

Escala de Metas de Realização como Medida da Motivação para Aprendizagem

Rita da Penha Campos Zenorini
Anhanguera Educacional, Valinhos, Brasil
Acácia Aparecida Angeli dos Santos¹
Universidade São Francisco, Itatiba, Brasil

Resumo

Este estudo teve como propósito a construção de uma Escala de Motivação para a Aprendizagem, desenvolvida em duas etapas. Na primeira, os 67 itens baseados na Teoria de Metas de Realização foram submetidos a 11 juízes e à análise semântica de alunos. Na segunda, os 50 itens restantes foram aplicados em 739 estudantes do ensino médio de escolas públicas e particulares, com idade entre 14 e 20 anos, sendo 55% meninas. Os dados, submetidos à análise dos componentes principais e à rotação *varimax*, resultaram numa escala de 28 itens, explicando 36,11% da variância, que foram categorizados em meta *aprender*, meta *performance-aproximação* e meta *performance-avoidance*. A consistência interna das três subescalas, medida pelo alfa de Cronbach, variou de 0,73 a 0,80.

Palavras-chave: Avaliação psicológica; Psicometria; Fidedignidade.

Achievement Goals Scale as a Measure of Motivation for Learning

Abstract

This study aimed to build a Motivation for Learning Scale, developed in two stages. At the first, 67 items based on the theory of achievement goals were submitted to 11 judges and to semantic analysis by students. In the second stage, the 50 remaining items were applied to 739 high school students from public and private schools, 14 through 20 years of age, 55% girls. The data submitted to principal components analysis and to varimax rotation, resulted in a scale of 28 items, explaining 36.11% of the variance, which were categorized as learning goal, performance-approach goal and performance-avoidance goal. The internal consistency of the three subscales measured by Cronbach's alpha ranged from 0.73 to 0.80.

Keywords: Psychological assessment; Psychometric; Reliability.

Os estudos sobre a motivação no ambiente escolar têm evidenciado a preocupação de educadores e estudiosos sobre o tema, visto considerá-lo como um dos principais fatores que favorecem a aprendizagem dos estudantes. Sabe-se que um estudante motivado demonstra maior envolvimento e esforço no processo de aprendizagem, enfrenta tarefas desafiadoras, não desanima diante do insucesso, persiste ao realizar as tarefas e utiliza estratégias mais adequadas. Já a ausência da motivação é identificada em alunos que estudam pouco ou nada, demonstram pouca persistência e, conseqüentemente, também aprendem pouco (Boruchovitch & Costa, 2001; Bzuneck, 1999, 2002; Dweck & Elliott, 1983; Guimarães & Boruchovitch, 2004; Maehr & Meyer, 1997; Midgley et al., 1998; Núñez Alonso, 2006; Núñez Alonso, Martín-Albo, & Navarro, 2005; Zenorini & Santos 2003, entre outros).

No âmbito escolar a motivação tem sido estudada sob diversos ângulos, resultando em muitas teorias e abordagens, o que torna a definição do construto bastante complexa. Dentre os modelos teóricos que enfocam a motivação nesse contexto, está a Teoria de Metas de Realização que busca explicar a motivação focalizando o aspecto qualitativo do envolvimento do aluno em seu processo de aprendizagem. As metas expressam em diferentes níveis o propósito ou o porquê de uma pessoa envolver-se em uma tarefa, ou seja, a meta de realização que a pessoa adota representa o motivo ou a razão pela qual ela irá realizar determinada tarefa. Estudiosos consideram que o tipo de orientação de meta predominante no aluno interfere na maneira como eles se envolvem com as atividades escolares (Anderman & Maehr, 1994; Boruchovitch & Martini, 1997; Bzuneck, 2002; Dweck & Leggett, 1988, Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thash, 2002).

As denominações atribuídas às metas variam de acordo com os pesquisadores, sendo que no presente estudo as terminologias adotadas são meta *aprender*, meta *performance-aproximação* e meta *performance-avoidance*, conforme assumido por estudiosos brasileiros

¹ Endereço para correspondência: Universidade São Francisco - Itatiba, Faculdade de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Rua Alexandre Rodrigues Barbosa, 45, Centro, Itatiba, SP, Brasil, CEP 13251-900. E-mail: acacia.santos@saofrancisco.edu.br

do tema (Bzuneck, 2002; Zenorini, Santos, & Bueno, 2003). A literatura aponta o estudante orientado à meta *aprender* como aquele que busca o crescimento intelectual, valoriza o esforço pessoal, enfrenta os desafios e costuma utilizar-se de estratégias de aprendizagem mais efetivas. Já o estudante orientado à meta *performance* seria aquele mais preocupado em demonstrar a sua própria inteligência, sendo que o orientado à *aproximação* busca parecer inteligente, ou ser o primeiro da classe e o orientado à *evitação* evita qualquer situação em que possa demonstrar a sua incapacidade.

