



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

MARIA FERNANDA CUNHA OLIVEIRA

**MOTIVAÇÃO AUTÔNOMA E CONTROLADA PARA LEITURA:  
UM ESTUDO COM ADOLESCENTES**

---

Londrina  
2015



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



---

Londrina  
2015

MARIA FERNANDA CUNHA OLIVEIRA

**MOTIVAÇÃO AUTÔNOMA E CONTROLADA PARA LEITURA:  
UM ESTUDO COM ADOLESCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck

Londrina  
2015

**Catlogação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da  
Universidade Estadual de Londrina**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

O48m Oliveira, Maria Fernanda Cunha.  
Motivação autônoma e controlada para leitura : um estudo com adolescentes /  
Maria Fernanda Cunha Oliveira. – Londrina, 2015.  
97 f. : il.

Orientador: José Aloyseo Bzuneck.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina,  
Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, 2015.

Inclui bibliografia.

1. Motivação para leitura – Teses. 2. Adolescentes – Perfil motivacional –  
Teses. 3. Teoria da autodeterminação – Teses. 4. Educação – Teses. I. Bzuneck,  
José Aloyseo. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação,  
Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 372.41

MARIA FERNANDA CUNHA OLIVEIRA

**MOTIVAÇÃO AUTÔNOMA E CONTROLADA PARA LEITURA:  
UM ESTUDO COM ADOLESCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dra. Acácia A. Angeli dos Santos  
Universidade São Francisco - USF

---

Prof. Dra. Kátya Luciane de Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 25 de fevereiro de 2015.

*Ao meu esposo André, que em todos os momentos me apoiou e me incentivou a realizar essa pesquisa e que, com amor, carinho e paciência, ajudou-me a superar os desafios. Esta conquista é nossa.*

*À minha filha Rafaela que do seu jeitinho soube compreender minha ausência e ser paciente. Saiba que seu sorriso e seus beijinhos, enquanto eu estudava e escrevia, foram fundamentais para a mamãe concluir esta pesquisa. Te amo mais que tudo.*

*Aos meus pais, Tadeu e Maria do Carmo, os quais me ensinaram que, com honestidade, esforço e dedicação, conseguimos realizar todos os nossos sonhos.*

*Aos meus diretores, Fernando e Cristiane, por permitirem que eu me ausentasse da escola para estar na UEL, pela confiança, carinho e incentivo constante. Exemplos, em minha vida, de integridade, comprometimento e humildade. Sem vocês, isso não seria possível.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela presença em todos os momentos da minha vida, por ter me sustentado até aqui, dando força para superar os desafios, sabedoria e discernimento para realizar este estudo. “Provai, e vede como o Senhor é bom; feliz daquele que Nele encontra o seu refúgio” (Salmo 34:8).

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck, por sua dedicação, acolhimento, carinho, paciência e orientação primorosa. Pelo exemplo de compromisso, sabedoria, humildade e amor pelo que faz. As palavras que coloco aqui são pouquíssimas diante de tudo que aprendi nesse tempo em que passamos juntos. Presente de Deus em minha vida.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sueli Édi Rufini, pelo carinho e pelas contribuições fundamentais para a análise de dados deste trabalho.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Acácia A. Angeli dos Santos e à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kátya Luciane de Oliveira pelas orientações pontuais, contribuições valiosas e por terem aceitado participar das bancas de qualificação e defesa.

Aos meus colegas do mestrado, Francielle, Michelle, Márcio, Milena, Emanuely e Vitor pela amizade, apoio, incentivo, risos, choros e conhecimentos compartilhados.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, principalmente à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Francismara Neves de Oliveira e à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvia Márcia Ferreira Meletti, pela competência e compromisso com a educação de qualidade.

A minha querida professora de inglês Natalia Luri, pela parceria de todas as horas. Você foi fundamental para a realização deste estudo.

A minha equipe de trabalho, pelo incentivo diário, carinho e comprometimento, sobretudo, nos momentos em que eu precisei estar ausente.

Aos meus amigos e familiares pelas orações e incentivo.

Aos diretores, coordenadores e professores das escolas visitadas, por permitirem a coleta de dados.

A todos os alunos que participaram do estudo, pela disposição em contribuir com o trabalho.

OLIVEIRA, Maria Fernanda Cunha. **Motivação autônoma e controlada para leitura**: um estudo com adolescentes. 2015. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

## RESUMO

Em meio aos inúmeros problemas que permeiam o contexto escolar, está a falta de motivação para ler. Os estudos que envolvem o tema têm ressaltado que, com o passar dos anos escolares, a motivação para leitura diminui e a participação da família influencia na qualidade motivacional destes alunos. Ainda neste contexto, os estudos mostram que a motivação autônoma tem sido relacionada a melhores resultados acadêmicos quando comparada com a motivação controlada. O referencial teórico escolhido para fundamentar este estudo, de caráter exploratório, foi a Teoria da Autodeterminação. O estudo teve por objetivo geral avaliar a qualidade motivacional dos adolescentes para leitura de livros paradidáticos escolhidos pelos professores durante o ano letivo. Especificamente, os objetivos do estudo foram: levantar os escores grupais dos tipos de motivação e percepção sobre os pais; definir os dois tipos de motivação (autônoma e controlada); identificar os perfis motivacionais por meio de *clusters*, que combinem motivação autônoma e controlada; analisar a distribuição dos alunos por sexo dentro de cada *cluster*; investigar a distribuição dos alunos em função das escolas (pública e particular) dentro dos *clusters* e relacionar a percepção sobre pais e os perfis dos alunos em motivação por leitura, pelos *clusters*. Participaram deste estudo 566 adolescentes do 9º ano do Ensino Fundamental II e 2º ano do Ensino Médio de quatro escolas do norte do Paraná, sendo duas públicas e duas privadas. Os alunos responderam a um questionário em escala *Likert* contendo 42 questões. As análises revelaram que o modelo com dois grupos foi o que apresentou o melhor ajuste para a amostra, sugerindo que havia dois perfis motivacionais distintos: um perfil com alunos com escores altos em motivação autônoma e baixos em controlada e um perfil com alunos com pontuações próximas ao ponto médio em motivação autônoma e controlada. Os resultados apontaram que a motivação intrínseca correlacionou-se negativamente com a motivação por regulação externa e positivamente com a motivação identificada. Por outro lado, a motivação autônoma correlacionou-se negativamente com a motivação controlada. A motivação intrínseca apresentou correlação muito alta com a motivação autônoma e a correlação moderada com percepção sobre os pais. Já a motivação identificada, apresentou alta correlação com a motivação autônoma e correlação discreta com a percepção sobre os pais. A análise de regressão linear indicou que a percepção sobre os pais é preditora positiva moderada de motivação autônoma e negativa em grau discreto para controlada. Por fim, os resultados foram discutidos à luz do referencial teórico adotado e de pesquisas anteriores, a fim de contribuir para a compreensão desse constructo e de suas implicações educacionais.

**Palavras-Chave:** Motivação para Leitura. Perfis Motivacionais. Teoria da Autodeterminação.

OLIVEIRA, Maria Fernanda Cunha. **Autonomous and controlled motivation for reading: a study with adolescents**. 2015. 98 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

## ABSTRACT

Among several issues that surface the school surface, is the lack of reading motivation. Studies involving the theme have highlighted that over the years reading motivation has decreased and that family participation affects in these students' quality of motivation. Still in this context, studies show that autonomous motivation has been related to better academic results when compared to controlled motivation. The theoretical chosen to justify this explanatory study was the Self-Determination Theory. The study aims to assess adolescents' quality of reading motivation of paradidatic books chosen by the teacher to be used during the school year. Specially, the aims were: group punctuation surveys of motivation types and parents perception, to define two types of motivation (controlled and autonomous), to identify motivational profiles using clusters that combine both motivations, to analyze students distribution by gender inside each cluster, to investigate students distribution taking school (private or public) into account inside the clusters, and to relate parents perception and students profile in reading motivation, by clusters. 566 9<sup>th</sup> graders and sophomores from four schools from the North of Parana participated in this study, being two public schools and two private ones. Students answered a survey in Likert scale with 42 questions. Analysis reviewed that the example with two groups was the best sample, suggesting that there were two different motivational profiles: a profile of students with high scores in autonomous motivation and high one in controlled motivation and one profile of students with average scores in autonomous and controlled motivation. Results show that intrinsic motivation correlates negatively with motivation by regulation and positively with identified motivation. On the other hand, autonomous motivation correlates negatively with controlled motivation. Intrinsic motivation showed high correlation with autonomous motivation and moderate correlation with parents' perception. As to identified motivation, it showed high correlation with autonomous motivation and discreet correlation with parents perception. Linear regression analysis indicated that parents perception is positive moderate predictor of autonomous motivation and negative in discreet to controlled level. Eventually, results were discussed out of the adopted theoretical and previous researches in order to contribute to the comprehension of this construct and its educational implication.

**Keywords:** Reading Motivation. Motivational Profiles. Self-Determination Theory.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - <i>Continuum</i> de autodeterminação, tipos de motivação com os seus <i>lócus</i> de causalidade e processos correspondentes .....	26
<b>Tabela 2</b> - Inventário sobre Motivação para Leitura .....	60
<b>Tabela 3</b> - Médias, desvios padrão, assimetrias e curtoses das quatro subescalas .....	63
<b>Tabela 4</b> - Médias, desvios padrão, assimetrias e curtoses da Motivação Autônoma e Controlada .....	64
<b>Tabela 5</b> - Coeficientes de correlação entre as variáveis do estudo (N= 528) .....	65
<b>Tabela 6</b> - Resultado das análises de regressão, para a amostra total, considerada a percepção dos pais como variável independente .....	66
<b>Tabela 7</b> - Escores médios dos tipos de motivação .....	69
<b>Tabela 8</b> - Distribuição dos alunos por sexo e tipos de escola.....	69

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Distribuição dos alunos da amostra total (n= 566) segundo a idade cronológica .....	54
<b>Figura 2</b> - <i>Scree Plot</i> dos valores próprios.....	59
<b>Figura 3</b> - Gráfico de caixas da distribuição dos valores nas diversas subescalas .....	64
<b>Figura 4</b> - Distribuição dos quatro clusters .....	67
<b>Figura 5</b> - Distribuição dos dois clusters .....	68

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	13
<b>1 MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR E MOTIVAÇÃO PARA LEITURA</b> .....	15
1.1 Motivação é Multifatorial.....	16
1.2 A Influência dos Pais na Motivação para Leitura .....	18
1.3 Motivação para Leitura .....	19
1.4 Especificidade da Motivação para Leitura.....	21
1.5 Motivação na Adolescência .....	23
<b>2 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO</b> .....	25
2.1 Motivação Autônoma e Motivação Controlada.....	27
2.2 As Minitórias da TAD.....	28
2.3 Abordagem Centrada no Aluno .....	31
<b>3 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	33
3.1 Panorama internacional: Pesquisas Correlacionais.....	33
3.2 Estudos de Intervenção.....	41
3.3 Estudos sobre Antecedentes Familiares .....	47
<b>4 MÉTODO</b> .....	53
4.1 Participantes .....	53
4.2 Construção do Instrumento .....	54
4.3 Procedimentos de coleta de dados .....	57
4.4 Análise da Estrutura Interna dos Ítems .....	58
<b>5 RESULTADOS</b> .....	63
5.1 Perfis Motivacionais.....	66
<b>6 DISCUSSÃO</b> .....	71
6.1 Limitações do presente estudo e sugestões para novas pesquisas .....	77
6.2 Implicações educacionais.....	78
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	80
<b>APÊNDICES</b> .....	88
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	89
APÊNDICE B - Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Co-Participante .....	91
APÊNDICE C - Inventário sobre Leitura .....	92
<b>ANEXO</b> .....	97
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética .....	98

## APRESENTAÇÃO

O interesse por investigar o constructo motivação partiu de minhas experiências profissionais no decorrer da carreira docente e, sobretudo, do contato com professores que, infelizmente, na maioria das vezes, não se cansam de queixar-se de seus alunos. Sou formada em Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia clínica e institucional e vivencio o contexto escolar há mais de 12 anos.

Atualmente, trabalho como diretora e coordenadora pedagógica na educação infantil, por esse motivo, convivo com crianças motivadas, alegres e curiosas. Assim, senti a necessidade de conhecer mais a fundo a motivação e tentar desvendar o porquê, no contexto de sala de aula, de crianças tão receptivas ao conhecimento, com o passar dos anos, na maioria das vezes, elas se tornam adolescentes desmotivados.

Ao descobrir a complexidade deste constructo, foi necessário fazer um recorte, pois de acordo com a literatura, por exemplo, Anderman (2004) e Wigfield (1997); quando se trata de pesquisa em motivação, é preferível especificar para qual área do conhecimento a discussão se voltará. Neste contexto, voltando ao universo da educação infantil e ao encantamento nos olhos de uma criança ao pegar um livro ou ao ouvir uma história, optei por pesquisar a motivação para leitura, devido a sua importância tanto para a escola quanto para a vida das pessoas. Nesse sentido, a leitura aparece como uma área específica para a qual se requer motivação específica.

A realidade anteriormente descrita não se limita apenas às instituições nas quais tracei minha experiência profissional. Pesquisadores como, por exemplo, Wigfield (1997), Wigfield e Guthrie (1997) desenvolveram estudos na área da motivação para ler e identificaram queda na motivação dos adolescentes com o passar dos anos escolares. Outra inquietude estava na influência da família na vida escolar destes alunos. Será que famílias com bons hábitos de leitura influenciam positivamente a motivação para ler? Por outro lado, famílias que não têm o hábito de ler, que não têm livros em casa, interferem na qualidade motivacional destes adolescentes?

Com base nesses questionamentos, elencou-se por objetivo avaliar a motivação para leitura dos adolescentes em relação às leituras obrigatórias durante o ano letivo. Para tanto, organizou-se a presente pesquisa em seis capítulos. No primeiro capítulo, apresenta-se a conceituação da motivação no contexto escolar e motivação para leitura, seus aspectos gerais e especificidades, assim como a motivação na adolescência e a influência dos pais na motivação para leitura. O segundo capítulo aborda a Teoria da Autodeterminação, descrevendo sua evolução e os princípios básicos que a fundamentam. No terceiro, encontra-se a revisão de literatura, a qual foi explanada a contemplar pesquisas correlacionais, pesquisas de intervenção e estudos sobre antecedentes familiares. Neste capítulo, apresentam-se também os objetivos da pesquisa.

O delineamento metodológico localiza-se no quarto capítulo, no qual se apresenta o percurso do estudo, procedimentos, participantes, instrumentos e plano para a análise dos dados. No capítulo cinco são apresentados os resultados e, no capítulo seis, foi realizada a discussão deles, assim como apontadas as limitações do estudo e suas implicações educacionais. Na sequência, apresentam-se, primeiramente, os aspectos gerais da motivação no contexto escolar e da motivação para leitura, sua complexidade e especificidades, visando fornecer subsídios necessários para a compreensão deste constructo e, sobretudo, chamar atenção para a relevância do tema neste contexto.

## 1 MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR E MOTIVAÇÃO PARA LEITURA

Como o presente estudo tem como foco a motivação para leitura, é importante que se tenha em vista sua conceituação. A motivação tem sido definida como “um processo por meio do qual atividades direcionadas a metas são instigadas e sustentadas” (SCHUNK; MEECE; PINTRICH, 2014, p. 05). Examinando esta definição, os autores entendem a motivação como um processo, em vez de um produto e, como tal, envolve: (1) presença de ações, como, por exemplo, escolha, esforço, persistência, que podem ser diretamente observadas ou transmitidas por verbalização; (2) metas, as quais oferecem o impulso e a direção para as tarefas; (3) as atividades motivadas podem ser físicas ou mentais e (4) no caso de atividade mental, envolve planejamento, organização, monitoramento, tomada de decisões, resolução de problemas e avaliação do processo. Assim, considerando que a motivação é um estado interno energizado que resulta em comportamento direcionado a metas, é por meio dela que as atividades são instigadas e sustentadas.

Com outra visão, Bzuneck (2009) relata que a motivação pode ser conceituada como um fator ou um conjunto de fatores que levam o indivíduo a fazer uma escolha, despertando o início de um comportamento rumo a um objetivo, considerando, sempre, que a persistência é característica fundamental do comportamento motivado. O autor apontou também que a motivação tem sido problema de ponta na área educacional, pois a sua ausência se reflete diretamente na queda de engajamento nas tarefas e, por conseguinte, no rendimento acadêmico.

De acordo com Schunk et al. (2014), a motivação pode manifestar-se e é essencial em diferentes contextos como, por exemplo, em casa, no trabalho, em situações de lazer, nos esportes, na escola, dentre outros. Porém, vale ressaltar que o autor voltou-se, em seus estudos, exclusivamente para a área educacional.

Brophy (1999) havia contribuído com a observação de que a sala de aula difere consideravelmente das outras situações em que a motivação é também exigida e, por isso, não basta que se trabalhe com motivação em geral. É que o contexto das aprendizagens escolares tem as seguintes características: frequência obrigatória; conteúdos curriculares e atividades pré-estabelecidos; tempo imposto externamente; as necessidades individuais nem sempre podem ser atendidas; as salas de aula são ambientes sociais; o desempenho é revelado em notas,

normalmente de caráter público e foco nas exigências a serem atendidas e não na aprendizagem.

Dessa maneira, verifica-se que a motivação do aluno está relacionada com a atividade mental num contexto específico que é a sala de aula. Para Brophy (1999) e Bzuneck (2009), os estudiosos da área têm se preocupado efetivamente com este fato e, assim, seu estudo não pode restringir-se às aplicações da motivação humana em geral.

Quando se trata de motivação no contexto escolar, devem considerar-se diversos comportamentos e exigências relacionadas com a aprendizagem. Além da motivação para ir todos os dias à escola, espera-se que o aluno busque relacionar-se com colegas e professores; participe durante as aulas; preste atenção; tome notas; realize as tarefas de casa; resolva problemas; utilize boas estratégias; estude para as provas; colabore nos grupos de estudo; vá à biblioteca; leia; resuma; reflita; dentre outras diversas funções atribuídas ao ofício de aluno. Portanto, como estas atividades exigem escolha, esforço e persistência, a motivação é crucial para que elas aconteçam.

### *1.1 Motivação é Multifatorial*

Motivação não é um constructo unifatorial, ou seja, não é uma variável única. Pintrich (2000) observou que não se pode tentar rotular alunos, simplesmente como motivados ou como desmotivados, mesmo que se admitam graus em ambos os casos, ou seja, haveria alunos mais ou menos motivados ou mais ou menos desmotivados.

Ainda à luz das considerações de Pintrich (2000), verifica-se que o aspecto mais importante é que há também diferenças qualitativas em ambos os casos, com efeitos bem distintos sobre o comportamento e o desempenho. No aluno, estar motivado é uma condição psicológica energizante, mas que é influenciada e promovida ora por um fator específico, entre vários, ou até por diversos fatores ao mesmo tempo, isto é, a motivação é multifatorial. Os diversos fatores correspondem a constructos motivacionais que os estudiosos identificaram ao longo da história dessa variável.

Nesse contexto, Pintrich (2003), no que se refere ao que motiva os alunos, identificou e descreveu cinco grupos de constructos sociocognitivos, os quais têm sido objeto de pesquisas recentes. Tais constructos ou fatores que motivam e direcionam os alunos são: autoeficácia adaptadora e percepções de competência, atribuições adaptadoras e crenças de controle, altos níveis de interesse e de motivação intrínseca, altos níveis de valorização e, por fim, metas, que incluem metas de realização, objetivos de vida e metas sociais.

Ainda segundo Pintrich (2003), sobre cada um desses constructos existem modelos teóricos de estudo da motivação dos alunos que, ao longo dos anos, têm contribuído para a compreensão desse constructo e orientado pesquisas. Neste sentido, cabe esclarecer que teorias são formas de olhar ou lentes que permitem pesquisar um constructo, focando aspectos específicos.

Eccles e Wigfield (2002) sugeriram dois grupos de teorias motivacionais, os quais se diferenciam, tendo o aluno como foco. O primeiro grupo é composto por teorias que consideram as razões pelas quais os alunos se engajam, ou seja, examinam o porquê de se interessarem e se manterem nas tarefas. Este grupo compreende a Teoria da Autodeterminação, a Teoria do Interesse e a Teoria de Metas de Realização. O segundo grupo foca as expectativas dos estudantes e é composto pela Teoria das Atribuições Causais, Teoria Expectativa e Valor e a Teoria da Autoeficácia.

Uma vez que foram identificados diversos constructos e teorias a eles relacionadas, pode-se agora entender em que consistem diferenças qualitativas da motivação dos alunos. O aluno que realiza as atividades por prazer é motivado intrinsecamente. À contramão disso, o aluno que realiza as tarefas por notas e recompensas externas é motivado extrinsecamente. Da mesma forma, existe diferença qualitativa entre um aluno que está preocupado em dominar os conteúdos (meta domínio) em comparação com um aluno que quer mostrar-se o melhor da turma (meta *performance*). Por último, existem diferentes formas de valorização, por exemplo, entre valorização por interesse pessoal ou por percepção de utilidade.

De modo geral, Schunk et al. (2014) descreveram amplamente que a motivação e o desempenho dos alunos na escola são fortemente influenciados pelos professores, pela escola e pela família. A literatura é bem clara em mostrar a influência dos pais para o comportamento de ler dos seus filhos. Dessa forma, como

no presente trabalho, foi focalizado particularmente o papel dos pais na motivação para leitura. Trata-se, pois, do tema apresentado a seguir.

### *1.2 A Influência dos Pais na Motivação para Leitura*

O envolvimento dos pais na área da educação, conforme apontaram Schunk et al. (2014), pode se dar de várias formas como, por exemplo, em trabalhos voluntários, na ajuda e organização de eventos escolares e datas comemorativas, participação de reuniões e palestras, dentre outras. Estas formas de participação são fundamentais para aumentar as crenças motivacionais dos pais de que este envolvimento influencia e aumenta o desempenho dos alunos na escola.

Ainda sob a luz dos autores supracitados, verifica-se que esse envolvimento se dá também em casa, quando os pais se envolvem nas tarefas escolares dos filhos, ajudam na gestão do tempo ou fracionam a execução das tarefas e mostram o significado e o valor destas. Os pais também organizam espaço adequado para o estudo, fornecem recursos necessários, disponibilizam livros, enfim, comprometem-se com a aprendizagem dos filhos, buscando meios de motivá-los.

Monteiro e Santos (2013) enriquecem essas reflexões, ao salientarem a importância da qualidade do estímulo recebido pela criança no ambiente familiar, argumentando que um contexto cultural rico e diversificado oferece à criança a possibilidade dela aprender com mais facilidade e, por conseguinte, apresentar melhor desempenho escolar.

Gonzalez-DeHass et al. (2005) também discutiram os benefícios do envolvimento dos pais na motivação das crianças e argumentaram que as pesquisas revelam que o envolvimento parental aumenta a competência e o controle percebido, pois crianças que se sentem mais eficazes e em controle de sua aprendizagem estão aptas para estar mais motivadas para aprender. Tal atitude oferece às crianças um senso de segurança e ligação afetiva e, principalmente, à medida que as crianças ficam mais velhas, o envolvimento parental transmite a elas a mensagem de que elas são importantes para seus pais. Com isso, consequentemente, estimula a socialização e interação com seus colegas, ajuda as crianças a internalizar valores educacionais, ou seja, transmite que a educação é importante e aumenta a motivação dos alunos, pois, quando crianças estão

motivadas a obterem êxito na escola e participar de atividades, os pais tendem a encorajá-los e a ajudá-los.

