

## MOTIVAÇÃO PARA APRENDER E COMPREENSÃO DE LEITURA EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

**Adriana Satiko Ferraz**

*Universidade São Francisco, Campus de Campinas/SP*

**Lucicleide Maria de Cantalice**

*Universidade São Francisco, Campus de Itatiba/SP*

**Acácia Aparecida Angeli dos Santos**

*Universidade São Francisco, Campus de Campinas/SP*

### **Resumo**

O presente estudo investigou a associação da motivação para aprender na perspectiva das metas de realização (meta aprender e metas performances aproximação e evitação) com a compreensão de leitura. Participaram 98 alunos do 3º ao 5º ano do fundamental de duas escolas públicas do interior paulista. Os instrumentos utilizados foram a Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem e o teste de Cloze, aplicados coletivamente. Os resultados revelaram a existência de correlações significativas, positivas e de magnitude fraca, entre as metas performances e a compreensão de leitura. Correlações similares foram identificadas entre as notas de língua portuguesa e matemática e os escores da compreensão de leitura. Foram identificadas diferenças significativas para a adoção das metas performances relativas ao nível de compreensão de leitura e o ano escolar. Sugere-se a continuidade das investigações acerca das metas de realização para se ampliar o entendimento sobre os aspectos emocionais ligados à aprendizagem.

**Palavras-chave:** avaliação psicológica; escola; leitura; metas de realização.

## LEARNING MOTIVATION AND READING COMPREHENSION IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

### **Abstract**

The aim of this study was to investigate the association of motivation to learn in the perspective of achievement goals (learning goal, performance approximation and performance avoidance goal) with reading comprehension. This study had the participation of 98 elementary school students (3rd to 5th grades) of two public schools located in the interior of São Paulo. The achievement goals and reading comprehension were measured, respectively by the Learning Motivation Assessment Scale and the Cloze test, applied collectively. The correlations found were significant, positive and weak magnitude between performance goals and read comprehension. Similar correlations were identified in the students' scores in Portuguese and Mathematics and reading comprehension. Significant differences were also identified for the orientation of performance goals at the level of reading comprehension and the school year. It is suggested the continuation of the achievement goals investigations to deepen understanding about the emotional aspects underlying the process learning.

**Keywords:** psychological assessment; school; reading; achievement goals.

## LA MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE Y LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PRIMARIA

### Resumen

El presente estudio objetivó la investigación de la asociación de la motivación para aprender en la perspectiva de las metas de realización (meta aprender y metas de rendimiento de aproximación y evitación) con la comprensión de lectura. En el estudio participaron 98 estudiantes de 3º o 5º año de la escuela primaria de dos escuelas públicas ubicadas en el interior de São Paulo. Los instrumentos fueron la Escala de Evaluación de la Motivación para el Aprendizaje y la prueba de Cloze, aplicados colectivamente. Los resultados revelaron la existencia de correlaciones significativas, positivas y de magnitud baja entre las metas performances y la comprensión lectora. Se identificaron correlaciones similares en las notas de los alumnos en portugués y matemática y las notas en comprensión lectora. Se identificaron diferencias significativas para la adopción de las metas performances relativas al nivel de comprensión lectora y el año escolar. Se sugiere continuar las investigaciones acerca de las metas de realización para profundizar en la comprensión de los aspectos emocionales subyacentes al proceso de aprendizaje.

**Palabras clave:** evaluación psicológica; escuela; lectura; metas de realización.

### INTRODUÇÃO

Considera-se bastante relevante a contribuição dos padrões motivacionais voltados para a aprendizagem no contexto escolar e acadêmico (Bzuneck, 2009; Cardoso & Bzuneck, 2004; Elliot & Murayama, 2008; Zambom & Rose, 2012). Assim, entende-se que a baixa motivação para a aprendizagem é uma questão que requer atenção por parte da equipe escolar e dos psicólogos. Estudos têm revelado uma tendência de diminuição da motivação dos alunos ao longo dos anos escolares, mostrando a importância em investigar o seu funcionamento (Martinelli & Sisto, 2010; Rufini, Bzuneck, & Oliveira, 2012). Com esta preocupação, o presente estudo foi proposto para investigar o quanto as orientações motivacionais dos alunos estão associadas à compreensão de leitura de alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Ames (1992) traz o aporte da motivação para a aprendizagem por meio da teoria de metas de realização, elaborada no final da década de 1970 e embasada em uma concepção sociocognitivista, que integra elementos da Psicologia Cognitiva e a influência do ambiente. As metas de realização são constituídas por pensamentos, crenças, intenções, emoções e afetos que revelam a perspectiva do aluno em relação à rotina estabelecida em sala de aula (Ames, 1992; Anderman, Anderman, Yough, & Gimbert, 2010). São classificadas em meta aprender, meta performance aproximação e meta performance evitação (Boruchovitch & Bzuneck, 2009; Boruchovitch, Bzuneck, & Guimarães, 2010). Cada meta apresenta características psicológicas distintas, ligadas aos propósitos pelos quais o aluno é guiado para alcançar seus objetivos. No entanto, o aluno pode se utilizar de elementos presentes nas três metas, o que pode ocorrer de forma conjunta ou alternada (Bzuneck, 2009).

