

REBECCA DE MAGALHÃES MONTEIRO



MOTIVAÇÃO E RECURSOS FAMILIARES: RELAÇÃO COM A
COMPREENSÃO DE LEITURA EM ESCOLARES

ITATIBA
2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

REBECCA DE MAGALHÃES MONTEIRO

MOTIVAÇÃO E RECURSOS FAMILIARES: RELAÇÃO COM A
COMPREENSÃO DE LEITURA EM ESCOLARES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da
Universidade São Francisco para obtenção do
título de Mestre.

ORIENTADOR(A): ACÁCIA APARECEIDA ANGELI DOS SANTOS

ITATIBA
2010



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM PSICOLOGIA

Rebecca de Magalhães Monteiro Lopes, defendeu a dissertação “**Motivação e Recursos Familiares: Relação com a Compreensão da Leitura em Escolares**” aprovada pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco em 23 de fevereiro de 2010 pela Banca Examinadora constituída por:

Prof. Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos
Orientadora e Presidente.

Prof. Dr. Makilim Nunes Baptista
Examinador

Prof. Dra. Katya Luciane de Oliveira
Examinadora

37.015.319 Monteiro, Rebecca de Magalhães.
M779m Motivação e recursos familiares: relação com a
compreensão de leitura em escolares / Rebecca de Magalhães
Monteiro. -- Itatiba, 2010.
130 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco.
Orientação de: Acácia Aparecida Angeli dos Santos.

1. Compreensão de leitura. 2. Ensino fundamental. 3.
3. Família. 4. Aprendizagem. 5. Avaliação psicoeducacional.
6. Metas de realização. I. Santos, Acácia Aparecida Angeli
dos. II. Título.

Ao meu marido e aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

À Profa Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos, exemplo de profissional competente, generosa e dedicada que durante todo o período de orientação apostou no meu trabalho e me ensinou a lidar com os desafios de uma pesquisa;

Ao meu marido por me apoiar e acreditar nos meus sonhos, valorizando as minhas conquistas e me incentivando a enfrentar os momentos difíceis;

Aos meus pais que estão sempre do meu lado torcendo por mim;

À minha sogra Cynthia e ao meu sogro Heloísio por comemorarem comigo cada passo importante que dou na minha vida;

À minha tia Sônia pelo carinho e por tornar parte desta pesquisa possível;

À Banca de Exame de Arguição Final, composta pelos Professores Doutores Makilim Nunes Baptista e Katya Luciane de Oliveira, pelas observações feitas para a melhoria deste trabalho;

À Professora Doutora Selma de Cássia Martinelli pelas contribuições realizadas no Exame de Qualificação;

Aos Professores do Mestrado, Ana Paula Porto Noronha, Maria Cristina de Azevedo Joly, Fermino Fernandes Sisto, Claudette Maria Medeiros Vendramini e Ricardo Primi que me ensinaram tanto e com certeza contribuíram para meu crescimento acadêmico;

Às companheiras de pesquisa Thatiana e Jocemara pela colaboração em todos os trabalhos desenvolvidos durante o Mestrado.

RESUMO

Monteiro, R. M. (2010). *Motivação e Recursos Familiares: relação com a compreensão de leitura em escolares*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, 130 p.

Este estudo teve por objetivo explorar e verificar a relação existente entre a motivação para aprendizagem, os recursos do ambiente familiar e o desempenho na compreensão da leitura. Além disso, foram averiguados o desempenho dos alunos em cada um dos instrumentos utilizados e as diferenças encontradas entre as variáveis sexo, tipo de escola e ano escolar em cada um dos testes. Participaram da pesquisa 518 crianças matriculadas do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola particular e uma escola pública de Belo Horizonte, de ambos os sexos e com idades variando entre 7 e 16 anos. Os pais desses alunos também responderam à pesquisa, visto que um dos instrumentos era direcionado para eles. Os testes escolhidos foram a Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem – versão infantil – EMAPRE-I, o Inventário dos Recursos do Ambiente Familiar – RAF e dois textos preparados de acordo com a técnica de Cloze. Para a análise dos dados utilizou-se provas estatísticas descritiva e inferencial. Os resultados permitiram encontrar diferenças significativas entre os sexos, o tipo de escola e os anos escolares dos sujeitos nos quatro instrumentos. Quanto às correlações entre os instrumentos, verificou-se a existência de uma correlação negativa e significativa entre as metas *performance-aproximação* e *performance-evitação* em relação aos textos de Cloze e as categorias e o total do RAF. Esses resultados revelam que nesta amostra os alunos mais voltados para a meta *performance-aproximação* e meta *performance-evitação*, possuíam os piores resultados na compreensão da leitura e recebiam menos suporte e recursos familiares. As correlações mais significativas foram entre os textos de Cloze e as categorias e o total do RAF. Isso sugere que os pais que acompanham mais os seus filhos na escola, seja supervisionando as tarefas escolares, disponibilizando materiais promotores do desenvolvimento ou proporcionando um enriquecimento cultural, favorecem o desempenho dos seus filhos em relação à compreensão da leitura.

Palavras-chave: metas de realização, família, ensino fundamental, aprendizagem, avaliação psicoeducacional.

ABSTRACT

Monteiro, R. M. (2010). *Motivation and Family Resources: The relationship with students reading comprehension*. Master's Dissertation, *Stricto Sensu* Post-Graduation in Psychology Program, São Francisco University, Itatiba, 130 p.

This study aimed to explore and assess the relationship between motivation for learning, the resources of the family environment and performance in reading comprehension. In addition, investigated the performance of students in each of the instruments used and the differences between gender, type of school and school level in each test. The participants were 518 children enrolled in the third to fifth grades at private and public schools in Belo Horizonte, of both genders and aged from 7 to 13 years old. The parents of these students also responded to the survey, as one of the instruments was directed to them. The tests chosen were the Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem – versão infantil – EMAPRE-I, o Inventário dos Recursos do Ambiente Familiar – RAF and two texts prepared with the Cloze technique. For the data analysis descriptive and inferential statistics tests were used. The results showed significant differences between the genders, the type of school and school levels of the subjects in the four instruments. With respect to correlations between the instruments, noted that there was a negative correlation between *performance-approach* goal and *performance-avoidance* goal compared to Cloze's texts and the categories and RAF's total. These results show that in this sample the students focused on the *performance-approach* goal and *performance-avoidance* goal, have a worst results in reading comprehension and receive less family support and resources. The most significant correlations were between Cloze's texts and the categories and RAF's total. This suggests that parents who look after their children in school, overseeing homework, providing materials for further developing and providing cultural enrichment, promote the performance of their children in relation to reading comprehension.

Keywords: achievement goals; family; elementary school; learning; psychological assessment.

Sumário

RESUMO	v
ABSTRACT	vi
APRESENTAÇÃO	1
CAPÍTULO 1	5
A MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR.....	5
CAPÍTULO 2	22
SUPORTES E RECURSOS FAMILIARES NO CONTEXTO ESCOLAR DA CRIANÇA....	22
CAPÍTULO 3	36
A COMPREENSÃO DA LEITURA E SUAS RELAÇÕES COM A APRENDIZAGEM DO ALUNO	36
MÉTODO	50
<i>Participantes.....</i>	<i>50</i>
<i>Instrumentos</i>	<i>51</i>
<i>Procedimento</i>	<i>56</i>
RESULTADOS.....	58
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS	101
ANEXOS.....	111

APRESENTAÇÃO

As diversas influências recebidas pela criança ao longo da sua vida escolar, como a educação dos pais, o contexto sócio-econômico e o próprio ambiente da escola, têm sido amplamente discutidas por muitos educadores, sendo a psicologia educacional uma das áreas que mais se preocupa com essas questões. Coll (2004) considera a psicologia da educação como uma disciplina ponte, de natureza aplicada, entre a psicologia e a educação. Para o autor, o objeto de estudo dessa disciplina são os processos de mudança, basicamente identificados com o desenvolvimento, com a aprendizagem e com a socialização, que ocorrem em consequência da participação das pessoas numa diversidade de situações ou atividades educacionais. O autor acrescenta que o estudo da psicologia educacional implica a elaboração de explicações fundamentadas e coerentes sobre esses processos de mudança, com base em pesquisa e intervenção que orientam a atividade profissional de educadores.