As pesquisas realizadas com base nessa teoria têm buscado compreender o que os estudantes pensam acerca de si próprios, porque se envolvem em determinadas tarefas e porque buscam atingir determinados objetivos acadêmicos. Em consequência, estudos sobre a elaboração de medidas também já são frequentes no exterior (Anderman & Maehr, 1994; Dweck & Leggett, 1988; Maehr & Midgley, 1991; Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988; Weiner, 1990, entre outros). Já no Brasil, há grande carência de pesquisas nessa área, apontando para a importância de trabalhos que tenham por objetivo elaborar novos instrumentos que possibilitem que se conheça como ocorre esse fenômeno na realidade educacional. Eles poderão apontar para alternativas que visem à melhoria no ensino nos diferentes níveis.

Dentre os instrumentos desenvolvidos no exterior destacam-se os de Elliot e Church (1997), Elliot e Harackiewicz (1996), Midgley et al. (1998) e Skaalvick (1997) que elaboraram escalas para avaliar as diferenças individuais na adoção das metas *performance-aproximação* e *evitação* e a meta *tarefa (aprender)*. Embora todos eles pareçam avaliar conceitualmente modelos similares, há elementos importantes que os diferenciam enquanto medidas. Assim sendo, a escala de Skaalvick (1997) enfatiza nos itens da *performance-evitação* a preocupação dos estudantes com a conquista de julgamentos favoráveis. Na escala de Elliot e Church (1997), os itens da *performance-evitação* traduzem a preocupação com um mau desempenho, mas não necessariamente relacionado à percepção dos outros. Em relação à meta *performance-aproximação* os autores realçam a importância do sucesso comparativo, ou seja, a de demonstrar habilidades superiores à de seus pares e ganhar a aprovação dos outros que lhe sejam importantes. Os itens da escala de meta *performance-aproximação* de Skaalvick (1997) têm semelhanças com as de Elliot e Church (1997), havendo, porém, comparações mais específicas, como por exemplo, aquelas referentes às tarefas, notas e conhecimento.

As escalas de meta *performance-aproximação* e *evitação* de Midgley et al. (1998) também definem o sucesso por meio da comparação social, mas também destacam o impacto da auto-estima como um resultado

do sucesso comparativo. Entre as três escalas parece haver certa discrepância nas medidas propostas nas metas. Elliot e Church (1997), Elliot e Harackiewicz (1996) e Midgley et al. (1998) relatam que as metas *performance-aproximação* e *evitação* estão positivamente correlacionadas e independentes da meta *tarefa (aprender)*. No entanto, embora Skaalvick (1997) relate que as metas *performance-aproximação* e *evitação* estão correlacionadas, também menciona que a *performance-aproximação* está positivamente correlacionada à meta *tarefa (aprender)*. Esses resultados reforçam a necessidade de estudos que auxiliem a distinção dos componentes *aproximação* e *evitação* da meta *performance*.

Tapia (2005) elaborou um instrumento para avaliar a motivação, contemplando três partes, as metas de realização, os valores-interesses e as expectativas. Uma das etapas do estudo incluiu a construção de um instrumento denominado de “*Motivaciones, Expectativas y Valores-Intereses (MEVA)*”, com dados de 1860 estudantes. O resultado da análise fatorial mostrou a existência de quatro fatores que explicou 67,38% da variância. O primeiro fator foi definido como ‘Orientação à aprendizagem’, o segundo como ‘Orientação ao resultado’, o terceiro como ‘Orientação à evitação por medo da avaliação dos outros *versus* assertividade’ e o quarto fator formou-se com uma escala denominada de ‘Desejo de estar e trabalhar com os amigos *versus* o desejo de trabalhar só’. Os quatro fatores apresentaram entre si correlações baixas, porém significativas. O primeiro fator correlacionou-se negativamente com o segundo ($r=-0,10$) e com o terceiro ($r=-0,28$) e foi tecnicamente nula com o quarto ($r=-0,007$). O segundo fator correlacionou-se positivamente com o terceiro ($r=0,23$) e com o quarto ($r=0,14$).

