

# Escala de orientação intrínseca *versus* extrínseca em sala de aula

## – análise das características psicométricas

ALEXANDRA COSTA / VÍTOR REIS / MARINA S. LEMOS \*

### INTRODUÇÃO

Apresentam-se os procedimentos e discutem-se os resultados do estudo da validade e fidelidade da versão portuguesa para investigação, da «Escala de orientação intrínseca vs extrínseca em sala de aula» (Harter, 1980). Este estudo insere-se num projecto de investigação mais vasto sobre os processos de motivação dos alunos em sala de aula, no contexto do qual a escala é valorizada como fonte de informação acerca da orientação motivacional dos alunos relativamente a diferentes dimensões da aprendizagem e realização em situação de aula (Lemos, M. S., 1989).

A problemática da motivação em educação tem sido alvo de renovado interesse e estudo nos últimos vinte anos, dando origem por um lado ao aparecimento de novos paradigmas para o estudo destes fenómenos e por outro à reconceptualização e novas aplicações de paradigmas anteriores, sobretudo no sentido da exploração de dimensões cognitivas de processos motivacionais.

Neste contexto, o constructo da motivação intrínseca tem estimulado vários grupos de investigação, de entre os quais salientamos os trabalhos de S. Harter no sentido de operacionalizar o conceito de

«motivação para a competência» de White (1959, 60).

Este conceito, era anteriormente definido de forma muito geral como um sistema de motivação que estimula o organismo para a competência e entendido como uma necessidade intrínseca de lidar eficazmente com o ambiente. Os esforços iniciais de S. Harter dirigiram-se no sentido de especificar dimensões mensuráveis da motivação intrínseca para a competência, particularmente explorando as suas implicações educacionais na área da aprendizagem escolar. Uma vez que o foco de interesse era o esclarecimento do funcionamento motivacional do aluno em sala de aula, procurou identificar igualmente factores motivacionais extrínsecos para a realização, o que possibilitaria a consideração de força relativa de orientação motivacional intrínseca *versus* extrínseca.

A construção de uma escala deste tipo permitiu, pela primeira vez, relacionar a orientação motivacional do aluno, com o rendimento escolar. De facto, vários estudos tinham procurado relacionar a motivação para o sucesso com o rendimento do aluno. No entanto, a *motivação para o sucesso* refere-se ao nível de motivação do sujeito para se envolver em comportamentos de realização eficaz, baseado na necessidade de sucesso, expectativa de sucesso e valor incentivo de sucesso e o conceito de *orientação motivacional* refere-se ao tipo de posição motivacional que o aluno adopta face à aprendizagem em sala de aula: envolvimento por razões intrínsecas (trabalho desafiador, agradável, estimu-

\* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, R. das Taipas, 76 — 4000 Porto, Portugal.

lador da curiosidade), ou alternativamente, por razões extrínsecas (obtenção de aprovação exterior ou exigências externas).

A procura de relações psicológicas significativas entre motivação e rendimento escolar, tem revelado a inadequação de medidas motivacionais globais, sugerindo a necessidade de avaliar a especificidade da motivação em diferentes domínios ou situações. Uma das características distintivas da escala de auto-avaliação da orientação intrínseca *versus* extrínseca em sala de aula consiste precisamente no facto de se referir a domínios específicos, contribuindo assim para a satisfação desta necessidade na área da investigação sobre motivação em educação.

Sintetizando, no que se refere às características da escala em si própria (conceptualização subjacente, metodologia de construção, formato da resposta) as vantagens distintivas desta escala são:

- A consideração da motivação extrínseca para além da intrínseca na aprendizagem em sala de aula;
- A avaliação destes dois pólos de orientação num contínuo traduzido numa medida de força relativa;

- A identificação de cinco dimensões de aprendizagem em sala de aula caracterizáveis quanto à orientação intrínseca *versus* extrínseca que empresta relevância situacional e prática aos *scores* medidos;

- A possibilidade de obter *scores* específicos relativamente a cada uma das dimensões/componentes consideradas em vez de uma medida global;

- Um formato de resposta que procura minimizar efeitos de desejabilidade social.

