

## Motivação e Sucesso na Língua Portuguesa: Estudo com Alunos do 9º ano

Ana Resende<sup>1</sup>  
Luísa Faria<sup>2</sup>

O sucesso na Língua Portuguesa não depende apenas dos aspectos intelectuais da realização dos alunos, mas também de factores de ordem motivacional, sobretudo de crenças pessoais acerca da capacidade para realizar adequadamente no domínio verbal, que se apresenta estruturante do sucesso escolar global.

Neste estudo é analisada a influência de três variáveis motivacionais - auto-conceito académico, concepções pessoais de inteligência e atribuições para o sucesso e fracasso -, no rendimento escolar em Língua Portuguesa (L.P.), numa amostra de 452 alunos do 9º ano, de ambos os sexos, de três níveis sócio-económicos (alto, médio e baixo) e de duas zonas de residência do Norte do país (litoral urbana e interior urbana), a quem foram administrados colectivamente duas escalas do *Self-Description Questionnaire II* (verbal e assuntos escolares em geral), a escala de concepções pessoais de inteligência e dois questionários, construídos para este estudo, de atribuições para o sucesso e fracasso na Língua Portuguesa, bem como a Prova de Raciocínio Verbal da BPRD. Como indicadores do rendimento escolar na Língua Portuguesa utilizaram-se as notas de Português nos três períodos lectivos.

Os resultados correlacionais apontam para a existência de correlações positivas entre as variáveis motivacionais e o rendimento em L.P., destacando-se o papel das atribuições causais para o sucesso e fracasso à capacidade na sua relação com as notas a L.P. As implicações deste estudo são discutidas no quadro da promoção do sucesso e da motivação para a realização escolar na Língua Portuguesa, sendo apresentadas algumas propostas de intervenção.

### Introdução

Os “atentados” quotidianos que sofre a Língua Portuguesa, oralmente e por escrito, na comunicação social, na rua e, até, na escola, são sinais preocupantes de uma cada vez maior limitação da *competência de comunicação linguística*<sup>3</sup>, o que vai acarretar limitações de outra índole, pois, como afirma Wittgenstein

(1961) “os limites da linguagem significam os limites do mundo; os limites da minha linguagem significam os limites do meu mundo” (cit. por Baptista, 1990, p. 72). E este mundo poderá abranger o mundo das acções, dos afectos e das emoções, bem como todos os domínios que lhes estão subjacentes.

Ora, a Escola tem um papel preponderante na estimulação, desenvolvimento e envolvimento emocional e afectivo pela Língua Portuguesa devendo co-responsabilizar-se na transmissão do domínio e do gosto pela palavra a que se refere David Mourão Ferreira: “Creio que o ensino da literatura, nos diversos graus em que se esboce ou desenvolva, jamais poderá deixar de abranger, entre os seus propósitos dominantes, o de incutir o amor pelas palavras, bem como o de fomentar, pouco a pouco, a reflexão sobre as palavras” (*in* Rocheta & Neves, 1997, p. 49).

A escola deverá ser um local onde se incentive o gosto pela Língua Portuguesa, onde se possa dar a conhecer a literatura portuguesa, onde os alunos tenham oportunidade de escre-

<sup>1</sup> Psicóloga de Educação e Desenvolvimento e Docente na ESE Jean Piaget. Mestre em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). e-mail: aresende47@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto. Rua do Campo Alegre, n.º 1055, 4169-004 Porto. e-mail: lfaria@psi.up.pt. Membro do Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento.

<sup>3</sup> “Capacidade de comunicar, de modo eficaz e adequado, através de textos linguísticos, orais e escritos” (Baptista, 1990, p. 70).

ver e ler livremente o que queiram e o que gostem, estimulando-se desta forma o desenvolvimento desses gostos, desses amores, dessas paixões de ler e escrever, imprescindíveis ao sucesso na Língua Portuguesa. Ora, circunscrever à aula de português, por exemplo, a responsabilidade não só de ensinar a ler como também de promover e de desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita, é uma tarefa que pode ter efeitos perversos, ou seja, "tentando fazer tudo ao mesmo tempo acabamos por não desenvolver fluências, nem desenvolver hábitos" (Sousa, 1994, p. 113).

Ler e escrever com conhecimento, com voz e afecto são formas privilegiadas de comunicação. À escola compete inculcar nos futuros cidadãos o amor pela Língua Portuguesa. À escola compete levar a cabo acções por forma a alterar todo o caos a que está votada a Língua Portuguesa. E escolas há em que têm sido levadas a cabo acções que vão no sentido de lutar contra o insucesso nesta área, aumentando assim a qualidade das competências comunicativas dos alunos. Por exemplo, programas como as Olimpíadas de Leitura e o Clube de Leitura, bem como programas que promovem as bibliotecas escolares, entre outros, têm sido levados a cabo por alguns profissionais que evidenciam um verdadeiro amor pela causa da Língua Portuguesa e uma verdadeira motivação pela docência.

É incontestável que a escola é um instrumento decisivo na criação de hábitos de leitura (Furtado, 1994). A faixa etária dos 15-19 anos e dos 19-24 anos é aquela onde há uma maior percentagem de leitores - cerca de 62%. Porém, no momento da passagem para o segmento dos 25-30 anos perdem-se 16% de leitores, o que parece apontar para a relevância da escola (Furtado, 1994). Segundo Milner (1984, cit. por Rocheta & Neves, 1997, p. 43) à escola caberia essencialmente "a preservação, organização, transmissão e produção de saberes, importantes às sociedades contemporâneas", advogando ainda que à escola competiria "transmitir uma memória colectiva, sem a qual não é possível a manutenção de uma identidade cultural". O Português e a Literatura teriam, nessa escola, um lugar de charneira.

"A Língua Portuguesa, considerada a quinta ou sexta mais falada no mundo e a terceira na Europa, é usada nos cinco continentes por 200

milhões de locutores, sendo utilizada, em Portugal e no Brasil como primeiro instrumento de comunicação" (Ançã, 1999, p. 14). Mas será bem utilizada? Estarão a ser postos ao serviço da Língua Portuguesa os recursos materiais e humanos necessários à sua promoção e desenvolvimento? Como explicar então o abandono a que está a ser votada a Língua Portuguesa nos países da Comunidade de Língua Oficial Portuguesa (CPLP)?