Sob essa perspectiva, estudiosos de diversos países, inclusive do Brasil, (Broussard & Garrison, 2004; Gouveia, Diniz, Gouveia & Cavalcante, 2008; Shih, 2005; entre outros) têm dirigido a atenção às questões motivacionais que se relacionam com o desempenho escolar (aqui representado pela compreensão da leitura), e em como o contexto familiar participa desses aspectos da aprendizagem (Baker, Scher & Mackler, 1997; Retelsdorf & Möller, 2008; Marturano, 2006; McElvany, Becker & Ludtke; 2009; entre outros). A motivação, entendida como um conjunto de crenças e valores conscientes que orientará ação do sujeito (Anderman & Maehr, 1994; Dweck & Leggett, 1988; Elliott & Dweck, 1988; Maehr & Midgley, 1991), a compreensão da leitura considerada como uma das habilidades fundamentais para o desenvolvimento cognitivo da criança (Joly, 2009; Santos, Primi & Vendramini, 2002; Wang, Jiao, Young, Brooks & Olson, 2008) e os recursos

familiares proporcionados pelos pais (D'Avila-Bacarji, Marturano & Elias, 2005; Marturano, 2006; Soares & cols., 2004), são temas de pesquisas importantes para a compreensão do contexto infantil.

A questão específica sobre o envolvimento dos alunos na aprendizagem escolar tem tomado espaço nas pesquisas, nos últimos anos, por representar um problema de insatisfação geral de muitos daqueles responsáveis pelas atividades educacionais sistemáticas (Pintrich & Schunck, 1996). Alguns autores consideram que a maneira como os estudantes interagem com o ambiente educacional pode determinar a qualidade de seu rendimento acadêmico (Ames, 1992; Tapia & Montero, 2004; Zenorini, 2007).

Os professores, a escola e a família também são considerados importantes para o sucesso da aprendizagem. Hidi e Harackiewicz (2000) ainda acrescentam dois aspectos essenciais para essa questão, as habilidades e o esforço dos estudantes. Os autores acreditam que a falta de esforço pode estar ligada a diversas variáveis, tais como, trabalhos escolares considerados muito difíceis ou entediantes, professores exigirem mais do que deveriam e atividades acadêmicas não serem as preferidas entre outras disponíveis aos estudantes. Além dessas variáveis, percebe-se uma alteração da motivação escolar com o passar dos anos de escolarização. Alunos de anos mais avançados sentem-se mais motivados pelo critério nota, do que por curiosidade, prazer ou satisfação em realizar tarefas escolares (Ames, 1992; Bzuneck, 2004a; entre outros).

Com o aumento de pesquisas sobre o tema, alguns estudiosos buscaram construir instrumentos que pudessem avaliar a motivação para aprendizagem do aluno (Boruchovitch, 2008; Gouveia & cols., 2008; Martinelli & Bartolomeu, 2007; Pintrich & De Groot, 1990; Siqueira & Wechsler, 2006; Zenorini, 2007; entre outros). Esses autores têm se baseado em diferentes abordagens sobre motivação, desde teorias que utilizam a perspectiva da autodeterminação até a abordagem sobre Metas de Realização. No caso da

presente pesquisa, a teoria de motivação focalizada será a de Metas de Realização, sendo elas, meta *aprender*, meta *performance-aproximação* e meta *performance-evitação*. Independente da abordagem utilizada, todos os instrumentos procuram identificar o tipo de orientação ou propósito que o aluno possui para aprender. Em muitos desses estudos a relação entre motivação e desempenho acadêmico foi avaliada, revelando existir uma associação entre eles (Gouveia & cols., 2008; Martinelli & Genari, 2009; Pintrich & De Groot, 1990; Zenorini, 2007).

Ao se considerar o desempenho acadêmico, estudos sobre a compreensão da leitura tem apontado essa habilidade como fundamental na trajetória escolar. Para autores como Cunha, (2006), Joly, (2009), Santos e cols. (2002) e Wang e cols., (2008), entre outros, a leitura representa uma habilidade importante no ambiente escolar, já que muitas das disciplinas curriculares dependem da compreensão que o aluno possui sobre o tema, o enunciado da tarefa e sua interpretação. O aluno que é capaz de dar sentido a um texto ou a uma história, consegue, por meio de habilidades adquiridas com a leitura, conquistar outras aprendizagens exigidas em diversas disciplinas.

Ao refletir sobre o desempenho escolar e a motivação do aluno é importante lembrar que o contexto familiar é o primeiro ambiente de aprendizagem, visto ser o local onde a criança tem contato com uma série de estímulos e informações que são passadas por seus pais/familiares (Marturano, 2006; Soares & cols., 2004). Esses estímulos e informações podem ser representados por recursos e suportes disponíveis no ambiente familiar da criança (D'Avila-Bacarji & cols., 2005; Marturano, 2006; Silva & Hasenbalg, 2000; Soares & cols., 2004). Sendo assim, outra questão que se torna relevante, é a maneira como os recursos e suportes familiares podem interferir no desempenho e envolvimento escolar da criança. Em relação à esses recursos e suportes serão delimitados os suportes parentais em

relação às rotinas escolares, interação entre pais e filhos e recursos materiais disponíveis no ambiente físico.

Conforme mencionado, a motivação, os recursos do ambiente familiar e a compreensão em leitura, têm sido objetos de estudo da psicologia educacional. Porém, nenhum estudo, que envolvesse os três temas, foi encontrado na literatura científica pesquisada até o presente momento, embora algumas pesquisas que serão apresentadas tenham relacionado pelo menos dois desses temas. Ao considerar essa questão, acredita-se que essa pesquisa pode colaborar com a ampliação do conhecimento na área, explorando as possibilidades de associação entre esses temas.

Com esse propósito, o presente estudo propõe-se a investigar a relação entre as orientações motivacionais e os recursos familiares e como eles podem estar associados ao desempenho da criança na compreensão da leitura. Em termos de organização, o texto está dividido em três capítulos teóricos. O primeiro capítulo descreverá algumas concepções sobre motivação para aprender, sua relação com o contexto escolar e pesquisas que procuraram investigar esse construto. O segundo capítulo abordará a importância dos recursos familiares na formação e desenvolvimento da criança, relatando pesquisas na área. O terceiro capítulo será sobre a compreensão da leitura e suas relações com o desempenho escolar, também com descrições de estudos sobre o tema. Em seguida, o texto será finalizado com a apresentação dos objetivos, do método, dos resultados e sua discussão. Finalmente, serão apresentadas as considerações finais, as referências nas quais o texto foi baseado e os anexos julgados como ilustrativos.

CAPÍTULO 1

A MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

O presente capítulo abordará a Teoria de Metas de Realização, que constitui o enfoque teórico deste estudo, e algumas das pesquisas relacionadas ao tema. Por serem muitas as teorias que abordam o construto motivação na aprendizagem, optou-se por primeiramente apresentar algumas das concepções existentes e uma síntese sobre motivação intrínseca e extrínseca já que são conceitos adotados em muitas das pesquisas recuperadas.

A origem etimológica da palavra motivação vem do latim, mais especificamente, do verbo *movere* que é *motivo*, o termo semântico mais aproximado para o português. Isso significa que a motivação ou o motivo é aquilo que move uma pessoa ou que a coloca em ação. Em estudos sobre o tema, a motivação tem sido entendida não só como um fator psicológico ou um conjunto de fatores, mas também como um processo. Há acordo entre os estudiosos da área em acreditar que a dinâmica desses fatores psicológicos ou do processo, levam a uma escolha e fazem iniciar um comportamento direcionado a um objetivo. Para isso, toda pessoa dispõe de certos recursos pessoais, como tempo, energia, talentos, conhecimentos e habilidades que poderão ser investidos numa certa atividade. Esse investimento pessoal destina-se a uma determinada tarefa que terá continuidade enquanto os fatores motivacionais estiverem ativados (Bzuneck, 2004a; Cabanach, Arias, Pérez & González-Pienda, 1996; Pintrich & Schunk, 1996; entre outros).

