter a autoestima (Rebelo & Candeias 2012). Transpondo estas informações para o campo escolar, considera-se que o conhecimento das atitudes dos alunos possibilitará aceder às suas avaliações acerca da escola e das principais disciplinas escolares, o que permitirá o desenvolvimento de atividades curriculares e extracurriculares que tenham em conta as suas atitudes, os seus interesses e as suas aspirações (Rebelo & Candeias 2012). O conhecimento da componente emotiva das atitudes permitirá, ao nível da intervenção, trabalhar as emoções dos alunos face à escola ou às matérias escolares, facilitando a mudança das atitudes negativas e o reforço das atitudes positivas (Rebelo & Candeias 2012).

Maio e Haddock (2009) definem atitude como uma associação presente na memória entre um objeto de atitude e a sua avaliação favorável ou desfavorável. Eagly e Chaiken (1993) definem atitude como sendo uma tendência psicológica expressa através da avaliação de uma entidade particular com algum grau de favor ou desfavor.

As atitudes formam-se com base em tendências psicológicas, as quais se referem ao estado interno de um indivíduo, expressando-se de três formas diferentes: cognitiva, afetiva e comportamental (Eagly & Chaiken 1993). Segundo os autores Eagly e Chaiken 1993, a avaliação refere-se às modalidades de resposta avaliativa: cognitiva, afetiva e comportamental. Quando uma tendência de resposta se estabelece a pessoa tem uma atitude formada em relação a um objeto; além disso, uma representação mental de uma atitude pode ser armazenada na memória, podendo ser ativada pela presença do objeto da atitude ou de ideias relacionadas com ela.

3.2 - Atitude face à aprendizagem e à aprendizagem da língua portuguesa

O construto atitude face à aprendizagem foi inicialmente definido por Lewy (1986) como sendo o comportamento de um sujeito, a expressão dos seus sentimentos relativos a afetos e decisões, positivos ou negativos, perante a escola e as experiências escolares. As características afetivas da atitude do sujeito podem ser um importante elemento explicativo de uma educação de qualidade e do investimento de cada aluno nas diferentes dimensões que compõem a escola (Santiago, 1994).

Este construto está intrinsecamente relacionado com outros construtos, tais como as perceções e interesses dos alunos em aprender, as suas competências e motivações e com o estudo dos aspetos inter-individuais, nomeadamente, ao nível das representações recíprocas professor-aluno, das atitudes dos professores face aos alunos e dos alunos face à aprendizagem (Gilly, cit. por Candeias, 1995). Por exemplo, concebe-se que as dificuldades escolares dos alunos mais desfavorecidos socialmente se devem às representações desfavoráveis de que são objeto pelos seus

professores, ou que se devem às representações desfavoráveis do aluno em relação à escola e que se traduziriam em atitudes desfavoráveis face às atividades escolares e nas consequentes dificuldades de realização escolar (Gilly, cit. por Candeias, 1995).

Há medida que os alunos crescem e são confrontados com inúmeras atividades escolares o foco passa para os desempenhos na tarefa e os alunos começam a perceber de que atividades e disciplinas gostam e de quais não gostam (Archambault, Eccles & Vida, 2010; Attwood & Croll, 2011). Desta forma, tornam-se mais conscientes dos seus interesses e capacidades em cada domínio (Archambault, Eccles & Vida, 2010; Attwood & Croll, 2011).

O comportamento dos alunos na escola, o relacionamento com colegas e professores e o investimento que fazem em atividades académicas e extracurriculares são aspetos bastante influenciados pelas atitudes que demonstram em relação à aprendizagem (Hauser-Cram et al., 2007).

As atitudes são consideradas como importantes objetivos de aprendizagem, sendo uma parte do domínio afetivo que influencia a escolha de ações (Baartman & Bruijn, 2011). Os estudos de Baartman e Bruijn (2011) vieram renovar a importância da atitude para compreender os contributos dos componentes afetivos, a par de outros elementos pessoais como o autoconceito, a motivação, as aptidões e as crenças de autocontrolo, para a aprendizagem do aluno (Efklides, 2011). Quanto mais competente o aluno se sente, por exemplo, em língua portuguesa, mais se envolve nas tarefas e mais responsável se torna na realização dessas mesmas tarefas (Valeski & Stipek, 2001). A autoconfiança e a auto-perceção de competência são preditores de maiores índices motivacionais. Isto significa que os alunos que confiam mais nas suas competências académicas são os que mais se esforçam por aprender, que tomam iniciativa e que persistem nas tarefas (Valeski & Stipek, 2001).

As atitudes são desenvolvidas no contacto e interação social, parcialmente determinadas pelo ambiente e parcialmente determinadas pelas características individuais e limitam o raio de ação (Baartman & Bruijn, 2011). Inicialmente são construídas sob a influência dos pais e demais contextos informais (escolhidos pelos pais) de desenvolvimento da criança. Características distais como a educação dos pais, emprego, crenças, conhecimentos, atitudes e expectativas influenciam as oportunidades que eles dão aos filhos para se desenvolverem e experimentarem, influenciando assim as crenças, expectativas e atitudes dos próprios filhos (Eccles & Davis-Kean, 2005). Pais e professores são as duas principais influências ambientais no desenvolvimento da criança e são particularmente importantes para a formação das atitudes académicas (Tiedemann, Yee & Eccles, cit. por Gunderson, Ramirez, Levine

& Beilock, 2012), assumindo-se como os meios primários para a transmissão intergeracional das atitudes (Gunderson *et al.*, 2012).

As atitudes face à aprendizagem tendem a declinar com a idade e o nível de escolaridade, embora se verifique um aumento das atitudes positivas no final do ensino secundário (Marques & Costa, 1996), fator que, pode estar relacionado com o autoconceito de competência do aluno, com as suas motivações para o futuro e até com a transição para um nível de ensino diferente daquele a que está habituado.

Segundo Faria (2001), as atitudes positivas no final do secundário parecem estar relacionadas com o facto de os alunos estarem prestes a concretizar uma escolha vocacional e por isso estarem mais motivados para a aprendizagem, e sentirem-se mais competentes e seguros na escola. Contudo, o facto de os alunos estarem prestes a transitar para um contexto completamente diferente, o universitário, e como tal sentirem alguma nostalgia antes da partida, pode também ser um elemento explicativo do aumento das atitudes positivas face à escola que frequentam no momento.

Isto leva-nos a ponderar que, estas atitudes positivas poderão ocorrer não só no final do secundário como também no final de cada ciclo de ensino, isto é, sempre que há necessidade de transitar de escola e de ciclo, inserindo o aluno num local novo, com novas metodologias de ensino e com necessidade de criar novas relações com os colegas e professores da instituição.

Além disso, as atitudes estão intrinsecamente relacionadas com o interesse do aluno para aprender, com a perceção de competência e com a motivação. Sendo a motivação a “soma de desejo e vontade, que impele a pessoa a realizar uma tarefa ou a visar um objetivo que corresponde a uma necessidade” (Legendre cit. por LaFortune & Saint-Pierre, 2001), esta é uma forte componente da atitude.

Tal como as atitudes, também a motivação se pode dividir em três componentes, paralelas às das atitudes, o que nos permite perceber a importância das atitudes positivas face determinada tarefa para a sua realização e a importância da motivação para a existência de atitudes positivas, ou da desmotivação para as atitudes negativas: componente de expectativa – crenças de capacidade do aluno para realizar uma tarefa (perceção de competência); componente de valor – refere-se às metas de realização e ao valor e interesse que o aluno deposita na tarefa; e a componente afetiva – refere-se às reações emocionais dos alunos perante a tarefa (Pintrich & DeGroot, cit. por Neves & Carvalho, 2006).

Os alunos que apresentam atitudes positivas face a uma determinada disciplina revelam que se sentem competentes nessa disciplina, percebem a sua utilidade e o

interesse prático da disciplina e gostam de estudar e aprender os conteúdos, sendo alunos mais motivados para aprender e obter sucesso nessa disciplina. Neves e Carvalho (2006) consideram que “as atitudes devem motivar os alunos para que sintam prazer em estar nas aulas e aprendam mais, aumentando a sua autoconfiança e autoestima” (p. 201).

Geralmente consideram-se as atitudes como uma componente importante da competência motivacional, distinta de conhecimento e capacidade (Baartman & Bruijn, 2011). A motivação do aluno para se manter na tarefa vai depender do valor subjetivo que atribui à tarefa e à disciplina e da sua percepção de competência nessa disciplina, sendo ainda estes fatores fortes indicadores para continuar a escolher essa disciplina no futuro.

A percepção de competência está relacionada com o interesse por uma atividade, o que pode levar o aluno a dedicar mais tempo ao trabalho nessa atividade e a melhorar as suas competências nessa área, gerando maior envolvimento a longo termo (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002).

Conforme, referido anteriormente, existem algumas lacunas na investigação sobre as atitudes face à aprendizagem da língua Portuguesa, por outro lado, a investigação, mostra-nos as atitudes face a uma língua.

Na aprendizagem de uma língua é importante perceber como a atitude influencia esta aprendizagem (Ribeiro, 2007).

Como assinala Ribeiro (2007), as atitudes exercem influência no nosso comportamento linguístico, sendo em parte responsáveis pela manutenção ou declínio de algumas línguas e determinando as nossas escolhas e afinidades por umas em detrimento de outras. De acordo com Lambert (cit. por Ribeiro, 2007), as atitudes perante a língua caracterizam-se como um conjunto de comportamentos e sentimentos, maneiras de agir positivas ou negativas, as quais influenciam a maneira como um indivíduo percebe a língua. Ainda segundo o mesmo autor, na definição de atitudes linguísticas podem ser utilizadas duas teorias, a mentalista e a comportamental. A primeira vê as atitudes como um estado de disposição, de prontidão para agir, mediador entre as crenças e o comportamento, levando em conta as componentes cognitivas e afetivas dos indivíduos. A segunda, por sua vez, volta-se para as respostas dadas pelos indivíduos em determinadas situações sociais.

O estudo internacional PISA que embora avalie apenas alunos de 15 anos de idade, se tem revelado de grande importância para conhecer não só os desempenhos, mas também a influência de fatores pessoais, sociais e culturais nos desempenhos e comportamento escolar dos alunos. No PISA as capacidades relacionadas com a

leitura, como as atitudes, interesses, hábitos e comportamentos também são considerados, pois sabe-se que estão relacionados com a aptidão de leitura e o envolvimento em tarefas de leitura (as quais incorporam atitudes, interesses e práticas) e com o desempenho em leitura (OECD, 2009). Entre os resultados destes estudos salienta-se que a diferença mais notória entre os sexos no que respeita ao aproveitamento escolar reside na “vantagem” que as raparigas têm relativamente à leitura. Verifica-se também que em média as raparigas leem mais e gostam mais de ler do que os rapazes. Esta vantagem a favor das raparigas verifica-se em todos os países e em todos os ciclos do inquérito (GEPE, 2009). Este resultado é consistente com os resultados de 2006, nos quais as raparigas tinham desempenhos na leitura superiores aos dos rapazes, com a diferença a atingir 39 pontos (OECD, 2007). Segundo o PISA (OECD, 2010a) as diferenças na forma como alunos e alunas abordam a aprendizagem e como se envolvem na leitura contribuem para a maior parte da diferença de desempenho na leitura entre ambos os sexos. Esta diferença poderia ser reduzida em 14 pontos se os rapazes se envolvessem na aprendizagem de forma tão positiva quanto as raparigas e em mais de 20 pontos se fossem tão empenhados na leitura como elas. A grande diferença entre os sexos verificada na leitura pode ser atribuída a diferenças identificadas nas atitudes e comportamentos de alunos e alunas (PISA, 2010).

Outro estudo internacional semelhante ao PISA, o PILRS (*Progress in International Reading Literacy Study*), demonstrou que atitudes e comportamentos positivos facilitam a literacia de leitura durante os anos de escola e suportam a leitura ao longo da vida. Considera que as atitudes e comportamentos de leitura são influenciados pelos ambientes do contexto familiar e da escola, nos quais o aluno vive e aprende (Caygill & Chamberlain, 2004).

Saliente-se que, para o aluno, sentir-se bom perante um domínio ou disciplina emerge de uma atitude positiva perante os conhecimentos e/ou tarefas específicas desse domínio ou do interesse na disciplina, enquanto disposição relativamente estável face a esse conhecimento ou tarefa (Efklides, 2011).

PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4 - MÉTODO

Este capítulo encontra-se estruturado em três pontos principais. Num primeiro momento pretende-se descrever metodologia orientadora do estudo e neste ponto, será apresentada a problemática em estudo, os objetivos gerais da investigação, bem como caracterizada a amostra, os instrumentos utilizados e ainda serão expostos os procedimentos adotados. Num segundo momento, será feita a apresentação e análise de resultados efetuada através da análise estatística realizada com o programa informático *SPSS* (versão 21). Por fim, serão discutidos esses resultados com base em estudos realizados anteriormente.

4.1. Abordagem Metodológica

A ciência surge como o conhecimento em si e também, como um meio de produzir conhecimento. Assim, ciência define-se por um modo de conhecimento rigoroso, metódico e sistemático, que pretende otimizar a informação disponível em torno de problemas de origem teórica e/ou prática (Arnal, et al., 1992 cit. por, Almeida & Freire, 2007), sendo a sua principal função, a compreensão, explicação, predição e controlo dos fenómenos. Cada vez mais, a ciência apoia a tomada de decisão e os processos de mudança da realidade. Deste modo, a Psicologia, enquanto ciência, procura descrever, explicar, predizer e controlar o comportamento humano (Almeida & Freire, 2007). O conhecimento sobre a realidade que nos rodeia pode apresentar diferentes origens e assumir diferentes características. Contudo, o conhecimento científico é organizado e preciso na sua fundamentação, sendo conhecido pela sua racionalidade e objetividade (Almeida & Freire, 2007).

O conhecimento obtido através do método científico, apresenta as seguintes características: objetivo; empírico; racional; replicável; sistemático; metódico; comunicável; analítico e cumulativo (Almeida & Freire, 2007).

A investigação empírica assenta na metodologia quantitativa, a qual é composta por uma amostra de participantes, esta deve incidir no grupo de indivíduos sobre o qual o investigador recolhe informações para retirar conclusões (Tuckman, 2002).

Na investigação através de metodologia quantitativa, o investigador segue uma sequência de etapas ordenadas, visando a objetividade, predição, controlo e generalização (Fortin, 1999). Assim, atendendo ao tema a abordagem quantitativa, foi a opção mais adequada, para identificar as relações entre o Auto Conceito e a Atitude

Face à disciplina de Português no ensino profissional. A partir de correlações, ou seja, de inferências de causalidade, poderemos verificar as interdependências e as influências destas e de outras variáveis (Almeida & Freire, 2007). De acordo com (Almeida & Freire, 2007), este modelo é muito utilizado em Psicologia e em Educação e, no presente estudo tem como objetivo principal, explicar a relação entre o Auto Conceito e a Atitude Face à Disciplina de Português, por referência a outros constructos ou variáveis como as variáveis sociodemográficas.

4.2. Objetivos do Estudo

O presente estudo tem como objetivo principal perceber se existe uma relação entre o Autoconceito e a Atitude Face à Disciplina de Português em alunos do ensino secundário profissional.

Pretende-se com o estudo aprofundar o mais possível, o modo como se relacionam as variáveis Autoconceito e a Atitude Face à Disciplina de Português em alunos do ensino secundário profissional e refletir acerca da possível relação com o aproveitamento escolar.

Objetivos Específicos

Considerando o objetivo geral anteriormente referido, apresentamos, igualmente, os seguintes objetivos específicos.

- (i)** – Analisar as Atitudes Face à Disciplina de Português em alunos do ensino secundário profissional.
- (ii)** - Analisar o autoconceito em alunos do ensino secundário profissional.
- (iii)** - Verificar a relação entre o Autoconceito e as Atitudes Face à Disciplina de Português em alunos do ensino secundário profissional.
- (iv)** - Verificar se existem diferenças, em função dos sexos, no que respeita a atitude face à disciplina de português em alunos do ensino secundário profissional.
- (v)** - Verificar se existem diferenças, em função dos sexos, no que respeita ao autoconceito em alunos do ensino secundário profissional.
- (vi)** - Verificar se existe relação entre as variáveis sócio económicas (profissão do pai e da mãe) e as Atitudes Face à Disciplina de Português em alunos do ensino secundário profissional.

4.3. Caracterização da Amostra

A amostra do presente estudo é constituída por 183 alunos do 10.º e 11.º do ensino secundário de uma Escola Profissional do Alentejo, com idades compreendidas entre os 15 e os 22 anos ($M=16,94$; $DP=1,33$). Dos 183 alunos ($N=99$; 54,1%) são do sexo feminino e ($N=84$; 45,9%) do sexo masculino. Os mesmos encontram-se divididos entre o 10.º ano ($N=155$; 84,7%) e o 11.º ano ($N=28$; 15,3%).

Tabela 1: Idades dos alunos

Idades	N	%
15,00	14	7,7
16,00	77	42,1
17,00	32	17,5
18,00	34	18,6
19,00	21	11,5
20,00	2	1,1
21,00	2	1,1
22,00	1	,5
Total	183	100%

Em relação à distribuição da amostra total pelos diferentes níveis etários encontrámos 14 sujeitos com 15 anos, 77 sujeitos com 16 anos, 32 sujeitos com 17 anos, 34 sujeitos com 18 anos, 21 sujeitos com 19 anos, 2 sujeitos com 20 anos, 2 sujeitos com 21 anos e 1 sujeito com 22 anos.

Tabela 2: Número de reprovações

Número de reprovações	N	%
Sim	93	50,8
Não	90	49,2
Total	183	100%

Tabela 3: Número de anos de reprovações

Número de vezes de reprovações	N	%
Nenhuma	90	49,2%
Uma vez	33	18,0%
Duas vezes	47	25,7%
Três vezes ou mais	13	7,1%
Total	183	100%

A (tabela 3), reflete o percurso escolar dos alunos do ensino profissional marcado por insucessos escolares, metade dos alunos já reprovou no mínimo uma vez (N=93; 50,8%). A (tabela 2), mostra-nos o número de vezes que os alunos já reprovaram, assim, só 90 dos alunos não tem nenhuma reprovação, 33 alunos já reprovaram uma vez, 47 alunos já reprovaram duas vezes e 13 alunos já reprovaram três ou mais vezes.

