

ESCALA DE MOTIVAÇÃO PARA APRENDER DE UNIVERSITÁRIOS (EMA-U): PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS

Evely Boruchovitch¹ - Universidade Estadual de Campinas

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo o exame das propriedades psicométricas de uma escala de motivação para aprender destinada a alunos universitários. A escala foi construída com base na Teoria da Autodeterminação. Consta de 32 itens fechados, em forma de escala *Likert*, sendo 16 de conteúdo intrínseco e 16 de conteúdo extrínseco. Foi aplicada numa amostra de 225 estudantes de cursos superiores. A análise fatorial da escala revelou uma estrutura bifatorial: fator 1 motivação intrínseca e o fator 2 motivação extrínseca, tendo-se encontrado uma correlação moderada e significativa entre eles ($r=0,47$; $p=0,00$). Os índices de consistência interna, aferidos pelo *Alpha de Cronbach*, foram, respectivamente, 0,86 para a escala total, 0,84, fator 1 e 0,76, fator 2. A variância total explicada foi de 29,55%. Sugere-se a aplicação da escala, numa amostra maior e mais representativa, em nível nacional, de forma a se aprofundar conhecimentos para o seu melhor aproveitamento em avaliação motivacional.

Palavras-chave: autodeterminação; motivação intrínseca; motivação extrínseca; ensino superior

SCALE FOR EVALUATION OF MOTIVATION TO LEARN OF UNIVERSITY STUDENTS (MLS-U): PSYCHOMETRIC PROPERTIES

ABSTRACT

The objective of this paper was to examine the psychometric properties of a motivation to learn scale for university students. The scale was constructed based on the Self-Determination Theory. It was composed of 32 items, 16 related to intrinsic motivation and 16 of extrinsic motivation content. The instrument was applied in a sample of 225 university students. The factor analysis identified a two factor structure: fator 1 intrinsic motivation and factor 2 extrinsic motivation. A significant and moderate correlation between the factors was found ($r=0,47$; $p=0,00$). The internal consistency of the instrument was assessed by Cronbach Alpha and were, respectively, 0,86 for the total scale, 0,84 for factor 1 and 0,76 for factor 2. The total variance explained was 29,55%. It is suggested that the scale be applied in a larger and more representative sample to deepen its knowledge and better employ it in motivational evaluation.

Keywords: self-determination; intrinsic motivation; extrinsic motivation; university education

INTRODUÇÃO

O construto motivação para a aprendizagem tem recebido grande destaque da literatura, por sua relevância e pelo seu poder preditivo dos acontecimentos, no contexto escolar (Spinath, 2005). Constata-se um incremento de estudos e pesquisas sobre essa temática no âmbito acadêmico, ao longo dos anos, com base em teorias cognitivas e sociocognitivas (Martini & Boruchovitch, 2004a).

Como descrito em Boruchovitch (2006), em linhas gerais, pesquisadores convergem no que concerne à existência de pelo menos dois tipos de motivação ou de orientações motivacionais principais: a intrínseca e a extrínseca. Pode-se dizer que um indivíduo intrinsecamente motivado é aquele que realiza uma atividade por escolha

própria, por interesse ou prazer. Já o extrinsecamente motivado, em geral, engaja-se nas tarefas visando receber recompensas externas ou simplesmente para demonstrar habilidades (Amabile, Hill, Hennessey & Tighe, 1994). De acordo com Ryan e Deci (2000a; 2000b), embora a motivação intrínseca e extrínseca estejam relacionadas a formas qualitativamente diferentes de engajamento, por parte dos alunos, em situações de aprendizagem, concebê-las como dicotômicas é muito simplista.

Defendem esses autores que a coexistência das diferentes formas tem um caráter adaptativo, principalmente quando ocorre o predomínio da motivação intrínseca sobre a extrínseca, ou quando existe um caráter autodeterminado na motivação extrínseca.