Estudos sobre motivação, realizados na última década, apontam a importância desse construto no contexto escolar e familiar da criança. Esse tema tem sido investigado por

muitos educadores e psicólogos com o propósito de analisar sua relação com o desempenho acadêmico. A motivação é considerada uma variável-chave para a aprendizagem, já que o empenho dos alunos em aprender e as estratégias adotadas com tal propósito são fundamentais no ambiente da escola (Bertolini & Silva 2005; Givvin, 2001; Gouveia & cols., 2008; entre outros). É possível dizer que as atividades acadêmicas apresentam mais de um significado e que contribuem para a consecução de diferentes metas. Nesse sentido, nem todas as metas têm o mesmo significado para cada aluno, visto que suas interpretações podem variar segundo as orientações pessoais e as situações acadêmicas que os estudantes enfrentam ao longo da vida (Ames, 1992; Tapia & Montero, 2004; Shih, 2005; entre outros). Ainda nessa linha, Zenorini (2007) destaca que a motivação no ambiente escolar é vista como um dos principais fatores que favorecem a aprendizagem dos alunos. Um estudante motivado, possivelmente, demonstra maior envolvimento e esforço no processo de aprendizagem, enfrenta tarefas desafiadoras, não desanima diante do insucesso, persiste ao realizar as tarefas e utiliza estratégias mais adequadas.

Para se compreender melhor a motivação do aluno, as abordagens e teorias têm destacado os componentes cognitivos, como metas, crenças, atribuições, percepções, ressaltando-se entre elas as percepções de competência e as crenças de auto-eficácia, portanto, variáveis ligadas ao *self* (Bzuneck, 2004a). O conceito de auto-eficácia é definido aqui como a avaliação ou percepção pessoal quanto à própria inteligência, habilidades e conhecimentos capazes de organizar e executar determinada ação (Bzuneck, 2004c).

Alguns autores afirmam que dois tipos básicos de motivação têm sido estudadas, a intrínseca e a extrínseca (Broussard & Garrison, 2004; Bzuneck, 2004a; Deci & Ryan, 1985; Guimarães, 2004; Zenorini, 2007; entre outros). Esses conceitos são abordados na Teoria da Autodeterminação que de acordo com Reeve, Deci e Ryan (2004) trata-se de uma macro teoria que agrega quatro perspectivas teóricas, sendo elas a Teoria da Avaliação

Cognitiva, a Teoria das Orientações Causais, a Teoria das Necessidades Básicas e a Teoria da Integração Organísmica.

Em relação à Teoria da Avaliação Cognitiva Boruchovitch (2008) esclarece que o foco estaria na influência dos eventos externos na motivação do indivíduo. Já a Teoria das Orientações Causais busca explicar as muitas diferenças individuais implicadas na motivação, assim como as características de personalidade do indivíduo. A Teoria das Necessidades Básicas fundamenta-se no princípio de que o aluno possui necessidade de autonomia, de competência e de pertencer a algum contexto. Por fim, a Teoria da Integração Organísmica tem como pressuposto compreender a motivação extrínseca e o seu grau de internalização no indivíduo.

Sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação, a motivação intrínseca refere-se à escolha e realização de determinada atividade por ela própria, por ser interessante e de alguma forma produzir satisfação. Guimarães (2004) esclarece que a motivação intrínseca gera um comprometimento espontâneo com a atividade, que emerge como parte do interesse individual e autotélico, isto é, a atividade é um fim em si mesma. Desse modo, a participação na tarefa é a principal recompensa, não sendo necessárias pressões externas, internas ou prêmios por seu cumprimento. Em acréscimo, Siqueira e Wechsler (2006) afirmam que alunos com esse tipo de motivação trabalham nas atividades por considerá-las agradáveis.

A motivação extrínseca é abordada como ponto de contraste nas avaliações da motivação intrínseca (Guimarães, 2004). Sua definição parte do princípio que o sujeito trabalha em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, visando à obtenção de recompensas materiais ou sociais e o reconhecimento de outras pessoas. Esse reconhecimento objetiva atender aos comandos ou pressões externas ou ainda demonstrar competências ou habilidades. No contexto escolar a motivação extrínseca é vista como a

expectativa que o aluno tem em receber elogios, notas, prêmios por alcançar os resultados desejados. Um aluno com esse tipo de motivação está mais interessado na opinião dos outros e suas atividades são executadas e centradas no propósito de agradar pais e professores (Broussard & Garrison 2004; Guimarães, 2004; Guimarães, Bzuneck & Sanches, 2002; Martinelli & Bartolomeu, 2007; Zenorini, 2007, entre outros).

Ao analisar as experiências de aprendizagem nas escolas, percebe-se que com o passar dos anos de escolarização as pressões e exigências referentes ao desempenho desejável aumentam e, conseqüentemente, os alunos orientam-se por uma motivação mais extrínseca (Gottfried, 1990). Pode-se dizer que motivação desejável, assim como a ausência ou distorção dela, estão diretamente relacionadas com determinadas condições ambientais. Uma dessas condições são as complexas interações entre características do aluno e fatores do contexto, principalmente, o de sala de aula (Ames, 1992; Bzuneck, 2004a; Hidi & Harackiewicz, 2000; entre outros). Além disso, a motivação voltada para a aprendizagem pode ser vista como um estado e uma disposição do sujeito aliados aos seus componentes cognitivos e afetivos. Nesse sentido, é possível inferir que a criança pré-escolar está mais voltada para a curiosidade, o interesse, o prazer e a alegria de experimentar e conhecer coisas novas. No decorrer da sua entrada na escola, esse tipo de envolvimento abre espaço para questões externas ao aluno, como notas, avaliações, reconhecimento, e valorização pelo trabalho desenvolvido (Broussard & Garrison, 2004; Bzuneck 2004a; Guimarães, 2004; entre outros). Nessa linha de estudo sobre motivação intrínseca e extrínseca relacionada ao desempenho escolar encontram-se alguns trabalhos que serão detalhados a seguir (Martinelli & Genari, 2009; Pintrich & De Groot, 1990).

Pintrich e De Groot (1990) pesquisaram 173 alunos da sétima série do Ensino Fundamental, com idade média de 12 anos, de uma escola localizada no sudeste de Michigan, Estados Unidos. O objetivo era verificar como as orientações motivacionais e a

auto-regulação para aprendizagem se relacionavam entre si e com o desempenho escolar. Os estudantes responderam ao questionário de estratégias motivacionais para a aprendizagem, *Motivated Strategies for Learning Questionnaire – MSLQ*, que é dividido em duas escalas, uma de orientações motivacionais e outra sobre estratégias auto-reguladoras para a aprendizagem. A escala sobre orientações motivacionais inclui três fatores, a saber, a auto-eficácia, valores intrínsecos e teste de ansiedade. Já a escala de estratégias auto-reguladoras para a aprendizagem apresenta dois fatores, estratégias cognitivas e auto-regulação. Para avaliar o desempenho dos alunos, o estudo considerou os conceitos de atividades realizadas em sala de aula e em casa, provas e testes feitos pelos alunos, e também as notas do boletim.

Os resultados da pesquisa de Pintrich e De Groot (1990) revelaram que o fator auto-eficácia se correlacionou positiva e significativamente com os fatores auto-regulação ($r=0,44$) e estratégias cognitivas ($r=0,33$). O fator de valores intrínsecos apresentou correlações positivas e significativas com os mesmos fatores, auto-regulação ($r=0,73$) e estratégias cognitivas ($r=0,63$). Também apontaram correlações positivas e significativas entre os valores intrínsecos ($r=0,27$) e a auto-eficácia ($r=0,25$) do sujeito em relação à performance acadêmica, assim como o uso de estratégias para a aprendizagem ($r=0,19$) e da auto-regulação ($r=0,36$) em relação aos valores intrínsecos. Existe, portanto, segundo os autores, um melhor aproveitamento escolar quando os alunos se utilizam de valores intrínsecos para a aprendizagem.

Na literatura brasileira recuperada foi identificado um estudo recente, desenvolvido por Martinelli e Genari (2009), que investigou especificamente a relação da motivação com o desempenho escolar em 150 alunos do ensino fundamental. Para isso foram utilizadas a prova de rendimento escolar da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SARESP) e uma escala de avaliação da motivação escolar, desenvolvida com base na teoria

sociocognitiva. Os resultados da pesquisa revelaram que tanto na 3^a, como na 4^a série a motivação extrínseca correlacionou-se negativa e significativamente com o desempenho escolar, ou seja, quanto menor o desempenho, maior a motivação extrínseca. Esses achados foram congruentes com a literatura na área, embora as autoras afirmem que há pouca evidência empírica a respeito.

