

MOTIVAÇÃO DE ADOLESCENTES PARA LEITURA: ESTUDO COM A ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA

Teenagers' Motivation for Reading: A Study with a Person-Oriented Approach

Motivación de Adolescentes para Lectura: Una investigación con Enfoque Centrado en la Persona

Maria Fernanda Cunha Oliveira

Associação Renata Fernandes Carvalho

José Aloyseo Bzuneck

Sueli Édi Rufini

Universidade Estadual de Londrina

Resumo

O presente estudo teve por objetivo investigar a motivação de adolescentes para leitura por meio de perfis motivacionais e sua relação com percepção de apoio dos pais. Participaram deste estudo 520 adolescentes dos Ensinos Fundamental e Médio, que responderam a um questionário em escala *Likert* contendo questões representativas dos pontos do *continuum*, propostos pela Teoria da Autodeterminação, e sobre a percepção dos pais. Foi adotada a abordagem centrada na pessoa e assim se formaram dois *clusters* contrastantes que combinavam escores diferenciados em motivação autônoma e controlada. Aproximadamente metade dos alunos formou o *cluster 1*, com altos escores em motivação autônoma e moderados na controlada. Outra metade formou o *cluster 2*, com escores moderados em ambas as medidas. As meninas eram duas vezes mais representadas no *cluster 1* do que os meninos. Da mesma forma, os alunos do *cluster 1* tinham percepções em nível mais elevado de seus pais como apoios à leitura. Os resultados foram discutidos à luz do referencial teórico e de estudos anteriores e foram sugeridas novas pesquisas sobre o constructo.

Palavras-chave: Motivação para Leitura, Adolescência, Teoria da Autodeterminação, Perfis Motivacionais, Percepções dos pais.

Abstract

This study aimed at investigating adolescents' motivation for reading through motivational profiles and their relationship with support by their parents. A sample of 520 students from primary and high schools answered to a Likert-type questionnaire containing items that mirrored self-regulation continuum, as proposed by Self-Determination Theory, and about parents' perceptions. A person-centered approach was used and two contrasting clusters were identified based on autonomous and controlled motivation scores. About half of students were included in the first group, characterized as high in autonomous motivation and moderate in controlled motivation. Remaining students composed a second group with moderate scores in both autonomous and controlled motivation. Girls were twice more represented in the first group than boys. At the same time all students with this profile perceived more their parents as supportive of reading. Results were discussed in the light of Self-Determination Theory and new studies on the construct were proposed.

Keywords: Reading Motivation, Adolescence, Self-Determination Theory, Motivational Profiles, Perceptions of parents.

Resumen

El objetivo del estudio fue investigar la motivación de los adolescentes para la lectura a través de perfiles motivacionales y su relación con la percepción de apoyo de los padres participaron en total 520 alumnos de la Educación Secundaria que respondieron a un cuestionario con escala Likert compuesto con ítems que miden la motivación a lo largo del continuum propuesto en la teoría de la autodeterminación y ítems que miden las percepciones de apoyo de los padres. Se realizó el análisis centrado en las personas que reveló dos

perfis motivacionais: uno con grados elevados de motivación autónoma y grados moderados de motivación controlada y otro con grados moderados en las dos modalidades motivacionales. Aproximadamente la mitad de los adolescentes se caracterizaba en cada perfil. Las niñas eran dos veces más representadas en el primer perfil que los niños. Todos los adolescentes del primer perfil también percibían en grado estadísticamente superior que sus padres daban apoyo a la lectura. Los resultados fueran discutidos a la luz de la Teoría de la Autodeterminación y nuevas investigaciones sobre el constructo fueran presentadas.

Palabras clave: motivación para lectura, adolescencia, teoría de autodeterminación, perfiles motivacionales, percepción de los padres

O valor e a relevância prática da leitura, seja na escola ou em outros contextos, têm sido amplamente documentados na literatura (por ex., Baptista et al., 2016; Guthrie et al., 2007; Law, 2011; Oliveira, Boruchovitch & Santos, 2008; Witter, 2010). Esses autores demonstraram que a prática de leitura propicia benefícios pessoais como a aquisição de conhecimentos sobre o ser humano e o mundo, o aumento do repertório linguístico, melhoria na produção de textos, desempenho escolar e o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora.

Entretanto, praticar leitura de livros e textos é uma atividade que demanda esforço, escolha e uso de tempo, o que implica particularmente abrir mão de outras atividades muito mais valorizadas pelos adolescentes, como entreter-se com amigos ou com equipamentos eletrônicos. Por isso, o comportamento de aplicar-se à leitura cobra motivação sustentada e de qualidade. Motivação é a força que move as pessoas para objetivos e que sustenta esse direcionamento (Schunk, Meece & Pintrich, 2014).