Pode-se dizer que diversas abordagens teóricas norteiam o estudo da motivação acadêmica. Entre elas, encontra-se a Teoria da Autodeterminação, considerada como uma macroteoria da motivação por Reeve, Deci e Ryan

¹ Contato:

E-mail: evely@unicamp.br.

A autora agradece o apoio financeiro do CNPq.

(2004), em recente revisão teórica. A Teoria da Autodeterminação tem como premissa que os seres humanos possuem uma tendência geral para o crescimento e necessidades psicológicas inatas para a motivação autônoma. A Teoria das Necessidades Básicas, a Teoria da Avaliação Cognitiva, a Teoria da Integração Organísmica e a Teoria das Orientações Causais são as quatro miniteorias que a compõem (ver Reeve & cols., 2004). Por lidar com o modo pelo qual os estudantes adquirem, internalizam e integram os processos motivacionais extrínsecos, a miniteoria da Integração Organísmica propõe a existência de um *continuum*, que vai desde a desmotivação e as formas auto-reguladas de motivação extrínseca à motivação intrínseca, sendo valiosa para se compreenderem melhor os fatores que promovem ou dificultam a internalização ou a integração dos motivos, no contexto acadêmico.

A motivação para aprender tem sido bastante investigada, internacionalmente, nos vários segmentos da escolarização (Gottfried, 1990; Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001; Harackiewicz, Barron, Elliot, Tauer & Carter, 2000; Lepper, Corpus & Iyengar, 2005; Mayer, Faber & Xu, 2007). No Brasil, verifica-se um interesse crescente por essa temática, sobretudo no ensino superior (Alcará, 2007; Guimarães, Bzuneck & Sanches 2002; Gombi, 1999; Sobral, 2003; Zenorine & Santos, 2004), na educação básica (Martini & Boruchovitch, 2004b; Manzini, 2006; Neves & Boruchovitch, 2004a), no ensino médio (Locatelli, 2004; Machado, 2005) e com professores em exercício (Guimarães, Bzuneck & Boruchovitch, 2003).

Algumas investigações foram conduzidas, utilizando-se de instrumentos traduzidos, adaptados e validados (Guimarães & cols., 2002; Gombi, 1999; Sobral, 2003; Zenorine & Santos, 2004). Outras refletem esforços em direção à construção de instrumentos nacionais, com base em diferentes teorias sociocognitivas da motivação (Guimarães, 2006; Martinelli & Bartholomeu, 2007; Neves & Boruchovitch, 2004b; Machado, 2005; Zenorine, 2007). Segundo Bzuneck (2005), tanto na literatura nacional quanto na internacional, a maioria dos estudos sobre a motivação para aprender de universitários têm sido realizados tendo por base a Teoria das Metas e não a Teoria da Autodeterminação.

Construir instrumentos nacionais que apresentem validade de conteúdo, de construto, preditiva, entre outras, bem como que apresentem boas propriedades psicométricas como a

fidedignidade tem sido um importante desafio da área de avaliação psicológica nacional contemporânea. Assim, considerando a escassez de instrumentos nacionais para mensurar a motivação intrínseca e extrínseca de alunos do ensino superior, em nosso meio, com base na Teoria da Autodeterminação, bem como as questões recentes encontradas na literatura acerca da independência ou da inter-relação dessas duas formas de motivação, ao longo da escolarização (Gottfried, 1990; Gottfried & cols., 2001; Lepper & cols., 2005; Neves & Boruchovitch, 2007), os objetivos do presente estudo são realizar uma análise fatorial exploratória e examinar as propriedades psicométricas de uma escala construída para avaliar a motivação para aprender de alunos universitários.

MÉTODO

Participantes

Fizeram parte do estudo 225 alunos de curso superior, de ambos os sexos, de duas faculdades, uma pública e outra particular, de diferentes cidades do Estado de São Paulo. A idade dos estudantes variou de 17 a 58 anos e 44,0% eram do sexo masculino (N=99) e 56,0%, do sexo feminino (N=126). Dos participantes, 80,4% eram de universidade particular (N=181) e 19,6%, do ensino público superior (N=44). No que concerne ao semestre em curso, a amostra se distribuiu como se segue: 18,2% encontravam-se no 2º semestre, 46,2% no 3º, 10,7% no 4º, 1,8%, no 5º, 14,7% no 6º e 8,4% no 8º.