Como já apontado anteriormente, com base em Gonzalez-DeHass et al. (2005) e Schunk et al. (2014), os estudos sobre envolvimento dos pais na educação das crianças não são recentes, há muitas evidências de que este envolvimento tem uma influência positiva na vida escolar dos alunos. Especificamente no caso de motivação para leitura, a literatura também tem demonstrado forte influência dos pais. A exemplo, citam-se Dumont e cols. (2012), os quais descobriram que a quantidade de livros que as crianças têm em casa influencia positivamente a possibilidade de argumentação entre pais e filhos, no que diz respeito às tarefas escolares.

Witter (2010) apontou a importância dos hábitos de leitura familiares, exemplificando que as crianças aprendem a função social da leitura, observando a mãe consultar um caderno de receitas ou o pai, lendo um manual de instrução para compreender como se monta um brinquedo ou um aparelho de som. Schunk et al. (2014) também argumentaram que, na literatura disponível, o envolvimento dos pais em casa proporciona benefícios motivacionais como engajamento escolar, motivação intrínseca, senso de competência e de controle percebido, autorregulação, orientação à meta domínio e motivação para leitura. Feita a conceituação e a explanação sobre o constructo motivação, em seguida, é abordada a motivação para leitura, sua importância e suas especificidades.

### *1.3 Motivação para Leitura*

É inquestionável a importância da leitura, haja vista se tratar de uma atividade fundamental na vida e na escola (OLIVEIRA, 2008; OLIVEIRA et al., 2012; WITTER, 2010). No entanto, por que alguns alunos escolhem ler com frequência, enquanto outros não leem nada? Há de se levar em conta as inúmeras queixas dos professores em relação à falta de competência dos adolescentes para ler e para interpretar textos, nas diversas disciplinas do currículo escolar (BARBOSA, 2006; BOEKAERTS, 2003; CAVENAGHI et al., 2013).

Nesta direção, ao se considerar que a leitura requer esforço e escolha, como, por exemplo, entre ler um livro e ficar brincando com o aparelho celular ou

outro equipamento eletrônico, a motivação é crucial para que se realize a primeira. A motivação é, além disso, necessária, quando se trata da aquisição de habilidades de leitura como a de compreender e interpretar os textos lidos.

Dessa maneira, para o aluno querer tornar-se um bom leitor, também se exige motivação e, assim, há bons e maus leitores. Estudos comprovaram uma relação entre hábitos de leitura e compreensão de textos, pois identificam que o baixo nível de compreensão está correlacionado à falta de leitura causada por desmotivação (WIGFIELD & GUTHRIE, 1997; LAW, 2011). Nesse sentido, como na escola a aprendizagem se dá principalmente por meio de textos, o hábito de ler favorece a aquisição de conhecimentos. (KOSKINEN et al. , 2000; OLIVEIRA et al., 2007).

Antes de examinar o tema específico da motivação para leitura, é necessário ter presente o papel e a importância desta tanto na área escolar como para toda vida. Estar motivado para a leitura depende de o aluno ter interiorizado essa importância. Pesquisadores, como por exemplo, Wigfield e Guthrie (1997), Witter (2004), Oliveira et al. (2005), Oliveira et al. (2007), Oliveira (2008), Witter (2010), Durão (2011), Law (2011), Maciel (2012) e Oliveira et al. (2012) têm argumentado sobre o fato de ser por meio da leitura que as pessoas desenvolvem e alcançam metas pessoais e sociais. Além de a leitura ser feita, em certos casos, como entretenimento (é o caso de ler por prazer), em particular, é pela leitura que se conseguem diversos objetivos e benefícios, especialmente no contexto escolar, entre os quais podem ser citados: aprender pelos textos os conteúdos próprios de cada disciplina, em geral, adquirir conhecimentos sobre o ser humano e o mundo, aumentar o próprio repertório linguístico, que inclui aumento de vocabulário, realizar tarefas simples como ler e compreender uma bula de remédio, receita de bolo, instruções de manuais, ou tarefas complexas como, por exemplo, ler um livro de um filósofo. Contribui também para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, para redigir textos com qualidade, desenvolver, promover e estimular a compreensão de textos, além de desenvolver a criatividade e a inteligência por meio de textos desafiadores.

Uma preocupação educacional no momento é a grande lacuna existente entre o que é esperado e a realidade encontrada nas escolas, pois no processo de leitura, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa – PCNs – Brasil (1998), espera-se que o aluno, ao concluir o Ensino Fundamental II,

saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade, leia de maneira autônoma textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade, seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor. Espera-se ainda que o aluno troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor e compreenda a leitura em suas diferentes dimensões, como por exemplo, o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler. Entre as habilidades, ainda é esperado que aluno seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê.

Assim, tomando por base os estudos desenvolvidos por Sabino (2008); Wigfield, Guthrie (1997) e Witter (2004; 2010), conclui-se que a leitura é uma atividade essencial na escola e na vida, além de uma exigência originada de dispositivos legais. Porém, ainda mais importante do que aprender a ler, é a necessidade de tornar-se um bom leitor. Nesta direção, como a importância da leitura é incontestável e trata-se de um comportamento altamente complexo que pode ser aprendido e melhorado durante a vida, Witter (2010) argumentou que tal comportamento depende de motivação para acontecer qualitativamente e se manter. A próxima seção é destinada à explanação das especificidades da motivação para leitura como constructo específico e variável multifatorial.

#### *1.4 Especificidade da Motivação para Leitura*

Wigfield (1997) enfatizou que não se deve supor que a motivação do aluno na escola atinja necessariamente os comportamentos de ler. Isto é, a motivação não abrange por igual todas as disciplinas e tarefas escolares. Alguns alunos até podem ter motivação para todas as matérias, ou seja, sua motivação é de amplo espectro, mas um aluno pode estar motivado para leitura ou para artes, mas não para matemática ou vice-versa. Por isso, quando se trata de pesquisa em motivação, é preferível especificar para qual área do conhecimento ela se volta.

Portanto, a leitura aparece como uma área específica para a qual se requer motivação específica, ou seja, o que influencia o engajamento em leitura pode ser

diferente do que influencia o engajamento em outras áreas, como matemática e ciências. Os constructos motivacionais para todas essas áreas podem ser os mesmos (crenças, metas, interesse, dentre outros), mas o modo de atuar varia, quando se trata de leitura. No entanto, o que motiva um aluno para ler não é necessariamente motivador para outro aluno e a consequência disso é uma grande diferença existente entre os leitores.

Anderman (2004) complementou argumentando que a motivação pode variar por disciplina em função das diferentes exigências e dificuldade de cada uma, grau de interesse e valorização pelos alunos, além da autopercepção de capacidade para cada matéria, ou seja, em função de percepções e de crenças, a motivação pode variar conforme a disciplina. Assim, se porventura a motivação fosse questão de traço de personalidade, de amplo espectro, generalizável nas diferentes situações, os professores poderiam julgar-se dispensados de qualquer esforço para motivar. Os alunos simplesmente já seriam motivados para tudo ou, por outro lado, desmotivados, de modo que seria preciso alterar a personalidade. Pelo contrário, se a motivação do aluno não é traço de personalidade, mas varia conforme os contextos e é influenciável por modalidades do ensino, resta um grande trabalho para professores criarem, em cada sala de aula, um ambiente motivador, favorecendo o desenvolvimento de uma motivação adaptadora. Em síntese, em relação à leitura, os estudos de motivação devem atender às peculiaridades dessa atividade. Além disso, faz-se necessário levar em conta, por exemplo, possíveis diferenças entre meninos e meninas, entre crianças e adolescentes ou adultos.

Além de ser um processo específico, motivação para leitura tem sido vista pelos pesquisadores como um constructo multidimensional, assim como a própria motivação do aluno na escola. Isto é, nessa motivação específica atuam diversos fatores, tendo-se identificado, segundo Wigfield (1997), Guthrie e Wigfield (2000), constructos como: as crenças do indivíduo sobre sua competência e expectativas de eficácia para ler; percepções de interesse, importância e utilidade de ler (valorização subjetiva da tarefa); curiosidade por leitura como um fim em si mesmo (motivação intrínseca) e adoção da meta domínio, não de *performance*.

Nesta perspectiva, Wigfield e Guthrie (1997) avaliaram os componentes da motivação para leitura em crianças dos últimos anos do Ensino Fundamental, sendo eles: curiosidade ou interesse; preferência por desafio; envolvimento; autoeficácia; competição; reconhecimento; notas; interação social e fuga de trabalho. Vale

ressaltar que estes aspectos também foram avaliados por outros pesquisadores como, por exemplo, Guthrie et al. (2007); Wigfield (1997). Ainda enfatizou Wigfield (1997) que destes constructos derivam consequências para a educação. Existem experiências de aprendizagem e estruturas de ambiente que têm o potencial de afetar cada um desses constructos, como despertar o interesse e curiosidade por leitura; fazer valorizar a leitura; alimentar sentimentos de competência e de agência. A seguir, apresenta-se uma síntese sobre a motivação na adolescência, faixa-etária que foi escolhida para ser avaliada neste estudo.

### *1.5 Motivação na Adolescência*

Para tratar da motivação na adolescência para leitura, faz-se necessário primeiramente delimitar esta faixa-etária e caracterizar brevemente este período considerado complexo e repleto de especificidades na vida do indivíduo. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2010), entende-se por adolescente o indivíduo que se encontra na faixa-etária de doze a dezoito anos de idade. Neste período, ele vivencia inúmeras transformações físicas (características do corpo, alterações hormonais), psicológicas (conflitos, crises de identidade, relações sociais) e mentais (maturação cognitiva), as quais interferem diretamente no seu comportamento. Alguns passam por essa fase de forma turbulenta e conflituosa, enquanto outros enfrentam tais mudanças com naturalidade e tranquilidade (BARBOSA, 2006; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2003; CAVENAGHI; BZUNECK; RUFINI, 2013, dentre outros).

Neste contexto, a relação que o adolescente estabelece com a escola é uma preocupação constante dos pais e professores, sobretudo, porque a literatura tem demonstrado que nesta fase a motivação diminui. Por conseguinte, o rendimento acadêmico e o engajamento do aluno também apresentam um declínio. Roeser e Galloway (2002) realizaram uma revisão de literatura sobre a decadência da motivação no início da adolescência e concluíram por cinco razões para a mudança na motivação neste período: na puberdade a energia está focada na aparência física, relações sociais e parceiros românticos em potencial; ocorrem conflitos de papéis no processo de formação da identidade ligados a gênero, à raça e à classe social; histórico de falhas acadêmicas ou sucesso, dificuldades na infância com

tarefas relacionadas à confiança, à autonomia e à competência tanto social quanto acadêmica; a influência das experiências sociais tais como mudança de escola, início de namoro e transições familiares podem diminuir a capacidade dos jovens de lidar com os desafios em que se encontram e resultar em dificuldades na escola; incompatibilidade entre as necessidades (contextos não comparativos, autonomia, afeto, entre outros) e a realidade vivida nas escolas (competição, controle, anonimato). Vale ressaltar que, de acordo com a mesma revisão, processos similares ao contexto educacional também foram encontrados no ambiente familiar.

Boekaerts (2003), por sua vez, também observou os conflitos vivenciados por adolescentes. De um lado fazem críticas ao currículo escolar, aos métodos de ensino, lutam por ganhar espaço nas tomadas de decisões tanto na escola quanto na vida pessoal, mas por outro lado, não querem assumir responsabilidade por seus estudos, sentem-se dependentes do currículo escolar e lamentam a falta de autonomia. Como estes jovens estão inseridos em uma sociedade bastante consumista, frequentemente, deixam as metas escolares para um segundo plano, o que, de acordo com a mesma autora, é uma queixa constante dos pais e dos professores.

Não há porque não incluir os adolescentes brasileiros nas categorias descritas por Roeser e Galloway (2002). Problemas de comportamentos de risco e antissociais foram descritos por Boruchovitch e Bzuneck (2003). Isto é, os jovens contemporâneos estão frequentemente com a energia voltada para outros aspectos e não para as metas acadêmicas, sentem-se os donos de suas próprias vidas, são indisciplinados, rebeldes e buscam, na maioria das vezes, soluções rápidas e fáceis. Neste cenário de mudanças biológicas intensas, tecnologias sedutoras, consumismo e informações velozes, motivar o adolescente para leitura torna-se um desafio e uma necessidade.

Neste contexto, no próximo capítulo é apresentada a Teoria da Autodeterminação, a qual foi escolhida para fundamentar teoricamente esta pesquisa. A escolha da teoria justifica-se, pois partindo do pressuposto de que existem pessoas motivadas intrínseca e extrinsecamente, a teoria busca entender e explicar estas formas motivacionais e relacioná-las com as condições ambientais que podem nutrir ou minar a motivação dos alunos (DECI; RYAN, 2008; RYAN; DECI, 2004).

## 2 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

A Teoria da Autodeterminação (TAD) tem como precursores os canadenses Edward Deci e Richard Ryan (DECI; RYAN, 1985; RYAN & DECI, 2000; RYAN & DECI, 2004). Foi elaborada entre os anos de 1970 e 1980. Consiste em uma macroteoria da motivação composta por cinco miniteorias que oferecem subsídios fundamentais para a compreensão da motivação dos estudantes. Trata-se de uma abordagem da motivação humana que parte do pressuposto de que todo ser humano tem uma tendência natural ao desenvolvimento psicológico saudável e autorregulado. Contrariando a abordagem comportamental, a TAD traz uma visão dialética da interação entre o ser humano e o ambiente.

Nesse sentido, os fatores socioambientais podem sustentar ou impedir este processo natural de crescimento psicológico e integração na personalidade, os quais não devem ser considerados como algo automaticamente pronto (RYAN; DECI, 2000; RYAN; DECI, 2004). Estes autores afirmam que, por meio da TAD, pode-se abordar questões referentes ao desenvolvimento da personalidade, autorregulação, necessidades psicológicas, objetivos de vida e metas, energia e vitalidade, processos inconscientes, as relações culturais e o impacto do contexto social para a motivação (RYAN; DECI, 2000; RYAN; DECI, 2004).

De acordo com esta teoria, superando a tradicional bipolarização em motivação intrínseca e motivação extrínseca, identificou-se que a motivação é multidimensional e varia em termos qualitativos, resultando em pessoas com alta qualidade motivacional e pessoas com níveis mais empobrecidos de motivação, dependendo do grau de interiorização e autorregulação. Assim, surgiu o *continuum* de regulação de comportamentos, o qual varia de acordo com o nível de interiorização da regulação externa, compreende desde a desmotivação, passa pelas diferentes formas de motivação extrínseca e chega à motivação intrínseca, contemplando todas as formas de qualidade motivacional do ser humano (REEVE et al., 2004; RYAN; DECI, 2000; RYAN; DECI, 2004). Os tipos de motivação estão representados na Tabela 1, o *continuum* de Autodeterminação, mostrando os tipos de motivação e o *locus* de causalidade percebida dos comportamentos que variam em relação com o nível de autodeterminação envolvida.

Tabela 1 - *Continuum* de autodeterminação, tipos de motivação com os seus *locus* de causalidade e processos correspondentes

Comportamento	Ausência de Determinação				Autodeterminado	
	Ausência de motivação		Motivação Extrínseca		Motivação Intrínseca	
<b>Motivação</b>	Ausência de motivação		Motivação Extrínseca		Motivação Intrínseca	
<b>Estilos reguladores</b>	sem regulação	regulação externa	regulação introjetada	regulação identificada	regulação integrada	regulação intrínseca
<b>Locus de causalidade percebido</b>	impessoal	externo	algo externo	algo interno	interno	interno
<b>Processos reguladores</b>	ausência de intenção, desvalorização, falta de controle	submissão, recompensas externas e punições	autocontrole, ego envolvimento recompensas internas e punições	importância pessoal, valorização consciente	Concordância, consciência, síntese com o eu	interesse, prazer e satisfação inerente

Fonte: Deci; Ryan (2000).

A desmotivação está localizada à esquerda e inicia o *continuum* representando a falta de motivação, ou seja, indivíduos desmotivados são passivos e não apresentam intenção alguma de agir ou de se engajar em uma atividade. No estudo realizado por Legault et al. (2006), foi identificado que a desmotivação na escola é multifacetada, ou seja, derivada de quatro fatores, a saber: falta de crença na própria capacidade; falta de crença de que pode esforçar-se; desvalorização da tarefa e tarefas desinteressantes.

Neste contexto, o presente estudo apresenta um recorte e trata, no caso da desmotivação, apenas da desvalorização de tarefas relacionadas à leitura. Em seguida, encontram-se quatro níveis de motivação extrínseca, qualitativamente distintos, devido ao grau de interiorização e autorregulação. Aqui, faz-se necessário conceituar *locus* de causalidade como um constructo cognitivo, representa o quanto uma pessoa é autodeterminada para uma tarefa, ou seja, é uma questão de percepção da origem da ação como interna ou externa (DECI; RYAN, 1985).

O primeiro nível é a forma menos autônoma de motivação denominada regulação externa. Este nível orienta-se por um *locus* percebido de causalidade externo ao indivíduo e pode ser representado pela motivação para ganhar recompensas ou simplesmente para evitar punições. O segundo nível, a regulação introjetada, é orientada por uma demanda externa, que começa a ser internalizada; porém, ainda não é integrada à personalidade do indivíduo, ou seja, representa a motivação para sentir melhoras no ego ou evitar a culpa. O terceiro nível, a

regulação identificada já é uma forma autodeterminada de motivação extrínseca, ao passo que a pessoa, ao considerar a demanda externa, aceita-a como algo realmente importante. Este nível está parcialmente relacionado com um *locus* de causalidade interno e certa percepção de autonomia. O quarto e último nível de motivação extrínseca denomina-se regulação integrada, pode ser considerado a forma mais autônoma da motivação extrínseca; porém, ainda, diferencia-se da motivação intrínseca, haja vista que o engajamento na tarefa está voltado para metas pessoais e não pelo simples prazer em realizá-la. Na extremidade direita do *continuum*, encontra-se a motivação intrínseca, considerada como a forma mais autônoma e autodeterminada, pois, o envolvimento e o prazer estão ligados apenas e diretamente à execução da tarefa (REEVE et al., 2004; RYAN; DECI, 2000; RYAN; DECI, 2004).

Nesta direção, pode-se inferir que a qualidade motivacional varia da seguinte forma: quanto mais próxima da motivação intrínseca, maior é a qualidade motivacional do estudante. Todavia, vale ressaltar que estes estágios não são um processo contínuo. O indivíduo apresenta um nível de qualidade motivacional para cada tarefa, de acordo com experiências prévias e contexto em que está inserido (REEVE et al., 2004; RYAN; DECI, 2000; RYAN; DECI, 2004).

Assim, entender os diferentes níveis de motivação extrínseca é relevante para o educador, já que não se pode confiar plenamente que apenas a motivação intrínseca promove um aprendizado significativo. Considerando que nem todas as tarefas escolares são interessantes e agradáveis, saber como promover formas mais ativas e volitivas de motivação extrínseca pode ser uma estratégia valiosa para o ensino bem-sucedido (RYAN; DECI, 2000).

### *2.1 Motivação Autônoma e Motivação Controlada*

Com base no *continuum* da autodeterminação, Deci e Ryan (1991; 2008); Ratelle et al. (2007); Reeve (2004); Reeve, Deci e Ryan (2004) avançaram conceitualmente e distinguiram, de modo qualitativo, duas formas de motivação: autônoma e controlada. A motivação autônoma engloba a motivação intrínseca e as duas formas mais autorreguladas da motivação extrínseca, ou seja, a regulação identificada e a regulação integrada. Em todas elas, o sujeito passa por experiências

de volição e intencionalidade, devido à presença dos três componentes da autodeterminação: *locus* de causalidade interno que se refere à origem e à regulação pessoal do comportamento intencional; à liberdade psicológica, a qual está associada a comportamentos volitivos e interesses pessoais, livres de qualquer tipo de pressão ou obrigação e, por fim, à possibilidade de escolha, ou seja, tomada de decisões sobre o que e como fazer, permitindo a possibilidade de escolha inclusive para não realizar determinada tarefa (DECI; RYAN, 2008; RYAN; DECI, 2004).

A motivação controlada caracteriza-se por regulação externa, ou seja, por contingências externas de recompensa ou punição, por pressão ou obediência e pela regulação introjetada, que, embora esteja parcialmente internalizada, ainda sofre pressão por meio de sentimentos como culpa ou evitar a vergonha (DECI, RYAN, 2008; RYAN; DECI, 2004). Segundo Ratelle (2007), a motivação autônoma e a motivação controlada não necessitam ser polos opostos, elas podem relacionar-se entre si. Por exemplo, um aluno pode realizar uma leitura por se identificar com ela e, ao mesmo tempo, por desejar obter bom desempenho em uma prova.

## 2.2 As Miniteorias da TAD

Ao longo das últimas três décadas, a TAD vem sendo estudada como uma macroteoria que tem cinco miniteorias, cada uma das quais com suas especificidades; porém, quando coordenadas, elas contemplam o entendimento total do comportamento humano. São elas (1) Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas: explica a relação entre motivação, saúde psicológica e bem-estar por meio da autonomia, competência e sentimento de pertencimento; (2) Teoria da Avaliação Cognitiva: realça como os eventos externos (recompensas, *feedback*) podem algumas vezes auxiliar e outras vezes interferir na motivação intrínseca dos alunos; (3) Teoria da Integração Organísmica: contribui mostrando que a motivação extrínseca pode ser alterada e tornar-se autodeterminada, ocorrendo em um continuum de autodeterminação, que vai da desmotivação à motivação intrínseca; (4) Teoria da Orientação de Causalidade: esta miniteoria refere-se às orientações motivacionais gerais pelas quais as pessoas se orientam no ambiente. Assim, existem três orientações: autônoma, controlada e impessoal. A orientação mais

desejada é a motivação autônoma, pois esta satisfaz as três necessidades básicas; e (5) Teoria do Conteúdo das Metas: mostra que existem distinções observáveis entre os objetivos intrínsecos e extrínsecos e a implicação disto na motivação e bem-estar (RYAN; DECI, 2004).

De acordo com a Teoria das Necessidades Básicas, os autores da TAD revelam que, para ocorrer o desenvolvimento psicológico saudável e a autorregulação da motivação, faz-se necessária a satisfação de três necessidades básicas as quais são: a autonomia, a competência e o senso de pertencimento. A garantia da satisfação destas três necessidades é fundamental para um ótimo e saudável desenvolvimento psicológico e integração da personalidade.

Em contraposição, quando uma das necessidades não é satisfeita, é provável que ocorra desmotivação. É relevante dizer que, para ser considerada como necessidade, esta força propulsora deve estar relacionada diretamente ao bem-estar. As necessidades básicas são universais e estão presentes em todos os períodos de desenvolvimento do ser humano, independente da cultura (RYAN; DECI, 2004). Portanto, vale ressaltar que os ambientes domésticos e os contextos de sala de aula podem facilitar ou impedir a motivação autorregulada dos adolescentes (RYAN; DECI, 2000).

