

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

KEILA ROBERTA TOREZAN

**Motivação para leitura em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental:
Análise por dimensões, rendimento, sexo e escola**

SÃO CARLOS-SP
2012

KEILA ROBERTA TOREZAN

Motivação para leitura em alunos do 6º ano do ensino fundamental: Análise por dimensões, rendimento, sexo e escola

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Maria Santana de Rose

SÃO CARLOS-SP
2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

T681mL

Torezan, Keila Roberta.

Motivação para leitura em alunos do 6º ano do ensino fundamental : Análise por dimensões, rendimento, sexo e escola / Keila Roberta Torezan. -- São Carlos : UFSCar, 2012.

72 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Educação especial. 2. Motivação para leitura. I. Título.

CDD: 371.9 (20ª)



Banca Examinadora de Defesa de Dissertação de **Keila Roberta Torezan.**

Profa. Dra. Tânia Maria Santana de Rose
(UFSCar)

Ass. Tânia de Rose

Profa. Dra. Zilda Aparecida Pereira Del Prette(UFSCar)

Ass. Zilda Prette

Profa. Dra. Soely Aparecida Jorge Polydoro
(UNICAMP/Campinas)

Ass. Soely Polydoro

Dedico este trabalho à minha filha, Laura Rizzo,
e ao meu marido, Rogério Custódio de Souza.

AGRADECIMENTOS

À professora Tânia Maria Santana de Rose pelas orientações dedicadas, sempre precisas e pelo meu avanço acadêmico.

Ao CNPq pela bolsa concedida.

Às professoras Zilda Del Prette e Soely Polydoro pelas valiosas sugestões na ocasião do Exame de Qualificação e da Defesa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial pelos inúmeros ensinamentos.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial pela prontidão, preocupação e carinho em todos os atendimentos.

Às amigas Vanessa de Oliveira, Caroline Veloso da Silva e Ingrid Favoretto pela amizade, pelo apoio e por toda ajuda para a realização deste trabalho.

À Laura Rabello pela imensa ajuda com as análises estatísticas e pelo carinho.

À Maria Isabel de Moura Brito, que me impulsionou na vida acadêmica.

Ao meu marido, Rogério Custódio de Souza, e à minha filha, Laura Rizzo, companheiros fiéis, compreensivos com minha ausência e maiores incentivadores e inspiradores de minhas conquistas.

Aos meus pais, José Roberto Torezan e Maria Zélia Chagas Torezan, e às minhas irmãs, Kelli Cristina Torezan e Kátia R. Torezan dos Santos, que são a minha base de tudo e minha fortaleza.

A Deus, por permitir todos esses acontecimentos.

O importante a respeito da ciência não é tanto a obtenção de novos fatos, mas sim a descoberta de novas maneiras de pensar sobre eles (Sir William Bragg).

A leitura tem sido, historicamente, um privilégio das classes dominantes; sua apropriação pelas classes populares significa a conquista de um instrumento imprescindível não só à elaboração de sua própria cultura, mas também à transformação de suas condições sociais (Magda Soares).

RESUMO

No Brasil, muitos dados indicam as dificuldades escolares encontradas pelos alunos, principalmente no ensino público. A análise dos fatores motivacionais mostra-se uma alternativa promissora para o entendimento do baixo aproveitamento acadêmico. A motivação pode ser entendida como uma variedade de processos psicológicos que levam a uma escolha, instigam, fazem iniciar um comportamento direcionado a um objetivo e garantem a permanência neste. Pesquisas têm focalizado os efeitos da motivação para ler dos alunos na realização acadêmica em leitura. O presente estudo enfocou a caracterização de 11 dimensões diferentes da motivação para ler dos alunos as quais foram incluídas a motivação intrínseca e extrínseca para leitura, as percepções de eficácia em leitura e os aspectos sociais para leitura. Foram examinados aspectos relevantes relativos aos estudantes para o entendimento do baixo engajamento em atividades de leitura por parte de uma parcela significativa de alunos brasileiros. A proposta apoia-se nas constatações entre a relação da qualidade da motivação para ler dos alunos e o envolvimento com a leitura. O estudo de natureza descritiva visou: 1) caracterizar as dimensões da motivação para a leitura (as crenças de autoeficácia e competência para ler, as metas para leitura e os propósitos sociais) de um grupo de estudantes do 6º ano em função do rendimento dos alunos em leitura, do gênero e da localização da escola frequentada por eles; 2) identificar se há diferença quanto a como as dimensões da motivação para a leitura se apresentam entre alunos com notas baixas, médias e altas em leitura, entre meninos e meninas e entre alunos que frequentam escolas localizadas na região central e na periferia de uma cidade de porte médio. Foram participantes da pesquisa 119 alunos dos quais 61 eram pertencentes à escola do centro, e 25 eram meninos e 36 eram meninas, e 58 alunos pertencentes à escola da periferia dos quais 33 eram meninos e 25 eram meninas, as idades dos participantes ficou em uma média de 10 anos e 7 meses de idade. Foram utilizados como instrumentos: um questionário de 54 itens desenvolvido para medir cada dimensão da motivação para leitura, sendo que cada dimensão está subdividida em itens, e as notas de aproveitamento em leitura dos alunos nos dois primeiros bimestres de 2011. Para a análise dos dados, foram realizados testes estatísticos que detectaram que a motivação para ler dos alunos é multidimensional. Também foram detectadas, corroborando os achados da literatura, diferenças motivacionais para leitura entre meninos e meninas, entre alunos com diferentes níveis de aproveitamento acadêmico e entre alunos de escolas diferentes. As meninas, os alunos da escola central e os alunos com aproveitamento acadêmico médio e alto apresentaram aspectos da motivação para ler mais positivos em relação aos meninos, aos alunos com baixo aproveitamento acadêmico aos alunos da escola da periferia.

Palavras-chave: Leitura. Motivação. Motivação para Leitura.

ABSTRACT

In Brazil, many data indicate the school difficulties found by the students, mainly in the public teaching. The analysis of the motivational factors has shown a promising alternative to the understanding of the low academic achievement. Motivation can be understood as a variety of psychological processes that lead to a choice, stimulate and begin a behavior directed toward a goal, which guarantee the permanence on it. Researches have focused the effects of the students motivation for reading on the academic achievement. This study focused on the characterization of students eleven dimensions of the motivation for reading. Among the dimensions intrinsic and extrinsic motivation for reading, self-efficacy and social aspects were included. Important aspects related to the students to understand the low engagement in reading activities for a considerable amount of Brazilian students were examined. The proposal is based on the founds between the relation of the students reading motivation quality and their involvement with the reading. The descriptive study searched to: 1) characterize the dimensions of motivation for reading (self-efficacy, intrinsic and extrinsic motivation and social proposals) of a group of 6th grade students in function of their reading achievement, of the gender and the location of the school attended by the students; 2) identify if there's difference in the motivation for reading among the students with low media and high grades in reading, between boys and girls and between the students attending different schools located in the central area and in the suburbs of a medium city. 119 students participated of this study, 61 were from the central school which 25 were boys and 36 were girls and 58 from the suburb school which 33 were boys and 25 were girls, the average age of the participants was 10 years and 7 months old. Were used as instruments: one scale to evaluate the dimensions for reading composed by 54 items developed to measure each dimension for reading – Motivation Reading Questionnaire - and the students grades in reading on the first school semester of 2011. To analyze the data, statistics tests were done. They detected that the motivation for reading is multidimensional. The results of this present study corroborate the discoveries of the literature of reading motivation that points out difference between boys and girls, among students with different academic achievement and also difference between the students from the different schools location. The girls, the students from the central school and the students with medium and high academic achievement showed motivation reading aspects more positive related to boys, than students with low academic achievement and the students attending the suburb school.

Key-words: Reading. Motivation. Reading Motivation.

LISTA DE QUADRO

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Caracterização dos participantes por escola em função do gênero e do aproveitamento na disciplina de Língua Portuguesa..... | 37 |
|--|----|

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Médias dos valores-padrão nas 11 dimensões apresentados por todos os participantes..... | 41 |
| Tabela 2 – Médias dos valores-padrão nas 11 dimensões apresentados pelo baixo, médio e alto aproveitamento..... | 43 |
| Tabela 3 – Comparação dos grupos de notas baixa, média e alta quanto às médias obtidas em cada uma das 11 dimensões das notas para leitura | 44 |
| Tabela 4 – Médias e desvios-padrão nas 11 dimensões para leitura apresentados pelo sexo masculino e feminino | 45 |
| Tabela 5 – Teste de comparações múltiplas entre os sexos para cada dimensão | 47 |
| Tabela 6 – Médias e desvios-padrão nas dimensões da motivação para leitura pela escola frequentada pelos participantes | 48 |
| Tabela 7 – Teste de comparações múltiplas entre as escolas para cada dimensão..... | 53 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1. Introdução | 12 |
| 1.1 Apresentação..... | 12 |
| 1.2 A motivação para a leitura | 14 |
| 1.3 Dimensões cognitivas da motivação | 17 |
| 1.4 Concepções de leitura..... | 22 |
| 1.5 Dimensões da motivação para leitura | 26 |
| 1.6 Estudos pioneiros sobre as dimensões da motivação para leitura | 29 |
| 2. Justificativa e Objetivos | 34 |
| 3. Método..... | 36 |
| 3.1 Aspectos éticos..... | 36 |
| 3.2 Local | 36 |
| 3.3 Participantes | 36 |
| 3.4 Instrumentos | 38 |
| 3.5 Procedimento de Coleta de Dados | 40 |
| 3.6 Tratamento e Análise dos Dados..... | 41 |
| 4. Resultados..... | 42 |
| 4.1 Resultados referentes às notas | 43 |
| 4.2 Resultados referentes ao sexo..... | 46 |
| 4.3 Resultados referentes às escolas | 47 |
| 5. Análise dos Resultados e Discussão | 50 |
| 6. Considerações finais..... | 54 |
| Referências | 58 |
| Anexos | 63 |
| Anexo A – “Motivation Reading Questionnaire (MRQ)” | 63 |
| Anexo B – Questionário sobre Motivação para Leitura | 65 |
| Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 70 |

1 Introdução

1.1 Apresentação

Algumas pesquisas estão mais próximas de um interesse pessoal do pesquisador. Assim sendo, não seria possível dissociar a relação da história de vida da pesquisadora do caminho acadêmico que a levou ao tema desta pesquisa.

O interesse pelos caminhos da aprendizagem iniciou-se com o nascimento de minha filha e com o meu mais profundo desejo de me tornar uma excelente mãe, apesar da pouca idade. A busca por essa excelência me aproximou de vários livros sobre o desenvolvimento infantil, a inteligência das crianças e todo o processo de aprendizagem e, com isso, aprendi algo sobre como motivar e instigar uma criança de modo que esta pudesse ter todo seu potencial intelectual desenvolvido e aprimorado.

Apesar de não ter, nesse momento da vida, formação de professora, uma escola de idiomas me ofereceu, devido ao meu desempenho no curso de inglês, a oportunidade de dar aulas de reforço para alunos com dificuldades em troca da mensalidade do meu curso.

Certo tempo depois, tive outra oportunidade: um casal de amigos norte-americano, ao ver o meu progresso no inglês, me convidou para passar um tempo com eles nos Estados Unidos e fazer um curso de inglês como segunda língua na Universidade de Richland, IL. Fazia parte do meu curso ministrar aulas de inglês para pessoas recém-chegadas ao país e, para minha surpresa, me encantei, ainda mais, com este processo de mediar a aprendizagem das pessoas.

De volta ao Brasil, comecei a dar aulas em escolas de idiomas. Ao mesmo tempo em que gostava do que fazia, sentia que me faltava um suporte teórico que me fizesse ser uma profissional mais eficiente. Acreditando que um curso universitário pudesse preencher as lacunas, ingressei, em 2004, no curso de Letras da Universidade Federal de São Carlos e continuava a ministrar aulas de inglês em escolas de idiomas, começando, também, a ministrar aulas em escolas regulares.

A experiência tanto em escolas de idiomas como em escolas regulares me fez perceber que a lacuna que eu acreditava existir por falta de um curso superior em Licenciatura era maior do que eu imaginava, pois havia muitos alunos que, apesar de todos os recursos metodológicos e didáticos disponíveis, simplesmente não aprendiam, ou tinham muita

dificuldade de aprendizagem e, conseqüentemente, apresentavam um rendimento acadêmico muito abaixo do esperado para eles.

Em uma tentativa de entender melhor o que acontecia no processo de desenvolvimento da aprendizagem, voltei-me novamente para minha filha, que já estava no 4º ano (antiga 3ª série) do Ensino Fundamental. Nesse momento, enfatizei as questões metodológicas adotadas pelo professor para medir de que forma se dava o desenvolvimento da escrita dos alunos de acordo com a metodologia adotada por ele. Um corpus formado pelo material de minha filha desde o 1º ano do Ensino Fundamental compôs minha análise, e este se tornou meu trabalho de conclusão de curso da graduação.

Porém, contrariando minhas expectativas de que um curso superior poderia preencher minhas lacunas, as dúvidas em relação aos alunos com rendimento acadêmico abaixo do esperado só aumentaram, à medida que minha experiência como professora também aumentava.

Focada na possibilidade de aprender mais sobre como ensinar esse público de alunos que não se interessam pelas atividades escolares e que, portanto, não possuem rendimento acadêmico adequado e como lhes assegurar os direitos garantidos pelas leis, e com meus questionamentos de sempre sobre uma queixa real tanto minha quanto dos professores a respeito de alunos que não possuem um rendimento acadêmico esperado, ingressei no programa de mestrado em Educação Especial e estabeleci uma parceria com minha orientadora, Dra. Tânia de Rose, pesquisadora na área da motivação para realização acadêmica, que me apresentou as questões motivacionais como explicação bastante plausível, embora não única, para o sucesso ou fracasso escolar.

Partindo de um interesse pessoal, tanto no processo de aprendizagem da escrita quanto no processo de formação de leitores, dei início, então, a um trabalho sobre motivação para leitura. O intuito foi o de tentar entender um pouco melhor o porquê de termos tantos alunos que não se interessam pelas atividades de leitura, que leem pouco e que não conseguem superar as expectativas dos professores em relação à qualidade e quantidade de suas leituras.

Este trabalho é derivado de uma queixa dos professores de um modo geral que afirmam que os alunos não leem e/ou não compreendem o que leem, e esta falta de leitura acaba por comprometer, além das aulas de Língua Portuguesa, outras disciplinas como Matemática, História, Geografia e qualquer outra atividade que necessite da leitura como pré-requisito. Devido a este comprometimento, os alunos não conseguem transformar a prática de leitura em uma prática significativa, apesar de a leitura ser uma habilidade essencial no início

e no decorrer da vida acadêmica. Essa situação acaba por provocar o resultado real e triste que temos hoje, que é o fato de termos muitos alunos em fase de conclusão do Ensino Fundamental e até mesmo alunos do Ensino Médio que não leem e quando o fazem não compreendem o que leem.

1.2 A motivação para a leitura

No processo de formação de leitores, a motivação é um fator de extrema importância para que esta formação ocorra de forma significativa. Segundo Schunk (2008), as razões para leitura dos alunos bem como a qualidade motivacional para leitura impulsionam os alunos para o envolvimento ou não em atividades de leitura, e isso pode justificar a quantidade de leitura por parte dos alunos e suas consequências, que, ainda segundo Schunk (2008) motivação é, antes de tudo, o processo e não o produto.

Guthrie et al. (2006) afirmam que a motivação para leitura afeta, diretamente, tanto a compreensão como a quantidade de leitura. Esta descoberta é de extrema importância, conforme afirmam os autores, porque a atividade de leitura dos alunos traz ganhos significativos em outras áreas como História, Ciências, Literatura e outras disciplinas devido à proficiência adquirida em vocabulário e conhecimentos prévios que se associam a novos conhecimentos.

A motivação tem se mostrado um componente fundamental para garantir a aprendizagem dos alunos, pois é ela que os move a realizarem uma tarefa e a persistirem nela diante das dificuldades (BUZNECK, 2010). A motivação tem sido entendida como uma variedade de processos psicológicos que levam a uma escolha e fazem iniciar um determinado comportamento direcionado a um objeto, como prestar atenção ou fazer determinada tarefa. A motivação também garante a persistência desses comportamentos (BUZNECK, 2001; HENDERSON; DWECK, 1990; PINTRICH; SCHUNK, 2002). Em outras palavras, motivação é o impulso interno que leva à ação. O estudo da motivação comporta a busca de princípios que nos auxiliem a compreender por que escolhemos situações específicas, as iniciamos e as mantemos.

Na verdade, toda motivação é um estado interior que estimula, dirige e mantém o comportamento orientado para alcançar determinados objetivos. A motivação move uma pessoa a realizar uma determinada ação. No contexto da sala de aula, a motivação instiga o aluno a executar e a se manter em tarefas que são, em sua maioria, de natureza cognitiva e que

exigem atenção, concentração, processamento, elaboração e integração da informação, raciocínio e resolução de problemas (BZUNECK, 2001). O que direciona as pessoas a decidirem por um tipo de motivação é a tarefa e por isso dizemos que a motivação é extrínseca ou intrínseca à tarefa.