Acrescentem-se, ainda, outras razões do seu interesse que se prendem já não unicamente com as suas características inerentes mas com o conjunto de investigações em que tem sido utilizada e/ou de que tem sido alvo:

- Permite a análise da relação entre tipo de orientação motivacional e grau de motivação para o sucesso (estudo em curso dos autores);

- Análise do padrão desenvolvimental deste sistema de motivação, quer no que diz respeito aos seus conteúdos quer no que diz respeito à sua estrutura, bem como de processos através dos quais se efectuam essas mudanças desenvolvimentais (Harter, 1978);

- Concomitantes afectivos da orientação motivacional (Harter, 1981);

- Análise dos efeitos das experiências de insucesso para além das experiências de sucesso nos

componentes deste sistema de motivação (Harter, 1981).

- O papel da ansiedade na motivação para a competência (Harter, 1981);

- Análise dos determinantes do sentimento de prazer derivado do sucesso, sendo a hipótese principal a de que não basta o sucesso em si mesmo, sendo preciso considerar o grau de desafio da tarefa (Harter, 1981);

- Investigação acerca do papel dos agentes de socialização na manutenção, promoção ou alteração dos componentes da motivação para a competência, como por exemplo, dos agentes de reforço (Harter, 1978);

- Análise de diferenças desenvolvimentais, individuais e de grupo, quanto à força relativa das duas orientações (extrínseca *versus* intrínseca), e procura dos antecedentes destas diferenças (Harter, 1984);

- Investigação sobre a relação de motivação para a competência e rendimento académico (Harter, 1984);

- Análise das variáveis que se correlacionam com este constructo motivacional, tais como a competência percebida e percepção de controle, e que parecem simultaneamente consequências e mediadores importantes da orientação motivacional do sujeito (Harter & Connell, 1981).

A escala avalia a orientação motivacional dos alunos em cinco dimensões diferentes da aprendizagem em sala de aula:

1. Preferência por desafio *vs* preferência por trabalho fácil distribuído pelo professor;

2. Trabalhar para satisfação do seu interesse e curiosidade *vs* trabalhar para agradar ao professor e obter boas notas;

3. Tentativa de trabalhar autonomamente *vs* dependência da orientação e ajuda do professor para a realização das tarefas;

4. Julgamento independente *vs* contar com o julgamento do professor;

5. Critérios internos para a avaliação do sucesso/insucesso *vs* critérios externos para a avaliação do sucesso/insucesso.

A escala é constituída por 5 sub-escalas, cada uma avaliando uma destas dimensões. Na sequência de estudos de construção da escala, Harter (1981) considera que as cinco sub-escalas se correlacionam entre si num grau moderado, tendo sido no entanto encontrados dois agrupamentos de sub-escalas relativamente independentes. O primeiro é composto

pelas sub-escalas desafio, curiosidade e trabalho autónomo. O segundo agrupamento é definido pelas sub-escalas julgamento e critérios.

Harter interpreta a distinção entre estes dois agrupamentos considerando que o primeiro tem um significado sobretudo *motivacional*, e se refere a questões que envolvem o que a criança quer fazer, gostá de fazer e preferir fazer. Uma criança com uma cotação elevada nestas sub-escalas é uma criança intrinsecamente motivada para se envolver no processo de desenvolvimento da competência própria.

O segundo agrupamento, parece referir-se mais a estruturas *cognitivo-informativas*, a questões que envolvem o que a criança sabe, em que base toma decisões, quanto aprendem acerca das regras do «jogo» escola. Uma cotação alta nestas duas sub-escalas representa uma capacidade elevada de fazer estes julgamentos de forma autónoma.

## MÉTODO

### População

A primeira amostra utilizada para a reflexão falada da primeira versão da escala foi constituída por um grupo de 21 alunos de ambos os sexos com uma média de idades de 11 anos que frequentavam o quinto e o sexto anos de escolaridade. A segunda amostra utilizada, sobre a qual se fez a análise das características psicométricas, foi constituída por alunos de quatro turmas do sexto ano de escolaridade de uma escola preparatória da zona do Porto, com uma média de idades de 12,5 anos, de ambos os sexos (54 raparigas e 39 rapazes) num total de 93 sujeitos.