A meta aprender caracteriza-se pela valorização do aluno à aprendizagem em si. O aluno que direcionado por ela apresenta estratégias de aprendizagem

mais eficazes, tem preferência por tarefas desafiadoras, é criativo ao executar as atividades escolares, demonstra atitudes positivas frente à sala de aula e a crença de que o bom desempenho escolar advém do próprio esforço. Ainda, apresenta padrões autorreferenciais na percepção do sucesso ou fracasso em uma determinada tarefa, o que favorece com que autorregule suas ações e se comprometa com as atividades de forma autônoma, ou seja, sem a necessidade de cobranças externas ou recompensas em troca do bom desempenho escolar (Anderman et al., 2010; Bzuneck, 2009; Guimarães, 2009; Ruffini et al. 2012; Senko & Hulleman, 2013; Zenorini & Santos, 2010b).

Por sua vez, a meta performance aproximação é identificada pelo comportamento do aluno preocupado em evidenciar o seu sucesso por meio de notas mais altas e da liderança dos grupos em que participa a fim de demonstrar a sua capacidade e competência como superiores em comparação aos demais colegas de sala (autorreferencial externo) (Anderman et al., 2010; Bzuneck, 2009; Senko & Hulleman, 2013). O levantamento de literatura realizado por Zenorini e Santos (2010b) mostra que, apesar de o aluno orientado pela meta performance aproximação apresentar persistência e esforço em sala de aula, o conhecimento por ele adquirido tende a ser classificado como superficial. Isso ocorre porque o aluno orientado por essa meta prioriza o bom desempenho, ao invés da aquisição de conhecimento.

A meta performance evitação caracteriza-se pela necessidade do aluno em evitar fracasso. O aluno orientado por essa meta procura se esquivar de tarefas complexas, que exigem um maior engajamento pelo receio de falhar e ser julgado como incapaz. Tais fatores podem se relacionar à pouca persistência e em esforços relativamente menores do que o necessário para cumprir a tarefa (Ames, 1992; Anderman et al., 2010; Bzuneck, 2009). Em vista disso, o aluno voltado para essa meta tende a avaliar a sua capacidade de forma negativa e julga ter pouca habilidade para executar as tarefas (Ames & Archer, 1988).

Tratando-se de investigações empíricas acerca das metas de realização em contexto nacional, nota-se a escassez de estudos desenvolvidos nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Dentre as poucas iniciativas de se aprofundar sobre as metas de realização, destaca-se o estudo de Monteiro e Santos (2011) que verificou em 518 alunos do 3º ao 5º ano a diminuição da meta aprender e o aumento da meta performance evitação no decorrer dos anos escolares, sendo esta última a meta predominante em todos os anos escolares avaliados. Resultados como este revelam que no início do fundamental os alunos se mostram mais motivados em adquirir novos conhecimentos, não apresentando a necessidade de ganhos externos como agentes motivadores principais.

No que diz respeito à compreensão de leitura, essa habilidade é considerada uma medida indireta do rendimento escolar por favorecer a assimilação dos conteúdos das diversas disciplinas. Contribuições a respeito desse construto, e que mostram a importância de seu domínio desde os

primeiros anos do ensino fundamental até o ensino superior, têm sido discutidos por vários autores, destacando-se os estudos de Oliveira, Boruchovitch, e Santos (2007) e Oliveira, Santos, e Rosa (2016) que apontaram para a importância em se avaliar a compreensão de leitura com o objetivo de conferir avanços para o campo da avaliação psicológica e educacional e, com isso, corroborar às práticas de intervenção.

Quando não identificada precocemente, a falta de domínio em compreensão de leitura pode implicar prejuízos na aprendizagem, já que a quantidade e o nível de dificuldade das disciplinas tendem a aumentar no decorrer dos anos escolares (Cunha, 2012; Santos, 2004). Cunha (2012) alerta para as consequências negativas geradas pela deficiência do aluno nessa habilidade, expressas por notas abaixo da média e diferenças de rendimento do aluno em relação a sua turma, fatores esses que compõem o baixo rendimento escolar.

Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009) apontam para a importância do primeiro ciclo do Ensino Fundamental na constituição das bases para o aluno aprender a ler, e posteriormente, compreender o que é lido, caracterizando-o como um leitor proficiente. Ressalta-se que a proficiência em leitura requer fluência, velocidade e criatividade. Em situações nas quais o aluno não adquire a proficiência esperada em compreensão de leitura, suas dificuldades em extrair e compreender as informações de um texto pode repercutir negativamente nos anos escolares posteriores e, até mesmo, no seu desempenho durante o ensino superior. Além das dificuldades de aprendizagem, o baixo rendimento escolar ocasionado por déficits em compreensão de leitura também são atrelados à evasão escolar. Tal situação pode, ainda, refletir negativamente na autoestima do aluno, acarretando possíveis condutas agressivas e dificuldades de se relacionar com os colegas de sala.