Tabela 4: Distribuição da Escolaridade dos Pais

Escolaridade	Pai	Mãe
1.ºciclo	8 (4,4%)	1 (0,5%)
2.º ciclo	42 (23%)	14 (7,7%)
3.º ciclo	86 (47%)	92 (50,3%)
Secundário/profissional	42 (23%)	62 (33,9 %)
Licenciatura	5 (2,7%)	12 (6,6%)
Mestrado	0	1 (0,5%)
Doutoramento	0	1 (0,5%)
Total	183 (100%)	183 (100%)

Tabela 5: Distribuição das Profissões dos Pais

Grupo de profissões	Profissão do Pai	Profissão da Mãe
Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa	0 (0%)	1 (0,5%)
Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	5 (2,7%)	11 (6%)
Técnicos e Profissionais	22 (12%)	18 (9,8%)

de Nível Intermédio		
Pessoal Administrativo e Similares	1 (0,5)	31 (16,9%)
Pessoal dos Serviços e Vendedores	32 (17,5%)	45 (24,6%)
Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas	62 (33,9%)	17 (9,3%)
Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	13 (7,1%)	23 (12,6%)
Operadores de Instalações e Máquinas	32 (17,5%)	16 (8,7%)
Trabalhadores Não Qualificados	16 (8,7)	21 (11,5%)
Total	183 (100%)	183 (100%)

Para a análise socioeconómica, procedeu-se à caracterização do nível de escolaridade dos pais (tabela 4) e profissão dos pais (tabela 5).

A (tabela 5) mostra o nível da escolaridade, dos pais organizados em sete grupos: 1) pais com o 1.º ciclo do ensino básico; 2) pais com 2.º ciclo do ensino básico; 3) pais com 3.º ciclo do ensino básico; 4) pais com o ensino secundário; 5) pais com licenciatura; 6) pais com Mestrado e 7) pais com Doutoramento.

Uma análise mais pormenorizada, permite-nos verificar que o mais frequente é os pais possuírem o 3.º ciclo, (N=86; 47%), seguindo-se o ensino secundário e o 2.º ciclo os quais apresentam os mesmos valores (N=42; 23%), apresentando-se a seguir o 1.º ciclo (N=8; 4,4%) e por último a licenciatura (N=5; 2,7%). Importa ainda referir que não existe nenhum pai com o mestrado ou doutoramento. No caso das mães, o maior número de mães apresentam uma escolaridade correspondente ao 3.º ciclo (N=92; 50,3%), próximo deste grau aproxima-se o ensino secundário (N=62; 33,9 %), seguidamente o 2.º ciclo (N=14; 7,7%), a seguir o grau de licenciatura (N=12; 6,6%) e por último, segue-se o 1.º ciclo, mestrado e doutoramento os quais apresentam os mesmo valores (N=1;0,5%). Conforme, podemos confirmar na (tabela 5), o grupo das mães, apresenta uma ligeira diferença no nível de escolaridade a qual é mais elevada em relação aos pais.

Para a caracterização do tipo de profissões dos pais, recorreu-se à Classificação Nacional de Profissões, em que as profissões estão organizadas em nove grupos: (1)

Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa; (2) Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas; (3) Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio; (4) Pessoal Administrativo e Similares; (5) Pessoal dos Serviços e Vendedores; (6) Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas; (7) Operários, Artífices e Trabalhadores Similares; (8) Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem e (9) Trabalhadores Não Qualificados.

Como podemos verificar na (tabela 5) relativamente aos pais as profissões mais frequentes, são todas aquelas que se inserem no grupo dos trabalhadores qualificados no grupo seis “Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas” (33,9%). No que respeita às mães, regista-se uma maior distribuição das profissões por cada área, sendo as profissões mais frequentes, todas as que se inserem no grupo cinco, ou seja, ao nível dos “Pessoal dos Serviços e Vendedores”. A amostra permite verificar que as mães têm uma escolaridade mais elevada e têm profissões com cargos de maior prestígio comparativamente aos pais. Como por exemplo surgem-nos mães com maiores níveis de frequência no ensino secundário (N=62; 33,9 %) do que pais (N=42; 23%). Na mesma linha, existe um número maior de mães ao nível das seguintes grupos de profissões: “Pessoal dos Serviços e Vendedores” (N=45; 24,6%) e na categoria Profissional “Pessoal Administrativo” (N=31; 16,9%). Enquanto que, os pais apresentam um número mais elevado ao nível do grupo das profissões “Agricultores e trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas (N= 62; 33,9%), seguido do grupo das profissões, “Pessoal dos serviços e Vendedores” e “Operadores de Instalações e Máquinas” as quais apresentam o mesmo valor (N=32; 17,5%).

Tabela 6: Valores correspondentes à questão “Considera-se um (a) aluno(a)”

	N	Média
Frac/a	1	,5
Razoável	163	89,1
Bom/a	17	9,3
Muito/a Bom/a	2	1,1
Total	183	100,0

A (tabela 6), refere como os alunos se caracterizam em relação à escola, a maioria dos alunos (N=163; 89,1%) considera-se razoável, os valores mais baixos vão para os alunos que se consideram (Muito/a Bom/a) onde observamos apenas 2 alunos (N=2; 1,1%).

4.4. Instrumentos Utilizados

Para a realização da presente investigação foram utilizados dois instrumentos de avaliação: O Questionário de Atitudes Face ao Português – QAFP (P. Costa, A. Neto, C. Pomar & A. Candeias, 2011) e a Escala “Self-Perception Profile for Adolescents” de Susan Harter (1998), adaptada para a população Portuguesa por Peixoto, Alves-Martins, Mata & Monteiro (1996). Desta escala foram utilizados o Perfil de Auto-Percepção e a Escala de Importância. E ainda utilizou-se o Questionário de Dados Pessoais e Sócio-Demográficos – construído por nós, com a finalidade de recolher alguma informação complementar acerca dos participantes do estudo.

4.4.1 Questionário de Dados Pessoais e Sócio-Demográficos

Para a realização do presente estudo houve a necessidade de recolher alguma informação complementar sobre o aluno. Neste sentido elaborou-se um questionário de levantamento sócio demográfico, de modo a reunir informações que poderão servir para explicar ou apreciar as suas respostas. Foram solicitados, aos participantes, alguns dados sócio-demográficos diretamente associadas ao aluno tais como (sexo, idade, ano de escolaridade e curso que frequenta). Para analisar a parte socioeconómica foram utilizadas as variáveis (escolaridade e profissão do pai e da mãe). E ainda, para analisar a parte referente ao aproveitamento escolar, foi utilizada as variáveis (número de reprovações e a forma com o se classifica enquanto aluno com as seguintes opções: “ Muito/a Fraco/a”, “Fraco/a”, “Razoável”, “Bom/a”, “Muito/a Bom/a”).

4.4.2. Questionário de Atitudes Face ao Português – QAFP

Trata-se de um questionário desenvolvido por Costa *et al.*,(2011). Este questionário é constituído por 22 itens e pretende medir a atitude do aluno face à disciplina de Português. O aluno responde numa escala de tipo Likert de 4 níveis, onde 1=Discordo Totalmente e 4=Concordo Totalmente.

O Questionário de Atitudes Face ao Português (QAFP) de Costa *et al.*, (2011), partiu de uma versão experimental de 50 itens, à qual os alunos respondiam numa escala de tipo *Likert* de 4 pontos, onde 1=discordo totalmente; 2=discordo; 3=concordo; 4=concordo totalmente. O questionário original era composto por cinco fatores: Competência percebida (39. “Sou capaz de interpretar textos de Português sozinho/a.”), Utilidade percebida, (7. “O português está por todo o lado.”), Interesse (33. “Gosto de interpretar textos de português.”), Emoções e sentimentos (29. “O português faz-me sentir bem.”) e Ansiedade (30. “As aulas de português deixam-me inseguro/a.”). Este questionário foi reduzido após uma aplicação experimental e a

versão aplicada é composta por 22 itens, agrupados em três fatores: Prazer de Estudar português (“21. Estudar P Tranquiliza-me.”). A versão a Estudar Português (4. “Ter de estudar Português assusta-me.”) e Facilidade de Estudar Português (6. “Tenho bons resultados a Português sem dificuldade). Estes explicam 59,7% da variância total da escala e o alfa de Cronbach é de $\alpha=.90$ (Costa *et al.* cit. por Rebelo 2012).

4.4.3. Escala de autoconceito - Self-Perception Profile for Adolescents” de Susan Harten (1998)

Este questionário é um instrumento que foi adaptado, para a população portuguesa, a partir da escala de autoconceito para adolescentes Self-Perception Profile for Adolescents de Susan Harter (1988), por Martins, Peixoto, Mata e Monteiro (1996).

Da escala de Susan Harter foi utilizado o Perfil de Auto-percepção e o Perfil de Importância. O Perfil de Auto-percepção é constituído por 45 itens distribuídos por 9 subescalas, referentes a 9 domínios específicos, nomeadamente: Competência Escolar (CE), Aceitação Social (AS), Competência Atlética (CA), Aparência Física (AF), Competência para o trabalho (CT), Atração Romântica (AR), Comportamento (CP), Auto-Estima (AE) e Amizades Intimas (AI).

O Perfil de Importância é constituído por 16 itens (2 itens por cada subescala), distribuídos pelas mesmas subescalas do perfil de auto-percepção excetuando a auto-estima.

Considerando que os jovens da amostra frequentam uma escola de ensino profissional tendo uma experiência efetiva de trabalho, avaliou-se a título exploratório a “competência para o trabalho”. Esta sub escala é constituída por os itens (5-14-23-32-41). Os itens desta sub escala apesar de traduzidos não foram adaptados a população portuguesa.

A escala avalia o autoconceito do jovem e a importância que este dá à sua auto-percepção, em áreas independentes dividindo-se deste modo em nove sub-escalas (Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlética, Aparência Física, Competência para o trabalho, Atração Romântica, Comportamento, Amizades Íntimas e Auto-Estima Global). As diferentes sub-escalas do Perfil de Auto-Conceito podem ser definidas do seguinte modo:

- **Competência Escolar** – Reúne itens relacionados com a escola, os quais pretendem avaliar o modo com o sujeito percebe o seu desempenho escolar, na globalidade.
- **Aceitação Social** – Esta sub-escala pretende avaliar a percepção do sujeito relativamente ao modo como é aceite pelos colegas e à sua popularidade.

- **Competência Atlética** – Este conjunto de itens visa a avaliação da percepção do sujeito relativamente às suas capacidades em atividades físicas e/ou desportivas.
- **Aparência Física** – Pretende avaliar o grau de satisfação do adolescente relativamente ao seu aspeto, peso, tamanho, etc.
- **Competência para o trabalho** – esta sub-escala procura avaliar a percepção do jovem acerca das suas competências para ter um emprego, do seu desempenho num possível *part-time* e se está preparado para desempenhar as tarefas que lhe são associadas.
- **Atração Romântica** – Os itens desta sub-escala visam a avaliação da percepção do adolescente relativamente à sua capacidade para atrair romanticamente aqueles (as) por quem se sente atraído.
- **Comportamento** – Refere-se à forma como o adolescente se sente em relação ao modo como age, se faz as coisas corretamente, se age de acordo com o que esperam dele, se evita problemas, etc.
- **Amizades Íntimas** – Esta sub-escala pretende avaliar a percepção do sujeito relativamente à sua capacidade para fazer e manter amigos íntimos.
- **Auto-Estima** – Esta sub-escala pretende avaliar se o sujeito gosta dele enquanto pessoa. É uma avaliação global do valor do adolescente enquanto pessoa, não constituindo um domínio específico de competência.

Cada sub-escala do Perfil de Auto Percepção é constituída por vários itens, tendo o sujeito que se posicionar relativamente a quarenta e cinco itens. A distribuição dos itens de cada domínio a analisar, aparece alternadamente ao longo da escala, de forma como se segue:

Tabela 7: Áreas e itens de Auto Percepção

Áreas	Itens
Competência Escolar (CE)	1-10-19-28-37
Aceitação Social (AS)	2-11-20-29-38
Competência Atlética (CA)	2-12-21-30-39
Aparência Física (AF)	4-13-22-31-40
Competência para o trabalho (CT)	5-14-23-32-41
Atração Romântica (AR)	6-15-24-33-42
Aspetos Comportamentais (AC)	7-16-25-34-43
Amizades Intimas (AI)	8-17-26-35-44

A escala, tal como se encontra construída, sugere que o adolescente se posicione relativamente a duas afirmações – uma de sentido positivo outra de sentido negativo – por cada item escolhe apenas uma das afirmações. De seguida, relativamente à que escolheu, o sujeito deve assinalar se a frase traduz exatamente a sua forma de sentir ou se traduz mais ou menos a sua forma de sentir. Assim, para cada item é colocada uma cruz no quadrado que representa a situação com a qual o sujeito se identifica.

A cotação da escala é efetuada item a item, podendo variar de “um” a “quatro” pontos, sendo o valor “um” correspondente a uma baixa auto-perceção e o valor “quatro” correspondente a uma alta auto-perceção. Posteriormente é calculada a média aritmética para cada uma das sub-escalas obtendo-se, assim, nove resultados correspondentes aos nove domínios, o que vai definir o perfil do sujeito, em relação ao auto-conceito.

Relativamente à Escala da Importância, ela é constituída por dezasseis itens, dois por cada domínio anteriormente referido, com exceção da sub-escala “auto estima global”. A distribuição dos itens, relativamente aos domínios é feita de acordo com a (tabela 8).

Tabela 8: Áreas e itens da Escala de Importância

Áreas	Itens
Competência Escolar (ICE)	1-9
Aceitação Social (IAS)	2-10
Competência Atlético (ICA)	3-11
Aparência Física (IAF)	4-12
Competência para o trabalho (ICT)	5-13
Atração Romântica (IAR)	6-14
Aspetos Comportamentais (IAC)	7-15
Amizades Intimas (IAI)	8-16

O preenchimento por parte do sujeito e cotação da “Escala de Importância” executa-se do mesmo modo do que para o “Perfil de Auto Perceção”. A escolha destes dois instrumentos prendeu-se com o facto de medirem as variáveis pretendidas neste estudo, estarem adaptados à população portuguesa e, mais especificamente, a sujeitos com idades semelhantes às dos participantes no presente estudo.

4.5. Procedimentos

4.5.1. Procedimentos de Recolha de Dados

Com vista a obter autorização superior para a administração dos instrumentos de avaliação, contactou-se uma Escola Profissional do Alentejo, foi explicitado o objetivo do estudo, apresentados os instrumentos de avaliação e solicitada colaboração para a concretização da recolha dos dados. Após o primeiro contato oral, realizou-se o contato formal de autorização para a aplicação dos instrumentos o qual foi solicitado ao diretor pedagógico, tendo este juntamente com os restantes membros do referido conselho dado parecer favorável, tendo o mesmo parecer ficado registado em ata.

Após terem sido dadas todas as autorizações, os exemplares foram entregues aos diretores de turma, assim, como as respetivas explicações sobre a aplicação dos questionários. Assim procurámos, a partir da explicação dada aos professores e alunos, que os alunos não respondessem com aquilo a que se chama de “desejabilidade social”, isto é, responder segundo o que pensam ser mais correto, mas sim, que fossem *o mais sinceros possível* (Almeida & Freire, 2007).

Os diretores de turma distribuíram, um exemplar contendo os questionários e a Escala (questionário sociodemográfico, questionário de Atitude Face ao Português e Escala do Auto Conceito) a cada um dos participantes. Durante este procedimento foram cumpridos todos os cuidados éticos e deontológicos, nomeadamente, todos os alunos foram devidamente informados do carácter voluntário da sua participação neste estudo e mesmo os alunos que aceitaram participar tinham liberdade para desistir em qualquer momento, sendo o seu questionário automaticamente invalidado. Os dados recolhidos são confidenciais e anónimos.

O questionário foi preenchido individualmente e qualquer dúvida relacionada com um item era explicada com exemplos que não indicassem o sentido da resposta. Por último, informámos que os resultados serão apresentados à Universidade e a todos os que estivessem interessados em consultá-los (alunos, professores, departamentos).

4.5.2. Procedimentos de Análise de Dados

Recolhidos os dados, o seu tratamento estatístico foi realizado através do *software* análise estatística SPSS (versão 21).

Numa primeira fase, e para que fosse possível a deteção de eventuais erros, procedemos à verificação da base de dados, através da verificação das frequências de resposta, quer nos dados sócio demográficos, quer nas respostas aos itens da Escala

do auto conceito e do questionário face ao português. Para tal, tivemos em conta as medidas de tendência central (média, moda e mediana) e as medidas de dispersão, entre as quais o desvio padrão e o intervalo de variação (Maroco, 2007).

Posteriormente, foi realizado o tratamento dos *missings*, os quais foram substituídos pela mediana de cada item correspondente e, a fim de gerar uma base de dados e posterior quadro de resultados compreensíveis, foram invertidos os itens (2,7,9,12,14,16,18,19,22) no Questionário de Atitude Face ao Português, os quais foram cotados inversamente, ou seja 1=4, 2=3, 3=2 e 4=1.

Finalizada a limpeza do ficheiro, procedemos à verificação das características metrológicas dos resultados (Almeida & Freire, 2008), através da análise da validade e da fiabilidade das escalas aplicadas, a fim de assegurar elevadas qualidades psicométricas nos resultados.

Segundo Almeida & Freire (2008), existem dois significados possíveis para o termo “validade”. Por um lado, pode referir-se ao grau em que os resultados das provas estão a medir o que pretendem medir. Numa outra perspetiva, pode relacionar-se com o conhecimento que temos acerca do objetivo do teste (Almeida & Freire, 2008). Nesta investigação, apesar de serem três os tipos de validade mais frequentes (validade de conteúdo, validade por referência a um critério e validade de constructo), centrámo-nos no cálculo da validade de constructo, a mais considerada em provas psicológicas e a que caracteriza o conhecimento que possuímos acerca daquilo que pretendemos medir (Almeida & Freire, 2008).