### Instrumento e procedimento

A escala é constituída por 30 itens, 6 por cada uma das 5 sub-escalas, cada uma avaliando uma dimensão motivacional: *desafio*, *curiosidade*, *trabalho autónomo*, *julgamento* e *critérios*. Em cada sub-escala, três dos itens começam por uma opção de orientação intrínseca e os outros três com orientação extrínseca. Na sequência dos itens há a realçar que não existem dois itens consecutivos que sejam da

mesma sub-escala e não há mais do que dois itens consecutivos que vão no sentido da mesma orientação.

O formato da escala de Harter é inovador tendo sido construído com o objectivo específico de reduzir ao máximo a tendência para dar respostas de acordo com a sua deseabilidade social. Este risco é maior nos questionários ou escalas em que a resposta pedida ao sujeito é do tipo dicotómico (falsa ou verdadeira). Procurando evitar problemas de fidelidade ou validade decorrentes, a autora concebeu o seguinte formato para a escala:

Exactamente como eu	Mais ou menos como eu	
U	U	Alguns alunos preferem brincar fora de casa nos seus tempos livres
	Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
	U	U
		Outros alunos preferem ficar em casa a ver TV

Perante este tipo de escalas a criança terá de fazer duas opções :

1.º Optar por um dos lados da folha (lado esquerdo ou direito). O aluno terá que decidir se é mais parecido com os alunos caracterizados no lado esquerdo ou se com os do lado direito.

2.º Depois de optar por um dos lados terá de decidir se é exactamente como esses alunos ou mais ou menos como eles.

A autora concebeu um formato no qual em nenhuma das opções que a criança tem que tomar está envolvida uma resposta falsa, todas são verdadeiras e possíveis. Por outro lado, ambos os grupos são apresentados à criança como igualmente valorizados.

A versão portuguesa da escala foi construída em duas fases: tradução, e reflexão falada. Numa primeira fase procedeu-se à tradução da escala. Com base na análise das dimensões subjacentes aos itens que a escala procura avaliar, procurou-se a formulação mais adequada em língua portuguesa. A *validade de conteúdo* desta primeira versão foi testada através de uma reflexão falada, no sentido de verifi-

car se a interpretação que os sujeitos faziam dos itens correspondia àquilo que o item pretende medir, isto é, se os itens têm a capacidade de estimular no sujeito a produção de informação pertinente à cerca das dimensões teóricas que se pretendem avaliar. Este método de análise dos itens que é um método puramente qualitativo apresenta algumas dificuldades como seja a sua dependência das capacidades introspectivas e de verbalização dos sujeitos (Gronlund, 1978). A sua pertinência decorre do reconhecimento da multiplicidade e diversidade de percepções dos sujeitos face às situações-estímulo apresentadas, para além de que serve de ponto de referência às análises mais quantitativas.

Na escolha da amostra utilizada para a reflexão falada teve-se a preocupação de escolher um grupo de crianças com características idênticas ao grupo junto do qual se pretendia utilizar a versão definitiva; incluíram-se ainda na amostra sujeitos que se previa terem maiores dificuldades de compreensão (exemplo: sujeitos mais novos e sujeitos com repetências escolares).

Feita a passagem da escala aos alunos, procedeu-se à passagem de um questionário que era apresentado por um entrevistador a cada aluno individualmente, onde se procurava esclarecer de forma mais concreta as dúvidas que podiam ter surgido ao aluno aquando da realização da escala. O aluno tinha então a oportunidade de aí colocar as suas próprias dúvidas e dificuldades ao entrevistador que as registava na folha do questionário. Os resultados da análise destas dificuldades e registos sugeriram algumas alterações à versão inicial quer no formato das perguntas quer nas instruções prévias às crianças.

