

Motivação para ler e variáveis demográficas em estudantes paulistas

Adriana Cristina Boulhoça Suehiro^I

Evely Boruchovitch^{II}

Motivação para ler e variáveis demográficas em estudantes paulistas

RESUMO

Este estudo teve por objetivos caracterizar a motivação para a leitura de um grupo de estudantes do Ensino Fundamental e explorar eventuais diferenças entre eles, no que se refere a gênero, ano escolar e idade. Participaram 139 escolares, de ambos os gêneros, entre 10 e 16 anos ($M = 12,60$; $DP = 1,56$), do 6º ao 9º ano de uma escola pública do interior de São Paulo. Os dados foram obtidos, coletivamente, por meio de um questionário de identificação dos participantes e de uma escala de motivação para a leitura. Os resultados revelaram a preferência pela motivação extrínseca entre os estudantes. A pontuação das meninas foi significativamente mais alta nos fatores Motivação Intrínseca (MI) e Motivação Extrínseca por Regulação Externa (RE). Constatou-se também um decréscimo da motivação intrínseca com o avançar da escolaridade e pontuações médias significativamente menores dos alunos mais velhos na motivação intrínseca e nas formas mais autônomas da motivação extrínseca.

Palavras-chave: Leitura; Aprendizagem autorregulada; Motivação para aprender.

Motivation to read and demographic variables of students from São Paulo

ABSTRACT

This study aimed to characterize the motivation for reading of a group of elementary school students and to explore possible differences between them with regard to gender, age and school year. The sample was composed of one hundred and thirty nine students, of both sexes, between 10 and 16 years ($M=12.60$, $SD=1.56$), and from the sixth to the ninth grades of a public school in an inland city in the state of São Paulo. Data were obtained collectively through a questionnaire identifying participants and a scale of motivation for reading. The results revealed a preference for extrinsic motivation among students. Girls scored significantly higher in Intrinsic Motivation (MI) and in Extrinsic Motivation (external regulation). A decrease in intrinsic motivation with the advancement in school, as well as significantly lower mean scores of older students in intrinsic motivation and in more autonomous forms of extrinsic motivation were also observed.

Keywords: Reading; Self-regulated learning; Motivation to learn.

Motivación para leer y variables demográficas en estudiantes de São Paulo

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo caracterizar la motivación para la lectura de un grupo de estudiantes de la escuela primaria y la exploración de las posibles diferencias entre ellos con respecto a género, edad y curso escolar. Ciento treinta y nueve estudiantes participaron, de ambos géneros, entre 10 y 16 años ($M=12,60$, $SD=1,56$), del sexto hasta el noveno año de una escuela pública en São Paulo. Los datos fueron recogidos colectivamente a través de un cuestionario de identificación de los participantes y una escala de motivación para la lectura. Los resultados revelaron una preferencia por la motivación extrínseca entre los estudiantes. La puntuación de las chicas fue significativamente mayor en los factores Motivación Intrínseca (MI) y Motivación Extrínseca por Regulación Externa (RE). También se observó una disminución en la motivación intrínseca con la educación y el avance de las puntuaciones medias significativamente más bajas de los estudiantes de más edad en la motivación intrínseca y las formas más autónomas de la motivación extrínseca.

Palabras claves: Lectura; Aprendizaje autorregulado; Motivación para aprender.

Introdução

A motivação é considerada como um dos principais fatores que favorecem a aprendizagem dos estudantes. Há evidências de que um aluno motivado demonstra maior envolvimento e esforço no processo de aprendizagem, enfrenta tarefas desafiadoras, não desanima diante dos fracassos, persiste na realização das tarefas e lança mão de estratégias mais adequadas para o processamento da informação (Anderman, & Maehr, 1994; Boruchovitch, & Bzuneck, 2010a; Boruchovitch, & Costa, 2001; Boruchovitch, & Martini, 1997; Bzuneck, 2001; 2009; Guimarães, 2009; Guimarães, & Boruchovitch, 2004; Guthrie, Wigfield, & Klauda, 2012; Maehr, & Meyer, 1997; Marini, 2012; Silva, & Mettrau, 2010). Nesse sentido, a motivação para aprender é apontada como uma variável importante do nível e da qualidade de aprendizagem, bem como do desempenho no contexto escolar, sendo um dos principais elementos responsáveis pelo envolvimento do estudante no processo de aprendizagem (Beker, McElvany, & Kortenbruck, 2010; Boruchovitch, 2008; Gomes, & Boruchovitch, 2016; Moreira, 2014; Neves, & Boruchovitch, 2004; Ratelle, Guay, Vallerand, Larose, & Senécal, 2007; Ruiz, 2003; Wormington, Corpus, & Anderson, 2011; Zenorini, & Santos, 2010).

Pesquisas mostram que existem dois tipos principais de motivação para aprender: a intrínseca e a extrínseca. A motivação extrínseca é aquela gerada por fatores externos ao indivíduo, cujo objetivo é o reconhecimento ou a obtenção de recompensas de natureza material ou social (Bzuneck & Guimarães, 2010; Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000 a, b). Já a intrínseca é explicada por seu caráter interno e subjetivo, referindo-se à realização de uma atividade específica a partir de escolhas feitas pelo próprio indivíduo, o que lhe gera satisfação pela própria escolha, independentemente de ganhos externos (Bzuneck, & Guimarães, 2010; Deci, & Ryan, 1985; Guimarães, Bzuneck, & Sanches, 2002; Ryan, & Deci, 2000a). No entanto, a literatura aponta que a dicotomia dos construtos motivação intrínseca e extrínseca é muito simplista, tendo em vista que um comportamento extrinsecamente motivado também pode ser autodeterminado (Ryan, & Deci, 2000a).