Em conformidade com a ideia de que a motivação é o impulso interno que leva à ação, nos voltamos para o processo de formação de leitores, que é entendido como um processo complexo e que demanda tempo e persistência para ser aperfeiçoado ao longo de toda a vida e que, como qualquer processo de formação, exige esforço por parte dos alunos para que haja permanência na tarefa. Essa persistência no processo de formação de leitores e aperfeiçoamento da leitura depende da motivação (WITTER, 2010).

No processo de formação de leitores, a motivação é um fator de extrema importância para que esta aprendizagem ocorra de forma significativa. A leitura é uma atividade que requer aprendizagem e que os leitores escolhem se envolver ou não com ela, sendo a motivação o fator que os impulsiona a decidir pelo envolvimento e engajamento com a leitura ou não.

Segundo Martinelli e Sassi (2010), a falta de interesse, de esforço e de investimento por parte do aluno advém de uma qualidade motivacional não adequada, ou seja, de um tipo de motivação que não é favorável à aprendizagem, comprometendo, com isso, o desenvolvimento do aluno, que não aprende e nem desenvolve, ao máximo, sua capacidade. Essa inadequação motivacional acarreta vários problemas, pois o aluno não se interessa em realizar suas tarefas, e isso pode levar a uma queda na qualidade da realização acadêmica. Por outro lado, o aluno motivado adequadamente envolve-se de maneira ativa em seu processo de formação como leitor, se engaja e persiste nas tarefas desafiadoras, se esforça e faz uso de estratégias adequadas para desenvolver suas habilidades acadêmicas. Guimarães e Boruchovitch (2004) reforçam essas ideias pontuando que alunos motivados adequadamente apresentam entusiasmo e se orgulham dos resultados em superar seus desafios baseados em seus conhecimentos.

A motivação inadequada para a leitura leva os alunos a se envolverem pouco com as atividades da sala de aula e não verem sentido nas tarefas escolares. Segundo Marchesi (2004), esta situação traz consequências negativas para o aprendizado, e desafios e dificuldades para os professores.

Entendemos por motivação adequada ou inadequada aquelas que são mais ou menos favoráveis à aprendizagem efetiva, pois, de certa forma, todos os alunos possuem algum tipo

de motivação, sejam as notas ou o interesse real pela aprendizagem; porém, nem todo tipo de motivação é favorável à aprendizagem (BUZUNECK, 2010). Entender que se trata de uma motivação adaptativa é importante; dessa forma, este trabalho de pesquisa teve o intuito não de caracterizar a motivação dos alunos em baixa ou alta e sim caracterizar a multidimensionalidade da motivação para ler dos alunos, principalmente, porque estes se apresentam de forma bastante diversificada dentro do contexto da sala de aula.

Considerando a diversidade da sala de aula e também entendendo que um aluno, em seu processo de formação de leitor, se envolve tanto com fatores motivacionais como com estratégias relacionadas à compreensão de leitura, este estudo tem como foco uma visão motivacional no processo de formação de leitores, levando-se em conta as dimensões motivacionais para leitura dos alunos. Espera-se que o entendimento das características da motivação para a leitura possa contribuir para a identificação de condições oferecidas pelos professores que favoreçam a diminuição da situação apresentada hoje, que é o fato de os alunos lerem muito pouco e não se interessarem pelas atividades de leitura.

Com isso, os fatores motivacionais aparecem como uma alternativa bastante considerável para o entendimento do não envolvimento dos alunos com as atividades de leitura, do baixo rendimento acadêmico e dos problemas de aprendizagem. Por isso, Paiva e Boruchovith (2010) afirmam que, nos últimos anos, as pesquisas nas áreas educacional e psicológica têm dado prioridade ao estudo sobre a motivação dos alunos. Esta prioridade se deve ao fato de se acreditar na relevância da motivação para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem. São consideráveis as pesquisas realizadas nas últimas décadas que comprovam que a motivação interfere significativamente no desempenho acadêmico dos alunos (COSTA, 2005; GOTTFRIED, 1990; MARTINELLI; GENARI, 2009; GUTHRIE; WIGFIELD, 1997).

Retomando o que já fora dito, neste trabalho será dada ênfase às dimensões da motivação para ler dos alunos, considerando que a motivação para a realização acadêmica tem se mostrado um componente essencial para garantir um maior comprometimento dos alunos com as atividades de leitura e, conseqüentemente, um aumento da quantidade e da qualidade das leituras realizadas por eles. Considerando essa problemática dos alunos que não leem ou que leem pouco e que não se envolvem nas práticas de leitura e, ainda, o fato de que a motivação para leitura está diretamente associada à quantidade de leitura, bem como ao rendimento acadêmico dos alunos, este trabalho buscou caracterizar as dimensões motivacionais para leitura dos alunos com o intuito de buscar um maior entendimento em

relação ao tema sobre motivação para leitura. A seguir, será apresentada a fundamentação teórica que norteia o presente estudo.

1.3 Dimensões cognitivas da motivação

As principais contribuições dos estudos sobre motivação para realização acadêmica são advindas da teoria de metas de realização, da teoria da motivação intrínseca e extrínseca e da teoria da autoeficácia, constructos motivacionais estes que vêm sendo amplamente estudados (BZUNECK, 2010; LINNEMBRINK; PINTRICH, 2002) e que, para este trabalho, são essenciais a fim de se entender as dimensões para leitura dos alunos aqui propostas, uma vez que essas teorias explicam de que forma ocorre a motivação dos alunos nas atividades de leitura. As dimensões da motivação para ler foram derivadas de teorias motivacionais e agrupadas por Guthrie e Wigfield (1997) em 11 dimensões, sendo elas: autoeficácia, desafio, evitação do trabalho, curiosidade, envolvimento, importância, reconhecimento, notas, competição, social e obediência.

As teorias sociocognitivistas têm contribuído, substancialmente, para os avanços no campo da motivação em diversas áreas, como educação, saúde, psicologia, esporte e política.

Nesta questão a respeito do que seria uma motivação mais favorável à aprendizagem, surge a motivação intrínseca. Uma literatura cada vez mais crescente tem examinado e discutido a respeito dos efeitos das motivações intrínseca e extrínseca na aprendizagem dos alunos. Alunos motivados intrinsecamente têm apresentado um maior envolvimento com a aprendizagem do que os alunos motivados extrinsecamente. Guimarães e Burochovitch (2004) afirmam que os estudos sobre motivação têm apontado que a motivação intrínseca traz resultados positivos na realização acadêmica dos alunos. Ryan e Deci (2000) classificam a motivação intrínseca como base para o crescimento, a integridade psicológica e a coesão social. Os autores ainda afirmam que essa motivação é uma tendência natural pela busca de novidades, desafios para obter e exercitar as próprias capacidades. Trata-se de envolvimento em determinada atividade por satisfação, por considerar esta atividade interessante e envolvente.

Uma das características da motivação intrínseca é o total envolvimento com aquilo que se está fazendo e se refere, então, a estar motivado e curioso a se engajar em uma atividade por vontade própria (GUTHRIE; WIGFIELD, 1995). A motivação intrínseca está altamente relacionada ao alto desempenho acadêmico, pois o engajamento na tarefa relaciona satisfação

e interesse e, portanto, o sucesso acadêmico é uma consequência. Em linhas gerais, pode-se dizer que alunos motivados intrinsecamente se envolvem e permanecem na tarefa por prazer pessoal, desafio, curiosidade e interesse na aprendizagem que a atividade pode oferecer (PAIVA; BORUCHOVITCH, 2010).

Na motivação extrínseca, encontramos mais os reforçadores externos que visam determinado resultado, ou seja, o aluno escolhe se envolver na tarefa extrinsecamente quando visa ao resultado e não ao processo. Muitas vezes, ele se empenha em determinada tarefa com o intuito de obter boas notas, de ser premiado pelas suas notas, de ser reconhecido socialmente pelo seu resultado etc. Quando percebe que o resultado (notas, reconhecimento, competição) é mais importante do que o processo (curiosidade, envolvimento, importância), ele tende a ter uma queda na motivação intrínseca e um aumento na motivação extrínseca.

Embora possa parecer consenso entre os pesquisadores de que a motivação intrínseca é mais apropriada para a aprendizagem em comparação à motivação extrínseca, alguns estudos vêm mostrando que, talvez, seja necessário reconhecer que os dois tipos de motivação coexistem e se complementam. A necessidade desse reconhecimento surge devido ao fato de que nem todas as situações educacionais garantem que os alunos consigam se engajar nas atividades acadêmicas unicamente por fatores intrínsecos (PAIVA; BORUCHOVITCH, 2010).

Usando da intencionalidade, já mencionada anteriormente, o aluno faz suas escolhas a respeito de seus planos e estratégias para alcançar os objetivos. A escolha de planos e estratégias depende do tipo de motivação, extrínseca ou intrínseca, que o aluno está acessando para colocar seus planos em ação. As metas de realização entram como um fator fundamental para as escolhas dos alunos.

A Teoria de Metas de Realização foi desenvolvida a partir da década de 1980 com o intuito de explicar o comportamento de desempenho no contexto acadêmico. Com os estudos sobre as metas de realização, o que se tem tentado descobrir é de que forma a adoção de uma meta ou de outra influencia no desenvolvimento acadêmico do aluno. Ames (1992) definiu as metas de realização como “um conjunto de pensamentos, crenças, propósitos e emoções que traduzem as expectativas dos alunos em relação a determinadas tarefas que deverão executar”. As metas envolvem, portanto, tudo aquilo que um indivíduo considera como razão, como propósito para se engajar nas atividades, sendo consideradas, por isso, um dos fatores motivacionais mais fortes do comportamento.

As metas mais amplamente estudadas são as metas *aprender* e as metas *performance*. O que as diferencia é o fato de, na meta aprender, a aprendizagem ser percebida e valorizada como um fim, e, na meta performance, a aprendizagem ser vista e valorizada como meio para se alcançar algo externo como aprovação social, evitação de avaliação negativa por parte dos outros e até mesmo demonstração de superioridade (AMES, 1992; PINTRICH e SCHUNK, 2002).

Sobre essas metas, Nicholls et al. (1979) afirmam que os alunos que adotam a meta performance procuram aumentar as avaliações favoráveis de si próprio e diminuir as avaliações negativas acerca de suas competências. Questões como “vou parecer inteligente” ou “posso parecer melhor que os outros” refletem a meta performance. Já os alunos que adotam a meta aprender se focam no domínio das tarefas e no aumento da competência em diferentes atividades. Questões como “de que maneira posso fazer esta tarefa” ou “o que vou aprender” refletem a meta aprender.

Segundo Zeroni e Santos (2010), o aluno orientado pela meta aprender busca seu desenvolvimento intelectual, no qual o esforço pessoal é valorizado, enfrenta desafios e faz uso de estratégias de aprendizagem. Já o aluno orientado pela meta performance se preocupa mais em demonstrar sua inteligência. Ou seja, alunos que adotam a meta aprender definem o sucesso como aperfeiçoamento das próprias capacidades enquanto alunos que adotam a meta performance percebem o sucesso na obtenção de notas altas e na apresentação de melhor desempenho acadêmico em relação aos colegas.

Pintrich e Schunk (2002) afirmam que alunos que adotam a meta aprender valorizam o esforço e o desafio diante das atividades, que trazem razões pessoais para que o aluno se esforce durante a realização delas. Ainda segundo os autores, alunos que adotam a meta aprender são criteriosos e autocríticos em relação ao próprio progresso. Eles se sentem orgulhosos e demonstram satisfação quando o sucesso é proveniente do esforço próprio, apresentam uma atitude bastante positiva em relação à aprendizagem e fazem uso de estratégias de aprendizagem mais efetivas.

Já os alunos que adotam a meta performance se autoavaliam em comparação com os outros. Sentem-se menos capazes diante da aprendizagem; fazem uso de estratégias de aprendizagem superficiais que até permitem a conclusão da tarefa, mas que não necessariamente trazem conhecimento (PINTRICH; SCHUNK, 2002). Com a adoção da meta performance, os alunos tentam parecer melhor em relação aos outros e tendem a executar tarefas que sabem que serão capazes; já com a adoção da meta aprender, os alunos estão mais

preocupados com a própria aprendizagem do que se mostrarem melhores que os outros. Pesquisadores têm mostrado que alunos que adotam a meta aprender têm maior probabilidade de manter uma motivação mais positiva em relação aos estudos.

Diante do exposto, podemos concluir que a adoção da meta aprender está relacionada a um melhor desempenho acadêmico por facilitar a aprendizagem. Seguindo o mesmo raciocínio, a adoção da meta performance pode dificultar a aprendizagem, uma vez que este tipo de meta não se relaciona diretamente com o engajamento do aluno na atividade.

Guthrie e Wigfield (1995) mostram que os alunos possuem uma variedade de metas, incluindo metas acadêmicas, como aprender com uma tarefa ou simplesmente completá-la, e metas sociais, como estar com os amigos. Em termos de leitura, esta constatação sugere que os alunos podem ter uma variedade de metas para leitura que podem tanto aumentar como diminuir o engajamento com a leitura. A admissão sobre a possibilidade de adoção de mais de uma meta por parte dos alunos também é essencial para este trabalho, que verifica e considera todas as dimensões da motivação para ler dos alunos.

Um dos aspectos mais interessantes da Teoria Social Cognitiva desenvolvida por Albert Bandura (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008) é o fato de não considerar o ser humano como mero fruto do meio em que vive, embora seja influenciável por ele, mas sim considerar que todos nós podemos assumir algum controle de nossas vidas por meio de mecanismos de autoeficácia, estabelecimento de metas e autorregulação. O ambiente no qual vivemos é repleto de limitações, desafios e obstáculos, e os constructos apresentados pela teoria sociocognitivista são indicadores importantes para explicar que, de acordo com as crenças em suas próprias capacidades e de acordo com suas metas, as atitudes de esforço, dedicação, escolha e permanência do indivíduo afetarão suas atividades. Essas atitudes, que possuem uma intencionalidade, poderão ser mais ou menos favoráveis para uma aprendizagem efetiva. Uma vez formadas as intenções, as pessoas, no geral, dão início a planos de ação e estratégias para a realização de suas intenções (BANDURA, 2008). Isso acontece, também, com os alunos nas atividades de leitura ao fazerem suas escolhas por se envolverem ou não com a atividade de leitura, quanto tempo vão dedicar à atividade de leitura, dentre outros.

Esta intencionalidade está diretamente relacionada às dimensões da motivação para ler, já que os alunos executam a prática de leitura com alguma intenção. Segundo Guthrie e Davis (2003), esta intenção, normalmente, provoca a motivação extrínseca, uma vez que os alunos reportam que suas maiores preocupações com as atividades de leitura são mais no

sentido de obter notas e satisfazer as exigências dos professores do que em relação à satisfação pessoal, por prazer ou para satisfazer alguma curiosidade.

Segundo Polydoro e Azzi (2008), a autoeficácia é definida como o julgamento do sujeito acerca de suas próprias capacidades para organizar e executar os cursos de ação necessários para atingir determinados tipos de desempenhos, ou seja, a autoeficácia é o julgamento que as pessoas fazem de si mesmas em relação às próprias capacidades.

Os julgamentos de autoeficácia de uma pessoa determinam suas ações à medida que eles impulsionam a pessoa a agir e anteceder mentalmente o que ela poderia fazer para atingir determinados resultados. Desta forma, as crenças de autoeficácia influenciam as escolhas dos indivíduos, no estabelecimento de metas, na quantidade de esforço e na perseverança em busca dos resultados (BZUNECK, 2001).

No contexto escolar, o aluno motiva-se a se envolver ou não em determinada tarefa caso acredite que, com seu esforço, conhecimento e habilidade, conseguirá atingir o que espera. Desta forma, este aluno buscará estratégias de ação as quais acredita que poderão ser executadas por ele; caso contrário, abandonará a tarefa. Com isso, segundo Martinelli e Sassi (2010), o sucesso escolar depende, em grande parte, da convicção do estudante em dirigir e controlar o pensamento, evitando sentimentos como desânimo e frustração. Lopes da Silva et al. (2004) afirma que essas convicções influenciam a quantidade de esforço, persistência, disposição para cumprir metas e uso eficaz de estratégias de aprendizagem.

Estudos têm demonstrado que a autoeficácia é forte preditora do desempenho acadêmico e da persistência em tarefas (PAJARES; VALIANTE, 2001; SCHUNK, 1991). Martinelli e Sassi (2010) afirmam que a autoeficácia influencia o desempenho acadêmico e, ao mesmo tempo, é influenciada por ele, exemplificando que alunos confiantes em sua capacidade antecipam notas altas, se envolvem nas tarefas com qualidade e esperam, com seu esforço, alcançar benefícios acadêmicos; já alunos com baixo senso de autoeficácia não acreditam que possam se sair bem e não têm expectativas em relação ao progresso acadêmico. Desta forma, o pensamento de autoeficácia tende a enfraquecer a motivação e, conseqüentemente, a performance do aluno.