Nesta perspectiva, a autonomia refere-se ao comportamento com *lócus* de causalidade interno, de escolha ou percepção de valor para se envolver ou não, em determinada tarefa. Competência é a necessidade de se sentir capaz nas interações sociais, na busca e superação de desafios. Ao se sentir competente, o aluno se envolve com mais facilidade e se mantém por mais tempo na atividade. Por outro lado, um aluno que não se sente competente para tarefas que envolvem a leitura, dificilmente, estará engajado e persistirá na execução, apesar da tarefa apresentar desafios. Relacionamento ou senso de pertencimento evidencia a necessidade do aluno de criar vínculos afetivos estreitos e seguros com outras pessoas que se tornam significativas para ele (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010; REEVE et al., 2004; RYAN; DECI, 2004).

Assim, a TAD realça como os eventos externos (recompensas, *feedback*) podem algumas vezes auxiliar e, outras vezes, interferir na motivação intrínseca dos alunos. O comportamento intrinsecamente motivado é encontrado, por exemplo, em pessoas que se envolvem e permanecem na realização de tarefas, simplesmente pela tarefa e não por recompensas ou contingências externas. De acordo com essa

teoria, os acontecimentos externos podem ter dois aspectos que afetam a motivação intrínseca dos alunos: um aspecto de controle e um aspecto informacional (forma não controlada). O aspecto controlador (notas, recompensas materiais, competitividade, estilo motivacional do professor, dentre outros) afeta diretamente a motivação intrínseca dos estudantes, pois um clima de pressão não contribui para nutrir as necessidades básicas do ser humano como, por exemplo, a autonomia. (REEVE et al., 2004; RUDNIK, 2012; RYAN; DECI, 2004).

Appleton et al. (2008) apontam que a TAD é relevante para os educadores, pois traz pelo menos dois aspectos importantes. O primeiro é a integração das exigências externas (no caso desta pesquisa, os hábitos de leitura da família) e o segundo aspecto é o foco nas interações e nos fatores do cotidiano escolar. Isto possibilita oferecer sugestões aos professores de como fazer para melhorar a qualidade da motivação do aluno e, por conseguinte, o rendimento acadêmico.

Vallerand e Ratelle (2002) argumentaram que as demandas sociais e fatores contextuais são influenciados pela percepção das necessidades básicas de autonomia, competência e pertencimento em três níveis consecutivos: global, contextual e situacional. Ainda com base nestes autores, verifica-se que o nível global pode ser considerado mais estável e integrado à identidade, o nível contextual relaciona-se com diversas atividades humanas como educação, lazer, trabalho, dentre outras e o nível situacional é influenciado e modificado em um mesmo contexto. Portanto, a motivação de um mesmo estudante pode ter qualidades motivacionais diferentes para cada disciplina.

A motivação tem sido alvo de preocupação de pais e professores como explicação de estudantes bem ou mal sucedidos na escola. Sendo assim, Guay et al. (2008) concluem que os tipos de motivação propostos pela TAD possibilitam compreender como os alunos prosperam e têm sucesso acadêmico. Os autores destacam, ainda, o papel significativo de professores e pais na qualidade motivacional do estudante. Tendo em vista esta conceituação, em seguida é apresentada uma abordagem sugerida por estudiosos como Ratelle et al. (2007) e Vansteenkiste et al. (2009), os quais têm se valido da teoria da autodeterminação.

### 2.3 Abordagem Centrada no Aluno

Conforme Ratelle et al. (2007), os dados obtidos por meio de questionários do tipo Likert podem ser tratados de duas formas: (a) pela abordagem dimensional, ou centrada nas variáveis, isto é, consiste em relacionar os escores médios de uma determinada amostra como, por exemplo, motivação autônoma com outra variável, tal como nota ou desempenho; e (b) pela abordagem centrada no aluno, a qual tem como foco os indivíduos envolvidos, que podem combinar formas diferentes de motivação. De acordo com a miniteoria das orientações de causalidade, alunos podem orientar-se simultaneamente e em graus diversos para uma motivação autônoma ou controlada.

A abordagem centrada no aluno (*Person-Oriented Approach*) foi sugerida por Ratelle et al. (2007). Tais autores, apoiados em Pintrich (2003), propuseram a combinação dos escores em mais de uma escala. Por exemplo, um aluno pode realizar as atividades de leitura por se identificar com o livro escolhido pelo professor e, ao mesmo tempo, porque não aceita tirar notas baixas. Neste exemplo, encontram-se combinações de motivação autônoma e controlada. Dessa maneira, como o foco é no aluno e não nas variáveis, esta abordagem permite a identificação de grupos homogêneos (*clusters*) que compartilham determinadas características.

Assim, os alunos podem ser agrupados em *clusters*, por exemplo, com altos escores em motivação autônoma e baixos em motivação controlada; altos escores em motivação controlada e baixos em motivação autônoma; altos escores em motivação autônoma e altos em motivação controlada ou ainda, baixos escores em motivação autônoma e baixos em motivação controlada. Ratelle (2007) argumentou que os estudos que utilizam a abordagem centrada no aluno têm resultados mais positivos, pois analisam como diferentes níveis de motivação se combinam e formam distintos perfis motivacionais.

Vansteenkiste et al. (2009) também concordam em relação ao fato de a abordagem centrada no aluno trazer vantagens nos níveis prático e teórico. No nível prático, é relevante para um diagnóstico e para uma intervenção considerar as porcentagens de alunos caracterizados por um perfil motivacional. Por exemplo, para um grupo com pontuação alta em motivação controlada e baixa em motivação autônoma, uma boa estratégia seria apoiar a necessidade de autonomia, por meio de atividades que possibilitem a participação dos alunos na escolha dos livros a

serem lidos e a restrição de expressões de controle como provas e notas. No nível teórico, esta abordagem fornece evidências para a validação interna da TAD, já que a teoria sugere que a qualidade motivacional do aluno é mais importante que a quantidade de motivação apresentada por ele.

Este método foi escolhido para o tratamento de dados desta pesquisa e também foi utilizado em estudos com os constructos da TAD, como se verifica em Boiché et al. (2008); Bzuneck; Megliato; Rufini (2013); Ratelle et al. (2007); Vansteenkiste et al. (2009) e Wormington et al. (2012). Pesquisas utilizando essa abordagem centrada no aluno são apresentadas na sequência.

### 3 REVISÃO DE LITERATURA

A motivação para leitura, devido à sua importância e complexidade, é um tema focalizado com certa frequência nas pesquisas internacionais, mas infelizmente ainda é um tema escasso nas pesquisas nacionais. Por este motivo, para a realização deste estudo, recorreu-se a fontes internacionais, tais como os periódicos: *The Journal of Educational Research*, *Reading Research Quarterly*, *The Reading Teacher*, *Contemporary Educational Psychology*, *British Journal of Educational Psychology*, *Journal of Adolescent & Adult Literacy* e *Learning and Instruction*. Porém, a partir desses periódicos, novas referências foram sugeridas.

Em relação às pesquisas nacionais, as fontes consultadas foram o *Scielo* e as bibliotecas digitais das universidades UEL, Unicamp, USP, dentre outras. Vale ressaltar que apenas uma pesquisa nacional correlacional e um estudo de intervenção foram encontrados. Por outro lado, as pesquisas nacionais sobre antecedentes familiares na escolaridade em geral estão melhores representadas. A revisão de literatura é explanada por ordem cronológica e da seguinte forma: (a) pesquisas correlacionais internacionais; (b) pesquisas de intervenção; e (c) estudos sobre antecedentes familiares.

#### 3.1 Panorama internacional: Pesquisas Correlacionais

Com a intenção de fornecer subsídios necessários para a compreensão e, sobretudo, chamar atenção para a relevância do constructo interesse como fator fundamental à motivação para leitura, apresentam-se, primeiramente, estudos sobre esse tema. Em seguida, as pesquisas correlacionais são explanadas por ordem cronológica, conforme citado anteriormente.

Schraw e Lehman (2001) realizaram uma revisão de literatura a respeito de quais fatores provocam nos alunos o interesse pela leitura de textos didáticos. Uma vez que, de modo geral, os alunos aprendem por meio de textos, o estudo de revisão buscou identificar quais são os fatores ligados aos próprios textos que provocam o interesse pela leitura, o que é fundamental. Antes de tudo, faz-se necessária uma breve exposição dos conceitos aqui utilizados.

Hidi e Renninger (2006), dentre outros, conceituaram o interesse como uma variável motivacional, pois significa uma força orientadora que gera uma predisposição para a pessoa se engajar em determinadas tarefas ou situações. Schiefele (1991) destacou três aspectos que caracterizam o interesse como fator motivacional específico, a saber: primeiro, o interesse está relacionado a uma atividade específica; o segundo se refere a uma força orientadora que move o indivíduo para um objetivo e promove altos níveis de desempenho e motivação intrínseca; e o terceiro é baseado em valorização da tarefa, o que envolve também um componente afetivo. Ainda de acordo com os autores supracitados, como o interesse não é um fator estável, no contexto de sala de aula o interesse pode variar de acordo com as características e estratégias de ensino.

Para diversos estudiosos do interesse, por exemplo, Schiefele (1991); Schraw e Lehman (2001), há duas formas de interesse: o individual e o situacional. O interesse individual é algo do próprio sujeito, ou seja, é uma orientação intrínseca, uma preferência duradoura em relação a um assunto, objeto ou atividade. Por outro lado, o interesse situacional é propiciado por um estímulo ocasional ou específico, sendo algo que provoca atenção momentânea como, por exemplo, um título interessante, ilustrações, entre outros.

Segundo a revisão de estudos feita por Schraw e Lehman (2001), a motivação para os alunos lerem livros didáticos (pelos quais se aprendem os conteúdos contemplados no currículo escolar) apareceu ligada a interesse situacional, ou seja, a interesse relacionado a características específicas. Assim, descobriu-se, nesses estudos, que são três as características: sedução, vivacidade e coerência. Sedução refere-se a aspectos altamente atraentes do texto, mas irrelevantes, de modo que interferem na captação do que é importante no texto; apenas chamam a atenção, ou seja, seduzem o leitor. A vivacidade está relacionada a segmentos que criam expectativa, surpresa e a coerência e que se referem à organização do texto e à facilidade de compreensão.

Pela mesma revisão, Schraw e Lehman (2001) constataram também que coerência e vivacidade sempre se correlacionam positivamente com interesse. Já os efeitos de sedução ainda se encontram mesclados, ou seja, nem sempre têm o mesmo efeito positivo. Em suma, de acordo com os autores, os resultados mostram que o interesse é provocado na medida em que os textos contêm passagens bem organizadas, fáceis de compreender e que contenham informações com vivacidade

e coerência. Após a conceituação e breve revisão feitas por Schraw e Lehman (2001) sobre os fatores que provocam nos alunos o interesse pela leitura de textos didáticos, os próximos estudos sobre motivação para leitura obedecem à ordem cronológica como critério de organização.

É significativo o número de estudos sobre o tema realizados no exterior. Wigfield (1997), em um artigo que está entre os pioneiros de estudos sobre esse tema, desenvolveu um questionário para avaliar a motivação para leitura e os resultados enfatizam que, para compreender a motivação para leitura, faz-se necessário considerar que ela é uma motivação específica, multidimensional e está relacionada com desempenho e frequência de leitura.

Como resultados, o autor descobriu que as crianças no jardim da infância (pré-escola) já demonstram separada e claramente domínios de competência específicos e que a motivação para leitura inicialmente é mais global (leitura em geral) e vai tornando-se mais específica (preferência por diferentes tipos de texto) de acordo com a passagem dos anos escolares. Evidenciou também que ler requer esforço e, com frequência, acontece em espaços sociais (escola), que a motivação intrínseca relaciona-se positivamente com quantidade e frequência de leitura e que o interesse está relacionado ao uso de estratégias de aprendizagem, níveis de atenção e compreensão do que está sendo lido.

Ainda para investigar a dimensão da motivação para leitura e, neste caso, relacioná-la com atividades de leitura e desempenho, Backer e Wigfield (1999) realizaram uma pesquisa com 371 alunos, sendo 192 meninos e 178 meninas, do sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental de seis escolas diferentes. Uma das escolas situava-se na região central da cidade e praticamente 100% dos alunos eram descendentes de afroamericanos de baixa renda. As outras cinco escolas eram mais afastadas do centro e seus alunos apresentavam diferentes níveis de renda e etnia.

Os autores utilizaram um questionário de autorrelato do tipo *Likert*, atividades de leitura, prova de vocabulário e compreensão e encontraram sete grupos (*clusters*) com perfis motivacionais diferentes: Baixíssima motivação para leitura (n=14), Baixa motivação para leitura (n=40), Baixa competição, autoeficácia e reconhecimento (n=28), Baixa importância (n=28), Competitividade e evitação do trabalho (n=80), Baixa competitividade e evitação do trabalho (n=58) e Alta motivação para leitura (n=123).

Como resultados, os autores constataram que a motivação para leitura é multidimensional, que crianças com um bom senso de eficácia e motivadas intrinsecamente leem mais e com mais frequência. Por outro lado, crianças que apresentam evitação do trabalho relacionam-se negativamente com atividades de leitura. Esse estudo constatou maior motivação entre meninas e afroamericanos tanto do sexto como do sétimo ano. Porém, quando correlacionados motivação, atividade de leitura e desempenho acadêmico na mesma atividade, encontraram-se índices mais altos de motivação em meninas e em alunos brancos.

Vale ressaltar que a divisão em *clusters* oferece aos professores a possibilidade de olharem para seus alunos de maneira diferenciada, percebendo que ao invés de apenas alta ou baixa motivação, as crianças possuem características motivacionais misturadas. Esta percepção pode ajudá-los na escolha e planejamento de estratégias em sala de aula para aumentar o engajamento dos alunos. Exemplo: crianças do grupo “Competitividade e evitação do trabalho” reagem bem às atividades competitivas, ao passo que as crianças do grupo “Baixa competitividade e evitação do trabalho” apresentam baixa motivação para tais tarefas.

A motivação para leitura de 384 estudantes dos níveis de ensino 6º ao 12º grau também foi avaliada por Pitcher et al. (2007). Os adolescentes tinham características étnicas diferenciadas, pois eram de várias regiões dos Estados Unidos e do Caribe. Em relação ao gênero, a amostra era composta por meninas (54%) e meninos (46%). Por meio do questionário de autorrelato do tipo *Likert* e de uma entrevista com 100 alunos participantes, os pesquisadores descobriram que os adolescentes leem e escrevem muitas horas por dia, usando meios com formatos flexíveis e variados como, por exemplo, escrevendo em diários, enviando mensagens pelo celular ou computadores, dentre outros. Os adolescentes entusiasmam-se ao compartilhar com os colegas sobre o que estão lendo e escrevendo. No entanto, ficou claro nas entrevistas que muitos não se consideram como leitores ou escritores, pois definem as atividades de leitura como aquelas que são desenvolvidas dentro da escola.

Outros três estudos foram realizados por Ratelle et al. (2007) com o objetivo de investigar os perfis motivacionais dos alunos em relação à motivação autônoma, controlada e desmotivação, comparando-os com resultados acadêmicos. O primeiro estudo foi realizado com 4.498 alunos canadenses do ensino médio (2.262 meninos,

2.224 meninas e 12 não especificados), com idade média de 14,97 anos. A amostra foi coletada no período de 1988-1989. O segundo estudo objetivou replicar os resultados obtidos no primeiro estudo e, por este motivo, os pesquisadores usaram uma amostra semelhante. Os participantes foram 942 estudantes canadenses do ensino médio (524 meninas, 417 meninos e 1 não especificado), com idade média de 13,75. A amostra foi coletada em 2003–2004. O terceiro estudo teve sua amostra composta por 410 alunos (226 mulheres, 184 homens) do primeiro ano de faculdade, com idade média de 18,58 anos. Nos três estudos foram utilizados questionários de autorrelato do tipo *Likert*.

Após a análise dos dados, os pesquisadores verificaram que, na amostra dos estudantes do ensino médio (estudos 1 e 2), foram encontrados três perfis motivacionais distintos: um perfil controlado, um perfil caracterizado por níveis moderados de motivação autônoma e controlada e um perfil caracterizado por níveis altos de motivação autônoma e controlada. Os estudos sugeriram que, para as amostras dos estudantes do ensino médio, o perfil mais adaptativo é o caracterizado por altos níveis de motivação autônoma e controlada, já que este perfil foi relacionado a altos níveis de persistência, desempenho, funcionamento cognitivo, afeto e baixo número de faltas à aula por parte dos alunos.

No estudo 3, foram encontrados três perfis: um perfil idêntico aos alunos do ensino médio com altos níveis de motivação autônoma e controlada, um perfil com baixos níveis de motivação autônoma e controlada, o qual compartilhou algumas semelhanças aos alunos do ensino médio e um perfil motivacional autônomo. Para esta amostra, o perfil autônomo pareceu ser o mais adaptável. Assim, aventa-se a hipótese de que os alunos com maiores níveis de motivação autônoma são mais persistentes.

Mata et al. (2009) analisaram a motivação para leitura de alunos do 3º ao 9º ano em função da escolaridade e gênero. Participaram da pesquisa 1405 alunos de escolas de Lisboa. Utilizaram uma escala constituída por 34 itens que contemplavam cinco dimensões: Importância e Curiosidade; Reconhecimento Social; Razões Sociais; Prazer e Autopercepção de Competência. Após a análise dos dados, descobriram que, com exceção da autopercepção de Competência, a motivação para leitura vai diminuindo à medida que o ano de escolaridade aumenta e que as meninas apresentam níveis mais altos de motivação para leitura nas dimensões prazer, importância/curiosidade, reconhecimento social e razões sociais.

Com a intenção de analisar a motivação dos alunos do Ensino Fundamental em relação às disciplinas escolares de redação, leitura e matemática, Guay et al. (2010) tiveram como objetivo da pesquisa detectar se as crianças autorrelatavam diferentes níveis de motivação intrínseca, identificada e controlada, e diferentes tipos de motivação sobre as matérias escolares. Utilizando um questionário de autorrelato do tipo *Likert*, avaliaram a diferenciação da motivação entre as disciplinas dentro da escola e entre as escolas escolhidas. A amostra foi composta por 425 alunos franco-canadenses (225 meninas e 200 meninos) de 26 salas de aula de 3 escolas de Ensino Fundamental, sendo 121 alunos do 1º ano, 126 alunos do 2º ano e 178 alunos do 3º ano. Os dados obtidos por Guay et al. (2010) apontam que os alunos se diferenciam entre os tipos de motivação em todas as disciplinas escolares e apresentaram diferentes níveis de motivação intrínseca, identificada e controlada para leitura. Em relação à motivação intrínseca, a diferenciação entre as disciplinas dentro da escola e entre as escolas são mais fortes (altas) em alunos mais velhos, especialmente para leitura, e está relacionada com autoconceito, ou seja, percepção de competência. Os autores detectaram também que a motivação é multidimensional, que as meninas são mais motivadas intrinsecamente para leitura e os meninos, para matemática. Nesta direção, a motivação intrínseca e a identificada estão fortemente relacionadas à alta qualidade motivacional, já a motivação controlada está fortemente relacionada à baixa qualidade motivacional.

Para conhecer os hábitos de leitura dos alunos do 5º ao 9º ano e as concepções que estes alunos, os seus professores e professores bibliotecários tinham acerca da importância dos hábitos de leitura na aprendizagem, Menezes (2010) realizou sua pesquisa com 343 alunos e 40 professores de duas escolas de Portugal. Os alunos estavam distribuídos da seguinte forma: 5º ano (n=74); 6º ano (n=65); 7º ano (n=70); 8º ano (n=63) e 9º ano (n=71). Para coletar os dados, a autora utilizou questionários de autorrelato do tipo *Likert* para os alunos e professores investigados. Os resultados revelaram que os alunos, professores e professores bibliotecários, embora apresentassem divergência nas suas concepções sobre a leitura, associaram-na a um ato de prazer, a um meio de aprender e a um fator que contribui para a aprendizagem, ou seja, estão cientes da relação entre os hábitos de leitura e a aprendizagem, concordam que a leitura melhora a compreensão dos conteúdos, desenvolve a capacidade de expressão oral e escrita, enriquece o vocabulário e desenvolve a capacidade de análise e interpretação do

texto escrito. Descobriram que os alunos gostam de ler, mas possuem hábitos reduzidos de leitura, verificando-se um decréscimo conforme os anos escolares aumentam. Outro fato interessante descoberto neste estudo é que, aproximadamente, 50% dos alunos leem em média um a três livros durante um ano letivo, sendo que, em um dos extremos, encontram-se alunos que leem mais de 10 livros (cerca de 10%) e, no outro extremo, encontram-se aqueles que não leem nenhum livro (cerca de 20%).

Neste contexto, os alunos leem, sobretudo, livros, seguidos de revistas. O gênero de livros mais lidos pelos alunos é o de narrativa de aventura, seguido de revistas em quadrinhos, romance/conto e poesia. As biografias/diários/história, os livros informativos e os policiais são os gêneros menos lidos pelos jovens investigados. Na internet, leem jornais ou livros eletrônicos, blogs, *e-mails* e outros gêneros. Menezes (2010) enfatizou que os participantes do estudo reconheceram que a biblioteca escolar desenvolve atividades de promoção da leitura relevantes e ressaltaram a sua importância na criação e desenvolvimento de hábitos de leitura.

Com o objetivo de avaliar as relações entre as atitudes frente à leitura e a si próprios, Manata (2011) verificou como se distribuem os comportamentos de jovens de 7º e 8º anos, no que diz respeito ao interesse pela leitura e à percepção de si próprios como leitores, cruzando estes dois aspectos com outras variáveis: retenções, idade, ano de escolaridade, gênero e escolaridade dos pais.

A amostra era composta por 283 jovens do 5º ao 9º ano de uma escola de Lisboa. Como resultados, a autora concluiu que: (a) em geral, os alunos têm interesse pela leitura, embora 44,9% dos alunos ainda afirmem não gostar de ler; (b) no contexto escolar, a leitura não é a atividade favorita dos alunos, mas ainda assim, 55,1% deles afirmam gostar quando o professor lê para eles. Aproximadamente 65,4% não sentem necessidade de aumentar o número de livros para ler na escola e 65,4% não gostam dos momentos de leitura livre neste ambiente; (c) na biblioteca, poucos alunos, 14,4%, requisitam livros para ler em casa e 81,3% afirmam não gostar de consultar livros na biblioteca.

No entanto, quase metade afirmou gostar de comprar livros; (d) quando os jovens encontram um livro que gostam reconhecem imediatamente o gosto pela leitura, podendo inferir que a maioria dos jovens tem certa autonomia para escolher suas leituras, pois 71,4% discordam que leem por obrigação; (e) no contexto casa/família, muitos jovens dizem não ter hábitos sólidos e assíduos de leitura, pois

apenas 42% mantêm este hábito nos tempos livres, em casa, nas férias, e uma percentagem idêntica (42%) diz gostar de ler antes de dormir. Deste total, 70,9% não gostam que lhe leiam livros e 26,6% preferem a leitura à televisão; (f) em relação ao tipo de leitura que os jovens pesquisados preferem, verifica-se o gosto por *e-mails*, páginas de internet, revistas e revista em quadrinhos.

Como citado anteriormente, o número de estudos internacionais é significativo, mas infelizmente no cenário brasileiro o número de pesquisas sobre motivação para leitura é escasso. No Brasil, foi encontrada apenas uma pesquisa. Por este motivo e para chamar a atenção da relevância de realizar mais pesquisas sobre o tema, optou-se por relatá-la em separado.