A metodologia mais utilizada para o cálculo da validade de constructo dos resultados é a Análise Fatorial Exploratória e, nesse âmbito, foi esse procedimento que tivemos em consideração. É um procedimento que nos permite saber quantos e quais os fatores que o instrumento está a avaliar, bem como fazer corresponder os itens a cada fator (Almeida & Freire, 2008). Esta análise tem, segundo os mesmos autores, em consideração a carga fatorial de cada item nos fatores, revelando-nos a covariância existente entre o fator e o item.

Na presente investigação, realizámos a Análise Fatorial Exploratória para a o Questionário de Atitude Face ao Português, a fim de descobrir quais os fatores afetos ao constructo global, e acrescentámos uma rotação *Varimax*, com o objetivo de obter uma estrutura fatorial em que cada item estivesse fortemente associado a apenas um fator (Maroco, 2007). Ficaram apenas retidos os itens que saturavam num único fator, servindo de critério eliminatório o facto de um item representar, com uma carga fatorial superior a .40, mais do que um fator. Para além disso, tivemos em consideração apenas os fatores que tinham o *eigenvalue* superior a 1, em consonância com o *Scree*

Plot e a percentagem da variância retida, uma vez que de acordo com Maroco (2007), a utilização de um único critério pode levar à retenção de mais ou menos fatores do que os relevantes para descrever a estrutura latente. A validade da Análise Fatorial Exploratória foi realizada com base nos testes de esfericidade de Bartlett e de Kayser-Meyer-Olkin (KMO), com os critérios de classificação definidos por Maroco (2007).

No que concerne à fidelidade, diz-nos o grau de exatidão ou confiança que podemos ter nos resultados obtidos. Nesta investigação, representa a consistência interna ou homogeneidade dos itens e foi calculada através do coeficiente *alpha* de Cronbach (Almeida & Freire, 2008).

Para a interpretação dos resultados da Escala de Auto conceito e do Questionário de Atitude Face ao Português, foram verificados os pressupostos estatísticos, designadamente a homogeneidade de variâncias e a normalidade dos resultados. Para além disso, foram tidos em conta vários procedimentos estatísticos, os quais serão mencionados adiante e foram de encontro aos objetivos da investigação. Para a comparação de médias de dois subgrupos, neste caso o do sexo feminino e o do sexo masculino, utilizámos o teste *t-Student*, uma vez que nos permite verificar se há (ou não) diferenças significativas entre os mesmos (Maroco, 2007).

As relações entre as variáveis foram calculadas através do Coeficiente de Correlação de Pearson – *r* – o qual pode oscilar entre -1.00 e +1.00 e sendo igual a zero revela ausência de correlação e independência das variáveis em causa. Quanto mais se aproxima da unidade, mais perfeita é a correlação, seja esta negativa/inversa ou positiva, o que nos obriga a ter em atenção não só a grandeza, mas também o sentido da relação existente (Almeida & Freire, 2008). Segundo Maroco (2007), baseado na proposta de Cohen (1988), resultados de *r* até .10 são considerados pequenos, indicando uma fraca relação entre as variáveis; resultados de *r* superiores a .10 mas inferiores a .25 são nomeados médios, revelando moderadas relações entre as variáveis; valores de *r* entre .25 e .50 são considerados elevados, revelando uma relação significativa entre as variáveis; e valores de *r* superiores a .50 são nomeados muito elevados, revelando relações muito significativas entre as variáveis em estudo (Maroco, 2007).

CAPÍTULO 5 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

No capítulo anterior foram apresentados e descritos os objetivos gerais do presente trabalho, as características dos instrumentos utilizados e os aspetos metodológicos adotados. No presente capítulo, procede-se à apresentação dos resultados.

Os resultados, que seguidamente serão apresentados, referem-se às análises estatísticas dos dados recolhidos, iniciaremos pela apresentação dos resultados referentes a análise psicométrica do Questionário de Atitude Face ao Português (QAFP). Seguidamente serão apresentados os resultados de acordo com a sequência dos objetivos previamente apresentadas que são os seguintes: (i) “Analisar as Atitudes Face à Disciplina de Português em alunos do ensino secundário profissional”; (ii) “Analisar o autoconceito em alunos do ensino secundário profissional”; (iii) “Verificar a relação entre o Autoconceito e as Atitudes Face à Disciplina de Português em alunos do ensino secundário profissional”; (iv) “Verificar se existem diferenças, em função dos sexos, no que respeita a atitude face à disciplina de português em alunos do ensino secundário profissional”; (v) “Verificar se existem diferenças, em função dos sexos, no que respeita ao autoconceito em alunos do ensino secundário profissional”; (vi) “Verificar se existe relação entre as variáveis sócio económicas (profissão do pai e da mãe) e as Atitudes Face à Disciplina de Português em alunos do ensino secundário profissional”.

5.1 Resultados

5.1.1. Análise Psicométrica do Questionário de Atitude Face ao Português (QAFP)

À semelhança do estudo efetuado por Rebelo (2012) no qual nos baseamos, procedeu-se a Análise Psicométrica deste instrumento.

Análise descritiva do Questionário de Atitudes Face ao Português (QAFP).

Na análise descritiva do Questionário de Atitudes Face ao Português observa-se que os alunos têm uma dispersão ao longo das escalas, revelando a adequabilidade dos itens à escala escolhida. Os alunos responderam com maior frequência nas opções “Concordo” (Anexo 2). Na última questão Questionário de Atitudes face ao Português, onde era questionado “Para quem consideras a disciplina de Português mais adequada?”, a maioria dos alunos responderam “para rapaz e rapariga, de igual forma” (N=171; 95,1%) (Anexo 3).

Análise Fatorial Exploratória do Questionário de Atitudes Face ao Português (QAFP)

Após a verificação dos pressupostos estatísticos, foi realizada uma primeira Análise Fatorial Exploratória da qual resultaram 5 fatores, explicativos de 60.7% da variância total.

Como complemento, verificámos a validade da Análise Fatorial Exploratória, através dos testes de esfericidade de Bartlett e de Keyser-Meyer-Olkin (KMO), que nos indicaram uma elevada validade e adequação (teste de Bartlett: $\chi^2=1633,011$; g.l.=231; $p < 0.001$ e KMO =.853), ou seja, que as variáveis estão relacionadas e que a matriz de correlações apresenta um índice excelente (Maroco, 2007).

Tabela 9: Estrutura Fatorial do (QAFP)

Ítems	Fatores				
	1	2	3	4	5
3. Para mim, estudar Português é divertido	,799				
5. Estudar Português dá-me alegria	,854				
13. Gosto de estudar Português	,818				
17. Sinto-me entusiasmado quando vou às aulas de Português	,743				
*21. Estudar Português tranquiliza-me	,764				
*2. As matérias de Português deixam-me inseguro		,668			
*9. O português desorienta-me		,507			
*12. Interpretar textos de português desanima-me		,483			
*14. Estudar Português assusta-me		,678			
*19. Quando aparece um texto de português tenho vontade de desistir		,697			
*22. Quando interpreto textos de português fico incomodado		,708			
*7. A Expressão “Português” provoca-me uma sensação desagradável		,566			
1. Percebo a utilidade da disciplina português				,598	

4. O português é útil para a minha vida	,771
6. Penso que é importante ter bons resultados a Português	,646
11. Considero o Português uma área importante no dia a dia	,817
15. O Português dá-me competência	,529
<hr/>	
8. Consigo ser bom/a aluno/a a Português facilmente	,790
10. Tenho facilmente boas notas a Português	,678
*20. Compreendo facilmente o que é explicado em Português	,726
<hr/>	
*16. Penso que o Português tem matérias difíceis	,782
*18. Penso que é mais importante estudar para outras disciplinas do que para português	,507
<hr/>	

Tabela 10: Valores dos Fatores encontrados no (QAFP)

	Fator1	Fator2	Fator3	Fator 4	Fator 5
Valores próprios	3,64	3,18	2,90	2,22	1,39
Percentagem de variância explicada	16,57	14,46	13,19	10,13	6,33
Média	2,45	2,47	2,95	2,78	2,68
Desvio-padrão	0,62	0,44	0,33	0,51	0,93
Mínimo	1.00	1.00	1.00	2.00	2.00
Máximo	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00

Na tabela 9 e 10 apresentamos a estrutura fatorial, obtida após a rotação *varimax*, bem como os pesos fatoriais de cada item, os valores próprios, a percentagem de variância explicada, a média, o desvio padrão e os limites mínimo e máximo de cada fator.

Tabela 11: Valores do (QAFP) na Dimensão Gosto/Motivação

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
3. Para mim, estudar Português é divertido	1,00	4,00	2,4863	,74020
5. Estudar Português dá-me alegria	1,00	4,00	2,3497	,79703
13. Gosto de estudar Português	1,00	4,00	2,5301	,76167
17. Sinto-me entusiasmado quando vou às aulas de Português	1,00	4,00	2,5410	,71653
21. Estudar Português tranquiliza-me	1,00	4,00	2,3552	,68706

Como é visível, o primeiro fator do Questionário de Atitudes Face ao Português, que explica 16,57% da sua variância (tabela 10), está relacionado com o Gosto e Motivação. É constituído por 5 itens e, foi denominada como Gosto/Motivação (Fator 1; Média=2,45; DP=.62).

Estes itens procuram averiguar se os alunos gostam da disciplina de língua portuguesa e o que os motiva para a sua aprendizagem, pelo que se chamou a este fator **Gosto e Motivação**.

Os mesmos autores (Bacete & Betoret, cit. por Perini, Ferreira, Clement & Custódio, 2009) que defendem a influência dos afetos na aprendizagem, defendem também que esta é um processo cognitivo e motivacional. Deste modo, para aprender são necessárias componentes cognitivas mas também é necessário ter disposição, intenção e motivação suficientes (componentes motivacionais) (Perini *et al.*, 2009). Junto com a motivação para aprender uma tarefa ou disciplina vêm as crenças sobre o interesse ou gosto nessa tarefa, que levam o aluno a reconhecer o que o leva a empenhar-se na mesma (Perini *et al.*, 2009). É ainda importante ter em consideração que é mais fácil estar motivado para aprender uma matéria de que se gosta do que uma matéria pela qual não se sente nenhum tipo de afinidade (Perini *et al.*, 2009).

Na dimensão da motivação (tabela 11), podemos verificar também tendo em conta os valores apresentados em cada item de um modo geral que os valores apresentam-se como médios tendo em conta que a escala de referência utilizada tinha uma amplitude a variar entre 1 e 4. Os valores mais elevados apresentam-se nos itens “17.Sinto-me entusiasmado quando vou às aulas de Português” e “13.Gosto de estudar Português”, e os valores mais baixos nos itens 5.”Estudar Português dá-me alegria” e no item 21.”Estudar Português tranquiliza-me”.

Tabela 12: Valores do (QAFP) na Dimensão Afetos

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
2. As matérias de Português deixam-me inseguro	1,00	4,00	2,8791	,62781
7. A expressão Português provoca-me uma sensação desagradável	1,00	4,00	2,9399	,97873
9. O português desorienta-me	1,00	4,00	2,1366	,99886
12. Interpretar textos de Português desanima-me	1,00	4,00	2,5082	1,17140
14. Estudar Português assusta-me	1,00	4,00	2,2022	1,05226
19. quando aparece um texto de Português para interpretar tenho vontade de desistir	1,00	4,00	2,3661	1,07025
22.Quando interpreto textos de Português fico incomodado	1,00	4,00	2,3115	1,08244

O segundo fator, engloba os 7 itens relacionados com os Afetos e explica 14,46% da variância (tabela 10 e 12). O fator 2 apresenta (Fator 2; Média=2.47; DP=.44). Podemos considerar estes valores como médios tendo em conta que a escala de referência utilizada tinha uma amplitude a variar entre 1 e 4.

Os valores mais elevados apresentam-se nos itens 2. “As matérias de Português deixam-me inseguro” e 7. “A expressão Português provoca-me uma sensação desagradável”, e o valor mais baixo no item 9. “O português desorienta-me” e no 14. “Estudar Português assusta-me”.

A (tabela 12) é composta por itens que fazem referência a um conjunto de sentimentos e emoções provocados pela aprendizagem da língua portuguesa e foi denominado como **Afetos**. Com vista a dar uma perspetiva positiva dos sentimentos e das emoções aqui referidas, os itens que constituem este fator foram invertidos antes do início das análises estatísticas, pelo que se refere a afetos positivos.

A importância dos afetos para a aprendizagem tem um longo percurso, pois já Piaget (1973/1983) quando se referia ao desenvolvimento intelectual falava da relação entre afeto e cognição na aprendizagem, dizendo que sem afeto não haveria interesse, ou motivação. Mais recentemente, autores como Alsop e Watts (1997, 2000), Villani e Cabral (1997) ou Pietrocola (2001) têm procurado desenvolver na educação científica a consciência que aspetos afetivos (emoções, crenças, valores e atitudes) influem significativamente na atividade intelectual dos indivíduos, em particular na aprendizagem (citados por Custódio, Pietrocola & Cruz, 2007).

Tabela 13: Valores do (QAFP) na Dimensão Utilidade

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
1.Percebo a utilidade da disciplina português	1,00	4,00	1,7213	,55858
4.O português é útil para a minha vida	1,00	4,00	3,3770	,65877
6.Penso que é importante ter bons resultados a Português	1,00	4,00	3,2951	,62926
11.Considero o Português uma área importante no dia a dia	1,00	4,00	3,2404	,66059
15.O Português dá-me competência	1,00	4,00	3,1202	,58062

O terceiro fator, é relacionado com a Utilidade, representa 13,19% da variância da escala e engloba 5 itens (tabela 10). De acordo com a Análise Fatorial Exploratória (tabela10) o fator 3 apresenta (Fator 3; Média=2,95; DP=0,33). Dos cinco fatores apresentados na análise fatorial exploratória este fator é o que apresenta a média mais elevada, considera-se por isso que os alunos aprendem porque compreendem a utilidade da língua portuguesa. Os valores são considerados altos tendo em conta que a escala de referência utilizada tinha uma amplitude a variar entre 1 e 4. Os valores mais elevados apresentam-se nos itens 4. “O português é útil para a minha vida,” e 6.”Penso que é importante ter bons resultados a Português” e os valores mais baixo no item 1.”Percebo a utilidade da disciplina português”.

A (tabela 13) é composta por itens que procuram perceber se o aluno apreende a utilidade da língua portuguesa, as implicações desta disciplina na sua vida quotidiana, como uma matéria útil e ao mesmo tempo se sentem capazes de a aprender e de obter bons resultados. Pode então dizer-se que este fator está de certa forma relacionado com o autoconceito académico para a língua portuguesa e a percepção de autoeficácia.

Como referem Faria e Resende (2000) “o sucesso na língua materna não depende apenas dos aspetos intelectuais da realização dos alunos, mas também de fatores de ordem motivacional, sobretudo de crenças pessoais acerca da capacidade para realizar adequadamente no domínio verbal, que se apresenta estruturante do sucesso escolar global” (p.1).

Tabela 14: Valores do (QAFP) na Dimensão Facilidade

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
8.Consigo ser bom/a aluno/a a Português facilmente	1,00	4,00	2,7923	,64667
10.Tenho facilmente boas notas a Português	1,00	4,00	2,7705	,63054
20.Compreendo facilmente o que é explicado em Português	1,00	4,00	2,7814	,57060

O quarto fator do questionário de Atitude Face ao Português reúne os 3 itens relacionados com a facilidade de aprender a disciplina de Português representa 10,13% da variância (tabela 10). Foi denominado como Facilidade (Fator 4; Média=2.78; DP=.51) (tabela10) e revela uma média elevada, tendo em conta que as respostas podem variar entre 1 e 4. Tal facto revela que os alunos aprendem a disciplina de Português com facilidade e consideram a disciplina de Português fácil. Neste fator 4 os alunos apresentam o valor mais baixo no item 10. "Tenho facilmente boas notas a Português" e o valor mais elevado no item 8. "Consigo ser bom/a aluno/a a Português facilmente."

Tabela 15: Valores do (QAFP) na Dimensão Desmotivação

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
16.Penso que o Português tem matérias difíceis	1,00	4,00	2,9454	1,24356
18.Penso que é mais importante estudar para outras disciplinas do que para português	1,00	4,00	2,4208	1,11582

Por último, temos o fator 5 que comporta os 2 itens reveladores da falta de motivação, ou seja, que quanto mais elevada for a sua média, mais revela a falta de interesse e esforço do aluno na atitude face à disciplina de Português. É o fator 5 explica 6,33% da variância total e apresenta (Média=2,68; DP=.93) verificado na (tabela 10). O fator do item 16. "Penso que o Português tem matérias difíceis" apresenta uma média de 2,94% (tabela 10) demonstra que alguns alunos revelaram desinteresse e falta de motivação por acharem que o português tem matérias difíceis.

5.1.2. Análise das Relações entre as Variáveis (Correlações de Pearson)

As (tabelas 16,17 e 18), mostram as correlações existentes entre a idade do aluno, a profissão do pai, da mãe, o número de reprovações, as dimensões do QAFP e a Escala do Auto conceito.

A dimensão Afetos do QAFP correlaciona-se, como é possível verificar, com todas as dimensões deste questionário. Relativamente à dimensão Gosto/Motivação correlaciona-se também com todas as dimensões à exceção da Dimensão Desmotivação. Na Dimensão Utilidade correlaciona-se com a Dimensão Gosto/Motivação ($r=.359$; $p <.01$), Afetos ($r=-.320$; $p <.01$) e Facilidade ($r=.417$; $p <.01$). Relativamente à Dimensão Facilidade a mesma correlaciona-se com a Dimensão Gosto/Motivação ($r=.493$; $p <.01$), Afetos ($r=-.335$; $p <.01$). Por último na Dimensão Desmotivação correlaciona-se com os Afetos ($r=.343$; $p <.01$), todas estas correlações verificadas nas diferentes dimensões variam entre o sentido positivo e negativo. E, ainda no que diz respeito aos valores das dimensões do QAFP, os mesmos variam o r entre .060 e .493, e o seu sentido entre o positivo e o negativo.