Como descrito em Boruchovitch (2008), estudiosos que sustentam essas críticas defendem a existência de um *continuum* de motivação, no qual há diferentes níveis de regulação da motivação extrínseca, que variam desde a regulação externa à integrada, concebendo o ser humano como alguém que tende a incorporar e a internalizar comportamentos extrinsecamente motivados (Gillet, Vallerand, & Lafrenière, 2012; Reeve, Deci, & Ryan, 2004). Entre as principais teorias sociocognitivas que tratam do tema motivação e, mais especificamente, da motivação para aprender, encontra-se a Teoria da Autodeterminação (Gomes, & Boruchovitch, 2015; Deci, & Ryan 1985; Ryan, & Deci, 2000a,b), que fundamentou a construção do instrumento empregado no presente estudo.

Mais precisamente, de acordo com a teoria da Autodeterminação, a motivação extrínseca é composta por quatro tipos distintos de comportamentos que diferem em qualidade, quais sejam a regulação externa, a regulação introjetada, a regulação identificada e a regulação integrada (Boruchovitch, & Bzuneck, 2010b; Bzuneck, & Guimarães, 2010; Deci, & Ryan, 1985; Gomes, & Boruchovitch, 2013a; Gomes, & Boruchovitch, 2014; Lens, Matos, & Vansteenkiste, 2008; Marini, 2012; Moreira, 2014; Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006). A regulação externa é a mais fraca, pois o motivo para a ação é externo ao indivíduo, seguido da regulação introjetada que, por sua vez, é considerada um pouco melhor, tendo em vista que, com ela, o estudante toma para si a razão externa para a execução da tarefa, sem assumi-la como sua, de modo introjetado. Qualitativamente melhor, na regulação identificada, a origem do motivo é externa, mas já integra um desejo ou vontade do sujeito. Por fim, pode-se dizer que o melhor tipo de motivação extrínseca é a mediada pela regulação integrada, uma vez que o aluno incorpora os motivos externos aos seus aspectos do *self*, integrando-os aos seus valores e interesses.

Algumas investigações sobre a motivação para aprender, com diferentes metodologias, têm revelado resultados importantes para a psicologia escolar e educacional. Entre eles está o fato de que, à medida que avançam nas séries, os alunos se tornam, gradativamente, menos motivados para estudar (Boruchovitch, 2008; Harter, 1981; Lepper, & Henderlong, 2000; Lepper, Henderlong, & Iyengar, 2005). Se, por um lado, de acordo com Ryan e Deci (2000a), há uma evidente diminuição da motivação intrínseca dos alunos, no decorrer dos oito primeiros anos escolares, por outro, com o avanço nas séries, as pressões externas, a competição e a busca por recompensas, tendem a promover a motivação extrínseca (Lepper et al., 2005; Rufini, Bzuneck, & Oliveira, 2012).

Essa tendência a um decréscimo dos indicadores motivacionais intrínsecos também tem sido verificada, quando se estuda a motivação para a leitura (Baker, & Wigfield, 1999; Gambrell, Palmer, Codling, & Mazzoni, 1996; Gillet et al., 2012; Gomes, & Boruchovitch, 2013b; Monteiro, & Mata, 2001; Wigfield, & Guthrie, 1997). Baker e Wigfield (1999), por exemplo, verificaram esse decréscimo quando compararam alunos do 5º e 6º anos de escolaridade, identificando uma queda dos valores motivacionais tanto para a dimensão Reconhecimento Social, como para as Razões Sociais.

Investigações com estudantes do 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, em diferentes culturas, também constataram que os estudantes mais novos apresentaram níveis de motivação mais elevados, por exemplo, na dimensão Valor atribuído à leitura e um decréscimo com o avançar da escolaridade nas dimensões Reconhecimento Social e Razões Sociais (Gambrell et al., 1996; Monteiro, & Mata, 2001). Esses resultados, de maneira geral, sinalizam um declínio na motivação para ler à medida que se avança na escolarização.

Outra variável que se tem mostrado relevante nas pesquisas sobre motivação para ler é o gênero. Estudos evidenciam níveis mais elevados de motivação para a leitura entre as meninas, que, em geral, apresentam atitudes mais positivas, quando comparadas aos meninos (Gomes, & Boruchovitch, 2013b; Mazzoni, Gambrell, & Korkeamaki, 1999; McKenna, 2001; Monteiro, & Mata, 2001; Paiva, & Boruchovitch, 2010; Wigfield, & Guthrie, 1997). Baker e Wigfield (1999), por exemplo, constataram maior motivação

entre as meninas, em nove fatores da motivação para a leitura: Autoeficácia, Desafio, Curiosidade, Envolvimento, Importância, Reconhecimento, Notas, Razões Sociais e Complacência. Esses achados com alunos do 5º e 6º anos indicam que, independentemente dos motivos que levam à leitura, quer sejam motivos mais extrínsecos, intrínsecos quer de carácter mais social, as meninas relatam ser mais motivadas para ler.

De maneira semelhante, Mata, Monteiro e Peixoto (2009), ao caracterizarem a motivação para a leitura de alunos do 3º ao 9º ano de Lisboa, verificaram um efeito do ano de escolaridade na motivação para a leitura, em particular nas dimensões do Prazer, Importância e Curiosidade (dimensões associadas à motivação intrínseca), no Reconhecimento Social (motivação extrínseca) e na Autopercepção de Competência. Com exceção da Autopercepção de Competência, os valores motivacionais decresceram com o aumento da escolaridade. No que diz respeito ao gênero, os autores também observaram valores significativamente mais elevados em todos os fatores, exceto em Autopercepção de Competência, por parte das meninas.