Os resultados dessas pesquisas refletem a necessidade de se estudar o ambiente escolar e suas relações com o desempenho do aluno. Para Guimarães e Boruchovitch (2004), a escola representa para a sociedade ocidental um local de socialização, que exerce forte influência na vida das pessoas. Para as autoras, é necessário que haja nesse espaço a promoção do entusiasmo e interesse entre os estudantes para que a aprendizagem e o desempenho escolar ocorram de maneira satisfatória. Suas idéias estão em consonância com os resultados de Pintrich e De Groot (1990) e Martinelli e Genari (2009), ao identificarem a motivação no contexto escolar como determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho. Um aluno motivado mostra-se envolvido no processo de aprendizagem, persistente nas tarefas desafiadoras e orgulhoso acerca dos resultados obtidos.

Pode-se inferir assim que o desempenho escolar tem sido visto como diretamente relacionado à motivação para aprender. Segundo Zenorini (2007), a motivação para aprendizagem caracteriza-se por percepções acerca da própria inteligência, das atribuições de causalidade, orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas, variáveis relativas ao *self* como o autoconceito e auto-eficácia do aluno e metas de realização. Sob esse aspecto, Bzuneck (2004b) considera que as metas ou propósitos que a pessoa deseja atingir estão entre os mais potentes motivadores do comportamento humano. Assim, é possível afirmar que a Teoria de Metas de Realização, surgida no final dos anos 70 do século passado, é considerada por ambos os autores como possível de ser empregada para a compreensão dos

fatores motivacionais que podem influenciar o comportamento do aluno especificamente atinente às situações de aprendizagem escolar (Dweck, 1986; Nicholls, 1990).

Essa teoria, ainda de acordo com Zenorini (2007), caracteriza o termo meta como sendo o aspecto qualitativo do envolvimento do aluno com situações de aprendizagem, expressando em nível hierárquico o propósito de uma pessoa dedicar-se a uma tarefa. Desse modo, a meta de realização que a pessoa adota representa o motivo ou a razão pela qual ela irá realizar determinada tarefa. As metas de realização podem ser consideradas como um conjunto de pensamentos, crenças, propósitos e emoções que traduzem as expectativas dos alunos em relação a determinadas tarefas que deverão executar (Ames, 1992). É importante salientar que metas de realização não são sinônimos de motivação, já que nesse caso o foco está no propósito ou objetivo a ser atingido e não especificamente no tipo de envolvimento do aluno. Em geral, os professores sabem que os alunos investem seus esforços acadêmicos com diferentes metas. Existem os alunos que buscam tirar uma nota alta, os que passam de ano com o mínimo de dedicação necessária, os que se comparam o tempo todo com os colegas e querem obter a melhor nota da sala e os que querem aprender, simplesmente, para adquirir mais conhecimento. De acordo com a teoria de metas de realização, essas metas podem facilitar as experiências dos alunos durante o período de escolarização (Bzuneck, 2004b; Senko & Harackiewicz, 2005; Tapia & Montero, 2004; entre outros).

Segundo Givvin (2001), a teoria de Meta de Realização pode ser caracterizada também como uma abordagem cognitiva social para o estudo da motivação. As abordagens cognitivas centram-se nos processos do pensamento que envolvem reflexões e resultados efetivos. Os indivíduos são vistos não apenas como respondentes passivos a recompensas e punições, mas como ativos na interpretação de acontecimentos passados e na construção de expectativas a eventos futuros. A Meta de Realização difere da teoria cognitiva social, na medida em que foi desenvolvida, especificamente, para explicar ações do comportamento

humano. Isso significa que ela focaliza na teoria de razões individuais para aproximar e participar das tarefas ou atividades, assim como de suas interpretações e respostas.

Os estudos iniciais dessa teoria identificaram três metas com características distintas, a meta *aprender*, a meta *performance* e *alienação acadêmica*. Para Dweck e Leggett (1988), o aluno voltado à meta *aprender* tem a convicção de que os resultados positivos nas tarefas derivam de esforço, que é um fator interno. Este objetivo corresponde ao desejo de aprender e adquirir conhecimento. Diversos estudos têm demonstrado que a meta *aprender* pode levar a ações adaptativas, tais como esforço e persistência após o fracasso (Darnon, Harackiewicz, Butera, Mugny & Quiamzade, 2007; Zenorini, Santos & Bueno, 2003). Também Givvin (2001) observa que quando uma pessoa está envolvida em uma tarefa com o objetivo de melhorar sua competência, ganhar novas habilidades, ou compreender alguma coisa nova, essa pessoa está centrada na aprendizagem. Nesse contexto, os alunos acreditam que o sucesso escolar é alcançado mediante o esforço, a dedicação e o aprendizado adquirido naquela tarefa. Vale a ressalva de Bzuneck (2004b), de que embora a meta *aprender* e a motivação intrínseca, descrita anteriormente, se assemelham, elas não são idênticas. A motivação intrínseca caracteriza-se tipicamente pela escolha autodeterminada da ação, sem qualquer obrigação com o seu resultado, ou seja, o sujeito se envolve em determinadas tarefas por curiosidade, prazer ou desejo. Além disso, esse tipo de motivação não é específica do contexto escolar, como é o caso da meta *aprender*. Nesse sentido, contudo, as estratégias utilizadas na meta *aprender* podem conduzir o desenvolvimento da motivação intrínseca.

Para o aluno voltado à meta *performance*, os resultados são associados ao nível de capacidade. É possível dizer que essa meta destina-se a uma orientação externa de pressões e exigências sociais. A preocupação do sujeito volta-se para a opinião do outro em relação às suas conquistas, sendo o reconhecimento considerado fundamental (Elliot & Church,

1997). Segundo Bzuneck (2004b), a meta *performance*, também chamada de capacidade ou de ego, pode ser dividida em dois aspectos: a meta *performance-aproximação* e meta *performance-evitação*. A primeira caracteriza-se pela busca de parecer inteligente, mostrar-se capaz e até mesmo querer ser o melhor em comparação com o seus pares. A segunda trata do medo do fracasso, sendo que o sujeito que se orienta pela meta *performance-evitação* demonstra uma preocupação em não parecer incapaz diante dos outros colegas. Portanto, mostrar-se capaz ou não capaz é a grande questão do aluno caracterizado pela meta *performance*. Givvin (2001) identifica essa meta quando uma pessoa desempenha uma tarefa com a esperança de provar sua capacidade, tentando superar outros colegas.

A meta *alienação acadêmica* ou de *evitação* do trabalho, diz respeito à falta de preocupação do aluno em aumentar sua competência ou demonstrar capacidade, mas sim de executar as tarefas escolares com o mínimo de esforço. O resultado da tarefa não tem importância para o aluno que possui a meta alienação acadêmica, possivelmente porque sua auto-estima pode ser garantida em atividades fora da escola (Bzuneck 2004b). Além disso, o que mais importa para o sujeito é ficar livre das obrigações escolares e escolher aquilo que exige menos esforço. Embora essa meta não seja abordada na escala de motivação escolhida para o presente estudo, considerou-se importante citá-la, visto que ela também é encontrada em estudos que adotam a teoria de metas de realização.

Outra questão sobre a teoria é que existem muitas denominações diferentes para as metas. Pode-se encontrar em alguns estudos outros nomes diferentes dos aqui citados, como por exemplo, *aprendizagem-aproximação*, definida em termos intrapessoais e caracterizada pela busca da aprendizagem e conhecimento; *aprendizagem-evitação*, definida em termos intrapessoais, porém negativamente, já que o foco está em não obter um entendimento ruim ou deficiente; *execução-aproximação*, definida em termos normativos e positiva, estando o seu foco em ser superior ou melhor que os outros; e *execução-evitação*, definida em termos

normativos e negativa, já que o sujeito busca evitar a inferioridade, não ser visto como estúpido em comparação aos outros (Gouveia & cols., 2008). Isso depende da abordagem teórica utilizada pelo autor. No presente estudo optou-se pelas denominações, definidas por Bzuneck (2004b) e adotadas por Zenorini e Santos (no prelo), autoras da escala escolhida para a coleta de dados.

Percebe-se que para Ames (1992), Bzuneck (2004b), Elliot e Church, 1997, Gouveia e cols (2008), Senko e Harackiewicz (2005), Tapia e Montero, (2004) e Zenorini (2007), a motivação do aluno no contexto escolar é associada a metas de realização, que correspondem a um conjunto de cognições ou esquemas mentais envolvendo propósitos, crenças, atribuições e percepções que podem levar a decisões comportamentais e a reações afetivas. O aspecto da teoria de metas que a torna particularmente relevante à educação é que ela explica a qualidade do envolvimento do aluno. Além disso, os autores ressaltam que existe uma importante questão sobre os fatores que favorecem os alunos a abraçarem determinada meta, sejam eles intra-individuais ou ambientais. Sendo assim, algumas pesquisas apontam que a meta *performance-aproximação* correlaciona-se positivamente com a meta *aprender* e o desempenho acadêmico. Embora a busca por um ideal seja a orientação voltada para a meta *aprender*, a meta *performance-aproximação* não tem sido negativa no ambiente escolar (Bzuneck, 2004b; Shih 2005; entre outros).