Motivação para leitura tem sido igualmente vista pelos pesquisadores como um constructo multidimensional, ou seja, diversos fatores lhe estão associados e que podem atuar ou de forma isolada ou em combinação. Entre os pioneiros dessa área de estudos, Wigfield (1997) e Wigfield e Guthrie (1997) relataram que a motivação para leitura implicava crenças do indivíduo sobre sua competência e expectativas de eficácia, percepções da importância e utilidade de ler; curiosidade e interesse por leitura como um fim em si mesmo, ou seja, por motivação intrínseca; e orientação à da meta de realização domínio.

A multiplicidade de fatores motivacionais relacionados com leitura apareceu documentada também em estudos mais recentes, como nos de Guay et al. (2010), Mata, Monteiro & Pacheco (2009), Menezes (2010) e Retelsdorf et al. (2011). Em síntese, comprovou-se que a motivação se relacionava

com a frequência de ler e com desempenho na escola; porém, verificaram-se graus diversos entre os alunos e com diferenças em função de gênero, sendo frequente a tendência de diminuição à medida que progredem nas séries escolares. Por fim, o constructo motivacional que foi examinado com maior frequência nesses estudos era o de motivação intrínseca e extrínseca.

Influências da família

O desempenho dos alunos e a motivação para qualquer uma das atividades de aprendizagem são positivamente influenciados pelos professores e, em particular, pela família (por ex., Dumont et al., 2012; Monteiro & Santos, 2013; Schunk et al. (2014). Witter (2010) argumentou pela importância de hábitos de leitura familiares, em que os pais aparecem como modelos de apreciação da função social da leitura, levando as crianças a interiorizar esse valor. Num programa de intervenção destinado a aumentar a motivação para leitura de alunos do 5º ano, o grupo apoiado pelos pais, anteriormente treinados a participar de tarefas que envolviam leitura, apresentou índices mais altos de satisfação e curiosidade em relação à leitura. Meninas demonstraram mais satisfação enquanto os meninos, níveis mais altos de autoconceito para essa atividade (Villiger et al., 2012).

Referencial teórico

Elegeram-se como referencial, para a presente investigação, a Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2004), segundo a qual a motivação é considerada em termos qualitativos, ou seja, o foco são determinadas razões para agir. Originalmente, considerava-se a distinção clássica entre motivação intrínseca, em que a ação é executada como um fim em si mesmo e pelo prazer, e a motivação extrínseca, pela qual as razões para agir são externas

à ação, como por obrigação ou por recompensas. Entretanto, os mesmos autores avançaram com a proposta de superação dessa simples dicotomia, ao introduzir a distinção entre comportamentos mais ou menos regulados, representados num *continuum* de autorregulação.

Nesse *continuum*, numa ponta, localiza-se a desmotivação e, na outra, a motivação intrínseca, em sua acepção tradicional. Entre esses extremos, situa-se a motivação extrínseca, agora desmembrada em quatro níveis de regulação, a saber, regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e a regulação integrada.

Contudo, a pessoa, por um processo de interiorização, pode avançar de um estado de motivação extrínseca por regulação externa para a identificada ou até para motivação intrínseca. Além disso, os teóricos identificaram condições ambientais que podem facilitar o processo de interiorização ao atenderem a três necessidades básicas: de autonomia, competência e relacionamento (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2004).

Componente crítico da teoria, introduzido por Deci e Ryan (2000; 2008), também foi a distinção entre motivação autônoma e controlada. A primeira compreende a motivação intrínseca e as duas formas autorreguladas da motivação extrínseca, a identificada e a integrada. Já as motivações por regulação extrínseca e introjetada formam a motivação controlada. O que distingue um aluno motivado de modo autônomo é a capacidade de escolha, com liberdade psicológica que o faz sentir-se origem de seus atos. Já com motivação controlada, o aluno age por obrigação ou por pressão, que pode inclusive ser interna. De pesquisas relatadas por Deci & Ryan (2008), surgiram evidências de que a motivação autônoma é de qualidade superior à controlada por promover mais bem-estar psicológico, melhor desempenho e persistência.

A abordagem centrada na pessoa

Na maioria dos estudos sobre motivação, tem sido adotada a abordagem dimensional, centrada nas variáveis, pela qual os participantes são avaliados em função de seus escores em cada variável, que servem como base para diversas comparações possíveis. Entretanto, como alternativa, tem sido utilizada a abordagem de avaliação centrada na pessoa (*Person-Oriented Approach*), descrita por Ratelle

et al. (2007) e Vansteekiste & Mouratidis (2016), entre outros autores e adotada, por exemplo, por Baker & Wigfield (1999), Bzuneck, Megliato & Rufini (2013), Hayenga & Corpus (2010) e Wormington, Corpus & Handerson (2012). Nessa abordagem, o foco de análise são os alunos, ao revelarem, na situação real de suas vidas, combinações particulares de constructos motivacionais. Pintrich (2003) havia argumentado que as pessoas podem agir não apenas por um motivo único, mas por uma combinação de motivos e em graus diversos. Dessa forma, podem identificar-se grupos homogêneos de participantes, denominados *clusters*, ou perfis, formados em função tanto do nível real de cada variável como do nível de uma variável relativamente qualquer outra. Por exemplo, podem ser encontrados alunos com um perfil composto de altos escores em motivação autônoma e baixos em motivação controlada, contra distinto de outro perfil composto de altos escores em motivação controlada e baixos em motivação autônoma. No estudo de Baker & Wigfield (1999), foram identificados sete *clusters* de combinações de motivação para leitura, com base em escores em autoeficácia, curiosidade, desafio, envolvimento e razões sociais.