Assim, partindo da hipótese de que quando o tema dos textos volta-se ao interesse dos alunos há maior envolvimento com a leitura, Silva (2007) verificou a relação entre leitura e motivação por meio de indicadores de motivação interna (intrínseca) e testes de interpretação de textos selecionados para o desenvolvimento da leitura em sala de aula. A amostra contou com a participação de 23 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola de periferia de Uberaba (MG), sendo dezesseis meninos e sete meninas.

Silva (2007) confirmou a hipótese de que os alunos que estão motivados internamente em relação ao assunto a ser lido têm melhor desempenho enquanto leitores. Verificou-se ainda que os alunos apresentam maior interesse pelos textos, cujo tema foi escolhido por eles, que a motivação influencia significativamente no processo de leitura e que a motivação interna do aluno em relação ao assunto interfere no desempenho da compreensão do texto. Porém, é importante ressaltar que uma pesquisa com apenas vinte e três alunos e uma única escola apresenta limitações potenciais, haja vista que, com uma amostra reduzida e focalizada, não é possível confirmar hipóteses ou fazer generalizações. Aqui, faz-se necessária a realização de outros estudos com amostras mais representativas para que generalizações possam ser inferidas.

Em síntese, principalmente em relação ao panorama internacional, descobriu-se que: (a) a motivação para leitura é multidimensional, específica e diminui à medida que o ano de escolaridade aumenta; (b) leitura requer esforço e frequentemente acontece em espaços sociais, ou seja, na escola; (c) motivação intrínseca e bom senso de eficácia relacionam-se positivamente com quantidade e frequência de leitura; (d) o interesse está relacionado ao uso de estratégias de

aprendizagem, níveis de atenção, alta recuperação cognitiva, compreensão; (e) os alunos se diferenciam entre os tipos de motivação em todas as disciplinas escolares e apresentaram diferentes níveis de motivação intrínseca, identificada e controlada para leitura; (f) motivação intrínseca e identificada estão fortemente relacionadas à alta qualidade motivacional e motivação controlada está fortemente relacionada à baixa qualidade motivacional; (g) os alunos podem ser motivados tanto pela escolha pessoal quanto por escolhas feitas por pessoas significativas; (h) as meninas apresentam níveis mais altos de motivação para leitura nas dimensões prazer, importância/curiosidade, reconhecimento social e razões sociais e (i) crianças que apresentam evitação do trabalho relacionam-se negativamente com atividades de leitura.

### *3.2 Estudos de Intervenção*

Verificou-se que, dentre os autores que se debruçam sobre o tema motivação, alguns deles apresentaram experiências de programas de intervenção como uma forma de promover e aumentar a motivação para leitura dos alunos. Nesta perspectiva, Wigfield e Guthrie (1997) investigaram diferentes aspectos da motivação para leitura e sua relação com quantidade e frequência de leitura, em alunos do 6º e 7º anos com diferentes origens socioeconômicas e etnias. A amostra era composta por 105 alunos (n=59 do 5º ano e n=46 do 6º ano), sendo 47 meninas e 58 meninos. Os instrumentos utilizados foram questionários de autorrelato e diários de anotações.

O primeiro questionário (MRQ) foi aplicado duas vezes durante o ano escolar e era dividido em três categorias e onze aspectos: autoeficácia (eficácia de leitura e desafio), motivação intrínseca e extrínseca, valores subjetivos e metas de realização (curiosidade, envolvimento, importância, reconhecimento, notas, competição) e motivação social (compartilhar, conformidade e evitação do trabalho). O segundo questionário (RAI) mediu a extensão e a frequência de leitura dos alunos e foi aplicado diretamente após MRQ.

Os diários mediram a quantidade de leitura que as crianças faziam fora da escola. Como os alunos participavam voluntariamente de um programa de intervenção que incentivava a leitura, os pais faziam anotações diárias que eram convertidas em pontos de acordo com as horas lidas. Os pesquisadores observaram

que a motivação para leitura é multifacetada, que as crianças com motivação intrínseca mais alta leem mais, com mais variedade de livros e gastam três vezes mais tempo de leitura fora da escola quando comparadas ao grupo com motivação intrínseca mais baixa, crianças motivadas a ler podem se tornar leitores frequentes e não o contrário. Além disso, descobriram que crianças mais velhas e do sexo feminino são mais motivadas a ler.

Nesta mesma direção, três estudos foram realizados por Guthrie e Cox (2001) para investigar o aumento da motivação para leitura e o engajamento a longo prazo no contexto de sala de aula, utilizando como proposta de intervenção o programa *CORI (Concept-Oriented Reading Instruction)*. Trata-se de um programa de intervenção que integra leitura e ciências com a intenção de elevar a motivação, a prática de leitura e melhorar a compreensão para leitura dos alunos.

Assim, iniciaram a pesquisa em uma sala de aula do 5º ano, com 28 alunos de diferentes históricos culturais, baixos recursos e baixo rendimento escolar. Em seguida, os pesquisadores ampliaram seus estudos para mais duas salas de aula (3º ano e 5º ano) da mesma escola. Nos dois primeiros estudos, as crianças que passaram pelo programa por dez semanas apresentaram um aumento significativo no engajamento de leitura. Porém, para investigar se as crianças teriam o mesmo desempenho se submetidas a um programa tradicional de ensino, realizaram um novo estudo com doze salas de aula (3º ano e 5º ano), sendo seis salas do programa Cori e seis salas do ensino tradicional. Os professores eram da mesma faixa-etária, experiência profissional e tinham como meta os mesmos objetivos a serem desenvolvidos em sala de aula.

Os professores do programa tiveram uma formação inicial e realizavam um encontro por mês para planejamento durante o ano. Por meio de um questionário de autorrelato, entrevistas e filmagens de aulas, os pesquisadores constataram que os alunos que participaram do programa, eram mais motivados intrinsecamente do que os outros alunos, sobretudo, em relação à curiosidade e ao envolvimento. Além do aumento no engajamento, houve uma melhora significativa no uso de estratégias para compreensão da leitura. Os pesquisadores afirmaram, ainda, que o engajamento dos alunos depende do contexto de sala de aula.

Após observarem as gravações de 12 aulas, os pesquisadores encontraram quatro fases de ensinamento para o engajamento de leitura a longo prazo: Observar e personalizar (o professor oferece a possibilidade de os alunos observarem o

fenômeno e criarem seus próprios questionamentos); Pesquisar e recuperar (o professor oferece materiais diversos para o aluno pesquisar e responder a seus questionamento prévios); Compreensão e integração (o professor oferece instrução estratégica de como compreender o texto e integrar informações de vários textos, tornando os alunos competentes para realizar as tarefas; e Comunicação com outros (o professor oportuniza aos alunos a possibilidade de compartilhar com os colegas os conhecimentos adquiridos).

Guthrie e Cox (2001) concluíram, ainda, que, dentro destas quatro fases, existem sete condições que o professor pode proporcionar aos alunos para facilitar o engajamento de leitura dentro da sala de aula, a saber: metas de aprendizado e conhecimento, interação com o mundo real, textos interessantes, apoio à autonomia, instrução estratégica, suporte a colaboração e avaliação. A percepção destas condições também foi avaliada pelo questionário de autorrelato, o qual continha três itens para cada prática observada.

Ao discutirem a natureza da motivação para leitura, Wigfield et al., (2004) investigaram como dois programas instrucionais, o CORI (Conceito Orientado de Instrução de leitura) e o SI (Instrução de Estratégia), influenciaram a autoeficácia e a motivação intrínseca das crianças. Estes programas ensinam estratégias de compreensão, oferecendo apoio à autoeficácia, aumentando as habilidades de leitura das crianças. O estudo teve duração de 12 semanas e foi realizado com aproximadamente 150 crianças do 4º ano que participaram do *CORI* e 200 crianças do 4º ano que participaram do SI.

Como resultados, os autores verificaram aumento da motivação intrínseca (curiosidade e preferência por desafio) e autoeficácia apenas no grupo dos participantes do *CORI*, a frequência de leitura das crianças aumentou nos dois programas. Todavia, como nos alunos do *CORI* houve aumento na motivação intrínseca, supõe-se que, a longo prazo, os alunos das salas de aula do *CORI* irão ler com mais frequência e mais engajamento. Além disso, verificaram os autores que a frequência de leitura das crianças é um preditor importante para o aumento da compreensão de leitura e que o domínio específico da motivação pode depender tanto do currículo escolar quanto da percepção da criança de seu desempenho em diferentes áreas. Sendo assim, os programas instrucionais podem afetar a motivação para leitura das crianças e influenciar para reverter a queda na motivação das crianças com o passar do tempo.

A pesquisa de Barbosa et al. (2006) contou com uma amostra de 98 alunos do 4º ano do ensino fundamental de duas escolas e também investigou como as práticas de sala de aula e programas de intervenção podem influenciar a motivação para leitura e, por conseguinte, aumentar a compreensão de leitura dos alunos. Os alunos estavam divididos em quatro salas de aula e todos passaram pelo programa de intervenção *CORI*, o qual também integra atividades interessantes e práticas de ciências à leitura.

Porém, duas turmas receberam um número elevado de tarefas interessantes relacionadas à leitura, já as outras duas turmas receberam um número muito baixo de tarefas interessantes. As atividades interessantes propostas foram: dessecção de uma coruja, observação do comportamento do um peixe ornamental Guppy, realizar um experimento em defesa do Guppy e a observação de um bicho mergulhador predador. Em seguida, os alunos aventavam hipóteses e buscavam nos livros soluções para as questões. Após a análise dos dados, os pesquisadores constataram que a quantidade de tarefas interessantes aumentou a motivação dos alunos e, por conseguinte, a compreensão para leitura, mas o número de tarefas interessantes não influenciou a compreensão para leitura. Neste contexto, os pesquisadores confirmaram as expectativas do estudo comprovando que um número elevado de tarefas interessantes aumenta a motivação para leitura e que a motivação aumenta a compreensão para leitura.

Ainda nesta direção, Barbosa et al. (2006) propuseram práticas pedagógicas para aumentar a motivação para leitura e a compreensão de leitura dos alunos, tais como fornecer metas de conteúdo para leitura; apoiar a autonomia; fornecer textos interessantes; promover interações sociais relacionadas à leitura; manter relações calorosas entre professores e alunos; evitar recompensas e elogios extrínsecos e enfatizar nos objetivos de domínio ao invés de *performance*.

Por outro lado, as características e atributos da motivação de crianças do ensino fundamental também foram investigadas por Guthrie et al. (2007) que analisaram os múltiplos aspectos da motivação para leitura. Os pesquisadores focaram na motivação intrínseca dos alunos como interesse, controle percebido, autoeficácia, envolvimento e colaboração. Participaram do estudo 31 alunos de 8 salas de aula de 2 escolas, sendo 16 meninas e 15 meninos. Como nos estudos descritos anteriormente, estes alunos também participaram do programa de intervenção (*CORI*) por 12 semanas e foram avaliados por meio de questionários de

autorrelato e entrevista semiestruturada, antes e depois da intervenção. Como resultado foi comprovado que interesse e afeto para leitura relacionam-se positivamente com alta recuperação cognitiva e compreensão de texto, que os alunos podem ser motivados tanto pela escolha pessoal quanto por escolhas feitas por pessoas significativas e que alunos autônomos são mais motivados intrinsecamente.

É relevante destacar uma pesquisa fundamentada teoricamente na TAD e que contempla uma proposta de intervenção concomitante com a participação familiar, trata-se da pesquisa de Villiger et al. (2012), a qual examinou os efeitos, a médio prazo, de um programa de intervenção projetado para aumentar a motivação para leitura de alunos do 5º ano do ensino fundamental, comparando crianças que recebiam intervenções apenas na escola com crianças que recebiam intervenções na escola e no lar.

Esta intervenção visou diminuir o declínio da motivação para leitura observada tipicamente na 4ª série, além de promover a compreensão leitora. Assim, com a intenção de avaliar a contribuição específica da família no aumento da motivação para leitura das crianças, o estudo foi realizado com 713 alunos do 5º ano de 23 escolas suíças, sendo que 244 alunos recebiam intervenções apenas da escola, 225 alunos recebiam intervenções da escola e da família e 244 participavam do grupo controle e não recebiam intervenções.

Além de formação para os professores, os pais receberam um treinamento para melhor ajudar os filhos em casa. O treinamento teve duração de seis horas e incluía aulas expositivas de conteúdos, vídeos e uma apostila. A motivação para leitura foi avaliada em termos de motivação intrínseca, extrínseca e autoconceito para leitura, os alunos passaram por três avaliações durante o ano letivo. Os pesquisadores utilizaram um questionário de autorrelato do tipo *Likert* e com o grupo em que os pais participaram, os mesmos responderam a um questionário para a obtenção de informações sobre o contexto familiar, contendo questões que avaliavam a formação educacional dos pais, o número de livros da casa e o primeiro idioma.

Após o tratamento dos dados, os autores detectaram que o grupo em que houve intervenções da escola e da família apresentou índices mais altos de satisfação, curiosidade e motivação intrínseca para leitura. Nesta perspectiva, os autores inferiram que, além da qualidade de ensino no ambiente escolar controlado,

o apoio emocional e a qualidade de interação entre pais e filhos podem ter sido responsáveis pelos fatores positivos encontrados.

Como um exemplo de pesquisa de intervenção brasileira, faz-se necessário ressaltar que este foi o único estudo brasileiro encontrado, pode-se citar o trabalho realizado por Neitzel, Pareja e Hochmann (2013), os quais se debruçaram sobre as estratégias de leitura desenvolvidas por licenciandos do curso de Letras. Estes foram inseridos em um projeto de fomento de literatura em duas escolas públicas de ensino médio. Para a coleta de dados da experiência dos licenciandos, as autoras utilizaram os portfólios que estes alunos produziram durante o desenvolvimento do projeto e, como metodologia, a leitura frutiva, que consiste em apreciar o livro como objeto artístico.

O programa, cuja proposta era trazer para o cotidiano da escola o desejo pela leitura e ampliar a visão de mundo do leitor, estava dividido em quatro projetos literários, a saber: encontro com a leitura, literatura e cultura brasileira, leitura em meio eletrônico e estudos linguísticos e literários. Neste projeto, os licenciandos foram desafiados a criar estratégias de ensino de leitura para estudantes do ensino médio, as quais despertassem o gosto pela literatura.

Portanto, com o objetivo de oportunizar a interação dos alunos com seus pares por meio de atividades de leitura, o projeto teve como concepção básica a metodologia da literatura frutiva, centrado em poemas catarinenses. Foi desenvolvido por seis meses. Neste contexto, o projeto teve como atividades: Baile da mascarada, Banquete literário, Poesia de varal, Paráfrase de poemas e Noite literária, com a presença de um famoso poeta catarinense.

De acordo com as autoras Neitzel, Pareja e Hochmann (2013), como o foco era a formação de leitores e a necessidade de se pensar atividades que dinamizem a leitura no espaço escolar, os resultados foram positivos para todos os envolvidos, pois os licenciandos ampliaram sua visão acerca do ensino da literatura e integraram a teoria à prática; os professores supervisores repensaram suas práticas e estratégias de ensino; os professores das licenciaturas refletiram sobre o currículo da disciplina; os alunos do ensino médio vivenciaram meses de literatura contemporânea de forma frutiva, isto é, pela presença de fatores que representam interesse situacional.

Neste caso, o artigo vale como um relato de experiência que foi uma tentativa de tornar a leitura de poesia mais atraente. O que faltou no relato foi uma

avaliação junto aos alunos do ensino médio, para verificar se eles passaram a se interessar de forma continuada por poesia. É plausível que o efeito positivo da experiência de fato aconteceu, mas não foi explicitado no relato das autoras. No entanto, a literatura sobre embelezamentos motivacionais tem demonstrado que, para provocar interesse por leitura, é em geral eficaz a introdução das estratégias descritas nesse estudo (ver, por exemplo, BZUNECK, 2010).

Em síntese, na revisão de literatura com estudos de intervenção, os resultados foram positivos. Em função de todos os tipos de intervenção, identificaram-se elevados níveis de motivação intrínseca, satisfação, curiosidade e engajamento, melhora significativa no uso de estratégias para compreensão da leitura, preferência por desafio e aumento de frequência de leitura. Descobriu-se ainda que as tarefas interessantes aumentam a motivação para leitura e, por conseguinte, a motivação aumenta a compreensão para leitura.

Portanto, com base na literatura citada anteriormente, pode-se concluir que programas de intervenção correlacionam-se de forma positiva com a motivação para leitura. Neste contexto, vale ressaltar que programas de intervenção podem ser uma ferramenta significativa em sala de aula.

### *3.3 Estudos sobre Antecedentes Familiares*

A qualidade da motivação para leitura dos adolescentes é influenciada não somente pelas disposições individuais e contextos de sala de aula, mas também sofre grande influência da família (BRANDÃO et al., 2005; KOSKINEN e cols., 2000; LELIS, 2005; RETELSDORF et al., 2011; WITTER, 2010). Embora em um número ainda pouco significativo, mas superior às pesquisas correlacionais e aos estudos de intervenção, as pesquisas nacionais sobre antecedentes familiares serão apresentadas concomitantemente às internacionais, seguindo como critério de organização apenas a ordem cronológica.

Nesta direção, Koskinen et al. (2000) exploraram o impacto de utilizar muitos livros na sala de aula e realizar a releitura deles em casa na motivação para leitura, na compreensão e na fluência de alunos do ensino fundamental. Participaram do estudo 16 professores e 162 alunos do 1º ano, sendo 98 meninos e 64 meninas com

idade média de 6 anos. Os alunos estavam enquadrados nas seguintes condições: muitos livros em sala de aula, muitos livros em sala de aula e releitura dos livros em casa, muitos livros em sala de aula e releitura dos livros com fitas de áudio em casa e um grupo com instrução de leitura regular apenas na escola. Vale ressaltar que 57 alunos falavam inglês e 105 alunos tinham a língua inglesa como segundo idioma. As famílias representavam mais de 17 países e 16 línguas diferentes eram faladas.

Os resultados mostraram que a compreensão relacionou-se positivamente com a sala de aula com muitos livros, já a motivação para leitura e o envolvimento dos pais aumentaram no grupo com muitos livros em sala de aula e releitura em casa. Neste grupo, os alunos relataram que gostavam de ler livros em casa e que a prática na leitura ajudava a aprender a ler. Os professores do grupo com muitos livros promoveram momentos de leitura compartilhada, fato que favoreceu a interação, aumentou o engajamento e a motivação para ler.

Em sua investigação, Brandão et al. (2005) analisaram as características institucionais e familiares que interagem no processo de escolarização e produzem a imagem de excelência das escolas investigadas, sobretudo, na aprovação dos egressos nos exames de vestibular em instituições muito concorridas. A pesquisa foi realizada com alunos do 9º ano, de duas escolas de classe média e alta do Rio de Janeiro, as quais são consideradas pela imprensa as duas melhores instituições de ensino da cidade. Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário de autorrelato para os alunos (n=319), pais (n=137) e professores (n=29). Para os autores, analisar as informações obtidas por meio dos questionários aliadas às entrevistas exploratórias possibilita mapear as características do investimento familiar na escolarização dos filhos, perceber a relação dos jovens com o estudo e construir indicadores a respeito do trabalho pedagógico e clima da escola.

Após a análise dos dados, os autores perceberam que: (a) de um modo geral, os alunos investigados percebem seus pais presentes no cotidiano e há presença de um forte vínculo socioafetivo familiar; (b) 58% dos pais conversam com seus filhos sobre filmes, livros ou TV; (c) 66% dos pais estão presentes quando filho pede ajuda e acompanham sua vida escolar; (d) 65% dos pais possuem curso superior e 28% pós-graduação *stricto sensu*; (e) os alunos possuem um grande número de materiais paraescolares como enciclopédias, *cd-rons* educativos, acesso à internet, biblioteca em casa, dentre outros; (f) 96% dos pais têm o hábito de leitura diária de jornais e revistas informativas; (g) 85% dos jovens usam a internet e

desenvolvem uma prática de leitura de *e-mails* e *sites*; (h) os jovens investigados preferem as obras de ficção, seguidas pelos livros de não ficção; (i) quando solicitados que citassem os livros de que mais gostaram nos últimos dois anos, os dados evidenciam uma prática de leitura pouco comum entre os jovens brasileiros dessa faixa-etária, pois 1,5% afirmaram não ter lido nenhum livro, 5% dos alunos citaram apenas um livro, 11% citaram dois livros e 81% mais de três livros; (j) 51% nunca leem poesia e apenas 8% o fazem com frequência; (l) 30% dos alunos afirmaram ler apenas o necessário, 13% apontaram sua dificuldade de ler livros até o fim, 7% acharam ler uma perda de tempo; e (m) 24% afirmaram ter na leitura uma das suas diversões preferidas e 30% gostam muito de ir a livrarias.

Ainda nesta direção, Lelis (2005) verificou como os adolescentes de uma escola do Rio de Janeiro se relacionam com as práticas escolares e com as tarefas cotidianas, hipotetizando que um conjunto de pré-disposições nasce no investimento que a família faz no processo de escolarização dos seus filhos. A pesquisa foi realizada com 30 alunos do 9º ano, sendo 42% do sexo feminino e 58% do sexo masculino, com idade média entre 14 e 16 anos. O questionário de autorrelato analisou diversos aspectos da vida escolar e extraescolar dos alunos como, por exemplo, origem familiar, condições socioeconômicas da família, práticas culturais dos jovens, representações sobre a escola e seus professores, hábitos de estudo, desempenho acadêmico, trajetória escolar anterior, atividades de lazer, atividades extraclasse, dentre outros. Em relação ao perfil socioeconômico, verificou-se que 62% dos pais e 73% das mães dos alunos possuem diploma de ensino superior.

Portanto, para a autora, as estratégias educativas desenvolvidas pela família, de forma consciente ou não, criam hábitos que ajudam a entender como os alunos se comportam diante das atividades escolares e demonstram suas preferências quanto ao estilo de ensinar do professor.

Em relação às tarefas escolares que envolvem a leitura, Lelis (2005) aponta que, por serem consumidores da mídia e de outros meios de comunicação em massa, os estudantes investigados parecem, em um primeiro momento, rejeitar ou ter pouca familiaridade com as práticas de leitura. Porém, após a análise dos dados, a autora sinalizou aspectos significativos: 62% rejeitam a imagem de que ler é uma perda de tempo, mas a leitura não é uma de suas distrações preferidas, 69% só leem quando necessário, 58% leem *e-mails* e *sites*, 50%, jornais, 38%, revistas, 23%,

livros de ficção e 19%, não ficção. Vale ressaltar que o gênero poesia apareceu como nunca lido por 62% dos estudantes.

Para ilustrar a importância do envolvimento parental na educação, Witter (2010) relatou um exemplo pessoal de uma criança de 8 anos de idade que sequer precisou de intervenção, devido à mudança de comportamento do pai. A criança foi enviada para atendimento com queixas graves de dificuldade de aprendizagem, problemas de comportamento e por alegar detestar frequentar a escola. A autora realizou testes de inteligência que revelaram níveis elevados para a idade e as observações realizadas na escola mostraram criatividade, certo autoritarismo e capacidade para resolução de problemas. Foi detectado também que, na visão do aluno, ele seria sucessor de seu pai na empresa e sua função seria apenas assinar cheques, o que, para ele, não exigia a leitura nem a escrita. Após orientação, o pai levou seu filho diariamente ao escritório e lhe mostrou todas as atribuições de um empresário, focando a importância da leitura e da escrita para tal função. Inspirado no pai, em poucos meses, a criança estava lendo, escrevendo e demonstrava interesse e motivação por livros e assuntos diversos.