A tabela 16 mostra-nos as correlações existentes entre as próprias sub-escalas da Escala do Auto Conceito no Perfil de Importância, assim, a sub-escala Competência Atlética correlaciona-se com a escala Competência Escolar ($r=.491$; $p <.01$), e com Aceitação Social ($r=.234$; $p <.01$). A sub-escala Aparência Física correlaciona-se com a Competência Atlética ($r=-.271$; $p <.01$). A sub-escala Atração Romântica correlaciona-se com a sub-escala Aparência Física ($r=-.232$; $p <.01$), e Competência para o Trabalho ($r=.230$; $p <.01$). E ainda a sub-escala Amizades Intimas correlaciona-se com a sub-escala Aparência Física ($r=.231$; $p <.01$), Competência para o Trabalho ($r=.155$; $p <.05$), e Atração Romântica ($r=.252$; $p <.01$).

Os valores das sub-escalas do Perfil de Importância variam o r entre (-.008 e .491), também o seu sentido varia entre o positivo e o negativo.

A tabela 16 mostra-nos as correlações existentes entre as próprias sub-escalas da Escala do Auto Conceito no Perfil de Auto-Percepção. A sub-escala Competência Atlética correlaciona-se com a sub-escala Aceitação Social ($r=.153$; $p <.05$). A sub-escala Competência para o trabalho correlaciona-se com a sub-escala Competência Escolar ($r=.147$; $p <.05$), com a Aceitação Social ($r=.280$; $p <.01$) e com a Competência Atlética ($r=.232$; $p <.01$). A sub-escala Aparência física correlaciona-se com a sub-escala Aceitação Social ($r=.277$; $p <.01$) e com a sub-escala Competência Atlética ($r=.172$; $p <.05$). A sub-escala Atração Romântica correlaciona-se com a sub-escala Competência Escolar ($r=.203$; $p <.01$), com a sub-escala Aceitação Social ($r=.465$; $p <.01$), com a sub-escala Competência Atlética ($r=.243$; $p <.01$), e ainda com a sub-

escala Competência para o trabalho ($r=.164$; $p <.05$). Na sub-escala Aspectos Comportamentais correlaciona-se com a sub-escala ($r=.266$; $p <.01$), com a sub-escala Aceitação Social ($r=.369$; $p <.01$), com a sub-escala Competência para o trabalho ($r= .341$; $p <.01$) e com a sub-escala Atração Romântica ($r= ,354$; $p <.01$). A sub-escala Amizades Intimas correlaciona-se com a sub-escala Competência Escolar ($r= .252$; $p <.01$), com a sub-escala Aceitação Social ($r= .185$; $p <.05$), com a sub-escala Aparência Física ($r=.238$; $p <.01$), com a sub-escala Competência para o Trabalho ($r= .230$; $p <.01$) e com a sub-escala Atração Romântica ($r= .200$; $p <.01$). Por fim, a sub –escala Auto Estima Global correlaciona-se com a sub-escala Competência Escolar ($r= ,201$; $p <.01$), com a sub-escala Aceitação Social ($r=.243$; $p <.01$), Competência Atlética ($r= .238$; $p <.01$), com a sub-escala Aparência Física ($r= .252$; $p <.01$), e com a sub-escala Competência para o Trabalho ($r= .179$; $p <.05$).

Os valores das sub-escalas do Perfil de Auto Percepção variam o r entre (-,003 e .469) e o seu sentido entre o positivo e o negativo.

O envolvimento que verificamos entre as próprias sub-escalas, demonstram que estas evoluem no mesmo sentido, isto é, quando uma aumenta, a outra também tem valores mais elevados.

E, ainda encontrámos fortes correlações entre o QAFP e a Escala de Auto Conceito, verificou-se uma correlação entre a sub-escala da Auto Percepção da Escala do Auto Conceito (Atração Romântica) e o QAFP (Gosto/Motivação) no sentido negativo ($r=.163$; $p <.05$), conforme tabela 16. O mesmo sugere que quanto mais capacidades os alunos tiverem para atrair romanticamente maior será a motivação na atitude face à disciplina de Português, e o mesmo acontece no sentido inverso.

Relativamente, ao Perfil de Importância da Escala do auto conceito também verificámos correlações entre algumas sub escalas. Entre a sub-escala (Aspectos Comportamentais) e o QAFP (Gosto/Motivação) ($r=.201$; $p <.01$), no sentido positivo conforme (tabela 17). O mesmo sugere que quando aumenta o comportamento do aluno maior será a motivação na atitude face à disciplina de Português, e o mesmo acontece no sentido inverso. Também, encontrámos correlações entre a sub-escala (Amizades Intimas) e o QAFP (Gosto/Motivação) ($r=.171$; $p <.05$), no sentido positivo conforme (tabela 17). O mesmo sugere que quanto mais capacidades o aluno tiver para fazer amizades íntimas mais motivado o aluno se sente na atitude face à disciplina de português, e o mesmo acontece no sentido inverso.

E ainda verificou-se uma correlação entre a sub-escala (Competência Escolar) e o QAFP (Desmotivação) ($r=-.193$; $p <.01$), no sentido negativo (tabela 17). A mesma

sugere que quando diminui a desmotivação do aluno aumenta a competência escolar na atitude face à disciplina de português, e o mesmo acontece no sentido inverso.

Como é também possível verificar através do (tabela 18), o N.º de reprovações tem também correlações significativas com os Afetos e a Idade do aluno. Assim, verificámos uma correlação entre o n.º de Reprovações no sentido negativo e os Afetos ($r=-.146$; $p<.05$). O mesmo sugere que quanto menos reprovações o aluno tiver mais sentimentos de Afetos o aluno terá o que resultará num aumento na atitude face à disciplina de Português, e o mesmo acontece no sentido inverso. Verificou-se outra correlação entre o n.º de reprovações e a Idade do aluno a correlação no sentido positivo ($r=.804$; $p<.01$). A mesma sugere que quando a idade do aluno aumenta o número de reprovações também aumenta, e o mesmo acontece no sentido inverso.

Também encontrámos uma correlação positiva entre a Idade do aluno e os Afetos ($r=.171$; $p<.05$). A mesma sugere que a medida que a idade do aluno vai aumentando também os sentimentos de Afetos vão aumentando o que contribuirá para o aumento na atitude face à disciplina de Português. Relativamente à profissão da mãe também se correlaciona positivamente com a profissão do pai ($r=.178$; $p<.05$). A mesma sugere que quando aumenta a profissão da mãe também aumenta a profissão do pai, e o mesmo acontece no sentido inverso. E por fim encontrámos uma correlação negativa entre a Profissão do Pai e a Desmotivação ($r=-.178$; $p<.05$). A mesma sugere que quanto menor for a classe profissional do pai maior será a desmotivação do aluno na Atitude Face à Disciplina de Português, e o mesmo acontece no sentido inverso.

Tabela 16

Correlações de Pearson entre o QAFP e o Perfil de Auto-Perceção da Escala do Autoconceito

	Competência Escolar	Aceitação Social	Competência Atlética	Aparência Física	Competência trabalho	Atração Romântica	Aspetos Comportamentais	Amizades Intimas	Auto Estima Global	Gosto Motivação	Afetos	Utilidade	Facilidade	Desmotivação
Competência Escolar														
Aceitação Social	,140													
Competência Atlética	,104	,153*												
Aparência Física	-,046	,277**	,172*											
Competência p/ o trabalho	,147*	,280**	,232**	,139										
Atração Romântica	,203**	,465**	,243**	-,034	,164*									
Aspetos Comportamentais	,266**	,369**	-,003	,016	,341**	,354**								
Amizades Intimas	,252**	,185*	,469**	,238**	,230**	,200**	,064							
Auto Estima Global	,201**	,243**	,238**	,254**	,179*	,050	,426**	,119						
Gosto/Motivação	-,123	-,027	,062	,089	-,030	,163*	-,035	,045	,059					
Afetos	,011	,040	,020	,023	-,011	-,010	,008	-,010	,085	-,148*				
Utilidade	-,041	-,014	-,086	,008	-,141	-,061	-,141	-,052	-,117	,359**	-,320**			
Facilidade	-,033	-,060	-,097	,102	-,073	-,128	-,064	-,071	-,066	,493**	-,335**	,417**		
Desmotivação	,105	,125	,066	,081	,044	,029	-,023	,064	,140	,060	,343**	-,061	-,081	

Tabela 17

Correlações de Pearson entre o QAFP e o Perfil de Importância da Escala

	Gosto Motivação	Afetos	Utilidade	Facilidade	Desmotivação	Competência Escolar	Aceitação Social	Competência Atlética	Aparência Física	Competência p/ trabalho	Atração Romântica	Aspetos Comportamentais	Amizades Íntimas
Gosto/Motivação													
Afetos	-,148*												
Utilidade	,359**	-,320**											
Facilidade	,493**	-,335**	,417**										
Desmotivação	,060	,343**	-,061	-,081									
Competência Escolar	,011	,075	-,008	-,009	-,193**								
Aceitação Social	,018	-,137	-,042	-,056	,049	,082							
Competência Atlética	,024	-,090	,108	,127	,089	,491**	,234**						
Aparência Física	-,092	,056	-,098	-,129	,007	,017	,008	-,271**					
Competência para o trabalho	,036	-,011	,029	-,006	-,032	,129	,282**	,140	,079				
Atração Romântica	,033	-,105	,092	,113	-,142	-,065	,161*	,045	-,232**	,230**			
Aspetos Comportamentais	,201**	,026	-,113	-,142	-,043	-,049	,149*	-,072	,074	,098	,031		
Amizades Íntimas	,171*	-,076	-,130	-,078	-,034	,083	,205**	-,076	,231**	,155*	,252**	,013	

Tabela 18

Correlações de Pearson entre o QAFF e (N.º de anos de reprovações, Idade do aluno (a))

	Gosto/Motivação	Afetos	Utilidade	Facilidade	Desmotivação	Reprovações	Idade do aluno (a)	Profissão da mãe	Profissão do pai
Gosto/Motivação									
Afetos	-,148*								
Utilidade	,359**	-,320**							
Facilidade	,493**	-,335**	,417**						
Desmotivação	,060	,343**	-,061	-,081					
Reprovações	-,013	-,146*	,034	-,064	-,023				
Idade do aluno (a)	-,058	,171*	-,124	-,068	-,036	,804**			
Profissão da mãe	,021	-,013	,046	-,025	-,040	,033	-,004		
Profissão do pai	,027	,076	-,018	-,070	-,178*	,046	,010	,178*	

5.1.3 Análise da Consistência Interna do (QAFP)

A Análise da Consistência Interna do (QAFP) permite-nos verificar a fiabilidade do mesmo e, em todas os fatores obtivemos valores acima de .75, ou seja, índices de consistência interna respeitáveis (Almeida & Freire, 2008) exceto na dimensão Afetos.

Assim, as dimensões do (QAFP) variam de um índice .67 (considerado baixo) e .88 (considerado respeitável). Assim, a dimensão Gosto/Motivação apresentou um índice elevado ($\alpha=.88$), Facilidade ($\alpha=.83$) e a Utilidade ($\alpha=.81$) ainda assim considerados elevados. No que concerne, a Desmotivação o índice foi mais baixo, mas ainda assim considerado respeitável, tendo em conta ($\alpha=.77$), já no que diz respeito aos Afetos foi considerado um valor baixo ($\alpha=.67$).

Tabela 19: Valores Mínimos, Valores Máximos, Médias, Desvios-Padrão e Alphas de Cronbach para Dimensões Utilizadas

Dimensão/Escala	N.º de Itens	Valores Mínimos	Valores Máximos	M	DP	Alpha de Cronbach
Gosto/motivação	5	1.00	4.00	2,45	.62	0.88
Afetos	7	1.00	4.00	2,47	.44	0.67
Utilidade	5	1.00	4.00	2,95	.33	0.81
Facilidade	3	2.00	4.00	2,78	.51	0.83
Desmotivação	2	2.00	4.00	2,68	.93	0.77

Comparando o nosso estudo com o efetuado por Rebelo (2012) obtiveram-se resultados distintos tendo surgido 5 fatores no presente estudo em vez de três fatores conforme estudo efetuado por Rebelo (2012).

Após a apresentação do estudo psicométrico do Questionário de Atitudes Face ao Português, procede-se à apresentação dos resultados encontrados como resposta aos objetivos específicos deste estudo. Assim temos:

(i) “Analisar as Atitudes Face à Disciplina de Português em alunos do ensino secundário profissional.” Com vista a investigar este objetivo recorremos ao valor total do questionário de Atitudes Face ao Português conforme (tabela 20).

Tabela 20. Atitudes Face à Disciplina de Português (Média, Desvio Padrão e Variância)

	Gosto/Motivação	Afetos	Utilidade	Facilidade	Desmotivação
Média	2,45	2,47	2,95	2,78	2,63
Desvio Padrão	0,62	0,44	0,33	0,51	0,93
Variância	,378	,197	,112	,263	,861

A (tabela 20) apresenta o resumo dos valores totais quanto aos fatores “Gosto/Motivação”, “Afetos”, “Utilidade”, “Facilidade” e “Desmotivação” dos alunos referente ao Questionário de Atitudes Face ao Português. Os itens que apresentam valores mais elevados são os que correspondem à “Utilidade” (M=2,95). Os valores que apresentam valores mais baixos são os itens correspondentes ao “Gosto e Motivação” (M=2,45) e “Afetos” (M=2,47).

Após a análise de dados e com o objetivo de dar resposta ao nosso primeiro objetivo, concluímos, que os alunos da amostra, aprendem a língua portuguesa essencialmente devido ao fato de compreenderem a sua utilidade, compreendem esta como uma matéria útil e ao mesmo tempo sentem-se capazes de aprender e de obter bons resultados, compreendem ainda as implicações desta disciplina na sua vida quotidiana. No entanto, todos os outros valores também se apresentam como médios, considerando que utilizamos uma escala de (1-4).

(ii) “Analisar o Autoconceito em alunos do ensino secundário profissional” Com vista a investigar este objetivo recorreu-se aos resultados obtidos através da escala do auto-conceito (Perfil de Auto-perceção e de Importância).

Tabela 21: Perfil de Auto-Percepção e subescalas-escala de auto conceito

	Mediana	Média	Desvio Padrão	Variância
Competência escolar	3,2	2,3	,26	,07
Aceitação Social	3,4	2,4	,24	,06
Competência Atlética	3,6	2,7	,29	,09
Aparência Física	3,6	2,7	,26	,07
Competência para o trabalho	3,4	2,4	,29	,09
Atração Romântica	3,4	2,5	,27	,07
Aspetos Comportamentais	3,4	2,7	,31	,09
Amizades Intimas	3,4	2,6	,29	,08
Auto Estima Global	3,6	2,3	,27	,07
Total do perfil de Auto Percepção	2,44	2,43	,150	,023

Através dos valores apresentados na (tabela 21), podemos constatar de um modo geral que os alunos apresentam um auto conceito médio ($M=2,43$) no Perfil de Auto Percepção. Tal como podemos verificar os valores apresentados nos vários domínios consideram-se médios sendo que considerámos uma escala de (1-4). Apresentando valores mais elevados em três domínios que são: “Auto Percepção da Competência Atlética”, “Auto Percepção da Competência Física” e na “Auto Percepção nos Aspetos Comportamentais” ($M=2,7$). Os alunos apresentam os valores ligeiramente mais baixos em dois domínios, na “Auto Percepção da Competência Escolar” e na “Auto Percepção da Auto Estima Global” ($M=2,3$).

Podemos ainda referir o comportamento homogéneo da amostra, uma vez que valores baixo do desvio padrão, nos indicam não haver grande dispersão nos resultados de cada sub-escala.

Tabela 22: Valores observados no Perfil de Importância na escala do Auto Conceito

	Mediana	Média	Desvio Padrão	Variância
Importância da Competência Escolar	4	2,4	,38	,15
Importância da competência Social	4	2,5	,43	,18
Importância da Competência Atlética	4	2,9	,56	,31
Importância da Aparência Física	4	1,9	,49	,24
Importância da Competência para o trabalho	3,5	2,5	,32	,11
Importância da Atração Romântica	11,5	3,1	,78	,61
Importância da Atitude comportamental	4	2,5	,43	,19
Importância das Amizades Intimas	4	2,6	,44	,19

**Total do Perfil de Importância na
escala de auto conceito**

2,56

2,55

,213

,046

Através dos valores apresentados na (tabela 22), podemos constatar de um modo geral que os alunos apresentam um auto conceito médio (M=2,55) no Perfil de Importância. Também neste perfil os vários domínios apresentam-se como médios considerando que utilizámos uma escala de (1-4).

Assim, através da (tabela 21), podemos verificar de um modo geral que os valores do Perfil de Importância, são relativamente superiores aos valores obtidos na escala de Auto Perceção (tabela 20), com exceção nos domínios da “Aparência Física” e “Atitude Comportamental”. O fato da maioria dos domínios da escala de Importância apresentarem valores superiores à Escala de Auto Perceção, significa que os alunos por um lado compreendem a importância e valorizam às diversas áreas (vários domínios) na sua vida, mas, por outro lado, consideram-se pouco competentes nas diversas áreas, tem uma “perceção de si próprios” pouco positiva.

Quanto aos valores encontrados para a escala de Importância, de um modo geral os alunos apresentam um auto conceito médio nos vários domínios, considerando uma escala de (1-4). Com exceção da escala de “Importância da Aparência Física”, que apresenta um valor abaixo de dois (M=1,9), considerando-se por isso um valor baixo. Revelando os valores mais elevados em dois domínios que são: “Importância da Competência Atlética” (M=2,9), e “Importância da Atração Romântica” (M=3,1).