No presente estudo, buscou-se investigar a motivação de adolescentes para leitura por meio de perfis motivacionais e sua relação com percepção de apoio dos pais partiu do seguinte questionamento: por quais razões e em que grau os alunos se dedicam à leitura de livros prescritos pelos seus professores, afora os textos didáticos? Apenas porque são obrigados? E qual a influência dos pais para a valorização da leitura? Assim, com a intenção de ampliar o conhecimento baseado em pesquisas brasileiras sobre o tema, ainda escassas, buscou-se identificar neste estudo perfis motivacionais de alunos adolescentes para leitura, além de relacionar cada perfil motivacional com a percepção de comportamentos dos pais ligados a essa área.

Mais especificamente, foi propósito deste estudo investigar (1) a qualidade motivacional de adolescentes para leitura, identificados por *clusters* ou perfis que combinem motivação autônoma e controlada; (2) em que proporção esses adolescentes se localizam em cada *cluster*, quando discriminados por gênero e pelo tipo de escola que frequentam, pública ou particular; e (3) a relação entre percepção de comportamentos dos pais acerca de leitura e o perfil de cada *cluster*, como indicador da qualidade motivacional dos alunos.

MÉTODO

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina (n° 155/2014). Após a aprovação, contatos foram realizados com os diretores das escolas escolhidas por conveniência, com o que foram recebidas as devidas autorizações para a execução do plano.

Participantes

Foi obtido dos pais dos alunos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Participaram 520 adolescentes do 9° ano do Ensino Fundamental II e do 2° ano do Ensino Médio de duas escolas públicas (n = 367, ou 69,2%) e duas particulares (n = 163, ou 30,8%) do interior do Paraná. Foram 45,5% do sexo masculino, 54,5% do sexo feminino. A média de idade foi de 15,11 anos, a partir de um mínimo de 12 anos.

Instrumentos de medida

Inventário sobre Motivação para Leitura. Esse questionário em escala tipo Likert constituído de 34 enunciados que focalizavam motivação para leitura de livros obrigatórios durante o ano letivo, ou seja, havia uma cobrança e controle, uma condição similar em todas as quatro escolas. Todos os itens dessa escala foram criados obedecendo às categorias constantes do *continuum* da autorregulação (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2004) e assim correspondiam à motivação intrínseca, a três formas de motivação extrínseca e a desmotivação. As alternativas de resposta a cada item cobriam o espaço de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo inteiramente).

Os dados originados da aplicação desse Inventário foram submetidos a uma análise fatorial pela extração dos componentes principais, pela qual surgiram apenas três fatores ou componentes, abrangendo um total de 28 itens. Assim, 12 itens convergiram ao fator 1, que corresponde à Motivação intrínseca ($\alpha = 0,93$), tendo como um dos enunciados “Ler para mim é sempre prazeroso”. No fator 2, carregaram nove itens, incluindo oito itens originais de Motivação extrínseca por regulação externa e um por regulação introjetada ($\alpha = 0,84$). Exemplo de item: “Leio só porque o professor manda”. Por último, ao fator 3, Motivação identificada, convergiram sete itens ($\alpha = 0,76$), sendo exemplo representativo a frase “Leio porque sei que é importante para meu futuro”.

Questões focalizando percepção. Um segundo instrumento, composto de cinco itens, também em escala tipo Likert, destinava-se a avaliar a percepção que os adolescentes tinham dos pais como modelos ou apoios para a prática de leitura. Com nível de consistência interna satisfatório ($\alpha = 0,79$), a escala trazia um dos cinco itens assim redigido: “*Seus pais (pai, mãe ou ambos) conversam com você sobre as leituras que estão fazendo?*”. Os demais itens denotavam, igualmente, comportamentos dos pais indicadores de que valorizam livros e leitura. As marcações de resposta atendiam a uma escala temporal de quatro pontos desde *nunca* até *habitualmente ou sempre*.

Procedimentos

Foram agendados com os professores de Língua Portuguesa os melhores dia e horário para a coleta. O procedimento de aplicação do instrumento pela própria pesquisadora foi o mesmo nas quatro escolas, ou seja, os alunos o preencheram em sala de aula.

Na ocasião, foram informados pela aplicadora sobre os objetivos gerais da pesquisa, que sua participação era opcional e que as respostas em nada interfeririam nas avaliações de seu rendimento acadêmico. Ressaltou-se que os questionários permaneceriam totalmente anônimos. Não se constatou nenhuma recusa em participar. A pesquisadora lia, junto com os alunos de cada turma, a questão número 1, para exemplo, mostrando como deveriam marcar nas alternativas, colocando-se à disposição para dirimir eventuais dúvidas. A aplicação dos questionários teve duração média de 15 a 25 minutos.