No Brasil, apesar das escassas investigações envolvendo alunos do Ensino Fundamental, predominam pesquisas acerca da motivação para aprender e não da motivação para ler (Rufini et al., 2012). Essas pesquisas não têm sido consensuais a respeito do decréscimo na motivação intrínseca dos estudantes com a progressão escolar e de pontuações mais elevadas em razão do gênero dos estudantes. Estudos, com diferentes técnicas de coleta de dados, como os de Martini, (1999), Arcas (2003), Neves e Boruchovitch (2004), Martinelli e Sisto (2010) e Paiva e Boruchovitch (2010) indicam uma preferência dos alunos pela motivação intrínseca, ao progredirem nas séries escolares.

O estudo de Martinelli e Sisto (2010), por exemplo, constatou diferenças significativas entre os anos escolares por eles avaliados em 617 alunos do 3º ao 5º ano (atuais 4º ao 6º ano), tanto no que diz respeito à motivação intrínseca, como para a extrínseca e a motivação geral. Os participantes do 3º ano, no entanto, apresentaram pontuações mais elevadas na motivação, tanto intrínseca, quanto extrínseca, respectivamente, quando comparados aos estudantes do 4º e 5º anos.

Paiva e Boruchovitch (2010) também verificaram um predomínio da motivação intrínseca nos 120 estudantes de 3ª e 5ª séries (atuais 4º e 6º anos) por elas avaliados. As autoras identificaram um pequeno declínio na motivação intrínseca com a progressão escolar. Embora não tenham constatado diferenças significativas, as autoras observaram uma ligeira predominância da orientação motivacional intrínseca em alunos da 3ª série, do gênero feminino, repetentes e com desempenho médio no Teste de Desempenho Escolar (TDE). Já a motivação extrínseca prevaleceu entre os alunos da 3ª série, do gênero masculino, não repetentes e com desempenho inferior no TDE.

Mais recentemente, Rufini et al. (2012) avaliaram a qualidade motivacional de 1.381 estudantes do Ensino Fundamental, de 4ª a 8ª séries (atuais 5º ao 9º ano), de escolas públicas e particulares do Paraná. Os resultados indicaram a predominância da motivação autônoma, ou seja, de uma combinação entre a motivação extrínseca por regulação identificada e a motivação intrínseca, entre adolescentes. A desmotivação e a motivação controlada (motivação extrínseca por regulação externa e por regulação introjetada) foram maiores entre os participantes do gênero masculino, quando comparados ao feminino, que obteve índices superiores na avaliação da motivação autônoma. Os autores constataram, ainda, que a desmotivação e a motivação controlada aumentaram em função da progressão nas séries, ao passo que a motivação autônoma diminuiu. Ao lado disso, identificaram que os estudantes de escolas particulares apresentaram pontuações mais elevadas em desmotivação e em motivação controlada externamente.

De modo semelhante, no único estudo brasileiro localizado mais especificamente orientado à motivação para a leitura e à compreensão leitora, Gomes e Boruchovitch (2013b), constataram, em uma amostra de 347 estudantes do 3º a 5º ano do Ensino

Fundamental, a predominância da motivação extrínseca controlada para a leitura, no gênero masculino e uma significativa diminuição das motivações intrínseca e extrínseca autônoma e aumento da desmotivação para a leitura, com o avançar da escolaridade. Verificaram, ainda, uma melhora significativa no desempenho do Cloze nos diferentes níveis de escolaridade e um destaque das meninas em relação à frequência de leitura e à compreensão leitora. Os resultados relativos à correlação entre os construtos evidenciaram, por um lado, uma relação positiva entre a motivação intrínseca e o número de acertos no teste de compreensão e, por outro, uma correlação significativa e negativa em compreensão leitora entre os estudantes que se caracterizaram pela desmotivação para ler e por motivação extrínseca controlada para a leitura.

Considerando a relevância da motivação para a leitura para a aprendizagem autorregulada, a escassez de estudos nacionais que a investiguem, bem como a necessidade de ampliar o conhecimento a respeito da motivação no contexto escolar brasileiro, o presente estudo teve como objetivo caracterizar a motivação para a leitura de um grupo de estudantes do Ensino Fundamental de escolas públicas do interior de São Paulo e explorar eventuais diferenças na motivação para ler em decorrência do gênero, ano escolar e idade.

Método

Participantes

A amostra foi composta de 139 estudantes, de ambos os gêneros, entre 10 e 16 anos ($M = 12,60$; $DP = 1,56$), do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior de São Paulo. Do total dos participantes, 39 escolares (28,1%) frequentavam o 6º ano, 35 (25,2%) o 7º ano, 30 (21,6%) o 8º ano e 35 (25,2%) o 9º ano, sendo 83 do gênero masculino (59,7%) e 56 do feminino (40,3%).

Instrumentos

Questões de identificação – Trata-se de um conjunto de questões referentes a nome, idade, gênero e ano escolar dos participantes, bem como sobre repetência de algum ano escolar. Vale lembrar que o nome dos estudantes foi imediatamente substituído por um número de protocolo, conforme recomendação da legislação sobre a ética na pesquisa.

Escala de Motivação para a Leitura 2 (EML2) – A EML2, de autoria de Gomes e Boruchovitch (2010), é do tipo *likert*, destinada a adolescentes e jovens. Inicialmente composta de 83 itens, foi aplicada em 329 alunos de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º anos do Ensino Médio de escolas públicas de Jundiaí, SP. O referencial teórico adotado foi o da Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2000 a, b) que descreve um *continuum* motivacional, desde a desmotivação até a motivação intrínseca, além de quatro formas de condutas extrinsecamente motivadas.