Não basta que se diga que o Português é a língua oficial deste ou daquele país, exterritório de Portugal. Mateus (1999, p. 60) refere que "a cooperação com os países africanos de língua oficial portuguesa tem um dos seus pontos fortes no apoio ao ensino do Português". No entanto, torna-se necessário que, nesses países, sejam levadas a cabo acções mais enérgicas, à semelhança do que está a acontecer com o espanhol no Brasil, tomado língua obrigatória nos bancos das escolas, tendo para isso as autoridades governamentais espanholas disponibilizado recursos técnicos e materiais. É que eles sabem que é nos bancos da escola que tudo começa, é aí que o amor por uma língua se começa a traçar.

O futuro de uma língua depende da forma como é estruturada essa língua no Ensino Básico. A consolidação desse alicerce vai decorrendo ao longo dos anos de escolaridade.

Porém, pomos muitas vezes em causa a qualidade dessa arquitectura, quando ouvimos alguém (muitos "alguém") expressar-se oralmente ou por escrito. É como que uma espécie de poluição linguística que atinge os nossos sentidos.

É questão para perguntar: O que estará a falhar?

É também questão para perguntar: O que deverá ser uma aula de Língua Portuguesa?

Certamente não poderá ser "Um espaço onde «se fala de tudo um pouco», sem consciência dos objectivos que esse «falar» cumpre. Também não pode ser um espaço de lazer, onde se toma fôlego para o trabalho das outras aulas, fazendo o que a cada um dá prazer" (Duarte, 1994, cit. por Cardoso, Duarte, Costa, Ferraz & Sim-Sim, 1994, p. 191). As aulas são espaços de trabalho onde os alunos têm de sentir que estão a aprender a fazer e a compreender novas coisas, processo de ensino/aprendizagem este que deverá ser fundado no

prazer da descoberta e orientado para objectivos de mestria na Língua Portuguesa.

Ora, se a língua não se aprende sem trabalho, não podemos esquecer que ela também não se aprende sem motivação. Como refere Cardoso (1994, in Cardoso, Duarte, Costa, Ferraz & Sim-Sim, 1994, p. 191) "essa motivação surge mais facilmente em actividades que privilegiam a funcionalidade do sentido", logo, em actividades que dão relevo ao "saber fazer"<sup>4</sup> (Baptista, 1990; Cardoso, 1994, cit. por Cardoso, Duarte, Costa, Ferraz & Sim-Sim, 1994, p. 191).

### Motivação e sucesso na Língua Portuguesa

Sabemos que a aprendizagem na escola não depende apenas da capacidade intelectual, mas também da capacidade para lidar com a realização, principalmente se esta é de fracasso (Faria, 1998a). De facto, "os processos motivacionais afectam os processos de aprendizagem e de realização" (Faria, 1995, cit. por Faria, 1998a, p. 47).

Assim, embora o papel das variáveis cognitivas seja considerado de primordial importância na realização escolar, cada vez mais as variáveis motivacionais tendem a conquistar um lugar de relevo na compreensão e desenvolvimento dos desempenhos académicos.

Auto-conceito, concepções pessoais de inteligência e atribuições para o sucesso e fracasso são os três construtos a que aludiremos nos pontos seguintes e relativamente aos quais faremos um esforço de integração, tentando explicar as suas inter-relações e as relações com a realização académica, particularmente no domínio da Língua Portuguesa. A escolha destas três variáveis motivacionais prende-se com a sua actualidade na investigação em contexto escolar e com a existência de numerosos estudos que evidenciam as suas relações com o rendimento e sucesso escolar, o que poderá permitir o estabelecimento de compa-

rações frutuosas sobre o impacto das variáveis motivacionais no rendimento escolar.

### Auto-conceito académico

O conceito de si próprio é um elemento primordial da personalidade. Wells e Marwell (1976, in Vaz Serra, 1986, 1988) apontam para o facto de o auto-conceito constituir um elemento integrador, uma vez que conduz a que o indivíduo tenha uma unidade e uma coerência de comportamento que não serão atribuídas unicamente ao meio que o rodeia. Shavelson, Hubner e Stanton (1976, cit. por Faria & Fontaine, 1990; Marsh & Hattie, 1996; Vaz Serra, 1986) referem que o auto-conceito evidencia sete características críticas para a sua avaliação, sendo organizado ou estruturado, multifacetado, hierárquico, desenvolvimental, avaliativo, estável e diferenciável.

O auto-conceito académico, na perspectiva de Shavelson, Hubner e Stanton (1976), divide-se em auto-conceitos em áreas de assuntos específicos (por ex., auto-conceito a Matemática, Verbal e Assuntos Escolares em Geral), tornando-se progressivamente multifacetado com a idade e sendo diferenciável de construtos como a realização a matemática ou a realização verbal (in Byrne, 1996; Marsh & Parker, 1984). Marsh e colaboradores (in Byrne, 1996) descobriram que o auto-conceito a Matemática e o Verbal formam duas facetas do auto-conceito académico - o auto-conceito académico para a matemática e o auto-conceito académico verbal.

Para testar a multidimensionalidade do auto-conceito e a estrutura proposta por Shavelson e colaboradores é usado o *Self-Description Questionnaire* (SDQ) de Marsh, que avalia três áreas do auto-conceito académico (verbal, matemática e assuntos escolares em geral) e quatro áreas do auto-conceito não académico, bem como a área do auto-conceito global, tendo sido identificados estes oito factores e estabelecida a sua distinção (Marsh & Parker, 1984).

### Relação com o rendimento escolar no domínio verbal

Torna-se evidente a ligação entre o auto-conceito e a realização académica, o que

<sup>4</sup> Há três capacidades que "suportam, constituem e moldam a competência pedagógico-didáctica de um professor: o *saber* (teoria), o *saber-fazer* (prática) e o *saber-ser* (crítica)" (Baptista, 1990, p. 65).

justifica a existência de grande quantidade de estudos neste domínio. Os estudos apontam para uma relação positiva entre os dois construtos (Byrne, 1996), situando-se essa correlação à volta de 0,20 (Hansfort & Hattie, 1982; Muller, Gullung & Bocci, 1988, *in* Fontaine, 1991a). Correlações idênticas ( $r = 0,26$ ) foram observadas num estudo levado a cabo por Veiga (1989, *in* Fontaine, 1991b), no contexto português.

