

# Motivação para a Aprendizagem Escolar: Adaptação de um Instrumento de Avaliação para o Contexto Português

Susana Imaginário, Saul Neves de Jesus, Fátima Morais, Catarina Fernandes, Rita Santos, Joana Santos & Ivete Azevedo

## Resumo

---

Estar motivado para a aprendizagem escolar é fundamental para que os alunos obtenham bons resultados académicos e para assegurar uma diminuição das taxas de indisciplina e de abandono escolar. Através de uma revisão da literatura procuramos identificar os instrumentos existentes que avaliem este construto e que se encontrem validados para português. Siqueira e Wechsler (2006) desenvolveram a "Escala de Motivação para a Aprendizagem Escolar", um instrumento utilizado na população estudantil brasileira, mas que apresenta alguns fatores com baixos indicadores de consistência interna. Neste estudo procuramos adaptar esta escala para o contexto português recorrendo a uma amostra de 791 alunos de diferentes níveis de ensino. Obtivemos uma medida unidimensional constituída por 14 itens, com um coeficiente alfa de .820 e uma correlação teste-reteste de .602, constituindo-se como um bom instrumento para avaliar este conceito e ultrapassando os problemas encontrados no estudo realizado no Brasil.

## Palavras-chave:

---

motivação; aprendizagem escolar; escala de avaliação.

## Motivation for School Learning: Adaptation of an Evaluation Instrument for the Portuguese Context

**Abstract:** Being motivated for school learning is essential for students to obtain good academic results and to ensure a decrease in the rates of indiscipline and school dropout. Through a systematic literature review we tried to identify the existent instruments to assess this construct validated for the Portuguese context. Siqueira and Wechsler (2006) developed the "Motivation Scale for School Learning", a key instrument in the assessment of this concept in the Brazilian student population, but that presents some factors with low indicators of internal consistency. In this study we aimed to adapt this scale to the Portuguese context using a sample of 791 students of different levels of education. We obtained a one-dimensional measure constituted by 14 items with an alpha coefficient of .82 and a test-retest correlation of .602, presenting itself as a useful tool to evaluate this concept and overcoming the problems found in the study conducted in Brazil.

**Key words:** motivation; school learning; evaluation scale.

## Motivation pour l'Apprentissage Scolaire: Adaptation d'un Instrument d'Évaluation pour le Contexte Portugais

**Résumé:** Être motivé pour l'apprentissage scolaire est essentiel pour que les étudiants obtiennent de bons résultats scolaires pour assurer des taux plus faibles d'indiscipline et d'abandon scolaire. Grâce à un examen systématique de la littérature on a identifié les instruments existants pour évaluer cette construction et qui se trouvent validés pour le contexte portugais. Siqueira et Wechsler (2006) ont élaboré «l'Échelle de Motivation pour l'Apprentissage Scolaire», un outil clé dans l'évaluation de la motivation pour l'apprentissage scolaire de la population étudiante brésilienne, mais qui présente quelques facteurs ayant de faibles indicateurs de cohérence interne. Dans cette étude, on essaie d'adapter cette échelle au contexte portugais en utilisant un échantillon de 791 étudiants de différents niveaux de l'éducation. On a obtenu une mesure unidimensionnelle qui se compose de 14 articles, avec un coefficient alpha de 0,820 et une corrélation test-retest de 0,602, en se constituant comme un outil utile pour évaluer ce concept et surmonter les problèmes rencontrés dans l'étude menée au Brésil.

**Mots clés:** motivation; apprentissage scolaire; échelle d'évaluation.

## Motivación para el Aprendizaje Escolar: Adaptación de un Instrumento de Evaluación para el Contexto Portugués

**Resumen:** Estar motivado para el aprendizaje escolar es esencial para los estudiantes obtengan buenos resultados académicos y asegurar menores tasas de indisciplina y de deserción escolar. A través de una revisión sistemática de la literatura, hemos tratado de identificar los instrumentos existentes para evaluar este constructo que se ha validado para el contexto portugués. Siqueira y Wechsler (2006) desarrollaron la "Escala de Motivación para el Aprendizaje Escolar", una herramienta clave en la evaluación de la motivación para el aprendizaje escolar en la población estudiantil de Brasil, pero que presenta algunos factores con bajos indicadores de consistencia interna. En este estudio tratamos de adaptar esta escala al contexto portugués utilizando una muestra de 791 estudiantes de diferentes niveles de educación. Se obtuvo una medida unidimensional que consta de 14 ítems, con un coeficiente alfa de 0.820 y una correlación test-retest de 0.602, constituyéndose como una herramienta útil para evaluar este concepto y para la superación de los problemas encontrados en el estudio llevado a cabo en Brasil.