A Escala foi analisada em duas subescalas. Na primeira, constavam 45 itens que caracterizam comportamentos com maior autodeterminação, de acordo com a literatura e na segunda, 38 itens que caracterizam comportamentos menos autônomos. Os índices de consistência interna (Alfa de Cronbach) foram, respectivamente, de 0,97 e de 0,85. Pela análise fatorial exploratória, obtiveram-se três fatores de cada uma, congruentes com a Teoria. Da primeira Subescala extraíram-se os seguintes fatores, que caracterizam as motivações mais autônomas para a Leitura: Motivação Extrínseca Integrada (IG), Motivação Intrínseca (MI), Motivação Extrínseca Identificada (ID) e que explicaram respectivamente 4,60; 2,76 e 2,87 da variância. Da Segunda Subescala foram obtidos os seguintes fatores: Desmotivação (D), Motivação Extrínseca por Regulação Externa (RE) e Motivação Extrínseca Introjogada (IJ) que explicam 4,69; 3,40 e 2,73 da variância e representam as motivações não autodeterminadas para a Leitura (Gomes, & Boruchovitch, 2013a). Dados mais recentes provenientes de um estudo

realizado com 329 adolescentes e jovens do 6º do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio confirmam as propriedades psicométricas promissoras da escala, quando empregada no contexto educativo. Os índices de consistência interna obtidos pelos seis fatores confirmados pela análise fatorial realizada variaram entre 0,97 e 0,76 (Gomes, & Boruchovitch, 2016). A subescala A, composta por 44 itens que caracterizam os níveis mais elevados de motivação para a leitura, alcançou um índice de precisão de 0,97. Seu primeiro fator (IG) obteve um índice de 0,96; o segundo (MI), de 0,91; e o terceiro fator (ID), de 0,85. Já os 21 itens da subescala B, que refletiam uma motivação menos autônoma, atingiram um Alfa de Cronbach igual a 0,86. O primeiro fator alcançou o índice de 0,91 (D); o segundo (RE), de 0,81; e o terceiro (IJ), 0,76.

Procedimentos de coleta de dados

Após a solicitação para uso da escala de motivação para ler e obtenção da autorização dos autores para o seu emprego, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética (Processo nº 320.889). Na sequência, os instrumentos foram aplicados, coletivamente, em horário de aula previamente cedido pelo professor nas escolas que concordaram em participar. Inicialmente, os estudantes, cujos pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que concordaram em participar da pesquisa, preencheram as questões de identificação do sujeito. Tendo-se fornecido as devidas explicações, foi pedido aos estudantes que preenchessem os itens da EML 2. Todo esse procedimento foi realizado em 20 minutos.

Procedimentos de análise dos dados

Tendo em vista os objetivos do estudo, foram utilizadas provas de estatística descritiva e inferencial. Para a caracterização da motivação para a leitura dos estudantes foram empregadas provas de estatística descritiva. Já para a identificação de eventuais diferenças relacionadas a variáveis como gênero e extremos de idade utilizou-se o teste *t* de *Student*. A exploração de diferenças em razão do ano escolar se deu com base na Análise de Variância (Anova). Ressalta-se, no entanto, que, em função da não homogeneidade no número de itens que compõem cada um dos fatores da EML2, procedeu-se à ponderação dos resultados brutos obtidos. Cabe esclarecer também que não há uma pontuação total para a escala, visto que cada tipo motivacional apresenta características distintas que, se fossem somadas, não apenas não revelariam sua riqueza, como seriam incoerentes com o *continuum* motivacional apontado pela literatura.

Resultados

A Tabela 1 apresenta os resultados obtidos pelos estudantes na escala de motivação para a leitura utilizada.

Tabela 1: Estatísticas descritivas das pontuações obtidas no EML2 (N = 139)

<i>EML2</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>
Motivação Intrínseca	1,00	3,00	1,99	0,54
Motivação Extrínseca Integrada	1,04	3,00	2,17	0,53
Motivação Extrínseca Identificada	1,11	3,00	2,38	0,45
Motivação Extrínseca Introjada	1,00	3,00	2,07	0,57
Motivação Extrínseca por Regulação Externa	1,00	2,83	1,51	0,54
Desmotivação	1,00	3,00	1,62	0,58

Observou-se que as maiores médias foram obtidas, respectivamente, nos fatores ID e IG e as menores em D e RE. Buscou-se ainda verificar se existiriam diferenças nas pontuações na EML2, em razão das variáveis gênero, ano escolar e idade dos participantes. A Tabela 2 traz os resultados relativos ao gênero.

Tabela 2: Comparação entre as pontuações obtidas na EML2 por gênero (N = 139)

<i>EML2</i>	<i>Gênero</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Motivação Intrínseca	M	56	1,86	0,47	-2,31	0,023
	F	83	2,07	0,58		
Motivação Extrínseca Integrada	M	56	2,11	0,49	-1,11	0,269
	F	83	2,21	0,56		
Motivação Extrínseca Identificada	M	56	2,36	0,45	-0,41	0,679
	F	83	2,39	0,46		
Motivação Extrínseca Introjetada	M	56	2,06	0,54	-0,24	0,811
	F	83	2,08	0,60		
Motivação Extrínseca por Regulação Externa	M	56	1,67	0,55	2,75	0,007
	F	83	1,41	0,51		
Desmotivação	M	56	1,74	0,54	1,97	0,051
	F	83	1,55	0,59		

Como pode ser observado na Tabela 2, as médias das meninas foram mais altas, quando comparadas às dos meninos, em todas as medidas, exceto no fator D. Apesar disso, houve diferença significativa entre os gêneros somente para os fatores MI e RE, podendo, ainda, ser considerada marginalmente significativa no fator D.