Tendo em vista a importância da compreensão de leitura e sua contribuição para o desenvolvimento do aluno, considera-se relevante destacar os resultados de pesquisas que objetivaram a investigação dessa habilidade e o desempenho escolar em alunos do ensino fundamental I, público-alvo do presente estudo. Em uma amostra de alunos do 2º e 3º ano ( $N = 42$ ), Mota e Santos (2014) identificaram uma associação positiva ( $r = 0,47$ ) entre a compreensão de leitura, avaliada pelo teste de Cloze e o desempenho escolar, aferido pelo Teste de Desempenho Escolar (TDE), sendo que os alunos com melhores níveis de leitura no TDE foram os que demonstraram um maior domínio em compreensão de leitura.

Por sua vez, o estudo de delineamento exploratório desenvolvido por Oliveira et al. (2016) objetivou à verificação do desempenho em compreensão de leitura com base no ano escolar. A amostra abrangeu os dois ciclos do Ensino Fundamental ( $N = 1316$ ; 1º ao 9º ano) de escolas públicas situadas em três

estados do país. As autoras verificaram a melhora gradativa no domínio em compreensão de leitura mediante o avanço dos anos escolares.

Em relação aos aspectos motivacionais gerais e a compreensão de leitura, Pellegrini, Santos e Sisto (2002) ressaltam que alunos com pouca motivação para a leitura podem apresentar dificuldades na sua proficiência. Acrescenta-se ainda, que a falta de motivação pode levar o aluno a evitar atividades que envolvam o ato de ler, comprometendo a aquisição da fluência da leitura. Desse modo, os aspectos ligados a pouca motivação para a leitura podem levar a uma compreensão leitora deficitária e prejuízos na aprendizagem no âmbito escolar e universitário (Santos, Mognon, Lima, & Cunha, 2011; Silva & Santos, 2004).

Portanto, ao considerar a motivação para a aprendizagem com enfoque para as metas de realização, destaca-se a necessidade de desenvolver estudos que visem tanto à sua avaliação quanto à conferência de sua possível relação com a compreensão de leitura. Com foco para os primeiros anos escolares, conjectura-se que investigar ambos os construtos pode auxiliar pesquisadores, professores e demais atores envolvidos no contexto escolar, a compreender as diversas orientações motivacionais atuantes e subjacentes à postura do aluno em sala de aula, frente as suas percepções sobre a execução das tarefas escolares e a relevância que se dá para o processo de aprendizagem como um todo (Gomes & Boruchovitch, 2014; Mota & Santos, 2014; Oliveira et al., 2009).

Em face dessas ponderações, este estudo se propôs verificar as correlações existentes entre as metas de realização (meta aprender e metas performances aproximação e evitação) e o desempenho em compreensão de leitura. Pretendeu-se, ainda, averiguar a associação da compreensão de leitura com o desempenho escolar, comparando-a com as notas dos alunos nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. Os objetivos específicos desse estudo visaram à identificação das metas adotadas pelos alunos com base nas variáveis desempenho em compreensão de leitura e ano escolar.

## MÉTODOS

Este estudo se insere em uma abordagem quantitativa de delineamento correlacional. O referencial teórico dessa abordagem pode ser verificado em Dancey e Reidy (2006) e Urbina (2007).

### *Participantes*

Esta pesquisa contou com uma amostra de 98 alunos matriculados no 3º ( $n = 27$ ), 4º ano ( $n = 38$ ) e 5º ano ( $n = 33$ ) do primeiro ciclo do ensino fundamental de duas escolas públicas localizadas no interior do estado de São Paulo. As idades variaram entre oito e onze anos ( $M = 9,21$ ;  $DP = 0,84$ ). Quanto ao sexo, participaram 47 meninos (48%) e 51 meninas (52%).

### *Instrumentos*

*Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem – EMAPRE* (Zenorini & Santos, 2010a): Composta por 28 itens, essa escala avalia a motivação para aprender com base na teoria das metas de realização. O instrumento possui três dimensões relativos à meta aprender, a meta performance aproximação e a meta performance evitação. As respostas aos itens se dão em uma escala tipo-Likert, sendo, 1 = sempre; 2 = às vezes e 3 = nunca. No presente estudo verificou-se a consistência interna da EMAPRE por meio do coeficiente alfa. A meta performance aproximação apresentou o maior valor com  $\alpha = 0,85$ , seguida da meta aprender,  $\alpha = 0,69$  e da meta performance evitação,  $\alpha = 0,63$ . A escala total apresentou  $\alpha = 0,79$ . Quanto aos estudos acerca das propriedades psicométricas, no contexto universitário a escala apresentou estimativas de fidedignidade com coeficiente alfa de 0,82 para a escala total e evidências satisfatórias de validade, relativas ao construto, por meio da convergência entre os fatores das metas performances ( $r = 0,41$ ;  $p < 0,01$ ) e de critério considerando o sexo e a idade (Santos, Alcará, & Zenorini, 2013). No ensino médio a escala também apresentou boa estimativa de fidedignidade para os três fatores que a compõe (meta aprender:  $\alpha = 0,80$  e metas performances aproximação:  $\alpha = 0,76$  e evitação:  $\alpha = 0,74$ ), bem como índices aceitáveis de evidência de validade de construto por meio da correlação entre os fatores da escala, sendo positiva entre a meta aprender e a meta performance aproximação e negativa para a meta aprender e a meta performance evitação (Zenorini & Santos, 2010a). Para o primeiro ciclo do ensino fundamental, as pesquisas relativas às suas propriedades psicométricas ainda são incipientes, porém é possível verificar as primeiras iniciativas em aplicá-la no estudo de Monteiro e Santos (2011).