Para melhor ilustrar essa questão, descreve-se a pesquisa de Shih (2005) realizada com 198 estudantes do sexto ano do ensino fundamental, com idade média de 11 anos e provenientes de escolas localizadas no norte de Taiwan. O autor buscou verificar as relações existentes entre as metas de realização (meta *aprender*, *performance-aproximação* e *performance-evitação*), estratégias de aprendizagem (cognitiva e metacognitiva), motivação intrínseca e a ansiedade frente a provas escolares. Para obter as informações necessárias foram aplicados um questionário sobre metas de realização, *Achivement Goal*

Questionnaire, subescalas de estratégias cognitivas e metacognitivas, uma escala de valores intrínsecos e uma escala de ansiedade, que se encontram no *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*. Os resultados apontaram uma correlação positiva e significativa entre a meta aprender e a meta *performance-aproximação* ($r=0,73$, $p<0,01$). Após uma análise de regressão múltipla, foi possível verificar, também, que a meta *aprender* e a meta *performance-aproximação* foram preditoras do uso de estratégias cognitivas, assim como dos escores elevados da escala de motivação intrínseca.

Outro achado importante no estudo de Shih (2005) foram as correlações positivas e significativas entre as duas metas citadas anteriormente, e as estratégias cognitiva e metacognitiva. Os resultados indicaram a meta *aprender* correlacionada positivamente com as estratégias cognitivas ($r=0,68$), metacognitivas ($r=0,56$) e motivação intrínseca ($r=0,70$) e negativamente com o teste de ansiedade ($r=-0,28$). A meta *performance-aproximação* também apresentou uma correlação positiva com as estratégias cognitivas ($r=0,31$), metacognitivas ($r=0,27$) e motivação intrínseca ($r=0,21$) e negativa com o teste de ansiedade ($r=-0,17$). Já a meta *performance-evitação* apresentou correlação negativa com as estratégias cognitivas ($r=-0,20$), metacognitivas ($r=-0,24$) e motivação intrínseca ($r=-0,25$) e positiva com o teste de ansiedade ($r=0,45$). Isso sugere que crianças orientadas pelas meta *aprender* ou *performance-aproximação* buscam estratégias cognitivas ou metacognitivas para a aprendizagem, além de privilegiar a motivação intrínseca para a aquisição de conhecimento. Outro fato relevante é que o estudo aponta a possibilidade de alunos motivados pela meta *performance-evitação* ficarem mais ansiosos frente a testes e provas escolares.

A questão da meta *performance-aproximação*, porém denominada como *execução-aproximação*, foi abordada por Gouveia e cols. (2008), em estudo brasileiro recente. Participaram da pesquisa 307 estudantes do Ensino Médio de duas escolas públicas e uma

particular do estado da Paraíba. Os autores pretenderam, conhecer evidências de validade fatorial e de consistência interna de um instrumento de Metas de Realização para o contexto brasileiro, e avaliar em que medida as pontuações desse instrumento se correlacionavam com indicadores de desempenho. Assim, escolheram o Questionário de Metas de Realização – QMR, elaborado originalmente em inglês e dividido em quatro metas de realização, sendo elas, *aprendizagem-aproximação*, *aprendizagem-evitação*, *execução-aproximação* e *execução-evitação*. Para avaliar os indicadores de desempenho, foi perguntado aos alunos sobre suas notas em matemática e português do ano escolar anterior, o tempo que dedicam aos estudos, se desejam ou não fazer um curso universitário e sobre sua auto-percepção de desempenho em comparação com os estudantes que são considerados bons.

Os resultados encontrados por Gouveia e cols. (2008) foram satisfatórios em relação às evidências de validade fatorial e consistência interna. No que diz respeito aos indicadores de desempenho, a pesquisa apontou uma correlação positiva e significativa entre as metas de *aprendizagem-aproximação* e as notas de português ($r=0,16$; $p<0,01$) e matemática ($r=0,13$; $p<0,05$). Quanto maior a pontuação em português e matemática, maior a pontuação recebida na meta *aprendizagem-aproximação*. Porém, os autores ressaltam que também foi detectada relação positiva entre a meta *execução-aproximação* e o desempenho escolar.

Há estudos que questionam os aspectos positivos da meta *performance-aproximação* como o de Middleton e Midgley (1997) realizado com 703 alunos do ensino médio, focalizando os três tipos de metas *aprender*, *performance-aproximação* e *performance-evitação* sobre o domínio de matemática, em situações de sala de aula. Os resultados indicaram a orientação à meta *tarefa* correlacionada positivamente à auto-eficácia ($r=0,43$; $p<0,01$) e ao uso de estratégias metacognitivas de auto-regulação ($r=0,63$; $p<0,01$) e

negativamente a comportamentos de evitação ($r=-0,27$; $p<0,01$). A meta *performance-aproximação* apareceu relacionada positivamente a comportamentos de *evitação* em sala de aula ($r=0,28$; $p<0,01$) e também à ansiedade ($r=0,32$; $p<0,01$). A meta *performance-evitação* se correlacionou positivamente com a ansiedade ($r=0,40$; $p<0,01$) e negativamente com a auto-eficácia ($r=-,14$; $p<0,01$). Foram encontradas diferenças quanto ao sexo, no componente *aproximação* da meta *performance* [$F(1, 485) = 3,96$; $p=0,047$], sendo os escores um pouco mais elevados nos meninos ($M= 2,93$; $DP= 1,12$) em relação às meninas ($M= 2,70$; $DP= 1,15$).

A partir das pesquisas relatadas percebe-se que a motivação para a aprendizagem pode ser considerada como um dos determinantes do sucesso e da qualidade da realização de atividades escolares. Broussard e Garrison (2004) acreditam que é essencial avaliar o processo de motivação em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. A motivação intrínseca, orientada pela meta *aprender*, na entrada da escola, pode contribuir para o sucesso futuro desses alunos. Para os autores, o desenvolvimento de crianças voltadas para a meta *aprender* é, particularmente, importante por representar crenças, valores e práticas estabelecidas logo nos primeiros anos da escola e que, possivelmente, farão parte dos seus comportamentos futuros. Padrões motivacionais em crianças mais velhas estão associados a padrões adquiridos anteriormente, tal como apontado nos estudos que se seguem, realizados com alunos do ensino fundamental.

O estudo longitudinal de Anderman e Anderman (1999) objetivou investigar as relações entre a percepção social e as orientações de metas de 660 estudantes de 21 escolas de ensino fundamental e a sua transição para o ensino médio. Nesse estudo as metas foram divididas em meta *aprender* e meta *performance*, não tendo sido diferenciada a meta *performance* em *aproximação* e *evitação*. A pesquisa ocorreu, quando os alunos faziam a transição da 5ª série para a 6ª série. Foram avaliadas as orientações de metas de realização;

a percepção das tarefas; o propósito e o significado das tarefas acadêmicas; o senso de participação escolar referente às sensações dos alunos em serem respeitados e se sentirem confortáveis nas suas escolas; as metas sociais, relativas ao desejo do estudante em formar relacionamentos positivos com os outros na escola; a meta de *status* social ligada à vontade de ganhar *status* por meio da identificação com o “grupo popular” da escola e a meta de responsabilidade social relacionada à disposição do aluno em seguir as instruções dos professores e realizar as atividades escolares com constância. Por fim, foi verificado também o desempenho acadêmico, obtido por meio das notas nas matérias básicas no final das séries.