Marsh (1993a) salientou que: (i) as correlações entre a realização académica e os auto-conceitos não académicos eram, na sua maioria, pouco significativas; (ii) a realização no domínio verbal estava fortemente relacionada com o auto-conceito verbal ( $r = 0,39$ ) e menos correlacionada com o auto-conceito académico geral ( $r = 0,21$ ); (iii) a realização a matemática estava fortemente correlacionada com o auto-conceito a matemática ( $r = 0,33$ ), mas menos correlacionada com o auto-conceito académico geral ( $r = 0,26$ ) e, ainda menos, com o auto-conceito verbal ( $r = 0,10$ ); e (iv) a correlação entre o auto-conceito verbal e o auto-conceito a matemática era quase nula ( $r = 0,04$ ) (*in* Byrne, 1996; Byrne & Shavelson, 1986; Marsh, 1987).

Quando se analisam os resultados dos adolescentes, existe ainda maior intensidade nas correlações entre o auto-conceito e a realização escolar. Assim, as correlações entre a realização a matemática e os auto-conceitos a matemática, académico geral e verbal, foram respectivamente de 0,58, 0,27 e 0,11, e entre a realização na área verbal e os auto-conceitos verbal, académico geral e matemática as correlações foram respectivamente de 0,42, 0,24 e 0,19. Além disso, não se verificaram correlações significativas entre o auto-conceito não académico e a realização escolar (Byrne, 1996). Porém, esta relação diminuiu de intensidade num estudo realizado no contexto português por Veiga (1989, *in* Fontaine, 1991a). Uma revisão mais alargada feita por Muller et al. (1988, *in* Fontaine, 1991a) vai no mesmo sentido das conclusões de Marsh (1993a, cit. por Byrne, 1996). Deste modo, salienta-se que as correlações entre o auto-conceito académico e as realizações escolares se situam entre 0,29 e 0,40, as correlações entre o conceito de competência verbal e os resultados neste do-

mínio situam-se entre 0,21 e 0,45, variando de 0,18 a 0,55 as correlações entre o auto-conceito a matemática e os resultados nesta disciplina. No estudo de Veiga (1989, cit. por Fontaine, 1991a, p. 18) não se verifica este "aumento da intensidade da relação, quando são considerados aspectos mais académicos do auto-conceito".

Então, questionámo-nos: quais são os referentes sociais subjacentes à formação do auto-conceito académico? Marsh (1993a, cit. por Byrne, 1996) refere a comparação social e a comparação interna/externa, sendo de salientar que os processos de comparação social são cruciais no desenvolvimento do auto-conceito (Suls & Miller, 1977, *in* Byrne, 1996), pois os outros significativos são mais importantes na formação da auto-avaliação. Como os estudantes passam grande parte do seu tempo na escola, os professores e os colegas vão constituir outros significativos. Harter (1993) chama a atenção para o facto das mudanças de escola fornecerem novos grupos de comparação social, que podem ter influência na reavaliação que cada um faz da sua competência e na importância do sucesso em vários domínios. Os novos grupos vão constituir uma nova rede social que conduzirá a novas oportunidades e a novos desafios.

Contudo, mais do que a comparação da sua própria capacidade com as capacidades dos outros estudantes, há também uma comparação da sua própria capacidade em diferentes assuntos académicos, processo comparativo este que é denominado por Marsh (1986) de "modelo de quadro de referência interno/externo (I/E)" (*in* Byrne, 1996, p. 309). De acordo com este modelo há dois conjuntos de comparações que contribuem para a formação das percepções dos estudantes acerca da sua própria competência: "uma comparação externa - os estudantes comparam as suas capacidades em determinadas disciplinas com as capacidades de outros estudantes - e uma comparação interna - os estudantes comparam as suas próprias capacidades numa disciplina com a capacidade noutra disciplina" (Byrne, 1996, p. 309).

#### *Concepções pessoais de inteligência*

A importância das auto-avaliações de com-

petência, particularmente na que se refere à capacidade intelectual, constituem importantes aspectos que influenciam a realização escolar.

O modelo teórico sobre as concepções pessoais de inteligência foi proposto por Bandura e Dweck (1985, *in* Faria, 1998b). Segundo este modelo existem duas concepções pessoais de inteligência - a concepção *estática* e a concepção *dinâmica* -, que representam crenças implícitas acerca da natureza da inteligência e das suas possibilidades de desenvolvimento, à volta das quais se organizam comportamentos, cognições e afectos (Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 1988).

A concepção estática vê a inteligência como um traço (característica interna), fixo e incontrolável, global e estável que o sujeito não pode modificar. Esta concepção centra-se na demonstração da realização ou dos resultados, valorizando a elaboração de juízos positivos centrados na inteligência e evitando os juízos negativos. Por seu lado, a concepção dinâmica vê a inteligência como uma qualidade flexível, controlável e desenvolvimental, um conjunto de competências susceptíveis de promoção e desenvolvimento através do esforço e do investimento pessoais. Para os sujeitos que adoptam esta última concepção, é muito mais importante o processo de desenvolvimento da inteligência do que a demonstração de que a possuem (Dweck & Leggett, 1988; Faria, 1995; 1998b; Faria & Fontaine, 1989; Fontaine, 1990a).

Diferentes concepções de inteligência originam diferentes *objectivos de realização* e estes dão origem a *padrões de comportamento, cognição e afecto* ou *padrões de realização* distintos. Dweck e colaboradores (1988) demonstraram que os sujeitos com uma concepção estática de inteligência se centram em objectivos de realização *centrados no resultado*, enquanto que os sujeitos com uma concepção dinâmica de inteligência se orientam para objectivos de realização *centrados na aprendizagem*.

Os sujeitos com objectivos centrados no resultado preocupam-se em obter juízos favoráveis acerca da sua competência e em evitar juízos desfavoráveis da mesma, enquanto que os sujeitos com objectivos centrados na aprendizagem se preocupam em aumentar a sua

competência com o fim de adquirir e dominar algo de novo (Elliott & Dweck, 1988; Farrell & Dweck, 1985; Leggett & Dweck, 1986; *in* Dweck & Leggett, 1988 e Faria, 1998b).