Segundo Linnembrink e Pintrich (2002), a autoeficácia vem de experiências anteriores (fracasso ou sucesso), de experiências vicariantes (exemplo de pessoas com experiências de fracasso ou sucesso), de persuasão verbal (em especial de fontes respeitáveis, como pais e professores) e de dicas físicas como sudorese e respiração curta ao se ver diante de situações de dificuldade, como em uma prova.

Finalizando este tópico, faz-se importante uma explanação a respeito dos constructos motivacionais até agora apresentados de forma que eles se relacionem com as dimensões da motivação para leitura. O mais importante sobre esses constructos é que eles afetam a escolha dos alunos por se envolverem, por se engajarem e qual o nível de esforço e dedicação que será disponibilizado pelo aluno para determinada tarefa, e a escolha pela dimensão motivacional que será valorizada pelos alunos acarretará um determinado rendimento acadêmico, ou seja, dependendo da escolha do aluno, este apresentará maior ou menor rendimento acadêmico.

Guthrie e Wigfield (1997) subdividem as dimensões da motivação para ler nesses grupos, aqui apresentados, da seguinte maneira: autoeficácia (autoeficácia), metas de realização (desafio e evitação do trabalho), motivação extrínseca (reconhecimento, notas, competição), motivação intrínseca (curiosidade, envolvimento e importância) e social (social e obediência). Embora as questões sociais não façam parte dos constructos motivacionais anteriormente apresentados, Guthrie e Wigfield decidiram incluir essas dimensões por acreditarem que elas possuem um impacto importante na realização acadêmica dos alunos. As dimensões da motivação para ler serão abordadas mais detalhadamente no decorrer do trabalho.

As dimensões da motivação para ler têm uma relação muito importante com os constructos motivacionais propostos pelas teorias sociocognitivas; dessa forma, este trabalho teve por finalidade verificar o que leva um aluno a se envolver ou não com as atividades de leitura e caracterizar a motivação para ler dos alunos, considerando que estamos classificando as dimensões dos alunos em mais ou menos favoráveis à aprendizagem. Lembrando que todos os alunos possuem algum tipo de motivação, classificamos essas dimensões para entender se eles possuem uma motivação que favorece ou não a aprendizagem.

Antes de tratar das questões da motivação de forma mais específica, serão apresentados os conceitos que definem “leitura”.

1.4 Concepções de leitura

No presente estudo, entende-se que leitura seja algo mais profundo que o mero reconhecimento de letras e decodificação de palavras. Adota-se uma concepção de leitura que envolve a articulação entre as habilidades de reconhecimento de palavras (decodificação) e de compreensão.

Sánchez (2004) afirma que a decodificação é a habilidade que permite passar da ortografia das palavras à sua fonologia e ao seu significado, e a compreensão é a habilidade na qual há o desenvolvimento de recursos retóricos e cognitivos extremamente sofisticados que se assentam nas competências linguísticas orais ao mesmo tempo em que as transcendem.

Segundo Silva (1999), a leitura deveria ser vista mais como uma forma interacionista, no sentido de se perceber a complexidade do processo de leitura. Ainda segundo ele, ler é interagir, é produzir sentido, é compreender e interpretar, e o que vem acontecendo é o ensino de leitura de uma forma reducionista em que ler é a tradução escrita da fala, é decodificação de mensagens, é dar respostas a sinais gráficos, é extrair a ideia central, é seguir os passos do livro didático e apreciar os clássicos.

Segundo Adam e Starr (apud COLOMER; CAMPS, 2004), “entende-se por leitura a capacidade de entender um texto escrito”. Complementando a afirmação, Colomer e Camps (2004) explicam: “Ler é o processo que se segue para obter informação da língua escrita, do mesmo modo que ‘escutar’ é o que fazemos para obter informação da língua oral”. Considerando tal afirmação, vemos que o processo de leitura deveria nos dirigir para um domínio de estratégias que nos fizesse compreender por meio do mundo das letras, da mesma forma que fazemos considerações, associações e aprendemos por meio da interação da fala.

Uma pessoa é considerada alfabetizada quando ela sabe ler e escrever, e parece evidente a confusão que se faz com esta afirmação ao considerar que o simples reconhecimento das palavras e saber como as pronunciar satisfaz professores e alunos, enfocando que uma boa leitura é aquela que se faz com pronúncia correta. Em relação a isso, Solé (1998, p. 50) afirma:

A alfabetização é um processo do qual as pessoas aprendem a ler e escrever. Estes procedimentos, porém, vão muito além de certas técnicas de translação da linguagem oral para a linguagem escrita. O domínio da leitura e da escrita pressupõe o aumento do domínio da linguagem oral, da consciência metalinguística (isto é, da capacidade de manipular e refletir intencionalmente sobre a linguagem) e repercute diretamente nos processos cognitivos envolvidos nas tarefas que enfrentamos (para não mencionar o que significam em nível de inserção e atuação social).

Considera-se, portanto, que a leitura envolve habilidades de reconhecimento de palavras (decodificação) e de compreensão. Sánchez (2004) nomeia essas habilidades como Mecânica (decodificação/reconhecimento de palavra) e Comunicativa (compreensão). Segundo o autor, a habilidade Mecânica é aquela que permite passar da ortografia das

palavras à sua fonologia e ao seu significado, e a habilidade Comunicativa é aquela em que há o desenvolvimento de recursos retóricos e cognitivos extremamente sofisticados que se assentam nas competências linguísticas orais ao mesmo tempo em que as transcendem.

Colomer e Camps (2004) afirmam que “[...] ler, mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio [...]”. O que as autoras querem dizer com *ato de raciocínio* é que ele precisa orientar a leitura para a construção de uma mensagem de interpretação trazida pelo texto, e isso não é possível se fizermos uso somente da habilidade de decodificação; a leitura exige mais do que isso.

Silva (1999) vem clarear nossos pensamentos com suas concepções sobre leitura. Ele divide as concepções em duas: redutoras e interacionistas. Segundo o autor, entendem-se por redutoras as concepções que conceituam leitura como Tradução da escrita e da fala: ler é ler em voz alta, obedecendo regras de entonação, pausas de pontuação etc. O leitor pode ser chamado de “leitor papagaio” ou “leitor vitrola”, o qual é, sem dúvida, capaz de transformar os símbolos escritos em símbolos orais, mas não apresenta preparação para a compreensão das ideias do texto; Dar respostas a sinais gráficos: concepção relacionada ao associacionismo ou behaviorismo em psicologia, a qual a resposta considerada “correta” é reforçada e reconhecida pelo professor, e a resposta não prevista como “correta” é punida; Extrair a ideia central: trata-se de uma técnica de extrair do texto a parte mais importante, se possível, reproduzindo *ipsis litteris*, fielmente, para se atender ao propósito; Seguir os passos do livro didático: trata-se de uma sequência estruturada para o ensino de leitura: (1) leitura silenciosa ou oral do texto, (2) sublinhamento de palavras desconhecidas, (3) verificação de vocabulário, (4) questionário de compreensão/interpretação, (5) gramática e (6) redação; Apreciar os clássicos: redução de leitura apenas dos clássicos da literatura e ressalta que leitor maduro e crítico é aquele que convive com diferentes tipos de textos, inclusive (e não exclusivamente) os de literatura.

Silva (1999) expõe que as concepções interacionistas de leitura “permitem perceber a sua complexidade e, ao mesmo tempo, permitem constituir um embasamento mais denso e abrangente”, e aponta como concepções interacionistas de leitura a interação, em que texto e leitor reagem um sobre o outro, é a troca de experiência entre os dois, pois o leitor faz uso de seu conhecimento prévio e faz uma interação entre os conceitos já adquiridos e os novos conceitos; e a produção de sentido(s), o texto provoca vários sentidos no leitor, de acordo com seu repertório, ou seja, cada leitor pode produzir um sentido diferente para o mesmo texto. Nesse momento, Silva (1999) alerta para o perigo das práticas que estipulam um só sentido,

uma só resposta. É compreender e interpretar: o processo de interpretação demarca a abordagem do texto pelo leitor de modo que a compreensão vá se constituindo ao longo da leitura.

A grande dúvida no processo de alfabetização e ensino de leitura seria em relação a qual habilidade se deveria ensinar primeiro: a Mecânica ou a Comunicativa. Talvez por se acreditar que a Mecânica seja mais fácil e pré-requisito para a habilidade Comunicativa, isolam-se as duas habilidades e ensina-se primeiro a Mecânica, conforme nos esclarece Cole e Griffin (apud COLOMER; CAMPS, 2004):

É tradicional fragmentar os processos envolvidos na leitura em duas categorias, que correspondem, grosso modo, a duas unidades: 'decodificação' e 'compreensão'. Nossa tradição analítica é especialista em criar esse tipo de dicotomias. Mas as dicotomias costumam conduzir-nos a um debate muito reiterado: o que vem primeiro, a decodificação ou a compreensão?

Sánchez (2004) responde a pergunta ao afirmar que a habilidade Mecânica deve integrar-se progressiva e concomitantemente à Comunicativa ao longo de um extenso período de tempo.

Snow (2005) nos traz um modelo interessante que apresenta uma concepção de leitura sobre como a compreensão Linguística e o reconhecimento da palavra (comunicativo e mecânico) se entrelaçam e aumentam ao longo do processo de aprendizagem. Segundo a autora, o reconhecimento das palavras (conhecimento fonológico, decodificação e reconhecimento visual) aumenta automaticamente enquanto a compreensão linguística (conhecimento prévio, vocabulário, estruturas linguísticas, raciocínio verbal e conhecimento de alfabetização) aumenta estrategicamente. Em outras palavras, é o ensino dessas habilidades (mecânica e comunicativa), que devem estar entrelaçadas, que tornam o leitor fluente na tarefa de leitura.

Percebemos que os autores nomeiam de maneira diferente os conceitos, mas que as explicações dos conceitos são, na verdade, muito parecidas, o que nos dá um suporte maior ao afirmar que a leitura é algo muito além do que o simples reconhecimento de palavras, entonação e pontuação corretas. Sendo assim, podemos afirmar que a leitura é um processo complexo, ler é buscar sentido por meio do texto e, conforme já foi dito, demanda tempo e esforço para a sua aprendizagem. O aluno escolhe se vai se envolver ou não nesse processo de aprendizagem; por isso, a motivação é um fator essencial para que o aluno escolha por querer se envolver na aprendizagem da leitura.

Podemos, portanto, definir como leitor fluente aquele que busca respostas para suas perguntas e que sabe que a leitura é algo mais do que uma simples decodificação de palavras. Por meio de estratégias, ele amarra as definições tanto de decodificação como de compreensão explanadas anteriormente, interage com o texto, relacionando o conhecimento prévio com a nova informação, e transforma tudo isso em um novo conhecimento. Segundo Girotto e Souza (2010), leitor fluente é estratégico, ou seja, ele busca por conexões entre informações prévias e novas, faz perguntas sobre os textos, visualiza e cria imagens, distingue ideias importantes do texto, sabe sintetizar informações, monitora o entendimento, retoma falhas na compreensão. Desta forma, leitores fluentes pensam não somente no que estão lendo, mas, sobretudo, sobre o que estão aprendendo.

Entendemos, com isso, que a aprendizagem de leitura é um processo complexo e que, conforme já fora dito, demanda tempo e esforço, e a motivação vai impulsionar o aluno a decidir pela escolha de envolvimento ou não na tarefa. Após esta breve explicação sobre o que se entende por leitura, passaremos às particularidades da motivação para leitura.

1.5 Dimensões da motivação para leitura

Segundo Mata et al. (2009), para estudar a motivação é necessário estabelecer uma especificidade como matemática, ciências, português etc. Com a motivação para leitura não seria diferente e, assim sendo, a leitura apresenta domínios específicos como os aspectos sociais (WIGFIELD et al., 2004). Deste modo, os mesmos autores afirmam que para estudar motivação para leitura é necessário considerar sua especificidade. Nesta linha, Wigfield (2000) nos apresenta três grupos motivacionais específicos para a motivação para leitura, que são: 1) percepções de competência e autoeficácia; 2) motivação intrínseca e motivação extrínseca; e 3) motivação social. Neste tópico, serão apresentados alguns estudos que vêm sendo desenvolvidos sobre as dimensões da motivação para leitura.

Desde o início da década de 1990, pesquisadores norte-americanos como Guthrie, Wigfield, Baker, Klauda, Coddington Tonks e outros vêm se empenhando nos estudos sobre motivação para aprender, em especial sobre motivação para leitura. Embora estudos sobre motivação baseados nas teorias sociocognitivistas já estejam avançados no Brasil, estudos que consideram as dimensões motivacionais para leitura ainda são escassos em nosso país.

Considerando o que fora discutido em termos de motivação e a relação, bastante estreita, dela com o desempenho acadêmico dos alunos, partiremos, agora, para as questões

que envolvem a motivação no processo de aprendizagem de leitura, levando-se em conta que, conforme já fora discutido, a aprendizagem da leitura é um processo complexo e que demanda tempo e esforço por parte dos alunos. A motivação entra, então, como fator determinante para a escolha do aluno em se envolver ou não com o processo de sua formação como leitor.

Em uma revisão dos estudos sobre este tema, Guthrie e Wigfield (2000) mostraram que os resultados indicam que alunos motivados buscam na leitura formas de entendimento, conseguem se focar na atividade de leitura e evitam distrações, são engajados e trocam ideias de interpretação com colegas, sua devoção para com a leitura ultrapassa o tempo e se transforma em aprendizagem significativa. Leitor motivado tem diferentes propósitos, utiliza conhecimentos prévios e participa significativamente de interações sociais sobre leitura. Já os alunos com baixa motivação para leitura não são engajados e nem ativos, são inertes, tendem a evitar a leitura e minimizam qualquer tipo de esforço para a tarefa, assim como raramente se envolvem em atividade de leitura em seu tempo livre.

A motivação para leitura envolve as metas pessoais, valores e crenças que precisam ser relacionados aos tópicos de leitura para que haja estímulo à motivação. Os alunos vão se envolver mais com as tarefas se eles tiverem interesses nelas. A motivação é crucial ao engajamento porque é ela que ativa o comportamento do aluno em querer participar ou não da tarefa (GUTHRIE; WIGFIELD, 2000).

Faz-se importante um esclarecimento sobre a diferença entre o interesse pelos tópicos de leitura, por exemplo, e o interesse do aluno em realizar determinada tarefa. O aluno pode estar realizando determinada tarefa por diferentes metas, como: obter notas, satisfazer exigências dos pais, ser aceito socialmente etc. Este tipo de comportamento está relacionado à motivação extrínseca. Quando o aluno é motivado intrinsecamente pela leitura, a palavra interesse tem uma finalidade diferente, uma vez que ela está relacionada ao tema da leitura. Por exemplo, ele faz determinada tarefa porque tem interesse em aprender, em obter informação sobre algo, daí ele demonstra interesse pela tarefa e não interesse em realizar determinada tarefa em função do resultado que obterá, como notas e outras recompensas.

Buscando uma maior compreensão a respeito dos propósitos de leitura dos alunos, este trabalho se baseou nos estudos realizados por Guthrie e Wigfield (1995, 1997) e no estudo de Baker e Wigfield (1999). Esses trabalhos demonstraram que a motivação para leitura é multidimensional, sendo 11 as dimensões da motivação para leitura dos alunos. São elas: autoeficácia, desafio, evitação do trabalho, curiosidade, envolvimento, importância, reconhecimento, notas, competição, social e obediência.

Agrupando essas 11 dimensões dentro dos três grupos de autoeficácia, metas de realização e motivação intrínseca e extrínseca, temos um primeiro subgrupo com a dimensão “autoeficácia” que corresponde ao grupo da autoeficácia; um segundo subgrupo com as dimensões “desafio” e “evitação do trabalho” que corresponde ao grupo das metas de realização; um terceiro subgrupo com as dimensões “curiosidade”, “envolvimento” e “importância” que corresponde ao grupo da motivação intrínseca; um quarto subgrupo com as dimensões “reconhecimento”, “notas” e “competição” que corresponde ao grupo da motivação extrínseca; e um quinto subgrupo com as dimensões “social” e “obediência” que corresponde ao grupo dos propósitos sociais.

A *autoeficácia*, conforme já explanado anteriormente, está relacionada às crenças que o indivíduo faz sobre suas próprias capacidades para executar determinada tarefa, essas crenças se formam de acordo com suas experiências anteriores tanto de fracasso como de sucesso; o *desafio* está relacionado ao sentimento de satisfação que um indivíduo tem em superar, dominar e assimilar ideias complexas de um determinado texto; a *evitação do trabalho* diz respeito ao desejo de evitar tarefas de leitura. Este desejo surge quando o indivíduo possui baixa crença em autoeficácia, desejando, portanto, evitar determinado tipo de tarefa que envolve a leitura; a *curiosidade* é definida como o desejo de ler algo sobre um assunto de interesse particular e está altamente relacionada com o “interesse”; o *envolvimento* diz respeito ao prazer obtido pelo indivíduo por meio da leitura e está altamente relacionado ao engajamento nas atividades de leitura; a *importância* tem a ver com o valor que cada um dá para as atividades de leitura; o *reconhecimento* é o prazer que se tem com o reconhecimento alheio pelo sucesso em leitura; *as notas* dizem respeito ao desejo de ser bem-avaliado pelo professor; a *competição* é o desejo de ser melhor que os outros; o *social* diz respeito ao processo de construção ou ao fato de poder compartilhar ganhos vindouros da leitura com amigos e com a família; e, por último, a *obediência*, que é o fato de ler para satisfazer as expectativas de outros, como professores e pais.