Já a pesquisa de Retelsdorf et al. (2011) teve como objetivo identificar os efeitos únicos da motivação para leitura e desempenho quando há controle para habilidades cognitivas, histórico familiar e características de fundo demográfico, como etnia e gênero. O estudo longitudinal contou com 1508 alunos do ensino fundamental de 5º e 8º anos. Utilizando questionários de autorrelato, foram avaliados dois tipos de motivação intrínseca (leitura por prazer e interesse), um tipo de motivação extrínseca (competição) e autoconceito. Além disso, as habilidades cognitivas (raciocínio e velocidade de decodificação) e desempenho foram avaliados por meio de testes padronizados e questionários para pais e alunos. Os pesquisadores verificaram que os alunos que utilizam a leitura como ferramenta para satisfazer sua curiosidade apresentam níveis mais elevados de desempenho, que velocidade de decodificação e raciocínio foram relacionados positivamente com desempenho inicial para leitura e que a qualificação dos pais e o número de livros em casa foram relacionados positivamente com o desempenho.

Dois estudos longitudinais também foram realizados por Dumont et al. (2012) para examinar a hipótese de que a associação entre o contexto familiar e a realização acadêmica do aluno pode ser medida particularmente pelo envolvimento dos pais na tarefa de casa. O primeiro estudo foi realizado com 1270 estudantes de

227 escolas de Berlim, os quais foram avaliados em dois momentos distintos, ou seja, no 5º e no 8º ano do ensino fundamental. Os pesquisadores avaliaram o envolvimento dos pais nas tarefas de casa em três dimensões: apoio parental durante o processo de realização das tarefas de casa, conflito percebido entre pais e filhos sobre a tarefa de casa e percepções das crianças da competência de seus pais para ajudá-los nas tarefas de casa. Para analisar o contexto familiar, foram utilizadas as seguintes variáveis: número de livros em casa, escolaridade dos pais e dados do contexto familiar dos imigrantes.

Os autores perceberam que há forte correlação positiva entre apoio parental e competência parental, correlação negativa moderada entre conflito durante a tarefa de casa e apoio dos pais e, ainda, independência entre conflito e competência dos pais. Em relação à quantidade de livros, os autores descobriram que crianças com poucos livros em casa tinham menos probabilidade de argumentação sobre suas tarefas e a elevada quantidade de livros e o alto nível de escolaridade dos pais também foram relacionados positivamente com a percepção dos alunos quanto à competência desses. Porém, não foram encontradas evidências que o apoio parental mediou a relação entre contexto familiar e resultados educacionais.

O segundo estudo foi realizado em 2011 com alunos do 8º ano do ensino fundamental, de 104 classes de 3 escolas suíças. Os alunos responderam às mesmas questões da pesquisa anterior, com o objetivo de testar se os resultados poderiam ser replicados. As variáveis do contexto familiar se repetiram neste estudo. Houve uma correlação moderada entre as duas dimensões de envolvimento parental com as tarefas de casa, uma de apoio e outra de interferência. Assim, os pais suíços mostraram altos níveis de interferência e apoio quando comparados aos pais estrangeiros. O apoio parental teve baixa associação positiva com a quantidade de livros em casa e nível educacional dos pais.

Em suma, o envolvimento dos pais e os hábitos de leitura da família relacionaram-se positivamente com motivação para leitura, compreensão de texto, desempenho, sucesso acadêmico e o número de livros que os adolescentes têm em casa. Houve ainda forte correlação positiva entre apoio parental e competência parental.

Portanto, com base na revisão de literatura, constatou-se carência de pesquisas nacionais e este fato é prejudicial para o contexto educacional devido à relevância da leitura na vida das pessoas. Assim, com a intenção de ampliar o

número de pesquisas brasileiras sobre o tema e produzir conhecimento na área da motivação para leitura, a presente pesquisa dará um passo adiante e, além de correlacionar a qualidade da motivação para ler com a percepção dos pais, identificará os perfis motivacionais dos alunos investigados, conforme sugestão de Ratelle (2007).

Nesta direção, o objetivo geral deste estudo é avaliar a qualidade motivacional de adolescentes para leitura de livros paradidáticos escolhidos pelos professores durante o ano letivo. Este objetivo se desdobra em outros mais específicos, a saber: 1º) Levantar os escores grupais dos tipos de motivação e percepção sobre os pais; 2º) Definir os tipos de motivação de acordo com o *continuum* da autodeterminação; 3º) Identificar perfis motivacionais que combinem motivação autônoma e controlada; 4º) Analisar a distribuição dos alunos por sexo; 5º) Investigar a distribuição dos alunos em função das escolas (pública e particular); 6º) Relacionar percepção sobre pais e os perfis dos alunos em motivação por leitura, pela combinação de tipos motivacionais.

## 4. MÉTODO

Neste capítulo, apresenta-se a metodologia utilizada para a realização deste estudo. A pesquisa deste constructo, motivação para leitura, assim como o problema que a originou direcionaram a opção por um estudo exploratório e correlacional apoiado na Abordagem Quantitativa.

Em um primeiro momento, são descritos os participantes e apresentados o instrumento e o processo de construção. Por fim, os procedimentos de pesquisa utilizados e as análises dos itens que o compõem.

### 4.1 Participantes

A pesquisa foi realizada com 566 adolescentes do 9º ano do Ensino Fundamental II (n=280) e 2ºano do Ensino Médio (n=286), de escolas públicas e privadas do Norte do Paraná. A princípio, a intenção era avaliar as últimas turmas tanto do ensino fundamental II (9º ano) quanto do ensino médio (2º ano). Porém, os diretores das escolas não autorizaram a coleta de dados com os alunos dos terceiros anos, pois alegaram que, com a proximidade do vestibular, os alunos gastariam tempo para responder ao instrumento e esse fato acarretaria prejuízo para esses.

Diante disso, a amostra foi composta de 174 (30,8%) alunos de escolas particulares e 392 (69,3%) alunos de escolas públicas, sendo dez turmas de 9º anos e catorze turmas de 2º anos. A escolaridade da mãe ficou representada da seguinte forma: Ensino Básico (11,9%), Ensino Médio (28,8%), Ensino Superior (22,5%), Pós Graduada (24,5%) e não souberam responder (10,9%). Por outro lado, a escolaridade do pai ficou representada da seguinte forma: Ensino Básico (13,5%), Ensino Médio (27,8%), Ensino Superior (22,8%), Pós Graduado (15,5%) e não souberam responder (19,2%).

Em relação ao sexo, 45,4% (n=257) eram do sexo masculino, 54,4% (n=308), do sexo feminino e 0,2% (n=1), não respondeu. A média de idade dos adolescentes foi de 15,11 anos. A idade mínima foi de 12 anos e a máxima de 24 anos. Para justificar a idade máxima, vale ressaltar que esta amostra contou com

uma turma de alunos do período noturno de uma escola pública com um alto índice de alunos repetentes. Porém, para as análises posteriores, foram retirados da amostra três alunos (um aluno com 24 anos e dois alunos com 22 anos) para que a faixa-etária permanecesse mais próxima ao que é determinado como limite para a adolescência. A distribuição dos alunos da amostra total (N= 566), segundo a idade cronológica, pode ser observada na Figura 1.

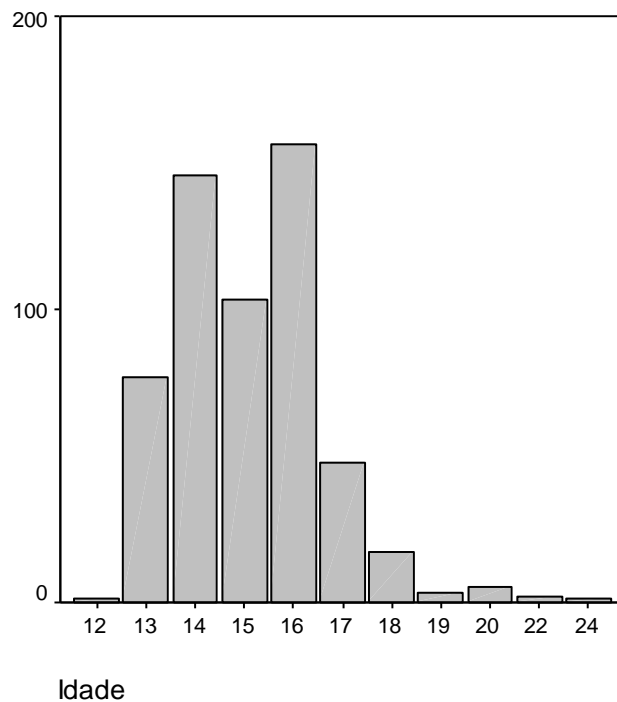


Figura 1 - Distribuição dos alunos da amostra total segundo a idade cronológica  
Fonte: A autora, 2015.

#### 4.2 Construção do Instrumento

A construção do instrumento foi desenvolvida em vários passos. Em primeiro lugar, foi realizada previamente uma entrevista com cinco professores de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio, sendo três deles de escolas particulares e dois de escolas públicas. A amostra foi por conveniência. As entrevistas foram individuais, cujo principal objetivo foi captar que tipo de leitura é cobrado do adolescente durante o ano letivo na faixa-etária que se pretendia investigar. A participação dos professores foi voluntária e a duração média das entrevistas foi de 20 minutos.

De forma geral, identificou-se que, no 9º ano do Ensino Fundamental, cobram-se do aluno: leituras do cotidiano (jornais e revistas); leitura de livros paradidáticos escolhidos pelos professores de acordo com as escolas literárias que serão trabalhadas durante o ano letivo; e leituras para o ENEM. Já no 2º ano do Ensino Médio: as leituras estão voltadas para os maiores vestibulares da região; e escolas literárias do currículo escolar.

Os professores relataram que a leitura dos livros paradidáticos é cobrada por meio de provas e as leituras do cotidiano são temas de rodas de discussão e trabalhos acadêmicos. A principal queixa é a falta de motivação para ler o que é cobrado em sala de aula, tendo em vista que os professores percebem que, de modo geral, os adolescentes parecem gostar de ler. Um dos professores de escola particular relatou que os adolescentes estão vivendo em um tempo tecnológico, muito dinâmico, com informações adquiridas rapidamente, a leitura dos livros fica para um segundo plano, já que exigem tempo, concentração e falta de dinamismo. Identificou ainda que os livros que dão status nas redes sociais como, por exemplo, *Crepúsculo* e *A Culpa é das Estrelas*, embora sejam extensos, são muito lidos pelos alunos.

Por mais que a entrevista tenha sido realizada com um número pequeno de professores, outro dado importante identificado foi a diferença significativa em relação à cobrança de leitura entre as escolas particulares e as públicas. Enquanto nas escolas particulares são cobrados, em média, oito livros paradidáticos durante o ano letivo, nas escolas públicas, de um a três. Os professores relataram que indicam as leituras voltadas para o vestibular, mas cobram em provas apenas a leitura dos livros voltados para a realidade destes adolescentes como, por exemplo, gravidez na adolescência.

Concomitantemente, tornou-se necessária a coleta e integração de informações relevantes sobre o conceito de motivação, mais especificamente, motivação para leitura. Neste processo, assumiu especial relevância a revisão de literatura, não apenas sobre o conceito, mas contemplando estudos anteriormente utilizados noutros contextos por pesquisadores renomados na área da motivação, principalmente de outros países.

No presente estudo serviram de fundamentação os exemplos dos trabalhos de Brophy (1999), Bzuneck (2009), Pintrich (2000), Pintrich (2003) e Schunk et al. (2014) que caracterizam o conceito de motivação e, por outro lado, Law (2011),

Wigfield (1997), Wigfield e Guthrie (1997) e Witter (2010), as especificidades da motivação para leitura. Para a escolha dos itens e das categorias, tomou-se como base de inspiração os instrumentos de Guay et al. (2010), Guthrie et al. (2007); Ratelle et al. (2007); Rufini et al. (2011); Sweet et al. (1998) e Wigfield e Guthrie (1997).

Com base nas informações coletadas por meio das entrevistas e da revisão de literatura, procedeu-se à constituição de uma lista de itens, que foi sujeita a uma seleção. Por fim, para a adequação do instrumento, foi realizada uma aplicação piloto, a fim de testar a redação dos itens para garantir a compreensão e evitar equívocos. Para a realização desta etapa, foi selecionada uma amostra por conveniência que contou com a participação de um pequeno conjunto de alunos do 2º ano do Ensino Médio, os quais apresentaram as características da amostra pretendida. Após as adequações e validada sua configuração final, o instrumento elaborado por Bzuneck e Oliveira (2015) foi denominado “Inventário sobre Motivação para Leitura”. Vale ressaltar que antes de ser aplicado à amostra real, mais ampla, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina - UEL - CEP e aprovado sob o número 155/2014, conforme disposto no apêndice deste estudo.

Neste contexto, a amostra pesquisada respondeu ao instrumento, ou seja, um questionário de autorrelato com 43 questões do tipo *Likert*, referente à motivação para leitura de livros obrigatórios durante o ano letivo. Os participantes tiveram que classificar cada item do instrumento, assinalando a alternativa com a qual mais se identificaram numa escala de 1 a 5 pontos. A opção 1 significava que o adolescente discordava inteiramente da afirmativa e a 5 representava a concordância total, ou seja, as alternativas variavam de nada verdadeiro até totalmente verdadeiro.

Quanto às categorias, incluiu-se a influência dos pais, pois se buscou atender a proposta de Pintrich (2003) que recomendou ser necessário considerar os fatores ambientais nas pesquisas sobre motivação. O mesmo autor recomendou a integração de abordagens cognitivas (constructos internos) e sociocultural para se ter uma compreensão abrangente da motivação, ou seja, faz-se necessário focar tanto em aspectos intraindividuais quanto em aspectos sociocontextuais. Assim, foram realizadas seis divisões, a saber: motivação intrínseca, motivação por regulação identificada, motivação por regulação introjetada, motivação extrínseca, desmotivação e participação da família.

As duas primeiras categorias buscaram identificar a orientação do aluno em relação à motivação autônoma, representadas aqui por motivação intrínseca e motivação por regulação identificada. Os itens que focalizaram a motivação intrínseca estavam respectivamente representados nas afirmativas de números: 1, 5, 6, 12, 18, 22, 21, 25, 27, 29, 32 e os itens que focalizaram a motivação por regulação identificada estavam respectivamente representados nas afirmativas de números: 2, 7, 13, 23, 34. Como exemplo dessas categorias, pode-se citar: “Para mim, ler é sempre prazeroso” e “Para me sair bem na escola é importante que eu leia”.

As duas segundas categorias buscaram verificar a orientação motivacional do adolescente em termos motivação controlada, ou seja, motivação por regulação introjetada e motivação extrínseca. Representados respectivamente pelas seguintes afirmativas: 3, 8, 15, 24, 30, 33 e 4, 9, 11, 16, 20, 26, 31. Como exemplos, pode-se citar: “Leio para depois não me sentir culpado se tirar nota baixa” e “Leio só quando vale nota”.

A quinta categoria, com 5 afirmativas, buscou verificar a desmotivação. Os itens que focalizaram esta categoria foram: 10, 14, 17, 18 e 28. Como exemplo, “para mim, ler é chato, não me motiva”.

A sexta e última categoria referiu-se à participação da família na motivação para leitura dos adolescentes. Nesta categoria, os adolescentes tiveram que classificar cada item do instrumento, assinalando a alternativa com a qual mais se identificaram numa escala de 1 a 4 pontos, estas variaram de nunca até habitualmente, sempre. A categoria contemplou 5 itens, representados pelas afirmativas de números: 37, 38, 39, 40 e 41. Como exemplo, pode-se citar: “Seus pais (pai, mãe ou ambos) compram livros para você”. Para a avaliação da motivação foi utilizada a abordagem centrada no aluno e as respostas foram submetidas à análise fatorial e a outros procedimentos estatísticos.

#### *4.3 Procedimentos de coleta de dados*

A investigação amparou-se na resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e seus complementares, respeitando os procedimentos éticos. Dessa forma,

o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Estadual de Londrina – UEL- CEP e aprovado sob o parecer nº 155/2014.

Os procedimentos de coleta de dados ocorreram após aprovação do projeto pelo CEP. Em primeiro lugar, foram feitos os contatos com os diretores das escolas escolhidas pela pesquisadora. Como um dos objetivos era o de avaliar a importância da participação da família na motivação dos alunos, optou-se por tentar contato com escolas renomadas da cidade, pois se acreditava que nestas escolas a escolaridade dos pais seria elevada e que estes alunos teriam fácil acesso aos livros. Neste momento, houve uma dificuldade muito grande, uma vez que apenas duas escolas mostraram-se dispostas a colaborar. Vale ressaltar que quatro grandes escolas negaram colaboração. Já nas escolas públicas, a receptividade ocorreu imediatamente. Após o aceite das escolas, foi enviado aos pais dos alunos envolvidos na coleta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e agendado, com os professores de Língua Portuguesa, os melhores dia e horário para a coleta.

O procedimento de aplicação do instrumento foi o mesmo nas quatro escolas. Os alunos responderam ao instrumento em sala de aula e a aplicação foi feita pela própria pesquisadora. Em um primeiro momento, os alunos foram informados pela pesquisadora sobre os objetivos gerais da pesquisa e, também, foi esclarecido que a participação deles no estudo não interferiria em nenhum aspecto no rendimento acadêmico. Ressaltou-se o caráter de participação anônima e voluntária. A pesquisadora leu, juntamente com os alunos, a questão número um, a exemplo, e explicitou que estaria disponível para eventuais dúvidas. A aplicação do instrumento teve duração média de 15 a 25 minutos. A maioria dos alunos mostrou-se disposta a participar, ainda que algumas reclamações sobre a extensão do questionário tenham acontecido, não houve nenhuma recusa.

#### *4.4 Análise da Estrutura Interna dos Ítems*

Os dados dos questionários foram lançados na planilha do Excel e, em seguida, os itens foram submetidos a uma análise prévia à análise fatorial. A adequação da amostra foi aferida pelo teste de Kayser-Meyer-Olkin (KMO), tendo

sugerido o valor de 0,942 para a matriz. Pelo teste de esfericidade de Bartlett,  $\chi^2[861; n=572]= 11872,962$   $p= 0,001$ . Esses resultados autorizaram a execução de uma análise fatorial exploratória

Em seguida, os dados relativos à escala de motivação, constantes do *Inventário sobre Motivação para Leitura*, foram lançados no programa *Statistica* para se proceder à extração dos componentes principais, o que foi feito com rotação varimax. A Figura 2 mostra a distribuição dos valores próprios da escala e a Tabela 2, a solução por três fatores ou dimensões, juntamente com os indicadores de consistência interna dos itens em cada fator.

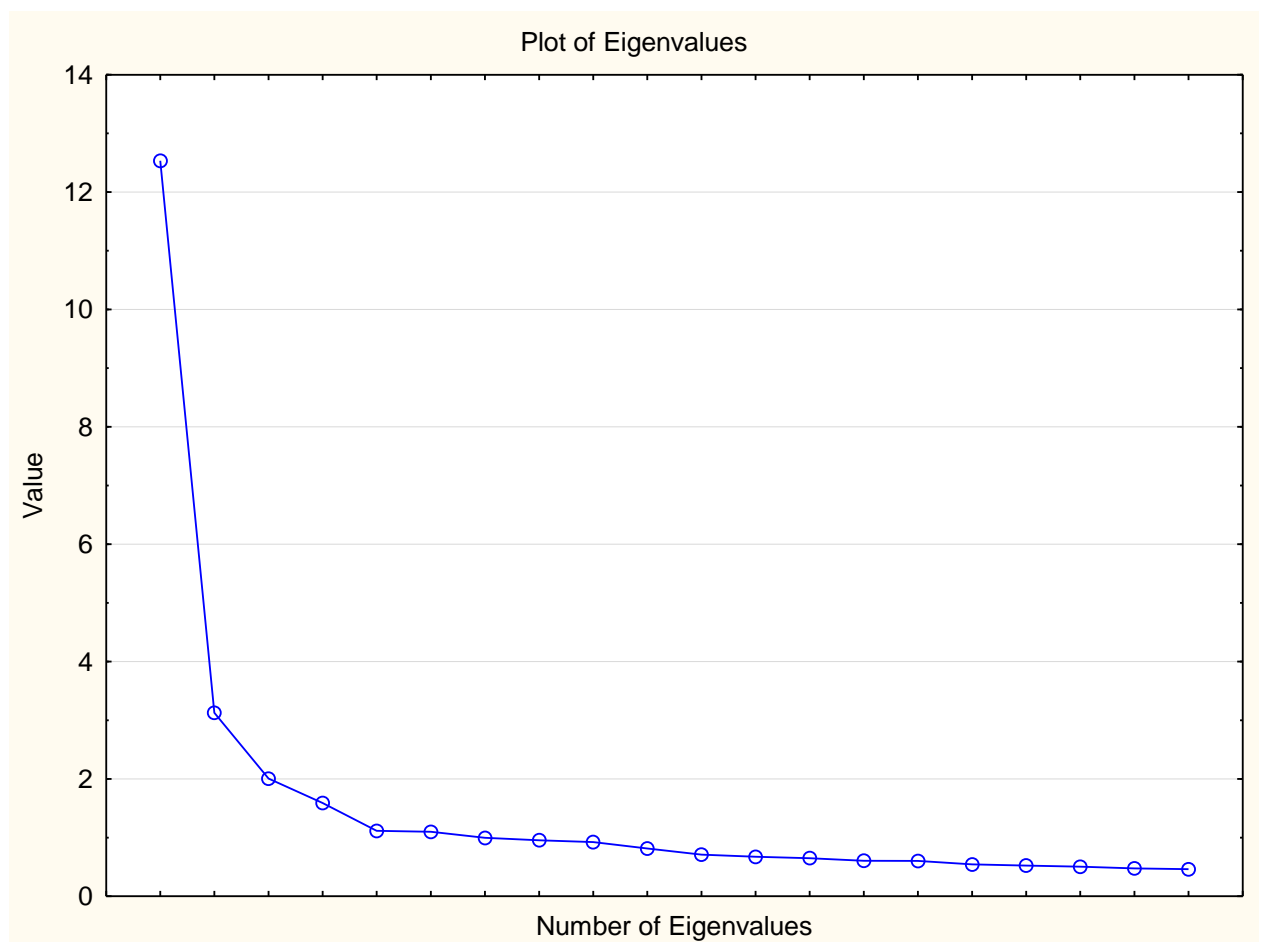


Figura 2 - Scree Plot dos valores próprios

Fonte: A Autora, 2015.

Quanto às quatro questões (37, 39, 40 e 41) relativas à percepção dos pais por parte dos alunos em termos de indicadores de influências sobre motivação para leitura, optou-se por considerá-las à parte, sendo que se mostraram com nível aceitável de consistência interna ( $\alpha=0,79$ ).