Elliott e Dweck (1988, *in* Dweck & Leggett, 1988 e Faria, 1998b), referem que os objectivos de realização vão estabelecer padrões diferentes de cognição, afecto e comportamento. Desta forma, sujeitos com objectivos de realização centrados no resultado vão manifestar um padrão de realização de *desistência* ou *orientado para o fracasso*, enquanto os sujeitos com objectivos centrados na aprendizagem manifestarão um padrão de realização de *persistência* ou *orientado para a mestria* (Faria, 1990; 1998b; Faria & Fontaine, 1989).

#### *Relação com o rendimento escolar*

Qual das duas concepções pessoais de inteligência terá maior impacto no rendimento e resultados escolares? Se uma perspectiva dinâmica e desenvolvimental da inteligência coloca a ênfase nos aspectos de mudança de tal atributo, a perspectiva estática liga-se a atributos negativos de estabilidade e de imutabilidade, portanto, no contexto escolar, parece mais desejável uma concepção estática de inteligência, atendendo ao tipo de objectivos que se promovem, isto é, centrados no resultado (há que mostrar que se é o melhor e, por vezes, não se olham a meios para alcançar os fins): neste caso, os reforços são restritos, pois "a probabilidade de sucesso de um indivíduo é reduzida pela presença de outros estudantes mais capazes" (Covington & Omelich, 1984, p. 1038). Contudo, se o ensino apresentasse uma estrutura não competitiva ou mesmo cooperativa, em que é incentivado o desenvolvimento de competências, em que os alunos se centram mais nos processos que levam à mestria da tarefa (Fontaine, 1990a) e em que "a probabilidade de atingir o sucesso não depende da baixa realização dos outros" (Covington & Omelich, 1984, p. 1038), mas apenas de si próprio, do seu esforço, a concepção de inteligência mais adequada e mais desejável seria a dinâmica e desenvolvimental, pelo que a influência dos contextos escolares é de grande relevância na promoção de uma ou de outra concepção de inteligência.

Investigações longitudinais, no contexto português, evidenciam que a escola "actua em termos de selecção de alunos: os alunos com concepções mais dinâmicas permanecem na escola, enquanto que os que têm concepções mais estáticas, abandonam a vida escolar, quer por desistência, quer por reprovação. A escola não age de forma a promover concepções dinâmicas, sendo essencialmente penalizante, valorizando mais os resultados do que o processo desenvolvimental de cada aluno. Com efeito, sujeitos com concepções estáticas, preocupados com os resultados e com a comparação social, procurando as avaliações positivas da sua capacidade e evitando juízos negativos da sua competência, acabam por sair mais penalizados. Talvez os alunos com concepções estáticas de inteligência manifestem em maior grau comportamentos não adaptativos: maior vulnerabilidade aos efeitos negativos do fracasso, maior desistência em face do fracasso, afectos negativos e atribuições do fracasso à falta de capacidade, comportamentos que vão potenciar as reprovações e o abandono escolar. A escola estabelece critérios de avaliação da competência dos alunos e pune ou recompensa os comportamentos mais ou menos adaptados às exigências, sendo mais penalizadora do que facilitadora de experiências que conduzam ao desenvolvimento integral do aluno" (Faria, 1996a, pp. 76-78; Faria, 1996b, p. 78; 1996c, pp. 30-31).

#### Atribuições causais

Referir-nos-emos, de forma sucinta, à *Perspectiva Atribucional de Weiner*, a qual "presupõe que as atribuições influenciam as expectativas de sucesso, o valor afectivo do sucesso e, por seu intermédio, os comportamentos" (Weiner, cit. por Fontaine, 1990b, p. 34).

Tanto no domínio da realização escolar, como nos domínios afiliativo, profissional ou do poder, as pessoas querem saber as razões dos seus resultados, sejam sucessos ou fracassos (Weiner, 1979; 1983a; 1984, cit. por Faria, 1998b). Assim, no que se relaciona com o domínio da realização escolar, a *capacidade*, o *esforço*, a *dificuldade da tarefa* e a *sorte* são as quatro causas mais frequentemente apontadas (Bar-Tal & Darom, 1979). No entanto, há um

grande número de causas, tais como o humor, a atenção, a auto-confiança, a memória, a ansiedade e a fadiga, pelo que as quatro primeiras causas mais referidas apenas representam 50% das mais apontadas neste tipo de situações (Heckhausen, Schmalt & Schneider, 1985, in Faria, 1990; 1996a; 1998b; Faria & Fontaine, 1993; Fontaine, 1990b; Fontaine & Faria, 1989).

Weiner sintetiza esta estrutura causal numa taxonomia que se organiza em torno de cinco dimensões causais (Weiner, 1985), com o objectivo de classificar as causas e concluir acerca das suas consequências comuns para o comportamento. Assim, temos cinco dimensões causais bipolares: o *locus de causalidade* (interno vs. externo), a *estabilidade* (estável vs. instável), a *controlabilidade* (controlável vs. incontrolável) (Weiner, 1986a, 1994, cit. Faria, 1998b), a *globalidade* (global vs. específico), introduzida por Abramson, Seligman & Teasdale (1978, in Faria, 1998b; Weiner, 1992) e a *intencionalidade* (intencional vs. não intencional), introduzida por Rosenbaum (1972, cit. por Faria, 1998; Weiner, 1992). Estas dimensões causais são concebidas como invariantes, embora a colocação das causas nas dimensões seja variável de indivíduo para indivíduo (Weiner, 1983, in Weiner, 1985).

#### Relação com o rendimento escolar

Weiner *et al.* (1971, cit. por Faria, 1998b) apresentaram quatro causas atribucionais principais para o sucesso e para o fracasso - capacidade, esforço, dificuldade da tarefa e sorte -, que foram aplicadas a vários domínios - escolar, interpessoal, profissional e do poder -, mas em especial ao domínio da realização escolar. Estas causas vão desencadear expectativas, de sucesso ou de fracasso, as quais, por sua vez, vão ter consequências a nível das emoções e dos afectos. Tais expectativas e sua relação com os resultados escolares são factores cruciais na teoria de Weiner, de tal forma que "quando alguém atribui um resultado a uma causa estável, isso irá repercutir-se na elevação das expectativas após sucesso e redução das mesmas após fracasso, enquanto que um resultado que se atribui a uma causa instável reduz o efeito dos resultados na

modificação das expectativas" (Weiner, 1980, cit. por Fontaine, 1987, p. 31). Os teóricos atribucionais (Heider, 1958; Jones & Davis, 1965; Kelley, 1971; Weiner, 1990, cit. por Marsh, Cairns, Relich, Barnes & Debus, 1984) alegam que as causas percebidas de sucesso e de fracasso têm largas implicações, evidenciando a sua aplicabilidade aos contextos educacionais, onde se salientam, por exemplo, os estudos de Dweck e Reppucci (1973), Stipek e Weiz (1981), Weiner (1979), entre outros (cit. por Marsh *et al.*, 1984).