No que se refere ao ano escolar, a Anova apontou diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho dos estudantes em todos os fatores da EML2. Os índices obtidos foram MI [$F(3,136) = 5,02$; $p = 0,002$]; IG [$F(3,136) = 4,63$; $p = 0,004$]; ID [$F(3,136) = 7,06$; $p < 0,001$]; IJ [$F(3,136) = 8,06$; $p < 0,001$]; RE [$F(3,136) = 4,48$; $p = 0,005$]; e D [$F(3,136) = 3,80$; $p = 0,012$].

Com o intuito de verificar quais anos escolares justificavam as diferenças encontradas, recorreu-se ao teste de Tukey (nível de significância de 0,05). A Tabela 3 traz essas informações.

Tabela 3. Subgrupos formados pelo teste de Tukey considerando o ano escolar (N = 139)

Ano Escolar	N	Motivação Intrínseca		Ano Escolar	N	Motivação Extrínseca Integrada	
		p = 0,05				p = 0,05	
		1	2			1	2
Sétimo ano	35	1,77		Sétimo ano	35	2,02	
Nono ano	35	1,87		Nono ano	35	2,06	
Oitavo ano	30	2,08	2,08	Oitavo ano	30	2,16	2,16
Sexto ano	39		2,20	Sexto ano	39		2,42
Sig.		0,071	0,790	Sig.		0,698	0,148
Ano Escolar	N	Motivação Extrínseca Identificada		Ano Escolar	N	Motivação Extrínseca Introjetada	
		p = 0,05				p = 0,05	
		1	2			1	2
Nono ano	35	2,22		Nono ano	35	1,84	
Oitavo ano	30	2,28		Oitavo ano	30	1,97	
Sétimo ano	35	2,33		Sétimo ano	35	2,03	
Sexto ano	39		2,64	Sexto ano	39		2,43
Sig.		0,757	1,000	Sig.		0,442	1,000
Ano Escolar	N	Motivação Extrínseca por Regulação Externa		Ano Escolar	N	esmotivação	
		p = 0,05					
		1	2			1	2
Nono ano	35	1,39		Sétimo ano	39	1,40	
Sexto ano	39	1,41		Nono ano	30	1,60	1,60
Oitavo ano	30	1,47	1,47	Oitavo ano	35	1,70	1,70
Sétimo ano	35		1,79	Sexto ano	35		1,82
Sig.		0,941	0,053	Sig.		0,130	0,331

O teste de Tukey separou as séries escolares em dois grupos em todos os fatores da escala empregada. Observou-se que o 7º e o 9º ano se diferenciaram do 6º, que apresentou a maior média, nos fatores IG e MI, respectivamente. Já os estudantes de 6º ano se diferenciaram dos de 7º, apresentando as menores médias, respectivamente, nos fatores D e RE. Finalmente, 9º, 8º e 7º anos se diferenciaram do 6º, que apresentou a maior pontuação nos fatores ID e IJ, respectivamente.

Buscando verificar se haveria diferenças entre os participantes também em relação à idade, recorreu-se, a análise dos seus extremos. Para tanto, agrupou-se essa variável em três grupos, quais sejam, até 11 anos; de 12 a 13 anos e 14 ou mais anos. Foi usado o teste t de Student para a comparação entre os dois grupos constituídos pelos alunos mais novos, situados no quartil 25 – grupo inferior – e o quartil 75 – grupo superior – composto por escolares mais velhos. Evidenciaram-se diferenças significativas entre todos os fatores de motivação por alunos mais novos e mais velhos, exceto para o fator RE, tal como pode ser observado na Tabela 4.

Tabela 4. Comparação entre as pontuações obtidas por estudantes mais novos e mais velhos

<i>EML2</i>	<i>Extremos de idade</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Motivação Intrínseca	Até 11 anos	42	2,18	0,55	3,18	0,002
	14 anos ou mais	39	1,80	0,55		
Motivação Extrínseca Integrada	Até 11 anos	42	2,39	0,51	2,92	0,005
	14 anos ou mais	39	2,07	0,59		
Motivação Extrínseca Identificada	Até 11 anos	42	2,59	0,40	3,89	0
	14 anos ou mais	39	2,22	0,45		
Motivação Extrínseca Introjetada	Até 11 anos	40	2,38	0,52	4,03	0
	14 anos ou mais	39	1,89	0,56		
Motivação Extrínseca por Regulação Externa	Até 11 anos	42	1,33	0,45	-1,70	0,093
	14 anos ou mais	39	1,51	0,50		
Desmotivação	Até 11 anos	42	1,39	0,44	-3,64	0
	14 anos ou mais	39	1,82	0,61		

Ao lado disso, como pode ser observado, na Tabela 4, os estudantes mais velhos apresentaram, por um lado, pontuações médias significativamente menores que os mais novos nos fatores ID, IG, IJ e MI, respectivamente. Por outro, obtiveram significativamente a maior média em D.

Discussão

A motivação para aprender é um dos principais elementos responsáveis pelo envolvimento do estudante no processo de aprendizagem (Beker et al., 2010; Boruchovitch, 2008; Gomes, & Boruchovitch, 2016; Moreira, 2014; Neves, & Boruchovitch, 2004; Ratelle et al., 2007; Ruiz, 2003; Wormington et al., 2011; Zenorini, & Santos, 2010). Tem sido concebida como um construto multifacetado que não implica somente uma classificação que considere extremos, como a motivação ou a desmotivação. De acordo com Mata et al. (2009), entre outros, os estudantes podem estar motivados em diferentes graus e por diferentes razões. Para além disso, alguns aspectos da motivação poderão ser mais benéficos para a aprendizagem do que outros; alunos intrinsecamente motivados, por exemplo, têm concepções de competência positivas e gostam de partilhar com os outros as suas atividades de leitura, o que provavelmente os tornará leitores mais envolvidos.