O estudo realizado por Zenorini et al. (2003) procurou estabelecer evidências de validade da “*Escala de Sensibilidade às Diferentes Metas de Realização*” desenvolvida por Midgley et al. (1998) e traduzida por Zenorini (2002), inclui os três tipos de metas (*aprender*, *performance-aproximação* e *performance-evitação*). Os resultados indicaram que a escala apresentou índice de precisão satisfatório, para a meta *aprender* ($a=0,72$) e para a meta *performance* ($a=0,84$). No entanto, quando submetidas à análise fatorial, as metas se agruparam diferentemente do previsto, separando os itens em apenas dois fatores (meta *aprender* e meta *performance*).

Para Zenorini et al. (2003) os sujeitos não perceberam diferenças entre os componentes *aproximação* e *evitação* da meta *performance*, o que impossibilitou a análise do aspecto positivo deste tipo de meta. Contudo, verificaram que os resultados por eles obtidos foram consistentes com os de outras pesquisas anteriores realizadas no exterior. Ao lado disso, identificaram índice de correlação positiva e significativa entre a meta *apren-*

der e o uso de estratégias de aprendizagem mais complexas, mas não com o desempenho acadêmico dos alunos, o que também seria esperado. Outro resultado destacado pelos autores foi relativo à diferença observada entre os sexos, as mulheres mostraram ser mais orientadas à meta *aprender*, utilizando-se mais frequentemente de estratégias de aprendizagem e apresentando melhor rendimento acadêmico.

Nessa mesma linha, a pesquisa realizada por Bueno, Zenorini, Santos, Matumoto e Buchatsky (2006) com 156 estudantes de psicologia de duas universidades particulares analisou a estrutura fatorial, a precisão e as correlações entre os fatores da “*Escala de Sensibilidade às Diferentes Metas de Realização*” (Midgley et al., 1998). Foram extraídos quatro fatores da análise fatorial, com coeficientes de precisão de 0,57 a 0,86. O primeiro fator correlacionou-se à meta *performance-aproximação*, o segundo à meta *aprender*, o terceiro e o quarto a aspectos distintos da meta *performance-avoidance*. Os índices de fidedignidade dos dois primeiros fatores foram considerados razoáveis, indicando uma quantidade de variância verdadeira maior que a variância de erro. Já os dois últimos foram considerados insuficientes, indicando que nesses dois fatores os itens ainda estão avaliando aspectos desconhecidos.

Bueno et al. (2006) consideraram que os resultados alcançados confirmaram a estruturação das metas de realização em meta *aprender*, meta *performance-aproximação* e meta *performance-avoidance*, cujos itens ficaram distribuídos nos dois últimos fatores. No entanto, a análise qualitativa de seus conteúdos permitiu aos autores a inferência de que aqueles itens agrupados no Fator 3 referiam-se a “considerar importante evitar uma consequência negativa” e os do Fator 4 relacionavam-se com “evitar uma ação que pudesse trazer uma consequência negativa”. Os dados obtidos, portanto, indicaram a necessidade de novos estudos que levassem em consideração essa distinção.

A literatura aqui recuperada revela que o acúmulo de evidências empíricas dessa abordagem teórica tem avançado significativamente no que diz respeito à motivação do estudante. No entanto, a continuidade das pesquisas que contemplem as especificidades do contexto educativo brasileiro ainda se faz necessária. Nessa linha, os resultados apresentados nas pesquisas descritas evidenciam a necessidade de que se intensifiquem estudos que levem em conta os diferentes efeitos das metas de realização, principalmente no que diz respeito à meta *performance*, discriminando os seus dois componentes. Destaca-se a importância de clarificar os construtos *aproximação* e *avoidance* deste tipo de meta, para que sua definição operacional possa ser mais bem elaborada, favorecendo a consolidação de sua investigação.

Considerando esses aspectos, o presente estudo busca dar uma resposta à necessidade de instrumentos de avaliação, baseando-se em uma abordagem teórica recente sobre a motivação para aprender em alunos do ensino médio. Neste nível de ensino, alguns estudantes têm suas preocupações voltadas para uma aprendizagem de conteúdos que os ajudarão na aprovação nos processos seletivos de cursos superiores. Outros almejam uma formação mais técnica, com o objetivo de se inserirem no mercado de trabalho. A maioria deles é adolescente e se encontra em processo de formação de identidade, de consolidação de valores e de construção de planos futuros. A complexidade desse momento e esse conjunto de características reforçam a importância de se intensificar os estudos voltados para essa faixa de escolaridade. Assim, o presente estudo teve como objetivo geral construir e avaliar as propriedades psicométricas de uma escala de motivação para a aprendizagem.