Em Portugal existem também estudos que decorreram em contextos educacionais, que reforçam "a importância do sucesso escolar na criação de um sentimento positivo de competência e de expectativas positivas de sucesso futuras" (Faria, 1998b, p. 386). Assim, a atribuição do sucesso a causas estáveis como a capacidade conduz a expectativas positivas para o futuro (Faria, 1998b).

No contexto escolar a importância do papel da nota, a pressão avaliativa constante e os diversificados critérios de avaliação a que são submetidos os alunos, levam à "valorização dos resultados da realização, nomeadamente dos positivos, produzindo simultaneamente percepções de falta de controlo sobre as causas dos mesmos" (Faria, 1998b, pp. 409-410).

#### Quadro 1.

Distribuição da amostra em função da zona de residência, do sexo e do NSE

	Zona	Interior Urbano			Litoral Urbano			Total		
		F	M	T	F	M	T	F	M	T
NSE	Alto	9	5	14	17	36	53	26	41	67
	Médio	59	55	114	36	64	100	95	119	214
	Baixo	40	47	87	37	47	84	77	94	171
	Total	108	107	215	90	147	237	198	254	452

#### Instrumentos de avaliação

*Questionário de auto-conceito - Self-Description Questionnaire II - SDQ II* de Marsh, Relich e Smith (1983) - com adaptação portuguesa de Fontaine (1991b)

O SDQII é constituído por 102 itens que se distribuem por 11 escalas. Três escalas dizem respeito ao domínio académico (mate-

#### Apresentação de um estudo correlacional

##### Objectivos

Considerando a importância das variáveis motivacionais no sucesso na Língua Portuguesa, os objectivos deste estudo são:

(i) Observar as relações entre as variáveis motivacionais (auto-conceito académico, concepções pessoais de inteligência e atribuições para o sucesso e fracasso) e o sucesso na Língua Portuguesa;

(ii) Delinear propostas de intervenção no contexto escolar, com o objectivo de promover a motivação e o sucesso na aprendizagem da Língua Portuguesa.

##### Método

##### Amostra

A amostra deste estudo é constituída por 452 sujeitos do 9º ano de escolaridade, rapazes (56,2%) e raparigas (43,8%), de três níveis sócio-económicos (NSE alto - 14,8%; médio - 47,3% e baixo - 37,8%), residentes em zonas urbanas do interior (47,6%) e do litoral (52,4%), do Norte do país.

mática, língua materna e assuntos escolares em geral), sete estão relacionadas com domínios físicos, sociais, emocionais e morais e, finalmente, a escala do conceito de si próprio global. Neste questionário os sujeitos auto-avaliam-se numa escala de Likert de 6 pontos, variando entre discordo totalmente (1) e concordo totalmente (6) (Fontaine, 1991b).

Neste estudo apenas usamos as subescalas

de “auto-conceito académico verbal/português” e de “auto-conceito académico assuntos escolares em geral”, pois a nossa investigação centra-se no estudo dos determinantes motivacionais do rendimento académico na língua materna. O instrumento é organizado em tomo destas duas subescalas, sendo constituído por 20 itens (10 da área verbal e 10 de assuntos escolares em geral), que se apresentam de forma alternada, para tomar a estrutura das subescalas menos transparente, e são cotados de 1 a 6 (podendo totalizar um mínimo de 10 pontos e um máximo de 60 pontos em cada subescala).

#### Questionário de Concepções Pessoais de Inteligência – CPI (Faria, 1990, 1995)

O formato da versão portuguesa do CPI apresenta 26 itens: 15 da concepção “estática” e 11 da concepção “dinâmica”. Os 26 itens são cotados de 1 a 6, apresentando-se as cotações mais elevadas associadas a concepções mais dinâmicas (ou menos estáticas) em ambas as subescalas (o resultado mínimo da escala estática pode ser 15 e o máximo 90, enquanto que para a escala dinâmica o mínimo pode ser 11 e o máximo pode ser 66 pontos).

#### Questionários de Atribuições para o sucesso e fracasso na Língua Portuguesa QAS e QAF (Resende & Faria, 1999)

Cada um destes questionários é constituído por 26 itens que se encontram agrupados da seguinte forma: sete itens (10, 25, 3, 14, 7, 12, 11) atribuem a boa/má nota ao esforço, seis itens (22, 9, 6, 26, 2, 18) à capacidade, três itens (20, 15, 5) ao professor, quatro itens (24, 4, 8, 16) à tarefa, três itens (13, 21, 23) à sorte e três itens (1, 17, 19) a outros factores. Para cada afirmação há duas alternativas de resposta: concordo (2) e discordo (1). O resultado total mínimo de cada escala pode ser de 26 e o máximo de 52 pontos (Resende, 2000).

#### Quadro 2.

Correlações entre o auto-conceito académico e as notas nos períodos a L.P.

Notas a L.P.	Assuntos Escolares	
	Gerais	Verbal
1º período	0,45 (**)	0,50 (**)
2º período	0,49 (**)	0,52 (**)
3º período	0,45 (**)	0,50 (**)

(\*\*) p < 0,01

*Prova de Raciocínio Verbal da BPRD* (Almeida, 1986) e Notas Escolares

A “Prova de Raciocínio Verbal” faz parte de um dos cinco conteúdos avaliados pela Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial (BPRD) e compreende 40 itens verbais, apresentados sob a forma de analogias. O sujeito, nesta prova, terá de encontrar a relação existente entre um primeiro par de palavras, devendo, em seguida, descobrir a relação entre uma terceira palavra apresentada e uma quarta que terá de descobrir. O tempo limite de realização é de 7 minutos e cada item é cotado com 1 ponto, podendo ter um resultado final máximo de 40 pontos.