## RESULTADOS

A análise das características psicométricas da escala consistiu no estudo da validade e fidelidade. Para além disso fez-se ainda um estudo das alternativas de resposta.

### Estudo das alternativas de resposta

Com este estudo procurou-se verificar se os itens são bons diferenciadores dos sujeitos. Mais concre-

tamente, fez-se uma análise de percentagem de sujeitos que para cada item, escolhe cada uma das quatro possibilidades de resposta. Uma concentração muito baixa (inferior a 15%) de sujeitos escolhendo um dos pólos (intrínseco vs extrínseco) de orientação relativamente a um dos itens, sugeriria a necessidade de reanálise do item, no sentido de avaliar a interferência de factores, como por exemplo a desejabilidade social e a sua irrelevância para o que a escala procura avaliar. Os itens revelaram de forma geral um bom poder de diferenciação entre os sujeitos.

### Estudo da Validade

Os esforços de construção da escala original foram orientados no sentido de identificar componentes de um constructo mais global de motivação para a competência. A análise factorial conduzida por Harter valida essa tentativa, tendo revelado uma estruturação dos resultados em cinco factores que a autora interpretou como cinco componentes, correspondendo a cinco dimensões de actividades de sala de aula, que podem ser situadas no contínuo entre dois pólos: intrínseco vs extrínseco.

A interpretação dada pela autora a essas dimensões foi a seguinte:

1. Preferência pelo *desafio versus* preferência por trabalho fácil distribuído pelo professor. Procura-se saber se a criança está intrinsecamente motivada para a realização de trabalho difícil, desafiador, ou se, pelo contrário, prefere realizar trabalhos fáceis, assuntos escolares, que não vão para além dos programas.
2. *Curiosidade/interesse versus* agradar ao professor/obter boas notas. A criança trabalha sobretudo para satisfazer o seu interesse ou curiosidade ou, pelo contrário, realiza os trabalhos escolares sobretudo para agradar ao professor ou ter boas notas.
3. Tentativa de *trabalho autónomo versus* dependência do professor. A criança prefere tentar resolver os problemas por si própria, trabalhar sozinha ou, pelo contrário, procura ajuda e orientação do professor, particularmente quando se trata de descobrir a solução para problemas.
4. *Julgamento independente versus* dependência do julgamento do professor. A criança sente que é capaz de fazer autonomamente julgamentos acerca do trabalho a realizar na sala de aula ou, pelo contrário, orienta-se pela opinião e julgamento do pro-

fessor acerca dos trabalhos a realizar em sala de aula.

5. *Crítérios de sucesso/insucesso internos versus critérios de sucesso/insucesso externos.* A criança sabe quando teve sucesso ou insucesso nas tarefas e testes escolares ou, pelo contrário, depende de fontes de avaliação externas tais como o *feed-back* do professor e os resultados escolares.

Estas são as dimensões psicológicas que a escala da Harter pretende medir.

Uma vez que se tratava de diferenciar componentes de um constructo global, Harter esperava que os factores apresentassem correlações moderadas entre si, o que confirmou pelas análises que efectuou. Além disso o estudo das intercorrelações entre sub-escalas permitiu ainda verificar correlações moderadas a altas entre as três primeiras e entre as duas últimas sub-escalas, .34 a .48; correlações mais baixas (.05 a .27) entre as três primeiras e as duas últimas sub-escalas. Harter interpretou estes dois agrupamentos como tendo o seguinte significado: o primeiro como representando uma dimensão mais motivacional, referindo-se ao que o aluno gosta, quer, deseja fazer e o segundo representando uma dimensão mais cognitiva-informativa da orientação intrínseca vs extrínseca em situação de sala de aula: o que o sujeito sabe, conhece, acerca das regras e critérios utilizados na situação escolar.

Com o estudo de validade pretendemos avaliar até que ponto os itens medem as características psicológicas que queremos medir, determinar se esta estrutura da escala emerge também nas respostas das crianças da amostra portuguesa e se é possível interpretá-la no mesmo sentido.