Tabela 2- Inventário sobre Motivação para Leitura

Itens	Questões	Fator 1	Fator 2	Fator 3	h <sup>2</sup>
1	Para mim, ler é sempre prazeroso.	0,65			0,60
5	Gosto de ganhar livros de presente.	0,82			0,72
6	Peço livros de presente.	0,81			0,68
12	Para mim, ler é divertido.	0,82			0,77
18	Sou entusiasmado quanto a ler.	0,78			0,65
21	Nas horas livres, pego um livro para ler.	0,80			0,71
22	Sinto meus pensamentos fluírem durante a leitura.	0,64			0,55
25	Perco a noção do tempo quando estou lendo um livro que estou gostando.	0,70			0,55
27	Frequento a biblioteca da escola por conta própria.	0,45			0,47
29	Tenho um livro por perto e leio sempre que o tempo permite.	0,78			0,63
32	Vou a livrarias com frequência.	0,80			0,62
35	Gosto de ler os livros por inteiro.	0,76			0,61
3	Leio para que meus professores não me prejudiquem.		0,56		0,28
4	Leio só quando vale nota		0,66		0,56
8	Leio para os meus professores me deixarem em paz.		0,69		0,46
9	Leio só porque meu professor manda.		0,73		0,63
11	Faço as leituras porque sou obrigado pela escola.		0,68		0,54
15	Leio para depois não me sentir culpado se tirar nota baixa.		0,55		0,41
20	Para eu pegar um livro e ler, eu preciso que alguém mande.		0,41		0,50
26	Vou à biblioteca da escola só quando meu professor manda.		0,48		0,46
31	Leio só para não reprovar.		0,61		0,49
2	É importante e necessário que eu faça as leituras.			0,57	0,36
7	Para me sair bem na escola é importante que eu leia.			0,69	0,34
13	Leio porque sei que é importante para o meu futuro.			0,68	0,51
16	Faço as leituras, para passar no vestibular.			0,51	0,28
23	Sei que aprendo por meio das leituras que faço.			0,60	0,52
33	Sinto-me mal quando não realizo as leituras solicitadas pelo professor.			0,42	0,19
36	Leituras me dão conhecimentos que me servem para ser alguém na vida.			0,57	0,41
<b>Explic. Variância Alpha</b>		34,81	8,68	5,57	
		0,93	0,84	0,76	

Fonte: A Autora, 2015.

É importante ressaltar que, originalmente, haviam sido elaborados 36 itens destinados a avaliar cinco tipos de motivação presentes no *continuum* de autodeterminação. Assim, esperava-se que a análise fatorial apontasse a existência de cinco fatores: desmotivação, motivação extrínseca por regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e motivação intrínseca. Contudo, a análise dos componentes principais sobre aquele conjunto de itens relativos à motivação para leitura indicou a presença de três fatores.

Observando-se o conteúdo dos itens que se agruparam em torno de cada um dos fatores, pode-se considerar que o fator 1 corresponde à motivação intrínseca, o fator 2, à motivação por regulação externa e o fator 3, à motivação identificada. No caso da presente amostra não surgiu um fator que agregasse itens de desmotivação nem de motivação por regulação introjetada, no que se diferenciou de outros estudos similares que também usaram escalas com base no *continuum* da autodeterminação (por ex., GUIMARÃES E BZUNECK, 2008; MEGLIATO, 2011).

Além disso, das 36 questões criadas para avaliar a motivação para leitura, foram excluídos oito itens do questionário original aplicado aos alunos, quer porque carregavam em mais de um fator, quer porque não apresentavam relação teórica com o fator em questão. Do fator 1 (motivação intrínseca) não foi excluído nem um item. Por outro lado, do fator 2 (motivação por regulação externa) foram excluídos os seguintes itens: 10 - “Para mim, ler é chato, não me motiva”; 14 - “Odeio ler livros”; 17 - “Sinceramente não sei porque tenho de ler”; 19 - “Tenho preguiça de ler”; e 28 - “Em geral, detesto ler o que o professor indica”. Em relação ao fator 3 (motivação identificada) foi excluído apenas o item 34 – “Gosto de ler os resumos dos livros”. Também foram excluídos os itens 24 e 30, que se referiam a postar nas redes sociais comentários dos livros lidos. Estes itens haviam sido sugeridos por um dos professores de Língua Portuguesa que foram entrevistados; porém não apresentaram relevância teórica consistente com os fatores em que carregaram. Dos itens mantidos na escala final, a carga mais alta encontrada nos itens foi de 0,82 e a mais baixa de 0,41.

Os vinte e oito itens restantes mantidos nos três componentes apresentaram-se com valores satisfatórios: para o fator 1 (motivação intrínseca)  $\alpha=0,93$ ; fator 2 (motivação por regulação externa)  $\alpha=0,84$ ; fator 3 (motivação identificada)  $\alpha=0,76$ . Já dos cinco itens que contemplavam a escala de percepção sobre pais, excluiu-se apenas o item 38 – “Seus pais (pai, mãe ou ambos) compram

livros para você”, porque ele rebaixava muito o valor do alpha. Após essa exclusão, a escala com quatro itens apresentou-se com  $\alpha=0,79$ . Portanto, em geral, os constructos apresentaram um coeficiente de *Cronbach* aceitável, indicando boa consistência interna e apontando para o feito de que o uso da escala pode produzir interpretações confiáveis.

## 5. RESULTADOS

Levando-se em consideração os objetivos desta pesquisa, os resultados foram apresentados da seguinte forma: 1º) estatística descritiva dos tipos de motivação e percepção sobre os pais; 2º) formação da motivação autônoma e controlada; 3º) formação dos perfis motivacionais – *clusters*; 4º) distribuição dos alunos por sexo dentro de cada *cluster*; 5º) distribuição dos alunos em função das escolas (pública e particular) dentro dos *clusters*; e 6º) relação entre percepção sobre pais e os *clusters*. Na Tabela 3, encontram-se as médias, desvios padrão, assimetrias e curtoses das quatro subescalas que compõem este estudo. Trabalhou-se com as médias ponderadas grupais dentro de cada categoria.

Tabela 3 - Médias, desvios padrão, assimetrias e curtoses das quatro subescalas

Subescala	n	Média	Desvio Padrão	Assimetria	Curtose
Motivação Intrínseca	555	3,01	1,11	0,01	-1,13
Mot. Regulação Externa	554	2,04	0,86	0,86	-0,13
Motivação Identificada	549	3,54	0,78	-0,45	-0,04
Percepção sobre Pais	556	2,27	0,74	0,20	-0,75

Fonte: A Autora, 2015.

Em seguida, para formar os escores em motivação autônoma, os escores do fator 1 (Motivação intrínseca) foram unidos aos escores do fator 3 (Motivação Identificada). O fator 2 (Motivação por Regulação Externa) representa a Motivação Controlada. Este procedimento atendeu à sugestão de Ratelle et al. (2007), Reeve (2004), Reeve, Deci e Ryan (2004), dentre outros autores que argumentaram pela vantagem de se distinguir em pesquisas duas formas de motivação: autônoma e controlada. Na Tabela 4, encontram-se as médias, desvios padrão, assimetrias e curtoses dessas medidas.

Tabela 4 - Médias, desvios padrão, assimetrias e curtoses da Motivação Autônoma e Controlada

Variável	n	Média	Desvio Padrão	Assimetria	Curtose
Mot. Autônoma	542	3,21	0,88	-0,16	-0,80
Mot. Controlada	554	2,04	0,86	0,86	-0,13

Fonte: A Autora, 2015.

A Figura 3 mostra a distribuição dos participantes concomitantemente nos três fatores. Ou seja, na motivação autônoma e controlada e na percepção sobre os pais.

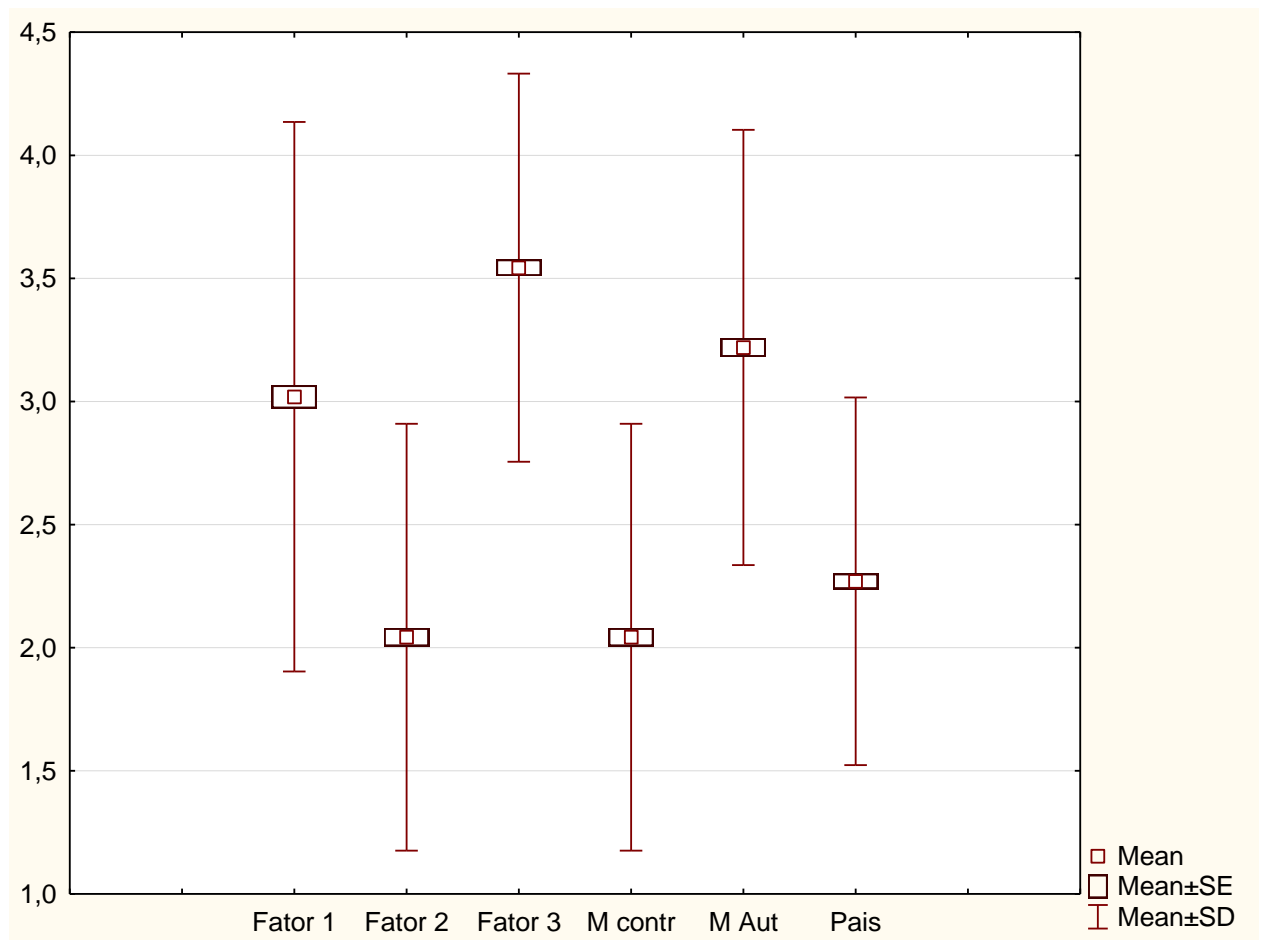


Figura 3 - Figura de caixas da distribuição dos valores nas diversas subescalas Fator 1 (Mot. intrínseca); Fator 2 (Mot. por Regulação Externa); e Fator 3 (Mot. Identificada)

Fonte: A Autora, 2015.

As análises de correlação aplicadas entre as variáveis do estudo indicaram que a motivação intrínseca correlacionou-se, negativamente, com a motivação por regulação externa ( $r=-0,59$ ) e, positivamente, com a motivação identificada ( $r=0,49$ ). Por outro lado, a motivação autônoma correlacionou-se negativamente com a motivação controlada ( $r=-0,53$ ).

Observa-se na Tabela 5 que a motivação intrínseca apresentou correlação muito alta com a motivação autônoma ( $r=0,95$ ) e correlação moderada com percepção sobre os pais ( $r=0,30$ ). Já a motivação identificada apresentou alta correlação com a motivação autônoma ( $r=0,72$ ) e correlação negativa discreta com a percepção sobre os pais ( $r=0,19$ ). Esse resultado torna o agrupamento de motivação autônoma versus motivação controlada bem consistente com as medidas individuais dos tipos de motivação intrínseca, identificada e por regulação externa.

Tabela 5 – Coeficientes de correlação entre as variáveis do estudo (N=528)

Fator	Motivação Intrínseca	Motivação Reg. Ext.	Motivação Identificada	Mot. Cont.	Mot. Aut.	P.Pais
M. Intrínseca	1,00	- 0,59	0,49	- 0,59	0,95	0,30
M. R. Externa		1,00	- 0,19	1,00	- 0,53	- 0,12
M. Identificada			1,00	- 0,19	0,72	0,19
M. Controlada				1,00	- 0,53	- 0,12
M. Autônoma.					1,00	0,30
Perc. Pais						1,00

Nota: Todas as correlações são significativas ( $p=0,01$ )

Fonte: A Autora, 2015.

Após o teste de correlação, aplicou-se também a análise de regressão linear, com o objetivo de investigar se a variável independente percepção sobre pais tem valor de predição sobre as variáveis critério, motivação autônoma e controlada. Nota-se, na Tabela 6, que os valores foram  $\beta=-0,14$  e  $p<0,003$  para motivação controlada e  $\beta=0,39$  e  $p<0,001$ , para motivação autônoma. Estes valores indicam que a percepção sobre os pais é preditora positiva moderada de motivação autônoma e negativa em grau discreto para controlada.

Tabela 6 - Resultado das análises de regressão, para a amostra total, considerada a percepção dos pais como variável independente

<u>Variável critério</u>	$R^2$	$\beta$	t	p
Motivaç. Control. (n=548)	0,01	-0,14	-2,97	0,003
Motivaç. Autônoma (n=536)	0,10	0,39	8,12	0,001

Fonte: A Autora, 2015.

Na sequência, são apresentadas as análises dos perfis motivacionais para responder ao terceiro objetivo desta pesquisa.

### 5.1 Perfis Motivacionais

Para gerar os perfis motivacionais, dentre os diversos procedimentos de análise dos *clusters*, nesta pesquisa foi utilizado o procedimento denominado *k-means*, o mesmo utilizado por Vansteenskiste et al. (2009). A análise estatística de *Cluster* agrupa os escores motivacionais, de modo a maximizar a heterogeneidade entre os grupos, assim como a homogeneidade dentro de cada grupo (RATELLE et al., 2007; VANSTEENSKISTE et al., 2009). Neste estudo, os perfis motivacionais foram agrupados com base nos escores dos estudantes em motivação autônoma e motivação controlada.

No presente caso, os dados de pontuação na motivação autônoma e controlada, em relação à leitura, formaram pelo procedimento de *k-means*, inicialmente, quatro perfis. Isto porque a hipótese levantada é a de que seriam encontradas quatro combinações diferentes das duas formas contrastantes de motivação, extraídas do *continuum* da autodeterminação. Cada combinação representa um padrão único como, por exemplo, com altos escores em motivação autônoma e baixos em motivação controlada; altos escores em motivação controlada e baixos em motivação autônoma; altos escores em motivação autônoma e altos em motivação controlada ou ainda, baixos escores em motivação autônoma e baixos em motivação controlada. Como citado anteriormente, Ratelle (2007) argumentou que os estudos que utilizam a abordagem centrada no aluno têm

resultados mais positivos, pois analisam como diferentes níveis de motivação se combinam e formam distintos perfis motivacionais. Com esse critério, portanto, foram identificados quatro perfis motivacionais. O programa elege o *cluster* mais representativo como organizador para formar os outros grupos. A Figura 4 representa a análise com quatro *clusters*.

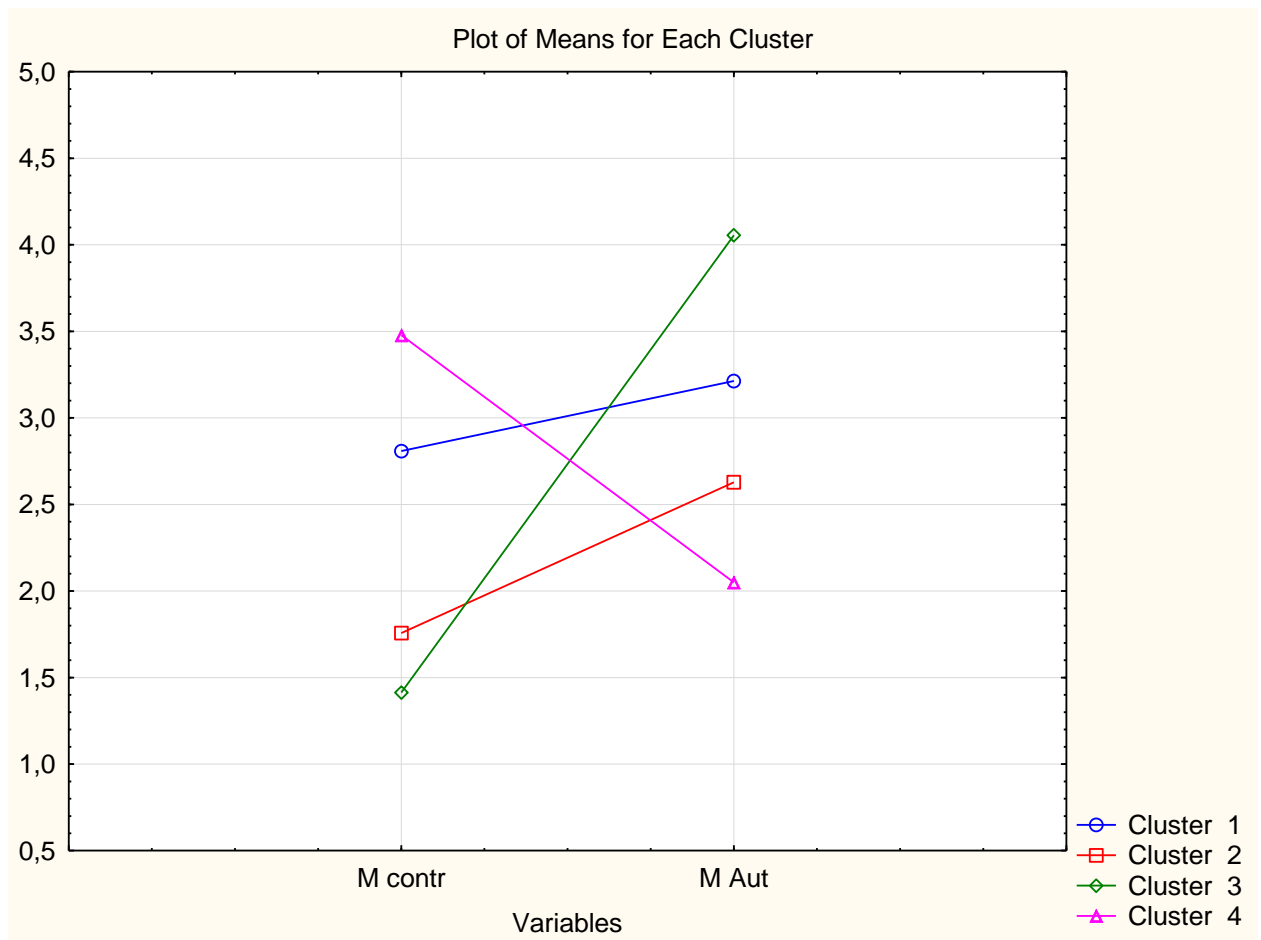


Figura 4 - Distribuição dos quatro clusters

Fonte: A Autora, 2015.

É importante destacar que essa análise com quatro *clusters* pareceu ser menos teoricamente interpretável e menos parcimoniosa. Esse fato sugeriu a solicitação de apenas dois *clusters*, por hipótese, conforme Figura 5. Como resultado de fato, surgiram dois *clusters* ou perfis bem contrastantes. O *cluster* 1, com baixa motivação controlada e alta motivação autônoma, foi denominado de motivação de boa qualidade, com 311 alunos. O *cluster* 2 apresentou-se próximo ao ponto médio e foi denominado de motivação moderada, com valores médios

similares nas duas variáveis (n=222). Esse resultado levou à manutenção de apenas dois grupos como se pode ver na Figura 5, conforme citado anteriormente.

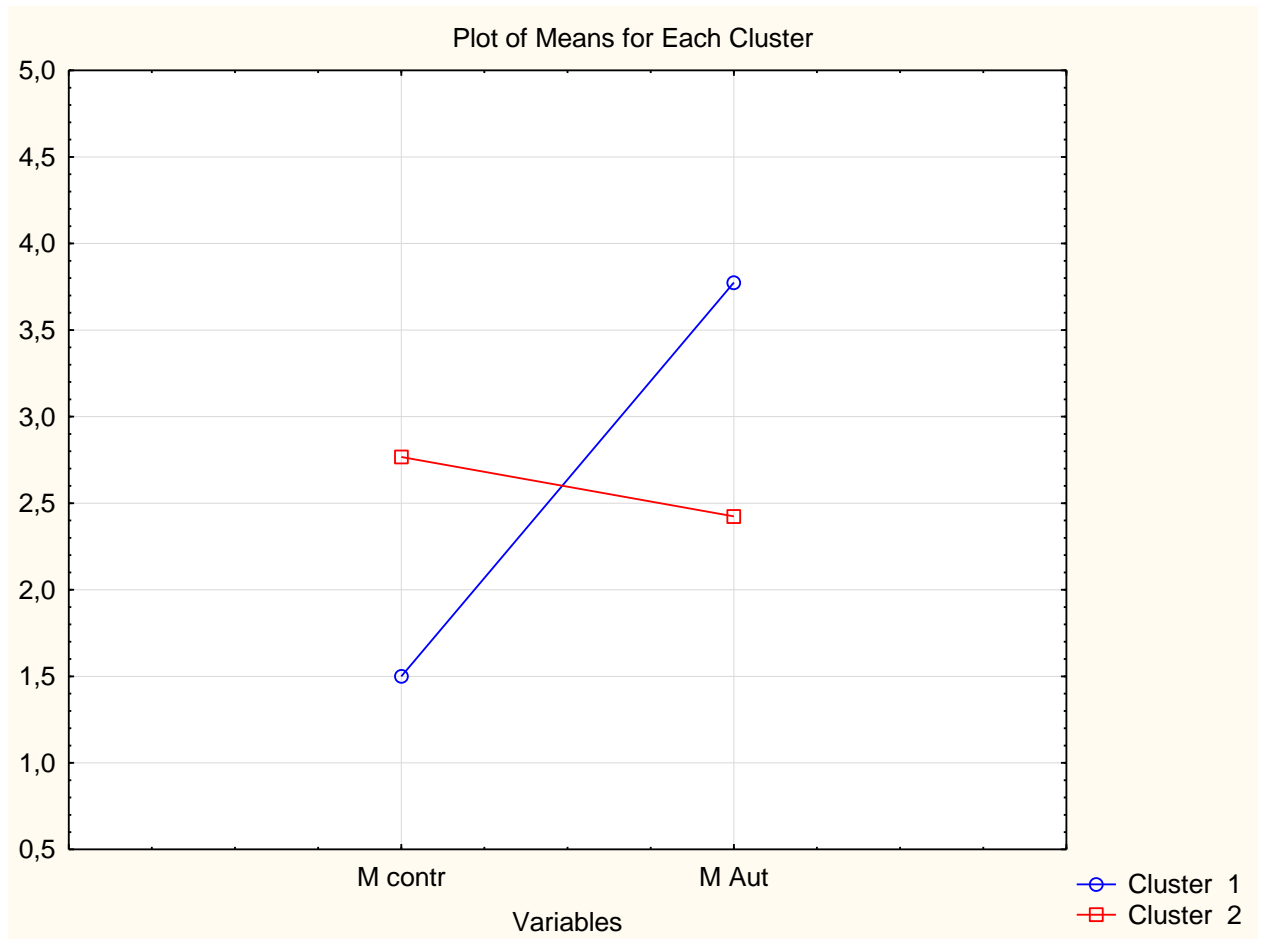


Figura 5 - Distribuição dos dois clusters

Fonte: A Autora, 2015.