*Teste de Cloze - "A princesa e o fantasma" (Cloze 1) e "Uma vingança infeliz" (Cloze 2)* (Santos, 2005): Ambos os textos foram elaborados especialmente para a avaliação da compreensão de leitura em alunos do Ensino Fundamental. Para aplicação solicita-se ao examinando que leia o texto atentamente, em voz baixa, e preencha as lacunas com as palavras que deem sentido ao mesmo. Em cada texto foram suprimidos 15 vocábulos. Como critério de correção, adotou-se a forma literal, sendo a pontuação mínima de 0 e máxima de 15 pontos em cada teste, com um total de 30 pontos na soma dos dois testes, denominado de Cloze Total. Em relação às propriedades psicométricas, identificou-se evidência de validade de critério para os dois textos de Cloze em alunos do Fundamental I (3º ao 5º anos), por meio da diferenciação entre os anos escolares (Mota & Santos, 2014). Cunha e Santos (2009) também identificaram evidência de validade por processo de resposta. No presente estudo, a estimativa de precisão do Cloze Total para a amostra avaliada apresentou coeficiente  $\alpha = 0,86$ , valor considerado adequado como estimativa de fidedignidade (Urbina, 2007).

## Procedimentos

### *Procedimentos de coleta de dados*

Para a realização da coleta de dados com os alunos, solicitou-se o consentimento do Departamento de Ensino do Município localizado no interior do estado de São Paulo, escolhido para a aplicação da pesquisa, por meio da assinatura de uma carta de autorização pelo diretor de ensino. Com a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da universidade a qual está vinculado (Parecer nº 1.486.167, CAAE 54095816.7.0000.5514), as escolas foram contatadas para agendamento das datas e horários das coletas de dados. Os instrumentos foram aplicados em período de aula, de forma coletiva nos alunos que apresentaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pais ou responsáveis, que responderam primeiramente à EMAPRE e, em seguida, os textos de Cloze. A ordem de apresentação dos instrumentos foi a mesma em todas as aplicações. As secretarias das escolas forneceram as notas de língua portuguesa e matemática do primeiro bimestre letivo dos alunos participantes da pesquisa, concluído no período da coleta de dados.

### *Procedimentos de análise de dados*

Para a realização das análises dos dados utilizou-se o *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) na versão 22.0. Análises descritivas foram utilizadas para encontrar as médias e desvios padrão das notas em língua portuguesa e matemática. A prova de correlação  $r$  de Pearson foi utilizada para averiguar as correlações entre o Cloze Total e as notas dos alunos (língua portuguesa e matemática) e as dimensões da EMAPRE. Os resultados do Cloze Total foram organizados em dois grupos extremos (melhor e pior desempenho em compreensão de leitura). Empregou-se o teste  $t$  de *Student* para comparação das dimensões da EMAPRE e os grupos extremos do Cloze Total. A Análise de Variância (ANOVA) foi utilizada para comparar as médias dos alunos nas dimensões da EMAPRE, considerando a variável ano escolar. Para analisar a consistência interna dos instrumentos recorreu-se a análise de confiabilidade alfa. Por fim, aplicou-se à análise do  $d$  de Cohen para determinar o significado do efeito estatístico no teste  $t$ , cujos parâmetros são: resultados iguais a 0,2 (pequeno efeito), 0,5 (efeito moderado) e acima de 0,8 (grande efeito) (Cohen, 1988). A interpretação da magnitude de correlação da prova  $r$  de *Pearson* considerou como referencial Dancey e Reidy (2009), sendo de 0,1 a 0,3 (fraca), 0,4 a 0,6 (moderada) e 0,7 a 1 (alta). A análise de confiabilidade considerou valores próximos de 0,85 a 1 como índice adequado (Urbina, 2007). A porcentagem do intervalo de confiança adotada foi de 95%, com níveis de significância variando entre  $p < 0,01$  e  $p < 0,05$  (Dancey & Reidy, 2009).

## RESULTADOS

Inicialmente foram realizadas análises descritivas das dimensões da EMAPRE. Considerando a pontuação da escala tipo-Likert, a pontuação mínima do instrumento é de 1 e máxima de 3 pontos. Considerando a média e o desvio padrão foram identificados os seguintes escores: meta aprender ( $M = 1,30$ ;  $DP = 0,305$ ); meta performance aproximação ( $M = 2,19$ ;  $DP = 0,605$ ) e meta performance evitação ( $M = 2,20$ ;  $DP = 0,486$ ).

Verificaram-se correlações significativas, positivas e de magnitude fraca para as ambas as metas performances e o Cloze Total (meta performance aproximação:  $r = 0,37$ ;  $p = 0,01$ ; meta performance evitação:  $r = 0,25$ ;  $p = 0,02$ ). Não se identificou correlação significativa entre a meta aprender e o Cloze Total ( $r = -0,88$ ;  $p = 0,42$ ).