Embora as razões sociais para ler não façam parte, de modo direto, dos constructos motivacionais mencionados, as dimensões “social” e “obediência” foram incluídas por Guthrie e Wigfield (1995) pela verificação em estudos anteriores de que a leitura se constitui em uma atividade social, e as razões sociais vêm sendo examinadas pelos estudos de Wentzel (1989 apud GUTHRIE; WIGFIELD, 1995) e mostram-se influentes no engajamento da leitura por parte dos alunos.

Os estudos evidenciam que a motivação para a leitura está fortemente relacionada à qualidade do engajamento do aluno em atividades de leitura, ou seja, o aluno ter um propósito para a leitura, procurar pela compreensão, ter crença na própria capacidade, assumir responsabilidade pela própria aprendizagem. Leitores engajados com a leitura têm uma variedade de metas pessoais, estratégias ao usar múltiplas abordagens de compreensão, conhecimento nas suas construções sobre o novo conhecimento a partir do texto e interação social em suas abordagens com a leitura (GUTHRIE et al., 1996).

No âmbito mais específico sobre a motivação para leitura, os estudos de Guthrie e Wigfield (1995, 1997) mostram que, para que um leitor se torne engajado, tem de haver o envolvimento das metas de realização aprender, autoeficácia e motivação intrínseca.

Embora as definições sobre o que vem a ser um leitor motivado possam diferir em alguns aspectos, existe um ponto em comum entre os pesquisadores: leitores engajados possuem propósitos e razões para as atividades de leitura que tornam o processo de leitura possível (GUTHRIE; WIGFIELD, 1995). Eles leem uma palavra ou compreendem um texto porque querem fazê-lo, principalmente porque são motivados para tal.

1.6 Estudos pioneiros sobre as dimensões da motivação para leitura

Neste tópico serão apresentados alguns estudos pioneiros que procuraram as dimensões da motivação para ler dos alunos e que compuseram a base deste estudo. Guthrie e Wigfield (1995) explicam que o intuito inicial era o de considerar os constructos motivacionais em geral e aplicá-los em uma área específica; neste caso, a leitura.

O primeiro estudo realizado por Guthrie e Wigfield (1995), cujo título foi *Dimensões da motivação para ler de crianças: um estudo inicial*, teve por objetivo testar a confiabilidade de um questionário desenvolvido por eles em 1992, com a finalidade de se fazer um levantamento sobre as metas para leitura dos alunos. Participaram do estudo 105 crianças de 5º e 6º ano do ensino fundamental, sendo 59 crianças do 5º ano e 46 do 6º. Ao todo havia 47 meninas e 58 meninos. As crianças eram de classes sociais e etnias diferentes. Esse estudo pretendeu responder as seguintes questões: Quais são as dimensões da motivação para ler das crianças? Existem diferenças entre sexo e série na motivação para ler? Quanto a motivação para leitura reflete na quantidade de leitura das crianças?

Várias análises foram feitas para se determinar se as dimensões para ler propostas poderiam ser identificadas empiricamente. Outro propósito dessas análises era o de verificar se seria necessário eliminar algum item do questionário. Em relação à confiabilidade interna dos itens, verificou-se que, em sua maioria, se apresentava de maneira bem sólida, com valores acima de 0,70 nos itens desafio, curiosidade, envolvimento, social, competição e obediência. Com a ajuda de uma análise fatorial, alguns itens que apresentaram consistência menor que 0,40 foram eliminados.

O resultado desse primeiro estudo utilizando o Questionário de Motivação para Leitura trouxe informações importantes sobre a motivação para leitura das crianças, bem como informações sobre o comportamento dessas crianças em relação à leitura. A análise fatorial também confirmou a existência das dimensões para leitura. As dimensões que apareceram com maior confiabilidade foram as dimensões “eficácia”, “desafio”, “curiosidade”, “envolvimento”, “reconhecimento”, “social” e “competição”. Essa análise mostrou que as respostas das crianças podem ser classificadas, confiavelmente, dentro das diferentes dimensões e sugere que as crianças possuem diferentes metas para leitura, incluindo as dimensões sociais, conforme o estudo de Wentzel (1989). O estudo de Guthrie e Wigfield aponta para a necessidade de mais pesquisas com o intuito de dar maior confiabilidade ao questionário.

Para a análise considerando-se a série escolar e o gênero das crianças foi utilizada a ANOVA. Foram consideradas como significante as diferenças entre os anos nas dimensões eficácia, reconhecimento e social, sendo que o 5º ano apresentou escores maiores que o 6º ano. Embora tenha sido detectada uma diferença na motivação dos estudantes nas diferentes séries, ela não foi considerada por falta de elementos que pudessem realmente justificar essa diferença, alertando para a necessidade de mais estudos longitudinais para se ter uma maior clareza sobre quando e como exatamente a motivação para leitura dos alunos começa a declinar.

Em relação ao gênero, constatou-se uma diferença nas dimensões eficácia, importância, social e competição. Em todas as dimensões, com exceção da dimensão competição, as meninas apresentaram escores maiores do que os meninos. Elas mostraram uma motivação mais positiva para leitura do que eles, além da comprovação de que elas leem mais do que os meninos. Embora essa quantidade de leitura não tenha sido considerada estatisticamente significativa, ela sugere que as meninas são mais propensas a continuarem engajadas nas atividades de leitura ao longo da vida escolar do que os meninos.

Contudo, a maior constatação desse estudo foi que a motivação para leitura dos alunos está fortemente relacionada à quantidade com que eles leem, ou seja, quanto maior a motivação para leitura mais os alunos vão se envolver com as atividades de leitura. As dimensões mais relacionadas com as maiores quantidades de leitura foram as dimensões eficácia, curiosidade, envolvimento, reconhecimento, notas e importância. As dimensões sociais também aparecem fortemente relacionadas à quantidade de leitura dos alunos. Embora tanto os alunos motivados intrinsecamente quanto os motivados extrinsecamente para leitura apresentem uma quantidade maior de leitura, a correlação que aparece mais fortemente é entre a autoeficácia e a quantidade de leitura.

A quantidade de leitura também está fortemente relacionada a razões sociais para leitura e, embora os escores apontados pelos alunos nessas dimensões tenham sido baixos, sugerindo que os alunos não compartilham ganhos da leitura com amigos e família, as dimensões sociais apresentaram uma das correlações mais fortes com a frequência de leitura dos alunos. Esta constatação dá um indício sobre a importância de se oferecer mais oportunidades para que os alunos possam ler com outros, tanto na escola quanto fora dela, sugerindo que, talvez, se mais oportunidades fossem oferecidas, os alunos leriam mais.

Devido ao fato de a amostra ter sido considerada muito pequena no estudo de Guthrie e Wigfield (1995), foi proposto, em 1997, um novo estudo, intitulado *Relação entre a motivação das crianças para leitura e a quantidade de suas leituras*, com o intuito de dar uma maior veracidade aos fatos anteriormente apresentados, como a questão da multidimensionalidade motivacional para leitura e qual exatamente a relação da motivação com a quantidade de leitura feita pelos alunos. Desse segundo estudo, também participaram 105 crianças nos 5º e 6º anos, de diferentes classes econômicas e etnias. Esse estudo procurou responder as seguintes perguntas: Quais os aspectos da motivação para ler das crianças? A motivação para leitura tem relação com a quantidade de leitura das crianças? Qual aspecto motivacional para leitura é mais forte para as crianças? Existem diferenças entre sexo e série escolar na motivação para ler dos alunos?

Os dados mostraram que alunos com maior motivação intrínseca para ler leem mais em relação aos alunos com menor motivação intrínseca. Foi constatado que o grupo classificado com maior motivação intrínseca para leitura lê três vezes mais do que o grupo classificado com menor motivação intrínseca para leitura fora da escola.

Em relação ao sexo, não apareceram resultados diferentes que fossem significativos. Somente nas dimensões “competição” e “social” apareceram diferenças, as meninas

apresentaram um escore maior na dimensão social; e os meninos, em competição. Também não foram apresentadas diferenças entre meninos e meninas relacionadas à quantidade de leitura.

Esse estudo também demonstrou que a motivação para ler é multidimensional, ressaltando a autoeficácia como a dimensão que aparece mais fortemente como preditor de realização acadêmica de qualidade. Os pesquisadores acreditam fortemente no conhecimento das dimensões motivacionais para leitura, uma vez que os contextos tanto da escola quanto familiar oferecem oportunidades de diferenciação da motivação para leitura. A leitura assume vários aspectos na escola: é uma matéria por si própria e uma ferramenta para se aprender outras matérias. A leitura pode ser fácil ou desafiadora, individual ou social, recompensadora ou frustrante, competitiva ou cooperativa. Enfim, muitas podem ser as razões para leitura.

Devido ao fato de que a quantidade de leitura se correlaciona com a realização acadêmica, os pesquisadores afirmam que a motivação seja uma consequência da realização acadêmica em leitura. Alternativamente, também é possível que a correlação entre a quantidade de leitura e a realização acadêmica seja incentivada pela motivação para leitura. Os autores sugerem que as três variáveis (realização acadêmica, quantidade de leitura e motivação para leitura) sejam medidas simultaneamente para que possam ser examinadas mais claramente.

Na sequência, o terceiro estudo, com uma amostra maior, realizado por Baker e Wigfield (1999), deu um suporte maior com a confirmação de uma análise fatorial confirmatória das dimensões da motivação para leitura. As escalas demonstraram boa consistência de confiabilidade.

Os resultados desse estudo indicaram que algumas dimensões da motivação para leitura das crianças se mostravam mais fortemente do que outras. As motivações intrínseca e extrínseca foram incluídas no grupo das mais fortemente apresentadas, e as dimensões referentes à dimensão social e evitação do trabalho foram as dimensões menos valorizadas pelos alunos.

As crianças participantes desse estudo foram separadas em grupos de acordo com os diferentes resultados em seus diferentes perfis motivacionais: 33% dos participantes apresentaram alto nível de motivação em todas as dimensões da motivação; 15% dos participantes apresentaram baixo nível de motivação em todas as dimensões; e 52% dos participantes ficaram próximos da média, com escores altos e baixos. Ao todo, foram sete grupos diferentes. Os grupos 1 e 2 apresentaram baixa motivação em todas as dimensões; o

grupo 3 apresentou baixo escore em competição, autoeficácia e reconhecimento; o grupo 4 apresentou baixo escore em importância; o grupo 5 apresentou alto escore em competição e evitação do trabalho; já o grupo 6 apresentou baixo escore em competição e evitação do trabalho; e o grupo 7 demonstrou alta motivação em quase todas as dimensões.

Um estudo sobre motivação para a leitura realizado entre estudantes portugueses teve por objetivo caracterizar a motivação para leitura de alunos do 3º ao 9º ano, analisando-a em função tanto da escolaridade quanto do gênero dos alunos. Esse estudo considerou as dimensões da motivação para ler de Guthrie e Wigfield e constatou que há uma diferença significativa entre as crianças portuguesas nas dimensões envolvimento, importância, curiosidade, reconhecimento, social e competência. O estudo aponta um declínio motivacional à medida que a escolaridade aumenta. São apontados, nesse estudo, dois motivos para que o declínio na motivação para ler ocorra: características de desenvolvimento das crianças e diversificação de áreas de interesse e competência (MATA et al., 2009).

Quanto às características relacionadas ao ano escolar, esse estudo, assim como outros, aponta o fato de que as meninas se apresentam como mais motivadas e com atitudes mais positivas em relação à leitura do que os meninos. As dimensões que apresentam diferenças mais significativas são as dimensões envolvimento, importância, curiosidade, reconhecimento e social.

2. Justificativa e Objetivos

A leitura se constitui em uma habilidade essencial no início e no decorrer da vida acadêmica dos alunos. Um dos problemas que vem causando muita preocupação entre autoridades educacionais, professores e pais é o grande número de alunos no Ensino Fundamental e Médio que não se interessam pelas atividades de leitura, que leem pouco e não compreendem o que leem. O domínio insuficiente das habilidades de compreensão de leitura e o baixo envolvimento com a leitura comprometem tanto as aprendizagens e o aproveitamento previstos para todas as disciplinas como a formação dos alunos enquanto leitores.

Considerando que a motivação seja o fator que vai fazer com que o aluno se empenhe ou não nas atividades de leitura, neste trabalho, pretende-se obter um melhor conhecimento dos aspectos relacionados à motivação para leitura tendo em vista o entendimento do envolvimento dos alunos com as atividades de leitura no processo de formação de leitores e o que impulsiona os alunos a se empenharem nas atividades de leitura.

Estudos descritivos como este são necessários no sentido de trazer informações sobre a realidade da sala de aula, pois, com ele, buscamos colaborar com professores de Língua Portuguesa trazendo informações importantes sobre motivação para leitura e ajudando no processo de formação de leitores. Em geral, os resultados de estudos descritivos têm auxiliado na obtenção de um melhor entendimento acerca do engajamento motivacional dos alunos e dos fatores do contexto escolar que afetam a motivação dos alunos para a leitura.

Apesar da importância de se conhecer melhor os propósitos de leitura dos alunos, ainda não foram realizados estudos brasileiros que analisassem as dimensões para leitura com base na perspectiva e nas contribuições derivadas das teorias de motivação para realização acadêmica. O desenvolvimento de estudos sobre a motivação para a leitura de estudantes brasileiros com base nesta perspectiva é importante para o conhecimento das características da motivação para a leitura de estudantes brasileiros, bem como para a verificação da generalidade dos resultados dos estudos prévios.

Com base em tais considerações, este estudo tentou responder as seguintes perguntas: Como é caracterizada a motivação para ler de um grupo de alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental em relação às 11 dimensões motivacionais? Existem diferenças entre meninos e meninas quanto a como estas dimensões motivacionais se apresentam? Existem diferenças entre alunos com baixo, médio e alto rendimento acadêmico em leitura quanto a como estas

dimensões motivacionais se apresentam? Existe diferença motivacional para leitura entre alunos que frequentam escolas localizadas na região central e na periferia de uma cidade de porte médio?

Tendo em vista as questões de pesquisa, o presente estudo teve como objetivos:

- 1) caracterizar as dimensões da motivação para a leitura (as crenças de autoeficácia e competência para ler, as metas para leitura e os propósitos sociais) de um grupo de estudantes do 6º ano em função do rendimento dos alunos em leitura, do gênero e da localização da escola frequentada por eles.
- 2) identificar se há diferença quanto a como as dimensões da motivação para a leitura se apresentam entre alunos com notas baixas, médias e altas em leitura, entre meninos e meninas e entre alunos que frequentam escolas localizadas na região central e na periferia de uma cidade de porte médio.

3 Método

3.1 Aspectos éticos

A pesquisa foi realizada dentro dos princípios éticos. Foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos – (CAAE 6177.0.000.135-10).

Após a aprovação pelo Comitê de Ética, a pesquisadora contatou as direções das duas escolas para obter a indicação das turmas que participariam da pesquisa, bem como explicar e obter a concordância dos professores de Língua Portuguesa para que o trabalho pudesse ser realizado durante essas aulas.

Em seguida, a pesquisadora se apresentou aos alunos, explicou de que se tratava a pesquisa e de que forma se daria a participação deles. Também lhes foi explicado que, por serem menores de idade, precisariam da autorização dos pais para participarem da pesquisa. Uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido lhes foi entregue e a pesquisadora se colocou à disposição dos pais e dos alunos para quaisquer informações.

A formalização do consentimento dos pais sobre a participação de seus filhos se deu por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Todos os participantes foram devidamente autorizados pelos pais.

3.2 Local

A pesquisa foi realizada nas dependências de duas escolas públicas estaduais. Ambas eram localizadas na cidade de São Carlos, interior do Estado de São Paulo; entretanto, a escola 1 era localizada no centro, e a escola 2 na periferia da cidade.

3.3 Participantes

Para a seleção das turmas participantes, primeiramente, foi feita uma reunião com as diretoras e coordenadoras das escolas solicitando que fossem indicadas as turmas de 6º ano com maior parcela de alunos com baixo aproveitamento em leitura. Foram indicadas duas turmas de cada escola, totalizando quatro turmas.

Para a classificação do rendimento em leitura dos alunos, foi considerada a média das notas dos alunos obtidas em dois bimestres do primeiro semestre letivo na matéria de Língua Portuguesa. Os professores das duas escolas explicaram que era nessa disciplina que os alunos liam e eram solicitados a realizarem atividades envolvendo compreensão de textos, sendo, então, as notas os instrumentos indicadores do rendimento em leitura. De acordo com o rendimento acadêmico, os professores classificam os alunos em três grupos: satisfatório, regular e insatisfatório. Segundo eles, são considerados alunos com rendimento acadêmico insatisfatório os alunos que apresentam média abaixo de 5,5, alunos com rendimento acadêmico regular aqueles com notas variando entre 5,5 e 7,4, e alunos com rendimento satisfatório aqueles com notas maiores que 7,5.