Análises dos dados

Para estabelecer a relação entre a variável percepção dos pais e a motivação dos alunos para a leitura, formaram-se dois perfis motivacionais ou *clusters* de alunos em função dos escores combinados de motivação autônoma e controlada. Para se formar os valores dessas duas modalidades motivacionais, os escores em motivação intrínseca foram unidos aos escores em motivação identificada e, por outro lado, a motivação controlada ficou representada pela motivação extrínseca por regulação externa e por regulação introjetada, que já correspondiam ao fator 2 original. Esse critério de aglutinação tem respaldo na proposta teórica de Deci & Ryan (2000; 2008) e havia sido

adotado por Ratelle et al. (2007). Para gerar os perfis que contemplavam motivação autônoma e controlada, nesta pesquisa foi utilizado o método *k-means*, um algoritmo já utilizado, por exemplo, por Baker & Wigfield (1999), Bzuneck et al. (2013) e por Wormington et al. (2012). Com essa análise estatística, cada caso é localizado no *cluster*, respeitadas as menores distâncias euclidianas entre o caso e os centros do *cluster*. Dessa forma, são agrupados os alunos de modo que com os escores motivacionais se maximizem a heterogeneidade entre os grupos e, ao mesmo tempo, a homogeneidade em cada grupo.

Descritivamente, os alunos foram também identificados nos *clusters*, controladas as variáveis gênero e, separadamente, pelo tipo de escola, pública ou particular. Para estabelecer a relação entre percepção sobre pais e a qualidade motivacional expressa nos *clusters*, foi aplicada a análise de variância sobre os escores em percepção dos pais por parte dos alunos dos dois *clusters*, comparativamente. Por último, por uma análise de regressão univariada foi estimado o valor de predição dessa percepção sobre ambas as modalidades motivacionais.

RESULTADOS

Na Tabela 1, para a amostra total de alunos, figuram nas três primeiras linhas dados descritivos relativos às variáveis motivacionais correspondentes aos três fatores, ou seja, à motivação intrínseca, à motivação controlada e à motivação identificada. Nas linhas seguintes, vêm os dados representativos da motivação autônoma e da controlada e como os pais são percebidos. Cabe mencionar aqui que a motivação autônoma resultou da junção dos escores em motivação intrínseca e identificada, enquanto a motivação controlada é a própria do fator 2 original, restrita apenas à motivação extrínseca por regulação externa. Por outro lado, vale esclarecer que da amostra original ($n=566$) que preencheram os questionários, os dados da Tabela 1 referem-se a 556 alunos, uma diminuição causada por falhas nas marcações por parte de dez participantes, por isso eliminados das análises.

Tabela 1
Variáveis e valores de correlação de Pearson em relação à amostra total
($n=556$ nos resultados das três primeiras linhas e $n=520$ nas demais)

Variável	M	D P	Assim.	Curtose	1	2	3	4	5	6
1. M. intrínseca	3,01	1,11	0,01	-1,13	-	-0,59	0,49	0,95	-0,59	0,30
2. M. controlada	2,04	0,86	0,86	-0,13	-	-	-0,19	-0,53	1,00	-0,12
3. Regulação Identif.	3,54	0,78	-0,45	-0,04	-	-	-	0,71	-0,19	0,19
4. M. Autônoma	3,21	0,88	-0,16	-0,80	-	-	-	-	-0,53	0,30
5. M. Controlada	2,04	0,86	0,86	-0,13	-	-	-	-	-	-0,12
6. Percepção dos Pais	2,27	0,74	0,20	-0,75	-	-	-	-	-	-

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

Sobre os valores de correlação, também constantes da Tabela 1, vale apontar que a motivação autônoma se relacionou negativamente com a motivação controlada ($r=-0,53$), indicando certo grau de independência entre ambas. Além disso, a motivação intrínseca apresentou correlação muito alta com a motivação autônoma ($r=0,95$), assim como também foi alta a correlação entre a motivação identificada com a motivação autônoma ($r=0,72$), enquanto foi negativa a correlação entre motivação por regulação externa e motivação autônoma ($r=-0,53$).

Como detalhe, a motivação intrínseca teve relação negativa com a motivação por regulação externa ($r=-0,59$) e positiva com a motivação identificada ($r=0,49$). Esses resultados tornam o agrupamento de motivação autônoma *versus* motivação controlada teoricamente bem consistente com as medidas individuais dos tipos de motivação intrínseca e identificada e, por outro lado, com motivação extrínseca por regulação externa. Por fim, a medida de motivação autônoma correlacionou-se positivamente apenas em nível discreto com percepção sobre os pais como modelos e

apoios à leitura ($r=0,30$), enquanto a motivação controlada teve correlação negativa, porém muito baixa ($r=-0,12$), com essa percepção.