Instrumento

Escala de Avaliação da Motivação para Aprender para Universitários-EMA-U (Boruchovitch & Neves, 2005)

A escala de avaliação da motivação para aprender, destinada a alunos universitários, foi construída a partir da literatura da área (Amabile & cols., 1994), levando-se em conta também instrumentos nacionais, previamente desenvolvidos para alunos do ensino fundamental (Neves & Boruchovitch, 2004b; Neves & Boruchovitch, 2007). A escala consta de 32 itens fechados, em forma de escala *Likert*, sendo 16 de conteúdo intrínseco e 16 de conteúdo extrínseco. Após a redação dos itens, seu conteúdo foi avaliado por três juízes independentes, *experts* em motivação e/ou em avaliação psicoeducacional, que contribuíram para o refinamento do instrumento. Um exemplo de uma questão da escala é: “Eu estudo porque estudar

me dá prazer e alegria.”: () “Concordo Totalmente.” () “Concordo Parcialmente.” () “Discordo Parcialmente.” () “Discordo Totalmente.” As opções valem 4 pontos para a alternativa “Concordo totalmente.”, 3 pontos para “Concordo parcialmente.”, 2 pontos para “Discordo parcialmente.” e 1 ponto para “Discordo totalmente.”, nas questões relacionadas à motivação intrínseca e apresentam essa pontuação invertida para os itens relativos à motivação extrínseca. A pontuação total do instrumento pode variar de 32 a 128 (Boruchovitch & Neves, 2005). Acredita-se que, quanto maior seja o escore obtido pelo estudante, na escala, maior seja, também, a sua orientação motivacional intrínseca.

Procedimentos

A coleta de dados foi iniciada após contato com coordenadores de cursos de duas universidades, uma pública e outra particular, para a apresentação dos objetivos da pesquisa e dos cuidados éticos a serem tomados, bem como para consultá-los sobre o seu interesse em participar do estudo. É importante ressaltar que todos os cuidados éticos tomados na presente pesquisa tiveram como base a Resolução nº 196/96, do Ministério da Saúde, com a qual estão em consonância. Os objetivos da pesquisa foram devidamente explicados para os alunos pelo aplicador. Os participantes foram assegurados de que a pesquisa não influenciaria na nota, não afetaria o seu desempenho acadêmico na universidade, além de ser de caráter estritamente confidencial. Os alunos foram livres para participar ou não da pesquisa.

A escala foi aplicada coletivamente, nas salas de aula, em horário de maior conveniência dos professores, por aplicadores previamente treinados, de acordo com as instruções que acompanham e padronizam sua aplicação. Antes de responderem aos itens da escala, foi solicitado aos participantes que respondessem questões sobre seus dados de identificação, que constavam na própria escala. O tempo gasto para o preenchimento do instrumento variou de 15 a 20min.

O exame das propriedades psicométricas da EMA-U e de sua estrutura fatorial foi realizado por meio dos procedimentos estatísticos do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 10.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A estimativa da consistência interna da EMA-U foi feita mediante o cálculo do *Alpha de Cronbach* para amostra total (N=225). Obteve-se o valor de 0,86, indicativo de que essa escala apresenta um bom índice de consistência interna (Prieto & Muñiz, 2000). Além disso, a consistência interna do instrumento foi avaliada pela fórmula de Spearman-Brown (*split and half*), tendo-se encontrado os seguintes valores: 0,88 (escala total), 0,76 para a primeira metade e 0,75 para a segunda metade do instrumento.