As notas de língua portuguesa e de matemática apresentaram média de 6,62, com os respectivos desvios padrão 1,69 e 1,67. Foram realizadas correlações parciais, com controle do ano escolar, cujos índices obtidos foram significativos, positivos e de magnitude moderada e fraca entre o Cloze Total com as notas de língua portuguesa ( $r = 0,57$ ;  $p < 0,001$ ) e de matemática ( $r = 0,39$ ;  $p < 0,001$ ).

Para averiguar as metas utilizadas pelos alunos em razão do desempenho em compreensão de leitura, os escores do Cloze Total foram divididos em dois grupos extremos em relação ao desempenho, sendo o grupo com baixo desempenho (até 9 pontos) denominado de G Baixo e grupo com alto desempenho (13,25 pontos ou mais), nomeado de G Alto. Posteriormente, aplicou-se o teste  $t$  de Student para a comparação das três dimensões da EMAPRE nos dois grupos referidos e a análise do  $d$  de Cohen para verificar o tamanho do efeito estatístico. O resultado desta análise é exposto na Tabela 1.

Tabela 1. Teste  $t$  de Student e o  $d$  de Cohen para as dimensões da EMAPRE e o desempenho no teste de Cloze Total

	Grupos Cloze Total	$n$	$M$	$DP$	$t$	$p$	$d$ de Cohen
Meta Aprender	G Baixo	22	14,46	3,493	0,74	0,46	0,02
	G Alto	23	13,69	3,465			
Meta Performance Aproximação	G Baixo	21	15,26	5,590	- 3,66	0,01	0,11
	G Alto	24	20,67	4,058			
Meta Performance Evitação	G Baixo	23	12,35	3,205	- 3,55	0,01	0,10
	G Alto	23	15,25	2,269			

De acordo com a Tabela 1, constataram-se diferenças estatisticamente significativas em relação aos grupos de desempenho no Cloze Total para as metas performances aproximação e evitação. Destacam-se as médias do G Alto



que apresentaram pontuação significativamente mais elevada tanto na meta performance aproximação, como na meta performance evitação. A análise do  $d$  de Cohen indicou efeito estatístico fraco para a meta aprender e efeito estatístico grande para ambas as metas performances.

Por fim, foram comparados os resultados obtidos na EMAPRE com os escores médios em razão do ano escolar. Na Tabela 2 são apresentados os resultados obtidos.

Tabela 2. Análise de Variância ANOVA e prova *post hoc* de Tukey para as dimensões da EMAPRE e a variável ano escolar

EMAPRE	$F^*$		Subconjuntos		
			$N$	1	2
Meta Performance Aproximação	7,696 $p = 0,01$	3° ano	20	16,24	
		4° ano	34	16,14	
		5° ano	32		20,29
Meta Performance Evitação	4,257 $p = 0,02$	3° ano	27	12,63	
		4° ano	31	12,59	
		5° ano	32		14,52

*Nota.* \*para todas as comparações,  $gl = 2$

Conforme a Tabela 2, por meio da ANOVA aferiu-se diferenças significativas na utilização de ambas as metas performances (aproximação e evitação) para a variável ano escolar. A prova *post hoc* de Tukey identificou a formação de dois subconjuntos relativos à utilização das metas performances, sendo os alunos do 5° ano com médias significativamente mais altas para a meta performance aproximação ( $p = 0,01$ ). O mesmo ocorreu com relação à média da meta performance evitação, na qual também os alunos de 5° ano se diferenciaram significativamente com as médias mais altas ( $p = 0,02$ ). O mesmo ocorreu com os alunos do 4° e 3° ano, em que os alunos tenderam a maior utilização da meta performance aproximação ( $p = 0,01$ ), seguida da meta performance evitação ( $p = 0,02$ ). A meta aprender não apresentou diferença estatística significativa, apresentando valor  $F(2, 83) = 0,131$ ;  $p = 0,88$ .

## DISCUSSÃO

A proposta do presente estudo foi a de averiguar as associações entre a motivação para aprender, na perspectiva da teoria das metas de realização e a compreensão de leitura, habilidade essa compreendida como medida indireta do rendimento escolar. Verificou-se, ainda, a orientação pelas metas performances aproximação e evitação nos grupos formados pelos alunos que apresentaram desempenho superior e inferior em compreensão de leitura, avaliada pelo teste

de Cloze (G Alto e G Baixo), bem como a adoção de ambas as metas performances em razão do ano escolar.

Constataram-se correspondências significativas das metas performances aproximação e evitação, assim como a identificação de correlação não significativa entre a meta aprender e a compreensão de leitura. Não foram encontrados estudos com a proposta de verificar a correlação entre as metas de realização e a compreensão de leitura e/ou desempenho escolar com amostras do Ensino Fundamental I. Entretanto, destaca-se que algumas pesquisas apontaram para diferenças significativas em termos das metas de realização e o desempenho escolar em alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental (Zambon & Rose, 2012) e do ensino médio (Zenorini, Santos, & Monteiro, 2011).

