

MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM ESCOLAR: POSSIBILIDADE DE MEDIDA¹

Luciana Gurgel Guida Siqueira² - Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Solange M. Wechsler - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

RESUMO

Este estudo objetivou construir e validar um instrumento psicológico para avaliar a motivação para a aprendizagem escolar. A amostra foi composta por 655 estudantes (387F/268M) com média de idade de 13,6 anos, de cidades do interior de Minas Gerais e São Paulo. O instrumento utilizado foi a “Escala de Motivação para a Aprendizagem Escolar”. A Análise Fatorial (Varimax) apontou uma estrutura de cinco fatores, nos quais se agruparam 50 itens. Na análise da precisão (alfa de Cronbach) dos fatores, o Fator 1 obteve um bom índice. A estabilidade temporal da escala de motivação foi estudada por meio do teste-reteste, a correlação obtida foi significativa para todos os fatores da escala. De forma geral, a escala de motivação apresentou boas propriedades psicométricas, principalmente o Fator 1. Para os demais serão necessários mais estudos, com a elaboração de novos itens para melhorar a consistência interna dos fatores.

Palavra-chave: Validade de Instrumento; Avaliação Psicológica; Motivação

MOTIVATION FOR SCHOOL LEARNING: MEASUREMENT POSSIBILITIES

ABSTRACT

This study aimed to create and validate a psychological instrument for evaluating learning motivation. The sample was consisted of 655 students (387 females and 268 males), average age of 13,6 years old, from inland towns in Minas Gerais and São Paulo. The instrument used was the “Motivation Scale for School Learning”. The Factorial Analysis (Varimax) indicated a five-factor structure, in which 50 items were grouped. The reliability analyse’s (Cronbach’s alpha) indicated that Factor 1 obtained a good rate. The temporal stability of the motivation scale was studied through the test-retest, the correlation obtained was significant for all the scale factors. On the whole, the motivation scale showed good psychometric properties, mainly the Factor 1. Further studies will be necessary for the other ones, with the preparation of new items to improve the internal consistency of the factors.

Keywords: Instrument’s Validity; Psychological Assessment; Motivation

INTRODUÇÃO

O termo motivação é derivado do verbo em latim “movere”. A idéia de movimento aparece em muitas definições e, relaciona-se ao fato da motivação levar uma pessoa a fazer algo, mantendo-a na ação e ajudando-a a completar tarefas (Pintrich & Schunk, 2002).

Segundo Murray (1986), a motivação representaria “um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa” (p. 20). Esta noção que vincula a motivação a uma energia interna é também compartilhada por outros teóricos. Para Garrido (1990), a motivação é um processo psicológico, uma força que tem origem no interior do indivíduo e que o empurra, o impulsiona a uma ação. Na opinião de Pfromm (1987), “os motivos

ativam e despertam o organismo, dirigem-no para um alvo em particular e mantêm o organismo em ação” (p.112).

De acordo com Pintrich e Schunk (2002) uma definição de motivação deveria englobar alguns elementos: a noção de “processo”, ou seja, a motivação é um processo e não um produto, dessa forma não pode ser observada diretamente, mas pode ser inferida a partir de alguns comportamentos. As metas têm a função de oferecer um ímpeto para a direção da ação do sujeito, e cujo ponto principal seria o de que os indivíduos sempre têm algo em mente, que buscam atrair ou evitar ao realizar uma ação; a necessidade de uma atividade física (esforço, persistência e outras) e/ou mental (ações de natureza cognitiva como o pensar, planejar, avaliar, etc) e por fim, o último elemento seria relacionado ao fato da motivação iniciar e sustentar uma ação.

No entanto, quando se pensa em motivação para a aprendizagem é preciso considerar as características do ambiente escolar. De forma geral, as tarefas e atividades proporcionadas no ambiente

¹ Os autores agradecem ao Conselho Nacional de Pesquisa e Qualidade pelo financiamento desta pesquisa.

² Endereço para contato:

Av. Andrade Neves, 2655, apto 91, Jardim Chapadão. Cep: 13070-001
Campinas – SP. Fone/Fax: (19) 32424287
E-mail: lugurgelsiqueira@gmail.com

escolar estão relacionadas a processos cognitivos como: capacidade de atenção, concentração, processamento de informações, raciocínios e resolução de problemas. Devido a estas características, alguns autores como Brophy (1983) e Bzuneck (2002) acreditam que aplicar conceitos gerais sobre motivação humana no ambiente escolar não seria muito apropriado sem a consideração das singularidades deste ambiente.

O interesse pelos aspectos motivacionais na aprendizagem é relativamente novo, as teorias antigas sobre a aprendizagem restringiam a motivação a uma pré-condição importante. Atualmente, as pesquisas realizadas permitiram concluir que a relação entre aprendizagem e motivação vai além desta pré condição, ela é recíproca, dessa forma, a motivação pode produzir um efeito na aprendizagem e no desempenho assim como a aprendizagem pode interferir na motivação (Pfromm, 1987; Schunk, 1991; Mitchell Jr, 1992).

A questão motivacional talvez explique porque alguns estudantes gostam e aproveitam a vida escolar, apresentando comportamentos adequados, adquirindo novas capacidades e desenvolvendo todo o seu potencial, enquanto que outros parecem pouco interessados, muitas vezes fazendo as atividades por obrigação, ou de forma relaxada e, em alguns casos, odiando boa parte da vida escolar (Garrido, 1990; Lens, 1994).