A despeito da importância da motivação para ler e do seu reconhecido impacto no envolvimento e comprometimento dos estudantes com sua aprendizagem, estudos acerca desta temática ainda são muito escassos no Brasil, especialmente quando se considera a etapa escolar investigada, o Ensino Fundamental II. Nessa perspectiva, o presente estudo buscou caracterizar a qualidade motivacional de estudantes de 6º a 9º ano e explorar possíveis diferenças no desempenho na escala de motivação para a leitura desses alunos, em função do gênero, idade e ano escolar. As estatísticas descritivas referentes à qualidade motivacional dos estudantes aqui avaliada apontaram médias mais elevadas nos fatores ID e IG, o que indica que os estudantes ora investigados leem porque se interessam pela leitura, reconhecem a sua utilidade, internalizaram a leitura como valor e como prática e leem por diferentes finalidades. As vivências e experiências pessoais em leitura refletem maior senso de escolha, com menos conflitos internos e maior compromisso. O perfil aqui apresentado, apesar do motivo externo, é qualitativamente melhor, ao se considerar o *continuum* motivacional defendido pela Teoria de Autodeterminação. De acordo com essa teoria, a regulação externa é a mais fraca, seguida da regulação Introjogada, da regulação identificada, qualitativamente melhor, uma vez que a origem do motivo é externa, mas já integra um desejo ou vontade do sujeito e, por fim, do melhor tipo de motivação extrínseca, a regulação integrada, na qual o aluno incorpora os motivos externos aos seus aspectos do *self*, integrando-os aos seus valores e interesses (Deci, & Ryan 1985; Ryan, & Deci, 2000a,b; Marini, 2012).

Apesar da maior aproximação com o perfil motivacional intrínseco, os resultados obtidos no presente estudo caminham em uma direção diferente dos achados de outras investigações nacionais que identificaram uma predominância de características motivacionais intrínsecas (Arcas, 2003; Martinelli, & Sisto, 2010; Neves, & Boruchovitch, 2004; Paiva, & Boruchovitch, 2010). Entretanto, cabe aqui um olhar cauteloso na interpretação dos resultados ora alcançados. É possível que as diferenças encontradas se devam principalmente a dois fatores que merecem ser destacados. Primeiramente, constata-se que os estudos anteriores, como descrito em Boruchovitch e Bzuneck (2010b) não se valeram de instrumentos que mensurassem a motivação para ler, e sim a motivação para aprender (Arcas, 2003; Martinelli, & Sisto, 2010; Neves, & Boruchovitch, 2004; Paiva, & Boruchovitch, 2010). Os estudos sobre motivação para ler na literatura nacional tiveram início, mais recentemente (Gomes, & Boruchovitch, 2013a,b; 2016). Um outro fator igualmente relevante a ser considerado é que os instrumentos que mensuravam a motivação para aprender, em nosso meio, não contemplavam subescalas que medissem de fato a qualidade motivacional (Boruchovitch, & Bzuneck, 2010b). Instrumentos mais refinados e complexos emergiram, posteriormente (Gomes, & Boruchovitch; 2013a, 2015; 2016; Rufini et al., 2012).

Neste sentido, percebe-se que o único estudo cujos resultados se aproximaram, ainda que parcialmente dos dados encontrados na presente pesquisa é o de Rufini et al. (2012), que ao examinar a qualidade da motivação para aprender de estudantes do 5º ao 9º ano, identificaram na amostra uma predominância da motivação autônoma (combinação entre a motivação extrínseca por regulação identificada e a motivação intrínseca). Como a motivação, no contexto educativo, varia em função das diferentes áreas do conhecimento (Boruchovitch & Bzuneck, 2010b; Gillet et al., 2012; Gomes, & Boruchovitch, 2016; Vallerand, & Lalande, 2011; Vallerand, & Ratelle, 2002), é interessante que novas pesquisas sobre motivação para ler sejam conduzidas, com base em instrumentos capazes de aferir a sua qualidade, para que se possa melhor conhecer esse tipo de motivação nos nossos estudantes.

Os dados relativos ao gênero dos participantes evidenciaram que as meninas obtiveram médias maiores que as dos meninos em todas as medidas, exceto em D. No entanto, médias significativamente mais elevadas foram identificadas apenas para os fatores MI e RE. O fato de as meninas apresentarem médias mais altas corrobora os resultados de outros estudos que, com diferentes metodologias, observaram essa mesma tendência (Gomes & Boruchovitch, 2013b; Mata et al., 2009) na motivação para a leitura de seus participantes. Conforme ressaltam Mata et al. (2009), estas diferenças devem ser

levadas em consideração em contexto de sala de aula com a finalidade de se envolver e motivar os alunos para a leitura. Por fim, embora os autores tenham avaliado a motivação para aprender, novamente o estudo de Rufini et al. (2012) é o que mais parece se aproximar dos resultados constatados na presente pesquisa, tendo em vista que os autores também verificaram que as meninas obtiveram índices superiores na avaliação da motivação autônoma (RE e MI).