Recorreu-se à análise da estrutura correlacional e factorial das respostas aos itens. O procedimento de extracção de factores utilizado foi o «eixos principais interactivos», uma vez que se pretende avaliar a «comunalidade» dos itens e não a extracção de um factor comum. Os valores obtidos na análise factorial dos resultados da aplicação da «Escala de orientação intrínseca vs extrínseca em sala de aula», junto da amostra portuguesa, apresentam-se no Quadro I.

A estrutura que agrupa de forma mais consistente os itens da escala é uma estrutura em três factores. O primeiro factor é saturado pelos itens que constituem as duas primeiras sub-escalas da versão original (desafio e curiosidade); o segundo factor é saturado por onze dos doze itens que constituem as duas últimas sub-escalas da versão original (jul-

QUADRO I

*Estrutura factorial da «escala de orientação intrínseca versus extrínseca em sala de aula»*

Sub-escala/item original	Factor I	Factor II	Factor III
<b>1. Desafio</b>			
D/1	.47		
D/6	.59		
D/11	.65		
D/16	.54		
D/22	.46		
D/28	.77		
<b>2. Curiosidade</b>			
C/3	.53		
C/7	.69		
C/13	.25		
C/18	.41		
C/25	.25		
C/30	.29		
<b>3. Trabalho autónomo</b>			
Ta/2	.19		
Ta/8			.55
Ta/15			.64
Ta/20			.57
Ta/24			.54
Ta/29			.52
<b>4. Julgamento</b>			
J/4			.40
J/10		.27	
J/12		.32	
J/17		.59	
J/21		.50	
J/26		.35	
<b>5. Critérios</b>			
Cri/5		.46	
Cri/9		.78	
Cri/14		.77	
Cri/19		.56	
Cri/23		.57	
Cri/27		.50	

NOTA: Os valores indicados são os valores de saturação mais elevados de cada item.

gamento e critérios); e o terceiro factor é saturado por cinco dos seis itens que constituem a sub-escala da versão original (trabalho autónomo). O primeiro factor explica 42% da variância dos resultados, o segundo factor explica 35% e o terceiro explica 23%.

Estes resultados sugerem uma interpretação dos factores convergentes com a interpretação da autora. Com efeito o primeiro factor representa a preferência pelo desafio, pelo trabalho que desperta curiosidade e interesse *versus* preferência por trabalhos fáceis

distribuídos pelo professor, pela obtenção de boas notas e pela aprovação do professor. O segundo factor representa a capacidade de fazer julgamentos acerca do que deve fazer na sala de aula e acerca do grau de sucesso/insucesso na realização das tarefas *versus* a dependência da opinião e julgamentos do professor quer relativamente ao que deve fazer na sala de aula, quer relativamente ao grau de sucesso/insucesso atingido na realização das tarefas. O terceiro factor representa a preferência por realizar as tarefas por si próprio, autonomamente *versus* preferência por trabalhar sob a orientação e apoio do professor, especialmente no que se refere a tarefas mais difíceis.

Os alunos que constituíram a amostra portuguesa não parecem diferenciar de forma significativa entre as dimensões «desafio» e «curiosidade» por um lado e «julgamento» e «critérios» por outro, ao contrário do que acontece com os alunos que fizeram parte das amostras norte-americanas.

Uma análise mais detalhada das sub-escalas «desafio» e «curiosidade» por um lado e «julgamento» e «critérios» por outro e do conteúdo dos seus itens, sugere as seguintes considerações a propósito da independência destas duas sub-escalas. Recorde-se que um dos objectivos de Harter consistiu em identificar componentes de um constructo até aí definido de forma demasiadamente global o que limitava a sua utilidade no plano do ensino/aprendizagem, como foi enfatizado na introdução. Neste sentido a autora avaliou as características das tarefas e actividades de sala de aula, tendo isolado dimensões das actividades que lhe pareciam poder ser representadas no contínuo orientação intrínseca *versus* orientação extrínseca. Seguidamente, elaborou um conjunto de itens que procuram informação relativamente a cada uma dessas dimensões e, através de análises factoriais, verificou se as dimensões teóricas emergiam como factores separados a partir das respostas dos sujeitos. Os resultados encontrados com a aplicação da escala à população portuguesa podem ser interpretados à luz destes procedimentos da construção da escala original. Isto é, tendo presidido à construção da escala a preocupação em avaliar aspectos motivacionais directamente relacionados com as situações educativas, é possível que em situações educativas diferentes se encontre uma maior ou menor diferenciação quanto às dimensões das actividades escolares.