Os resultados indicaram que os estudantes da 6ª série relataram níveis mais baixos na meta *aprender* ($M= 3,52$) do que na 5ª série ($M= 3,66$; $F(1,640) = 14,29$; $p<0,001$). Por outro lado os estudantes da 6ª relataram níveis mais altos na meta *performance* ($M= 2,84$) do que na 5ª série ($M= 2,68$; $F(1,641) = 15,35$; $p<0,001$). Os meninos mostraram-se mais orientados a meta *performance* do que as meninas, tanto na 5ª como na 6ª série ($M= 2,60$ e $2,94$), respectivamente, [$F(1,641) = 22,50$; $p<0,001$]. Os meninos também relataram níveis mais altos na meta *status* social e as meninas na meta de responsabilidade social. A meta *aprender* na 6ª série correlacionou-se positivamente com a percepção dos estudantes ($r=0,42$; $p<0,001$), com o senso de participação escolar na escola ($r=0,40$; $p<0,001$) e com a meta de responsabilidade social ($r=0,46$; $p<0,001$), também se correlacionou significativamente, embora modestamente, com a meta de relações sociais ($r=0,20$; $p<0,001$). Já a meta *performance* correlacionou-se significativamente e de forma positiva com a meta *status* social ($r=0,37$; $p<0,001$) e modestamente com a meta de relações sociais ($r=0,23$; $p<0,001$). Com relação ao desempenho dos estudantes do ensino elementar, a correlação das notas mais altas e a meta *performance* foi negativa ($r=-0,18$; $p<0,001$), o mesmo ocorreu com os estudantes do ensino médio ($r= -0,11$; $p< 0,05$).

O estudo de Broussard e Garrison (2004) realizado com 249 crianças do primeiro e do terceiro ano do Ensino Fundamental, provenientes de 17 escolas localizadas no sul dos Estados Unidos, teve como objetivo verificar a relação existente entre as orientações motivacionais e o desempenho em matemática e leitura. Para avaliação da motivação, os estudantes responderam a uma escala de motivação denominada *Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Motivational Orientation in Classroom*. Os resultados apontaram uma correlação positiva e significativa entre a motivação intrínseca e o desempenho em matemática ($r=0,20$; $p<0,05$) e leitura ($r=0,17$; $p<0,05$) nos alunos do primeiro ano. Já em relação aos alunos do terceiro ano, o desempenho em matemática e leitura correlacionaram positiva e significativamente com a motivação intrínseca (matemática: $r=0,17$; $p<0,05$), (leitura: $r=0,17$; $p<0,05$) e extrínseca (matemática: $r=0,20$; $p<0,05$) e (leitura: $r=0,24$; $p<0,05$). Por meio da análise de regressão foi identificado que a motivação intrínseca pode predizer o desempenho de crianças no primeiro ano, enquanto as duas motivações, intrínseca e extrínseca, são preditoras do desempenho de estudantes do terceiro ano. Isso significa que crianças mais novas e que estão no início da escolarização, orientam-se mais pela motivação intrínseca em comparação com os alunos que estão mais avançados na escola. Os autores acreditam que um dos aspectos explicativos dessa diferença é o fato de as crianças mais velhas já perceberem e se preocuparem com as críticas, cobranças e exigências dos pais e da própria escola.

A orientação desse processo motivacional pode ser influenciada também pelo ambiente familiar. Alguns estudiosos têm voltado a atenção para a investigação das implicações do contexto da criança na aprendizagem. Um dos contextos mais pesquisados é o familiar, por representar o primeiro contato da criança com as múltiplas possibilidades e conhecimento, tal como ilustrado no trabalho descrito a seguir.

Hoang (2007) pesquisou 140 estudantes do Ensino Médio, provenientes de uma escola pública do norte da Califórnia, e com idades variando entre 14 e 17 anos. Um dos objetivos da pesquisa era investigar as relações existentes entre estilos parentais e as orientações motivacionais dos estudantes. Os alunos responderam a um questionário de percepção sobre os estilos parentais, *The Self-Report Measure of Family Functioning*, dividido em três estilos, a saber, democrático, permissivo e autoritário. Outro instrumento utilizado foi o questionário sobre metas de realização, *Patterns of Adaptive Learning Survey*, também dividido em três metas, sendo elas meta *aprender*, meta *performance-aproximação* e meta *performance-avoidância*. Os autores observaram um índice de correlação positivo e significativo entre a meta *aprender* e o estilo parental democrático ($r=0,34$; $p<0,01$). Esse estilo parental caracteriza-se por contribuir com o desenvolvimento da autonomia e determinação do aluno, assim como seu desempenho e persistência frente às tarefas. A pesquisa revelou, portanto, que a maneira como os pais educam seus filhos pode influenciar sua orientação motivacional.

Conforme desenvolvido neste tópico, percebe-se o grande interesse de estudiosos pelo tema motivação. Para Ruiz (2003), essas pesquisas aumentaram consideravelmente nos últimos anos, devido ao reconhecimento de que um aprendiz bem sucedido é aquele que sabe administrar suas estratégias, sua motivação e seu comportamento diante de situações de aprendizagem. Tais situações ocorrem tanto no contexto escolar como no ambiente familiar, de acordo com o estudo de Hoang (2007). Sabe-se que os pais e o ambiente familiar podem direcionar o aprendizado da criança, auxiliando-a na realização das atividades escolares. Muitas pesquisas referem-se à importância do acompanhamento dos pais nas tarefas escolares dos filhos, desde a rotina de atividades até o progresso na escola (Hoang, 2007; Soares & cols., 2004; entre outros). Para melhor descrever essas questões, o próximo capítulo irá tratar dos suportes e recursos familiares e suas implicações

na vida escolar da criança. Os suportes e recursos familiares serão definidos no próximo capítulo, de acordo com Marturano (2006), visto que o instrumento escolhido para avaliar tais questões foi desenvolvido por ela.

CAPÍTULO 2

SUPORTES E RECURSOS FAMILIARES NO CONTEXTO ESCOLAR DA CRIANÇA

A fim de fundamentar os suportes e recursos familiares, relacionando-os com a aprendizagem da criança, este capítulo apresentará uma revisão da literatura sobre algumas questões levantadas por estudiosos sobre a participação da família na vida escolar de seus filhos, e uma breve recuperação sobre a fundamentação teórica do instrumento escolhido para este trabalho. Também serão apresentadas pesquisas que tratam da relação da família com o contexto educacional da criança, principalmente as que utilizaram o Inventário dos Recursos Familiares – RAF.

Durante a primeira infância os principais cuidados e estímulos necessários ao crescimento e desenvolvimento são fornecidos pela família. O suporte e o apoio oferecidos pelos pais associam-se aos aspectos físico e afetivo-social, decorrentes de condições estáveis de vida, tanto socioeconômicas quanto psicossociais. Esses fatores são considerados importantes, já que a família desempenha também o papel de mediadora entre a criança e a sociedade. Isso possibilita a socialização da criança, que é considerada um dos elementos essenciais para o desenvolvimento cognitivo infantil (Andrade & cols., 2005; Baptista, 2005; D’Avila-Bacarji, Marturano & Elias, 2005; Steensel, 2006; entre outros).

Outro aspecto importante do contexto familiar e que é discutido em algumas pesquisas é a atual estrutura familiar, que sofreu alterações significativas nos últimos 20 anos. Segundo Guidetti (2007), o núcleo familiar que era constituído de pai, mãe e filho não se caracteriza somente dessa forma nos dias atuais. Existem famílias de pais separados e que casaram novamente, pais homossexuais, avós que assumem o cuidado dos netos, mães solteiras, entre outras tantas estruturas. O modelo tradicional, no qual o núcleo familiar era

composto por pai, mãe e filhos, não é o único e nem a maioria que se pode encontrar na sociedade do século XXI (Ferry, 2007). Além disso, o próprio tamanho da família também foi alterado. No Brasil, por exemplo, em consequência da queda da fecundidade, tem ocorrido uma redução significativa no número de filhos por casal, conforme apontam Silva e Hasenbalg (2000).

As mudanças que vêm ocorrendo na trajetória familiar, segundo os autores citados, são condições importantes para se compreender a diversidade de organizações encontrada atualmente no ambiente familiar e permite identificar que não existe uma única forma de arranjo familiar. Dessa maneira, a atual diferença estrutural deve ser considerada para formular e desenvolver pesquisas com famílias.

É sabido que a família participa de maneira efetiva na formação do sujeito, o que pode contribuir ou não, dependendo dos recursos proporcionados pelo ambiente familiar, tanto para a motivação, como para o seu desempenho escolar. Para Baptista (2005) e Guidetti (2007) o ambiente familiar tanto pode ser fonte de recursos para um bom desenvolvimento, atuando como mecanismo de proteção para a criança lidar com as dificuldades, como pode levar a reações inadaptadas. Na mesma direção, D'Avila-Bacarji, Marturano e Elias (2005) afirmam que os contextos onde o indivíduo se desenvolve podem contribuir para a competência, em maior ou menor grau, e também para a vulnerabilidade aos riscos, tanto aqueles inerentes à cada fase, como os decorrentes de circunstâncias de vida adversas ao desenvolvimento.