A prevalência da orientação dos alunos para as metas performances aproximação e evitação pode estar possivelmente ligada à constante cobrança por parte das escolas e dos pais por resultados. Dessa forma, reforça a orientação para as metas performances, pois os sistemas de ensino valorizam expressivamente o aluno que se destaca, por exemplo, tirando notas maiores que os demais colegas (Boruchovitch & Bzuneck, 2009; Boruchovitch et al., 2010). Em decorrência disso, a meta performance evitação, que também se correlacionou com a compreensão de leitura, tende a se estabelecer como um recurso para evitar o fracasso, fazendo com que, diante do receio de tirar uma nota ruim, o aluno aja de forma a não parecer incapaz em comparação à sua turma, deixando de participar ativamente das aulas pelo receio de mostrar que é menos inteligente (Cardoso & Bzuneck, 2004; Bzuneck, 2009). Vale salientar que isso é reforçado com a utilização de formas avaliativas com predomínio de questões fechadas, que diminui a necessidade de realização de inferências sobre os conteúdos aprendidos para respondê-las e pode resultar no baixo desenvolvimento de estratégias de aprendizagem por parte do aluno (Anderman et al., 2010; Bzuneck, 2009; Zenorini & Santos, 2010b).

A identificação de correlação quase nula e não significativa entre a meta aprender e a compreensão de leitura pode estar relacionada à possível dificuldade dos alunos orientados pelas metas performances na produção de reflexões mais profundas sobre o texto lido. Isso parece ser resultante da restrição das práticas interpretativas e inferenciais, pois essa habilidade mobiliza recursos que ultrapassam o simples ato de memorizar um conceito (Bzuneck, 2009; Oliveira et al., 2009). Assim, presume-se que o predomínio das metas performances não favoreçam o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas que levem, de forma efetiva, ao domínio dessa habilidade, quando utilizada com o objetivo restrito de demonstrar, por exemplo, um bom desempenho escolar a fim de alcançar o sucesso ou evitar o fracasso (Bzuneck, 2009; Perassinoto, Boruchovitch, & Bzuneck, 2013).

O segundo objetivo do presente estudo se deu com a comparação das notas dos alunos em língua portuguesa e matemática, em que se verificou por

meio de correlações positivas que a compreensão de leitura, aferida pelo teste de Cloze, pode ser considerada como uma medida indireta do desempenho escolar. Constataram-se resultados semelhantes em estudos realizados por Oliveira, Boruchovitch e Santos (2008) e Mota e Santos (2014) e em revisão de pesquisas compiladas em Santos, Boruchovitch e Oliveira (2009). Desse modo, supõe-se que a aprendizagem dessas disciplinas, assim como as demais matérias que compõem o currículo escolar, é favorecida pela habilidade em compreensão de leitura.

Ao comparar as metas de realização apresentadas pelos alunos e os grupos de melhor e pior desempenho em compreensão de leitura, constatou-se que as médias para a meta performance aproximação prevaleceram no G Alto (melhor desempenho), em comparação ao G Baixo (pior desempenho). Identificou-se para a meta performance evitação médias mais baixas comparadas à meta performance aproximação em ambos os grupos, a saber, G Alto e G Baixo. A ausência de diferença significativa entre a meta aprender e a compreensão de leitura, pode ser um indicativo para a deficiência de estratégias associadas à criatividade, o que pode impactar negativamente em sua proficiência (Anderman et al., 2010; Oliveira et al., 2009). Sugere-se, portanto, a continuidade na investigação acerca das metas de realização e sua possível associação com o desempenho escolar, o que inclui a compreensão de leitura, assim como outras habilidades linguísticas, a saber, a leitura e a escrita.

Quanto à variável ano escolar, constatou-se que os alunos avaliados demonstraram serem orientados predominantemente pelas metas performances aproximação e evitação. Em um levantamento teórico realizado por Guimarães (2009) acerca das orientações motivacionais adotadas em sala de aula, a autora observou diminuição da curiosidade e da persistência dos alunos no decorrer dos anos escolares, o que é congruente, principalmente tratando-se da meta performance evitação. Observam-se similaridades entre o referido levantamento e o estudo já citado de Monteiro e Santos (2011), que identificou a prevalência da meta performance nos alunos do 3º ao 5º ano do Fundamental I e, ainda, o decréscimo da utilização da meta aprender durante o avanço dos anos escolares. Em decorrência da recuperação de poucos estudos acerca das mudanças na orientação das metas de orientação no decorrer dos anos escolares, sugere-se a continuidade das investigações desde os primeiros anos do Ensino Fundamental.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante dos resultados encontrados nessa pesquisa, enfatiza-se a relevância da contribuição das investigações acerca das metas de realização desde a inserção do aluno no sistema formal de ensino. O modo com que o aluno compreende e participa do processo de aprendizagem em sala de aula repercute em todo o seu processo de formação, o qual engloba os diversos níveis do ensino

básico, até a forma que irá lidar com as exigências do ensino superior. Presume-se que a qualidade da formação de profissionais, atuantes em suas áreas de exercício, decorre da adoção das metas vinculadas à motivação para aprender. Tal qualidade depende também da importância atribuída ao domínio da compreensão de leitura, que permite a realização de inferências a partir dos conhecimentos adquiridos, tanto por meio do ensino formal, como pelas experiências vivenciadas no decorrer da vida. Assim, a constante investigação sobre ambos os construtos pode favorecer a constituição de cidadãos mais críticos e atuantes na sociedade.