Com base nos critérios adotados para a formação dos *clusters* ou perfis, identificaram-se dois *clusters* contrastantes e teoricamente defensáveis (Figura 1), formados por 520 participantes, pois 36 não foram arrolados em nenhum dos dois. A solução tentativa de quatro ou três *clusters* não apresentou nenhuma diferenciação entre os grupos. Assim, o *cluster* 1 consistiu de alunos ($n=268$) com altos escores em motivação autônoma ($M=3,21$ e $DP=0,28$) e baixos em motivação controlada ($M=2,01$ e $DP=0,86$). Já os alunos classificados no *cluster* 2 ($n=252$) tiveram perfil diferente, uma vez que a pontuação média em motivação autônoma foi 2,42 ($DP=0,56$) e na controlada, 2,76 ($DP=0,77$). Outros 36 alunos não puderam ser incluídos em nenhum dos dois *clusters*.

Cabe salientar que os 268 participantes que formaram o *cluster* 1 tiveram em motivação autônoma uma média de 3,21, ao contrário dos 252 alunos do *cluster* 2, cuja média foi 2,42, uma diferença significativa ($F=703,57$ $p=0,001$). Por outro lado, a média em

motivação controlada para o *cluster* 2 foi 2,76 e para o *cluster* 1, 1,49 também com diferença significativa ($F=570,67$ $p=0,001$) entre ambas. Por conseguinte, os alunos formadores do *cluster* 1 podem ser classificados como de *motivação de melhor qualidade*, pela presença significativamente mais acentuada de motivação autônoma e, inversamente, por média significativamente menor em motivação controlada. O *cluster* 2, por seus escores, apareceu como de *motivação moderada*.

Duas comparações adicionais foram efetuadas quanto à composição dos dois *clusters*, uma sobre a distribuição dos alunos em função do gênero e outra, em função do tipo de escola que frequentam (Tabela 2). Como resultado, cerca de 2/3 do total de alunos do sexo masculino se caracterizaram por pertencer ao *cluster* 2, de motivação moderada para leitura, ao lado de aproximadamente 1/3, no *cluster* 1. Já no caso das meninas, a proporção foi inversa, ou seja, cerca de 2/3 delas estão no *cluster* 1, de motivação de melhor qualidade, e o restante 1/3, no *cluster* 2. Portanto, as meninas como grupo, por estarem bem mais representadas no *cluster* 1, apresentam uma motivação de melhor qualidade para leitura do que os meninos.

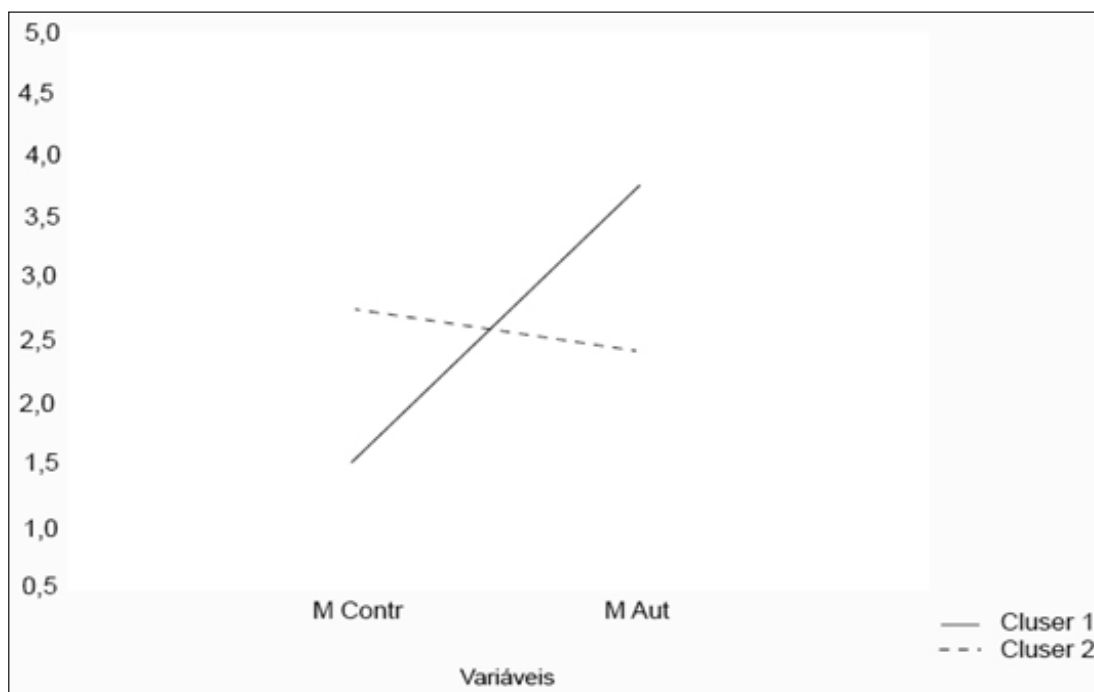


Figura 1. Representação dos escores nas variáveis motivacionais em cada um dos dois *clusters*.