As notas escolares a Língua Portuguesa, nos três períodos do ano lectivo, foram pedidas directamente aos alunos e serão os indicadores do sucesso académico na Língua Portuguesa (L.P.).

#### Apresentação e discussão dos resultados

Relativamente às relações entre o auto-conceito académico e as notas na L.P., verifica-se que os resultados confirmam os de anteriores estudos, realizados quer no contexto português, quer noutros contextos culturais. Assim, por exemplo, Byrne (1996) refere que a realização verbal está fortemente relacionada com o auto-conceito verbal ( $r = 0,39$ ) e menos correlacionada com o auto-conceito académico geral ( $r = 0,21$ ), o que é bem patente nos resultados do nosso estudo (Quadro 2), realizado com adolescentes. Ora, os referidos resultados aumentam de intensidade com adolescentes, verificando-se correlações de 0,42 e 0,24 entre a realização na área verbal e os auto-conceitos verbal e académico geral, respectivamente. Refira-se que, no contexto português, um estudo realizado por Veiga (1989, cit. por Fontaine, 1991a) afirma que esta relação diminui de intensidade na adolescência, contudo, no nosso estudo, pelo contrário, tal relação também se revela forte.

No que se refere às relações entre as concepções pessoais de inteligência, particularmente para a escala estática, e o rendimento na L.P., os alunos com concepções menos estáticas (mais dinâmicas) apresentaram melhores resultados na L.P., confirmando a ideia de que estes alunos resistem melhor à adversidade dos contextos competitivos, conseguindo assim melhores notas, apesar de prosseguirem objectivos centrados na aprendizagem, que não se centram nos

#### Quadro 3.

Correlações entre as escalas das concepções pessoais de inteligência e as notas nos períodos a L.P.

Notas a L.P.	Dinâmica	Estática
1º período	0,15 (**)	0,22 (**)
2º período	0,14 (**)	0,26 (**)
3º período	0,15 (**)	0,27 (**)

(\*\*) p < 0,01

resultados mas no desenvolvimento pela aprendizagem e pelo esforço (Quadro 3).

Quanto às relações entre as atribuições para o sucesso e fracasso na Língua Portuguesa e as notas, verifica-se que o esforço, contrariamente ao que era esperado, não se revela importante na relação com as notas. De facto, os sujeitos da nossa amostra apenas atribuem importância à capacidade, quer para os sucessos (Quadro 4), quer para os fracassos (Quadro

5). Assim, a atribuição para o sucesso a causas internas e estáveis, como a capacidade, conduz a expectativas positivas para o futuro (Faria, 1998b). De forma oposta, a atribuição para o fracasso a causas internas e estáveis, como por exemplo a falta de capacidade, conduz à “redução das expectativas” (Weiner, 1980, cit. por Fontaine, 1987, p. 31).

Uma vez mais é evidenciado o papel desempenhado pela capacidade/falta de capacidade no rendimento académico dos sujeitos da

#### Quadro 4.

Correlações entre o Questionário de Atribuições para o Sucesso e as notas nos períodos a L.P.

Notas a L.P.	SCap	SEsf	SOutr	SProf	SSort	STar
1º período	0,28 (**)	-0,04	-0,17 (**)	-0,03	-0,12 (*)	0,15 (**)
2º período	0,37 (**)	-0,02	-0,22 (**)	-0,11 (*)	-0,22 (**)	0,14 (**)
3º período	0,31 (**)	0,02	-0,23 (**)	-0,03	-0,18 (**)	0,17 (**)

(\*\*) p < 0,01 (\*) p < 0,05

Legenda: SCap – Atribuição para o sucesso na L.P. à Capacidade; SEsf – Atribuição para o sucesso na L.P. ao Esforço; SOutr – Atribuição para o sucesso na L.P. a Outros Factores; SProf – Atribuição para o sucesso na L.P. ao(à) Professor(a); SSort – Atribuição para o sucesso na L.P. à Sorte; STar – Atribuição para o sucesso na L.P. à Tarefa.

#### Quadro 5.

Correlações entre o Questionário de Atribuições para o Fracasso e as notas nos períodos a L.P.

Notas a L.P.	FCap	FEsf	FOutr	FProf	FSort	FTar
1º período	-0,29 (**)	-0,04	-0,16 (**)	-0,10 (*)	-0,03	-0,13 (**)
2º período	-0,39 (**)	-0,04	-0,19 (**)	-0,05	-0,14 (**)	-0,18 (**)
3º período	-0,34 (**)	-0,11 (*)	-0,25 (**)	-0,15 (**)	-0,12 (**)	-0,18 (**)

(\*\*) p < 0,01 (\*) p < 0,05

Legenda: FCap – Atribuição para o sucesso na L.P. à Capacidade; FEsf – Atribuição para o sucesso na L.P. ao Esforço; FOutr – Atribuição para o sucesso na L.P. a Outros Factores; FProf – Atribuição para o sucesso na L.P. ao(à) Professor(a); FSort – Atribuição para o sucesso na L.P. à Sorte; FTar – Atribuição para o sucesso na L.P. à Tarefa.

nossa amostra e, particularmente, no rendimento na Língua Portuguesa. Assim, enfatizamos a necessidade de valorizar outras causas atribucionais, de tal modo que os resultados escolares (sucessos e fracassos) possam ser geridos de forma mais adaptativa, quer pelos alunos, quer pelos professores e, até, pelos pais. Portanto, a diversificação das explicações para o sucesso e fracasso, em contexto escolar, passará pela mudança do discurso da escola acerca do sucesso/insucesso. Tal mudança abrange todas as intervenientes, particularmente os professores.

#### Quadro 6.

*Correlações entre as notas nos períodos a L.P. e o raciocínio verbal*

	Notas L.P. 1º período	Notas L.P. 2º período	Notas L.P. 3º período
<b>Raciocínio verbal</b>	0,42 (**)	0,43 (**)	0,39 (**)

(\*\*)  $p < 0,01$

Ajudar o aluno a desenvolver o seu raciocínio verbal passa inevitavelmente por uma boa gestão do erro, por mostrar ao aluno que esse será um momento oportuno para a aprendizagem (Sousa, 1990). Como refere Cardoso et al. (1994, p. 192) “a motivação surge mais facilmente em actividades que privilegiam a funcionalidade do sentido”, isto é, actividades que dão relevo ao “saber fazer” e não apenas ao “saber” (Baptista, 1990; Cardoso et al., 1994). E nós acrescentamos que o “saber-ser” (Baptista, 1990; Cardoso et al., 1994) do professor também será imprescindível a uma correcta gestão do processo de ensino/aprendizagem.