Os escores médios dos tipos de motivação de cada perfil podem ser encontrados na Tabela 7.

Tabela 7 - Escores médios dos tipos de motivação

	Cluster 1 (n=311)		Cluster 2 (n=222)		F	P
	M	DP	M	DP		
Mot. Autônoma	3,77	0,58	2,42	0,56	703,57	0,001
Mot. Controlada	1,49	0,44	2,76	0,77	570,67	0,001

Fonte: A Autora, 2015.

Como pode ser observado na Tabela 7, o *cluster* 1 (motivação de boa qualidade) foi constituído por 58% da amostra (n=311) e incluiu estudantes com pontuação alta e motivação autônoma (M=3,77) e baixa em motivação controlada (M=1,49). O *cluster* 2 (motivação moderada) foi constituído por 41% da amostra e incluiu estudantes com ambos os tipos de motivação próximos ao ponto médio, ou seja, motivação autônoma (M=2,42) e motivação controlada (M=2,76). De acordo com a Tabela 8, e atendendo ao quarto e quinto objetivos deste estudo, são apresentadas as análises para verificar a distribuição dos perfis de acordo com o sexo e tipos de escola.

Tabela 8 - Distribuição dos alunos por sexo e tipos de escola

	Masculino		Feminino		Particular		Pública	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<i>Cluster</i> 1	77	34,2	187	65,6	77	46,7	196	54,4
<i>Cluster</i> 2	148	65,8	98	34,4	88	53,3	164	45,6
	225	100	285	100	165	100	360	100

Fonte: A Autora, 2015.

Verifica-se, na Tabela 8, que o *cluster* 1 (motivação de boa qualidade) é composto por 34,24% de alunos do sexo masculino (n=77) e 65,8% do sexo feminino (n=187). Por outro lado, o *cluster* 2 (motivação moderada) contempla 65,8% de meninos (n=148) e 34,4% de meninas (n=88). Este resultado sugere que para esta amostra, as meninas apresentam uma motivação de melhor qualidade

para leitura. Em relação ao tipo de escola, nota-se que o *cluster 1* (motivação de boa qualidade) é composto por 46,7% de alunos de escolas particulares (n=77) e 54,4% de escolas públicas (n=196). Já o *cluster 2* (motivação moderada) é composto por 53,3% de alunos de escolas particulares (n=88) e 45,6% de escolas públicas (n=164).

Para atender ao último objetivo deste estudo e com o intuito de verificar a relação entre a percepção sobre os pais e os *clusters*, as análises mostraram que a média na variável *percepção dos pais* por parte dos alunos do *cluster 1* (n=269) foi 2,40 (DP=0,76) e a média dos alunos do *cluster 2* (n=289) foi 2,00 (DP=0,67). Pela análise de variância, surgiu um valor  $t = 6,50$  ( $p \geq 0,001$ ). Esses resultados serão discutidos à luz da Teoria da Autodeterminação e com base nos resultados de pesquisas anteriores, no próximo capítulo, no qual são apontadas também as implicações educacionais, bem como limitações da pesquisa.

## 6. DISCUSSÃO

Pesquisas desenvolvidas acerca da motivação para leitura têm fornecido evidências quanto à importância deste constructo e sua influência para o contexto educacional, justificando, assim, a relevância desta investigação que se dedicou à análise das relações entre a qualidade motivacional dos adolescentes para a leitura e a percepção sobre os pais. Para tanto, investigou a motivação dos alunos com base nos perfis motivacionais à luz da Teoria da Autodeterminação.

O primeiro procedimento foi realizar a análise fatorial dos itens que compuseram o instrumento utilizado neste estudo. Esta análise mostrou que, conforme exposto anteriormente, a análise fatorial por componentes principais e rotação varimax revelou três fatores: motivação intrínseca, motivação por regulação externa e motivação identificada, com variância total de 53,48%. Os *alphas* de *Cronbach* das quatro subescalas (motivação intrínseca, motivação por regulação externa, motivação identificada e percepção sobre pais) indicaram alta consistência interna, sugerindo que o instrumento “Inventário sobre motivação para leitura” mede realmente aquilo que se propõe a medir.

Neste contexto, este capítulo apresenta a discussão dos resultados obtidos, tendo em vista o referencial teórico e os resultados encontrados em outras pesquisas. Vale ressaltar que, como critério de organização para esta discussão, foi respeitada a mesma ordem dos objetivos descrita na sessão de resultados.

Com vistas a atender o primeiro objetivo desta pesquisa, foram feitas análises estatísticas descritivas antes de se proceder à análise dos perfis. Esta análise mostrou que, com relação às médias na avaliação da motivação, de maneira geral, elas apontam para uma tendência por parte dos estudantes para a motivação identificada ( $M=3,54$ ), seguida pela motivação intrínseca ( $M=3,01$ ) e pela motivação por regulação externa ( $M=2,04$ ). Como o *continuum* da autodeterminação é composto por seis tipos de motivação distintos qualitativamente, é relevante em pesquisas futuras fazer alterações nos itens que compõem as subescalas, bem como acrescentar itens novos, a fim de que se busque um refinamento do instrumento. Em relação à percepção sobre os pais, a análise revelou  $M=2,27$ .

Na sequência, como segundo objetivo deste estudo, os escores do fator 1 (motivação intrínseca) foram unidos aos escores do fator 3 (motivação identificada), formando a motivação autônoma. A motivação controlada foi representada pelo fator 2 (motivação por regulação externa). Os resultados revelaram que, para esta amostra, a motivação autônoma obteve a média mais alta. Vale ressaltar que, de acordo com Deci e Ryan (2000a), a motivação controlada corresponde às formas mais empobrecidas de motivação, ou seja, motivação extrínseca por regulação externa e introjetada, em que o comportamento se dá em função de contingências externas; já a motivação autônoma refere-se aos tipos mais autodeterminados de motivação como, por exemplo, a motivação extrínseca por regulação identificada e a motivação intrínseca.

Em seguida, foram realizadas análises de correlação entre as subescalas que avaliaram a motivação, com o objetivo de verificar se elas refletem um padrão combinado com o *continuum* da Teoria da Autodeterminação. Os resultados mostraram que a motivação intrínseca correlacionou-se negativamente com a motivação por regulação externa e, positivamente, com a motivação identificada.

Por outro lado, a motivação autônoma correlacionou-se negativamente com a motivação controlada. A motivação intrínseca apresentou correlação muito alta com a motivação autônoma; já a motivação identificada apresentou alta correlação com a motivação autônoma. Este dado é positivo, haja vista indicar que os itens dessas subescalas estão alinhados com a Teoria da Autodeterminação.

Para verificar a relação entre a motivação para leitura e a percepção sobre os pais, optou-se por fazer de duas formas: análise de correlação e análise de regressão. As análises de correlação evidenciaram que as formas autônomas de motivação apresentaram correlação significativa com a percepção sobre os pais, ou seja, a motivação intrínseca apresentou correlação moderada com percepção sobre os pais; a motivação identificada, por sua vez, apresentou correlação discreta com a percepção sobre os pais.

Em seguida, aplicou-se a análise de regressão linear, para investigar se a variável independente, percepção sobre pais, tem valor de predição sobre as variáveis critério, motivação autônoma e controlada. Os valores encontrados para motivação controlada e para motivação autônoma indicaram que a percepção sobre os pais é preditora positiva moderada de motivação autônoma e negativa; porém, em grau discreto ou fraco para controlada.

A correlação moderada com a motivação autônoma mostra que, para os adolescentes, a percepção sobre os pais tem influência parcial, ou seja, é positiva e significativa, mas não passa de uma influência moderada. Embora para essa amostra a influência dos pais não tenha ficado bem evidente, vale ressaltar que, de acordo com a literatura (p. ex. KOSKINEN et al., 2000; BRANDÃO et al., 2005; LELIS, 2005; WITTER, 2010; RETELSDORF et al., 2011; DUMONT et al., 2012), o exemplo dos pais serve de modelo para os alunos e o envolvimento parental, incluindo os hábitos de leitura da família relacionaram-se positivamente com motivação para leitura, desempenho e sucesso acadêmico. Ainda neste contexto, os pais podem promover a autonomia em seus filhos usando menos recompensas externas, argumentando com uma linguagem menos controladora e mostrando o valor das atividades de leitura (BZUNECK & GUIMARÃES, 2010).

Por outro lado, a correlação negativa em grau discreto com a motivação controlada justifica-se, pois o modo dos pais agirem não torna os alunos controlados. Isso pode ser verificado nos itens usados nas escalas 37- seus pais mandam você ler livros; 39 - pelo que você sabe, seus pais vão a livrarias; 40 - seus pais conversam com você sobre as leituras que estão fazendo; e 41- pelo que você sabe, seus pais leem livros, pois tais pais não apresentaram um estilo controlador, mas sim um teor de indução, ou seja, favoreceram a valorização da leitura e, por conseguinte, a motivação autônoma.

Para atender ao terceiro objetivo deste estudo, o qual foi mapear os perfis motivacionais dos estudantes com base em suas pontuações em motivação autônoma e controlada para leitura, foram feitas análises de *cluster*. As análises revelaram que o modelo com dois grupos foi o que apresentou o melhor ajuste para a amostra. Os dois *clusters* foram heterogêneos em termos de seus perfis motivacionais, na medida em que o perfil 1, denominado de “motivação de boa qualidade”, foi representado por alunos com escores altos em motivação autônoma e baixos em motivação controlada. Já o perfil 2, denominado de “motivação moderada”, foi representado por alunos com ambas as pontuações muito próximas ao ponto médio. Esse resultado não confirmou a hipótese de que seriam encontrados quatro perfis: com altos escores em motivação autônoma e baixos em motivação controlada; altos escores em motivação controlada e baixos em motivação autônoma; altos escores em motivação autônoma e altos em motivação

controlada ou, ainda, baixos escores em motivação autônoma e baixos em motivação controlada.

Contudo, de forma semelhante, Ratelle et al. (2007), em três estudos com adolescentes, encontraram apenas três perfis. Nos dois primeiros estudos com alunos do ensino médio, foram encontrados um perfil controlado, um perfil caracterizado por níveis moderados de motivação autônoma e controlada e um perfil caracterizado por níveis altos de motivação autônoma e controlada. No estudo 3, realizado com alunos do primeiro ano de faculdade, foram encontrados um perfil idêntico aos alunos do ensino médio com altos níveis de motivação autônoma e controlada, um perfil com baixos níveis de motivação autônoma e controlada e, um perfil motivacional autônomo.

Os mesmos autores destacaram que o contexto do ensino fundamental, não raras vezes, parece não apoiar a ocorrência de um perfil autônomo, pois os controles extrínsecos e as restrições rígidas estão presentes no cotidiano dos alunos desta faixa-etária. Por outro lado, no ensino superior, ou seja, em um ambiente caracterizado por menos restrições e mais autonomia, um perfil autônomo foi encontrado.

Faz-se necessário destacar que, de acordo com autores que pesquisam a motivação sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação (p. ex., DECI; RYAN, 1985; NIEMIEC; RYAN, 2009; RATELLE et al. ,2007; REEVE; 2004; RYAN; DECI, 2000a; VANSTEENKISTE et al. 2009), a motivação autônoma está associada a melhores resultados acadêmicos, esforço e persistência nos desafios. Ao passo que a motivação controlada revela resultados acadêmicos menos satisfatórios.

Outro ponto relevante a ser destacado é que os alunos do cluster 2 (motivação moderada) apresentaram, simultaneamente, motivação autônoma e controlada em níveis bem próximos. De acordo com Ratelle et al. (2007), a motivação autônoma e a controlada não são, necessariamente, dois polos opostos, mas, ao contrário, podem vir combinadas em uma mesma pessoa. Por exemplo, um aluno pode realizar as atividades de leitura por se identificar com o livro escolhido pelo professor e, ao mesmo tempo, porque não aceita tirar notas baixas.

Assim, o aluno pode buscar atividades que lhe proporcionem prazer e, concomitantemente, estar atento às consequências extrínsecas dessas. Neste contexto, em que há prevalência de recompensas e punições, é crucial que o professor esteja mais sensível às necessidades dos alunos e seja promotor de

autonomia, para que os alunos se desenvolvam e tornem-se cada vez mais autônomos.

A questão essencial neste estudo foi, no entanto, investigar como esses alunos se relacionam qualitativamente dentro dos perfis motivacionais. Um olhar mais refinado de diferenças entre combinações únicas de comportamentos motivacionais permite uma abordagem centrada na pessoa. Por meio da identificação de dois diferentes perfis motivacionais, usando análise de *cluster*, o atual estudo pode delinear mais profunda e especificamente como diferentes grupos de alunos se diferenciam quanto às razões para realizar atividades de leitura. Por isso, neste estudo, adotou-se essa abordagem como proposta de análise dos dados, pois, conforme argumentação de Ratelle (2007), os estudos que a utilizam apresentam resultados mais positivos.

Quanto à distribuição dos perfis por sexo, visto que o *cluster 1* (motivação de boa qualidade) é composto por 35,4% de alunos do sexo masculino e 64,6% do sexo feminino e o *cluster 2* (motivação moderada) contempla 65,6% de meninos e 34,4% de meninas, pode-se inferir que, para esta amostra, as meninas apresentam motivação de melhor qualidade para leitura. Vale ressaltar que o fato de as meninas estarem mais representadas no *cluster 1* é uma tendência estatística e este resultado está alinhado com a literatura, a qual mostra que elas apresentam níveis mais altos de motivação para leitura que os meninos (Guay et al., 2010; Mata et al., 2009; Wigfield e Guthrie, 1997).

Em relação às escolas, tem-se nessa amostra o *cluster 1* (motivação de boa qualidade) composto por 46,7% de alunos de escolas particulares e 54,4% de escolas públicas e, por outro lado, o *cluster 2* (motivação moderada) composto por 53,3% de alunos de escolas particulares e 45,6% de escolas públicas. Este resultado mostra que as escolas públicas estão melhores representadas no *cluster 1* (motivação de boa qualidade) e as escolas particulares estão melhores representadas no *cluster 2* (motivação moderada). De acordo com as entrevistas realizadas com os professores de Língua Portuguesa das escolas participantes deste estudo, descobriu-se que os alunos das escolas públicas leem de um a três livros por ano, ao passo que, nas escolas particulares, eles leem em média oito livros por ano.

A partir disso, pode-se inferir que os alunos das escolas públicas são menos cobrados em relação à leitura e este fato pode torná-los mais autônomos em suas

escolhas. Portanto, como as escolas públicas deste estudo não têm um método sistemático de cobrança, seus alunos alegam ser mais autodeterminados.

No entanto, vale ressaltar que, de acordo com a Teoria da Integração Organísmica, uma miniteoria da Teoria da Autodeterminação, a motivação extrínseca pode ser alterada e se tornar autodeterminada, ocorrendo em um *continuum* de autodeterminação, que vai da desmotivação à motivação intrínseca. Neste contexto, a cobrança das escolas particulares é muito valiosa, pois não se pode esperar que todos os adolescentes gostem de ler, principalmente nos dias atuais em que a tecnologia é extremamente sedutora. Assim, o papel da escola é fazer com que os alunos passem pelo processo de interiorização e integração, retirando aos poucos a cobrança e as recompensas externas para que seus alunos apresentem, cada vez mais, autonomia em suas ações (RYAN e DECI, 2000).

As análises feitas para responder ao último objetivo deste estudo, cuja intenção foi a de verificar a relação entre a percepção sobre os pais e os *clusters*, mostraram que a média na variável percepção dos pais por parte dos alunos do *cluster 1* foi 2,40 e a média dos alunos do *cluster 2* foi 2,00. Pela análise de variância, surgiu um valor  $t=6,50$  ( $p \geq 0,001$ ). Como citado anteriormente, os pais precisam mostrar a seus filhos que valorizam e apreciam as atividades de leitura, sendo referência para estes adolescentes.

Nesta direção, Dearing et al. (2006) concluíram, com base em sua revisão de literatura, que o envolvimento dos pais com seus filhos na escola tem efeitos sobre os processos de socialização para o desempenho mediante reforçamento e modelação. Isto significa que, de modo geral, os pais que aparecem como modelos de valorização da leitura e que sabem reforçar comportamentos ligados a tais atividades têm filhos mais autônomos e com melhor rendimento escolar. Da mesma forma, Villiger et al. (2012) contribuíram argumentando que a colaboração dos pais com a escola nos projetos de intervenção para promover motivação para leitura e compreensão leitora produziu nas crianças mais satisfação e curiosidade por leitura. E, ainda em relação à importância dos pais serem modelos nas atividades de leitura para seus filhos, é importante ressaltar que, conforme a teoria da autodeterminação (Ryan e Deci, 2000), as formas mais autônomas da motivação em sentido qualitativo ocorrem por interiorização do valor ou importância das aprendizagens, demonstradas por pessoas significativas como, por exemplo, os pais.

Por fim, os resultados encontrados neste estudo estão alinhados com resultados anteriores de pesquisas internacionais (p. ex. DUMONT et al., 2012; KOSKINEN et al., 2000; RATELLE et al., 2007; RETELSDORF et al., 2011;). Todavia, são novos na medida em que retratam os perfis motivacionais e a percepção sobre os pais. Sendo assim, esse estudo corrobora para ampliar as investigações sobre motivação para leitura no Brasil e destaca a importância de se investigar como os tipos de motivação propostos pela Teoria da Autodeterminação são adotados pelos adolescentes, por meio de uma abordagem centrada na pessoa do aluno. Contudo, trata-se ainda de uma exploração inicial, sendo necessárias investigações futuras para que se compreenda melhor este constructo, bem como sejam superadas as limitações desta pesquisa, as quais serão apresentadas a seguir.

#### *6.1 Limitações do presente estudo e sugestões para novas pesquisas*

Algumas limitações encontradas no presente estudo merecem ser aqui destacadas e consideradas em pesquisas futuras. Destaca-se, a princípio, dados com relação ao instrumento, os dados dos constructos avaliados, motivação para leitura e percepção sobre os pais, os quais foram obtidos por meio de escalas de autorrelato. Como em outros métodos de análises, por exemplo, entrevistas e observações, deve-se reconhecer que a análise de autorrelato também tem suas limitações na coleta de dados, por vários motivos. De acordo com Holtgraves (2004); Nisbett e Winson (1977); Pintrich (2000), é possível que as características pessoais e alguns vieses, como preocupação em corresponder às expectativas sociais a respeito do que se espera de um aluno, querer agradar o pesquisador, não conhecer de fato o próprio estado interno, interferências contextuais diversas, elementos que afetam a memória, dentre outros fatores, possam ter influenciado as respostas dos participantes em direção à motivação autônoma.

Outro ponto que deve ser destacado são as experiências passadas dos alunos. Por exemplo, um aluno com histórico de fracasso nas atividades de leitura pode ter desenvolvido aversão por essa atividade e ter percepções distorcidas sobre

ela. Ainda com relação ao instrumento, a quantidade de itens foi motivo de reclamação de alguns alunos, principalmente, das escolas públicas. Para não comprometer a objetividade das marcações, em pesquisas futuras, pode-se diminuir o número de itens do questionário.

Com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre motivação para leitura e a percepção sobre os pais, sugere-se a necessidade de futuras pesquisas para (1) aprofundar os conhecimentos acerca da escala “Inventário sobre Motivação para Leitura”, objetivando o refinamento do instrumento e confirmação da validade psicométrica, por meio da análise fatorial confirmatória; (2) avaliar a qualidade da leitura feita pelos estudantes, correlacionando-as com a percepção que eles têm sobre seus professores; (3) realizar e avaliar experiências de intervenção junto aos alunos das escolas brasileiras, visando criar mais apreço por leitura; e (4) averiguar diretamente com os pais a forma e o tempo gasto com leitura por eles, em casa.

Em síntese, os resultados encontrados neste estudo representam um avanço nas pesquisas em motivação no Brasil, sobretudo no que tange à motivação para leitura. Todavia, tendo em vista a escassez de estudos sobre o tema em âmbito nacional, é necessário que sejam realizadas mais pesquisas nesta temática, com metodologias diferentes que permitam melhorar a compreensão do fenômeno estudado. Na sequência, são apresentadas as implicações educacionais deste estudo.

## *6.2 Implicações educacionais*

Como exposto anteriormente, de acordo com Ryan e Deci (2000), a motivação autônoma não é necessariamente o ponto de partida. Para a realização de grande parte das tarefas escolares, incluindo a leitura, os alunos começam a realizá-las por motivação controlada, ou seja, por regulação externa. Assim, aos poucos, essa passa a ser introjetada e integrada, tornando-se motivação autônoma.

Neste contexto, a cobrança das escolas particulares não pode ser considerada prejudicial, mas tal, cobrança precisa estar integrada com boa argumentação para que os alunos aos poucos interiorizem o valor da leitura. Os pais também podem colaborar nesta direção, cobrando leituras em casa ao invés de

apenas presentarem seus filhos. Vale ressaltar que, como modelo, o exemplo de pais e professores é fundamental para este processo, já que os adolescentes precisam perceber que seus pais e seus professores gostam de ler, ou seja, que esta atividade é prazerosa. Porém, nota-se que não há uma cultura de leitura nas famílias brasileiras e que os pais não costumam ser bons modelos de apreço por essa atividade. Nesta direção, as escolas poderiam conscientizar os pais de tal importância por meio de palestras e dinâmicas, para que os mesmos também se mobilizem. Por se tratar de uma questão predominantemente cultural e não financeira, quando os pais compreendem que são fundamentais neste processo, sentem-se motivados para contribuir e tornam-se parceiros da escola.

Como demonstrado pela literatura (WIGFIELD e GUTHRIE, 1997; GUTHRIE e COX, 2001; WIGFIELD et al., 2004; BARBOSA et al., 2006; GUTHRIE et al., 2007; VILLIGER et al., 2012; NEITZEL et al., 2013), alguns autores apresentaram experiências de programas de intervenção como uma forma de promover e aumentar a motivação para leitura dos alunos. Os mesmos autores sugeriram trazer para o cotidiano da escola o desejo pela leitura, integrando atividades interessantes de outras disciplinas à leitura, realizando exposições, rodas de leitura, visitas dos autores, oferecendo liberdade de escolha dos temas, dentre outras. Neste contexto, os resultados foram positivos e elevaram os níveis de motivação intrínseca, satisfação, curiosidade, engajamento, a preferência por desafio e o uso de estratégias para compreensão da leitura. Além disso, aumentaram a frequência, a motivação e, por conseguinte, a compreensão para leitura. Portanto, na sala de aula, os programas de intervenção podem ser uma ferramenta valiosa e significativa para promover a autodeterminação.

Por fim, conclui-se este estudo ressaltando uma vez mais a importância de se estudar a motivação para leitura dos adolescentes, por meio de uma abordagem centrada na pessoa do aluno. Por meio da investigação de como os tipos de motivação se combinam, identificaram-se grupos homogêneos (*clusters*) que compartilharam determinadas características. Este fato permite aos professores um conhecimento mais refinado da turma, possibilitando o planejamento de atividades de leitura relevantes para cada perfil. Além disso, este estudo fornece suporte para a perspectiva qualitativa da Teoria da Autodeterminação.