A amostra foi composta de 119 alunos que cursavam o 6º ano do Ensino Fundamental de duas escolas estaduais de uma cidade do interior de São Paulo com aproximadamente 224.172 habitantes. A faixa etária dos participantes variou entre 10 e 13 anos; 29,4% da amostra encontra-se em idade de 10 anos, 57,1% encontra-se na idade de 11 anos, 10,08% encontra-se na idade de 12 anos e 2,5% encontra-se na idade de 13 anos, compondo uma média entre todos os alunos de 10 anos e 7 meses de idade.

De acordo com o Quadro 1, dos 119 participantes, 61 eram da escola 1, que se localizava no centro, e 58 eram da escola 2, que se localizava na periferia da cidade. Dos 61 alunos da escola do centro, 25 eram meninos e 36 eram meninas; e dos 58 alunos da escola da periferia, 33 eram meninos e 25 eram meninas, compondo um total de 58 meninos e 61 meninas.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes por escola em função do gênero e do aproveitamento na disciplina de Língua Portuguesa.

| | Escola 1 | Escola 2 | Total |
|--|----------|----------|-------|
| Número de alunos matriculados | 78 | 80 | 158 |
| Meninos | 25 | 33 | 58 |
| Meninas | 36 | 25 | 61 |
| Total de alunos participantes | 61 | 58 | 119 |
| Alunos com aproveitamento acadêmico insatisfatório (notas abaixo de 5,4) | 19 | 32 | 51 |
| Alunos com rendimento acadêmico regular (notas entre 5,5 e 7,4) | 15 | 22 | 37 |
| Alunos com rendimento acadêmico satisfatório (notas acima de 7,5) | 27 | 4 | 31 |
| Total | 61 | 58 | 119 |

Fonte: elaboração do autor.

Observa-se que 51,2% dos participantes eram do sexo feminino e 48,7% do sexo masculino. Em relação à escola, nota-se que 51,2% dos participantes eram alunos da escola 1, e 48,7% da escola 2.

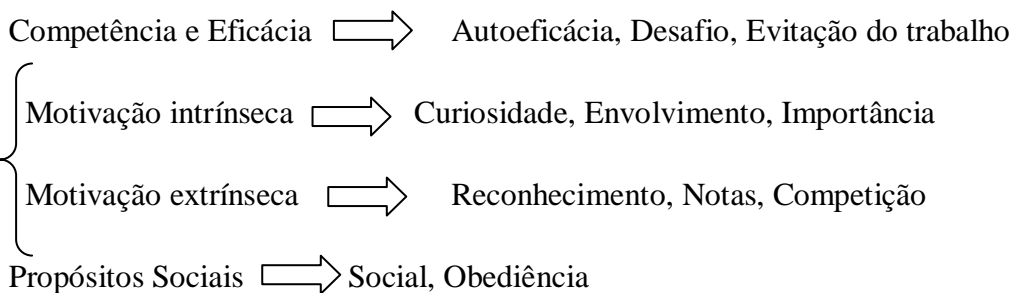
Em relação ao aproveitamento acadêmico, verifica-se que 42,8% dos participantes apresentaram baixo aproveitamento acadêmico, 31% apresentaram aproveitamento acadêmico médio e 26%, aproveitamento acadêmico alto.

As distribuições das notas dos alunos das duas escolas são bem diferentes, 30% dos alunos da escola 1 e 55% dos alunos da escola 2 apresentaram baixo aproveitamento em leitura; 44% dos alunos da escola 1 e 7% dos alunos da escola 2, alto rendimento.

3.4 Instrumentos

Para a avaliação das dimensões da motivação dos alunos, foi aplicada a escala *Motivation Reading Questionnaire* (BAKER e WIGFIELD, 1999), traduzida especialmente para a utilização neste estudo. Este instrumento encontra-se anexo ao final do trabalho.

Este instrumento consta de 54 itens relacionados as 11 diferentes dimensões da motivação para a leitura, sendo organizadas conforme demonstra o esquema abaixo:



Cada um dos itens pode ser respondido por meio de uma escala de Likert de 4 pontos (1 = discordo totalmente; 2 = discordo em parte; 3 = concordo em parte; 4 = concordo totalmente).

Os dados de confiabilidade apresentados no estudo de Baker e Wigfield (1999) foram considerados bastante consistentes, uma vez que a maioria está acima de 0,70 ou bem próxima disso. A única exceção foi na dimensão “evitação de trabalho”, que apresentou um alpha de 0,55. A dimensão “autoeficácia” apresentou um alpha de 0,66; “desafio”, um alpha de 0,72; “evitação do trabalho”, um alpha de 0,55; “curiosidade”, um alpha de 0,69;

“envolvimento”, um alpha de 0,66; “importância”, um alpha de 0,76; “reconhecimento”, um alpha de 0,74; “notas”, um alpha de 0,68; “competição”, um alpha de 0,72; “social”, um alpha de 0,75; e “obediência”, um alpha de 0,68.

A subescala autoeficácia é composta de 4 itens, sendo o escore mínimo 4 e o máximo 16 e foram feitas afirmativas como: “Eu sou um bom leitor”. A subescala desafio é composta de 5 itens, sendo o escore mínimo 4 e o máximo 20 e foram feitas afirmativas como: “Eu gosto de livros difíceis e desafiadores”. A subescala evitação do trabalho é composta de 4 itens, sendo o escore mínimo 4 e o máximo 20 e foram feitas afirmativas como: “Estórias complicadas não são divertidas de ler”. A subescala curiosidade é composta de 6 itens, sendo o escore mínimo 4 e o máximo 24 e foram feitas afirmativas como: “Eu gosto de ler coisas novas”. A subescala envolvimento é composta de 6 itens, sendo o escore mínimo 4 e o máximo 20 e foram feitas afirmativas como: “Eu gosto de histórias de mistério”. A subescala importância é composta de 2 itens, sendo o escore mínimo 4 e o máximo 8 e foram feitas afirmativas como: “É muito importante para mim ser um bom leitor”. A subescala reconhecimento é composta de 5 itens, sendo o escore mínimo 4 e o máximo 20 e foram feitas afirmativas como: “Eu gosto de receber elogios pela minha leitura”. A subescala notas é composta de 4 itens, sendo o escore mínimo 4 e o máximo 20 e foram feitas afirmativas como: “Eu leio para melhorar minhas notas”. A subescala competição é composta de 6 itens, sendo o escore mínimo 4 e o máximo 24 e foram feitas afirmativas como: “Eu gosto de ser o melhor em leitura”. A subescala social é composta de 7 itens, sendo o escore mínimo 4 e o máximo 28 e foram feitas afirmativas como: “Eu frequentemente leio para o meu irmão ou irmã”. A subescala obediência é composta de 5 itens, sendo o escore mínimo 4 e o máximo 20 e foram feitas afirmativas como: “Eu leio porque tenho que ler”.

O primeiro agrupamento composto das subescalas autoeficácia, desafio e evitação do trabalho avalia a crença que os alunos têm neles próprios nas tarefas de leitura (autoeficácia), a satisfação que o aluno obtém por dominar ou assimilar ideias complexas do texto (desafio) e também tem a ver com ele não querer se envolver por não gostar das atividades de leitura (evitação do trabalho).

O segundo agrupamento diz respeito às motivações intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca inclui: curiosidade, que é o desejo de aprender sobre um assunto de interesse do aluno a partir da leitura, e envolvimento, que é a satisfação que se experimenta com diferentes tipos de textos e textos informativos. A noção de envolvimento em leitura diz respeito à satisfação que se tem pela leitura de assuntos que o aluno acha interessante e

importância diz respeito ao valor que se dá para as atividades de leitura. O agrupamento da motivação extrínseca inclui: competição, que é o desejo de se apresentar melhor que os outros nas atividades de leitura; reconhecimento, que é a gratificação por receber algum reconhecimento pela tarefa de leitura; e notas, que é o desejo de ser avaliado favoravelmente pelo professor. O último agrupamento diz respeito aos aspectos sociais da leitura, incluindo dimensão social, que diz respeito ao processo de se compartilhar ganhos da leitura com amigos e família; e obediência, que diz respeito à realização da atividade de leitura por alguma meta externa ou exigência dos professores ou pais, por exemplo (WIGFIELD; GUTHRIE, 1997). O questionário foi desenvolvido, portanto, para avaliar todas essas questões em relação à motivação para leitura dos alunos

Neste estudo, os resultados da análise da consistência interna dos itens foram alfa de Cronbach de 0,49 para a subescala *Autoeficácia*; 0,48 para a subescala *Desafio*; 0,47 para a subescala *Evitação do trabalho*; 0,51 para a subescala *Curiosidade*; 0,57 para a subescala *Envolvimento*; 0,61 para a subescala *Importância*; 0,71 para a subescala *Reconhecimento*; 0,26 para a subescala *Notas*; 0,67 para a subescala *Competição*; 0,59 para a subescala *Social*; e 0,69 para a subescala *Obediência*.

3.5 Procedimento de Coleta de Dados

O instrumento de avaliação da motivação para a leitura foi aplicado coletivamente em cada uma das 4 turmas participantes. No dia da coleta, a própria pesquisadora leu as explicações que antecediam o questionário, explicou como funcionava a marcação nas opções “concordo totalmente, concordo em parte, discordo em parte e discordo totalmente” e tirou todas as dúvidas manifestadas. Também esclareceu que a qualquer momento que os alunos tivessem dúvidas era só levantar a mão que ela iria até a carteira para ajudá-los. A execução transcorreu bem, e as dúvidas que surgiram eram perguntas como: Posso usar qualquer cor de caneta para responder ao questionário? Tenho que fazer a caneta ou posso usar o lápis?

Em relação à compreensão do questionário propriamente dita, surgiram poucas dúvidas, e o item que apresentou maior confusão foi o 15: “Eu tiro maior proveito da leitura do que a maioria dos meus colegas de sala”. Neste item, houve uma média de 10 alunos que não entenderam a frase e pediram ajuda. Após a explicação de que este item se referia a saber se o aluno aprendia mais com a leitura do que seus colegas, ele voltava a responder os itens do questionário.

3.6 Tratamento e Análise dos Dados

Os escores dados para cada resposta foram calculados da seguinte maneira: escore 1 = discordo totalmente; escore 2 = discordo em parte; escore 3 = concordo em parte; e escore 4 = concordo totalmente. O escore total para a subescala era a soma dos escores obtidos nos itens. Para os itens da subescala evitação do trabalho, houve uma inversão dos escores.

Para o alcance do objetivo de avaliar as dimensões da motivação dos alunos, foi feita uma análise descritiva dos escores (médias e desvios-padrão) das dimensões Competência e Eficácia (autoeficácia, desafio, evitação do trabalho), Motivação Intrínseca (curiosidade, envolvimento, importância), Motivação Extrínseca (reconhecimento, notas, competição) e Propósitos Sociais (social, obediência).

A estatística descritiva (médias e desvios-padrão) teve como objetivo fornecer uma visão global da variação dos valores dos escores das 11 dimensões motivacionais para os grupos organizados em função das notas na disciplina de Língua Portuguesa, do sexo e da localização da escola.

Para comparação das médias das diferentes dimensões entre os diferentes agrupamentos, foi feita a Análise de Variância Multivariada (MANOVA) de forma a verificar se a igualdade entre os grupos era confirmada ou rejeitada. Em seguida, foram feitos testes de comparação entre os grupos visando identificar as diferenças. Para todos os testes desta etapa, foi considerado o nível de significância de 5%.

4. Resultados

Inicialmente, serão apresentados os resultados referentes às dimensões da motivação para leitura em função das notas dos alunos. Em seguida, os resultados relativos ao gênero dos alunos e, por último, os resultados das dimensões motivação motivacionais dos alunos das duas escolas participantes.

Para cada um dos conjuntos de resultados acima referidos, constarão as análises descritivas, as comparações múltiplas entre as variáveis de interesse (MANOVA), associações entre os itens das escalas das dimensões motivacionais e as variáveis de interesse (qui-quadrado e método estima de monte carlo).

Antes da apresentação dos resultados relativos às notas, ao gênero e ao tipo de escola frequentada, serão apresentados, na Tabela 1, os resultados das 11 dimensões de todos os alunos, sem se fazer nenhuma separação.

Tabela 1 – Média dos valores-padrão nas 11 dimensões apresentadas por todos os participantes.

| Escala | Número de itens | Alpha | Média | SD |
|----------------------|-----------------|-------|-------|------|
| Autoeficácia | 4 | 0,49 | 2,69 | 0,58 |
| Desafio | 5 | 0,48 | 3,07 | 0,58 |
| Evitação de trabalho | 4 | 0,47 | 2,29 | 0,74 |
| Curiosidade | 6 | 0,51 | 3,17 | 0,55 |
| Envolvimento | 6 | 0,57 | 3,0 | 0,58 |
| Importância | 2 | 0,61 | 3,47 | 0,72 |
| Reconhecimento | 5 | 0,71 | 3,15 | 0,66 |
| Notas | 4 | 0,26 | 3,5 | 0,46 |
| Competição | 4 | 0,67 | 2,7 | 0,67 |
| Social | 7 | 0,59 | 2,56 | 0,6 |
| Obediência | 3 | 0,69 | 2,65 | 0,44 |

Fonte: elaboração do autor.

A Tabela 1 mostra que os escores médios da maioria foram, de um modo geral, acima do ponto médio, indicando que os estudantes possuem uma motivação adequada para leitura na maioria das dimensões, bem como apresenta uma variação dos escores entre as dimensões. Algumas dimensões apresentaram escores maiores do que outras, como em “Importância”, “Notas” e “Curiosidade”.

Estas dimensões apresentaram escores maiores ou iguais a 3, indicando que os alunos concordam em parte que elas se aplicam a eles. As três dimensões referentes à motivação intrínseca (curiosidade, envolvimento e importância) aparecem dentro das dimensões mais fortes, e, dentro da motivação extrínseca, as dimensões “reconhecimento” e “notas” aparecem dentre as mais fortes também. Verifica-se que as dimensões com os escores médios mais altos foram as ligadas às metas para leitura, sendo que tanto as metas intrínsecas quanto as extrínsecas foram confirmadas, como em “Importância” e “Notas”.

As dimensões autoeficácia, evitação do trabalho, competição, social e obediência apresentam escores mais baixos, indicando que os alunos “discordam em parte” que essas dimensões se aplicam a eles.

A seguir, serão apresentados os resultados por notas, gênero e escolas.

4.1 Resultados referentes às notas

A Tabela 2 mostra a média e os desvios-padrão para as 11 dimensões da motivação para ler avaliados para os grupos com notas baixa, média e alta em leitura.

Verifica-se que houve diferença entre as médias dos três grupos para, praticamente, todas as 11 dimensões avaliadas. Para as dimensões Autoeficácia, Desafio, Envolvimento, Reconhecimento, Notas, Competição e Social, observa-se que quanto maior a nota em leitura, maiores os valores médios apresentados nas dimensões. Verifica-se que para a dimensão Evitação de Trabalho, quanto menor a nota do grupo, maior o valor apresentado. Para Curiosidade e Obediência, os alunos com notas altas e baixas apresentaram os maiores valores. Já para a dimensão Importância, os alunos com notas médias apresentaram maior valor.

Tabela 2 – Médias dos valores-padrão nas 11 dimensões apresentados pelo baixo, médio e alto aproveitamento.

| | | Média | Desvio-Padrão | N |
|----------------------|-------|-------|---------------|----|
| Autoeficácia | Alta | 3,03 | 0,52 | 29 |
| | Média | 2,65 | 0,53 | 38 |
| | Baixa | 2,55 | 0,58 | 50 |
| Desafio | Alta | 3,27 | 0,4 | 29 |
| | Média | 3,12 | 0,59 | 38 |
| | Baixa | 2,96 | 0,64 | 50 |
| Evitação de Trabalho | Alta | 2,19 | 0,73 | 29 |
| | Média | 2,24 | 0,76 | 38 |
| | Baixa | 2,37 | 0,74 | 50 |
| Curiosidade | Alta | 3,21 | 0,62 | 38 |
| | Média | 3,14 | 0,53 | 50 |
| | Baixa | 3,23 | 0,51 | 29 |
| Envolvimento | Alta | 3,26 | 0,49 | 29 |
| | Média | 2,94 | 0,6 | 38 |
| | Baixa | 2,93 | 0,56 | 50 |
| Importância | Alta | 3,53 | 0,73 | 29 |
| | Média | 3,58 | 0,55 | 38 |
| | Baixa | 3,41 | 0,81 | 50 |
| Reconhecimento | Alta | 3,39 | 0,64 | 29 |
| | Média | 3,2 | 0,6 | 38 |
| | Baixa | 3,01 | 0,68 | 50 |
| Notas | Alta | 3,6 | 0,44 | 29 |
| | Média | 3,52 | 0,43 | 38 |
| | Baixa | 3,48 | 0,48 | 50 |
| Competição | Alta | 2,88 | 0,71 | 29 |
| | Média | 2,74 | 0,63 | 38 |
| | Baixa | 2,59 | 0,69 | 50 |
| Social | Alta | 2,71 | 0,53 | 29 |
| | Média | 2,55 | 0,62 | 38 |
| | Baixa | 2,54 | 0,6 | 50 |
| Obediência | Alta | 2,68 | 0,38 | 29 |
| | Média | 2,59 | 0,43 | 38 |
| | Baixa | 2,71 | 0,47 | 50 |

Fonte: elaboração do autor.