Podemos ainda analisar a “Auto Perceção da Competência para o trabalho” (tabela 21) a qual apresenta um valor (M=2,4) e a “Importância da Competência para o trabalho” (tabela 22) o qual apresenta (M=2,5), de um modo geral podemos dizer que os alunos apresentam uma atitude razoável face ao trabalho escolar tendo em conta os valores apresentados.

(iii) “Relação entre o Autoconceito e as Atitudes Face à disciplina de português em alunos do ensino secundário profissional.” Com vista a investigar este objetivo recorreremos ao procedimento de comparação de médias a partir do teste *t-Student* e da Correlação de *Pearson* entre os itens que fazem parte do questionário face à disciplina de português e as sub-escalas do autoconceito.

Foram encontradas algumas correlações entre as sub-escalas do auto conceito e o Questionário de Atitudes Face ao Português. Assim, verificámos uma correlação entre a escala da Auto Perceção da Escala do Autoconceito na sub-escala (Atração

Romântica) com o QAFP (Gosto/Motivação) ($r=163$; $p < .05$), conforme (tabela 16). Relativamente, à escala de Importância do Questionário do Autoconceito também verificámos correlações entre algumas sub escalas: entre a sub escala (Aspetos Comportamentais) e QAFP (Gosto/Motivação) ($r=201$; $p < .01$), conforme (tabela 17). Também, encontrámos correlações entre a sub-escala (Amizades Íntimas) e o QAFP (Gosto/Motivação) ($r=.171$; $p < .05$), conforme (anexo 5). E ainda entre a sub-escala (Competência Escolar) e o QAFP (Desmotivação) ($r=-.193$; $p < .01$) (tabela 18). Estes resultados afirmam haver uma relação entre algumas sub-escalas da escala do Autoconceito e algumas dimensões do Questionário de Atitude Face ao Português.

(iv) “Verificar se existem diferenças, em função dos sexos, no que respeita a atitude face à disciplina de português em alunos do ensino secundário profissional” Com vista a investigar este objetivo recorreremos novamente ao procedimento de comparação de médias a partir do teste *t-Student*, conforme (tabela 23).

Tabela 23: Diferenças em função dos sexos na atitude face à disciplina de Português (*t-Student*)

	Sexo do aluno (a)	N	Média	Desvio padrão	T	p
Gosto/Motivação	Masculino	84	2,42	,665	-,531	,596
	Feminino	99	2,47	,571		
Afetos	Masculino	84	2,48	,452	,276	,783
	Feminino	98	2,46	,437		
Utilidade	Masculino	84	2,91	,348	-1,36	,175
	Feminino	99	2,98	,320		
Facilidade	Masculino	84	2,74	,541	-,955	,341
	Feminino	99	2,81	,488		
Desmotivação	Masculino	84	2,65	,947	-,379	,705
	Feminino	99	2,70	,914		

Como é possível verificar na tabela apresentada (tabela 23), não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre sexos. Ainda assim, podemos verificar que em todas as dimensões, as raparigas apresentam ligeiramente valores superiores aos dos rapazes exceto na dimensão dos afetos em que os rapazes apresentam valores superiores ($N=84$; $M=2,48$). No entanto, importa referir que estes valores não são estatisticamente significativos como podemos verificar na tabela. De forma a responder ao quarto objetivo não existem diferenças estatisticamente significativas entre os sexos na atitude face à disciplina de português.

(v) “Verificar se existem diferenças, em função dos sexos, no que respeita ao autoconceito em alunos do ensino secundário profissional”, com vista a responder ao quinto objetivo recorreremos novamente ao procedimento de comparação de médias a partir do teste *t-Student*, conforme (tabela 24).

Tabela 24: Diferenças em função dos sexos das sub-escalas do Perfil de Auto Perceção da Escala do Autoconceito

	Sexo do aluno (a)	N	Média	Desvio padrão	T	p
Competência escolar	Masculino	84	2,35	,28219	,843	,401
	Feminino	99	2,32	,25058		
Aceitação Social	Masculino	84	2,40	,25408	,250	,803
	Feminino	99	2,40	,22311		
Competência Atléticoa	Masculino	84	2,58	,32712	-1,503	,135
	Feminino	99	2,6	,26581		
Aparência Física	Masculino	84	2,52	,29959	-,724	,470
	Feminino	99	2,55	,23139		
Competência para o trabalho	Masculino	84	2,37	,35144	-,977	,330
	Feminino	99	2,41	,23604		
Atração Romântica	Masculino	84	2,51	,32017	1,77	,077
	Feminino	99	2,44	,22128		
Aspetos Comportamentais	Masculino	84	2,28	,33870	,606	,545
	Feminino	99	2,25	,28763		
Amizades Intimas	Masculino	84	2,56	,37917	-1,972	,050
	Feminino	99	2,62	,17956		
Auto Estima Global	Masculino	84	2,37	,31787	,377	,706
	Feminino	99	2,35	,22332		

Tabela 25: Diferenças em função dos sexos no Perfil de Auto Perceção da Escala do Auto Conceito

	Sexo do aluno (a)	N	Média	DP	t	p
	Masculino	84	2,44	,19073	.875	7.34
	Feminino	99	2,44	,10599	.456	6.90

Como é possível verificar na (tabela 21), apenas se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre sexos na escala (Amizades Intimas). Assim, podemos verificar que na escala *Amizades Intimas* a média é significativamente mais elevada nos participantes do sexo feminino (M=2,62) do que nas participantes do sexo masculino (M=2,56). Quanto à média geral dos participantes relativamente ao sexo, no

Perfil de Auto-Percepção apresentam-se com valores iguais (M=2,44), também aqui não foram encontrados valores estatisticamente significativos (tabela 25).

Tabela 26: Diferenças em função dos sexos das sub-escalas do Perfil de Importância da Escala do Auto Conceito

	Sexo do aluno (a)	N	Média	Desvio padrão	t	P
Competência Escolar	Masculino	84	2,32	,44243	-1,709	,086
	Feminino	99	2,42	,32233		
Aceitação Social	Masculino	84	2,55	,49336	,457	,648
	Feminino	99	2,53	,36990		
Competência atlética	Masculino	84	2,86	,62744	-,980	,328
	Feminino	99	2,94	,49430		
Aparência Física	Masculino	84	1,95	,58705	-,017	,986
	Feminino	99	1,95	,40831		
Competência para o trabalho	Masculino	84	2,5	,35137	-,086	,932
	Feminino	99	2,5	,30288		
Atração Romântica	Masculino	84	2,9	,60841	- 1,508	,133
	Feminino	99	3,1	,89968		
Aspetos Comportamentais	Masculino	84	2,5	,49968	-,198	,843
	Feminino	99	2,4	,37454		
Amizades Intimas	Masculino	84	2,6	,55195	1,015	,312
	Feminino	99	2,6	,33015		

Tabela 27: Diferenças em função dos sexos no Perfil de Importância da Escala do Autoconceito

	Sexo do aluno (a)	N	Média	DP	t	P
	Masculino	84	2,54	,263	,641	,522
	Feminino	99	2,57	,159	,783	,587

Através da (tabela 27), podemos verificar que as raparigas apresentam um valor relativamente mais elevado na escala de Importância do que os rapazes, no entanto, este valor não se revela estatisticamente significativo. Como é possível verificar na (tabela 26), não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os sexos no perfil de Importância na escala de autoconceito.

Assim, podemos dizer que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os sexos no perfil de Importância na escala de autoconceito. De forma a responder ao 5.º objetivo podemos dizer que não existem diferenças

significativas, em função dos sexos, no que respeita ao autoconceito. Apenas na escala *Amizades Íntimas no Perfil de Auto-Perceção*, encontramos um valor estatisticamente significativo ($p=0.50$) onde a média é significativamente mais elevada nos participantes do sexo feminino ($M=2,62$) do que nas participantes do sexo masculino ($M=2,56$).

(vi) **“Verificar se existe relação entre as variáveis sócio económicas (profissão do pai, da mãe) e as Atitudes Face à Disciplina de Português em alunos do ensino secundário profissional.”** Com vista a responder a este objetivo recorreremos novamente ao procedimento de comparação de médias a partir do teste *t-Student* e da *Correlação de Pearson* analisou-se as correlações entre o Questionário de Atitudes Face ao Português e as variáveis (profissão do pai e da mãe). Assim, verificámos uma correlação negativa entre Desmotivação e a Profissão do Pai ($r=-.178$; $p<.05$) (tabela 18). Além disso, verificámos que a profissão da mãe correlaciona-se positivamente com a profissão do pai ($r=.178$; $p<.05$).

CAPÍTULO 6- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo tem como objetivo principal realizar uma súmula dos resultados referidos no capítulo anterior, de modo a que seja possível responder aos objetivos propostos elencadas inicialmente. Para o efeito tomámos a discussão dos resultados obtidos, à luz da investigação efetuada.

Antes de mais, convém ressaltar que a análise psicométrica permitiu confirmar a qualidade dos instrumentos utilizados para medir as dimensões que pretendíamos. Nesse sentido, podemos dizer que as escalas utilizadas indicaram medir os constructos a que se propunham de forma válida e fiável, e que isso nos permite a obtenção de conclusões sobre os resultados obtidos.

A presente investigação centrou-se na análise do Autoconceito e nas Atitudes Face à Disciplina de Português em alunos do ensino profissional com idades compreendidas entre os 15 e os 22 anos.

(i) “Analisar as Atitudes Face à Disciplina de Português em alunos do ensino secundário profissional”, da análise global efetuada facilmente se infere que em todas as dimensões houve uma tendência para valores da média por item e por aluno não muito elevados. Na verdade, tendo em conta que a escala de referência utilizada tinha uma amplitude a variar entre 1 e 4, pode verificar-se que os valores obtidos se encontravam situados num intervalo compreendido entre (M=2,45) e (M=2,95). Das cinco dimensões “Gosto/Motivação”, “Afetos,” “Utilidade”, “Facilidade” e “Desmotivação” a dimensão que apresenta valor mais elevado é “Utilidade” (M=2,95) e com o valor mais baixo a dimensão “Gosto/Motivação” (M=2,45).

Assim, concluímos que os alunos que representam a nossa amostra, aprendem a língua portuguesa essencialmente devido ao fato de compreenderem a sua utilidade. Compreendem esta como uma matéria útil e ao mesmo tempo sentem-se capazes de aprender e de obter resultados positivos. Compreendem ainda as implicações desta disciplina na sua vida quotidiana. Os alunos que apresentam atitudes positivas face a uma determinada disciplina revelam que se sentem competentes nessa disciplina, percebem a sua utilidade e o interesse prático da disciplina e gostam de estudar e aprender os conteúdos, sendo alunos mais motivados para aprender e obter sucesso nessa disciplina. Neves e Carvalho (2006) consideram que “as atitudes devem motivar os alunos para que sintam prazer em estar nas aulas e aprendam mais, aumentando a sua autoconfiança e autoestima” (p. 201).

Das cinco dimensões, o valor mais baixo foi apresentado nos itens correspondentes à Motivação (M=2,45), ainda assim não podemos considerar este valor como baixo sendo que utilizamos uma escala (1-4). No entanto, podemos dizer

que das cinco dimensões a Motivação é o que menos reforça a atitude do aluno face à Aprendizagem da disciplina de Português. As atitudes estão intrinsecamente relacionadas com o interesse do aluno para aprender, com a percepção de competência e com a motivação. Sendo a motivação a “soma de desejo e vontade, que impele a pessoa a realizar uma tarefa ou a visar um objetivo que corresponde a uma necessidade” (Legendre cit. por LaFortune & Saint-Pierre, 2001, p. 35), esta é uma forte componente da atitude.

Tal como as atitudes, também a motivação se pode dividir em três componentes, paralelas às das atitudes, o que nos permite perceber a importância das atitudes positivas face determinada tarefa para a sua realização e a importância da motivação para a existência de atitudes positivas, ou da desmotivação para as atitudes negativas: componente de expectativa – crenças de capacidade do aluno para realizar uma tarefa (percepção de competência); componente de valor – refere-se às metas de realização e ao valor e interesse que o aluno deposita na tarefa; e a componente afetiva – refere-se às reações emocionais dos alunos perante a tarefa (Pintrich & DeGroot, cit. por Neves & Carvalho, 2006).

É ainda importante ter em consideração que é mais fácil estar motivado para aprender uma matéria de que se gosta do que uma matéria pela qual não se sente nenhum tipo de afinidade (Perini et al., 2009). Trindade (1991) afirmou que entre as variáveis afetivas que têm sido propostas para explicar o funcionamento psicológico, as *atitudes* ocupam um lugar preferencial, como interesse, a motivação ou o autoconceito (Neto, 1998). No que tem a ver com os fatores motivacionais, vários são os autores que a eles se referem como sendo os grandes responsáveis pelo investimento do aluno nas aprendizagens e execução das tarefas exigidas.

(ii) “Analisar o autoconceito em alunos do ensino secundário profissional”, para dar resposta a esta questão achámos pertinente encontrar não só o valor do autoconceito na sua globalidade nos (Perfis Importância e de Percepção) mas também analisar o valor individual de cada sub-escala. De acordo com Peixoto (2004) é importante olhar para o valor de cada sub-escala individualmente. Nas diversas sub-escalas, os alunos apresentam valores que variam entre (1,9) e (3,1), numa escala de “um” a “quatro” pontos, correspondente o valor “um” a um valor baixo e o valor “quatro” a um valor alto. Assim, as sub-escalas onde os alunos apresentam valores mais elevados são as do Perfil de Importância onde a média é de (2,55), neste Perfil as sub-escalas que apresentam valores mais elevados são ao nível da *Importância da Atração Romântica* (3,1), *Importância Atlético* (2,9), já os valores mais baixos encontram-se na sub-escala *Importância da Aparência Física* (1,9). Já a média

do Perfil de Auto Percepção apresenta um valor ligeiramente mais baixo (2,43). Neste Perfil os valores mais elevados situam-se nas sub-escalas *Competência Atlética* (2,7), *Aparência Física* (2,7) e *Aspetos Comportamentais* (2,7). Os valores mais baixos situam-se ao nível da sub escala *Competência Escolar* (2,3) e também na sub escala de *Auto Estima Global* (2,3). No entanto, os resultados globais apresentados em ambos os Perfis apresentam-se como médios: No Perfil de Importância (M=2,55) e no Perfil de Auto-Percepção (M=2,43).

Como refere Burns (1979, cit. por Silvestre, 2000), verifica-se uma direccionalidade na relação entre os resultados escolares e o autoconceito, ao longo do percurso escolar. Quanto, maior é auto conceito, melhores serão os resultados académicos (Carvalho, 1992). Constatámos que metade dos alunos do estudo já reprovou no mínimo uma vez (50,8%). Os resultados tendencialmente baixos no Autoconceito e a frequência elevada de reprovações poderão estar relacionados nesta amostra. Tal como refere, (Gomes 2007), os alunos repetentes têm uma percepção de mais negativa da sua competência quando comparadas com alunos que nunca reprovaram (Gomes, 2007). Esta correlação entre retenções e autoconceito está patente em muitos estudos (Gomes, 2007; López et. al, 2009; Miranda, 2005; Shi et al., 2008; Stevanato et al., 2003), em que se constata que os alunos com mais retenções apresentam resultados mais baixos em quase todas as dimensões do autoconceito. Sugere-se que a área profissional será tanto mais escolhida quanto maior for o número de reprovações ao longo do percurso escolar, ou seja pelos jovens em rutura com a cultura escolar mais académica (Silva, 1999). E, ainda para respondermos a esta segunda questão achámos pertinente, utilizar os resultados socio demográficos observados na questão “Considera-se um (a) aluno (a): Muito/a Fraco/a; Fraco/a; Razoável; Bom/a Muito/a Bom/a” esta permite-nos perceber a imagem que os alunos formaram relativamente à seu perfil académico. Assim, a maioria dos alunos (N=163;M=89,1) consideram-se alunos razoáveis, e os resultados mais baixos vão para os alunos que se consideram (Muito/a Bom/a) onde observamos apenas 2 alunos. O fato da maioria dos alunos considerar-se um aluno razoável vai ao encontro dos resultados obtidos na escala de auto conceito que revelam que os alunos apresentam um autoconceito médio.

(iii) “Verificar a relação entre o Autoconceito e as Atitudes Face à Disciplina de Português em alunos do ensino secundário profissional”

Após a análise de dados verificámos algumas correlações significativas entre o QAAP e a escala de Autoconceito.

Encontrámos uma correlação positiva na escala de Auto Percepção da Escala do Autoconceito na sub-escala (Atração Romântica) com o QAFP (Gosto/Motivação) ($r=.163$; $p <.05$), conforme (tabela 17). O mesmo sugere que quanto mais capacidades os alunos tiverem para atrair romanticamente maior será a motivação na atitude face à disciplina de Português e o mesmo acontece no sentido inverso.

Relativamente, à escala de Importância da Escala do Autoconceito também verificámos correlações entre algumas sub escalas: entre a sub escala (Aspetos Comportamentais) e o QAFP (Gosto/Motivação) ($r=.201$; $p <.01$), conforme (tabela 18), O mesmo sugere que quanto melhor for o comportamento do aluno maior será a motivação na atitude face à disciplina de Português, e o mesmo acontece no sentido inverso. Também, encontrámos uma correlação positiva entre e a sub-escala (Amizades Intimas) e o QAFP (Gosto/Motivação) ($r=.171$; $p <.05$), conforme (tabela 17). O mesmo sugere que quanto mais capacidades o aluno detiver para fazer amizades íntimas mais motivado o aluno se sente na atitude face à disciplina de português, e o mesmo acontece no sentido inverso.

E ainda encontrámos uma relação negativa entre a sub-escala (Competência Escolar) e o QAFP (Desmotivação) ($r=-.193$; $p <.05$) (tabela 17). O mesmos sugere que quanto menos Competência Escolar o aluno tiver maior será a desmotivação e predisposição na atitude face à disciplina de Português, e o mesmo acontece no sentido inverso.