## REFERÊNCIAS

- ANDERMAN, L. H. Student motivation across subject-area domains. In: *The Journal of Educational Research*, v. 97, n. 6, p. 383-385, 2004.
- APPLETON, J. J., CHRISTENSON, S. L., & FURLONG, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369–386.
- BACKER, L.; WIGFIELD, A. Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. In: *Reading Research Quarterly*, v. 34, n. 4, p. 452-477, 1999.
- BARBOSA, P.; GUTHRIE, J.T.; HUMENICK, M.N.; PERENCEVICH, K. C.; TABOADA, A. & WIGFIELD, A. Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. In: *Journal of Educational Psychology*, v. 99, n. 4, p. 232, 2006.
- BOEKAERTS, M. Adolescence in Dutch culture: a self-regulative perspective. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Eds.). In: *International Perspectives on Adolescence*. (p. 99-122). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 2003.
- BOICHE, J.; CHANAL, J.; GROUZET, F.; PELLETIER, L. & SARRAZIN, P. Students' Motivational Profiles and Achievement Outcomes in Physical Education: A Self-Determination Perspective. In: *Journal of Educational Psychology*, v. 100, n. 3, 688–701, 2008.
- BOURUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. Adolescence and Education: Contemporary trends in Brazilian research. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Eds.). *International Perspectives on Adolescence*. (p. 215-136). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 2003.
- BRANDÃO, Z.; MANDELERT, D.; PAULA, L. A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. In: *Cadernos de pesquisa*, v. 35, n.126, p. 747-758, set./dez, 2005.
- BRASIL. [Estatuto da criança e do adolescente (1990)]. Estatuto da criança e do adolescente. 7. ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa 1º e 2º ciclos*. Brasília, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa 3º e 4º ciclos*. Brasília: 1998.
- BROPHY, J. E. Research on motivation in education: past, present and future. In: URDAN, T.; MAEHR, M.; PINTRICH, P. R. (Ed.) *Advances in motivation and achievement*. Greenwich: Jai Press, v. 11, p. 1-44, 1999.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, p. 9-36, 2009.

\_\_\_\_\_. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Org.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes, p. 13-42, 2010.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. In: BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Org.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes, p. 43-70, 2010.

\_\_\_\_\_. Estilos de Professores na Promoção da Motivação Intrínseca: Reformulação e Validação de Instrumento. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 23, n. 4, p. 415-422, 2007.

BZUNECK, J. A.; MEGLIATO, J. G. P.; RUFINI, S. É. Engajamento de adolescentes nas tarefas escolares de casa: uma abordagem centrada na pessoa. In: *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 17, p. 151-161, 2013.

BZUNECK, J. A.; OLIVEIRA, M. F. C. *Inventário sobre Motivação para Leitura*. Trabalho inédito. Universidade Estadual de Londrina, 2015.

CAVENAGHI, A. R. A.; BZUNECK, J. A. ; RUFINI, S. E. Adolescents motivation and their perceptions of learning contexts of foreign language. In: *Estudos de Psicologia (PUCCAMP)*. v. 30, p. 345-354, 2013.

DEARING, E.; KREIDER, H.; SIMPKINS, S.; WEISS, H. Family involvement in school and low-income children's literacy: longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, Washington, v. 98. n. 4, p. 653-664, 2006.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985.

\_\_\_\_\_. A motivational approach to self: Integration in personality. In: DIENSTBIER, R. (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on motivation*, v. 38. p. 237-288.1991.

\_\_\_\_\_. The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and self-determination of behavior. In: *Psychological Inquiry*, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000a.

\_\_\_\_\_. Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well- Being Across Life's Domains. In: *Canadian Psychology*, v. 49, n. 1, 14-23, 2008.

DUMONT, H., TRAUTWEIN, U., LÜDTKE, O., NEUMANN, M., NIGGLI, A., & SCHNYDER, I. Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? In: *Contemporary Psychology* v. 37, p. 55-69, 2012.

DURÃO, H. J. F. *Motivação para produzir textos na escola: elaboração de instrumento avaliativo*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, 2011.

ECCLES, J. S.; WIGFIELD, A. Motivational beliefs, values, and goals. In: *Annual Review of Psychology*, v. 53, 109-132, 2002.

EDMUNDS, K. M. & BAUSERMAN, K. L. What teachers can learn about reading motivation through conversation with children. In: *The Reading Teacher* v. 59, n. 5, p. 414-424, 2006.

GONZALEZ-DeHASS, A. R.; WILLENS, P. P.; HOLBEIN, M. F. D. Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, New York, v. 17, n. 2, 2005.

GUAY, F.; RATELLE, C. F.; CHANAL, J. Optimal Learning in Optimal Contexts: The Role of Self-Determination in Education. In: *Canadian Psychology*, v. 49, n. 3, p. 233-240, 2008.

GUAY, F.; VALLERAND, R. J.; BLANCHARD, C. On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: the situational motivation scale (SIMS). In: *Motivation and Emotion*, v. 24, n.3, p. 175-213, 2000.

GUAY, F.; BOVIN, M; CHANAL, J.; LAROSE, S.; MARSH, H.W. & RATELLE, C. F. Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in Young elementary school children. In: *British Journal of Educational Psychology*, v. 80, p. 711-735, 2010.

GUIMARÃES, S. E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E. ; BZUNECK, J. A (Orgs). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p.37-57, 2009a

\_\_\_\_\_. R. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In: BORUCHOVITCH, E. ; BZUNECK, J. A (Orgs). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p.78-95, 2009b

\_\_\_\_\_. Instrumentos brasileiros de avaliação da motivação da motivação no contexto escolar: contribuições para diagnóstico e intervenção. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. (orgs.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes, p. 71-96, 2010.

GUIMARÃES, S. E. ; BZUNECK, J. A.; OLIVEIRA, K. L. A qualidade da motivação de estudantes do ensino fundamental. *Paidéia*.USP. Ribeirão Preto. , v. 22, p. 53-62, 2012.

GUTHRIE, J. T.; COX, K. E. Classroom Conditions for Motivation and Engagement in Reading. *Educational Psychology Review*, v. 13, n. 3, p. 283-302, 2001.

GUTHRIE, J.T; HOA, L.W.; WIGFIELD, A.; TONKS, S.M.; HUMENICK, N.M., & LITTLES, E. Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational psychology*, v. 32, p. 282-313, 2007.

GUTHRIE, J. T.; WIGFIELD, A. Engagement and motivation in Reading. In: KAMIL et al. Handbook of reading research, v. 3, p. 403-422. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2000.

HIDI, S.; RENNINGER, K. A. The four-phase model of interest development. In: *Educational Psychologist*, v. 41, n. 2, p. 111-127, 2006.

HOLTGRAVES, T. (2004). Social desirability and self-reports: Testing models of social desirable responding. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(2), 161-172.

KOSKINEN, P. S., BLUM, I. H., BISSON, S. A., PHILLIPS, S. M., CREAMER, T. S., & BAKER, T. K. Book access, shared reading, and audio models: The effects of supporting the literacy learning of linguistically diverse students in school and at home. In: *Journal of Educational Psychology*, v. 92, n. 1, p. 23-36, 2000.

LAW, Y-K. The role of teachers' cognitive support in motivating young Hong Kong Chinese children to read and enhancing reading comprehension. *Teaching and Teacher Education* v. 27, p. 73-84, 2011.

LEGAULT, L.; GREEN-DEMERS, I.; PELLETIER, L. Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic a motivation and the role of social support. In: *Journal of Educational Psychology*, v. 98, n. 3, p. 567-582, 2006.

LELIS, I. O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias. In: *Caderno de Pesquisa*, v. 35, n.125, p.137-160, maio/ago., 2005.

LESLIE, L.; ALLEN, L. Factors that predict successbin an early literacy intervention project. In: *Reading Research Quarterly*, v. 34, n. 4, p. 404-425, 1999.

MACIEL, A. G. *Motivação e Intervenção em Estratégias de Aprendizagem para Compreensão Leitora*. 2012. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

MANATA, E. F. *Atitudes dos jovens face à leitura e a si próprios: um estudo com alunos do 7.º e 9.ºano*. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Universidade de Lisboa, 2011.

MATA, L.; MONTEIRO, V.; PEIXOTO, F. Motivação para leitura ao longo da escolaridade. In: *Análise Psicológica*, 4 (XXVII), p. 563-572, 2009.

MEGLIATO, J. G. P. Perfis motivacionais e engajamento nas tarefas escolares em casa. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

MENEZES, I. M. S. L. *Hábitos de leitura de alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e impacto na aprendizagem: concepções de alunos, professores e professores bibliotecários*. Dissertação (Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares) Departamento de Educação e Ensino a Distância. Lisboa, 2010.

MONTEIRO, V.; MATA, L. Motivação para leitura em crianças do 1º, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade. *Infância e Educação*. In: *Investigação e Práticas*, v. 3, p. 49-68, 2001.

MONTEIRO, R. M., & SANTOS, A. A. A. Recursos familiares e desempenho em compreensão de leitura. *Psico-RS*, 44, 273-279, 2013.

NEITZEL, A. A.; PAREJA, C. J. M.; HOCHMANN S. Práticas de Leitura no Ensino Médio: o Pibid de Letras. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP*, v. 94, p. 770-794, 2013.

NISBETT, R. E. & WILSON, T. D. Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, Vol 84(3), p. 231-259, 1997.

OLIVEIRA, K. L. Compreensão da leitura, atitudes de leitura e desesperança em universitários. In: *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 28, p. 820-831, 2008.

\_\_\_\_\_. Considerações acerca da compreensão em leitura no ensino superior. In: *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 31, p. 690-701, 2011.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS A. A. A. Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental. In: *Paidéia*. USP. Ribeirão Preto. v. 18, p. 531-540, 2008.

\_\_\_\_\_. Compreensão de leitura em alunos de sétima e oitava séries do ensino fundamental. In: *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 11, p. 41-49, 2007.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A. Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n.1, p. 118-124, 2005.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A.; BORUCHOVITCH, E. & RUEDA, F. J. M. Compreensão da leitura: análise do funcionamento diferencial dos itens de um teste de Cloze. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*. UFRGS, v. 25, p. 203-211, 2012.

OLIVEIRA, T. S.; OLIVEIRA, K. L.; FINOTO, B. A.; PACIFICO, C. F.; NAVES, N. T.; STAGLIANO, K. Compreensão em leitura e estratégias motivacional: um estudo relacional. In: X CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL. *Caminhos trilhados, caminhos a percorrer*. Maringá, v. 1. p. 1-16, 2011.

PAIS, M. P. M. B. C. Os espaços e a motivação para leitura. In: *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009.

PINTRICH, P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P., ZEIDNER, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation* San Diego: Academic Press, p. 451-502, 2000.

\_\_\_\_\_. A motivacional science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. In: *Journal of Educational Psychology*, v. 95, n. 4, p. 667-686, 2003.

PITCHER, S. M.; ALBRIGHT, L.K.; DELANEY, C.J.; WALKER, N.T.; SEUNARINESINGH, K.; MOGGE, S.; HEADLEY, K. N.; RIDGEWAY, V. G.; PECK, S.; HUNT, R. & DUNSTON, P.J. Assessing adolescent's motivation to read. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 50, n. 5, p. 378-396, 2007.

RATELLE, C. F.; GUAY, F.; VALLERAND, R. J. Autonomous, Controlled, and Amotivated Types of Academic Motivation: A Person-Oriented Analysis. In: *Journal of Educational Psychology*, v. 99, n. 4, p.734 -746, 2007.

REEVE, J. Self-determination theory applied to educational settings. In: DECI, E. L.; RYAN, R. M. (orgs.). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester press, p. 183-203, 2004.

\_\_\_\_\_. Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. In: *Motivation and Emotion*, v. 28, n. 2, 147-169, 2004.

REEVE, J. ; JANG, H.; HARDRE, P. & OMURA, M. Providing a Rationale in a Autonomy-Supportive Way as a Strategy to Motivate Others During an Uninteresting. In: *Activity Motivation and Emotion*, v. 26, n 3, p. 183-207, 2002.

REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-determination Theory: a dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In: McINERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. (orgs.). *Big Theories Revisited*. Connecticut: Information Age Publishing, v. 4, p. 31-58, 2004.

REEVE, J.; JANG, H. What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. In: *Journal of educational Psychology*, v. 98, n. 1, p. 209-218, 2006.

RETELSDORF, J.; KÖLLER, O.; MÖLLER. On the effects of motivation on reading performance growth in the secondary school. In: *Learning and Instruction*, n. 21, p. 550-559, 2011.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. In: *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, p.54-67, 2000.

\_\_\_\_\_. Overview of Self-determination theory: an organismic dialectical perspective. IN: DECI, E. L.; RYAN, R. M. (orgs.). In: *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester press, p. 3-33, 2004.

RYAN, A. M.; PATRICK, H. The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. In: *American Educational Research Journal*, v. 38, n. 2, p. 437-460, 2001.

RYAN, R. M.; DECI, E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: *American Psychologist*, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000.

ROESER, W. R.; GALLOWAY, M. K. Studying motivation to learn during early adolescence: a holistic perspective. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Eds.). *Academic Motivation of Adolescents*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, p. 331-372, 2002.

RUDNIK, L. Avaliação da motivação do professor para tarefas específicas do seu trabalho – adaptação e validação de um instrumento. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RUFINI, S. E.; BZUNECK, J. A.; OLIVEIRA, K. L. Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental. In: *Psico-USF*, v. 16, n. 1, p. 1-9, 2011.

\_\_\_\_\_. A Qualidade da Motivação em Estudantes do Ensino Fundamental. In: *Psico-USF*, v.22, n. 51, p. 53-62, 2012.

SABINO, M. Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. In: *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 45, n. 5, p. 1-11, 2008.

SCHRAW, G.; LEHMAN, S. Situational Interest: A Review of the Literature and Directions for future. In: *Research Educational Psychology Review*, v. 13, n. 1, p. 23-51, 2001.

SHIEFELE, U.; RHEINBERG, F. Motivation Knowledge Acquisition: Searching for Mediating Processes. In: MAEHR, M. L.; PINTRICH, P. R. (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement*. Greenwich, CT: Jai Press Inc., Vol. 10, p. 251- 301, 1991.

SILVA, C. G. *Leitura e Motivação*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

SCHUNK, D. H.; MEECE, J. L.; PINTRICH, P. R. *Motivation in Education: Theory, research and applications*. 4. ed. Boston, Mass: Pearson, 2014.

SWEET, A. P.; GUTHRIE, J. T.; NG, M. M. Teacher perceptions and student reading motivation. In: *Journal of Educational Psychology*, v. 90, v. 2, p. 210-223, 1998.

VALLERAND, R. J.; RATELLE, C. F. Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In: E.L. Deci; R.M. Ryan (Eds.). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press, p. 37-63, 2002.

VANSTEENKISTE, M., SIERENS, E., SOENENS, B., LUYCKX, K., & LENS, W. Motivational Profiles from a self-determination perspective: the quality of motivation matters. In: *Journal of Educational Psychology*, v. 101, n. 3, p. 671-688, 2009.

VILLIGER, C.; et al. Does family make a difference? Mid-term effects of a school/home-based intervention program to enhance reading motivation. In: *Learning and Instruction*, v. 22, n. 2, p. 79-91, 2012.

WIGFIELD, A. Reading Motivation: A Domain-Specific Approach to Motivation. In: *Educational Psychologist*, v. 32, n. 2, p. 59-68, 1997.

WIGFIELD, A.; GUTHRIE, J. Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. In: *Journal of Educational Psychology*, v. 89, p. 420-432, 1997.

WIGFIELD, A.; GUTHRIE, J.T.; TONKS, S. & PERENCEVICH, K.C. Children's motivation for reading: domain specificity and instructional influences. In: *The Journal of Educational Research*, v. 97, n. 6, p. 299-309, 2004.

WITTER, G. P. (Org.). *Leitura e Psicologia*. Campinas - SP: Alínea, p. 198, 2004.

\_\_\_\_\_. *Motivação e Leitura. Motivação para aprender*. In: BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Org.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes, p. 169-192, 2010.

WORMINGTON, S. V.; CORPUS, J. H.; ANDERSON, K. G. A person-centered investigation of academic motivation and its correlates in high school. In: *Learning and Individual Differences*, v. 22, p. 429-438, 2012.

## APÊNDICES

## **APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

### **“Motivação para Leitura: Um Estudo com a Teoria da autodeterminação”.**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa “Motivação para Leitura: Um Estudo com a Teoria da autodeterminação”. O objetivo da pesquisa é conhecer a qualidade motivacional de um grupo de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II e 2º ano do Ensino Médio provenientes de escolas públicas e privadas do norte do Paraná, para leitura de livros paradidáticos escolhidos pelos professores durante o ano letivo. A participação do seu (sua) filho (a) é muito importante e ela se daria da seguinte forma: no dia disponibilizado para aplicação do questionário, seu (sua) filho (a), será convidado (a), a responder um questionário sobre motivação para leitura na própria sala de aula. Esse questionário é anônimo. Gostaríamos de esclarecer que a participação dele (dela) é totalmente voluntária, podendo ele (ela): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dele (dela).

Os benefícios esperados são: o conhecimento da motivação dos alunos para leitura, bem como as possibilidades futuras de intervenção com base nesses dados. Informamos que seu (sua) filho (a) não pagará nem será remunerado (a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar: Maria Fernanda Cunha Oliveira - Rua João Stringueta, 133, apt. 421 – Londrina PR, Tel: (43) 3325-9101 ou (43)88105424 – [mfernanda\\_cunha@yahoo.com.br](mailto:mfernanda_cunha@yahoo.com.br) ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455 ou por e-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br).

**Maria Fernanda Cunha Oliveira (Mestranda)**

**RG:13.461.602-4**

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

Eu, \_\_\_\_\_, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, autorizo meu (minha) filho (a) \_\_\_\_\_ a participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura do (a) aluno (a): \_\_\_\_\_

Assinatura do pai ou responsável: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B - Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de  
Instituição Co-Participante**

Londrina, 24 de junho de 2014

Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli  
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós do \_\_\_\_\_, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "MOTIVAÇÃO DE ADOLESCENTES PARA LEITURA: UM ESTUDO COM A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO" sob a responsabilidade de Maria Fernanda Cunha Oliveira, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em (2015).

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão os estudantes do Ensino Fundamental II (9º ano) e Ensino Médio (2º ano), bem como de que o presente trabalho deve seguir a resolução 196/96 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

---

Responsável pela Instituição

### **APÊNDICE C - Inventário sobre Leitura**

Por favor, marque inicialmente estes dados pessoais:

Sexo: M ( ) F ( )

Idade: \_\_\_\_\_ anos

Nível de escolaridade da mãe:

1	2	3	4	5
Ensino Básico	Ensino Médio	Ensino superior	Pós graduada	Não sei

Nível de escolaridade do pai:

1	2	3	4	5
Ensino Básico	Ensino Médio	Ensino superior	Pós graduado	Não sei

### **Sobre à leitura dos livros cobrados pelos seus professores na escola, marque os números abaixo:**

1- Para mim, ler é sempre prazeroso.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Médio	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro

2- É importante e necessário que eu faça as leituras.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Médio	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro

3- Leio para que meus professores não me prejudiquem.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Médio	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro

4- Leio só quando vale nota.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Médio	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro

5- Gosto de ganhar livros de presente.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Médio	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro

6- Peço livros de presente.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Médio	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro

7- Para me sair bem na escola é importante que eu leia.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Médio	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro

8- Leio para os meus professores me deixarem em paz.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Médio	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro

9- Leio só porque meu professor manda.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Médio	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro

10- Para mim, ler é chato, não me motiva.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Médio	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro

11- Faço as leituras porque sou obrigado pela escola.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Médio	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro

12- Para mim, é divertido ler.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Médio	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro

13- Leio porque sei que é importante para o meu futuro.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Médio	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro

14- Odeio ler livros.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Médio	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro

15- Leio para depois não me sentir culpado se tirar nota baixa.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Médio	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro

16- Faço as leituras, para passar no vestibular.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Médio	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro

17- Sinceramente não sei porque tenho que ler.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Médio	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro

18- Sou entusiasmado quanto a ler.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Médio	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro

19- Tenho preguiça de ler.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Médio	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro

20- Para eu pegar um livro e ler, eu preciso que alguém mande.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Médio	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro

21- Nas horas livres, pego um livro para ler.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Médio	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro

22- Sinto meus pensamentos fluírem durante a leitura.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Médio	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro

23- Sei que aprendo por meio das leituras que faço.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Médio	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro

24- Leio para poder postar comentários dos livros nas redes sociais.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Médio	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro

25- Perco a noção do tempo quando estou lendo um livro de que estou gostando.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Médio	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro

26- Vou à biblioteca da escola só quando meu professor manda.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Médio	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro

27- Frequento a biblioteca da escola por conta própria.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Médio	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro

28- Em geral, detesto ler o que o professor indica.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Médio	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro

29- Tenho um livro por perto e leio sempre que o tempo permite.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Médio	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro

30- Gosto de postar comentários dos livros nas redes sociais.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Médio	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro

31- Leio só para não reprovar.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Médio	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro

32- Vou a livrarias com frequência.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Médio	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro

33- Sinto-me mal quando não realizo as leituras solicitadas pelo professor.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Médio	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro

34- Gosto de ler os resumos dos livros.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Médio	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro

35- Gosto de ler os livros por inteiro.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Médio	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro

36- Leituras me dão conhecimentos que me servem para ser alguém na vida.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Médio	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro

37- Seus pais (pai, mãe ou ambos) mandam você ler livros.

1	2	3	4
Nunca	raramente	com certa frequência	habitualmente, sempre

38- Seus pais (pai, mãe ou ambos) compram livros para você.

1	2	3	4
Nunca	raramente	com certa frequência	habitualmente, sempre

39- Pelo que você sabe, seus pais (pai, mãe ou ambos) vão a livrarias.

1	2	3	4
Nunca	raramente	com certa frequência	habitualmente, sempre



**ANEXO**

**ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética**

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS**  
 Universidade Estadual de Londrina  
 Registro CONEP 5231

<b>Parecer CEP/UEL:</b>	155/2014
<b>CAAE:</b>	34207014.7.0000.5231
<b>Data da Relatoria:</b>	12/08/2014
<b>Pesquisador(a):</b>	Maria Fernanda Cunha Oliveira
<b>Unidade/Órgão:</b>	CECA - Programa de Mestrado em Educação

Prezado(a) Senhor(a):

O "Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina" (Registro CONEP 5231) – de acordo com as orientações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/MS e Resoluções Complementares, avaliou o projeto:

**"MOTIVAÇÃO PARA LEITURA: um estudo com a teoria da autodeterminação."**

Situação do Projeto: **Aprovado**

Informamos que deverá ser comunicada, por escrito, qualquer modificação que ocorra no desenvolvimento da pesquisa, bem como deverá apresentar ao CEP/UUEL, via Plataforma Brasil, relatório final da pesquisa.

Londrina, 12 de agosto de 2014.

**Prof. Dra. Paula Mariza Zedu Alliprandini**  
 Vice-coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos  
 Universidade Estadual de Londrina