Um conceito utilizado no estudo da motivação e, que também aparece no estudo da motivação para a aprendizagem escolar é o de motivação intrínseca e extrínseca. Um aluno extrinsecamente motivado é aquele que desempenha uma atividade ou tarefa interessado em recompensas externas ou sociais, um aluno com este tipo de motivação está mais interessado na opinião do outro, as tarefas são realizadas com o objetivo principal de agradar pais e/ou professores, para ter reconhecimento externo, receber elogios ou apenas para evitar uma punição (Pfromm, 1987; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Lens, 1994; Pintrich e Schunk, 2002).

Um aluno motivado intrinsecamente, ao contrário, é aquele cujo envolvimento e manutenção na atividade acontece pela tarefa em si, porque é interessante e geradora de satisfação, alunos com este tipo de motivação trabalham nas atividades, pois as consideram agradáveis (Vallerand e colaboradores, 1992; Pintrich e Schunk, 2002).

Alguns estudos realizados (Gottfried, 1985; Pintrich e De Groot, 1990 e outros) apontam a importância do conceito de motivação intrínseca e

extrínseca para a compreensão da motivação para a aprendizagem. Gottfried (1985) pesquisou a importância da motivação intrínseca acadêmica na educação de crianças, os resultados obtidos demonstraram que crianças com alta motivação intrínseca acadêmica tendiam a ter alta realização escolar, e também tinham percepções mais favoráveis da própria competência acadêmica, menos ansiedade e menos orientação extrínseca para as atividades escolares. Os professores também tendiam a ver estas crianças como mais motivadas internamente.

A partir da proposição do conceito de motivação intrínseca, alguns estudos foram direcionados para a busca de possíveis fontes geradoras deste tipo de motivação. A curiosidade, o desafio, o controle sobre a ação e a fantasia destacaram-se como as mais proeminentes fontes (Lepper, Sethi, Dialdin e Drake, 1997).

Na tentativa de entender estas diferentes fontes de motivação intrínseca e extrínseca e, principalmente, buscando-se a compreensão de como uma motivação afetaria a outra, outros estudos foram desenvolvidos (Deci, 1971; Kruglanski, Friedman e Zeevi, 1971; Enzle & Ross, 1978; Rosenfield, Folger & Adelman, 1980; Danner & Lonky, 1981; Morgan, 1984; Deci & Ryan 1985; Koestner & McClelland, 1990; Cameron & Pierce, 1994).

Os resultados apontaram que existem muitas dúvidas entre os pesquisadores sobre a relação entre motivação intrínseca e extrínseca, principalmente no que se refere à influência de reforços e recompensas sobre a motivação intrínseca. Considerando-se a questão recompensas, é possível concluir que, talvez, o seu principal aspecto não esteja relacionado ao recebimento, ao tipo, magnitude ou a força da recompensa, mas sim, em como este processo de oferecer algo é realizado e, principalmente, como pode ser entendido por quem o recebe.

De forma, geral, os estudos realizados sobre motivação para a aprendizagem permitiram apontar uma série de fatores que podem afetar a motivação do estudante: as expectativas e estilos dos professores, os desejos e aspirações dos pais e familiares, os colegas de sala, a estruturação das aulas, o espaço físico da sala de aula, o currículo escolar, a organização do sistema educacional, as políticas educacionais, e principalmente as próprias características individuais dos alunos (Deci, Spiegel, Ryan, Koestner & Kauffman, 1982; Deci

& Ryan, 1985a., Pintrich & Schunk, 2002 e Marquesi, 2004).

Dessa forma, estudar a motivação para a aprendizagem envolve a compreensão de um complexo sistema de fatores que se inter-relacionam, operando em conjunto na motivação do aluno. Devido a isto, uma avaliação deste fenômeno pressupõe a consideração de todos os aspectos envolvidos na análise da questão.

Avaliação da motivação

Quando consideramos o aspecto motivacional, nos deparamos com a questão da complexidade e dinamismo do fenômeno. Segundo Murray (1986), a dificuldade de se avaliar a motivação deriva da flutuação e combinação de muitos padrões em momentos distintos, revelando, dessa forma, o caráter dinâmico da motivação. Este aspecto não impossibilita a avaliação, mas sugere todo o cuidado na elaboração da medida e, principalmente, na compreensão do que ela pode oferecer.

Murray (1986) apontou que existem dois métodos gerais para se acessar a motivação, um deles seria verificar por meio de medidas, as condições externas nas quais se presume produzir um impulso que leve a uma ação. O outro método seria medir certos aspectos do comportamento de um indivíduo que poderiam de alguma forma refletir seus motivos.

Pintrich e Schunk (2002) apontaram que a motivação para a aprendizagem pode ser avaliada por meio de observações diretas de comportamentos, pelo julgamento de outros e por relatos e auto-avaliações. As observações diretas estão relacionadas à análise dos comportamentos de um estudante que poderiam ser indicativos de aspectos motivacionais. Um exemplo seria colocar o estudante de frente a algumas opções de tarefas e verificar como este escolhe a atividade, seu esforço na manutenção e realização da ação e a persistência frente às dificuldades ou obstáculos.