**Palabras clave:** la motivación; el aprendizaje escolar; escala de calificación.

## Introdução

Hoje em dia são várias as manifestações que expressam a existência de uma crise na educação, muito vincada pelo aumento da desmotivação dos alunos, do insucesso escolar e do abandono do sistema educativo, o que se reflete também numa crescente desmotivação dos professores pelo exercício das suas funções (Jesus & Lens, 2005).

Ao longo dos anos tem crescido a importância dada à motivação enquanto condicionante da aprendizagem, pois esta apresenta-se como uma energia interna que influencia o indivíduo. Esta influência é observada, essencialmente, nas metas desejadas e no processamento das ações (Siqueira & Wechsler, 2009). Neste sentido, alguns autores referem que todo o comportamento é motivado (Gleitman, 2002; Jesus, 2004), podendo a predisposição do indivíduo para a realização de determinada tarefa comprometer o resultado da mesma (Runco, 2007). No entanto, é necessário ter em conta que os motivos variam de pessoa para pessoa, apresentando, todavia, funções semelhantes, ou seja, orientam o comportamento para/ou em oposição a determinado objetivo e ativam o organismo, variando esta ativação em função da intensidade do motivo (Gleitman, 2002).

Para muitos autores a motivação é entendida como um processo psicológico, uma força que impulsiona a ação, um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam num determinado sentido para poder alcançar um objetivo (Knupe, 2006; Siqueira & Wechsler, 2006). Desta forma, a motivação representa um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa.

Embora a motivação seja um processo interno do sujeito, é concordante na literatura a existência de dois tipos de motivação: intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca é determinada pela satisfação das necessidades psicológicas básicas de autodeterminação ou autonomia, de competência e de pertença ou vínculo com outras pessoas. É assim considerada como uma tendência natural para procurar novidades/desafios e exercitar as próprias capacidades, uma vez que a tarefa é considerada interessante, atraente ou geradora de satisfação (Deci & Ryan, 2000). Por sua vez, a motivação extrínseca está associada às rotinas que aprendemos ao longo da vida, sendo direcionada para responder a um elemento externo à tarefa com o objetivo de obter recompensas materiais ou sociais (Guimarães & Bzunqueck, 2002).

Tendo por base a distinção entre motivação intrínseca e extrínseca, surge o conceito de motivação para a aprendizagem escolar, considerando que a relação existente entre ambas, motivação e aprendizagem, é recíproca. O ponto de partida para a aprendizagem está na ideia de que o aluno deve reconhecer que necessita de aprender. A motivação, por sua vez, irá manter o aluno ativo

para atingir o seu objetivo (Netto, 1987). Desta forma, percebe-se que o aluno desempenha um papel ativo no seu processo de aprendizagem, no qual as suas crenças, expectativas, objetivos e sentimentos influenciam o que aprende e como aprende (Castañeiras, Guzmán, Posada, Ricchini & Strucchi, 1999). Por outro lado, também o professor, através das suas características e estratégias de ensino, condiciona a aprendizagem do aluno e a sua motivação (Liporace, 2004).

Alguns teóricos entendem a aprendizagem como um constructo multidimensional caracterizado pelas concepções pessoais, como a própria inteligência, as orientações motivacionais (intrínsecas ou extrínsecas), as metas de realização e o autoconceito (Neves & Burochovitch, 2004). No entanto, quando nos reportamos especificamente à motivação para a aprendizagem escolar, referimo-nos a um processo psicológico que irá determinar a realização de determinada atividade ou tarefa. Desta forma, além de ter um desenvolvimento físico, intelectual e cognitivo adequado, para realizar as tarefas de forma satisfatória, é ainda necessário que o aluno tenha um nível de motivação intrínseca ou extrínseca adequado (Siqueira & Wechsler, 2009).

A crescente percepção da importância da motivação na aprendizagem escolar tem levado a uma maior preocupação em explorar esta temática (Castañeiras, Guzmán, Posada, Ricchini, & Strucchi, 1999; Zenorini & Santos, 2010), procurando, essencialmente, encontrar meios de envolver os alunos nas tarefas escolares (Ruiz, 2005).

Estudos concluem que os alunos intrinsecamente motivados envolvem-se em atividades com o objetivo de obter conhecimentos e competências, verificando que os estudantes com um alto nível de motivação intrínseca demonstram alta realização escolar e percepções mais favoráveis das suas competências (Siqueira & Wechsler, 2009; Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal, & Vallières, 1992). Este envolvimento promove a aprendizagem em sala de aula, suscitada pela curiosidade e pelo interesse, mas também pelo desejo de querer saber mais e de compreender. Quanto mais competente, eficaz e autodeterminado o aluno se sentir, mais se envolverá nas tarefas propostas (Siqueira & Wechsler, 2009).