Pelo menos é claro que os alunos da amostra portuguesa não reagem diferencialmente a cada uma

das dimensões/componentes da escala original. Note-se que o que está em causa não é a relevância dos aspectos psicológicos avaliados pelo conjunto dos itens da escala mas a pertinência de avaliar esses aspectos em cinco dimensões distintas.

Para os alunos da amostra portuguesa a preferência por trabalhos difíceis e desafiadores, aparece intimamente relacionada com o despertar de curiosidade e interesse. Por outro lado, a preferência por trabalhos fáceis e rotineiros aparece intimamente relacionada com a necessidade de agradar ao professor e/ou ter boas notas.

Afigura-se-nos que os itens da sub-escala curiosidade remetem os alunos sobretudo para os objectivos, para as razões determinantes do seu envolvimento nas tarefas de sala de aula e que os itens da sub-escala desafio remetem os alunos sobretudo para as características das tarefas em que se envolvem preferencialmente. Isto é, parece possível conceber estas componentes da motivação para a competência como intimamente relacionadas, considerando que uma (curiosidade) remete para os determinantes do que é avaliado pela outra (desafio). Por exemplo, para a maior parte das crianças da amostra portuguesa a preferência por trabalhos difíceis e desafiadores parece incompatível com o objectivo ter boas notas, e a prossecução do objectivo ter boas notas aparece na maior parte dos casos associado à preferência por trabalhos fáceis, distribuídos pelo professor.

As crianças que estão mais dependentes de fontes externas de avaliação (tais como o *feed-back* dos professores) aparecem também como pouco capazes de decidir por si próprias que trabalhos ou tarefas devem ir desenvolvendo ao longo da aula. Parece, portanto estar subjacente um único factor comum (factor II) que consiste na maior ou menor autonomia da criança para agir no contexto das regras e normas de sala de aula.

É interessante referir que estes resultados permitem manter a mesma interpretação que Harter fez relativamente aos dois grandes agrupamentos, um de cariz mais motivacional e outro de cariz mais cognitivo-informacional (Harter, 1981). Na verdade, cada um dos três factores emergentes no estudo da versão portuguesa é definido por itens pertencentes unicamente a um dos agrupamentos referidos. Por outro lado, também de acordo com os estudos de Harter, as intercorrelações entre sub-escalas são maiores entre as sub-escalas 1 e 2 (desafio/curiosidade e trabalho



autónomo) do que entre estas duas sub-escalas e a sub-escala 3 (julgamento/critérios), como demonstram os resultados apresentados no Quadro II.

QUADRO II  
Intercorrelações entre sub-escalas

Sub-escala	1	2	3
1. Desafio/Curiosidade	1		
2. Trabalho autónomo	.152	1	
3. Julgamentos/Critérios	.023	.099	1

### Estudo da fidelidade

A fidelidade foi avaliada através de um coeficiente de consistência interna (alpha de Cronbach). O estudo da estabilidade teste-reteste foi rejeitado uma vez que a escala pretende ser sensível a variações na orientação intrínseca vs extrínseca, produzidas pelos contextos educativos. Uma estabilidade elevada dos resultados não é, portanto, desejável.

Nesta escala não se calcula um *score* total que poderia mascarar diferenças entre sub-escalas. Em alternativa, a escala fornece um perfil de resultados do sujeito em cada uma das dimensões. Não é de esperar um grau elevado de consistência interna entre os itens de uma escala e os das outras. Assim fez-se a avaliação do coeficiente de consistência interna para cada uma das três sub-escalas separadamente.