O julgamento por outros, pode ser feito por pessoas que tenham contato com o estudante e que possam observar e avaliar suas ações. Neste caso também são estipulados alguns aspectos comportamentais que deverão ser avaliados, podendo aparecer novamente aspectos como: o processo de escolha de tarefas, o esforço empregado para executar uma atividade, a persistência e o vínculo com as tarefas. Algumas escalas criadas como, por exemplo, a desenvolvida por Chiu (1997)

segue este tipo de formato, pois é respondida por professores, ou seja, o professor irá responder a respeito de aspectos que poderiam refletir sobre a motivação do seu aluno.

Os questionários/escalas são outra forma de avaliar a motivação, e seriam respondidos pelo próprio indivíduo a ser avaliado. Com relação ao formato, o questionário é composto por itens ou questões que buscam investigar as ações e crenças da pessoa. O indivíduo, neste caso, atribui valores em escalas numéricas correspondendo as suas crenças e sentimentos com relação ao que está escrito na questão ou item (Pintrich e Schunk, 2002).

Muitos instrumentos foram construídos segundo este padrão, neste sentido vale citar o trabalho de: Harter (1981) que construiu um instrumento para avaliar a orientação intrínseca versus extrínseca de crianças para a aprendizagem escolar e o domínio em sala de aula; Deci, Sheinman, Schwartz e Ryan (1981) que propuseram a construção de um instrumento para avaliar a orientação de adultos em direção ao controle ou a autonomia com crianças; o de Gottfried (1985 e 1990) e Gottfried, Fleming e Gottfried (2001) que elaboraram um instrumento para medir o construto de motivação intrínseca em crianças e jovens e o de Mitchell Jr (1992) que desenvolveu um instrumento para avaliar a motivação intrínseca e extrínseca para a aprendizagem de estudantes.

Outros estudos sobre a construção ou adaptação de instrumentos para avaliar a motivação para a aprendizagem foram realizados por Deci e Ryan (1985b) Pintrich e de Groot (1990), Vallerand e colaboradores (1992), Amabile, Hill, Hennessey e Tighe (1994), Guimarães e Bzuneck (2002), Reeve e Sickenius (1994) e Guimarães (2003). Os resultados destes estudos permitiram concluir que é possível avaliar a motivação de forma válida, precisa e confiável.

Todos os estudos citados anteriormente tinham como objetivo principal a elaboração e validação de uma escala ou questionário para avaliar a motivação. De forma geral, o processo envolvido para a obtenção deste objetivo envolve: a construção do instrumento, de acordo com pressupostos teóricos; a aplicação num número adequado de sujeitos (considerando-se o formato do instrumento, número de itens, etc); a aplicação de outros instrumentos psicológicos validados para o estudo da validade convergente e para verificação de hipóteses teóricas; a realização de uma Análise Fatorial para a composição dos itens nos fatores que

determinaram o formato final do instrumento e, por fim, o estudo da estabilidade temporal por meio da aplicação do teste e do re-teste após um período de tempo.

Estes estudos forneceram subsídios para a construção do instrumento da presente pesquisa. Poucas pesquisas brasileiras sobre o assunto foram encontradas, na opinião de Guimarães e Bzuneck (2002) existe uma falta de instrumentos psicológicos que possibilitem o avanço desta área de conhecimento, principalmente no Brasil.

Considerando-se tais aspectos, o objetivo do estudo foi o de construir e validar uma escala sobre a motivação para a aprendizagem escolar, investigando-se a validade de construto, a consistência interna e a precisão por meio da estabilidade temporal.

MÉTODO

Participantes

A amostra foi composta por 655 estudantes, sendo 465 alunos da 5^{a.} a 8^{a.} série do Ensino Fundamental e 190 alunos da 1^{a.} a 3^{a.} série do Ensino Médio. Do total 387 pertenciam ao sexo feminino e 268 ao sexo masculino. A idade variou dos 10 aos 23 anos, sendo a média de idade de 13,6 anos. Com relação ao tipo de escola, 328 eram estudantes de escolas particulares e 327 estudavam em escolas públicas, eram de cidades do interior do estado de São Paulo e de Minas Gerais.

Dos 655 estudantes, 100 responderam novamente a escala de motivação após 3 meses, este procedimento foi adotado para investigar a precisão por meio da estabilidade temporal da “Escala de Motivação para a Aprendizagem Escolar”. Na sua totalidade foram estudantes do Ensino Fundamental (5^{a.}, 6^{a.}, e 8^{a.} séries), de ambos os sexos, sendo 49 do sexo feminino e 51 do sexo masculino, com média de idade de 13 anos, de uma cidade do interior de São Paulo.

Instrumento

Para a coleta de dados foi utilizada uma escala criada para o estudo cujo objetivo era verificar a orientação motivacional de estudantes para a aprendizagem escolar.

Para isto foram selecionadas as principais pesquisas nacionais e internacionais que tinham por objetivo a construção de um instrumento psicológico para avaliar a motivação para a aprendizagem escolar. Tais pesquisas foram analisadas e então foi feito um levantamento das

características que apareciam na literatura sobre o tema e que estavam relacionadas com a motivação intrínseca e extrínseca para a aprendizagem escolar.