Pode-se dizer que família e escola são os principais sistemas de suporte que a criança dispõe para enfrentar os desafios da aprendizagem. Nessa equação, segundo Marturano e Loureiro (2003), a escola pode ser vista como a ampliação do contexto sociocultural da criança, onde os papéis sociais e as exigências formais de aprendizagem apresentam-se como novas oportunidades de interação com outras pessoas e situações. Ao

lado disso, o ambiente familiar pode contribuir como uma base segura de estabilidade emocional e uma diversidade de recursos de apoio, a saber, a disponibilidade de materiais e brinquedos promotores de desenvolvimento, e de suportes como a supervisão dos pais nas atividades escolares dos filhos e interação entre pais e filhos nos momentos de lazer da família (Baptista, 2007; Marturano, 1999; Marturano, 2006; entre outros).

Contudo, vale ressaltar que o suporte ao desenvolvimento da criança, reflete uma disposição dos pais para investir tempo e recursos em arranjos da vida familiar que têm como objetivo o crescimento dos filhos em sentido amplo, aliada à preocupação de adequar esses recursos ao nível de desenvolvimento de cada um e à priorização de atividades de lazer em que os filhos estejam incluídos. Aqueles pais que compartilham com a criança parte do seu tempo livre, proporcionando-lhe um elenco de atividades culturais e educacionais enriquecedoras, seja no lar seja na comunidade, favorecem o desenvolvimento cognitivo, o desempenho escolar e o ajustamento interpessoal (Baptista, 2007; Bradley & Corwyn, 2002; entre outros).

Ao relatar sobre os suportes e recursos familiares disponíveis para o bom desenvolvimento da criança é preciso definir o que é suporte e recursos familiares. Sendo assim, a revisão de literatura efetuada por Baptista (2005) mostra o suporte familiar associado a competência social, enfrentamento de problemas, percepção, controlabilidade, senso de estabilidade, autoconceito, afeto positivo e bem-estar psicológico. O autor também chama a atenção para o fato de que muitas são as definições sobre suporte familiar no âmbito da pesquisa científica. Já os recursos familiares, segundo Marturano (1999), podem ser caracterizados pelos bens materiais disponibilizados no ambiente familiar, como livros, revistas e brinquedos promotores do desenvolvimento. Como também existem distintas definições para recursos familiares, o presente estudo baseou-se na concepção da autora do Inventário dos Recursos do Ambiente Familiar – RAF, assim como os tipos de suporte que

também são abarcados pelo instrumento. Para esclarecer as definições de suporte e recursos aqui empregadas, a seguir será relatado o estudo de Marturano (2006) que descreve brevemente os conceitos utilizados pela autora na construção do RAF.

Com o objetivo de desenvolver um instrumento que pudesse avaliar os recursos familiares e sua relação com o desempenho da criança, Marturano (2006) fez uma revisão bibliográfica sobre aspectos que contribuem para o bom rendimento escolar. Nessa perspectiva, a autora encontrou alguns conceitos importantes, sendo eles os processos proximais, estabilidade ambiental, microssistema e mesossistema. Os processos proximais são definidos como processos de interação entre o sujeito em desenvolvimento e as pessoas, objetos e símbolos que fazem parte do seu ambiente mais imediato. O conceito de estabilidade ambiental relaciona-se com o de processos ambientais, na medida que esses processos não ocorrem em ambientes instáveis e desordenados no tempo e no espaço. A família e a escola estão inseridas no conceito de microssistema, onde acontecem os processos proximais, constituindo o mesossistema que envolve todas as ligações e processos entre os dois sistemas. O desenvolvimento da criança ocorre nesses espaços e processos.

Após a revisão da literatura, Marturano (2006) relata que organizou o Inventário dos Recursos do Ambiente Familiar em três domínios amplos. No que diz respeito ao microssistema familiar, os recursos foram agrupados em dois domínios, a saber, os recursos que promovem processos proximais e atividades previsíveis sinalizando algum grau de estabilidade familiar. Os recursos do mesossistema família-escola foram identificados nas práticas parentais que promovem a ligação família-escola. Em relação aos processos proximais, a autora considerou a possibilidade de experiências estimuladoras do desenvolvimento, como passeios e viagens, oportunidade de interação com os pais, disponibilidade de brinquedos e materiais que estimulam o pensar, assim como de livros,

revistas e jornais, além de atividades programadas de aprendizagem. No domínio das atividades previsíveis que sinalizam algum grau de estabilidade na vida familiar, encontram-se as rotinas e reuniões regulares da família e cooperação da criança em tarefas domésticas. As práticas parentais promotoras da ligação família-escola envolvem a participação dos pais nas reuniões escolares e acompanhamento das notas. Dessa maneira, a autora considera que os suportes estão associados ao tipo de apoio afetivo, social e educacional oferecido à criança, enquanto os recursos caracterizam-se pelos bens materiais e econômicos disponibilizados pelos pais e pelo ambiente familiar para o bom desenvolvimento da aprendizagem.

Na recuperação da literatura de pesquisas que utilizaram o RAF foram encontradas diferentes maneiras de utilização do instrumento, inclusive no que diz respeito às divisões das dimensões ou categorias que o RAF pode avaliar. Para melhor descrever essas diferentes formas de utilização do RAF, instrumento que também foi escolhido para o presente trabalho, apresentam-se as pesquisas de Ferreira e Marturano (2002), D'Avila-Bacarji e cols (2005) e Trivellato-Ferreira e Marturano (2008). Cada uma delas será detalhada e descrita nos parágrafos que se seguem.

Com o objetivo de verificar as associações entre problemas de comportamento e variáveis do ambiente familiar, em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem, Ferreira e Marturano (2002) desenvolveram uma pesquisa com 67 crianças, provenientes de uma clínica de Psicologia de um hospital universitário. Todas as crianças foram encaminhadas a essa clínica com queixa de rendimento escolar pobre, e foram divididas em dois grupos, o grupo 1 (G1) com as crianças sem problemas de comportamento ($n=30$) e o grupo 2 (G2) com crianças com problemas de comportamento ($n=37$) com base em informações obtidas com a Escala Comportamental Infantil A2. As idades dos dois grupos variaram entre 7 e 11 anos. Os outros instrumentos utilizados foram a Entrevista para

Esclarecimento da Queixa – EEQ, a Escala de Eventos Adversos – EEA e o Inventário de Recursos do Ambiente Familiar – RAF. Do RAF foram derivados dois conjuntos de medidas de recursos e um indicador socioeconômico. A divisão ficou, portanto, da seguinte forma, supervisão dos pais, envolvimento e suporte dos pais e indicadores socioeconômicos, representados por itens de conforto disponíveis na moradia, como eletrodomésticos, eletroeletrônicos, veículos, entre outros.

Os resultados encontrados pelas autoras apresentaram diferenças significativas entre os grupos relacionadas ao escore total do RAF e aos escores obtidos nos tópicos, ‘passeios’, ‘atividades compartilhadas pelos pais e filhos’, ‘pessoa a quem a criança recorre para pedir ajuda ou conselho’, ‘oferta de brinquedos e outros materiais promotores do desenvolvimento’. Em todas as questões as crianças do G1 tiveram escores maiores do que as crianças do G2. Isso sugere que crianças sem problemas de comportamento possuem maior supervisão dos pais em relação à organização de tempo e espaço para realização de tarefas escolares, têm mais disponibilidade de brinquedos e materiais que auxiliam na aprendizagem, realizam passeios e viagens com os pais, além de compartilharem histórias e casos em casa. Quando a criança necessita de ajuda recorre não somente à mãe, como as crianças do G2, mas também ao pai e a um irmão ou irmã. Os grupos também se diferenciaram quanto aos indicadores socioeconômicos, apontando menos recursos no grupo com problemas de comportamento.

O ambiente familiar é considerado, para D’Avila-Bacarji e cols. (2005), como uma base segura para o crescimento em todos os aspectos da vida da criança. Dessa maneira, as autoras diferenciam três tipos de suporte parental ao utilizarem o Inventário de Recursos do Ambiente Familiar – RAF. Esses recursos familiares foram representados pelos seguintes suportes, o primeiro, o suporte específico para realização escolar; em seguida, o suporte ao

desenvolvimento e por último, o suporte emocional, tal como descrito a seguir na concepção assumida pelas autoras.