QUADRO III

Sub-escala	de Cronbach	P
Desafio/Curiosidade	.79	.0001
Trabalho autónomo	.71	.0001
Julgamentos/Critérios	.79	.0001

Estes resultados revelam uma elevada consistência interna para todas as sub-escalas. Se compararmos os nossos índices de consistência interna com os encontrados por Harter, constata-se que a consideração de apenas três dimensões na versão portuguesa, não altera a fidelidade da escala. Harter encontrou nas diferentes amostras, índices de consistência interna (coeficiente Kuder-Richardson,

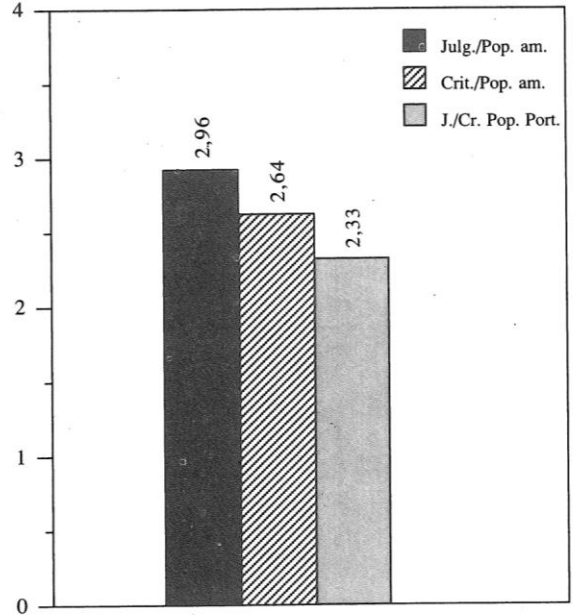
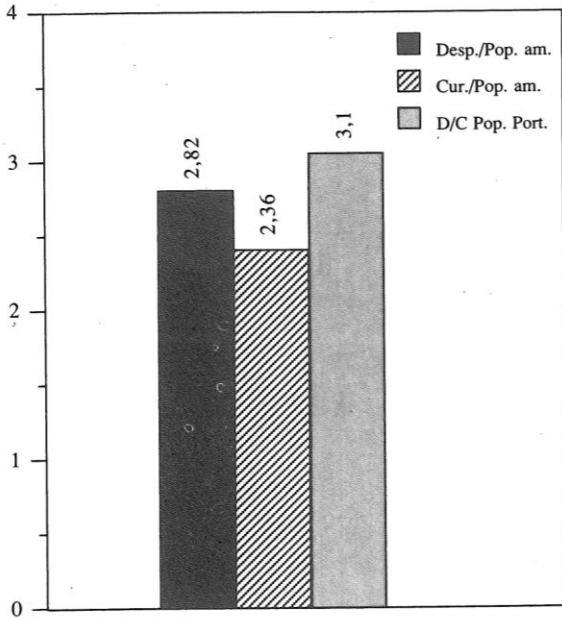
formula 20) que variam entre .78 e .84 para a sub-escala desafio e .54 a .78 para a sub-escala curiosidade; o coeficiente alpha para a sub-escala desafio/curiosidade é de .79. No que se refere à sub-escala trabalho autónomo, Harter encontra índices entre .68 e .82; o coeficiente *alpha* para a sub-escala trabalho autónomo é de .71. Finalmente para as sub-escalas julgamento e critérios, Harter apresenta índices que variam entre .72 e .81, e .75 a .83 respectivamente; o coeficiente *alpha* para a sub-escala julgamento/critérios é de .79.

### CONCLUSÃO

A versão portuguesa da «Escala de orientação intrínseca vs extrínseca em sala de aula» é um instrumento adequado para a avaliação da orientação intrínseca vs extrínseca em sala de aula. A principal diferença encontrada relativamente à versão original reside no número de factores que emergiram dos resultados da sua aplicação às populações norte-americana e portuguesa: cinco e três factores respectivamente. A interpretação que fizemos dos factores é semelhante à interpretação da autora da escala original e não põe em causa nem as características da própria escala, como se evidenciou na apresentação dos resultados, nem tão pouco o quadro teórico face ao qual os resultados são interpretados. Considerámos que as diferenças reflectem principalmente características da população analisada decorrentes da especificidade dos contextos escolares em que os alunos estão inseridos.