Os alunos extrinsecamente motivados, por sua vez, avaliam cognitivamente a atividade procurando obter um fim extrínseco, ou seja, centrando-se nas recompensas externas ou sociais que poderão receber. Estes alunos podem, por exemplo, procurar melhorar as suas notas, conseguir um elogio ou um prémio (Fortier, Vallerand & Guay, 1995), agradar aos outros, mostrar-se competente ou procurar ser valorizados (Siqueira & Wechsler, 2009). Como consequência da motivação extrínseca, porém, os alunos demonstram pouca persistência na realização da tarefa e quando não existe recompensa a motivação tende a desaparecer (Fortier, Vallerand & Guay, 1995).

Neste sentido, pessoas com objetivos centrados no resultado tendem, a longo prazo, a adotar padrões comportamentais de desistência, que se caracterizam pelo evitamento de situações percebidas como difíceis. Em contrapartida, indivíduos que tenham objetivos centrados na aprendizagem, adotam padrões comportamentais que promovem a persistência, representados pela escolha de tarefas desafiadoras e pela demonstração de níveis de realização e de persistência elevados quando confrontados com obstáculos (Faria, 1998).

Num estudo realizado por Siqueira e Wechsler (2009), observou-se a existência de diferenças significativas ao nível da motivação para a aprendizagem escolar nos diferentes níveis de ensino. Os resultados encontrados sugerem que à medida que os alunos progredem no seu percurso académico, a sua motivação tende a diminuir, o que pode ser explicado pelo papel fundamental que o ambiente social tem na estimulação do aluno, assim como pelo próprio ambiente escolar que frequenta, por exemplo através da organização das disciplinas, dos conteúdos curriculares e dos professores.

Em síntese, são vários os fatores que estão envolvidos na motivação para a aprendizagem escolar, como a percepção de competência, a preferência por desafios, a curiosidade, a independência de pensamento, o critério interno para alcançar sucesso ou evitar fracasso, o prazer/envolvimento com a tarefa, a persistência, o estabelecimento de metas (Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001), a satisfação escolar, a ansiedade (Raasch, 2006), as expectativas e estilos dos professores, as expectativas dos pais sobre os filhos, os colegas, o espaço físico escolar, a estruturação da sala de aula, o currículo escolar e a organização do sistema educacional (Deci & Ryan, 2000).

Em língua portuguesa existem poucos trabalhos que procurem operacionalizar a relação entre a motivação e a aprendizagem. No entanto, têm sido utilizados alguns instrumentos de avaliação. Em particular, a Escala de Motivação Intrínseca de Harter (1981) pressupõe a existência de cinco dimensões bipolares que caracterizam a motivação intrínseca (preferência por assuntos desafiadores/fáceis; preferência por trabalho independente ou dependente de ajudas; aprender por interesse ou para agradar outro; estudar por satisfação ou por agradar o outro; atribuição interna/externa ao sucesso/fracasso escolar). Por seu turno, o Inventário de Motivação Intrínseca Académica para crianças e para crianças jovens, elaborado por Gottfried (1990), conjectura que a motivação intrínseca está associada ao gostar, ao prazer, à curiosidade e ao interesse, avaliando a motivação intrínseca dos alunos para a aprendizagem das diferentes disciplinas curriculares.

Estes instrumentos, embora apresentem bons indicadores psicométricos, estão muito focados na motivação intrínseca dos jovens, não tendo em conta

outros aspetos como, por exemplo, a sua motivação extrínseca ou as razões que os levam a estudar.

Especificamente sobre o constructo de motivação para a aprendizagem escolar, surge em 2006 a Escala de Motivação para a Aprendizagem Escolar, proposta por Siqueira e Wechsler. Pressupõe-se que os conceitos de motivação e de aprendizagem estabelecem relações recíprocas evidenciadas através de cinco dimensões: envolvimento com as atividades escolares, sentido de competência, realização e valorização das atividades escolares, independência e preocupação de reconhecimento. Este instrumento é constituído por 43 itens, distribuídos por estas cinco dimensões, que explicam 30.34% da variância total dos resultados. De forma geral, a escala apresenta uma boa estabilidade temporal, mas alguma fragilidade ao nível dos indicadores psicométricos dos seus fatores, oscilando o valor dos seus alfas de Cronbach entre .73 (fator 1 - envolvimento com as atividades escolares), única dimensão com consistência interna superior a .70, e .29 (fator 4 - independência) (Siqueira & Wechsler, 2006).