Método

Etapa 1

A primeira etapa do estudo consistiu na construção da escala com 67 itens, construída por Zenorini e Santos (2003) denominada *Escala de Metas de Realização*, os itens foram elaborados com base na literatura da área e fundamentados na Teoria de Metas de Realização. Dos 67 itens, 20 foram referentes à meta *aprender*, 22 à meta *performance-aproximação* e 25 à meta *performance-avoidance*. Cabe ressaltar que 17 dos 67 itens foram retirados da “*Escala de Sensibilidade às Diferentes Metas de Realização*” construída por Midgley et al. (1998) e traduzida e validada por Zenorini (2002).

Primeiramente o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa e após aprovado iniciou-se o estudo sobre a validade de conteúdo dos itens. Assim, eles foram submetidos a 11 juízes com conhecimento sobre as teorias de motivação e de psicometria. À cada juiz foi fornecida uma listagem com as definições dos três tipos de metas e o rol de 67 itens que foram dispostos de forma aleatória com os três tipos de metas. Foi-lhes solicitado que categorizassem cada item de acordo com as definições apresentadas, sendo incluída nas opções uma quarta categoria “não se enquadra”.

Após a análise dos juízes optou-se por excluir os itens com percentual abaixo de 80%. Os 20 itens da meta *aprender* e da meta *performance-aproximação* foram mantidos. Quanto à meta *performance-avoidance* somente oito obtiveram percentual de concordância acima de 80% e notou-se que os itens desta subescala, em sua maioria, foram apontados como itens referentes à meta *performance-aproximação*. Esse resultado confir-

mou o encontrado no estudo anterior realizado por Zenorini et al. (2003), que agrupou os itens das escalas de *aproximação* e *evitação* em um único fator.

Observou-se que a maioria dos itens da meta *performance-evitação*, que se mantiveram, referiam-se à ação de “*não fazer algo para evitar uma situação*”, sendo que os demais que se referiam à ação de “*fazer algo para evitar uma situação*” foram pontuados como meta *performance-aproximação*. Dos oito itens de *evitação*, os sete que se mantiveram foram: “*Não perco tempo em estudar as matérias que acho muito difícil*”, “*Quando sei que não vou me sair bem em um trabalho, não me esforço em fazê-lo*”, “*Evito qualquer situação que me faça sentir incompetente*”, “*Não respondo aos questionamentos feitos pelo professor, por medo falar alguma ‘besteira’*”, “*Não participo dos debates em sala de aula, porque não quero que os colegas rião de mim*”, “*Não me posiciono nos debates em sala de aula, pois não quero que os professores achem que sei menos que os meus colegas*” e “*Uma razão pela qual eu não participo da aula é evitar parecer ignorante*”.

O item “*Eu desisto facilmente diante de uma tarefa difícil*” obteve índice de concordância de 81,9%, no entanto considera-se que esta característica também pode ser do sujeito orientado à *aproximação*, por isso optou-se pela retirada do mesmo e pela inclusão de mais três itens, quais sejam: “*Não participo das aulas quando tenho dúvidas sobre o conteúdo que está sendo trabalhado*”, “*Não questiono o professor quando tenho dúvidas sobre a matéria, para não dar a impressão de que sou menos inteligente que meus colegas*” e “*Não participo das aulas para evitar que meus colegas e professores me achem pouco inteligente*”. Assim, com as reformulações feitas, a escala ficou com cinquenta itens, sendo 20 referentes à meta *aprender*, 20 à *performance-aproximação* e 10 à *performance-evitação*.

Ainda nesta etapa empreendeu-se um estudo-piloto para analisar a legibilidade dos itens. Participaram 19 alunos do ensino médio, sendo 10 de uma escola particular e 9 de uma escola pública, buscou-se assim identificar as possíveis dificuldades em relação à compreensão dos itens. Nenhuma dificuldade foi apontada e nenhum item precisou ser reelaborado.

Etapa 2

A segunda etapa teve como objetivo identificar as propriedades psicométricas da escala, por meio de análises estatísticas, a saber, a análise fatorial exploratória e a análise de consistência interna dos itens. Utilizou-se o instrumento com 50 itens, 20 referentes à meta *aprender*, 20 à *performance-aproximação* e 10 à *performance-evitação*. Participaram deste momento 739 estudantes do ensino médio, desses 75,6% foram de cinco escolas públicas e 24,4% de quatro escolas particulares. Quan-

to ao sexo foram 44,7% meninos, 54,4% meninas e 0,9% não declararam. Em relação à série 46,5% foram da primeira série, 24,1% da segunda e 29,4% da terceira. A idade variou entre 14 e 20 anos.