Harter apresenta um padrão desenvolvimental deste sistema de motivação que se caracteriza por uma orientação progressivamente mais extrínseca do sujeito, relativamente às sub-escalas motivacionais, ao longo da progressão na escolaridade e por uma orientação progressivamente mais intrínseca relativamente às sub-escalas cognitivo-informativas. De tal forma que no 6.º ano de escolaridade, Harter encontra já uma orientação no sentido do pólo extrínseco para as sub-escalas motivacionais e uma orientação no sentido do pólo intrínseco para as sub-escalas cognitivo-informativas. Apesar de não termos realizado estudos desenvolvimentais, é interessante estabelecer uma comparação entre os valo-

FIGURA 1



res médios das sub-escalas nas populações norte-americana e portuguesa.

Apesar de não termos realizado estudos desenvolvimentais, é interessante estabelecer uma comparação entre os valores médios das sub-escalas nas populações portuguesa e norte-americana.

A Fig. 1 apresenta a posição relativa dos alunos das duas populações, no que diz respeito às sub-escalas Desafio/Curiosidade e Julgamento/Critérios.

Seria interessante analisar o padrão desenvolvimental deste sistema de motivação na população portuguesa, pois esta comparação sugere que o sistema escolar português parece permitir aos seus alunos a manutenção, durante mais tempo, de uma orientação intrínseca para a aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- GRONLUND, N. E. (1978) — *Constructing Achievement Tests*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- HARTER, S. (1978) — Effectance Motivation Reconsidered Toward a Developmental Model. *Human Development*, 21:34-64.
- (1980) — *A Scale of Intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom*. University of Denver.
- A Model of Mastery Motivation in Children: Individual Differences and Developmental Change. In Collin (Eds) (1981). *Minnesota Symposium on Child Psychology*. Vol. 14 Hillsdale, New Jersey. Lawrence Erlbaum.
- (1981 a) — A New Self Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components. *Developmental Psychology*. Vol. 17, nº 3, 300-312.
- HARTER, S. & CONNELL, J. P. — A Comparison Alternative Models of the Relationship Between Academic Achievement and Children's Perception of Competence, Control, and Motivational Orientation. In J. Nicholls (Eds) (1984), *The Development of Achievement-Related Cognitives and Behavior*. Greenwich, Connecticut: J A I Press
- SILON, E. L. & HARTER, S. (1985) — Assessment of Perceived Competence, Motivational Orientation, and Anxiety in Segurated and Mennstreamed Educable Mentally Retarded Children. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 77, Nº 2, 217-230.



*A motivação dos alunos em sala de aula constitui actualmente um dos grandes desafios à gestão do ensino/aprendizagem. Com o objectivo de contribuir para uma concepção dos fenómenos de motivação progressivamente mais útil para a prática dos profissionais de educação, apresenta-se a escala de orientação intrínseca versus extrínseca em sala de aula (S. Harter, 1980); trata-se de uma escala de auto-avaliação, centrada na orientação motivacional do aluno relativamente à aprendizagem e realização em sala de aula. Salientam-se os aspectos inovadores do modo de conceber o problema da motivação dos alunos em sala de aula subjacentes à construção desta escala. Descrevem-se os procedimentos, e apresentam-se e discutem-se os resultados da elaboração de uma versão portuguesa desta escala.*

*Today, classroom management faces a major challenge-students motivation. Our goal is to contribute to teacher's an educational psychologist's practice, printing out useful motivational conceptualization and approaches. In this sense, we analyse the «scale of intrinsic vs extrinsic orientation in the classroom» (Harter, 1980). Strengthen its underlying conceptualization of motivation and methodology of construction as specially adequate to the understanding of student classroom motivation. Finally, we describe the procedures and describe the results of the study of the validity and reliability of a portuguese version of this scale.*