#### Pistas para a intervenção no processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa

A leitura e a escrita são duas competências relevantes na proficiência da língua, tornando-se, então, necessário desenvolver acções com vista à sua mestria, a saber:

(i) Implementar hábitos de leitura em voz alta, nas aulas de Língua Portuguesa, cabendo primeiramente ao professor fazer essa leitura com expressividade, partindo de textos com sentido e não de pequenos extractos despidos de qualquer significado. Tal acto “é importante como medi-

Também, as correlações entre as notas a L.P. e o raciocínio verbal (Quadro 6), fazem prever que, quanto mais alto é o valor do raciocínio verbal, melhores são as notas a L.P. É certamente que o desempenho do professor, a sua intervenção e atenção continuadas e oportunas, a sua forma de actuar, o tipo de questões e a maneira como as coloca, a forma como dinamiza e motiva as aulas de L.P., privilegiando os centros de interesse dos alunos, a relação afectiva que estabelece com os discentes ..., irão ter grande impacto nas relações positivas entre estas duas variáveis.

ação para a leitura, acto solitário” (Leão, 1994, p. 34). Posteriormente, serão os alunos a ler em voz alta para a assembleia da sala de aula pois, tal tipologia, “é um processo complexo e interactivo envolvendo, simultaneamente, processos psicofisiológicos e cognitivos da compreensão e produção da fala” (Faria, 1994, p. 157);

(ii) Organizar “Olimpíadas de Leitura” envolvendo várias turmas intra e inter-escolas;

(iii) Organizar “Clubes de Leitura” com encontros semanais, em que serão tratadas actividades diversificadas – desde a leitura de bandas desenhadas e trabalhos escritos, até ao visionamento de filmes, alguns alusivos a temáticas tratadas nos livros, com posterior comentário e diálogo;

(iv) Organizar debates que encerrarão com a elaboração de uma acta;

(v) Dramatizar excertos de obras do currículo escolar;

(vi) Promover encontros, previamente preparados, com escritores e jornalistas;

(vii) Organizar “Feiras do Livro” nas escolas, exposições temáticas, concursos e desafios;

(viii) Desenvolver e dinamizar as bibliotecas escolares, apetrechando-as com livros e formando pessoal especializado.

Em resumo, parece-nos importante que,

face à relevância da Língua Portuguesa como disciplina estruturante de todas as outras, no futuro se desenvolva e implemente um programa de intervenção que contemple as variáveis motivacionais e cognitivas com efeito no rendimento escolar na Língua Portuguesa, com o objectivo da sua progressiva mestria. Desse programa deverão fazer parte tópicos que irão no sentido de diminuir o peso da atribuição à capacidade, que origina competição e afasta os alunos de objectivos centrados na aprendizagem, preocupados que estão com os juízos positivos de competência e com o evitamento de juízos negativos acerca da mesma. Para além disso, o esforço deverá ser incentivado, como factor que promove a aprendizagem e facilita o desenvolvimento da capacidade.

É necessário que o aluno se sinta motivado intrinsecamente, mas também é desejável que o professor crie condições para que as aulas e as actividades escolares deixem de ser o eterno aborrecimento que conduz a que muitos alunos abandonem a escolaridade. Só do equilíbrio entre estas duas formas de motivação – intrínseca e extrínseca – se construirá um padrão atribucional adaptativo, que facilitará auto-conceitos académicos mais positivos e desencadeará concepções pessoais de inteligência mais dinâmicas, com objectivos de realização centrados na aprendizagem e desenvolvimento, a par de padrões de realização de persistência, onde esforço e capacidade podem caminhar e crescer conjuntamente, promovendo a mestria e o sucesso pessoal e académico dos nossos alunos.

#### Bibliografia

- Almeida, L. S. (1986). *Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Ançã, M. H. (1999). Ensinar português entre mares e continentes. *Série Línguas*, 2, 1-55.
- Baptista, F. P. (1990). O tratamento pré-didáctico do texto linguístico e do texto literário: Pressupostos e pré-requisitos. *Revista Portuguesa de Educação*, 3, 63-81.
- Bar-tal, D., & Darom, E. (1979). Pupil's

attributions of success and failure. *Child Development*, 50, 264-267.

- Byrne, B. M. (1996). Academic self-concept: Its structure, measurement, and relation to academic achievement. In Bruce A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 283-316). New York: John Wiley & Sons, Inc..
- Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78, 474-481.
- Cardoso, A., Duarte, I., Costa, A., Ferraz, M. J., & Sim-Sim, I. (1994). À volta da leitura: Reflexão conjunta sobre o ensino da leitura. *Inovação*, 7, 187-200.
- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1984). Task-oriented versus competitive learning structures: Motivation and performance consequences. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1038-1050.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Faria, I. H. (1994). Pánel: O livro e a leitura. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Actas do Seminário do Conselho Nacional de Educação. O livro e a leitura: O processo educativo* (pp. 154-168). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Faria, L. (1990). *Concepções pessoais de inteligência*. Dissertação apresentada para Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: Edição do autor.
- Faria, L. (1995). Concepções pessoais de inteligência: Estudos de validação de uma escala para os adolescentes portugueses. *Psychologica*, 13, 81-93.
- Faria, L. (1996a). Atribuições causais em contexto escolar: Estudos de validação de uma escala para os adolescentes portugueses. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1, 73-91.
- Faria, L. (1996b). Concepções pessoais de inteligência: Aspectos desenvolvimentais em adolescentes portugueses. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 71-79.