Após esta análise, 14 áreas relacionadas à motivação foram escolhidas como as melhores representantes da motivação para a aprendizagem em sala de aula. Para cada uma das áreas foram elaborados quatro itens, sendo dois positivos, ou seja, relacionados com a característica escolhida e dois negativos, relacionados inversamente com a característica escolhida.

As 14 áreas selecionadas foram:

1) Percepção de Competência, que está relacionada à percepção que um indivíduo tem da sua capacidade, habilidade ou aptidão para resolver um determinado problema ou situação.

2) Curiosidade, representada pelo desejo de descobrir, de saber, de conhecer ou de investigar determinados assuntos.

3) Preferências por Desafio, vinculada ao gosto por atividades e atos que estimulem, provoquem ou excitem um indivíduo a buscar algo.

4) Independência de Julgamento, relacionado ao gosto pela autonomia, buscando-se recorrer aos próprios meios para resolver uma situação ou tomar uma decisão.

5) Critério Interno, para o Sucesso ou o Fracasso, o que representa a atribuição que uma pessoa pode fazer do seu sucesso ou fracasso, neste caso o sucesso ou o fracasso seria explicado por questões individuais, internas do próprio sujeito.

6) Persistência, vinculada à perseverança, ou seja, quando uma pessoa insiste numa tarefa mesmo que existam obstáculos ou dificuldades.

7) Prazer da Tarefa/Envolvimento, relacionada à sensação de agradabilidade, de contentamento, de satisfação que possam surgir quando uma atividade é proposta.

8) Preferência por Trabalho Fácil, o que reflete um gosto por atividades que podem ser realizadas sem muito esforço e investimento mental.

9) Dependência de Julgamento, relacionada a uma necessidade de apoio ou da opinião de outras pessoas sobre a realização de uma atividade ou tomada de decisão.

10) Critério Externo para o Sucesso ou o Fracasso, neste caso as explicações para os sucessos ou falhas seriam atribuídas a fatores externos, fora do controle do sujeito.

11) Preocupação com a Avaliação por Notas, relacionada a um pensamento excessivo na questão das notas.

12) Preocupação com Reconhecimento/Futuro, representada pelo foco exclusivo na questão do reconhecimento, seja no presente ou no futuro.

13) Preocupação com a Competição, onde o foco central seria a competição, as atividades seriam realizadas com o objetivo de competir e rivalizar com os outros.

14) Foco na Opinião dos Outros, relacionado à questão do excesso de preocupação com o modo de ver ou de pensar de outras pessoas, as tarefas seriam realizadas objetivando a realização dos interesses de outros indivíduos.

Cada categoria da escala foi avaliada por quatro itens, totalizando 56 itens. A escala de motivação foi organizada como uma escala likert de 6 pontos, na qual o sujeito tem de escolher uma dentre seis possibilidades de resposta (discordo totalmente, discordo, discordo parcialmente, concordo parcialmente, concordo e concordo totalmente).

Procedimento

Primeiramente foi realizado um estudo piloto com três alunos do Ensino Fundamental (10 a 12 anos) para verificar a adequação do vocabulário da escala de motivação para as faixas etárias escolhidas. Durante este processo não foi observada nenhuma dúvida ou dificuldade com relação ao vocabulário e aos itens da escala desenvolvida.

As aplicações foram feitas no horário de aula com a autorização de algum professor que liberava parte da aula para a aplicação da atividade, que durava em média 20 minutos. Para participar do estudo, os alunos tiveram que pedir para os pais ou responsável que assinassem um termo de consentimento de participação em pesquisa. Vale ressaltar, que o diretor/coordenador da escola também assinava uma carta de autorização, mostrando-se ciente da pesquisa a ser realizada e autorizando os alunos que manifestaram interesse para que pudessem participar da mesma.

A aplicação foi feita pela pesquisadora e em grupo, sempre com os alunos de uma mesma sala. Após o término das aplicações foram eliminados 74 participantes, pois suas escalas apresentaram erros no preenchimento.

A Análise Fatorial foi utilizada para investigar a validade de construto e compor os fatores da escala de motivação, o alfa de Cronbach foi utilizado para verificar a consistência interna dos fatores e a Correlação de Pearson foi aplicada para comparar os resultados do teste e do re-teste.

RESULTADOS

A Análise Fatorial foi aplicada para estudar a validade de construto da Escala de Motivação para a Aprendizagem Escolar. Para se atingir este objetivo foi utilizada a análise dos componentes principais, por meio do SPSS, versão Windows. A Análise Fatorial, rotação Varimax, indicou dezesseis fatores com *eigenvalue* igual ou superior a 1,0 e que explicaram 55,16% da Variância total.

Para se realizar a análise de cada fator, estabeleceu-se que um item da escala carregaria um fator se sua carga fosse igual ou superior a 0,30 ou igual ou inferior a - 0,30. De acordo com Kline (1994), este valor é aceitável, pois explicaria pelo menos 9% da variância total. Devido a isto, quatro itens foram eliminados, pois não obtiveram carga mínima de 0,30 em nenhum dos dezesseis fatores iniciais.