Análise Fatorial dos Itens da Escala de Motivação para a Aprendizagem

Os 50 itens foram submetidos à análise fatorial exploratória, por componentes principais (*varimax*), e inicialmente foram indicados 13 fatores com valor próximo de 1, que explicaram 52,13% da variabilidade dos dados. Selecionaram-se, então, três fatores referentes a três subescalas, explicando 26,16% da variância. Estabeleceu-se como critério o valor de corte de 0,40. Na segunda análise foram excluídos 18 itens com carga fatorial inferior a 0,40. Com as exclusões, a variância explicada passou para 33,71%. Buscando uma maior explicação da variância, optou-se pela exclusão dos itens com carga fatorial abaixo de 0,45. A análise com a exclusão dos referidos itens resultou em uma variância explicada de 36,11%, ficando as subescalas com as estruturas descritas na Tabela 1.

Os resultados da análise fatorial exploratória levaram a uma escala de 28 itens, sendo 12 da subescala da meta *aprender*, nove da meta *performance-aproximação* e sete da meta *performance-evitação*. As cargas fatoriais das três subescalas variaram de 0,45 a 0,71. Pode-se dizer então que houve uma grande prevalência de itens com carga fatorial satisfatória.

A consistência interna das três subescalas foi medida pelo alfa de Cronbach. Para o Fator 1 - meta *aprender*, o coeficiente obtido foi de 0,80; para o Fator 2 - meta *performance-aproximação*, de 0,76 e para o Fator 3 - meta *performance-evitação* de 0,73.

Para identificar evidência de validade de construto das subescalas, foram realizadas análises correlacionais entre os três fatores apontados na análise fatorial. Os dados obtidos estão apresentados na Tabela 2.

Os resultados da Tabela 2 indicam que a meta *aprender* correlacionou-se significativamente e de forma positiva com a meta *performance-aproximação* e negativamente com a meta *performance-evitação*, sendo que em ambos os casos a magnitude foi fraca. Já a meta *performance-aproximação* correlacionou-se significativamente e de forma positiva com as metas *aprender* e com a *performance-evitação*, com valor que indicou uma fraca magnitude.

Discussão

A proposta de construção e avaliação das propriedades psicométricas da escala de avaliação da motivação para a aprendizagem objetivo central deste estudo, justifica-se pela necessidade de instrumentos voltados para

Tabela 1

Matriz Final de Itens das Metas Aprender, Performance-Aproximação e Performance-Evitação

Nº	Itens	Fator 1
<i>Meta Aprender</i>		
26	Uma razão importante pela qual faço as tarefas escolares é porque eu gosto de aprender coisas novas	0,690
42	Uma importante razão pela qual eu estudo pra valer é porque eu quero aumentar meus conhecimentos	0,672
14	Faço minhas tarefas escolares porque estou interessado nelas	0,641
24	Uma razão pela qual eu faço minhas tarefas escolares é que eu gosto delas	0,569
38	Eu gosto mais das tarefas quando elas me fazem pensar	0,565
28	Quanto mais difícil a matéria, mais eu gosto de tentar compreender	0,563
4	Quando vou mal numa prova, estudo mais para a próxima	0,520
44	Gosto de tarefas difíceis e desafiadoras	0,518
49	Sou perseverante, mesmo quando uma tarefa me frustra	0,518
40	Gosto quando uma matéria me faz sentir vontade de aprender mais	0,472
7	Eu não desisto facilmente diante de uma tarefa difícil	0,466
18	Gosto de trabalhos escolares com os quais aprendo algo, mesmo que cometa uma porção de erros	0,459
<i>Meta Performance-Aproximação</i>		<i>Fator 2</i>
10	É importante, para mim, fazer as tarefas melhor que os meus colegas	0,715
20	Na minha turma, eu quero me sair melhor que os demais	0,714
30	Para mim, é importante conseguir concluir tarefas que meus colegas não conseguem	0,604
8	Para mim, é importante fazer as coisas melhor que os demais	0,591
25	Sinto-me bem sucedido na aula quando sei que o meu trabalho foi melhor que dos meus colegas	0,558
27	Gosto de mostrar aos meus colegas que sei as respostas	0,555
32	Sucesso na escola é fazer as coisas melhor que os outros	0,543
43	Ser o primeiro da classe é o que me leva a estudar	0,499
39	Gosto de participar de trabalhos em grupo sempre que eu possa ser o líder	0,486
<i>Meta Performance-Evitação</i>		<i>Fator 3</i>
48	Não participo das aulas para evitar que meus colegas e professores me achem pouco inteligente	0,708
41	Uma razão pela qual eu não participo da aula é evitar parecer ignorante	0,673
22	Não participo dos debates em sala de aula, porque não quero que os colegas riam de mim	0,662
46	Não questiono o professor quando tenho dúvidas na matéria, para não dar a impressão de que sou menos inteligente que os meus colegas	0,653
31	Não me posiciono nas discussões em sala de aula, pois não quero que os professores achem que sei menos que os meus colegas	0,591
15	Não respondo aos questionamentos feitos pelo professor, por medo de falar alguma “besteira”	0,561
33	Não participo das aulas quando tenho dúvidas no conteúdo que está sendo trabalhado	0,451