A análise da fatorabilidade da escala foi feita pelos Testes de Esfericidade de Bartlett e de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Resultados desses dois procedimentos revelaram que há um nível de probabilidade muito adequado para a correlação entre itens ($X^2 [496, N=225]=2068,530; p<0,000$) e que a amostra, averiguada pelo índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), 0,822, é apropriada para a realização da Análise Fatorial (SPSS, 1999; Pereira, 2001).

Para a identificação da estrutura fatorial da medida, a análise fatorial foi utilizada. O método dos componentes principais (*eigenvalue* superior a 2,0) e a rotação *Varimax* foram empregados. A matriz rotada foi obtida, tendo-se adotado o critério de carga fatorial de 0,40 para a inclusão dos itens, valor esse superior ao mínimo recomendado pela literatura (Crocker & Algina, 1986; Kline, 1994). Acresce-se que o *Scree Test* foi conduzido para se melhor avaliar a adequação do número de fatores.

A análise dos componentes principais (PC) apontou, como a melhor estrutura para o instrumento, a bifatorial, cabendo denominar o fator 1 de Motivação Intrínseca e o fator 2 de Motivação Extrínseca, já que os itens de conteúdo intrínseco e extrínseco se organizaram, respectivamente, nesses dois fatores, como esperado (Amabile & cols., 1994; Csikszentmihalyi & Nakamura, 1989; Harackiewicz & Elliot, 1993; Harter, 1981; Lepper e cols., 2005; Mandelink & Harackiewicz, 1984). Houve também convergência entre o resultado do *Scree Test* e o número de fatores fixados. Tendo em vista a coerência teórica da organização dos itens nos fatores e os dados obtidos pelo gráfico de sedimentação, optou-se por considerar a escala como, de fato, de estrutura bifatorial.

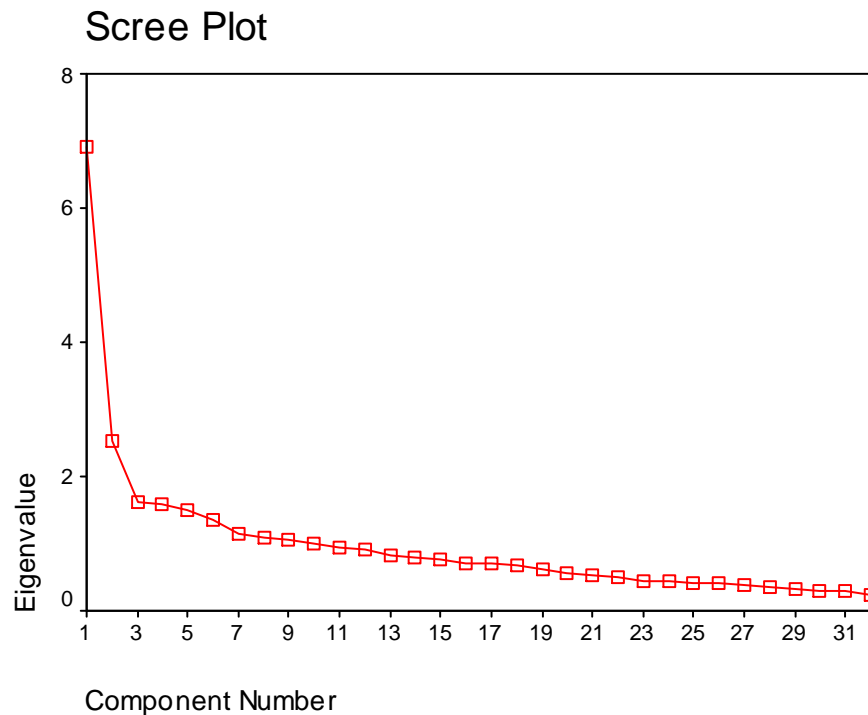


Figura 1. *Scree Plot*

Mais precisamente, o fator 1, Motivação Intrínseca, foi composto por 14 itens ímpares, dos 16 originalmente propostos (1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 23, 25, 27 e 29), com saturação variando entre 0,45 e 0,62. Apresentou *eigenvalues* de 6,91, explicando 21,62% da variância total. Já o Fator 2, Motivação Extrínseca, foi composto por 12 itens, dos 16 iniciais (2, 6, 10, 12, 16, 18, 20, 22, 24, 28, 30 e 32), com saturação variando entre 0,40 e 0,63. Apresentou *eigenvalues* de 2,53, explicando 7,93% da variância total. Tais itens são identificados na Tabela 1.