Na análise da composição dos itens, estipulou-se como mínimo, a existência de pelo menos quatro itens em cada fator, desta forma, nove fatores foram excluídos, pois não conseguiram este mínimo de itens. Alguns itens carregaram simultaneamente em mais de um fator, isto pode ter acontecido pela proximidade dos conceitos das áreas propostas inicialmente, por esta razão dois fatores foram eliminados, pois os itens que os compuseram, obtiveram cargas fatoriais mais altas em outros fatores, nos quais permaneceram.

Portanto, após a análise, a escala de Motivação para a Aprendizagem Escolar ficou composta por cinco fatores, com *eigenvalues* superiores a 2,0 e que explicaram 30,34% da variância total. Cada fator da escala foi formado por no mínimo quatro itens com cargas fatoriais superiores a 0,30.

O fator 1 reuniu vinte e sete itens e pode explicar 11,77% da variância, sem dúvida, é o fator mais forte obtido na análise da Escala de Motivação para a Aprendizagem Escolar, e foi nomeado de Envolvimento/Persistência com as Atividades Escolares (Tabela 1). Os itens reunidos no fator 1 estão relacionados a aspectos como: preocupação com fatores externos como notas ou o professor, dependência de julgamento, critério interno para o sucesso ou o fracasso, persistência, curiosidade, prazer com a tarefa/envolvimento, preferência por desafios e preferência por trabalhos de fácil realização.

Tabela 1. Composição do fator 1 da Escala de Motivação para a Aprendizagem Escolar

Descrição – Envolvimento / Persistência com as Atividades Escolares	Carga Fatorial
1- Quando tenho dificuldade numa tarefa peço ajuda ao professor.	0,36
6- Só estudo para tirar boas notas	0,34
10- Estou mais preocupado em aprender do que em tirar notas altas.	0,37
15- Tenho boas notas pq me esforço para estudar.	0,49
16- Quando vou bem numa prova, acredito que foi porque estava muito fácil.	-0,33
17- Sinto que posso realizar as tarefas escolares.	0,37
18- Em sala de aula, gosto de ficar fazendo os exercícios.	0,46
21- Faço os exercícios da escola, mesmo quando o professor não vai dar nota.	-0,55
22- Tenho facilidade em fazer as atividades dadas em sala de aula.	0,37
23- Só faço tarefas escolares quando é pedido pelo professor.	0,32
28- Quando tiro boas notas, é sempre culpa do professor.	0,50
30- Leio apenas o que o professor pede em sala de aula.	0,40
31- Detesto atividades para as quais preciso pensar muito.	0,59
33- Desisto rapidamente das minhas idéias quando encontro dificuldade.	0,49
34- Gosto de respostas prontas.	0,52
37- Sinto que é importante a opinião que os professores e colegas tem de mim.	-0,36
38- Evito ficar pensando muito para realizar uma atividade.	-0,45
39- Não consigo curtir nenhuma atividade escolar.	0,54
40- Gosto de fazer perguntas em sala de aula.	0,47
47- Tenho dificuldade em fazer uma tarefa quando o professor está do meu lado.	0,31
48- Gosto de tarefas difíceis.	0,48
50- Não me interesso pela leitura.	0,46
51- Gosto de pesquisar para realizar uma atividade.	0,41
52- Não consigo realizar as atividades escolares.	0,50
53- Quando acredito numa idéia, vou até o fim.	0,35
54- Adoro pesquisar sobre assuntos que estou estudando em sala de aula.	0,45
56- Não aprendo direito porque os professores são ruins.	0,39

O fator 2 foi nomeado de Sentido de Competência e agrupou seis itens relacionados à independência de julgamento, percepção de competência, critério externo para o sucesso ou fracasso e foco na opinião dos outros. O fator 3 - Realização e Valorização das Atividades Escolares, por sua vez, englobou oito itens vinculados a características como: preocupação com a avaliação por notas, preferência por trabalho de fácil realização, preocupação com o reconhecimento/futuro, prazer/envolvimento com a tarefa, critério interno e externo para o sucesso ou o fracasso e a dependência de julgamento (Tabela 2).

O fator 4 foi composto por quatro itens relacionados à dependência e independência de

julgamento, preferência por trabalho de fácil realização, preocupação com reconhecimento futuro. Este fator recebeu o nome de Independência. Por fim, o fator 5, Preocupação de Reconhecimento, compõe-se de cinco itens, vinculados à preocupação com o reconhecimento/futuro, preocupação com competição e foco na opinião dos outros (Tabela 3).

A composição dos fatores da escala revelou o que se observa no estudo do tema, ou seja, na questão motivacional estão envolvidos vários componentes que se inter-relacionam e que operam na motivação de um aluno. Os cinco fatores da escala de motivação obtidos pela análise fatorial passaram por uma análise da consistência interna dos seus itens (alfa de Cronbach).