Esta escala tem sido utilizada junto da população estudantil brasileira, procurando avaliar a motivação para a aprendizagem e relacionar este conceito com outros construtos, nomeadamente a criatividade (Siqueira & Wechsler, 2009).

O presente trabalho tem como objetivo o desenvolvimento de um instrumento que permita avaliar a motivação para a aprendizagem escolar dos estudantes portugueses, tendo por base esta escala. No entanto, tendo em conta que apenas um dos seus fatores apresentava um nível de fiabilidade moderado, nesta adaptação procurou-se desenvolver um instrumento que avaliasse, numa única dimensão, a motivação para a aprendizagem escolar.

Em geral, as adaptações de instrumentos com muitos itens não replicam exatamente a distribuição de itens pelos fatores, tal como obtido no estudo inicial. Além disso, no caso deste instrumento verificaram-se desde logo problemas na consistência obtida em todos os fatores, com exceção do primeiro. Assim sendo, decidimos desenvolver um instrumento unidimensional que permitisse avaliar a motivação para a aprendizagem escolar, pela importância teórica e prática deste conceito, independentemente dos fatores que o possam constituir.

## **Metodologia**

### *Amostra*

A amostra é constituída por 791 alunos, dos quais 50.4% (N=399) são do sexo feminino e 49.3% (N=390) são do sexo masculino com idades compreendidas entre os 9 e os 21 anos (M=13.33; DP=2.384), distribuídos por 7 escolas da região Norte de Portugal (distritos do Porto, Braga e Aveiro).

Os estudantes frequentam diferentes níveis de ensino, sendo que 31.1% (N=246) pertencem ao 2º ciclo do ensino básico (5º e 6º ano), 42% (N=332) ao 3º ciclo (7º, 8º e 9º ano) e 26.9% (N=213) ao ensino secundário.

### *Instrumentos*

Para a recolha de dados foram apresentados dois questionários. Através do primeiro procurou-se recolher dados sociodemográficos dos participantes, nomeadamente, idade, sexo e nível de ensino frequentado. O segundo, por sua vez, trata-se da Escala de Motivação para a Aprendizagem Escolar, desenvolvida por Siqueira e Wechsler (2006), que avalia a motivação para a aprendizagem escolar, baseando-se na forma como os alunos agem e pensam dentro da sala de aula.

A versão original da escala era constituída por 56 itens, elaborados com base em pesquisas nacionais e internacionais, medidos através de uma escala de *Likert* de seis pontos, os quais, através de uma análise fatorial exploratória, se encontravam distribuídos por 17 fatores que explicavam 55.16% da variância total dos resultados. Para a análise de cada fator, as autoras estabeleceram que um item só seria considerado se a sua carga fosse igual ou superior a 0.30, sendo eliminados quatro itens. Na análise da composição dos itens, as autoras consideraram que cada fator deveria ter pelo menos quatro itens, o que levou à exclusão de nove itens, e que cada item não poderia saturar em mais do que um fator, tendo sido eliminados mais dois itens.

A escala de Motivação para a Aprendizagem Escolar (Siqueira & Weschsler, 2006) ficou assim constituída por 43 itens distribuídos por cinco fatores que explicam 30.34% da variância total. O primeiro fator denominado *Envolvimento/Persistência com as Atividades Escolares*, reúne 27 itens, explica 11.77% da variância dos resultados e obteve um coeficiente alfa de Cronbach de .73. O fator 2, intitulado *Sentido de Competência*, contempla seis itens e apresenta um coeficiente alfa de .52. Já o fator 3, designado por *Realização e Valorização das Atividades Escolares*, englobou 8 itens e obteve um alfa de Cronbach de .44. O fator 4, nomeado *Independência*, é composto por 4 itens e tem um alfa de .29. Por último, o fator 5, *Preocupação de Reconhecimento*, é constituído por 5 itens e obteve um coeficiente alfa de .55.

No presente trabalho recorreu-se à versão inicial da escala que foi traduzida de português do Brasil para português de Portugal por especialistas em ambas as línguas. Posteriormente, a escala foi avaliada por dois júris independentes para validar a tradução.

### *Procedimentos de Recolha de Dados*

Os estudantes inquiridos responderam à prova diretamente na sala de aula, estando os docentes presentes no momento da aplicação, que durou cerca de

20 minutos. Previamente à aplicação dos questionários foram explicadas detalhadamente, aos inquiridos, todas as instruções subjacentes à realização dos mesmos, que tiveram a oportunidade de escolher se queriam, ou não, participar no estudo.