No Brasil, as pesquisas não têm sido consensuais a respeito do decréscimo na motivação intrínseca dos estudantes com a progressão escolar (Rufini et al., 2012). Alguns estudos, com diferentes técnicas de coleta de dados, encontraram o predomínio da motivação intrínseca nos estudantes, ao progredirem nas séries escolares (Arcas, 2003; Martinelli, & Sisto, 2010; Martini, 1999; Neves, & Boruchovitch, 2004; Paiva, & Boruchovitch, 2010). Entretanto, os achados relativos à motivação para a leitura, em diferentes culturas, inclusive no Brasil, indicam uma tendência não só à diminuição das motivações intrínseca e extrínseca autônoma, mas também ao aumento da desmotivação para a leitura, com o avanço da idade e da escolaridade dos estudantes (Gambrell et al., 1996; Gomes, & Boruchovitch, 2013b; Monteiro, & Mata, 2001; Wigfield, & Guthrie, 1997). Os resultados aqui obtidos foram semelhantes aos das pesquisas sobre motivação para leitura anteriormente referidas, convergindo, sobretudo, com o estudo brasileiro de Gomes e Boruchovitch (2013b), realizado com escala semelhante à da presente pesquisa.

Os achados em relação à idade revelaram, a exemplo dos obtidos por Rufini et al. (2012), que os estudantes mais velhos apresentaram, por um lado, pontuações médias significativamente menores que os mais novos nos fatores ID, IG, IJ e MI, respectivamente. Por outro, obtiveram significativamente a maior média em D. Em sua investigação, Rufini et al. (2012) observaram que a desmotivação e a motivação controlada (RE e por IJ) aumentaram em função da progressão nas séries e, portanto, em alunos mais velhos, ao passo que as formas mais autônomas como a motivação extrínseca por regulação identificada e a motivação intrínseca diminuíram. Entretanto, cabe novamente aqui a ressalva feita anteriormente, pois esse estudo não se ateve a mensuração da motivação para ler, e sim para aprender. No que concerne especificamente à motivação para a leitura, não foram localizadas pesquisas brasileiras que tenham verificado essa relação, entretanto, de modo semelhante, as pesquisas realizadas, por exemplo, por Wigfield e Guthrie (1997), Gambrell et al. (1996) e Monteiro e Mata (2001), mostram, de maneira geral, que diferenças nas motivações para a leitura quando se considera a variável escolaridade convergem para o fato de que os alunos mais novos tendem a possuir valores motivacionais mais adequados à aprendizagem de qualidade.

Os dados do presente estudo reforçam os achados a respeito do decréscimo na motivação intrínseca para a leitura dos estudantes com a progressão escolar e revelam a necessidade de novas pesquisas, especialmente com alunos do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. O conhecimento das características motivacionais ao longo da escolaridade poderá levar a uma melhor compreensão das particularidades inerentes à motivação para a leitura e conseqüentemente a uma intervenção mais apropriada a sua promoção. Apontam, ainda, a relevância de que pesquisas sobre motivação avancem em um duplo sentido: superar formas dicotômicas de sua mensuração e avaliar a motivação em contextos mais específicos, sendo a leitura apenas uma das possibilidades.

Espera-se também que as novas investigações ultrapassem as limitações deste estudo, utilizando uma amostra maior, com estudantes de instituições de natureza jurídica diferente e que associem à motivação para a leitura outras variáveis relevantes para melhor compreensão do processo de aprendizagem de nossos estudantes. Ao considerar essas sugestões, essas pesquisas poderão contribuir, não apenas para a ampliação dos conhecimentos na área, mas, sobretudo, para o fortalecimento da motivação para a leitura dos estudantes, com atenção especial a grupos nos quais ela pode estar mais fragilizada.

Referências

- Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Education Research*, 64(2), 287-309. <https://doi.org/10.3102/00346543064002287>
- Arcas, P. H. (2003). *Avaliação da aprendizagem no regime de progressão continuada: O que dizem os alunos* (Dissertação de mestrado não-publicada), Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.
- Beker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773-785. <https://doi.org/10.1037/a0020084>
- Boruchovitch, E. (2008). A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. *Educação*, 31(1), 30-38.
- Boruchovitch, E., & Bzunek, J. A. (Orgs.), (2010a). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis: Vozes.
- Boruchovitch, E., & Bzunek, J. A. (Orgs.), (2010b). Motivação para aprender no Brasil: estado da arte e caminhos futuros. In E. Boruchovitch, J. A. Bzunek, & S. E. R. Guimarães (Orgs.), *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo* (pp. 231-250). Petrópolis: Vozes.
- Boruchovitch, E., & Costa, E. R. (2001). O impacto da ansiedade no rendimento escolar e na motivação de alunos. In E. Boruchovitch, & J.A.A Bzunek (Orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da Psicologia Contemporânea* (3aed., pp.134-147). Petrópolis: Vozes.
- Boruchovitch, E., & Martini, M. L. (1997). As atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar e a motivação para a aprendizagem de crianças brasileiras. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 49(3), 59-71.
- Bzunek, J. A. (2001). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In E. Boruchovitch, & J. A. A. Bzunek (Orgs.), *A motivação do aluno: contribuições da Psicologia Contemporânea* (3a ed., pp. 9-36). Petrópolis: Vozes.
- Bzunek, J. A. (2009). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In E. Boruchovitch, & J. A. Bzunek (Orgs.), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (4a ed., pp. 9-36). Petrópolis: Vozes.
- Bzunek, J. A., & Guimarães, S. E. R. (2010). A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola. In E. Boruchovitch, J. A. Bzunek, & S. E. R. Guimarães (Orgs.), *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo* (pp. 41-70). Petrópolis: Vozes.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Gambrell, L., Palmer, B., Codling, R., & Mazzoni, S. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7), 518-533.