Em especial à escola, destaca-se a necessidade de incluir na formação continuada dos professores, principalmente do ensino básico, conteúdos relativos à motivação para aprender. Ressalta-se ainda que, além dos professores, é importante que a coordenação da escola também conheça as diferentes orientações motivacionais adotadas pelos alunos, para compreender e lidar melhor com os diversos comportamentos apresentados em relação ao cumprimento ou não das tarefas escolares e a sua participação em sala de aula.

O presente estudo não está livre de limitações como a pequena variabilidade da amostra. Além disso, com respeito à medida de metas de realização (EMAPRE), ela não se enquadra ao modelo 2 x 2 das metas de realização proposta por Elliot e Murayama (2008). Seria interessante que na continuidade das pesquisas sobre as medidas que avaliam as metas de realização no Ensino Fundamental, seja investigada a possibilidade de captação da divisão da meta aprender em duas dimensões – meta domínio aproximação e meta domínio evitação, já verificada em amostra do ensino superior (Gouveia et al., 2010). Adicionalmente, é proposta a inclusão da meta evitação do trabalho, visando a investigação de um perfil específico de aluno que não é orientado nem pelo sucesso e nem pelo receio do fracasso escolar (Kaplan & Maehr, 2007; King & McInerney, 2014) pesquisada até o momento no contexto nacional em alunos universitários (Accorsi, Bzuneck, & Guimarães, 2007).

Por fim, adverte-se que o exposto não visa limitar o desempenho dos alunos em detrimento das metas adotadas ou da sua habilidade em compreensão de leitura, e sim à ampliação da visão das variáveis relacionadas ao contexto da sala de aula e a forma com que o processo de aprendizagem é percebido por cada aluno. Portanto, reconhece-se a necessidade de investimentos contínuos em pesquisas que avancem no entendimento dos construtos aqui avaliados, como forma de compreender o seu impacto para o processo de aprendizagem e, que corroborem com a elaboração de intervenções que potencializem as formas de ensinar por meio da utilização prática das metas de realização, tornando o ambiente de sala de aula e as atividades escolares mais agradáveis e efetivas, a favor da aprendizagem.

## DECLARAÇÃO DE CONFLITOS DE INTERESSE

Não há conflitos de interesse.

## REFERÊNCIAS

- Accorsi, D. M. P., Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. É. R. (2007). Envolvimento cognitivo de universitários em relação à motivação contextualizada. *PsicoUSF*, 12(2), 291-300. Recuperado em 29 de abril de 2019, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousf/v12n2/v12n2a17.pdf>.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261-271. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>.
- Anderman, E. M., Anderman, L. H., Yough, M. S., & Gimbert, B. G. (2010). Value-added models of assessment: implications for motivation and accountability. *Educational Psychologist*, 45(2), 123-137. <http://dx.doi.org/10.1080/00461521003703045>.
- Boruchovitch, E. & Bzuneck, J. A. (Orgs). (2009). *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Boruchovitch, E., Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. E. R. (Eds.). (2010). *Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2009). A motivação do aluno orientado a metas de realização. In E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck (Eds.), *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 58-77). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cardoso, L. R., & Bzuneck, J. A. (2004). Motivação no ensino superior: Metas de realização e estratégias de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(2), 145-155. Recuperado em 29 de abril de 2019, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572004000200003&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000200003&lng=pt&tlng=pt).
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cunha, N. D. B., & Santos, A. A. A. D. (2009). Validade por processo de resposta no teste de Cloze. *Fractal: Revista de Psicologia*, 21(3), 549-562. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922009000300010>.

- Cunha, V. L. O. (2012). *Perfil de escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental I em compreensão de leitura: Elaboração de instrumento avaliativo*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho: Marília. Recuperado em 29 de abril de 2019, de [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102216/cunha\\_vlo\\_dr\\_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102216/cunha_vlo_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Dancey, C. P. & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicólogos*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.613>.
- 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>.
- Gouveia, V. V., Sousa, D. M. F. D., Fonseca, P. N. D., Gouveia, R. S., Gomes, A. I. A. S. B., & Araújo, R. D. C. R. (2010). Valores, metas de realização e desempenho acadêmico: Proposta de modelo explicativo. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 324-331. Recuperado em 29 de abril de 2019, de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a14v14n2.pdf>.
- Guimarães, J. A. (2009). Motivação intrínseca e extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck (Eds.) *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 37-57). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational psychology review*, 19(2), 141-184. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-006-9012-5>.
- King, R. B., & McInerney, D. M. (2014). The work avoidance goal construct: Examining its structure, antecedents, and consequences. *Contemporary Educational Psychology*, 39(1), 42-58. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.12.002>.
- Martinelli, S. D. C., & Sisto, F. F. (2010). Motivação de estudantes: Um estudo com crianças do ensino fundamental. *Avaliação Psicológica*, 9(3), 413-420. Recuperado em 29 de abril de 2019, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712010000300008&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712010000300008&lng=pt&tlng=pt).
- Monteiro, R. D. M., & Santos, A. A. A. (2011). Motivação para aprender: Diferenças de metas de realização entre alunos do ensino fundamental. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 2(1), 19-35. <http://dx.doi.org/10.5433/2236-6407.2011v2n1p19>.