#### *Procedimentos de Análise de Dados*

Na análise dos dados obtidos, recorreu-se ao programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Com o objetivo de caracterizar a amostra foram calculadas as frequências descritivas e determinadas as médias e desvios-padrão das variáveis sociodemográficas recolhidas. Procedeu-se ainda à avaliação de cada item da escala, calculando-se a sua pontuação mínima, máxima, média e desvio-padrão. Para a adaptação do instrumento para o contexto português recorreram-se a duas fases distintas. Numa primeira fase, após obtenção de bons indicadores no teste de esfericidade de Barlett e uma boa adequação dos dados à amostra, procedeu-se à realização de uma análise fatorial exploratória, assim como ao cálculo da correlação item-total e do alfa de Cronbach. Na segunda fase, foram eliminados os itens que apresentavam uma comunalidade inferior a .20 e foi realizada uma nova análise fatorial exploratória, complementada com o cálculo do alfa de Cronbach e com a análise de correlações inter-item e inter-fator. Para finalizar, procedeu-se à análise temporal da escala através do método de teste e reteste, com um intervalo de tempo de seis meses, através da correlação de Pearson.

### **Resultados**

Previamente ao estudo de adaptação da escala para a população estudantil portuguesa julgou-se adequado realizar uma caracterização mais exaustiva dos resultados obtidos. Através desta análise, verificou-se que todos os itens avaliados tiveram uma boa dispersão, oscilando entre 1 e 6, sendo de sublinhar que os seus valores médios variaram entre 1.61 (DP=1.046; item 28 – “Quando tiro notas baixas é sempre culpa do professor”) e 5.30 (DP=1.278, item 12 – “Quando gosto de uma atividade na sala de aula, não sinto o tempo a passar”).

No estudo da análise da consistência interna da escala, procurou-se avaliar a relação existente entre cada um dos itens e o total de respostas obtido na escala. Através da análise da matriz de correlações obtida, observou-se que todos os itens se correlacionam positivamente a um nível de significância .01 com o total, oscilando as correlações entre .99 ( $p \leq .000$ ) para o item 15 (“Tenho boas notas porque me esforço a estudar”) e .39 ( $p \leq .000$ ) para o item 16 (“Quando tenho boas notas num teste, acredito que isso aconteceu porque era muito fácil”).



Tendo por base o resultado obtido no teste de esfericidade de Barlett ( $\chi^2=10661.248$ ;  $p \leq .000$ ) considerou-se pertinente proceder à análise da estrutura fatorial da escala, onde, após a rotação *varimax*, se obteve um fator que explica 13.84% da variância total dos resultados. É de notar que a medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) revela um valor de .86, o que indica uma boa adequação à amostra (Maroco, 2003). Além disso, a escala total apresenta um bom índice de fiabilidade, sendo o valor do alfa de Cronbach para a totalidade da escala de .72 (Maroco, 2003).

Tendo como objetivo a criação de uma medida unifatorial que avaliasse a motivação dos estudantes para a aprendizagem escolar, foram eliminados todos os itens que obtiveram uma comunalidade inferior a .20, tendo permanecido 14 itens.

Estes itens foram sujeitos a nova análise fatorial exploratória (tabela 2), onde se verificou que o fator obtido explicava 31.61% da variância total dos resultados, apresentando ainda uma fidelidade moderada a elevada ( $r = .82$ )

Tabela 1: Fator obtido e respetivos valores das saturações dos itens que o compõem

Item	Fator 1	$h^2$	Localização na versão original
15. Tenho boas notas porque me esforço a estudar	0.668	0.347	Fator 1
17. Sinto que posso realizar as tarefas escolares	0.619	0.340	Fator 1
18. Na sala de aula, gosto de fazer as tarefas propostas	0.608	0.446	Fator 1
21. Faço os exercícios da escola mesmo quando o professor não vai dar nota	0.590	0.383	Fator 1
31. Detesto atividades para as quais preciso pensar muito	0.583	0.369	Fator 1
38. Evito pensar muito para realizar uma atividade	0.571	0.326	Fator 1
1. Quando tenho dificuldades numa tarefa, peço ajuda ao professor	0.557	0.305	Fator 1
3. Só estudo quando sei que vou ser avaliado	0.553	0.239	Fator 3
28. Quando tiro notas baixas é sempre culpa do professor	0.536	0.287	Fator 1
45. Quando me esforço tenho um bom desempenho na escola	0.533	0.281	Fator 3
50. Não me interessa pela leitura	0.530	0.284	Fator 1
51. Gosto de pesquisar para realizar uma atividade	0.508	0.250	Fator 1
52. Não consigo realizar as atividades escolares	0.500	0.258	Fator 1
56. Não aprendo bem porque tenho maus professores	0.489	0.310	Fator 1
Variância total explicada	31.61%		
Alpha de Cronbach	.82		

Para aprofundar os resultados obtidos, procurou-se observar como os itens encontrados se relacionam entre si e com o resultado obtido com o total da escala (Tabela 2). Através da análise dos resultados verificou-se que o item que apresenta uma menor correlação com o total da escala foi o 45 (.49), enquanto o 31 foi o que obteve uma maior relação (.64). Relativamente à relação entre os itens, observou-se que todos se correlacionam a um nível de significância  $p=.01$ , oscilando os coeficientes entre .11 (item 3x45) e .50 (item 18x17).