A Tabela 3 apresenta os resultados dos testes de comparação entre os grupos quanto as quais das dimensões para leitura eles se diferenciam. Os resultados evidenciaram que há diferença significativa entre os níveis de aproveitamento dos grupos nas dimensões Autoeficácia, Envolvimento e Reconhecimento. Para a dimensão Autoeficácia, apenas o grupo aproveitamento alto diferiu significativamente para as dimensões Envolvimento e Reconhecimento, o grupo com notas altas diferiu significativamente do grupo com nota baixa.

Tabela 3 – Comparação dos grupos de notas baixa, média e alta quanto às médias obtidas em cada uma das 11 dimensões das notas para leitura.

| | (I) Nota escola | (J) Nota escola | Dif. de médias (I-J) | P-Valor | I.C. 95% de confiança | | |
|----------------------|-----------------|-----------------|----------------------|---------|-----------------------|-----------------|--------|
| | | | | | Limite inferior | Limite superior | |
| Autoeficácia | Alta | Baixa | 0,476 | 0,001* | 0,17 | 0,782 | |
| | | Média | 0,372 | 0,018* | 0,049 | 0,695 | |
| Desafio | Baixa | Média | -0,104 | 1 | -0,385 | 0,178 | |
| | | Alta | Baixa | 1,037 | 0,108 | -0,149 | 2,224 |
| | | | Média | 0,478 | 1 | -0,776 | 1,732 |
| Evitação de Trabalho | Baixa | Média | -0,559 | 0,65 | -1,654 | 0,535 | |
| | | Alta | Baixa | -0,171 | 0,886 | -0,568 | 0,225 |
| | | | Média | -0,047 | 1 | -0,465 | 0,372 |
| Curiosidade | Baixa | Média | 0,125 | 1 | -0,24 | 0,49 | |
| | | Alta | Baixa | 0,609 | 1 | -1,486 | 2,705 |
| | | | Média | -0,049 | 1 | -2,263 | 2,164 |
| Envolvimento | Baixa | Média | -0,659 | 1 | -2,591 | 1,273 | |
| | | Alta | Baixa | 1,236 | 0,024* | 0,121 | 2,352 |
| | | | Média | 1,166 | 0,053 | -0,012 | 2,345 |
| Importância | Baixa | Média | -0,07 | 1 | -1,099 | 0,959 | |
| | | Alta | Baixa | 7,255 | 1 | -14,849 | 29,358 |
| | | | Média | 1,901 | 1 | -21,449 | 25,251 |
| Reconhecimento | Baixa | Média | -5,354 | 1 | -25,734 | 15,026 | |
| | | Alta | Baixa | 2,516 | 0,021* | 0,29 | 4,743 |
| | | | Média | 1,42 | 0,436 | -0,932 | 3,772 |
| Notas | Baixa | Média | -1,097 | 0,591 | -3,149 | 0,956 | |
| | | Alta | Baixa | 13,498 | 0,756 | -14,994 | 41,99 |
| | | | Média | 10,571 | 1 | -19,528 | 40,669 |
| Competição | Baixa | Média | -2,927 | 1 | -29,197 | 23,343 | |
| | | Alta | Baixa | 0,4 | 0,184 | -0,114 | 0,914 |
| | | | Média | 0,195 | 1 | -0,347 | 0,738 |
| Social | Baixa | Média | -0,204 | 0,89 | -0,678 | 0,269 | |
| | | Alta | Baixa | 0,267 | 0,705 | -0,276 | 0,81 |
| | | | Média | 0,254 | 0,85 | -0,319 | 0,828 |
| Obediência | Baixa | Média | -0,012 | 1 | -0,513 | 0,488 | |
| | | Alta | Baixa | -0,057 | 1 | -0,456 | 0,342 |
| | | | Média | 0,135 | 1 | -0,287 | 0,556 |
| | Baixa | Média | 0,191 | 0,626 | -0,176 | 0,559 | |

* indicador de significância estatística ao nível de 5% ($p < 0,05$).

Fonte: elaboração do autor.

4.2 Resultados referentes ao sexo

Na Tabela 4, pode-se observar que tanto os meninos como as meninas dos grupos apresentaram valores próximos na maior parte das dimensões. Verifica-se que as médias dos grupos diferiram nas dimensões Autoeficácia, Evitação de Trabalho, Reconhecimento e Social. Para essas dimensões em que houve maior diferença, nota-se que o sexo feminino apresentou médias superiores em Autoeficácia, Reconhecimento e Social, enquanto o sexo masculino apresentou maior valor médio em Evitação de Trabalho.

Tabela 4 – Médias e desvios-padrão nas 11 dimensões para leitura apresentados pelo sexo masculino e feminino.

| | | Média | Desvio-Padrão | N |
|----------------------|-----------|-------|---------------|----|
| Autoeficácia | Feminino | 2,77 | 0,56 | 61 |
| | Masculino | 2,61 | 0,6 | 58 |
| Desafio | Feminino | 3,1 | 0,6 | 61 |
| | Masculino | 3,06 | 0,57 | 58 |
| Evitação de Trabalho | Feminino | 2,21 | 0,65 | 61 |
| | Masculino | 2,39 | 0,82 | 58 |
| Curiosidade | Feminino | 3,21 | 0,56 | 61 |
| | Masculino | 3,14 | 0,55 | 58 |
| Envolvimento | Feminino | 3,02 | 0,59 | 61 |
| | Masculino | 2,98 | 0,59 | 58 |
| Importância | Feminino | 3,49 | 0,71 | 61 |
| | Masculino | 3,46 | 0,74 | 58 |
| Reconhecimento | Feminino | 3,32 | 0,61 | 61 |
| | Masculino | 2,98 | 0,69 | 58 |
| Notas | Feminino | 3,53 | 0,45 | 61 |
| | Masculino | 3,48 | 0,48 | 58 |
| Competição | Feminino | 2,66 | 0,69 | 61 |
| | Masculino | 2,75 | 0,66 | 58 |
| Social | Feminino | 2,75 | 0,5 | 61 |
| | Masculino | 2,37 | 0,65 | 58 |
| Obediência | Feminino | 2,68 | 0,42 | 61 |
| | Masculino | 2,62 | 0,48 | 58 |

Fonte: elaboração do autor.

Sendo assim, estão dispostos, na Tabela 5, os testes de comparação entre os grupos de identificação das diferenças. O conjunto de resultados indicou que os alunos do sexo masculino diferiram dos alunos do sexo feminino nas dimensões Reconhecimento e Social, sendo que as médias do sexo feminino foram superiores às do masculino em ambas as dimensões.

Tabela 5 – Teste de comparações múltiplas entre os sexos para cada dimensão.

| | (I) Sexo | (J) Sexo | <i>Dif. de médias (I-J)</i> | <i>P-Valor</i> | <i>I.C. 95% de confiança</i> | |
|----------------------|----------|-----------|---------------------------------|----------------|------------------------------|------------------------|
| | | | | | <i>Limite inferior</i> | <i>Limite superior</i> |
| Autoeficácia | Feminino | Masculino | 0,155 | 0,131 | -0,047 | 0,356 |
| Desafio | Feminino | Masculino | 0,211 | 0,656 | -0,725 | 1,147 |
| Evitação de Trabalho | Feminino | Masculino | -0,186 | 0,184 | -0,46 | 0,089 |
| Curiosidade | Feminino | Masculino | 0,438 | 0,479 | -0,783 | 1,658 |
| Envolvimento | Feminino | Masculino | 0,142 | 0,722 | -0,647 | 0,931 |
| Importância | Feminino | Masculino | 1,26 | 0,841 | -11,148 | 13,668 |
| Reconhecimento | Feminino | Masculino | 1,884 | 0,004* | 0,623 | 3,144 |
| Notas | Feminino | Masculino | 4,453 | 0,565 | -10,844 | 19,75 |
| Competição | Feminino | Masculino | -0,122 | 0,439 | -0,431 | 0,188 |
| Social | Feminino | Masculino | 0,487 | 0,001* | 0,217 | 0,756 |
| Obediência | Feminino | Masculino | 0,09 | 0,506 | -0,177 | 0,357 |

* indicador de significância estatística ao nível de 5% ($p < 0,05$).

Fonte: elaboração do autor.

4.3 Resultados referentes às escolas

Na Tabela 6, pode-se observar que houve diferença entre as médias de dimensões dos alunos da escola 1, localizada no centro, e da escola 2, localizada na periferia. As maiores diferenças foram observadas nas dimensões Autoeficácia, Desafio, Envolvimento, Importância, Reconhecimento, Social e Obediência. Verifica-se que a escola 1 apresentou médias superiores à escola 2 nas dimensões acima.

Tabela 6 – Médias e desvios-padrão nas dimensões da motivação para leitura pela escola frequentada pelos participantes.

| | | Média | Desvio-Padrão | N |
|----------------------|----------|-------|---------------|----|
| Autoeficácia | Escola 2 | 2,52 | 0,58 | 58 |
| | Escola 1 | 2,86 | 0,54 | 61 |
| Desafio | Escola 2 | 2,95 | 0,61 | 58 |
| | Escola 1 | 3,2 | 0,54 | 61 |
| Evitação de Trabalho | Escola 2 | 2,33 | 0,82 | 58 |
| | Escola 1 | 2,26 | 0,66 | 61 |
| Curiosidade | Escola 2 | 3,16 | 0,55 | 58 |
| | Escola 1 | 3,19 | 0,56 | 61 |
| Envolvimento | Escola 2 | 2,79 | 0,62 | 58 |
| | Escola 1 | 3,2 | 0,47 | 61 |
| Importância | Escola 2 | 3,4 | 0,79 | 58 |
| | Escola 1 | 3,56 | 0,64 | 61 |
| Reconhecimento | Escola 2 | 3,03 | 0,68 | 58 |
| | Escola 1 | 3,27 | 0,64 | 61 |
| Notas | Escola 2 | 3,48 | 0,47 | 58 |
| | Escola 1 | 3,54 | 0,45 | 61 |
| Competição | Escola 2 | 2,74 | 0,66 | 58 |
| | Escola 1 | 2,67 | 0,69 | 61 |
| Social | Escola 2 | 2,41 | 0,64 | 58 |
| | Escola 1 | 2,71 | 0,55 | 61 |
| Obediência | Escola 2 | 2,58 | 0,47 | 58 |
| | Escola 1 | 2,72 | 0,41 | 61 |

Fonte: elaboração do autor.

Foram feitos testes de comparações entre os grupos, dispostos na Tabela 7, que indicam que os alunos da escola 1 diferiram dos alunos da escola 2 nas dimensões Autoeficácia, Desafio, Envolvimento, Reconhecimento e Social, sendo as médias dos alunos da escola 1 superior às da escola 2 em todas estas cinco dimensões.

Tabela 7 – Teste de comparações múltiplas entre as escolas para cada dimensão.

| | (I) Escola | (J) Escola | <i>Dif. de médias (I-J)</i> | <i>P-Valor</i> | <i>I.C. 95% de confiança</i> | |
|----------------------|---------------|---------------|---------------------------------|----------------|------------------------------|------------------------|
| | | | | | <i>Limite inferior</i> | <i>Limite superior</i> |
| Autoeficácia | Escola 1 | Escola 2 | 0,293 | 0,001* | 0,122 | 0,463 |
| Desafio | Escola 1 | Escola 2 | 1,107 | 0,014* | 0,23 | 1,985 |
| Evitação de Trabalho | Escola 1 | Escola 2 | -0,078 | 0,568 | -0,347 | 0,192 |
| Curiosidade | Escola 1 | Escola 2 | 0,23 | 0,71 | -0,99 | 1,449 |
| Envolvimento | Escola 1 | Escola 2 | 1,154 | 0,000* | 0,582 | 1,725 |
| Importância | Escola 1 | Escola 2 | 6,317 | 0,293 | -5,515 | 18,15 |
| Reconhecimento | Escola 1 | Escola 2 | 1,44 | 0,037* | 0,087 | 2,794 |
| Notas | Escola 1 | Escola 2 | 5,866 | 0,454 | -9,59 | 21,322 |
| Competição | Escola 1 | Escola 2 | -0,078 | 0,618 | -0,384 | 0,229 |
| Social | Escola 1 | Escola 2 | 0,441 | 0,009* | 0,11 | 0,772 |
| Obediência | Escola 1 | Escola 2 | 0,21 | 0,092 | -0,035 | 0,454 |

* indicador de significância estatística ao nível de 5% ($p < 0,05$).

Fonte: elaboração do autor.

5. Análise dos Resultados e Discussão

Este estudo teve como propósito realizar uma caracterização da motivação para ler em função do rendimento na disciplina de Língua Portuguesa, da região em que se encontra a escola e do gênero de um grupo de alunos do 6º ano do ensino público estadual. O pressuposto básico do estudo consistiu que o entendimento da motivação para a leitura precisa levar em conta um conjunto de diferentes dimensões, sendo elas a autoeficácia, desafio, evitação do trabalho, curiosidade, envolvimento, importância, reconhecimento, notas, competição, social e obediência. As variações entre essas dimensões estariam relacionadas a variações no rendimento em leitura e à quantidade de leitura.

Pretendeu-se elaborar esta caracterização com base nas contribuições derivadas das atuais teorias cognitivas da motivação para realização acadêmica. Para tal, procurou-se identificar como o conjunto das 11 dimensões da motivação para a leitura que vêm sendo investigadas se apresentavam entre os alunos por meio da aplicação de um instrumento que vem sendo amplamente utilizado nos estudos recentes para avaliar o senso de competência e autoeficácia em leitura (escalas autoeficácia em leitura, desafio, evitação do trabalho), a motivação intrínseca e a meta aprender (escalas curiosidade, envolvimento, importância), a motivação extrínseca e a meta de realização performance (reconhecimento, obtenção de notas e competição) e as razões sociais para a leitura (social e obediência).

Os resultados indicam o efeito do rendimento em Língua Portuguesa para a motivação para ler, em particular, nas dimensões autoeficácia, reconhecimento e envolvimento. Para estas 3 dimensões os valores para os alunos com notas altas foram superiores aos dos alunos com notas baixas. Também foi observado um efeito na dimensão autoeficácia entre alunos com notas altas e notas médias, sendo que os primeiros também apresentaram valores superiores aos segundos.

No estudo de Baker e Wigfield (1999), foram encontradas as correlações significativas de magnitude moderada entre rendimento em leitura e as 11 dimensões da motivação para a leitura. As dimensões mais significativamente correlacionadas positivamente com o desempenho em leitura foram notas e reconhecimento (motivação extrínseca), e a dimensão evitação do trabalho correlacionada negativamente. Esses pesquisadores tentam explicar os resultados indicando ser necessário obter medidas diretas da avaliação de compreensão de leitura por ser esta variável importante – no presente estudo, a avaliação do desempenho em leitura foi pautada nos critérios de avaliação das habilidades de leitura dos professores

consideradas relevantes no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa. É importante avaliar em estudos futuros o desempenho dos alunos nos diferentes componentes da leitura (decodificação, fluência e compreensão).

Esta relação é considerada importante para o entendimento do engajamento dos alunos em atividades de leitura, uma vez que este é entendido como resultante da conjugação de processos motivacionais e da mobilização de estratégias cognitivas para construir o significado e compreenderem o que é lido. Neste estudo, apesar de algumas limitações, a verificação da relação entre o rendimento de leitura e a motivação para a leitura indica que as características motivacionais dos alunos com notas altas se diferenciam dos alunos com notas baixas.

Os resultados mostram a importância do rendimento em leitura para as razões motivacionais para ler. As notas altas mostram-se como indicadores que apresentam as habilidades de leitura em um nível suficiente que possibilite aos alunos se sentirem seguros e capazes de ler e compreender o que leram, bem como levarem em conta o reconhecimento dos outros.

Os resultados também indicam o efeito da localização da escola (região central e região da periferia da cidade) para a motivação para a leitura nas dimensões autoeficácia, desafio, reconhecimento, envolvimento/prazer e razões sociais. Para as cinco dimensões, os valores dos alunos da escola central foram superiores aos dos alunos que frequentavam a escola da periferia.

A caracterização dos alunos em função da localização da escola não tem sido explorada em estudos prévios. Neste estudo, o interesse por realizar esta comparação surgiu da verificação de que a localização da escola influenciava o rendimento de leitura dos alunos. Apesar de ter sido solicitado a ambas as escolas que indicassem turmas que aglutinassem maior número de alunos com baixo aproveitamento, observou-se que as concentrações de alunos tanto com alto aproveitamento como com baixo aproveitamento em ambas as escolas eram diferentes. A escola 1 apresentava maior porcentagem de alunos com aproveitamento acima da média (40%) em relação à escola 2 (6%). Verificou-se que a escola 1 apresentou menor porcentagem de alunos com notas baixas (30%) do que a escola 2 (54%), bem como maior porcentagem de alunos com notas médias (37%) do que a escola 2 (24%). Por este motivo, entendeu-se que a comparação entre a localização das escolas poderia ser também um indicador indireto de efeitos do rendimento em Língua Portuguesa na motivação para ler.