Tabela 2
Distribuição dos alunos nos dois clusters, discriminados por sexo e tipo de escola, particular ou pública

	Masc.	Fem.	Total	Partic.	Públ.	Total
	n %	n %		n %	n %	
Cluster 1	84 (36,4)	184 (63,7)	268	72 (45)	196 (54,4)	268
Cluster 2	147 (63,6)	105 (36,3)	252	88 (55)	164 (45,5)	252
Total	231 (100)	231 (100)	520	160 (100)	160 (100)	520

Quando os alunos da amostra foram discriminados pelo tipo de escola que frequentam, a localização nos *clusters* é menos desproporcional. Os alunos de escolas particulares tiveram pouco mais representantes no *cluster 2*, de motivação moderada, do que no *cluster 1*, de motivação de melhor qualidade. Já dos alunos das escolas públicas, pouco mais da metade ficou no *cluster 1*, e os restantes, no *cluster 2*. Portanto, os alunos das escolas públicas acusaram leve superioridade na qualidade de motivação para leitura, quando comparados com os das particulares.

Para atender ao terceiro objetivo deste estudo, que era de verificar a relação entre a percepção dos alunos sobre os pais e sua qualidade motivacional para leitura, definida pela localização nos respectivos *clusters*, as análises de variância mostraram que a média na variável *percepção dos pais* por parte dos alunos do *cluster 1* ($n=268$) foi 2,40 (DP=0,76), enquanto a média dos alunos do *cluster 2* ($n=252$) foi 2,00 (DP=0,67). Pela análise de variância, surgiu um valor $t = 6,50$ ($p \leq 0,001$), o que indica que, como grupo, os alunos com motivação de melhor qualidade para leitura também percebiam mais em seus pais comportamentos indicadores de valorização de leitura.

Além disso, aplicou-se a análise de regressão linear, com o objetivo de investigar, na amostra total de 520 alunos, se a percepção sobre os pais, como variável independente, tem valor de predição, e em que grau, sobre os escores em motivação autônoma e controlada, como variáveis-critério. Como resultado, os valores foram $\beta = 0,39$ ($p < 0,001$) para motivação autônoma e $\beta = -0,14$ ($p < 0,003$) para motivação controlada. Esses valores indicam que a percepção sobre os pais tem valor de predição positiva, mas em grau moderado, para a motivação autônoma e, por outro lado, predição negativa, em grau discreto, para a motivação controlada.

DISCUSSÃO

Curiosamente, dessa análise não surgiu, como esperado, um fator correspondente à desmotivação, identificado, por exemplo, no estudo brasileiro de Bzuneck et al. (2015).

Na presente investigação, com o referencial da Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2004), buscou-se contribuir para o contexto da educação brasileira, ao se examinar perfis motivacionais de alunos adolescentes para a leitura, considerada uma atividade imprescindível, mas que exige esforço e uma boa dose de renúncia da parte dos alunos. Além disso, os perfis foram relacionados com a percepção que os alunos têm sobre os pais como modelos e fontes de apoio.

As primeiras análises revelaram correlação positiva entre as médias em motivação intrínseca e identificada e, por outro lado, correlação negativa entre motivação intrínseca e motivação por regulação externa, um resultado que se alinha com os de Guay et al. (2010). Além disso, como novidade em relação a Guay et al. (2010) e Baker & Wigfield (1999), foram considerados, no presente estudo, os dois tipos mais inclusivos que formam a motivação autônoma e a controlada (Deci & Ryan, 2000), para a formação de *clusters* ou perfis. Baker & Wigfield (1999) haviam formado perfis com base na combinação de variáveis motivacionais diversas como autoeficácia e autoconceito.

A identificação de dois *clusters* ou perfis, que combinavam, em graus diferentes, motivação autônoma e controlada para leitura, sugere claramente que alunos, na situação real de sua vida escolar, não podem ser qualificados apenas por um tipo exclusivo ou mais saliente de motivação para leitura. Ao contrário, costumam ser movidos por uma combinação de motivos, e a motivação autônoma representa uma modalidade motivacional superior (Deci & Ryan, 2000; 2008).

No caso do total da presente amostra, constituída de adolescentes no final do Ensino Fundamental e do meio do Ensino Médio, revelou-se que eles se distribuíram, quase por igual, entre os dois perfis (Tabela 2). O *cluster* 1, por caracterizar-se por mais altos escores em motivação autônoma e moderados na motivação controlada, constituiu um perfil de motivação de melhor qualidade, quando comparado com o *cluster* 2. Foi estatisticamente significativa a diferença das médias de motivação autônoma entre os dois grupos. Isso significa que, mesmo na contingência de atenderem às exigências de leituras por parte dos professores, uma condição comum aos dois grupos, cerca da metade desses alunos revelou motivação de melhor qualidade que a outra metade.

Por outro lado, nenhum dos dois grupos apareceu isento de motivação controlada, caracterizada por certo nível nas medidas de motivação extrínseca. Por definição, alunos com motivação controlada são os que respondem a instâncias externas à ação, ou seja, realizam-na porque são obrigados, ou por expectativa de notas ou punição, ou até por pressão interna, ao pensarem, por exemplo, que sofrerão sanções pelo descumprimento. Essa forma de motivação esteve presente, em certo grau, em todos os alunos da amostra, e a condição de obrigatoriedade das leituras era muito similar para todos, independentemente da escola e do ano escolar.