Tabela 2: Correlações inter-item e item-total (Coeficientes de correlação de Pearson)

T	1	3	15	17	18	21	28	31	38	45	50	51	52	56
T	1													
1	.52**1													
3	.55**	.20**1												
15	.58**	.33**	.30**1											
17	.53**	.28**	.15**	.34**1										
18	.62**	.37**	.26**	.41**	.50**1									
21	.61**	.35**	.29**	.42**	.32**	.46**1								
28	.54**	.14**	.23**	.18**	.24**	.19**	.19**1							
31	.64**	.17**	.32**	.26**	.27**	.31**	.28**	.38**1						
38	.59**	.26**	.24**	.24**	.22**	.25**	.20**	.31**	.43**1					
45	.49**	.29**	.11**	.23**	.35**	.31**	.25**	.24**	.20**	.23**1				
50	.58**	.23**	.28**	.27**	.21**	.28**	.32**	.21**	.29**	.25**	.21**1			
51	.50**	.28**	.24**	.25**	.21**	.33**	.34**	.14**	.23**	.20**	.29**	.18**1		
52	.52**	.19**	.12**	.22**	.25**	.21**	.16**	.29**	.37**	.34**	.25**	.23**	.13**1	
56	.56**	.21**	.21**	.16**	.22**	.25**	.22**	.52**	.28**	.32**	.22**	.29**	.14**	.35**1

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Procurou-se ainda avaliar a estabilidade temporal da escala seis meses após a avaliação inicial, com uma amostra de 178 estudantes, dos 791 da amostra inicial, obtendo-se, após utilização do método de teste-reteste, uma correlação de Pearson de .602 ( $p=.01$ ). Tal valor reflete uma boa estabilidade dos resultados obtidos.

### Discussão dos resultados

Numa época em que se observa uma grave crise educacional, principalmente marcada pelo aumento do insucesso académico e do abandono escolar, torna-se

fundamental compreender as dimensões que poderão contribuir para um maior sucesso académico.

É com base nesta conjuntura que surge o conceito de motivação para a aprendizagem escolar, pressupondo que existe uma relação recíproca entre ambos os conceitos. Assim sendo, o aluno motivado age procurando alcançar os seus objetivos e assimila mais facilmente os conteúdos programáticos, o que irá aumentar substancialmente a sua motivação (Netto, 1987; Siqueira & Wechsler, 2006).

Procurando avaliar o conceito de motivação para a aprendizagem escolar, surge a Escala de Motivação para a Aprendizagem Escolar (Siqueira & Wechsler, 2006), instrumento considerado como essencial para a avaliação deste constructo na população estudantil brasileira. No entanto, esta escala apresenta algumas limitações ao nível das características psicométricas de alguns dos seus fatores e ao nível do seu tamanho e tempo de resposta.

Na sua adaptação para o contexto escolar português procurou-se dar resposta às questões identificadas, visando o desenvolvimento de um instrumento unifatorial que fosse curto e rápido de preencher, e que avaliasse o constructo em causa.

O processo de adaptação do instrumento foi desenvolvido em duas fases. Na primeira, realizou-se uma análise fatorial exploratória e procedeu-se à análise dos resultados estatísticos obtidos por cada um dos itens, tendo sido eliminados os que apresentavam uma comunalidade inferior a .20. Já na segunda fase, realizou-se uma nova análise fatorial exploratória aos 14 itens identificados na fase anterior. Os resultados obtidos demonstram que o fator encontrado explica 31.61% da variância dos resultados obtidos e que o instrumento obtido apresenta um coeficiente de alfa de Cronbach de .82.