Cabe, entretanto, destacar que os dois fatores identificados apresentaram uma correlação positiva, moderada e significativa entre si ($r=0,47$; $p=0,00$) e, juntos, permitiram que apenas 29,55% da variabilidade da escala fossem explicados. Embora eles tenham emergido bem definidamente na análise fatorial, parecem ter apresentado bem menos independência entre si, quando comparados aos resultados obtidos com uma escala para alunos do ensino fundamental (Neves & Boruchovitch, 2007). Tal como mencionado em Neves e Boruchovitch (2007), fica claro que ambos os instrumentos (EMA-EF e EMA-U) foram semelhantes, em sua composição de itens, às escalas de Lepper e

colaboradores (2005), nas quais os alunos se auto-avaliavam em relação a ambos os comportamentos intrínseca e extrinsecamente motivados, não tendo que necessariamente escolher qual desses comportamentos melhor os representa, como ocorreu no instrumento de Harter (1981).

Não há dúvida de que pelo menos essas duas formas de motivação coexistem no ser humano e que seu caráter adaptativo tem sido consenso entre pesquisadores (Lepper & cols., 2005, Ryan & Deci 2000a; 2000b). Correlações substanciais entre diferentes subescalas de motivação intrínseca e extrínseca também foram encontradas nos estudos de Sobral (2003), de Guimarães (2006) e de Alcará (2007). Destaca-se a necessidade de que a natureza dessas inter-relações possa ser mais bem compreendida por pesquisas futuras.

A análise detalhada da configuração dos itens nos fatores levou à decisão de excluir 6 itens: 4, 8, 14, 21, 26 e 31. Os itens 4 (“Eu faço as tarefas por obrigação.”), 8 (“Eu estudo só para agradar meus professores.”), 14 (“Eu estou cursando a universidade porque meus pais acham importante.”), 21 (“Eu me preocupo mais com os trabalhos acadêmicos que faço e menos com as vantagens que posso obter por eles.”) e 31 (“Eu

faço meus trabalhos acadêmicos por escolha própria.”) não apresentaram carga em nenhum dos fatores. Já o item 26 (“Eu estudo por obrigação.”) carregou nos fatores 1 e 2 com valores muito

próximos (0,44 e 0,40, respectivamente). Nesse sentido, a escala original de 32 itens ficou com 26. A Tabela 1 apresenta os resultados dessa análise.

Tabela 1. Distribuição dos Itens por Fator com a Respectiva Carga Fatorial

Itens da Escala	Cargas Fatoriais	
	Fator 1	Fator 2
01 Eu estudo porque estudar é importante para mim	0,54	
03 Eu tenho vontade de estudar e aprender assuntos novos	0,54	
05 Eu estudo porque estudar me dá prazer e alegria	0,55	
07 Eu fico tentando resolver uma tarefa, mesmo quando ela é difícil para mim	0,54	
09 Eu faço meus trabalhos acadêmicos porque acho importante	0,62	
11 Eu estudo porque gosto de adquirir novos conhecimentos	0,62	
13 Eu gosto de estudar assuntos difíceis	0,50	
15 Eu procuro saber mais sobre os assuntos que gosto, mesmo sem meus professores pedirem	0,46	
17 Eu gosto de ir à faculdade porque aprendo assuntos interessantes lá	0,56	
19 Eu fico interessado (a) quando meus professores começam um conteúdo novo	0,54	
23 Eu estudo porque quero aprender cada vez mais	0,45	
25 Eu estudo mesmo sem ninguém solicitar	0,56	
27 Eu gosto de estudar assuntos desafiantes	0,50	
29 Eu me esforço bastante nos trabalhos da faculdade, mesmo quando não vão valer como nota	0,60	
2 Eu faço faculdade para arranjar um emprego melhor		0,49
6 Eu só estudo para não me sair mal na universidade		0,50
10 Eu prefiro estudar assuntos fáceis		0,53
12 Eu estudo apenas aquilo que os professores avisam que vai cair na prova		0,47
16 Eu só estudo porque quero tirar notas altas		0,57
18 Eu faço faculdade por obrigação		0,46
20 Eu desisto de fazer uma tarefa acadêmica, quando encontro dificuldade		0,41
22 Eu prefiro as tarefas relativamente simples e diretas		0,43
24 Eu estudo apenas os conteúdos acadêmicos que irão cair na prova		0,63
28 Eu só estudo para ter um bom emprego no futuro		0,56
30 Eu estudo porque fico preocupado(a) que as pessoas não me achem inteligente		0,40
32 Eu acredito que não tem sentido fazer um bom trabalho acadêmico se mais ninguém souber disso		0,40