Tabela 2

Coefficientes de Correlação de Pearson entre as Médias Obtidas nas Três Subescalas Organizadas de Acordo com os Resultados da Análise Fatorial

Subescalas	Meta Aprender	Meta Performance-Aproximação
Meta Performance-Aproximação	0,133(**)	
Meta Performance-Evitação	-0,231(**)	0,137(**)

Nota. ** $p < 0,001$.

avaliar esse construto no contexto de realidades educacionais específicas, tal como demonstrado por outros estudos (Núñez Alonso, 2006; Núñez Alonso, Martín-Albo, & Navarro, 2005). Em acréscimo, considerou-se a importância da faixa de escolaridade dos participantes, que tem sido a menos privilegiada nas pesquisas sobre o tema, a saber, os alunos do ensino médio.

Com os resultados da análise fatorial da Escala de Metas de Realização, a estrutura final da escala ficou com 28 itens. Ao se analisar cada subescala, nota-se que os itens que se mantiveram correspondem ao construto de cada meta. Na subescala de meta *aprender* cinco itens se referem ao desejo e interesse de aumentar o conhecimento, de aprender coisas novas, são eles, “*Uma razão importante pela qual faço as tarefas escolares é porque eu gosto de aprender coisas novas*”, “*Uma importante razão pela qual eu estudo pra valer é porque eu quero aumentar meus conhecimentos*”, “*Faço minhas tarefas escolares porque estou interessado nelas*”, “*Gosto quando uma matéria me faz sentir vontade de aprender mais*” e “*Uma razão pela qual eu faço minhas tarefas escolares é que eu gosto delas*”. Três relacionados ao desafio, “*Eu gosto mais das tarefas quando elas me fazem pensar*”, “*Quanto mais difícil a matéria, mais eu gosto de tentar compreender*” e “*Gosto de tarefas difíceis e desafiadoras*”. Quatro à persistência “*Quando vou mal numa prova, estudo mais para a próxima*”, “*Sou perseverante, mesmo quando uma tarefa me frustra*”, “*Eu não desisto facilmente diante de uma tarefa difícil*” e “*Gosto de trabalhos escolares com os quais aprendo algo, mesmo que cometa uma porção de erros*”.

Na meta *performance-aproximação*, os nove itens que se mantiveram na subescala se referiram à busca de valorização, de reconhecimento social e de demonstrar superioridade, dentro dessas características nota-se uma diferença muito sutil, uns parecem estar mais voltados para o desejo de demonstrar habilidades superiores, são eles, “*É importante, para mim, fazer as tarefas melhor que os meus colegas*”, “*Na minha turma, eu quero me sair melhor que os demais*”, “*Para mim, é importante conseguir concluir tarefas que meus colegas não conseguem*”, “*Para mim, é importante fazer as coisas melhor que os demais*”, “*Sinto-me bem sucedido na aula quando sei que o meu trabalho foi melhor que dos meus colegas*” e “*Gosto de participar de trabalhos em grupo sempre que eu possa ser o líder*”, e outros em ganhar a aprovação de alguém “*Gosto de mostrar aos meus colegas que sei as respostas*”, “*Sucesso na escola é fazer as coisas melhor que os outros*” e “*Ser o primeiro da classe é o que me leva a estudar*”.

Na verdade, mesmo os itens que parecem estar mais voltados para ganhar a aprovação de alguém também estão relacionados ao desejo de demonstrar habilidades superiores. Essas diferenças também aparecem nas

escalas desenvolvidas por Skaalvick (1997) cujos itens da meta *performance-aproximação* estão voltados à preocupação com a comparação referente às tarefas, às notas e ao conhecimento. Já na escala de Elliot e Church (1997), os itens estão relacionados à importância que o sujeito atribui em demonstrar habilidades superiores na comparação com os outros e em ganhar a aprovação das pessoas que lhe sejam importantes. Midgley et al. (1998) também se referem à comparação social.

O fato de esta meta apresentar-se correlacionada à meta *aprender* e à meta *performance-avoidance* demonstra que pode haver aspectos diferentes nela que precisam ser mais bem explorados. Sob essa perspectiva, é importante que outros estudos sejam realizados, buscando maior clareza e informação sobre essas questões.