- Gillet, N., Vallerand, R. J., & Lafrenière, A. K. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 15(1), 77-95. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9170-2>
- Gomes, M. A. M., & Boruchovitch, E. (2010). *Escala de Motivação para a Leitura (EML)*. Manuscrito não publicado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP.
- Gomes, M. A. M., & Boruchovitch, E. (2013a). Estudo das propriedades psicométricas de uma Escala de Motivação para a Leitura para adolescentes e jovens (EML). In *XXXIV Congresso Interamericano de Psicologia* (pp. 8-8). Brasília: Centro Universitário de Brasília.
- Gomes, M. A. M., & Boruchovitch, E. (2013b). Motivação para ler e compreensão leitora no Ensino Fundamental: alguns fatores relacionados. In *XI CONPE Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional* (pp. 3-3). Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia.
- Gomes, M. A. M., & Boruchovitch, E. (2014). Motivación para leer y comprensión lectora de estudiantes brasileños. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 119-138. <http://dx.doi.org/10.6018/j/202191>
- Gomes, M. A. M., & Boruchovitch, E. (2015). Escala de motivação para a leitura para estudantes do ensino fundamental: construção e validação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(1), 68-76. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-7153.201528108>
- Gomes, M. A. M., & Boruchovitch, E. (2016). Escala de Motivação para a Leitura para adolescentes e jovens: propriedades psicométricas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(2), e32227. <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32227>
- Guimarães, S. E. R. (2009). Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas externas em sala de aula. In E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (4a ed., pp. 37-57). Petrópolis: Vozes.
- Guimarães, S. E. R., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000200002>
- Guimarães, S. E. R., Bzuneck, A., & Sanches, S. F. (2002). Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(1), 11-19. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572002000100002>.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Klauda, S. L. (2012). *Adolescent's engagement in academic literacy*. Sharjah: Bentham Science Publishers.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.3.300>
- Lens, W., Matos, L., & Vanteenskiste, M. (2008). Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*, 31(1), 17-20.

- Lepper, M. R., & Henderlong, J. (2000). Turning "play" into "work" and "work" into "play": 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Orgs.), *Intrinsic and extrinsic motivation: the search for optimal motivation and performance* (pp. 257-307). San Diego: Academic Press.
- Lepper, M. R., Henderlong, J., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 184-196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>
- Maehr, M. L., & Meyer H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review, 9*(4), 371-409.
- Marini, J. A. S. (2012). *Aprendizagem autorregulada de estudantes de pedagogia: suas estratégias de aprendizagem, teorias implícitas de inteligência e variáveis motivacionais* (Tese de Doutorado não-publicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Martinelli, S. C., & Sisto, F. F. (2010). Motivação de estudantes: um estudo com crianças do Ensino Fundamental. *Avaliação Psicológica, 9*(3), 413-420.
- Martini, M. L. (1999). *Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras* (Dissertação de mestrado não-publicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica, 27*(4), 563-572.
- Mazzoni, S., Gambrell, L., & Korkeamaki, R. (1999). A cross-cultural perspective of early literacy motivation. *Journal of Reading Psychology, 20*(3), 237-253. <https://doi.org/10.1080/027027199278411>
- McKenna, M. (2001). Development of Reading attitudes. In L. Verhoeven, & C. Snow (Orgs.), *Literacy and motivation: reading engagement in individuals and groups* (pp. 135-158). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Monteiro, V., & Mata, L. (2001). Motivação para a leitura em crianças do 1º, 2º, 3º e 4 anos de escolaridade. *Infância e Educação: Investigação e Práticas, 3*, 49-68.
- Moreira, A. E. C. (2014). *Relações entre as estratégias de ensino do professor, com as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender de alunos do ensino fundamental 1* (Dissertação de Mestrado não-publicada). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Neves, E. R. C., & Boruchovitch (2004). A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 20*(1), 77-85. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722004000100010>
- Paiva, M. L. M. F., & Boruchovitch, E. (2010). Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo, 15*(2), 381-389. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722010000200017>
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology, 99*(4), 734-746. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.734>

- Reeve, J., Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2004). Self-determination theory: a dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In Mcinerney, D. M., & Van Etten, S. (Orgs.), *Big theories revisited* (pp 31-60). Greenwich: Information Age.
- Rufini, S. E., Bzuneck, J. A., & Oliveira, K. L. (2012). Qualidade da motivação em estudantes do ensino fundamental. *Paidéia*, 22(51), 53-62. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000100007>.
- Ruiz, V. M. (2003). Motivação na universidade: uma revisão da literatura. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 20(2), 15-24. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2003000200002>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). The darker and brighter sides of human existence: basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319-338. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_03
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037110003-066X.55.1.68>
- Silva, I., & Mettrau, M. B. (2010). Talento acadêmico e desempenho escolar: a importância da motivação no contexto educacional. *Revista Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 1(2), 216-234.
- Vallerand, R. J., & Lalonde, D. R. (2011). The MPIC Model: the perspective of the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry*, 22(1), 45-51. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2011.545366>
- Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci & R. M. Ryan, *Handbook of self-determination research* (pp. 37-66). New York: University of Rochester Press.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal-contents in self-determination theory: another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4
- Wigfield, A., & Guthrie, J.T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.
- Wormington, S. V., Corpus, J. H., & Anderson, K. G. (2011, April). A person centered investigation of academic motivation performance and engagement in a high school setting. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Zenorini, R. P. C., & Santos, A. A. A. (2010). Escala de metas de realização como medida da motivação para aprendizagem. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 291-298.

***Agradecemos o apoio financeiro do CNPq.**

Suehiro A.C.B., Boruchovitch E.

Submetido em: 20/06/2014

Revisto em: 19/02/2017

Aceito em: 23/06/2017

Endereços para correspondência

Adriana Cristina Boulhoça Suehiro
dricbs@yahoo.com.br

Evely Boruchovitch
evely@unicamp.br

I. Docente. Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB). Santo Antonio de Jesus. Estado da Bahia. Brasil.

II. Docente. Departamento de Psicologia Educacional e Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas. Estado de São Paulo. Brasil.