Quando se compara as dimensões que se mostraram diferentes para os grupos com alto e baixo rendimento com as dimensões que se mostraram diferentes para os alunos das diferentes escolas, verifica-se uma coincidência em três delas – a autoeficácia, o reconhecimento e o envolvimento. Aparecem diferenças entre desafio e razões sociais entre os alunos das duas escolas, sendo os valores da escola central superiores aos da escola da periferia para essas cinco dimensões.

Os resultados também indicam o efeito do sexo para a motivação para a leitura, sendo os resultados mais favoráveis às meninas do que aos meninos. As meninas apresentaram resultados mais elevados nas dimensões reconhecimento e razão social.

Nos estudos prévios, vêm sendo encontradas diferenças de gênero estatisticamente significativas para um maior número de dimensões do que no presente estudo. No estudo de Baker e Wigfield (1999), foram nove escalas, sendo que em todas elas as meninas obtiveram escores superiores aos dos meninos. Não foram observadas diferenças entre os gêneros com exceção das escalas competição e evitação do trabalho. No estudo de Mata et al. (2009), foi verificado que as meninas apresentaram valores mais elevados nas dimensões envolvimento, importância, curiosidade, reconhecimento, obediência e razão social.

Os resultados obtidos nesses dois estudos prévios são explicados, possivelmente, em razão de expectativas sociais mais positivas em relação às meninas criadas a partir de categorizações feitas a partir do desempenho de meninas e meninos em leitura (BAKER; WIGFIELD, 1999; MATA et al. 2009). Devido ao fato de as meninas possuírem uma atitude mais positiva em relação à leitura, isso pode fazer com que professores, em suas práticas de leitura, favoreçam mais os interesses delas, fazendo com que os meninos se afastem dessas atividades. Por isso, as diferenças motivacionais para leitura, bem como o interesse por tópicos de leitura entre meninos e meninas, devem ser consideradas para que ambos possam ter oportunidades de se envolver com as atividades de leitura.

Os resultados permitem concluir que as comparações entre os diferentes grupos formados em função da nota em leitura, do gênero e da localização da escola indicaram diferenças significativas quanto às dimensões reconhecimento pela leitura, autoeficácia em leitura, envolvimento e razão social para leitura. Uma vez que estas dimensões retratam diferentes facetas da motivação, tais como senso de autoeficácia, motivação extrínseca e meta aprender, motivação intrínseca e meta performance, e metas sociais para leitura, pode-se considerar que caracterizar e diferenciar os grupos por meio das 11 dimensões evidencia que

o carácter multifacetado da motivação da leitura pode ser observado também entre o grupo de alunos do presente estudo.

Dado que a dimensão reconhecimento se mostrou como diferenciadora dos grupos de alunos com nota alta e nota baixa, do grupo de alunos do sexo feminino e masculino e dos grupos de alunos que frequentavam a escola central e a da periferia, pode-se considerar que os alunos com altas notas, as meninas e os alunos da escola central nutrem, como um dos principais propósitos para a leitura, a obtenção de gratificação em receber uma forma tangível de reconhecimento para a leitura do que os alunos com notas baixas e os alunos da escola de periferia. Os resultados indicam que entre os alunos com altas notas, as meninas e os alunos da escola central estão mais evidenciadas razões extrínsecas para a leitura, sendo salientado aspecto de motivação extrínseca e de meta performance, uma vez que o engajamento em leitura são devido às consequências do ato e não pela leitura em si.

A dimensão envolvimento pela leitura indica que alunos com notas altas e alunos da escola central são mais prováveis de terem satisfação ao lerem textos narrativos –estórias do que alunos com notas baixas e alunos da escola da periferia.

A dimensão autoeficácia, que influencia a expectativa de sucesso, mostra-se diferenciadora dos grupos com notas altas e médias, e dos grupos de alunos que frequentavam a escola 1 e 2, indicando que os alunos com notas altas e médias e os alunos da escola central se sentem mais confiantes e capazes como leitores.

A dimensão social diferenciadora do grupo de alunos do sexo feminino e masculino e dos grupos de alunos que frequentavam a escola 1 e 2 mostra a importância para a motivação para ler do aspecto social de partilha de livros e de leituras com outros. Esta dimensão é considerada específica da motivação para a leitura, uma vez que a leitura é uma atividade com fins sociais, podendo envolver a partilha de ideias e leituras.

Os resultados do presente estudo não podem ser generalizáveis; para tal, a amostra precisaria ser mais ampla e diversificada. Apesar da consistência interna da maioria das dimensões da motivação para a leitura avaliadas por meio do Alfa de Cronbach ter-se revelado aceitável, há necessidade de estudos posteriores que se dediquem ao aumento da confiabilidade das escalas presentes no instrumento proposto por Guthrie e Wigfield (1997). Considera-se também que apesar da nota da disciplina de Língua Portuguesa ter se mostrado sensível para diferenciar o rendimento dos alunos em leitura e a motivação para ler, seria importante ter medidas mais específicas que auxiliassem a identificação de quais aspectos os alunos com notas altas e notas baixas se diferenciam. Por este motivo, sugerem-se, em

estudos posteriores, que sejam utilizados para avaliar o rendimento instrumentos padronizados e instrumentos específicos que avaliem os diferentes componentes da leitura, tais como a fluência oral da leitura, as habilidades de compreensão literal, inferencial e avaliativa, o uso de estratégias de leitura associadas à compreensão de leitura.

Este estudo permitiu a obtenção de uma caracterização da motivação para ler de um grupo de alunos do 6º ano em função do rendimento em Língua Portuguesa, da região onde a escola estava localizada e do gênero dos alunos. Os resultados confirmaram o caráter multidimensional da motivação para a leitura, uma vez que as variações entre os diferentes grupos comparados incidiram sobre os 4 eixos envolvidos, ou seja, nas dimensões relacionadas ao senso de eficácia, na motivação extrínseca, na motivação intrínseca e na motivação social.

Devido ao interesse em explorar a relação entre o rendimento em leitura dos alunos e a motivação para a leitura de textos narrativos em alunos de diferentes escolas, neste estudo foi encontrado um resultado que vem sendo revelado em diversos estudos prévios, que são os índices diversos de aproveitamento dos alunos em função da localização das escolas. As escolas da periferia que atendem, em geral, uma maior concentração de alunos em situação de risco para fracasso escolar apresentam resultados mais desfavoráveis em termos de aproveitamento acadêmico em comparação com as escolas que atendem alunos com condições de vida mais estáveis e favorecedoras ao desenvolvimento. Os resultados deste estudo revelam como a escola em geral não tem conseguido fazer a diferença e ensinar para todos.

6. Considerações finais

Na escola 2, localizada na periferia, um significativo número de alunos precisariam de melhores condições para aprimorar suas habilidades de leitura, além de incentivo para a melhoria da motivação para ler. Em ambas as escolas, os resultados relativos ao perfil motivacional observado entre os alunos do presente permitem inferir que o prazer e o gosto pela leitura não estão garantidos – a curiosidade, a importância e o desafio mereceriam estar sendo estimulados.

Dado que as práticas de abordagem à leitura podem ser determinantes no tipo e nível de motivação, serão feitas algumas considerações que podem auxiliar na busca de alternativas de promoção das habilidades de leitura em conjunto com o favorecimento de uma autoeficácia

em leitura, ênfase nos aspectos da motivação intrínseca (razões para ler relacionadas mais com o prazer e interesse resultante da leitura do que com o de receber alguma gratificação externa, como notas e reconhecimento social, bem como ênfase na motivação social para a leitura).

Pensando na estrutura da sala de aula como promotora de uma motivação mais adequada à aprendizagem, vale apresentar um modelo de prática que visa modificar o ambiente da sala de aula, podendo favorecer uma motivação de qualidade. Um conjunto de estudos tem demonstrado a importância dos processos instrucionais para que a motivação para leitura possa ser ativada. Estes processos instrucionais têm a função de promover engajamento em leitura como forma de aumentar a motivação intrínseca para a leitura.

Segundo Guthrie e Wigfield (2000), os principais processos favorecedores da motivação para ler são:

Interação com o mundo real: interação entre o currículo acadêmico e a experiência pessoal do aluno. Esse processo é divertido e provoca motivação imediata. Um exemplo de seu uso seria em uma aula de história em que alunos poderiam interpretar a fala dos personagens, construir projetos, relacionar a história com a vida atual etc.;

Apoio autônomo: crianças precisam ter oportunidades de escolha para desenvolver independência, portanto a possibilidade de escolher as atividades é muito importante para os alunos. Sabemos que o conteúdo das aulas não pode ser modificado, mas a maneira com que se aplica o currículo pode;

Textos interessantes: adaptação e disponibilização de materiais de leitura de acordo com a preferência dos alunos;

Estratégia de instrução: as instruções têm que ser diretas e as práticas têm que ser guiadas em aprendizagem de leitura, lembrando que o desenvolvimento da motivação intrínseca do aluno está fortemente relacionado à sua crença em autoeficácia; portanto, se ele não entende a tarefa, ele pode se considerar incapaz. Uma pesquisa realizada por Guthrie et al. (1996) mostrou que o ensino das estratégias aumentou em 100% a motivação intrínseca dos alunos;

Colaboração: é muito importante para ativar e manter a motivação intrínseca. Trata-se de uma abordagem social que permite que os alunos vejam o conhecimento do texto a partir de perspectivas sociais e está fortemente relacionada ao sentimento de apoio da sala (pertencer à sala);

Prêmios e reconhecimento: é muito importante que o reconhecimento seja no mesmo nível do progresso, ou seja, é necessário tomar cuidado para que a premiação não seja ambígua e o aluno possa interpretar que o resultado é mais importante que o processo;

Avaliação: tem que ser contínua e individual assim como centrada nas estratégias ensinadas;

Envolvimento do professor: conhecimento individual do professor sobre o aluno, cuidado sobre seu progresso e conhecimento pedagógico de como tornar a participação do aluno mais ativa;

Coerência do processo instrucional: conexão entre todos os processos instrucionais.

Nesta direção de utilização de práticas pedagógicas que estimulem tanto as habilidades de leitura como a motivação para a leitura, Guthrie e Wigfield, entre os anos 1992 e 1997, elaboraram um programa de leitura norteado pelo fortalecimento das dimensões da motivação para ler. Este programa tem o nome de CORI (Concept-Oriented Reading Instruction).

Ele fundamenta-se no ensino de estratégias de leitura variadas e valorização da leitura propriamente dita. O programa define engajamento em leitura como uma relação entre motivação, conhecimento conceitual, estratégias e interação social durante as atividades de leitura. O CORI foi desenvolvido para ativar o engajamento em leitura e a compreensão desta por meio de ensino de estratégias de leitura com o desenvolvimento da motivação intrínseca do aluno para a leitura.

O objetivo principal do programa é aumentar a quantidade do engajamento em leitura dos alunos. Engajamento em leitura refere-se a ler estrategicamente (usando conhecimento prévio, questionando, resumindo, além de outras habilidades) com as metas motivacionais de aprender com o texto, interagir com outros alunos para aprender e adquirir conhecimento conceitual por meio da leitura.

Os objetivos mais gerais do programa são no sentido de fazer com que os alunos se engajem em leitura diária de 60 minutos. Para isso, os professores motivam os alunos a ler independentemente (oferecendo atividades interessantes e acessíveis, oferecendo diversos materiais, direcionando as leituras com os interesses dos alunos), ensinam estratégias de leitura e compreensão (instrução de estratégia direta, combinação de estratégias e aprendizagem) e proporcionam um bom conhecimento a respeito das leituras (interação da leitura com contexto real, aprendizagem profunda do conteúdo).

Os resultados de diversas investigações sobre os efeitos do programa CORI evidenciam diferenças no desempenho em leitura e no nível das razões da motivação para ler,

evidenciando um efeito positivo com magnitude de moderada a forte (GUTHRIE; WIGFIELD, 1997).

O exame dos subsídios advindos dos estudos visando à promoção de leitores mais estratégicos e mais motivados mereceria ser mais bem examinado tanto por pesquisadores como por professores.

Pode-se sugerir que tanto os estudos de caracterização da motivação para ler norteados pelas teorias atuais da motivação para realização acadêmica como os estudos de intervenção visando à promoção das habilidades de leitura, ao uso de estratégias de leitura e à motivação intrínseca poderiam auxiliar no encaminhamento da queixa de que os alunos não leem e não têm interesse pela leitura.

Finalizando, este estudo traz uma contribuição importante no sentido de se ter uma caracterização da motivação para ler dos alunos bem como a apresentação de programas de ensino de leitura que já vêm sendo desenvolvidos baseados nas dimensões motivacionais para leitura dos alunos.

REFERÊNCIAS

- AMES, C. Classroom: Goals, Structure and Student's Motivation. **Journal of Educational Psychology**, v. 84, p. 261-271, 1992.
- BAKER, L.; WIGFIELD A. Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. **Reading Research Quarterly**, USA, v.34, n. 4, p. 452-477, 1999.
- BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, Soely. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a Educação especial na Educação Básica**. Secretaria de educação especial – MEC/SEESP, 2001.
- BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). In: **A motivação do aluno: contribuições da Psicologia Contemporânea**. Petrópolis Vozes, 2001.
- BZUNECK, J. A. Como Motivar os alunos: Sugestões Práticas. In: **Motivação para Aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. O que é ler? In: **Ensinar a ler e ensinar a compreender**. Artmed, 2004. cap 2, p. 29-57.
- CODDINGTON, C. S.; GUTHRIE, J. T. **Teacher and Students Perceptions of Boy's and Girl's Reading Motivation**. Reading Motivation in First grade: p. 1-34, 2008.
- COSTA, G. D. **Relação entre as orientações motivacionais e o desempenho escolar de alunos da 7 a serie do ensino fundamental em matemática na resolução de equação do 1o grau**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.
- CRAIG, A. M.; CHARLES, C. M. **Correlational Research**. In: Introduction to Educational Research. 7. ed. 2011. cap. 13.
- GAMBRELL, L. B.; PALMER, B. M.; CODLING, R. M.; MAZZONI, S. A. Assessing Motivation to Read. **The Reading teacher**, v. 49, p. 518-533, 1996.

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de Leitura: para ensinar alunos a compreender o que lêem. In: **Ler e Compreender: Estratégias de Leitura**. Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

GOTTFRIED, A. E. Academic intrinsic Motivation in Young Elementary School Children. **Journal of Educational Psychology**, v. 82, n.3, p. 523-538, 1990.

GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O Estilo Motivacional do professor e a Motivação Intrínseca dos estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da autodeterminação. **Psicologia Reflexiva Crítica**, v. 17, n, 2, 2004.

GUTHRIE, J. T.; WIGFIELD, A. Dimensions of Children's Motivation for Reading: An Initial Study. **National Reading Research Center**, v. 34, p. 9-33, 1995.

GUTHRIE, J. T.; MCGOUGH, K.; BENNETT, L.; RICE, M. E. Concept-oriented reading instruction: An integrated curriculum to develop motivations and strategies for reading. In: BAKER, L.; AFFLERBACH, P.; REINKING, D. (Eds.). **Developing engaged readers in school and home communities**. 1996. p. 165-190.

GUTHRIE, J. T.; WIGFIELD, A. Relation of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of their Reading. **Journal of educational Psychology**, v. 89, n. 3, p. 420-432, 1997.

_____. Engagement and Motivation in reading. In: KAMIL, M. L. et al. (Edit.). **Handbook of reading research**. 2000. cap. 24, p. 403-422.

GUTHRIE, J. T.; WIGFIELD, A.; VONSECKER, C. Effects of Integrated on Motivation and strategy Use in Reading. **Journal of Educational Psychology**, v. 92, n. 2, p. 331-341, 2000.

GUTHRIE, J. T.; DAVIS, M. H. Motivating Struggling Readers in Middle School Through an Engagement Model of Classroom Practice. **Reading & Writing Quarterly**, v. 19, p. 59-85, 2003.

GUTHRIE, J. T. et al. Influences of Stimulating Tasks on Reading Motivation and Comprehension. **The Journal of Educational Research**, v. 99, p. 232-245, 2006.

_____. **Can Situational Reading Interest Lead to Long-Term Reading Motivation?**

From Spark to Fire, p. 1-35, 2006.

GUTHRIE, J. T.; MCRAE, A.; KLAUDA, S. L. Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to Knowledge About Interventions for Motivations in Reading. **Educational Psychologist**, v. 42, n. 4, p. 237-250, 2007.

HENDERSON, V. L.; DWEECK, C. S. Motivation and achievement. In: FELDMAN, S.; ELLIOT, G. R. (Eds.). **At the Threshold: the developing adolescent**. Boston: Harvard University Press, 1990.