Apesar de uma variedade de estudos defenderem que existe uma relação entre autoconceito e rendimento escolar, esta relação está longe de ser simples e clara (Vaz Serra, 1987, cit. por Carvalho, 1992). Assim existem estudos que mostram existir uma relação direta entre os dois conceitos, no entanto outras evidências mostram o contrário. Alguns estudos mostram que os alunos, com algum número de reprovações e sucessivas experiências de fracasso, não revelam percepções negativas de si próprio (Coleman, 1985, cit. por Carvalho, 1992). Este aspeto pode resultar do facto de, apesar de os alunos obterem resultados escolares negativos, obtêm informações positivas de si noutras áreas extra-escolares, desenvolvendo um autoconceito positivo ou médio. Isto vai ao encontro da nossa amostra, em que a maioria dos alunos já reprovou, no entanto, apresenta um autoconceito médio.

O autoconceito constitui assim numa das variáveis psicológicas com mais influência no comportamento do sujeito e a atitude, no seu desempenho e na sua adaptação ao contexto onde vive (Carvalho, 1992).

A análise da sub escala de “Competência para o trabalho”, na escala do auto conceito mostra que os alunos poderão obter resultados escolares negativos mas

interessam-se pela parte prática que envolve o curso. Os valores apresentados para esta sub-escala, assumem-se também como médios no Perfil de Importância na sub escala “competência para o trabalho” (2,5) e ao nível da Perfil de Auto-Perceção na sub escala “competência para o trabalho” (2,4).

(iv) “Verificar se existem diferenças, em função dos sexos, no que respeita a atitude face à disciplina de português em aluno do ensino secundário profissional” os resultados do nosso estudo revelam que não existem diferenças estatisticamente significativas entre sexos (tabela 23). Ainda assim, podemos verificar que em todas as dimensões as raparigas apresentam valores ligeiramente superiores ao dos rapazes exceto na dimensão dos afetos em que os rapazes apresentam valores superiores (N=84; M=2,48). No entanto, importa referir que estes valores não são estatisticamente significativos como podemos verificar na (tabela 23). Apesar do nosso estudo não revelar diferenças significativas entre os sexos no que respeita a atitude face à disciplina de Português. A grande maioria dos estudos, aponta para uma atitude mais positiva por parte das raparigas face à Disciplina de Português. Como referem Heyman e Legare (2004) os estereótipos tendem frequentemente a descrever as raparigas como mais competentes nos domínios linguísticos do que os rapazes.

Os autores Hill e Lynch (cit. por Jacobs et al., 2002), embora considerem os estereótipos de género como explicação, outros fatores deverão ser considerados, como o facto de as raparigas lerem mais livros e gostarem mais de atividades de leitura ou mesmo o facto de a linguagem se desenvolver mais cedo nas raparigas, bem como as capacidades a ela relacionadas.

(v) “Verificar se existem diferenças, em função dos sexos, no que respeita ao autoconceito em alunos do ensino secundário profissional” de uma forma geral não foram encontrados valores estatisticamente significativos entre os sexos. Tanto os rapazes como as raparigas apresentam os mesmos valores no Perfil de Auto Perceção do auto-conceito (M=2,44). Ainda assim e conforme (tabela 24), verificou-se um valor considerado estatisticamente significativo ($p=.050$) apresentado no Perfil de Auto-Perceção na escala Amizades Intimas onde os valores do sexo feminino (M=2,62) são mais elevados do que o dos participantes do sexo masculino (M=2,56).

Já ao nível da Escala de Importância o autoconceito das raparigas (N=99; M=2,57) é ligeiramente superior ao dos rapazes (N=84; M=2,54), no entanto, estes valores não se revelam estatisticamente significativo (tabela 26). Segundo a perspectiva dos autores (Eccles, 1994; Steinmayr & Spinath, 2008) as raparigas têm autoconceito mais elevado, traçam objetivos e valorizam mais as línguas e tarefas verbais, enquanto os rapazes apresentam estas características para a matemática e a física.

No entanto, a maioria das investigações (Faria, 2005; Henriques, 2009), as quais revelam que são os rapazes que apresentam resultados mais elevados no que diz respeito à capacidade em fazer amigos e à maneira como se sente envolvido e desejado nas atividades de grupo, em grande parte são os rapazes que lideram as sub escalas autoconceito. Os estudos revelam ainda, que as raparigas apresentam um auto-conceito inferior, principalmente nas escalas relacionadas com as Auto percepções (Veiga 1995).

(vi) Objetivo “Verificar se existe relação entre as variáveis sócio económicas (profissão do pai e da mãe) e as Atitudes Face à Disciplina de Português em alunos do ensino secundário profissional.”

Na sua globalidade não encontramos correlações positivas entre o Questionário de Atitude Face à Disciplina de Português e as variáveis socioeconómicas, ainda assim, verificamos uma relação negativa entre a profissão do pai e a dimensão desmotivação ($r=-.178$; $p <.05$). Assim, estes dados revelam que quanto mais baixa é a profissão do pai maior será a desmotivação do aluno na Atitude Face à Disciplina de Português, e o mesmo se verifica no sentido inverso. Esta relação encontrada vai ao encontro da investigação, segundo Mateus (2002), os grupos sociais mais elevados, apresentam melhores níveis de aproveitamento, optando pelo ensino geral, por outro lado, os grupos sociais mais baixos, apresentam níveis de aproveitamentos mais baixos, os quais optam pelo ensino tecnológico e profissional. Tal como podemos verificar no nosso estudo mais de metade dos alunos já reprovaram no mínimo uma vez (50,8%). Neste contexto, e segundo um estudo realizado por Martins, (2005) sobre o ensino técnico e profissional, encontraram-se fortes correlações entre a modalidade de ensino profissional, a origem social e aproveitamento escolar dos alunos. Importa ainda referir que a maioria destes alunos são filhos de pais cujas atividades ou estão ligadas a profissões para as quais são necessárias baixas qualificações (Martins, 2005). O nosso estudo vem confirmar isso mesmo, sendo que o grau de escolaridade dos pais centra-se ao nível do 3.º ciclo, os pais (N=86; M=47%), e as mães (N=92; M=50,3%). Assim, sendo os pais destes alunos estão ligadas a profissões para as quais são necessárias baixas qualificações. A maioria das mães desempenham atividades ligadas ao grupo correspondente “Ao pessoal dos serviços e vendedores” (N=45; M= 24,6%), já os pais desempenham profissões ligadas à “Agricultura” (N=62; M=33,9%). Outro estudo realizado por Azevedo (2003), em várias escolas profissionais e do ensino regular, revelam dados da forte correlação entre o ensino profissional e a origem social do aluno.

Diversos estudos têm demonstrado, que as atitudes dos alunos em relação à aprendizagem são profundamente influenciadas pelo seu passado cultural, pelo tipo e qualidade das relações familiares, pelo apoio da família e dos colegas e pelo desempenho escolar anterior, o que significa que atitudes e comportamentos ocupam um papel importante no sucesso académico (Akey, 2006; Candeias, 1995).

As atitudes dos alunos face à aprendizagem podem ser negativamente afetadas por ambientes sociais desfavoráveis, como dificuldades familiares ou rejeição por parte dos pares. Quanto mais atitudes positivas o aluno demonstrar em relação a aprendizagem, também maior será a atitude face à disciplina de Português e melhor serão os resultados escolares.

Assim, e, face ao objetivo principal, ou seja, perceber se existe uma relação entre o Autoconceito e a Atitude Face à Disciplina de Português, podemos dizer que existe uma relação entre estas duas variáveis tal como comprovam os resultados indicados. Os estudos revelam, que durante o processo de ensino-aprendizagem o aluno deve enriquecer e desenvolver não apenas a nível cognitivo, mas também em competências, atitudes, interesses e ideais (Cano; Espinoza, cit. por Fernández-Castillo & Gutiérrez-Rojas, 2009). O desempenho académico dos alunos é determinado grandemente por outros fatores como atitudes, motivação, autoconceito (fatores psicológicos), cultura, nível socioeconómico e meio ambiente envolvente (fatores sociais) (Cano, cit. por Fernández-Castillo & Gutiérrez-Rojas, 2009).

O presente estudo permitiu-nos ainda perceber que existe uma relação significativa entre os alunos que frequentam este tipo de ensino e a sua origem social. Sendo que a maioria destes alunos são provenientes de famílias com poucas qualificações e profissões associadas aos (Trabalhadores Qualificados da Agricultura/Pescas e Pessoal dos serviços/vendedores). Assim, os alunos que escolhem o ensino profissional são na sua maioria provenientes de classes sociais mais baixas mas, também apresentam valores considerados baixos ou médios no auto conceito e na atitude face ao Português como é o caso do nosso estudo. Por fim, constatamos ainda, que o insucesso escolar marca significativamente este grupo de alunos, já que a maior parte sofreu retenções.

CONCLUSÕES

Pretende-se com esta conclusão, sistematizar, por um lado os principais aspetos teóricos focados ao longo do trabalho, resultantes da revisão literatura efetuada, e por outro, reportar os resultados obtidos do estudo empírico.

O presente capítulo apresenta as conclusões do estudo por nós realizado, do qual resultou o trabalho que aqui se apresenta. Neste apartado pretende-se, assim, fazer uma integração global dos resultados obtidos na presente investigação, contrapondo-os com a literatura.

Partimos para esta investigação com o objetivo de fazer um estudo exploratório analisando “O Autoconceito e a Atitude Face à Disciplina de Português em alunos que frequentam o ensino secundário profissional” por pensarmos que se torna necessário empreender estudos também neste tipo de ensino, cada vez mais procurando pelos jovens, como alternativa ao ensino secundário regular e preparação da entrada no mundo de trabalho.

Ao longo da conclusão desta investigação serão apresentados os principais aspectos teóricos; conclusões gerais dos resultados encontrados; limitações do estudo e algumas sugestões para estudos futuros e implicações para a prática.

A investigação (Candeias, 1995,1996,1997; Abreu, 2006; Akey, 2006; Warrington, 2004) tem-se centrado cada vez mais na atitude face à aprendizagem. Continuando a investigação nesta área, o presente estudo permitiu aprofundar mais especificamente a atitude face à disciplina da língua portuguesa e sua relação com o autoconceito do aluno do ensino secundário profissional.

Neste estudo abordámos por um lado o Autoconceito e por outro a Atitude Face à disciplina de Português em alunos do ensino secundário profissional.

Em resumo, e relativamente ao Autoconceito segundo Byrne & Shavelson (1986), o Autoconceito, é um constructo multifacetado e hierárquico o qual é entendido como a globalidade de perceções que cada indivíduo tem acerca de si próprio. Estas encontram-se estruturadas em pirâmide estando na base as perceções de comportamentos específicos, no meio deduções relativas ao autoconceito e no topo a perceção global de si próprio. Serra (1986) refere igualmente que um indivíduo ao poder descrever e avaliar os seus comportamentos, leva a que consideremos também como característica do autoconceito a sua dimensão descritiva e avaliativa.

Relativamente a atitude face a aprendizagem da língua portuguesa, antes de nos referirmos a atitude, importa em primeiro lugar realçar a importância da língua portuguesa no currículo educativo nacional. Esta apresenta-se como uma disciplina de suporte multidisciplinar servindo de base às aquisições a realizar nas restantes

disciplinas (Antunes & Monteiro, 2008). O desempenho na disciplina ou em atividades diretamente relacionadas com ela, como a leitura e a escrita é importante, uma vez que o desempenho e os resultados anteriores são fortes preditores das atitudes dos alunos e dos seus rendimentos escolares (Antunes & Monteiro, 2008). Porém, apesar da sua grande relevância, poucos são os estudos que abordam a atitude dos alunos face à aprendizagem da língua Portuguesa na sua relação com outras variáveis intervenientes na aprendizagem escolar.

As atitudes face à aprendizagem tendem a declinar com a idade e o nível de escolaridade, embora se verifique um aumento das atitudes positivas no final do ensino secundário (Marques & Costa, 1996). Este fator que, pode estar relacionado com o Autoconceito de competência do aluno, com as suas motivações para o futuro e até com a transição para um nível de ensino diferente daquele a que está habituado. No caso concreto transição para o mundo de trabalho.

Segundo Faria (2001), as atitudes positivas no final do secundário parecem estar relacionadas com o facto de os alunos estarem prestes a concretizar uma escolha vocacional e por isso estarem mais motivados para a aprendizagem, e sentirem-se mais competentes e seguros na escola. Contudo, o facto de os alunos estarem prestes a transitar para um contexto completamente diferente, o universitário, e como tal sentirem alguma nostalgia antes da partida, pode também ser um elemento explicativo do aumento das atitudes positivas face à escola que frequentam no momento.

De acordo com Akey (2006) e Candeias (1995), diversos estudos têm demonstrado, nos últimos 20 anos, que as atitudes dos alunos em relação à aprendizagem são profundamente influenciadas pelo seu passado cultural, pelo tipo e qualidade das relações familiares, pelo apoio da família e dos colegas e pelo desempenho escolar anterior.

Além disso, as atitudes estão intrinsecamente relacionadas com o interesse do aluno para aprender, com a percepção de competência e com a motivação. Sendo a motivação a “soma de desejo e vontade, que impele a pessoa a realizar uma tarefa ou a visar um objetivo que corresponde a uma necessidade” (Legendre cit. por LaFortune & Saint-Pierre, 2001, p. 35), esta é uma forte componente da atitude. Tal como as atitudes, também a motivação se pode dividir em três componentes, paralelas às das atitudes, o que nos permite perceber a importância das atitudes positivas face determinada tarefa para a sua realização e a importância da motivação para a existência de atitudes positivas, ou da desmotivação para as atitudes negativas: componente de expectativa – crenças de capacidade do aluno para realizar uma tarefa

(percepção de competência); componente de valor – refere-se às metas de realização e ao valor e interesse que o aluno deposita na tarefa; e a componente afetiva – refere-se às reações emocionais dos alunos perante a tarefa (Pintrich & DeGroot, cit. por Neves & Carvalho, 2006). Os alunos que apresentam atitudes positivas face a uma determinada disciplina revelam que se sentem competentes nessa disciplina, percebem a sua utilidade e o interesse prático da disciplina e gostam de estudar e aprender os conteúdos, sendo alunos mais motivados para aprender e obter sucesso nessa disciplina (Pintrich & DeGroot, cit. por Neves & Carvalho, 2006).

Nos últimos anos o incentivo à educação e formação profissional levou a um acentuado aumento do número de alunos com algumas características particulares nomeadamente, a sua origem social e o seu percurso escolar anterior. Assim, vários autores Martins (2005); Mendes (2009); Berthelot (1993); Abrantes, (1990) associam exclusivamente o ensino profissional à desigualdade social e familiar, um percurso escolar marcado por sucessivas retenções ou abandono. Ainda, de acordo com Martins (2005) encontraram-se fortes correlações entre o ensino profissional e a origem social e aproveitamento escolar dos alunos.

Os alunos dos cursos profissionais estão associados a percursos escolares mais sinuosos, pautados por algum insucesso escolar, consubstanciado em episódios de reações até ao 9.º ano de escolaridade (Azevedo, 2003). O mesmo autor Azevedo (2003), refere que alguns alunos que optam pelo ensino profissional, já tiveram um primeiro contato com o ensino regular no 10.º ano, os quais foram pautados pela rejeição e optaram pelo ensino profissional.

O perfil dos alunos que frequentam o ensino profissional, é tendencialmente diferente do dos estudantes do ensino regular, sendo que os alunos do ensino regular apresentam resultados mais elevados do que os alunos do ensino profissional (Azevedo 2003).

Face ao objetivo geral proposto “Verificar se existe uma relação entre o Autoconceito e a Atitude Face à Disciplina de Português em alunos do ensino secundário profissional”, encontramos algumas correlações entre o QAFP e a Escala de Auto Conceito da Susan Harter. Verificámos correlações estatisticamente significativas, entre o Perfil da Auto Percepção na sub-escala Atração Romântica com o QAFP (Gosto/Motivação).

No perfil de Importância entre a sub escalas (Aspetos Comportamentais e Amizades Intimas) e o QAFP (Gosto/Motivação). E ainda entre a sub-escala (Competência Escolar) e o QAFP (Desmotivação).

A título de curiosidade analisou-se a relação existente entre o número de reprovações, e o questionário de QAFP, onde se verificou uma correlação negativa entre o número de reprovações e o QAFP na dimensão Afetos, a mesma sugere que a medida que o número de reprovações diminui os sentimentos de Afetos aumenta, e o mesmo se verifica em sentido inverso. Também analisou-se a relação entre a idade do aluno e o QAFP. Onde se verificou uma correlação positiva, entre a idade do aluno e o QAFP na dimensão Afetos, a mesma sugere que a medida que os alunos ficam mais velhos os sentimentos de afetos também aumentam logo a atitude face à aprendizagem da disciplina de português também aumenta e o mesmo acontece no sentido inverso.

Assim, esta investigação permitiu reunir contributos e perceber que existe uma relação direta entre o Autoconceito e as Atitudes Face à Disciplina de Português, tal como respondido já no terceiro objetivo onde a análise de dados permitiu verificar correlações significativas entre o QAFP e a escala de Autoconceito. Sabe-se que estas variáveis estão relacionadas, quanto maior é o autoconceito maior será a predisposição para a aprendizagem no geral bem como para a aprendizagem da disciplina de Português (Nardi & Steward 2003). Os estudos referem que os alunos com melhores resultados escolares têm uma imagem mais positiva de si, apresentando uma autoconfiança, auto-aceitação e um autoconceito mais elevados. Por outro lado, os alunos com insucesso demonstram sentimentos de incerteza e de inadequação social, bem como atitudes negativas (Gomes, 2007).