Quando se compara o instrumento desenvolvido com a escala que lhe serviu de base (Siqueira & Wechsler, 2006), é possível verificar que esta ficou composta por 14 itens dos 43 da versão original. Além disso, a maior parte dos itens que o compõem pertencem ao fator 1 "envolvimento/persistência com as atividades escolares". Este fator reflete a preocupação com fatores externos como as notas ou como o professor, dependência de julgamentos, critério interno para o sucesso ou para o fracasso, persistência, curiosidade, prazer com a tarefa/envolvimento, preferência por desafios ou por trabalhos de fácil realização. É ainda de sublinhar que este é o fator que contém a maior parte dos itens da escala (27) e é o que apresenta os melhores indicadores psicométricos, com um coeficiente de alfa de Cronbach de .73 e explicando 11.77% de variância. Os restantes itens, são oriundos do fator 3, "realização e valorização das atividades escolares", que na versão original contém 8 itens e obteve um coeficiente de alfa de Cronbach de .44. Sobre a escala inicial, importa ainda referir que os cinco fatores que a constituem explicam 30.41% da variância dos resultados.

Neste sentido, verifica-se que a adaptação para o contexto estudantil português da Escala de Motivação para a Aprendizagem Escolar apresenta bons indicadores psicométricos. A acrescentar, quer se compare os resultados obtidos com as características psicométricas do instrumento original, quer se compare com os indicadores do seu primeiro fator (maior parte dos itens), é de notar que a adaptação encontrada apresenta valores psicométricos idênticos, nomeadamente variância explicativa e alfa de Cronbach.

Na análise do teste-reteste, foi ainda possível verificar uma adequada estabilidade temporal da versão portuguesa do instrumento ( $r=.602$ ,  $p=.01$ ), o que demonstra que os resultados obtidos ao nível da motivação para aprendizagem escolar dos estudantes não são muito afetados pela distância temporal.

### **Conclusões**

O insucesso académico e o abandono escolar são um problema na nossa sociedade, afetando muitos dos alunos que frequentam os estabelecimentos de ensino portugueses. Conhecer o que motiva os estudantes para aprender e o seu grau de motivação torna-se então essencial para o desenvolvimento de estratégias de prevenção e de intervenção que permitam fazer face a estes problemas.

Tendo como objetivo o desenvolvimento de uma medida unidimensional que avalie a motivação para a aprendizagem escolar e que seja ao mesmo tempo curta e rápida de responder, procedeu-se à adaptação de um instrumento para a avaliação deste *construto*.

A medida de avaliação obtida ficou composta por 14 itens e apresenta bons indicadores psicométricos. Numa análise preliminar, este instrumento revela-se como válido para a medição da motivação para a aprendizagem escolar no contexto português. Todavia, é necessário proceder à recolha de mais dados para aprofundar o estudo da sua validade e para proceder à análise fatorial confirmatória, consolidando a escala desenvolvida.

Neste sentido, em futuras investigações sugere-se que sejam recolhidos dados de alunos de diferentes naturalidades, idades, sexos, níveis e estabelecimentos de ensino, e que possa ser analisada a existência de diferenças significativas destas variáveis na motivação para a aprendizagem escolar. Por outro lado, com a recolha destes dados sociodemográficos, considera-se que seria uma mais-valia para o instrumento proceder-se à sua normatização, nomeadamente tendo em conta a idade, sexo e nível de ensino frequentado.

Seria ainda importante realizar um estudo no Brasil recorrendo aos 14 itens identificados na versão portuguesa. Esta investigação teria como objetivos,

por um lado, procurar colmatar as limitações que a escala original apresenta e dar sustentação estatística à mesma e, por outro, contribuir para a validação da medida desenvolvida. Também vantajoso avaliar a motivação para a aprendizagem escolar juntamente com outras variáveis relacionadas com o mundo educacional que possam influenciar ou ser influenciadas por esta dimensão, nomeadamente o sucesso escolar, a satisfação escolar dos alunos (Fernandes, Vasconcelos-Raposo, Bertelli & Almeida, 2012), o desenvolvimento vocacional (Gamboa, Paixão & Jesus, 2013) e a criatividade (Jesus, Rus, Lens & Imaginário, 2013; Morais, Azevedo & Jesus, 2014).

### *Agradecimento*

Os autores agradecem o apoio fornecido pela FCT e o financiamento do POPH/FSE.