Fonte: Resultados obtidos através da análise de dados com o SPSS

Com relação à precisão, a escala total (n=26) alcançou um índice satisfatório, com coeficiente de Cronbach igual a 0,86. O primeiro fator alcançou o índice de $\alpha=0,84$ e o segundo fator, de $\alpha=0,76$. Os 26 itens finais, ao se organizarem em dois fatores, revelam congruência da escala com os construtos teóricos que inicialmente embasaram sua construção. Entretanto, dada a evidência obtida no presente estudo de correlação considerável entre esses dois fatores e o baixo percentual de variância explicada pelo instrumento, recomenda-se que novas pesquisas sejam conduzidas em amostras

mais extensas e mais diversificadas para uma maior compreensão do conceito em questão.

Pode-se dizer que a EMA-U é um instrumento simples, com parâmetros psicométricos bons e que mede o que ela inicialmente se propôs a medir, isto é, as formas mais extremas de motivação intrínseca e extrínseca (Regulação Externa). O instrumento não foi construído para que as formas auto-reguladas da motivação emergissem como fatores separados. A intenção de sua construção foi oferecer um instrumento que identificasse, mais prontamente, extremos motivacionais. Entretanto, considera-se essencial que esforços, em nível

nacional, continuem a ser direcionados para uma melhor avaliação da motivação para aprender de universitários, mediante a construção e o refinamento de instrumentos que sejam mais sensíveis ao *continuum* motivacional, que pode ir desde a desmotivação, a motivação extrínseca em todas as suas formas de auto-regulação, à motivação intrínseca (Guimarães, 2006; Alcará 2007), já que é sabido que elas se relacionam, de modo qualitativamente diferente, aos resultados acadêmicos (Ryan & Deci, 2000 a; 2000 b).

Ao lado disso, seria importante também correlacionar dados, obtidos com o emprego da presente escala, com outros instrumentos disponíveis na literatura nacional para medir construtos muito próximos (Guimarães, 2006; Sobral, 2003; Zenorine, 2007). Isso muito contribuiria para o avanço dos estudos de validação de construto. Assim, poder-se-ia melhor entender como a motivação para aprender se caracteriza, em nosso meio, isto é, como questionam Lepper e colaboradores (2005), se a motivação intrínseca e extrínseca são pólos diferentes de um mesmo construto ou se são construtos diferentes, independentes e/ou complementares, ou ainda se ambas as possibilidades podem fazer sentido, em se tratando de faixas etárias e escolares distintas.

Cabe mencionar que a EMA-U se propõe a medir o tipo de orientação geral que o estudante possui diante de sua aprendizagem. Todavia, não se pode esquecer que a motivação para aprender do aluno é específica do contexto, podendo também variar de tarefa para tarefa. Em consonância, sugere-se que versões da escala mais adaptadas a contextos específicos sejam desenvolvidas e testadas (Gottfried, 1990; Gottfried & cols., 2001; Neves & Boruchovitch, 2007).