LINNENBRINK, E. A.; PINTRICH, P. R. Motivation as an Enabler for Academic Success. **School Psychology Review**, v. 31, n. 3, p. 313-327, 2002.

LUTZ, S. L.; GUTHRIE, J. T.; DAVIS, M. H. **An Observational Study of Elementary School Reading Instruction**. Scaffolding for Engagement in Learning: p. 1-64, 2006.

MARCHESI, A. Os alunos com pouca motivação para aprender. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 129-146.

MARTINELLI, S. C.; GENARI, C. H. Relações Entre Desempenho escolar e Orientações Motivacionais. **Estudos de psicologia**, v. 14, n. 1, p. 13-21, 2009.

MARTINELLI, S. C.; SASSI, A. G. Relações entre autoeficácia e motivação acadêmica. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 30, n. 4, p. 780-791, 2010.

MATA, L; MONTEIRO, V.; PEIXOTO, F. Motivação para Ler ao Longo da Escolaridade. **Análise Psicológica**, v. 4, n. 27, p. 563-572, 2009.

PAIVA, M. L. M. F.; BORUCHOVITCH, E. Orientações Motivacionais, Crenças educacionais e Desempenho Escolar de estudantes do ensino fundamental. **Psicologia em Estudo**, v. 15, n. 2, p. 381-389, 2010.

PAJARES, F.; VALIANTE, G. Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation? **Contemporary Educational Psychology**, v. 26, p. 366- 381, 2001.

PINTRICH, P. R.; SCHUNK, D. H. **Motivation in Education: Theory, Research and applications**. 2nd edition. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2002.

RYAN, R. M.; DECI, E. L.; The Darker and bright Sides of Human Existence: Basica Psychological Needs as a Unifying concept. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 319-338, 2000.

SÁNCHEZ, E. A linguagem escrita e suas dificuldades: uma visão integradora. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. cap. 5, p. 91-112.

SANTOS, N. R. Motivação para Leitura no Ensino Fundamental: O uso de Textos em Sala de aula. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM ALAGOAS, 5., 2010, Alagoas.

SILVA, E. T. Concepções de Leitura e suas conseqüências no ensino. **Perspectiva**, v. 17, n. 31, p.11-19,1999.

SCHUNK, D. H. Self-Efficacy and academic Motivation. **Educational Psychologist**, v. 26, n. 3, p. 207-231, 1991.

SCHUNK, D. H. Learning Theories: an Educational Perspective. In: **Historical Perspectives**. 5. ed. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2008. cap. 11, p. 455-464.

SNOW, C.; GRIFFEN, P.; BURNS, S. M. **Knowledge to Support The Teaching Of Reading**. San Francisco, CA, 2005.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

UNESCO. Declaração Mundial de Salamanca. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2012.

VENÂNCIO, L. M. M.; TEIXEIRA, M. M. V. C. A. Motivação e Compreensão na Leitura: Uma Experiência de Ensino Integrado entre as Disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências Naturais. **Psicologia, Educação e Cultura**, v. 10, n. 1, p. 141-158, 2006.

WENTZEL, K. R. Adolescent Classroom goals, Standards for Performance, and academic Achievement: An Interactionist Perspective. **Journal of Educational psychology**, v. 81, p. 131-142, 1989.

WIGFIELD, A.; GUTHRIE, J. T.; TONKS, S.; PERENCEVICH, K. C. Children's Motivation for Reading: Domain Specificity and Instructional Influences. **Journal of Educational Research**, v. 97, n. 6, p. 299-309, 2004.

WIGFIELD, A. Role of Reading Engagement in Mediating Effects of Reading Comprehension Instruction on Reading Outcomes. **Psychology in the Schools**, v. 45, n. 5, p. 432-445, 2008.

WITTER, G. P. Motivação e leitura. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. (Org.). **Motivação para aprender**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010. cap. 7, parte III, p. 169-192.

ZERONI, R. P. C.; SANTOS, A. A. A. Teoria de metas de realização: Fundamentos e Avaliação. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. (Org.). **Motivação para aprender**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010. cap. 4, p. 169-192.

ANEXOS

Anexo A - “Motivation Reading Questionnaire (MRQ)”

Crenças em eficácia e competência

Autoeficácia

- 3. Sei que me sairei bem em leitura no próximo ano
- 9. Sou um bom leitor
- 15. Aprendo mais das leituras do que a maioria dos alunos da classe
- 50. Em comparação com outras disciplinas sou melhor em leitura

Desafio

- 2. Gosto de livros difíceis, desafiadores
- 7. Gosto quando as questões dos livros me fazem pensar
- 26. Normalmente aprendo coisas difíceis com as leituras
- 44. Se o projeto é interessante, posso ler material difícil
- 48. Se o livro é interessante, não me importo com a dificuldade em lê-lo

Evitação do trabalho

- 23. Não gosto de ler algo quando as palavras são muito difíceis
- 27. Não gosto de perguntas de vocabulário
- 28. Estórias complicadas não são divertidas de se ler
- 52. Não gosto quando há muitas pessoas na estória

Metas para leitura

Curiosidade

- 5. Se o professor discute sobre algo interessante pode ser que eu leia mais sobre isso
- 8. Leio sobre meus hobbies para aprender mais sobre eles
- 13. Leio para aprender novas informações sobre assuntos que me interessam
- 16. Gosto de ler sobre coisas novas
- 35. Se estou lendo sobre algo interessante às vezes perco a noção do tempo
- 45. Curto ler livros sobre pessoas de países diferentes

Envolvimento

- 10. Leio estórias sobre fantasmas e faz de conta
- 24. Crio imagens em minha cabeça quando leio
- 30. Pareço estar fazendo amizades com os personagens dos livros
- 33. Gosto de mistérios
- 41. Gosto de estórias longas e envolventes ou livro de ficção
- 46. Leio muitas estórias de aventura

Importância

- 53. Para mim é muito importante ser um bom leitor
- 54. Em comparação a outras atividades que faço, para mim é muito importante ser um bom leitor

Reconhecimento

- 14. Meus amigos às vezes me dizem que sou bom leitor
- 17. Gosto de ouvir o professor dizer que leio bem
- 29. Fico feliz quando alguém reconhece minha leitura

31. Meus pais frequentemente me dizem que estou fazendo um bom trabalho em leitura
36. Gosto de receber elogios pela minha leitura

Notas

19. Anseio por descobrir minhas notas de leitura
37. Notas são uma boa maneira de verificar o quão bem estou indo em leitura
39. Leio para melhorar minhas notas
40. Meus pais me perguntam sobre minhas notas de leitura

Competição

12. Gosto de ser o único a saber uma resposta em algo que lemos
18. Gosto de ser o melhor em leitura
22. É importante para mim ver meu nome na lista dos bons leitores
43. Tento ter mais respostas certas do que meus amigos
49. Gosto de terminar minha leitura antes dos outros alunos
51. Me disponho a trabalhar duro para ler melhor que meus amigos

Propósitos sociais

Social

1. Frequentemente visito a biblioteca com minha família
11. Frequentemente leio para meu irmão ou irmã
20. Algumas vezes leio pros meus pais
21. Meu amigo e eu gostamos de trocar coisas para ler
34. Converso com meus amigos sobre o que estou lendo
38. Gosto de ajudar meus amigos com suas tarefas de leitura
42. Gosto de contar para minha família sobre o que estou lendo

Obediência

4. Faço o mínimo possível em tarefas escolares em leitura
6. Leio porque sou obrigado
25. Sempre faço meu trabalho de leitura exatamente como o professor quer
32. Para mim, terminar todo o trabalho de leitura é importante
47. Sempre tento terminar minha leitura no prazo

Anexo B - Questionário sobre Motivação para Leitura

Nome: _____ Sexo: () feminino () masculino

Idade: _____ Série: _____ Escola: _____ Data: _____

Esta é uma chance de você pensar sobre suas aulas de Leitura e Produção de Textos. **Isto não é um teste.** Por isso, **não existem respostas certas ou respostas erradas.** É apenas uma maneira de saber como você percebe o que ocorre durante suas aulas. O importante é que você seja sincero. **Não fale suas respostas para ninguém.** Nós as manteremos em sigilo, isto é, não mostraremos a ninguém.

Leia cada frase com atenção e escolha sua resposta. Existem quatro possíveis respostas para cada questão: “discordo totalmente, discordo em parte, concordo em parte e concordo totalmente”. Ao lado de cada frase, você encontrará quatro quadrados, que correspondem a cada uma das possíveis respostas que você pode escolher. As respostas estão escritas acima dos quadrados.

Antes de começar, vejamos os dois exemplos abaixo:

| | Discordo totalmente | Discordo em parte | Concordo em parte | Concordo totalmente |
|--|--------------------------------|------------------------------|------------------------------|--------------------------------|
| 1. As aulas de Química são cansativas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

O aluno do nosso exemplo marcou o X no quadradinho abaixo da resposta “Concordo totalmente”. Isto significa que ele realmente acha as aulas de química cansativas. Já se o aluno achasse que as aulas de química não são cansativas, ele deveria assinalar a resposta “Discordo totalmente”.

| | Discordo totalmente | Discordo em parte | Concordo em parte | Concordo totalmente |
|--|--------------------------------|------------------------------|------------------------------|--------------------------------|
| 2. Nas aulas de Matemática o professor usa jogos divertidos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

O aluno deste exemplo marcou o X no quadradinho “Discordo em parte”. Isto significa que raramente o professor usa jogos divertidos na aula. Já se o aluno achasse que algumas vezes o professor usa jogos divertidos na aula, ele deveria escolher a resposta “Concordo em parte”.

Leia cada frase, escolha sua resposta, e faça um X no quadrado embaixo da resposta que você escolheu. Você deve escolher somente uma resposta por frase. É importante que não deixe nenhuma frase sem resposta. **Por favor, não converse.**

Agora você pode virar a página e começar! Bom trabalho!

| | Discordo totalmente | Discordo em parte | Concordo em parte | Concordo totalmente |
|--|----------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|
| 1. Eu frequentemente visito a biblioteca com minha família. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Eu gosto de livros difíceis e desafiadores. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Eu sei que me sairei bem na aula de Leitura e Produção de Textos na próxima série. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Eu faço o mínimo possível em tarefas escolares em leitura. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Se o professor discutisse sobre alguma coisa interessante, eu poderia ler mais sobre o assunto. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Eu leio porque sou obrigado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Eu gosto quando os assuntos dos livros me fazem pensar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Eu leio informações sobre minhas atividades de diversão para aprender mais sobre elas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Eu sou um bom leitor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Eu leio histórias de faz de conta e de mundo de fantasia. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Eu frequentemente leio para o meu irmão ou irmã. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Eu gosto de ser o único que sabe a resposta sobre o texto que lemos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Eu leio para obter novas informações sobre assuntos que me interessam. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Às vezes, meus amigos me dizem que sou bom leitor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Eu tiro maior proveito das leituras do que a maioria dos meus colegas de sala. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Eu gosto de ler sobre coisas atuais. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | |
|---|----------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|
| 17. Eu gosto de ouvir o professor falar que eu leio bem. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Discordo totalmente | Discordo em parte | Concordo em parte | Concordo totalmente |
| 18. Eu gosto de ser o melhor na aula de leitura e produção de textos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Eu fico curioso para saber minhas notas em leitura. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Algumas vezes leio para os meus pais. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Meus amigos e eu gostamos de trocar materiais para ler. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Para mim, é importante ver o meu nome na lista dos bons leitores. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Eu não gosto de ler textos que têm palavras muito difíceis. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Quando eu leio, eu crio imagens em meus pensamentos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Eu sempre faço meu trabalho de leitura exatamente como o professor quer. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Eu normalmente aprendo coisas difíceis quando leio. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Eu não gosto de perguntas sobre vocabulário. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Estórias complicadas não são legais de se ler. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Eu fico feliz quando alguém reconhece minha habilidade em leitura. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Eu tenho a sensação de estar fazendo amizade com os personagens dos livros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Meus pais frequentemente me falam que estou fazendo um bom trabalho em leitura. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Para mim, é importante terminar todo o trabalho de leitura. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | |
|--|--------------------------------|------------------------------|------------------------------|--------------------------------|
| 33. Eu gosto de histórias de mistérios. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Discordo totalmente | Discordo em parte | Concordo em parte | Concordo totalmente |
| 34. Eu converso com meus amigos sobre coisas que estou lendo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. Quando eu estou lendo sobre alguma coisa interessante, às vezes, perco a noção do tempo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36. Eu gosto de receber elogios pela minha leitura. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37. Nota é uma boa maneira de avaliar se eu estou indo bem na matéria de Leitura e Produção de Textos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38. Eu gosto de ajudar meus amigos com suas tarefas de leitura. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39. Eu leio para melhorar minhas notas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 40. Meus pais me perguntam sobre minhas notas de leitura. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 41. Eu gosto de histórias longas e envolventes ou livros de ficção. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 42. Eu gosto de contar para minha família sobre o que estou lendo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 43. Eu tento dar mais respostas certas do que meus colegas de sala. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 44. Se a atividade é interessante, eu consigo ler um material difícil. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 45. Curto ler livros sobre pessoas de países diferentes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 46. Eu leio muitas histórias de aventura. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 47. Eu sempre tento terminar minha leitura no prazo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

48. Se um livro é interessante, não me importo com a dificuldade em ler o livro.

**Discordo
totalmente**

**Discordo
em parte**

**Concordo
em parte**

**Concordo
totalmente**

49. Eu gosto de terminar minha leitura antes dos meus colegas de sala.

50. Em comparação com as outras matérias da escola, sou melhor na matéria de Leitura e Produção de Textos.

51. Eu me esforço muito para ler melhor que meus amigos.

52. Eu não gosto quando a estória tem muitos personagens.

53. Para mim é muito importante ser um bom leitor.

54. Em comparação com outras atividades que faço, para mim é muito importante ser um bom leitor.

Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Responsável,

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “**Motivação dos estudantes para leitura e crenças dos professores relativas à promoção da motivação**” que tem como objetivos: 1) caracterizar a motivação para ler de um grupo de alunos de quintas séries (sexto ano) do sistema público de ensino; 2) verificar como os professores veem a motivação dos alunos para ler e como eles percebem, na escola, a promoção da motivação para ler. A presente pesquisa está sendo realizada por mim, Keila Roberta Torezan, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) sob a orientação da Profa. Dra. Tânia Maria Santana de Rose, do Departamento de Psicologia da mesma universidade.

A participação de seu(sua) filho(a) não é obrigatória. Por este motivo você tem toda liberdade de decidir que seu(sua) filho(a) não participe, bem como caso concorde que ele(a) participe, mesmo tendo sido já iniciado o estudo, você tem o direito de retirá-lo(a) da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo de qualquer espécie para você ou seu(sua) filho(a).

Neste estudo, a colaboração de seu(sua) filho(a) consistirá em responder a um questionário sobre suas razões pessoais e sociais para ler e o quanto se considera seguro e competente para ler.

Os únicos possíveis riscos para o(a) seu(sua) filho(a) em participar da pesquisa seriam os de sentir algum desconforto ou inibição ao responder algumas perguntas do questionário. A pesquisadora se colocará atenta a qualquer tipo de desconforto e buscará minimizá-lo, retirando quaisquer dúvidas que possam surgir. Antes de seu(sua) filho(a) começar a

responder ao questionário, ele(a) será avisado(a) de que caso sinta desconforto, inibição ou qualquer outro constrangimento, deve ficar à vontade de manifestar à pesquisadora que está constrangido(a) e se recusar a responder às perguntas que o(a) incomodarem, assim como decidir por interromper sua participação.

Não haverá gastos financeiros ao participante. A participação de seu(sua) filho(a) poderá trazer benefícios, pois resultados de estudos como este têm auxiliado na obtenção de um melhor entendimento acerca da motivação dos alunos e dos fatores do contexto escolar que afetam a motivação para a leitura. Você e seu(sua) filho(a) terão oportunidade de ter acesso aos resultados desta pesquisa.

É importante destacar que todas as informações fornecidas pelo(a) seu(sua) filho(a) são confidenciais e serão mantidas em sigilo. As informações obtidas serão usadas exclusivamente para fins de pesquisa e poderão ser divulgadas em revistas científicas. Porém o seu nome, de seu(sua) filho(a) e dos demais participantes não serão divulgados em nenhum caso.

Caso você concorde que seu(sua) filho(a) colabore com a realização deste estudo, você deve assinar uma cópia deste Termo e manter uma segunda cópia na qual consta o meu e-mail, telefones e endereço.

Sem mais, espero contar com a gentileza de sua colaboração. Outras informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa podem ser obtidos pelo telefone 3351-8461, pelo e-mail toreza.keila@yahoo.com.br e no endereço Departamento de Psicologia – Laboratório de Desenvolvimento Humano e Cognição – UFSCar – Área Sul – Rodovia Washington Luiz, km 235, Monjolinho, São Carlos-SP, CEP 13.565-905.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Wshington Luiz, Km 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos-SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110.

Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Eu, _____, portador do RG n° _____ declaro que entendi os riscos e benefícios da participação de meu(minha) filho(a) na pesquisa e concordo que ele(a), _____, participe.

Assinatura:

São Carlos, _____ de _____ de 2011