Tabela 2. Composição do Fator 2 e do Fator 3 da Escala de Motivação para a Aprendizagem Escolar

Descrição Fator 2 - Sentido de Competência	Carga Fatorial
7- Gosto que o professor me ajude na resolução de problemas.	0,37
14- Gosto de tentar resolver problemas sem a ajuda de outras pessoas.	0,40
32- Gosto de ouvir a opinião de outros colegas para resolver uma tarefa.	0,43
35- Sinto-me incapaz de realizar a maioria das tarefas de escola.	0,47
36- Tenho que me esforçar muito para ter um bom desempenho.	0,51
44- A opinião do professor e dos colegas é muito importante para mim.	-0,49
Descrição Fator 3 – Realização e Valorização das Atividades Escolares	Carga Fatorial
3- - Só estudo quando sei que vai haver prova.	0,35
8- Gosto de tarefas que possam ser feitas rapidamente.	0,47
9- Gosto de ser valorizado pelos meus colegas e professores.	0,33
12- Quando gosto de uma atividade em sala de aula, não percebo o tempo passar.	0,40
19- O sucesso na escola vai depender do meu esforço.	-0,34
24- Quando não sei realizar uma tarefa na sala, peço a ajuda de alguém.	0,34
45- Quando me esforço tenho um bom desempenho na escola.	0,40
46- Defendo minhas idéias ao máximo.	0,38

Tabela 3. Composição do fator 4 e do fator 5 da Escala de Motivação para a Aprendizagem Escolar

Descrição Fator 4 - Independência	Carga Fatorial
20- Mesmo quando a tarefa é complicada prefiro pensar sozinho.	0,40
27- Atividades muito fáceis não me animam.	0,38
41- Não me preocupo em ser reconhecido no futuro.	0,40
42- Gosto de encontrar sozinho as respostas dos problemas.	-0,48
Descrição Fator 5 - Preocupação com Reconhecimento	Carga Fatorial
2- Tenho preocupação em ser visto pelos meus colegas como um bom aluno.	0,45
11- Quero ser o melhor aluno da sala.	0,37
13- Não me preocupo em ser considerado um bom aluno.	0,34
25- Não me interessa pelo que pensam do meu comportamento.	0,43
55- Não me preocupo com que as outras pessoas da escola vão pensar de mim.	0,54

Pelos dados apresentados na Tabela 4 foi possível concluir que apenas o fator 1 da escala de motivação (Envolvimento/Persistência com as Atividades Escolares) obteve um adequado índice de consistência interna. De acordo com Guay, Boggiano e Vallerand (2001) para escalas de auto-relato, são aceitáveis valores de consistência interna entre 0,70 e 0,80.

Tabela 4. Análise da consistência interna dos fatores da Escala de Motivação

Fatores	Coeficiente Alfa
Fator 1	0,7315
Fator 2	0,5195
Fator 3	0,4392
Fator 4	0,2949
Fator 5	0,5456

A Escala de Motivação para a Aprendizagem Escolar também foi estudada para verificar a sua estabilidade temporal. Para esta análise, foi utilizado o método de teste e re-teste, com intervalo de tempo de três meses, numa

Tabela 5. Correlação de Pearson entre teste e reteste

Fatores	r
Fator 1	0,656**
Fator 2	0,486**
Fator 3	0,441**
Fator 4	0,458**
Fator 5	0,604**

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Pelos dados da Tabela 5 foi possível concluir que todos os fatores avaliados pela Escala de Motivação para a Aprendizagem Escolar apresentaram correlações significativas entre o teste e o re-teste, para o nível de significância de 0,01. Tal fato revela uma adequada estabilidade temporal da escala elaborada.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

O objetivo geral do presente estudo foi o de construir e validar uma escala para avaliar a motivação para a aprendizagem escolar. O processo de validação de um teste busca estudar o que o teste mede e até que ponto ele o faz (Anastasi, 1977; Anastasi & Urbina, 2000).

De acordo com Pasquali (2003), a lógica da Análise Fatorial está em observar quantos construtos comuns seriam necessários para explicar as covariâncias dos itens, ou seja, suas intercorrelações. Este procedimento é fundamental para a Psicometria, principalmente no que se refere à questão da validação de instrumentos psicológicos.

Inicialmente, o instrumento criado para avaliar a motivação para a aprendizagem escolar tinha cinquenta e seis itens que avaliavam quatorze áreas, que pela literatura, pela teoria e por outros estudos realizados, poderiam estar relacionados com a motivação para a aprendizagem escolar. Após o procedimento de análise fatorial, o número de itens foi reduzido para cinquenta, e o número de fatores (áreas) para cinco.

O fator 1 da Escala de Motivação para a Aprendizagem foi nomeado de Envolvimento/Persistência com as Atividades Escolares, pois a maioria dos itens refletiu uma

amostra de 100 estudantes, como foi descrito anteriormente. Os dados da Tabela 5 apresentam as correlações obtidas entre os mesmos fatores da escala de motivação aplicada inicialmente e reaplicada após três meses.

preocupação com o envolvimento nas tarefas escolares que se revela na necessidade de pedir ajuda aos professores, de aprender e de se esforçar no desempenho das obrigações escolares.

Algumas definições de motivação apresentadas (Pfromm, 1987; Pintrich e Schunk, 2002) tratam da importância da motivação para que uma ação seja iniciada e sustentada. O envolvimento e a persistência nas atividades escolares são essenciais e descrevem apropriadamente esta característica da motivação, relacionada à iniciação e à sustentação de um comportamento.

O envolvimento também possibilita a aquisição de novas habilidades ou conhecimentos, o que afeta a motivação aumentando o valor da tarefa no futuro. Além disso, alunos motivados demonstram interesse pelas tarefas e geralmente trabalham com mais vontade (Lepper, Sethi, Dialdin & Drake, 1997; Pintrich e Shunk, 2002).