- Faria, L. (1996c). Desenvolvimento intra-individual das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 30, 1,17-33.
- Faria, L. (1998a). Concepções pessoais de competência: Promover a aprendizagem e o desempenho dos alunos. *Inovação*, 11, 47-55.
- Faria, L. (1998b). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1989). Concepções pessoais de inteligência: Elaboração de uma escala e estudos exploratórios. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 19-30.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: Adaptação do SDQI de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-105.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1993). Atribuições para o sucesso escolar na adolescência: Avaliação em contexto natural. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 67-77.
- Fontaine, A. M. (1987). Expectativas de sucesso e realização escolar em função do contexto social. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 27-44.
- Fontaine, A. M. (1990a). Motivação e realização escolar. In B. Paiva Campos (Org.), *Psicologia do desenvolvimento e da educação de jovens* (vol. I, pp. 94-132). Lisboa: Universidade Aberta.
- Fontaine, A. M. (1990b). *Motivation pour la réussite scolaire*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica, Cap. 1.
- Fontaine, A. M. (1991a). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 5, 13-31.
- Fontaine, A. M. (1991b). O conceito de si próprio no ensino secundário: Processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54.
- Fontaine, A. M., & Faria, L. (1989). Teorias pessoais do sucesso. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 5-18.
- Furtado, J. A. (1994). O livro e a leitura. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Actas do Seminário do Conselho Nacional de Educação. O livro e a leitura: O processo educativo* (pp. 131-144). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Harter, S. (1993). Self and identity development. In S. Shirley Feldman & Glen R. Elliott (Eds.), *At the threshold. The developing adolescent* (pp. 352-387). Cambridge: Cambridge University Press.
- Leão, M. (1994). Comunicações: Do leitor. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Actas do Seminário do Conselho Nacional de Educação. O livro e a leitura: O processo educativo* (pp. 33-50). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Marsh, H. W. (1987). The Big-fish-little-pond-effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.
- Marsh, H. W., Cairns, L., Relich, J., Barnes, J., & Debus, R. L. (1984). The relationship between dimensions of self-attribution and dimensions of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 76, 3-32.
- Marsh, H. W., & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 213-231.
- Marsh, H. W., & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In Bruce A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 38-90). New York: John Wiley & Sons, Inc..
- Mateus, M. H. (1999). Para uma política de língua do português. *Palavras*, 15, 59-62.
- Resende, A. (2000). *Aspectos motivacionais do sucesso na Língua Materna. Estudo com alunos do 9º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado em Psicologia. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Edição do autor).
- Rocheta, M. I., & Neves, M. B. (1997). Que formação para os professores de português no final do segundo milénio? In P. Feytor Pinto (Coord.), *Actas do II Encontro Nacional da APP. Apreendendo a ensinar português* (pp. 43-55). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sousa, M. L. (1990). "Agora não posso, estou a ler". *Revista Portuguesa de Educação*, 3, 115-127.
- Sousa, M. L. (1994). Testemunhos. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Actas do*

*Seminário do Conselho Nacional de Educação. O livro e a leitura: O processo educativo* (pp. 113-119). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

- Vaz Serra, A. (1986). A importância do auto-conceito. *Psiquiatria Clínica*, 7, 57-66.
- Vaz Serra, A. (1988). O auto-conceito. *Análise Psicológica*, 2, 101-110.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1992). Attributional theories of motivation: Persons as scientists. In Bernard Weiner (Ed.), *Human motivation: Metaphors, theories and research* (pp. 221-289). Newbury Park, C.A.: Sage Publications, Ltd..

### Résumé

Faria, Luísa & Resende, Ana. Motivation et succès en langue Portugaise: Étude avec des élèves du 9<sup>ème</sup> année. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17/18, 2001/2002, 253-265.

Le succès en Langue Portugaise ne dépend pas seulement des aspects intellectuels des élèves mais également de facteurs d'ordre motivationnel, surtout des croyances personnelles sur les capacités pour réaliser correctement dans le domaine de la verbalisation, qui se présente structurel du succès scolaire global.

Dans cette travail on étudie l'influence de trois variables motivationnelles (auto-concept académique, conceptions personnelles de l'intelligence et attributions pour le succès et l'échec en Langue Portugaise), dans le rendement scolaire en Langue Portugaise (L.P.), sur un échantillon de 452 élèves de 9<sup>ème</sup> année des deux sexes, de trois niveaux socio-économiques (haut, moyen et bas) et de deux zones résidentielles du Nord du pays (littoral urbain et intérieur urbain) à qui ont été appliqués collectivement deux échelles du *Self-Description Questionnaire II*, verbal et disciplines scolaires en général, l'échelle de conceptions personnelles de l'intelligence et deux questionnaires d'attributions pour le succès et l'échec en L.P., construits pour cette étude, aussi bien que l'Épreuve de Raisonnement Verbal de la BPRD. Comme indicateurs du rendement scolaire en L.P. on a utilisé les résultats en L.P. des trois trimestres.

Les résultats corrélacionnels indiquent l'existence de corrélations positives entre les variables

motivationnelles et le rendement dans la L.P., mettant en évidence le rôle des attributions pour le succès et pour l'échec à la capacité dans leur relation avec les résultats en L.P. Les implications de cette étude sont discutées dans le cadre de la promotion du succès et de la motivation pour la réalisation scolaire en Langue Portugaise et sont présentées quelques suggestions d'intervention.

### Abstract

Faria, Luísa & Resende, Ana. Motivation and success in Portuguese language: Study with 9<sup>th</sup> graders. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17/18, 2001/2002, 253-265.

The success in Portuguese Language does not depend only on the intellectual aspects of students' achievement, but also on motivational dimensions, mainly on the personal beliefs about the capacity to achieve successfully in the verbal domain, which is basic in the school global success.

In this study we analyse the influence of three motivational variables on the achievement in Portuguese Language (academic self-concept, personal conceptions of intelligence and attributions for success and failure in the Portuguese Language), in a sample of 452 students in the 9<sup>th</sup> grade of both sexes, from three socio-economic statuses (high, middle and low) and from two residential regions in the North of the country (urban coastal and urban inland) to whom we administered collectively two scales of the *Self-Description Questionnaire II*, verbal and general school subjects, a scale of personal conceptions of intelligence, two questionnaires evaluating attributions for success and failure in the Portuguese Language, constructed for this study, as well as a Verbal Reasoning Test from the BPRD. As indicators of achievement in Portuguese Language we obtained the grades in Portuguese Language in the three school terms.

The correlation results point to the existence of positive relations between the motivational variables and the achievement in Portuguese Language, emphasising the role of causal attributions for success and failure to ability in their relation to the achievement (grades) in Portuguese Language. The implications of these results are discussed emphasising the promotion of motivation and achievement in the Portuguese Language and presenting some guidelines for intervention.