- Mota, M. M. P. E., & Santos, A. A. A. (2014). The Cloze evaluation as a measure of reading ability in primary education. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 135-142. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572014000100014>.
- Oliveira, K., L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2007). Análise da fidedignidade entre dois tipos de pontuação do teste de Cloze. *Psicologia em pesquisa*, 1(1), 41-51. Recuperado em 29 de abril de 2019, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-12472007000100008&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472007000100008&lng=pt&tlng=pt).
- Oliveira, K., L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2008). Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental. *Paidéia*, 18(41), 531-540. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2008000300009>.
- Oliveira, K., L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2009). Leitura e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental. In A. A. A. Santos, E. Boruchovitch & K. L. Oliveira (Eds.), *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção* (pp. 149-164). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Oliveira, K. L. D., Santos, A. A. A., & Rosa, M. T. (2016). Compreensão em leitura no ensino fundamental. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(3), 546-557. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703001172014>.
- Pellegrini, M. C. K., Santos, A. A. A., & Sisto, F. F. (2002). Evaluación de las actitudes de lectura en universitarios. *Lectura y Vida*, 23(2), 26-33. Recuperado em 29 de abril de 2019, de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n2/23\\_02\\_Kussam\\_a.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n2/23_02_Kussam_a.pdf).
- Perassinoto, M. G. M., Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (2013). Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. *Avaliação Psicológica*, 12(3), 351-359. Recuperado em 29 de abril de 2019, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712013000300010&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000300010&lng=pt&tlng=pt).
- Rufini, S. E., Bzuneck, J. A., & Oliveira, K. L. D. (2012). A qualidade da motivação em estudantes do ensino fundamental. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(51), 53-62. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2012000100007>
- Santos, A. A. A. (2004). Cloze como técnica de diagnóstico e remediação da compreensão em leitura. *Interação em Psicologia*, 8(2), 217-226. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v8i2.3257>.
- Santos, A. A. A. (2005). *Evidências de validade de critério para o Teste de Cloze*. (Manuscrito não publicado). Universidade São Francisco, Itatiba-SP.
- Santos, A. A. A., Alcará, A. R., & Zenorini, R. D. P. C. (2013). Estudos psicométricos da escala de motivação para a aprendizagem de universitários. *Fractal: Revista de Psicologia*, 25(3), 531-546. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922013000300008>

- Santos, A. A. A., Boruchovitch, E., & Oliveira, K., L. (2009). A técnica de Cloze na avaliação da compreensão de leitura. In K. L. Oliveira, E. Boruchovitch, & A. A. A. Santos (Eds.), *Cloze: Um instrumento de diagnóstico e intervenção*. (pp. 47-78). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Santos, A. A. A., Mognon, J. F., Lima, T. H., & Cunha, N. B. (2011). A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 283-290. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572011000200010>
- Senko, C., & Hulleman, C. S. (2013). The role of goal attainment expectancies in achievement goal pursuit. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 504. <http://dx.doi.org/10.1037/a0031136>.
- Silva, M. J. M., & Santos, A. A. A. (2004). A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 9(3), 459-467. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722004000300014>.
- Zambon, M. P., & de Rose, T. M. S. (2012). Motivação de alunos do ensino fundamental: relações entre rendimento acadêmico, autoconceito, atribuições de causalidade e metas de realização. *Educação e Pesquisa*, 38(4), 965-980. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012000400012>.
- Zenorini, R. P. C., & Santos, A. A. A. (2010a). Escala de metas de realização como medida da motivação para aprendizagem. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 291-298. Recuperado em 29 de abril de 2019, de <https://www.redalyc.org/html/284/28420641010/>.
- Zenorini, R. P. C., & Santos, A. A. A. (2010b). Teoria de Metas de Realização: fundamentos e avaliação. In E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck, & S. E. R. Guimarães (Eds.). *Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo* (pp. 99-125). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Zenorini, R. P. C., Santos, A. A. A. D., & Monteiro, R. D. M. (2011). Motivação para aprender: Relação com o desempenho de estudantes. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 21(49), 157-164. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2011000200003>.
- Urbina, S. (2007). *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

#### Sobre os autores

Adriana Satiko Ferraz é psicóloga e mestre em Psicologia pela Universidade São Francisco. Atualmente é doutoranda em Psicologia pela Universidade São Francisco, campus de Campinas/SP financiada pela FAPESP.  
adrianasatiko.as@gmail.com

Lucicleide Maria de Cantalice é psicóloga e mestre pela Universidade São Francisco. Atua como professora assistente mestre na Universidade São Francisco, campus de Itatiba/SP. lucicleide.cantalice@usf.edu.br



Acácia Aparecida Angeli dos Santos é psicóloga e mestre pela PUC-Campinas, doutora pelo Instituto de Psicologia da USP-SP. Atua como docente no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco. acacia.santos@usf.edu.br

Certificamos que as autoras Adriana Satico Ferraz, Lucicleide Maria de Cantalice e Acácia Aparecida Angeli dos Santos participaram suficientemente do trabalho intitulado "Motivação par aprender e compreensão de leitura em alunos do Ensino Fundamental I" para tornar pública sua responsabilidade pelo conteúdo.

As autoras agradecem o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pelo financiamento da pesquisa.

Recebido em: 30/04/2017

Revisado em: 08/06/2017

Aceito em: 10/07/2017