Quanto aos itens que se agruparam na meta *performance-avoidance*, os sete se referiram ao aspecto de evitar uma ação que possa trazer uma consequência negativa, são eles, “*Não participo das aulas para evitar que meus colegas e professores me achem pouco inteligente*”, “*Uma razão pela qual eu não participo da aula é evitar parecer ignorante*”, “*Não participo dos debates em sala de aula porque não quero que os colegas riem de mim*”, “*Não questiono o professor quando tenho dúvidas na matéria, para não dar a impressão de que sou menos inteligente que os meus colegas*”, “*Não me posiciono nas discussões em sala de aula, pois não quero que os professores achem que sei menos que os meus colegas*”, “*Não respondo aos questionamentos feitos pelo professor, por medo de falar alguma ‘besteira’*” e “*Não participo das aulas quando tenho dúvidas no conteúdo que está sendo trabalhado*”. Ao considerar que um dos pontos identificados, na avaliação dos juízes e em estudos anteriores realizados pela pesquisadora deste estudo, consistia em clarificar o construto desta meta, pode-se dizer que o agrupamento desses itens ocorreu de acordo com o previsto.

Na análise de consistência interna dos itens, as três subescalas atingiram índices aceitáveis. Os alfas de Cronbach foram de 0,80, 0,76 e 0,74 para as subescalas meta *aprender*, meta *performance-aproximação* e meta *performance-avoidance* respectivamente. Ao se comparar os alfas deste estudo com os estudos levantados nota-se uma diferença na ordem dos fatores, como por exemplo, nos estudos de Elliot e Church (1997) a meta *performance-aproximação* apareceu com o alfa maior 0,91, seguida da meta *domínio (aprender)* (0,89) e da *performance-avoidance* (0,77). Nos estudos de Midgley et al. (1998) o mesmo aconteceu, a meta *performance-aproximação* (0,86), a meta *tarefa* (0,83) e a *performance-avoidance* (0,74). O aspecto comum do presente estudo com os mencionados é o alfa da meta *performance-avoidance*, que foi o menor nos três.

No que se refere aos índices de correlação entre as três subescalas pode-se verificar que os resultados encontrados são congruentes com os resultados de vários estudos encontrados na literatura, a meta *aprender* se correlacionou positivamente com a meta *performance-aproximação* e negativamente com a *performance-avoidância* (Elliot & Church, 1997; Skaalvick, 1997). A meta *performance-aproximação* se correlacionou positivamente com a meta *performance-avoidância*, assim como nos estudos de Elliot e Church (1997), Elliot e Harackiewicz (1996), Midgley et al. (1998) e também se correlacionou com a meta *aprender*, como no estudo de Skaalvick (1997). Esses resultados reforçam as perspectivas de metas múltiplas, como menciona Bzuneck (1999). Sendo assim, é mesmo possível que o aluno não se oriente de maneira exclusiva para um único tipo de meta, sendo comum ocorrer orientações simultâneas e em graus diferentes para mais de uma meta em situações escolares diferentes.

Considerações Finais

As análises realizadas neste estudo demonstraram índices aceitáveis de validade e de precisão. Verificou-se que apesar das correlações entre os fatores serem significativas, elas apresentaram baixa magnitude, um indicador de que estatisticamente os fatores são independentes entre si. Esses resultados são congruentes com os obtidos por Midgley et al. (1998) e Tapia (2005).

No entanto, não se pode deixar de destacar as limitações encontradas, é preciso considerar que embora o número de sujeitos tenha sido suficiente, e que os dados tenham sido coletados em nove escolas de seis cidades diferentes, todas elas pertencem a uma mesma região.

Outro dado que precisa ser considerado é que o número de participantes de escolas particulares foi bem mais reduzido do que os de escolas públicas. Cabe aqui mencionar a dificuldade encontrada em ter acesso às escolas particulares, visto que a família, de modo geral, reage à necessidade de assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com muito mais preocupação do que os familiares de alunos da escola pública. Muitas vezes essa barreira é sentida já no contato com a direção das escolas ao explicitarem claramente que não querem incomodar os pais, ou passarem a impressão que estão cedendo espaços de aulas para que seus filhos sejam objetos de estudos em pesquisas, cujo interesse nem sempre é claro para eles. Outras escolas, ainda, manifestam apreensão em ceder informações sobre o cadastro de seus alunos, temendo que a concorrência pudesse se apropriar deles. São aspectos sérios que comprometem a pesquisa, pois revelam distorções na forma em que a coleta de dados que pode colaborar com a ampliação do conhecimento científico ainda é muito pouco compreendida.