O fator 2 recebeu o nome de Sentido de Competência e está relacionado ao sentimento de capacidade para a realização das atividades escolares e, como a ajuda de outras pessoas, pode contribuir para o aumento deste sentimento. Estudos realizados na área apontam a relação da motivação com a competência, entendida na sua forma mais ampla, com a noção de auto-conceito, auto-eficácia e auto-confiança (Deci & Ryan, 1985a; Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich & Schunk, 2002).

O estudo realizado por Gootfried (1985) apontou que a motivação intrínseca estava relacionada à percepção de competência, ou seja, crianças com alta motivação intrínseca acadêmica teriam percepções mais favoráveis da própria competência. Estes estudos e outros na área apontam como o sentimento de competência é importante para a motivação.

O fator 3 foi denominado de Realização/Valorização das Atividades Escolares. Estas características, também são importantes para a motivação acadêmica. Como já foi descrito, o ambiente escolar possui algumas características que o diferencia dos demais, neste ambiente, a retenção e a aquisição de conteúdos específicos e variados é fundamental, realizar e valorizar as tarefas acaba sendo uma forma eficiente de aumentar a

motivação. O estudo de Gottfried (1985) também evidenciou que crianças com alta motivação intrínseca tenderiam a apresentar uma alta realização escolar.

O fator 4 foi nomeado de Independência, esta característica está relacionada ao gosto pela oportunidade de fazer escolhas. Embora nem sempre seja uma característica desejada ou incentivada nas escolas, é muito importante para a motivação. Deci, Spiegel, Ryan, Koestner e Kauffman (1982), Deci e Ryan (1985a) e Koestner e McClelland (1990) apontam a auto-determinação (ações autodeterminadas seriam aquelas essencialmente voluntárias, determinadas pela própria pessoa), uma característica vinculada a independência, como sendo essencial para a manutenção e aumento da motivação.

O fator 5 recebeu o nome de Preocupação de Reconhecimento. Este fator, talvez seja o mais próximo da noção de motivação extrínseca. Considerando-se as características do ambiente escolar, é possível afirmar que este tipo de preocupação afetaria a motivação do estudante para a aprendizagem. Alguns estudos realizados apontam esta relação entre questões externas como uma preocupação com o reconhecimento e a motivação extrínseca acadêmica do estudante, inclusive para alguns alunos que carecem de motivação intrínseca, as recompensas e os reforços de todas as naturezas acabam se tornando a única razão para o estudo (Pfromm, 1987; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Lens, 1994).

A pesquisa realizou uma análise da consistência interna dos fatores da escala de motivação pelo coeficiente Alfa de Cronbach. Segundo Pasquali (2003), a análise da consistência interna dos itens é uma outra forma de se verificar a validade de construto do instrumento psicológico. De acordo com os resultados obtidos, apenas o fator 1, Envolvimento/Persistência com as Atividades Escolares conseguiu um valor Alfa de Cronbach aceitável, os demais fatores precisarão de futuros estudos, para a obtenção de índices mais adequados.

Ainda buscando-se verificar as propriedades psicométricas da escala, foi efetuada uma análise de precisão pelo método de teste e reteste, este procedimento foi adotado para examinar a estabilidade temporal do instrumento. Os resultados obtidos revelaram uma adequada estabilidade de todos os fatores, ou seja, os fatores apresentaram entre si correlações significativas. Tal fato evidencia que a resposta dada pelos alunos na

escala, não foi influenciada pela questão do tempo, tendendo a ter uma certa estabilidade.

De acordo com Guimarães e Bzuneck (2002) pesquisas sobre motivação para a aprendizagem escolar são recentes, ainda existe uma carência de instrumentos psicológicos que possibilitem o desenvolvimento desta área no Brasil. Para Pintrich e Schunk (2002), existem muitas coisas que ainda não sabemos sobre a motivação, principalmente devido à complexidade do fenômeno motivacional, o que justifica a importância dos estudos feitos dentro do ambiente escolar com o intuito de se tentar compreender como o estudante se envolve nas atividades acadêmicas.

Ao término do estudo e frente aos resultados obtidos, algumas considerações a respeito das limitações do trabalho realizado necessitam ser feitas. Considerando-se o processo de validação da Escala de Motivação para a Aprendizagem Escolar, outros estudos ainda necessitarão ser realizados para que o instrumento criado obtenha propriedades psicométricas mais confiáveis. Este é o caso, principalmente da consistência interna dos fatores 2, 3, 4 e 5, que apresentaram valores inferiores ao adequado. Talvez, com a formulação de mais itens em cada um dos fatores o problema possa ser solucionado.

Vale ressaltar que o instrumento psicológico criado para a presente pesquisa demonstrou que é possível medir-se a motivação de maneira válida e precisa, embora saiba-se que estudos ainda necessitam ser aprimorados. Seria interessante também que futuros estudos incluíssem a normatização da Escala de Motivação para a Aprendizagem segundo gênero, série e tipo de escola.

Para finalizar, é importante salientar a relevância de se compreender e de se avaliar de forma precisa os aspectos motivacionais, pois dessa forma é possível a elaboração de estratégias e formas para se incentivar e explorar a motivação em ambientes como o escolar. Muitos de nossos problemas educacionais poderiam ser minimizados com uma atenção especial a este aspecto.