É essencial ainda lembrar que o construto motivação para aprender é complexo e multidimensional e que a teoria da Integração Organísmica é apenas uma miniteoria da macroteoria Autodeterminação. Investigações voltadas para a construção e a validação de instrumentos relativos a outras miniteorias serão de grande utilidade para a melhor compreensão da motivação para aprender de universitários. Dados provenientes de novas pesquisas, com instrumentos que avaliem a força do contexto na determinação da motivação podem também ser valiosas para se aquilatar a existência de diferenças culturais relativas à motivação para aprender.

Finalmente, recomenda-se também que o instrumento ora apresentado possa ser avaliado à

luz de variáveis que tragam informações úteis acerca de sua validade concorrente e preditiva. Nesse sentido, investigações que relacionem o desempenho na escala com medidas de estratégias de aprendizagem, de desempenho escolar, bem como com outras medidas de construtos motivacionais, como a auto-eficácia, as atribuições de causalidade, além das variáveis sociodemográficas, entre outras possibilidades, abririam novas discussões acerca não só das potencialidades e dos limites da escala para a avaliação psicoeducacional, mas também lançariam importantes olhares para relações que têm, sabidamente, implicações educacionais promissoras e cuja literatura ainda é muito incipiente, em nosso meio.

REFERÊNCIAS

- Alcará, A.R. (2007). *Orientações Motivacionais de alunos do curso de Biblioteconomia de Universidade Estadual do Paraná*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina.
- Amabile, T.M., Hill, K.G., Hennessey, B.A. & Tighe, E.M. (1994). The Work Preference Inventory Assessing Intrinsic and Extrinsic Motivation Orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6(5), 950-967.
- Boruchovitch, E. (2006). *Estratégias de aprendizagem: uma análise à luz das variáveis demográficas e motivacionais*. Tese de Livre-Docência, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Boruchovitch, E. & Neves, E.R.C. (2005). A construção da escala de avaliação da motivação para aprender de alunos universitários. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (org). Anais Eletrônicos da XXXIV Reunião Anual de Psicologia, Curitiba, PR.
- Bzuneck, J.A. (2005). A motivação dos alunos em cursos superiores. Em: Joly, M. C. R. A., Santos A.A.A.; Sisto F.F. (Orgs.), *Questões do cotidiano universitário* (pp-217-238). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- C.N.S. (Conselho Nacional de Saúde). Resoluções 196/96 e 251/97. *Diretrizes e normas Regulamentadoras de pesquisas*. Retirado das Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas World Wide Web: <http://conselho.saude.gov.br/docs/Resolucoes/>

- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical & modern test theory*. Orlando, Florida, Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Csikszentmihalyi, M. & Nakamura, J. (1989). The dynamics of intrinsic motivation: A study of adolescents. Em C. Ames e R. Ames (Orgs.). *Research on motivation in education* (pp. 249-277 v.3). Goals and cognitions, New York: Academic Press.
- Gombi, R.B.O. (1999). *Orientações motivacionais e emprego de estratégias de aprendizagem no estudo da disciplina Sociologia em cursos superiores*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR.
- Gottfried, A.E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 525-538.
- Gottfried, A. E., Fleming, J.M. & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3-13.
- Guimarães, S.E.R. (2006). A motivação de estudantes universitários: elaboração de um instrumento de Avaliação. Anais do Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), Curitiba, PUCPR.
- Guimarães, S.E.R.; Bzuneck, A.J. & Sanches, S. F. (2002). Psicologia Educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6, 11-19.
- Guimarães, S.E.R., Bzuneck, J.A. & Boruchovitch, E. (2003). Estilos Motivacionais de Professores: Propriedades Psicométricas de um Instrumento de Avaliação (Problems in Schools). *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 17-24. Universidade de Brasília.
- Harackiewicz, J. M.; Barron, K. E.; Elliot, A. J.; Tauer, J. M.; Carter S. M.(2000). Short term and long term consequences of achievement goals: predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330.
- Harackiewicks, J.M., & Elliot, A . J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 904-915.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational Components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Lepper, M.R., Corpus, J.H., & Iyengar, S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivation in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196.
- Locatelli, A.C. (2004). *A perspectiva do tempo futuro como um aspecto da motivação do adolescente na escola*. Londrina. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR.
- Machado, N. L. (2005). *A Escola ideal: como os adolescentes percebem e idealizam o meio escolar*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Machado, O. A. (2005). *Evasão de alunos de cursos superiores: fatores motivacionais e de contexto*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR.
- Mandelink, G., & Harackiewicz, J. (1984). Proximal versus distal goal setting and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(4), 918-928.
- Manzini, C. H. G. (2006). Motivação no contexto escolar e desempenho acadêmico. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.
- Martinelli, S. C. & Bartholomeu, D. (2007). Escala de motivação acadêmica: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. *Avaliação Psicológica* 6(1), 21-31.
- Martini, M. L. & Boruchovitch, E. (2004a). *A Teoria da Atribuição de Causalidade: Contribuições para a formação e atuação*, Campinas, Alínea Editora.
- Martini, M.L. & Boruchovitch, E. (2004b). Atribuições de Causalidade: a compreensão de sucesso e fracasso escolar por crianças brasileiras. Em E. Boruchovitch & J.A.Bzuneck (Orgs), *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* (pp-148-166), Petrópolis, Editora Vozes, 3ª ed.
- Mayer, J.D., Faber, M.A. & Xu, X. (2007). Seventy-five years of motivation measures (1930- 2005). *Motivation and Emotion*, 31, 83 - 103.
- Neves, E.R.C. & Boruchovitch, E. (2004a). A motivação de alunos no contexto da progressão

- continuada. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(01), 77-85.
- Neves, E.R.C. & Boruchovitch, E. (2004b). Construção e análise de um instrumento para avaliar as orientações motivacionais de estudantes brasileiros. Em C. Machado, L.Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Orgs). *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp 79-86). *Trabalhos completos de comunicações científicas*, X Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- 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.
- Pereira, J. C. R. (2001). *Análise de dados qualitativos: Estratégias metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais*. São Paulo: EDUSP.
- Prieto, G., & Muñoz, J. (2000). *Um modelo para evaluar la calidad de los tests utilizados em España*. Disponível em: <<http://www.cop.es/tests/modelo.htm>> (Acessado em: 14/02/06).
- Reeve, J., Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2004). Self-determination theory: a dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. Em: Mcinerney, D. M. & Van Etten, S. (Orgs.), *Big theories revisited* (pp 31-60). Greenwich, EUA: Information Age Publishing.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000b) Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sobral, D.T. (2003). Motivação do aprendiz de medicina: Uso da escala de motivação acadêmica. *Psicologia : Teoria e Pesquisa*, 19(8), 25-38.
- Spinath, B. (2005). Development and modification of motivation and self-regulation in school contexts: Introduction to the special issue. *Learning and Instruction*, 15, 85-86.
- SPSS (1999). *Statistical Package for the Social Sciences*. Base 10.0 User's Guide. Chicago: SPSS.
- Zenorine, R. da P.C. (2007). *Estudos para a construção de uma escala de avaliação da motivação para aprendizagem- EMAPRE*. Tese de Doutorado, Universidade São Francisco, Itatiba.
- Zenorine, R. da P.C. & Santos, A.A.A. (2004). A motivação e a utilização de estratégias de aprendizagem em universitários. Em Mercuri, E. & Polydoro, A.J. (Orgs), *Estudantes universitários: características e experiências de formação* (pp.67-86). Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária.

Recebido em Abril de 2008
Reformulado em Junho de 2008
Aceito em Julho de 2008

SOBRE A AUTORA:

Evely Boruchovitch: psicóloga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Ph.D em Educação pela University of Southern California, Los Angeles, Professora do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas-Unicamp, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia (Gepesp) da Unicamp. Bolsista de Produtividade do CNPq.