Deci & Ryan (2000) reconheceram ser esperado que, dadas as pressões e controles advindos do mundo externo, as pessoas, já desde crianças, para inúmeras atividades não são mais intrinsecamente motivadas. O declínio da motivação intrínseca ao longo da escolaridade tem sido confirmado e explicado em diversos estudos, como no de Gottfried, Fleming & Gottfried (2001) e de Lepper, Corpus & Iyengar (2005). Porém, alunos que, por hipótese, cumprissem tarefas ou lessem apenas em função de controladores extrínsecos, provavelmente deixariam de estudar ou ler assim que cessarem tais controles em suas vidas. Mas a motivação controlada, além de poder acompanhar a motivação autônoma, não é uma condição necessariamente imutável. Segundo a Teoria da Autodeterminação, os alunos podem evoluir de uma motivação controlada para a motivação autônoma, em virtude do processo de interiorização dos valores da atividade. Haverá uma primeira forma de interiorização autorregulada quando a pessoa se identificar com o valor da atividade de ler livros, ou seja, quando a pessoa a assumir

como pessoalmente relevante. A interiorização será mais acabada quando a pessoa chegar a atribuir-lhe valor intrínseco, que se associa a satisfação e prazer, componentes característicos da motivação intrínseca.

Em virtude de quais condições ou fatores terá ocorrido essa interiorização que, em certo grau, se fez presente em toda a amostra? Deci & Ryan (2000) explicaram que, embora as pessoas tenham uma tendência natural para que se ative esse processo, fatores ambientais terão contribuído, ao promoverem a satisfação de três necessidades básicas dos alunos: de autonomia, competência e relacionamento. No presente caso, não foi objetivo examinar o atendimento dessas três necessidades por parte de agentes na escola e no lar. Porém, não excluída a atuação básica da tendência natural de interiorização dos valores da leitura, algumas condições podem ter contribuído. Em primeiro lugar, o estilo e os conteúdos dos livros prescritos pelos professores podem ter provocado o interesse situacional por leitura, conforme sugerem os resultados de Schraw & Lehman (2001), e interesse é componente da motivação intrínseca. Não se descarta ainda que o senso de competência ou a autopercepção de capacidade se tenham alimentado nos alunos com as leituras, por proporcionarem mais autoconhecimento, conhecimento sobre o mundo e as pessoas, além de melhoria da competência linguística, entre outras.

Por último, os dados desta pesquisa sobre percepções dos pais apontam relações positivas por parte dessas pessoas significativas, que, segundo a teoria (Deci & Ryan, 2000) teriam como explicação o atendimento da necessidade de relacionamento. Os alunos do *cluster* 1, de motivação de melhor qualidade para leitura, também percebiam mais em seus pais, em nível significativo, em comparação com os do *cluster* 2, comportamentos indicadores de apoio e de valorização de leitura. É razoável a inferência de que, nesse caso, além dos efeitos de modelação, relacionamento afetivo e atenção eram implícitos nas interações pais-filhos em torno de leitura e que, por isso, podem ter contribuído para a interiorização dos valores dessa atividade por parte de toda a amostra e, em nível significativamente mais pronunciado, entre os alunos do *cluster* 1. Em apoio a essa inferência, a análise de regressão revelou que a percepção dos pais tem valor positivo de predição somente sobre motivação autônoma, significativamente mais pontuada nesse *cluster*.

Por fim, merece comentário o dado de cerca de 2/3 das meninas estarem mais representadas no *cluster*

1, ao contrário dos meninos, ou seja, as meninas, como grupo, se destacaram como de melhor motivação para leitura. Esse resultado, similar aos encontrados por Guay et al. (2010) e por Mata et al. (2009), tem sido explicado em função do estereótipo de gênero. Meece, Glienke & Burg (2006) já haviam concluído que, na literatura por eles revisada sobre motivação escolar, meninas tipicamente tendiam a voltar-se para áreas ligadas à linguagem e leitura, ao contrário dos meninos, numa tendência que se mantinha estável ao longo de toda a escolaridade. Além disso, com base nos estudos relatados pelas mesmas autoras, os pais, entre outras pessoas e fatores, foram considerados de particular influência sobre interesses, crenças e escolhas de atividades por parte dos filhos, atendida sua condição de gênero.

Algumas limitações do presente estudo devem ser consignadas, das quais derivam sugestões para pesquisas futuras. Em primeiro lugar, em função das análises de fatoração, não se identificaram na amostra a presença e o grau de desmotivação para leitura, como fator específico, como esperado. Assim, escores em desmotivação não puderam ser arrolados como componentes de nenhum *cluster*, o que acarretou possível lacuna no conhecimento sobre motivação da amostra. Como outra limitação, não foram comparados os alunos do 9º ano com os do ensino médio e nem entre as quatro escolas e, assim, nos dois casos, não se conhecem possíveis diferenças em função de condições contextuais diversas. Além disso, ao lado das percepções de certos comportamentos dos pais, não se examinaram outros aspectos do ambiente do lar, como a frequência das interações pais-filhos, do uso de livros e até da quantidade de livros presentes em casa. Por último, para se estimar o alcance e a abrangência da motivação autônoma, pesquisas no futuro poderiam avançar com a investigação, entre os alunos com escores mais altos nessa modalidade motivacional, a frequência de leitura de outras obras, além daquelas prescritas pelos professores.