O estudo permitiu-nos perceber que existe uma relação significativa entre os alunos que frequentam este tipo de ensino e a sua origem social. Segundo os resultados obtidos, a maioria destes alunos são provenientes de famílias com poucas qualificações e profissões associadas aos (Trabalhadores Qualificados da Agricultura/Pescas e Pessoal dos serviços/vendedores). Os alunos que escolhem o ensino profissional são na sua maioria provenientes de classes sociais mais baixas e apresentam valores considerados baixos ou médios no auto conceito e na atitude face ao Português como é o caso do nosso estudo. Por fim, constatámos ainda, que o insucesso escolar marca significativamente este grupo de alunos, já que a maior parte sofreu retenções. Martins (2005) sustenta este dado ao referir que os alunos dos cursos profissionais pertencem a níveis socioculturais baixos e esta tendência tem vindo a aumentar nos últimos anos.

Os valores encontrados no questionário de atitude face ao português são mais elevados na dimensão Utilidade. Estes resultados revelam que os alunos aprendem a língua essencialmente, devido ao fato de compreenderem a sua utilidade.

Compreendem esta como sendo uma matéria útil e provavelmente por esse motivo sentem-se capazes de aprender e de obter bons resultados. Compreendem ainda as implicações desta disciplina na sua vida quotidiana. No entanto, os valores mais baixos situam-se nas Dimensões (Motivação e Afetos), ainda assim estes valores não podem ser considerados baixos.

Constatou-se que das cinco dimensões (Gosto/Motivação, Afetos, Utilidade, Facilidade e Desmotivação) o que menos envolve os alunos para a aprendizagem é a (Motivação e Afetos). É ainda importante ter em consideração que é mais fácil estar motivado para aprender uma matéria de que se gosta do que uma matéria pela qual não se sente nenhum tipo de afinidade (Perini et al., 2009). Neto (1998), afirmou que entre as variáveis afetivas que têm sido propostas para explicar o funcionamento psicológico, as *attitudes* ocupam um lugar preferencial, como interesse, a motivação ou o autoconceito (Neto, 1998). No que tem a ver com os fatores motivacionais, vários são os autores que a eles se referem como sendo os grandes responsáveis pelo investimento do aluno nas aprendizagens e execução das tarefas exigidas (Neto, 1998).

No que concerne aos afetos podemos dizer que os sentimentos e emoções contribuem menos para o envolvimento da aprendizagem da língua portuguesa dos alunos participantes deste estudo.

A aprendizagem é um processo cognitivo, mas também afetivo e relacional, pelo que não se pode falar de aprendizagem sem olhar à componente da afetividade que a determina (Silva, Mascarenhas & Silva, 2010). A afetividade na aprendizagem relaciona-se com as causas que se atribuem ao sucesso ou ao insucesso escolar, que por sua vez influenciam a perceção que o aluno tem de si mesmo ao longo da escolarização (Silva, Mascarenhas & Silva, 2010). Esta capacidade de avaliar a dimensão afetiva da aprendizagem surge no início da adolescência quando os alunos conseguem integrar o seu autoconceito e autoestima nas autoavaliações de competência (Faria; Miras, cit. por Silva et al., 2010).

Verificámos ainda no QAFP que os alunos responderam com maior frequência nas opções “Concordo”.

Relativamente, ao auto conceito dos Alunos verificou-se que os alunos apresentam um autoconceito considerado médio em ambos os Perfis, no Perfil de Importância (M=2,55) e no Perfil de Auto-Perceção (M=2,43). Como refere Burns (1979, cit. por Silvestre, 2000), verifica-se uma direccionalidade na relação entre os resultados escolares e o autoconceito, ao longo do percurso escolar.

Importa ainda referir que apesar dos resultados obtidos, não queremos incorrer no erro de criar qualquer tipo de estereótipo ou preconceito, devendo os resultados ser lidos à luz da teoria existente e ainda tendo em conta outras variáveis incluídas no estudo e não partir de uma visão reducionista.

Limitações e sugestões para estudos futuros

Para terminar, esta dissertação, faremos referência às principais limitações do estudo, e àqueles que identificámos como sendo os contributos mais significativos da nossa investigação, e, algumas pistas para futuros desenvolvimentos na área.

Uma das principais limitações desta investigação prende-se com a Amostra. Seria importante, numa investigação futura recolher dados de mais alunos, e de outros cursos/escolas profissionais pois a nossa investigação apresenta um reduzido número de participantes (n=183), o que impede também uma generalização válida e fiável dos resultados a toda a população de estudantes dos cursos profissionais.

Poderia fazer-se, por exemplo, um estudo semelhante ao atual, embora com uma amostra equitativa em várias escolas envolvendo alunos do ensino profissional e do ensino regular, o que iria permitir comparar os resultados e identificar semelhanças e/ou diferenças entre alunos. Seria também interessante se conseguíssemos obter participações de todas as regiões do país, uma vez que o atual estudo se centrou numa única escola do território alentejano.

As informações recolhidas assim como os resultados obtidos devem até certo ponto ser encarados como elementos para novos estudos e não como conclusões definitivas.

Uma vez que iríamos avaliar a atitude face ao português deveriam ser recolhidos os índices de aproveitamento da disciplina de Português, as notas ou a avaliação dos alunos sobre a sua competência e os seus resultados na disciplina.

Dado que nesta investigação apenas utilizámos questionários, poder-se-ia agora complementar a mesma através de entrevistas, com as quais se fosse possível clarificar e aprofundar as respostas dos inquiridos e até explorar novas questões que pudessem entretanto surgir.

Implicações para a prática

Assim, com o presente estudo além dos objetivos expressos do mesmo, esperamos ter ajudado de forma fundamentada a identificar o perfil dos alunos que frequentam o ensino profissional, para que os agentes educativos possam ajustar as estratégias de ensino e aprendizagem aos alunos que o frequentam.

Se não é possível ajustar as práticas a cada aluno individualmente, é pelo menos possível ajustá-las aos padrões dos seus conhecimentos, interesses e motivações, revelados neste e noutros estudos que se dedicam a traçar os perfis dos estudantes, mediante características implicadas na aprendizagem.

Esperamos também ter contribuído para a informação, ainda que modesta, dos agentes educativos. As implicações práticas deste estudo, podem por um lado, situar-se na área de conhecimentos psicopedagógicos a transmitir aos futuros agentes educativos quanto às possíveis consequências de resultados baixos no auto conceito e na atitude negativa face à disciplina de Português nos alunos. Pois estes resultados, podem ter consequências no aproveitamento escolar dos alunos, e podem por outro lado, fundamentar um conjunto de intervenções no sentido de promoção do autoconceito do aluno e na atitude face à disciplina de Português.

Nesse contexto, os programas de intervenção procurariam fomentar o Autoconceito e a Atitude Face à Aprendizagem da Disciplina de Português, incidindo, não só nos conteúdos programáticos e nas aprendizagens em si, mas também, nas relações com os colegas, professores e funcionários da escola. Os programas de intervenção procurariam:

- Desenvolver habilidades e competências nos alunos de modo a eliminar a desmotivação pela escola e pela aprendizagem da disciplina de Português;
- Promover a integração de alunos e professores eliminando o conflito e sentimento insucesso;
- Melhorar a qualidade do ensino em sala de aula, priorizando ações que tornem interessantes os momentos da aprendizagem;
- Criar estratégias visando a formação de um Auto Conceito positivo entre alunos e professores;
- Levar os alunos a desenvolver uma melhor adaptação escolar e sucesso na aprendizagem;
- Promover o gosto pelo uso correto e adequado da língua Portuguesa.

Para terminar é importante realçar que de acordo com Azevedo (2003), neste momento, em Portugal, as Escolas Profissionais impõe-se como alternativas credíveis ao ensino regular. O ensino profissional não tem parado de ganhar terreno em relação aos cursos gerais do ensino secundário, nos últimos dez anos o número de alunos nesta via quadruplicou (Azevedo, 2012).

BIBLIOGRAFIA

- Abreu, M., Veiga, F. H., Antunes, J., & Ferreira, A. (2006). Atitudes em relação à escola e a si próprio em alunos de contextos familiares diferenciados. In J. Tavares, A. Pereira, C. Fernandes, & S. Monteiro (Orgs.), *Ativação do desenvolvimento psicológico: Actas do simpósio internacional* (pp. 194-200). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alcántara, A. J. (1990) *Como educar as atitudes*. Gabinete Técnico da Plátano.
- Antunes, Fátima (1998), *Políticas Educativas para Portugal, Anos 80-90 – O debate acerca do ensino profissional na escola pública*, Lisboa, Coleção Políticas de Educação.
- Azevedo, J. (1991). *A Educação Tecnológica nos Anos 90*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, Joaquim (1999), *Inserção precoce de jovens no mercado de trabalho*, Lisboa, PETI.
- Azevedo, J. (2000). *O Ensino Secundário na Europa*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (1999). *Sair do Impasse. Os Ensinos Tecnológico e Profissional em Portugal*. Porto: Edições ASA.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of development* (pp. 187-249). Greenwich, CT: JAI Press.
- Candeias, A. A., Diniz, A., & Roazzi, A. (2011). Similarity Structure Analysis and Structural Equation Modeling in Studying Latent Structures: An Application to the Attitudes towards Portuguese Language Questionnaire: *Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora, Portugal*, 122-137
- Candeias, A. A., Rebelo, N., & Oliveira, M. (2012). IE e atitudes escolares no EB - Modelos exploratórios sobre o efeito da idade e sexo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology/INFAD: Revista de Psicologia*, 2(1), 175-183.
- Candeias, A. A., Rebelo, N., & Oliveira, M. (2012). Attitudes toward learning study of exploratory models about the effects of school level and personal attributes in Portuguese students [CD-ROM]. In L. G. Chova, I. C. Torres, A. L. Martínez, Proceedings of EDULEARN12 Conference (pp. 2949-2956). Barcelona: International Association of Technology, Education and Development (IATED).
- Candeias, A. A., Rebelo, N., & Oliveira, M. (2011). Student' attitudes toward learning and school - Study of exploratory models about the effects of socio-demographics and personal attributes [CD-ROM]. In C. A. Shoniregun, & G. A.

- Akmayeva (Eds.), *Proceedings of London International Conference on Education (LICE-2011)* (pp. 380-385). London, UK: Infonomics Society.
- Carvalho, C.F. (1992). *Auto-conceito, Expectativas e Resultados Escolares: Um Estudo Piloto*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Universidade Évora, Portugal.
- Cerqueira, F. M. & Martins, O. M. A. (2011). *A consolidação da Educação e Formação Profissional na Escola Secundária nos últimos 50 anos em Portugal*. Revista Lusófona de Educação, 17, 123-145. Recuperado em 17 de Outubro, 2013, em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2369>
- Coleman, J.C. (1985). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Cunha, I., Marques, M. (2009) A construção do Eu adolescente na relação com o(s) Outro(s): O igual, o diferente e o complementar através do Rorschach. *Análise Psicológica*, 27, 3, pp.247-257.
- Diniz, T. (1999). *Auto-estima, identidade social e passado escolar*. Dissertação de mestrado. Universidade Aberta.
- Diogo, Ana Matias (1998), *Famílias e Escolaridade. Representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar*, Lisboa, Edicoes Colibri.
- Faria, L. (2003). *A Importância do Autoconceito em contexto escolar*. Psicologia, Sociedade e Bem-Estar. Leiria, Editorial Diferença.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*, 3, 361-372
- Fierro, A. (1992). *Desarrollo de la personalidad en la adolescencia*. In J. Palacios, A. Marcloze & C. Coll. *Desarrollo psicológico y educacion, I – Psicologia evolutiva* (4.ª ed., pp. 327-338). Madrid: Alianza Editorial.
- Fleming, M. (2005). *Adolescência entre o medo e o desejo de crescer – Psicologia da adolescência*. Porto: Editora Afrontamento.
- Frias, J.M. (1992). *Língua materna – Língua estrangeira. Uma relação Multidimensional*. Porto Editora.
- Fontaine, A. (1991). O Conceito de Si Próprio no Ensino Secundário: Processo de Desenvolvimento Diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54. Retrieved from <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/14786?mode=full>
- Gomes, M. (2007). *Auto-conceito/Auto-estima e Rendimento Escolar em alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico. Contributo para melhorar a comunicação e o bem-estar em contexto escolar*. Dissertação de Mestrado em Comunicação em Saúde, Universidade Aberta, Lisboa. (on-line). Disponível em: <http://repositorioaberto.univab.pt/handle/10400.2/699>

- Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. Denver: University of Denver.
- Machado, C. (2002). Olhares sobre a Adolescência. In A. Silva. *Vida, Escola e Religião no imaginário juvenil*. Braga: Ed. A.O.
- Madeira, H. M. (2006). *Ensino Profissional de Jovens Um Percurso Escolar Diferente para a (Re) Construção de Projetos de Vida*. Revista Lusófona de Educação, 7, 121-141. Recuperado em 12 de Fevereiro, 2014, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n7/n7a08.pdf>
- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística com Utilização do SPSS (3ª Ed.)*. Lisboa: Sílabo Editora.
- Margarida, M. (1993). *O Modelo Educativo das Escolas Profissionais: Um campo Potencial de Inovação*. Lisboa: EDUCA – Formação
- Mendes, P. (2009). *Estudantes do Ensino Secundário Profissional: Origem Social, Escolhas Escolares e Expetativas*. Dissertação Mestrado. Universidade Universitário de Lisboa, Lisboa.
- Navarro, M. (1985). *Adolescentes portuguesas: Alguns estudos*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Escola Nacional de Saúde Pública.
- Ministry of Education Research Division - New Zealand Education. (2006). *In focus: Attitudes to reading, writing & mathematics*. New Zealand: Author.
- Neto, A., Candeias, A., Pomar, C., Costa, P., Oliveira, M., Silva, S., Silva, J. & Rebelo, N. (2011). *Questionários de atitudes face à língua portuguesa (QAFP), Matemática (QAFM), Ciências da Natureza (QAFCDN), Ciências Naturais (QAFCN) E Ciências Físico- Químicas (QAFCFQ) em alunos portugueses do Ensino Básico: Estudo psicométrico*. Comunicação apresentada no XI Congresso Internacional Galego-Portugues de Psicopedagogia. Universidade da Coruña, Coruña, Espanha.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2007). *Education at a glance 2007 - OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2009). *PISA 2009 Assessment framework - Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do - Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Vol. I)*. Paris: OECD Publishing.

- Peixoto, F., Alves-Martins, M., Mata, L., & Monteiro, V. (1996). Adaptação da escala de auto-conceito para adolescentes de Susan Harten para a população portuguesa.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 2 (21), pp. 213-228.
- Pinto, A. & Leal, T. (1991). *Reflexões sobre o papel do psicólogo educacional*. *Psicologia*, 8, pp. 25-31.
- Ramalho, G. (2004). *Resultados do estudo internacional PISA 2003*. Lisboa: GAVE – Ministério da Educação.
- Rebelo, N. (2012). *Estudo dos perfis atitudinais e emocionais de alunos do ensino básico português: Caracterização em função do nível escolar do sexo*. Dissertação de mestrado em Psicologia da Educação. Universidade Évora, Évora.
- Rebelo, C. (2012). O aluno e a Transição: *Relação entre auto-conceito e atitudes face à escola*. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Évora, Évora.
- Ribeiro, I. (2007). *Atitudes linguísticas e aprendizagens de línguas: um estudo de caso em Foz do Iguaçu*. Tese de mestrado. Universidade Oeste do Paraná. Cascavél:Paraná. Recuperado em 20 de Fevereiro, 2014 em http://cacphp.unioeste.br/pos/media/File/letras/isis_ribeiro.pdf.
- Sebastião, J. (2006), *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajetórias Escolares*, Lisboa, ISCTE (Tese de Doutoramento).
- Seixas, J. (2012). *Ministério da Educação (2012). Programa de Portugues 10.º 11º e 12.º - Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Recuperado em 5 Janeiro, 2014, em www.dgidc.minedu.pt/data/.../Programas/portugues_10_11_12.pdf
- Serra, A. (1988). O auto-conceito. *Análise psicológica*, 6, pp. 101-110.
- Shavelson, R. J. & Bolus R. (1982). Self-Concept: The Interplay of Theory and Methods. *Journal of Education Psychology*, 74, (1), pp3-17.
- Silva, Cristina Gomes da (1999) *Escolhas Escolares, Heranças Sociais*, Oeiras, Celta.
- Stoer, Stephen, R. (1994), “O Estado e as políticas educativas”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, no 41, pp. 3-33.
- Simões. M.F. (1997). Autoconceito e desenvolvimento pessoal em contexto escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 3, 195-210.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1990). *Psicologia Educacional*. (trad. Sara Bahia; Alexandre Marques Pinto; João Moreira; Manuel Rafael). Portugal: McGraw-Hill.

- Vaz Serra, A. (1988b). O auto-conceito. *Análise Psicológica*, 2 (VI), 101-110.
- Veiga, F.H. (1995). *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola*. Lisboa, Fim de Seculo Edições.
- Veiga, F. H & Moura, H. (1993). Disrupção escolar e autoconceito dos jovens. *Jornal de Psicologia*, 11 (3-4), 15-21.
- Veloso, Esmeraldina Maria da Costa (1996), "Opções e aspirações dos alunos de uma escola profissional", *III Congresso Português de Sociologia*, [file:///E/c/c109.htm](file:///E:/c/c109.htm)
- Vieira, Maria Manuel, Joaquim Pintassilgo e Benedita Portugal e Melo (orgs.) (2003), *Democratização escolar: intenções e apropriações*, Lisboa, CIE/FC.
- Vilhena, C. (2010). *As Expectativas Profissionais dos Jovens Inseridos em Percursos Escolares Alternativo*. Dissertação Mestrado. Universidade Universitário de Lisboa.

ANEXOS

ANEXOS

I

Pedido de Autorização

ANEXO 1: Pedido Colaboração na Investigação dirigido à escola

Exmo. Sr.
Diretor pedagógico
Dr.º João Lazaro
Escola Profissional da Região do Alentejo de Évora

Dolores Oliveira aluna de Mestrado em Psicologia da Universidade de Évora, área de Especialização em Psicologia da Educação, encontra-se a desenvolver uma investigação relacionada com a sua dissertação de mestrado intitulada “ *Atitude face à Disciplina de Portufues e o auto conceito em alunos do Ensino Profissional*” sob a orientação da Profª Doutora Heldemerina Pires.