Uma outra limitação do estudo se refere à baixa variância explicada do instrumento. Uma suposição seria a de que o aumento na possibilidade de escolha nas respostas poderia aumentar a variância? Ao analisar as escalas utilizadas pelos pesquisadores estrangeiros, especificamente no caso das metas de realização, nota-se que elas disponibilizam uma variedade maior de opções de respostas (sete pontos, cinco pontos, por exemplo) e talvez essa seja uma alternativa a ser investigada em pesquisas futuras com escalas Likert.

Outra consideração, diz respeito ao fato de que predominantemente as pesquisas focalizam um nível específico de ensino. Ressalta-se a importância de estudos longitudinais, para verificar como se dá a motivação no decorrer da vida acadêmica. Esses aspectos sugerem a realização de novas pesquisas, que permitam uma melhor avaliação dos efeitos das orientações de metas nos alunos, para tanto poderiam também ser avaliadas a relação das metas com outras variáveis como estratégias de aprendizagem, senso de participação escolar, crenças motivacionais, auto-eficácia, persistência, esforço, ansiedade, desempenho acadêmico, entre outras.

Cabe aqui destacar, ainda, algumas implicações educacionais dessas avaliações. À medida que a Teoria de Metas de Realização enfatiza fatores como o ambiente da sala de aula, ressalta o papel do professor que, por meio de sua atuação, pode ser o agente propulsor do desenvolvimento das metas. Para isso se faz necessário implementar práticas educativas que busquem uma relação dialógica entre o mundo do conhecimento e o dia-a-dia, de forma que a discussão e o debate sejam valorizados, assim como, valorizar o envolvimento, a participação e o esforço de cada aluno. O professor precisa demonstrar a sua preocupação com o processo de aprendizagem e não somente com o produto resultante dela.

Referências

- Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Education Research*, 64(2), 287-309.
- Boruchovitch, E., & Costa, E. R. (2001). O impacto da ansiedade no rendimento escolar e na motivação de alunos. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Eds.), *A motivação do aluno. Contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 134-147). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Boruchovitch, E., & Martini, M. L. (1997). As atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar e a motivação para a aprendizagem de crianças brasileiras. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 49(3), 59-71.
- Bueno, J. M. H., Zenorini, R. P. C., Santos, A. A. A., Matumoto, A. Y., & Buchatsky, J. (2006). Investigação das propriedades psicométricas de uma escala de metas de realização. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 24, 79-87.
- Bzuneck, A. (1999). Uma abordagem sócio-cognitivista à motivação do aluno: A teoria de metas de realização. *PSICO-USF*, 4(2), 51-66.
- Bzuneck, J. A. (2002). A motivação do aluno orientado a metas de realização. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Eds.), *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 58-77). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In E. H. Hetherington & P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of child Psychology: Socialization, personality and social development* (pp. 643-692). New York: Wiley.
- Dweck, C. D., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Elliott, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Elliott, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.
- Guimarães, S. E. R., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A., & Thash, T. M. (2002). Revision of Achievement Goal Theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638-645.
- Maehr, M. L., & Meyer H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: We've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9(4), 371-409.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A school wide approach. *Educational Psychologist*, 26(3/4), 399-427.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Student's goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514-537.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., et al. (1998). The development and validation of Scales Assessing Students' Achievement Goals Orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Núñez Alonso, J. L. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME), en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(2), 185-192.
- Núñez Alonso, J. L., Martín-Albo, J., & Navarro, J. G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17(2), 344-349.
- Skaalvick, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81.
- Tapia, J. A. (2005). Motivaciones, expectativas y valores - intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA. *Psicothema*, 17(3), 404-411.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616-622.
- Zenorini, R. P. C. (2002). *Avaliação das metas de realização e das estratégias de aprendizagem em universitários*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade São Francisco, Itatiba, SP.
- Zenorini, R. P. C., & Santos, A. A. A. (2003). A motivação e a utilização de estratégias de aprendizagem em universitários. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro, *Estudante universitário: Característica e experiências de formação* (pp. 67-86). Taubaté, SP: Cabral.
- Zenorini, R. P. C., Santos, A. A. A., & Bueno, J. M. H. (2003). Escala de Avaliação das Metas de Realização: Estudo preliminar de validação. *Avaliação Psicológica*, 2(2), 165-173.

Received 04/11/2009
Accepted 25/11/2009

Rita da Penha Campos Zenorini. Anhanguera Educacional, Valinhos, Brasil.
Acácia Aparecida Angeli dos Santos. Universidade São Francisco, Itatiba, Brasil.