REFERÊNCIAS

- Baptista, R. M., Freitas Junior, P.V., Peçanha, A. P., Soares, A.B., Mettrau, M.B., Peruzzi, M.M., & Mota, E. (2016). Práticas de leitura e compreensão de texto no 6º e 7º anos do ensino fundamental. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 33(1), 173-182.
- 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(4), 452-477.
- Bzuneck, J. A., Oliveira, M.F.C., Rufini, S. É., & Oliveira, K. L. (2015). Estrutura fatorial de uma escala de motivação de adolescentes para leitura. *Avaliação Psicológica*, 14(3), 375-383.
- Bzuneck, J. A., Megliato, J. G. P., & Rufini, S. É. (2013). Engajamento de adolescentes nas tarefas escolares de casa: uma abordagem centrada na pessoa. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17, 151-161.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- _____. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology*, 49(10), 14-23.
- Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A., & Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology*, 37, 55-69.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 3-13.
- Guay, F.; Bovin, M.; Chanal, J.; Larose, S.; Marsh, H. W., & Ratelle, C.F. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in Young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 711-735.
- Guthrie, J.T., Loa, L.W., Wigfield, A., Tonks, S.M., Humenick, N.M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 282-313.
- Hayenga, A. O., & Corpus, J. H. (2010). Profiles of intrinsic and extrinsic motivation: A person-centered approach to motivation and achievement in middle school. *Motivation and Emotion*, 34, 371-383.
- Law, Y.-K. (2011). The role of teachers' cognitive support in motivating young Hong Kong Chinese children to read and enhancing reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 27, 73-84.

- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, 184-196.
- Manata, E. F. (2011). *Atitudes dos jovens face à leitura e a si próprios: um estudo com alunos do 7º e 9º ano*. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2009). Motivação para leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica*, 4(XXVII), 563-572.
- Meece, J.L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44, 351-373.
- Menezes, I. M. S. L. (2010). *Hábitos de leitura de alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e impacto na aprendizagem: concepções de alunos, professores e professores bibliotecários*. Dissertação (Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares). Departamento de Educação e Ensino a Distância, Lisboa.
- Monteiro, R. M., & Santos, A. A. A. (2013). Recursos familiares e desempenho em compreensão de leitura. *Psico-RS*, 44, 273-279.
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2008). Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental. *Paidéia*, 18, 531-540.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivacional science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Larose, S., Sénécal, C., & Vallerand, R. J. (2007). Autonomous, Controlled, and Amotivated Types of Academic Motivation: A Person-Oriented Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734-746.
- Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in the secondary school. *Learning and Instruction*, 21, 550-559.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2004). Overview of Self-determination theory: an organismic dialectical perspective. In: E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.) *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Schraw, G., & Lehman, S. (2001). Situational Interest: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 13(1), 23-51.
- Schunk, D. H.; Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications* (4a ed.). Boston, Mass: Pearson.
- Vansteenkiste, M., & Mouratidis, A. (2016). Emerging Trends and Future Directions for the Field of Motivation Psychology: A Special Issue in Honor of Prof. Dr. Willy Lens. *Psychologica Belgica*, 56(3), 118-142.
- Villiger, C., Niggli, A., Wandeler, C., & Kutzelmann, S. (2012). Does family make a difference? Mid-term effects of a school/home-based intervention program to enhance reading motivation. *Learning and Instruction*, 22(2), 79-91.
- Wigfield, A. (1997). Reading Motivation: A Domain-Specific Approach to Motivation. *Educational Psychologist*, 32(2), 59-68.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. (1997). Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of their Reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- Wigfield, A., Guthrie, J.T., Tonks, S., & Perencevich, K.C. (2004). Children's motivation for reading: domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 299-309.
- Wormington, S. V., Corpus, J. H., & Anderson, K. G. (2012). A Person-Centered Investigation of Academic Motivation and its Correlates in High School. *Learning and Individual Differences*, 22, 429-438.
- Witter, G. P. (2010). Motivação e Leitura. In: E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck, & S.E.R. Guimarães (Orgs.). *Motivação para aprender: Aplicações no Contexto Educativo* (pp. 169-192). Petrópolis: Vozes.

Maria Fernanda Oliveira

ORCID: 0000-0002-0658-8402

José Aloyseo Bzuneck

ORCID: 0000-0003-3641-8284

Sueli Édi Rufini

ORCID: 0000-0001-7006-1907

Departamento de Educação
Universidade Estadual de Londrina

mfernanda_cunha@yahoo.com.br