Nesta investigação pretende-se estudar a atitude dos alunos face à língua Portuguesa relacionando com auto conceito em alunos do ensino profissional.

A concretização desta investigação implica a resposta a dois questionários: um referente ao auto-conceito e outro referente às atitudes face à Língua Portuguesa.

Para a realização desta investigação, solicita-se a colaboração da Escola que V. Ex.^a dirige, pelo que vimos por este meio pedir a V. Ex.^a a autorização para que os questionários possam ser passados aos alunos do 10.º e 11.º ano de escolaridade dessa escola.

Importa salientar que a finalidade desta investigação é unicamente académica, e que será salvaguardada a confidencialidade dos dados recolhidos.

Esperando uma resposta positiva à autorização solicitada, agradecemos desde já a atenção dispensada e apresentamos os melhores cumprimentos.

Évora, ___de_____de 2013

A Investigadora

(Dolores Oliveira)

Contatos:

Profª Doutora Heldemerina Samutelela Pires – Telemóvel: 96 87 11 538

Investigadora: Dolores Oliveira – Telemóvel: 96 41 93 678

ANEXO II

Tabelas de análise estatística

Anexo 2: Tabela 28

Frequências do Questionário de Atitude Face ao Português

	Discordo		Concordo	
	Totalmente	Discordo	Concordo	Totalmente
1. Percebo a utilidade da disciplina Português	32.2%	64.5%	2.2%	1.1%
2. As matérias de Português deixam-me inseguro	2.2%	19.7%	50.6%	12%
3. Para mim, estudar Português é divertido	9.3%	38.3%	47%	5.5%
4. O português é útil para a minha vida	1.6%	4.9%	42.5%	84%
5. Estudar Português dá-me alegria	14.8%	41%	33.8%	5.5%
6. Penso que é importante ter bons resultados a Português	1.1%	6%	50.2%	37.7%
7. A expressão “Português” provoca-me uma sensação desagradável	16.9%	16%	50.2%	27.9%
8. Consigo ser bom/a aluno/a a Português facilmente	2.2%	26.8%	50.7%	10.4%
9. O Português desorienta-me	24.6%	56.3%	10%	19.1%
10. Tenho facilmente boas notas a Português	1.6%	29%	60.1%	9.3%
11. Considero o Português uma área importante no dia-a-dia	2.2%	6%	40.4%	34.4%
12. Interpretar textos de Português desanima-me	20.2%	44.3%	8%	35.5%
13. Gosto de estudar Português	7.7%	40.4%	35.2%	8.7%
14. Estudar Português assusta-me	24.6%	53%	15%	22.4%
15. O português dá-me competência	1.6%	6.6%	54.9%	21.9%
16. Penso que o Português tem matérias difíceis	18%	25.7%	19%	56.3%
17. Sinto-me entusiasmado quando vou às aulas de Português	6%	41%	40.9%	7.1%
18. Penso que é mais importante estudar para outras disciplinas do que para Português	19.1%	44.3%	20%	30.6%
19. Quando aparece um texto de Português para interpretar tenho vontade de desistir	18%	54.6%	8%	27.3%
20. Compreendo facilmente o que é explicado em Português	5%	27.9%	64.5%	7.1%
21. Estudar Português Tranquiliza-me	9.3%	43.6%	39.3%	2.7%
22. Quando interpreto textos de Português fico incomodado/a	21.3%	47.5%	10,5%	26.2%
Valor total	259.50%	737.40%	752.5%	492.70%

Anexo 3: Tabela 29

Frequências sobre a Questão Para quem consideras a disciplina de Português mais adequada

	N	%
Mais rapaz do que rapariga	1	,5
Para rapaz e rapariga, de igual forma	174	95,1
Mais para rapariga do que para rapaz	6	3,3
Só para rapariga	2	1,1
Total	183	100,0

ANEXOS III

Questionários Aplicados

Questionário de Dados Socio Demográfico

Universidade de Évora - Mestrado em Psicologia da Educação

No âmbito da minha dissertação do Mestrado em Psicologia da Educação pela Universidade de Évora, pretendo estudar a “ *Atitude face à Língua Portuguesa e o autoconceito em alunos do Ensino Profissional*”. Para isso, peço a sua colaboração através da resposta a estes questionários. Peço, também, que responda com sinceridade a todas questões. Não há respostas certas ou erradas. O que é importante é a sua opinião. As respostas servirão apenas para este estudo, ficando garantida a confidencialidade das mesmas. A sua disponibilidade e participação são importantes para o sucesso da investigação.

Obrigada pela colaboração!

I - CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

1. Sexo: Masculino____ Feminino____
2. Idade: _____ anos
3. Residência (concelho): _____
4. Ano que frequenta: 10.º____; 11.º____
5. Curso que frequenta: _____
6. Já reprovou alguma vez? Sim _____ Não _____ Se sim, em que anos?_____
7. Considera-se um(a) aluno(a):
Muito/a Fraco/a _____ Fraco/a _____ Razoável_____ Bom/a _____ Muito/a Bom/a _____
8. Aponte as **três principais razões** por que optou por um curso profissional

9. O que sente por esta Escola?
Não gosto____; Gosto Pouco____; Gosto _____; Gosto Muito_____
10. Escolaridade do Pai:_____
11. Escolaridade da mãe:_____
12. Condição principal do pai perante o trabalho: _____
13. Qual a profissão do teu pai? (Atual ou última que teve) _____
14. Qual a profissão da tua mãe? (Atual ou última que teve) _____

COMO É QUE EU SOU?

	Exac- tamen- -te como eu	mais ou me- nos como eu	Exemplo	Mais ou me- nos como eu	Exac- tamen- te como eu		
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos seus tempos livres.	MAS	Outros preferem assistir a acontecimentos desportivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que são tão inteligentes como os outros jovens da sua idade.	MAS	Outros não têm tanta certeza de ser tão inteligentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham difícil fazer amigos.	MAS	Para outros é muito fácil fazer amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.	MAS	Outros jovens sentem que não são muito bons a praticar desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência.	MAS	Outros jovens gostam da sua aparência..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 c	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens arranjam complicações pela forma como se comportam.	MAS	Outros jovens comportam-se de forma a não terem complicações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que estão prontos para ter um trabalho em part-time.	MAS	Outros jovens acham que ainda não estão prontos para ter um trabalho em part-time.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens, sentem que quando estão interessados por alguém, são correspondidos.	MAS	Outros jovens receiam não ser correspondidos quando estão interessados por alguém.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens fazem geralmente o que está certo.	MAS	Outros jovens, muitas vezes não fazem o que está certo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são capazes de fazer bons amigos.	MAS	Outros jovens acham difícil fazer bons amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens ficam frequentemente desapontados consigo.	MAS	Outros jovens estão muito satisfeitos consigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 a i	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam de ter um amigo especial em quem pudessem ter confiança.	MAS	Outros jovens acham que têm um amigo especial em quem podem ter confiança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exac- tamen- -te como eu	mais ou me- nos como eu		MAS		Mais ou me- nos como eu	Exac- tamen- te como eu
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são lentos a fazer o seu trabalho escolar.		Outros jovens conseguem fazer o seu trabalho escolar rapidamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm muitos amigos.		Outros jovens não têm muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 ar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm facilidade em arranjar namorados(as).		Outros jovens têm dificuldade em arranjar namorados(as).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que poderiam desempenhar bem qualquer tipo de actividade desportiva que fizessem pela 1ª vez..		Outros jovens sentem que não seriam muito bons numa nova actividade desportiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente.		Outros jovens gostam do seu corpo tal como é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que não têm competência suficiente para trabalhar.		Outros jovens acham que têm competência suficiente para trabalhar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não saem com as pessoas por quem se sentem apaixonados.		Outros jovens saem com as pessoas por quem se sentem apaixonados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens frequentemente arranjam problemas com aquilo que fazem.		Outros jovens normalmente, não fazem coisas que lhes possam causar problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm um amigo especial com quem podem partilhar os seus segredos.		Outros jovens não têm um amigo especial para partilhar os seus segredos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.		Outros jovens gostam do modo como estão a encaminhar sua vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 c	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens normalmente comportam-se correctamente.		Outros jovens normalmente comportam-se incorrectamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens fazem muito bem os seus trabalhos escolares.		Outros jovens não fazem muito bem os seus trabalhos escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exac- tamen- -te como eu	mais ou me- nos como eu		MAS		Mais ou me- nos como eu	Exac- tamen- te como eu
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm dificuldade em que os outros gostem deles.	MAS	Outros jovens têm facilidade em que os outros gostem deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 ar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm facilidade em namorar com pessoas por quem se apaixonam.	MAS	Outros jovens têm dificuldade em namorar com as pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que são melhores a praticar desporto do que outros jovens da sua idade.	MAS	Outros jovens sentem que não praticam tão bem desporto como outros jovens da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns gostariam que a sua aparência física fosse diferente.	MAS	Outros jovens gostam da sua aparência física, tal como é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que já têm idade para arranjar e conservar um emprego.	MAS	Outros jovens acham que não têm idade suficiente para arranjar e conservar um emprego.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que as pessoas da sua idade se apaixonariam, por eles.	MAS	Outros jovens acham que as pessoas da sua idade não se apaixonariam por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se muito bem com a maneira como agem.	MAS	Outros jovens não se sentem bem com a maneira como agem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam muito de ter um amigo especial para partilhar as coisas.	MAS	Outros jovens têm um verdadeiro amigo especial com quem partilham as coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens a maior parte das vezes estão satisfeitos consigo próprios.	MAS	Outros jovens frequentemente não estão satisfeitos consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 ai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam de ter um amigo especial a quem pudessem fazer confidências.	MAS	Outros jovens têm um amigo especial a quem podem fazer confidências.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm dificuldades em responder às questões que os professores colocam.	MAS	Outros jovens normalmente respondem de forma correcta às questões que os professores colocam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exac- tamen- -te como eu	mais ou me- nos como eu		MAS		Mais ou me- nos como eu	Exac- tamen- te como eu
29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são populares entre os da sua idade.		Outros jovens não são muito populares entre os da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns não são muito bons em jogos ao ar livre.		Outros jovens são bons em jogos ao ar livre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que têm um bom aspecto.		Outros jovens acham que não têm muito bom aspecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31 ar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.		Outros jovens acham que não são bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que poderiam ser melhores num emprego.		Outros jovens acham que se saem bem num emprego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são interessantes e divertidos nos seus encontros (com elementos do sexo oposto).		Outros jovens acham que não são interessantes nem divertidos nos seus encontros (com elementos do sexo oposto).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens fazem coisas que acham que deveriam fazer.		Outros jovens não fazem coisas que acham que deveriam fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham difícil fazer amigos em quem possam confiar.		Outros jovens têm facilidade em fazer amigos em quem possam confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.		Outros jovens muitas vezes gostariam de ser outra pessoa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36 c	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens fazem sempre aquilo que os outros esperam deles..		Outros jovens normalmente não fazem aquilo que os outros esperam deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se bastante inteligentes.		Outros jovens questionam-se sobre a sua inteligência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são bem aceites pelas pessoas da sua idade.		Outros jovens desejariam que mais pessoas da sua idade os aceitassem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.		Outros jovens sentem que são muito atléticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exac- tamen- -te como eu	mais ou me- nos como eu		MAS		Mais ou me- nos como eu	Exac- tamen- te como eu
40	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns gostam realmente do seu aspecto.		Outros gostariam de ter um aspecto diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são perfeitamente capazes de cumprir com os trabalhos exigidos num emprego.		Outros jovens receiam não ser capazes de cumprir com os trabalhos exigidos num emprego.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens normalmente não saem com as pessoas (do sexo oposto) com quem queriam realmente sair.		Outros jovens saem com as pessoas com quem gostam mesmo de sair.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens normalmente agem de acordo com o que sabem ser suposto agir.		Outros jovens muitas vezes não agem de acordo com o que sabem ser suposto agir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não têm um amigo especial para partilhar pensamentos e sentimentos muito pessoais.		Outros jovens têm um amigo especial com quem partilham os seus sentimentos e pensamentos muito pessoais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.		Outros jovens gostariam de ser diferentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45 ar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm facilidade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.		Outros jovens têm dificuldade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

O QUANTO ISTO É IMPORTANTE PARA MIM

	Exac- tamen- -te como eu	mais ou me- nos como eu		MAS		Mais ou me- nos como eu	Exac- tamen- te como eu
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que é importante ser inteligente.		Outros jovens pensam que não é importante ser inteligente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que não é assim tão importante ter muitos amigos.		Outros jovens pensam que é importante ter muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 ar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham importante serem bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.		Outros jovens não acham importante serem bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante ser bons em desporto.		Outros jovens não se preocupam muito em ser bons em desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que a sua aparência física não tem assim tanta importância..		Outros jovens acham que a sua aparência física é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não se importam em ser bons num emprego.		Outros jovens acham importante ser bom num emprego.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham importante que a pessoa pela qual se sentem romanticamente interessados também goste deles.		Outros jovens acham que não é necessário que a pessoa pela qual se sentem romanticamente interessados também goste deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que não é assim tão importante fazer as coisas que estão certas.		Outros jovens acham que fazer as coisas certas é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante ser capaz de fazer verdadeiros amigos.		Outros jovens acham que fazer verdadeiros amigos não é assim tão importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que ser bom na escola não é assim tão importante.		Outros jovens acham que ser bom na escola é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 ai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante ter um amigo especial a quem possam fazer confidências.		Outros jovens não acham importante ter um amigo especial a quem possam fazer confidências.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exac- tamen- te como eu	mais ou me- nos como eu			Mais ou me- nos como eu	Exac- tamen- te como eu	
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante ser popular.	MAS	Outros jovens não se importam quanto à popularidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 c	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham importante fazer aquilo que os outros esperam dele.	MAS	Outros jovens não acham importante fazer aquilo que os outros esperam dele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que não é importante ser bom em actividades desportivas.	MAS	Outros jovens acham que ser bom em actividades desportivas é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que o seu aspecto é importante.	MAS	Outros jovens acham que não é importante o seu aspecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 ai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante ter um amigo especial em quem possam confiar.	MAS	Outros jovens acham que não é importante ter um amigo especial em quem possam confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que é importante dar o seu melhor num emprego.	MAS	Outros jovens não acham importante dar o seu melhor num emprego.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que não é importante sair com a pessoa por quem estão interessados.	MAS	Outros jovens acham importante sair com a pessoa por quem estão interessados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante agir correctamente.	MAS	Outros jovens não se importam se agem ou não de forma correcta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não acham importante terem amigos em quem possam mesmo confiar.	MAS	Outros jovens acham que é importante ter amigos em quem possam mesmo confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 ar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não acham que é importante ter facilidade em arranjar namorado(as).	MAS	Outros jovens acham que não é importante ter facilidade em arranjar namorados(as).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exac- tamen- -te como eu	mais ou me- nos como eu	Exemplo		Mais ou me- nos como eu	Exac- tamen- te como eu	
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos gostam de andar na escola.	MAS	Outros alunos não gostam de andar na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos interessam-se pelo trabalho na escola	MAS	Outros alunos não se interessam pelo trabalho escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos verificam em casa se têm tudo o que vão precisar na escola.	MAS	Outros alunos não verificam em casa se têm o material necessário.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos copiam nos testes.	MAS	Outros alunos não copiam nos testes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos não fumam na escola.	MAS	Outros alunos fumam na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos fazem os trabalhos de casa com antecedência.	MAS	Outros alunos fazem os trabalhos de casa à última hora.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos se puderem gozam com os professores.	MAS	Outros alunos não gozam com os professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos bebem bebidas alcoólicas na escola, mesmo sendo proibido.	MAS	Outros alunos não bebem bebidas alcoólicas na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos geralmente apetece-lhes ir às aulas.	MAS	Outros alunos geralmente não têm vontade de ir às aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos por vezes estragam o equipamento da sala de aula.	MAS	Outros alunos não estragam o material da sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos na escola trabalham bastante.	MAS	Outros alunos na escola trabalham o menos possível.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos acham que andar na escola é uma perda de tempo.	MAS	Outros alunos acham que andar na escola não é uma perda de tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos normalmente esforçam-se por estar com atenção nas aulas.	MAS	Outros alunos não se esforçam por estar com atenção nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exac- tamen- -te como eu	mais ou me- nos como eu			Mais ou me- nos como eu	Exac- tamen- te como eu	
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos mesmo sabendo que isso incomoda o professor, comem nas aulas.	MAS	Outros alunos não comem nas aulas quando sabem que isso pode incomodar o professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos quando não concordam com a opinião do professor não a respeitam	MAS	Outros alunos mesmo quando não concordem com a opinião do professor respeitam-na.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos antes de falarem na aula esperam sempre pela sua vez.	MAS	Outros alunos geralmente não esperam a sua vez para falarem nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos provocam e faltam ao respeito aos professores.	MAS	Outros alunos nunca provocam e desrespeitam os professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos portam-se sempre bem nas aulas.	MAS	Outros alunos raramente se portam bem nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos ficam fartos com os professores que lhes dizem o que devem ou não fazer.	MAS	Outros alunos não ficam fartos com os professores que lhes dizem o que devem ou não fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos geralmente faltam às aulas ou chegam atrasados.	MAS	Outros alunos são pontuais e não faltam às aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos não estragam as instalações escolares.	MAS	Outros alunos estragam as instalações escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos não fazem os trabalhos de casa.	MAS	Outros alunos fazem os trabalhos de casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

QUESTIONÁRIO DE ATITUDES FACE AO PORTUGUÊS

(P. Costa, A. Neto, C. Pomar & A. Candeias, 2011)

	DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Para quem consideras a disciplina de Português mais adequada? (assinala com uma X)

Só para rapaz	Mais para rapaz do que para rapariga	Para rapaz e rapariga, de igual forma	Mais para rapariga do que para rapaz	Só para rapariga
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>