### **Referências Bibliográficas**

- Castañeiras, C., Guzmán, G., Posada, M.C., Ricchini, M., & Strucchi, E. (1999). Sobre Estrategias de Aprendizaje y Hábitos de Estudio. *RIDEP – Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 8(2), 37-50.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Faria, L. (1998). Perspectiva Sócio-Cognitiva da Motivação: Contributos e Desenvolvimentos Empíricos. *RIDEP – Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 6(2), 41-60.
- Fernandes, H. M., Vasconcelos-Raposo, J., Bertelli, R., & Almeida, L. (2012). Satisfação escolar e bem-estar psicológico em adolescentes portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 155-172.
- Fortier, M., Vallerand, R. & Guay, F. (1995). Academic Motivation and School Performance: Toward a Structural Model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.
- Gamboa, V., Paixão, P., & Jesus, S. N. (2013). Internship Quality Predicts Career Exploration of High School Students. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 78-87.
- Gleitman, H. (2002). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- 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.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic Intrinsic Motivation in Young Elementary School Children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525-538.
- Guimarães, S. & Boruchovitch, E. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos estudantes: Uma Perspetiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150.
- Guimarães, S. & Bzunqueck, J. (2002). Propriedades Psicométricas de Uma Medida de Avaliação da Motivação Intrínseca e Extrínseca: um Estudo Exploratório. *Psico-USF*, 7, 1-8.
- Harter, S.A. (1981). New Self-report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312.

- Jesus, S. (2004). *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, S. N., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54(1), 119-134.
- Jesus, S. N., Rus, C., Lens, W., & Imaginário, S. (2013). Creativity and Intrinsic Motivation: A meta-analysis of the Studies Between 1990-2010. *Creativity Research Journal*, 25(1), 80-84.
- Knuppe, L. (2006). Motivação e Desmotivação: Desafio para as Professoras do Ensino Fundamental. *Educar em Revista*, 27, 277-290.
- Lautenschlager, G. (1989). A Comparison of Alternatives to Conducting Monte Carlo Analyses for Determining Parallel Analysis Criteria. *Multivariate Behavioral Research*, 24(3), 365-395.
- Liporace, M. (2004). El Clima Motivacional de Clase en Estudiantes Adolescentes de Buenos Aires. *RIDEP – Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 18(2), 119-136.
- Maroco, J. (2003). *Análise Estatística com Utilização do SPSS* (2ª ed). Lisboa: Edições Sílabo.
- Morais, M. F., Azevedo, I., & Jesus, S. (2014). Competências criativas e motivação para a aprendizagem: realidades distintas em adolescentes? *Psicologia, Educação e Cultura*, 18(1), 87-99.
- Netto, S. P. (1987). *Psicologia da Aprendizagem e do Ensino*. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo.
- Neves, E. R. C. & Boruchovitch, E. (2007). Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental (EMA). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 406-413.
- Raasch, L. (2006). A Motivação do Aluno para a aprendizagem. *Revista Universo Académico*, 10.
- Ruiz, V. (2005). *Aprendizagem em universitários: variáveis motivacionais*. Tese de doutoramento. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, Brasil.
- Runco, M. (2007). *Creativity – Theories and Themes: Research, Development and Practice*. Londres: Elsevier Academic Press.
- Siqueira, L., & Wechsler, S. (2006). Motivação para a Aprendizagem Escolar: Possibilidade de Medida. *Avaliação Psicológica*, 5(1), 21-31.
- Siqueira, L., & Wechsler, S. (2009). Motivação para a Aprendizagem Escolar e Estilos Criativos. *Educação Temática Digital*, 10, 124-146.
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Brière, N., Senécal, C. & Vallières, E. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017
- Zenorini, P., & Santos, A. (2010). Escala de Metas de Realização como Medida de Motivação para a Aprendizagem. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 291-298.

**Susana Imaginário**

Universidade do Algarve, Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO). Doutoranda em Psicologia na Universidade do Algarve. Bolseira de doutoramento da FCT  
ssimaginario@ualg.pt

**Saul Neves de Jesus**

Professor Catedrático da Universidade do Algarve. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Psicologia e de Ciências da Educação. Diretor do curso de doutoramento em Psicologia da Universidade do Algarve  
snjesus@ualg.pt

**Fátima Morais**

Professora Auxiliar na Universidade do Minho. Departamento de Psicologia da Educação e Educação Especial  
fatima.morais@mail.telepac.pt

**Catarina Fernandes**

Licenciada em Psicologia pela Universidade do Algarve  
a38839@ualg.pt

**Rita Santos**

Licenciada em Psicologia pela Universidade do Algarve

**Joana Santos**

Professora Auxiliar da Universidade do Algarve. Doutorada em Psicologia pela Universidade do Algarve  
a38862@ualg.pt

**Ivete Azevedo**

Coordenadora do Torrance Center em Portugal. Doutorada em Psicologia pela Universidade do Minho

A autora foi apoiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, através da atribuição de uma bolsa de investigação de pós-doutoramento (SFRH/BPD/80825/2011).  
iveteazevedo@tcportugal.org

**Correspondência:**

Saul de Jesus, FCHS,  
Universidade do Algarve,  
Campus de Gambelas, 8005-139 Faro

Data de submissão: Maio de 2014

Data de avaliação: Setembro 2014

Data de publicação: Dezembro 2014