REFERÊNCIAS

- Amabile, T.M., Hill, K.G., Hennessey, B.A. & Tighe, E. (1994). The work preference inventory: assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of*

- Personality and Social Psychology*, 66, 950-967.
- Anastasi, A. (1977). *Testes psicológicos*. São Paulo: EPU.
- Anastasi, A. & Urbina, S. (2000). *Testagem psicológica – 7ª. Edição*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18, 200-215.
- Bzuneck, J. A. (2002). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. Em Boruchovitch, E. & Bzuneck, J. A. (Orgs) *Motivação do aluno* (pp. 9-36). Petrópolis: Vozes.
- Cameron, J. & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward and intrinsic motivation: a meta analysis. *Review of Educational Research*, 64, 363-423.
- Chiu, L. H. (1997). Development and validation of the school achievement motivation rating scale. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 292-305.
- Danner, F. W. & Lonky (1981). A cognitive-developmental approach to the effects of rewards on intrinsic motivation. *Child Development*, 52, 1043-1052.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985b). The general causality orientations scale: self – determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E.L., Sheinman, L., Schwartz, A. J. & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adult's orientations toward control versus autonomy with children: reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
- Deci, E.L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R. & Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74, 852-859.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L.G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: the self determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Enzle, M. E. & Ross, J. M. (1978). Increasing and decreasing intrinsic interest with contingent rewards: a test of cognitive evaluation theory. *Journal of Experimental Social Psychology*, 14, 588- 597.
- Garrido, I (1990). Motivacion, emocion y accion educativa. Em: Mayor, L. & Tortosa, F. (Ed) *Âmbitos de aplicacion de la psicologia motivacional* (pp. 284-343). Bilbao: Desclee de Brower.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 631-645.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525-538.
- Gottfried, A. E, Fleming, J. & Gottfried, A. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 3-13.
- Guay, F., Boggiano, A. K. & Vallerand, R. J. (2001). Autonomy support, intrinsic motivation and perceived competence: conceptual and empirical linkages. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 643-650.
- Guimarães, S. E. R. (2003). *Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento*. Tese de Doutorado. Universidade de Campinas. Campinas.
- Guimarães, S. E. R. & Bzuneck, J. A. (2002). Propriedades psicométricas de uma medida de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca: um estudo exploratório. *Psico-USF*, 7, 01-08.
- Harter, S. (1981). A new self report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Koestner, R & McClelland (1990). Perspective on competence motivation. Em Pervin, L. A. (Org.) *Handbook of personality – theory and research* (pp. 527-548). New York and London: The Guilford Press.
- Kruglanski, A. W., Friedman, I. & Zeevi, G. (1971). The effects of extrinsic incentive on some qualitative aspects of task performance. *Journal of Personality*, 39, 606-617.

- Lens, W. (1994). Motivation and learning. Em: Husen, T. e Postlethwaite, T. N. (Orgs.) *The international encyclopedia of education* (Vol. 7, pp. 3936-3942). United States: Pergamon.
- Lepper, M. R., Sethi, S., Dialdin, D. e Drake, M. (1997). Intrinsic and extrinsic motivation: a developmental perspective. Em Luthar, S. S., Burack, J. A., Cicchetti, D. & Weisz J. R. (Orgs.) *Developmental psychopathology – perspectives on adjustment, risk, and disorder* (pp. 23-50). United States: Cambridge University Press.
- Marquesi, A. (2004). O aluno com pouca motivação para aprender. Em: Coll, C., Marquesi, A. & Palácios, J. (Orgs) *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidade educativas especiais* (Vol. 3, pp. 129-146). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mitchell, Jr., J. V. (1992). Interrelationships and predictive efficacy for indices of intrinsic and extrinsic, and self-assessed motivation for learning. *Journal of Research and Development in Education*, 25, 149-155.
- Morgan, M (1984). Reward-induced decrements and increments in intrinsic motivation. *Review of Educational Research*, 54, 5-30.
- Murray, E. J. (1986). *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan.
- Pasquali, L. (2003). *Psicometria – teorias dos testes na psicologia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Pfromm, S. N. (1987). *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. São Paulo: EPU.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich P, R. & Schunk, D. H (2002). *Motivation in education – theory, research and applications*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Reeve, J. & Sickenius, B. (1994). Development and validation of a brief measure of the three psychological needs underlying intrinsic motivation: the afs scales. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 506-515.
- Rosenfield, D., Folger, R. & Adelman, H. F. (1980). When reward reflect competence: a qualification of the overjustification effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 368-376.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senécal, C. & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.

Recebido em Maio de 2006
 Reformulado em Julho de 2006
 Aceito em Agosto de 2006

SOBRE AS AUTORAS:

Luciana Gurgel Guida Siqueira: psicóloga, Mestre em Psicologia Escolar, Doutora em Psicologia pela PUC-Campinas. Atualmente, professora do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, unidade de Campinas.

Solange M. Wechsler: psicóloga, Doutora em Psicologia, professora da PUC – Campinas, coordenadora do LAMP – Laboratório de Avaliação e Medidas psicológicas da PUC- Campinas, presidente da Associação Brasileira de Criatividade e Inovação.