O suporte às rotinas escolares caracteriza-se pelo acompanhamento das atividades escolares como tarefas, lições, trabalhos e pesquisas que a criança precisa desenvolver como parte da rotina da escola. Além disso, inclui toda a organização de tempo, espaço e o acompanhamento oferecido para a criança dentro de casa. O suporte ao desenvolvimento é representado pelas atividades culturais e de entretenimento proporcionada pelos pais. Essas atividades referem-se aos passeios que a criança realiza com a família, assim como a disponibilidade de livros, revistas, filmes, entre outros, que os pais incentivam o filho a utilizarem. Por fim, o suporte emocional que significa o clima afetivo do ambiente familiar, ou seja, as relações estabelecidas entre os pais e os filhos. Essas relações podem gerar conflitos emocionais ou insegurança à criança (D'Avila-Bacarji & cols., 2005).

Com o objetivo de comparar o suporte parental à criança com queixa escolar encaminhada para atendimento psicológico com o suporte parental de crianças identificadas como não tendo dificuldades acadêmicas, D'Avila-Bacarji e cols. (2005) realizaram um estudo com 60 crianças de 7 a 11 anos. A seleção ocorreu em uma clínica de psicologia e em uma escola ambas públicas e do interior de São Paulo. Os grupos formados, cada qual com 30 crianças, receberam o nome de Grupo Clínico e Grupo não Clínico, já que o critério de divisão foi o do encaminhamento ou não à clínica de psicologia. Os instrumentos selecionados foram o Teste Matrizes Progressivas de Raven – Escala Especial, o Teste de Desempenho Escolar – TDE, o Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência – CBCL, Entrevista Breve sobre o histórico escolar da criança, o comportamento observado pela mãe sobre o filho e, por fim, o Inventário de Recursos do Ambiente Familiar - RAF, com a divisão dos suportes sugerida pelas autoras e já descritas anteriormente.

Os resultados do estudo revelaram que quanto ao suporte acadêmico os grupos não apresentaram diferenças, o que significa que as crianças dos dois grupos recebem esse tipo de apoio dos pais. Em relação ao suporte ao desenvolvimento, o Grupo não Clínico obteve melhores resultados, caracterizando esses pais como mais atentos ao apoio cultural. O resultado considerado mais importante para as autoras foi a diferença entre os grupos quanto ao suporte emocional, que engloba as relações estabelecidas entre os pais e os filhos. Crianças do Grupo Clínico possuem um clima afetivo no ambiente familiar menos favorável em comparação às crianças do Grupo não Clínico. Esse fato sugere que a relação conflituosa entre pais e filhos pode prejudicar o desempenho escolar e principalmente afetar o comportamento da criança aumentando a possibilidade de ocorrência do fracasso acadêmico.

Durante a vida escolar a criança é reconhecida e valorizada pelo seu desempenho acadêmico e socioemocional na escola (D'Avila-Bacarji & cols., 2005). Sendo assim, um ambiente familiar que possui um clima afetivo ruim desencadeia uma série de dificuldades pelo fato de a criança não se sentir muitas vezes segura e acolhida dentro do local que é considerado a base para todo o desenvolvimento, a família. Essa e outras questões são levantadas pelas autoras que também ponderam o fato da pesquisa não trabalhar com uma amostra significativa cujos resultados possam ser generalizados. Ressaltam, ainda, que essa preocupação não deve ser apenas da família, mas também do setor público, do sistema educacional e da comunidade.

A pesquisa de Trivellato-Ferreira e Marturano (2008), realizada em duas escolas da rede municipal de Ribeirão Preto, teve como participantes 32 meninos e 38 meninas, com idade entre 6 e 8 anos, suas mães e professoras. Todas as crianças freqüentavam a 1ª série pela primeira vez. O objetivo foi verificar como as diferenças em resultados de competência no final da transição da 1ª série poderiam ser explicadas em termos de

experiência escolar prévia, suporte familiar e recursos da criança ao iniciar a transição. Os instrumentos utilizados foram o Inventário de Recursos do Ambiente Familiar – RAF e o Teste de Desempenho Escolar – TDE, além de testes e avaliações sobre inteligência, estresse infantil, ajustamento social e escolar. As observações das variáveis do final do ano com as do início, apontaram que o desempenho escolar, o ajustamento e a competência social se correlacionaram com quase todos os preditores do início do ano, ao passo que os sintomas de estresse e a percepção de estressores escolares se correlacionaram apenas com o indicador de tempo de exposição à educação infantil. Observou-se também que a frequência à educação infantil e o acesso a recursos promotores de desenvolvimento no ambiente familiar se associam, e que cada um se correlaciona com pelo menos um dos recursos da criança avaliados no início da 1ª série.

Trivellato-Ferreira e Marturano (2008) analisaram os resultados de regressão para cada indicador de competência no final do ano letivo e concluíram que o modelo final preditivo de desempenho escolar explica 43% da variância nos resultados do TDE e inclui consciência fonológica, recursos do ambiente familiar e práticas parentais positivas, nessa ordem de importância. Outro resultado apresentado é que o grupo sem experiência prévia de pré-escola teve um desempenho significativamente mais pobre na maioria das medidas de competência avaliadas no final da 1ª série. Em relação ao desempenho escolar, o TDE e a avaliação dos professores dão vantagem ao grupo que frequentou a educação infantil, com exceção do desempenho na escrita, em que a diferença é apenas marginalmente significativa.

O contexto onde a criança está inserida também pode relacionar-se a três importantes dimensões de suporte parental citadas por Silva e Hasenbalg (2000) em um estudo amplo sobre a evolução da educação no Brasil. A primeira e bastante estudada é a dos recursos econômicos ou capital econômico, usualmente caracterizada por meio da

renda ou riqueza familiar. Segundo os autores, costuma-se estudar a situação de bem-estar material dos domicílios desde recursos físicos, como lugar e materiais que facilitam o aprendizado das crianças, até os bens de consumo como geladeira, televisão, entre outros. Outra dimensão apontada é a de recursos educacionais ou capital cultural, definida pela distribuição da educação entre os membros adultos da família. Nesse caso, a escolaridade dos pais e o consumo cultural da família, (ex. a presença de livros) sugerem que os pais podem perceber melhor os benefícios futuros da educação de seus filhos. Por fim, a terceira dimensão relatada é a estrutura familiar, representada pelo tamanho da família, pelas relações estabelecidas entre seus membros e a participação e acompanhamento dos pais na vida de seus filhos. Corroborando com Silva e Hasenbalg (2000), os estudos de Ferreira e Marturano (2002) e D'Avila-Bacarji e cols (2005) também apresentaram a relevância dos fatores materiais, estruturais e sociais do ambiente familiar, quando relacionados à educação das crianças.

Outro trabalho com resultados similares foi o de Andrade e cols (2005). Os autores investigaram a associação entre a qualidade do estímulo doméstico e o desempenho cognitivo infantil, identificando o impacto da escolaridade materna sobre a qualidade dessa estimulação. Essa pesquisa foi um estudo de corte transversal com 350 crianças entre 17 a 42 meses, examinadas em áreas centrais e periféricas de Salvador, Bahia. Os resultados indicaram que quanto melhor a qualidade da estimulação ambiental disponível para a criança, melhor o seu desempenho cognitivo. A escolaridade materna também apresentou uma associação positiva com a qualidade da estimulação ambiental recebida pela criança.

Também em países desenvolvidos a preocupação com o contexto familiar e escolar é comum. Em sua pesquisa Steensel (2006) analisou a relação entre o ambiente familiar e o desempenho na fase da alfabetização de crianças do Ensino Infantil. Participaram 116 alunos e pais de 19 escolas primárias de uma cidade da Alemanha com idade média de 6,4

anos. Os instrumentos utilizados foram um questionário de pais denominado *Home Literacy Environment* – HLE e os testes escolares padronizados. O HLE é dividido em duas partes sendo a primeira referente a atividades de leitura e escrita desenvolvidas pelos pais, (ex. ler livros, revistas, jornais, escrever cartas e usar o computador). A outra parte caracteriza-se pelas atividades de leitura e escrita que os pais realizam com os filhos, (ex. ler livros, contar histórias, assistir programas educacionais na televisão e compartilhar atividades de escrita). Os alunos foram submetidos a testes escolares padronizados, incluindo habilidades de leitura, escrita e matemática, consideradas básicas para o aprendizado formal na fase da alfabetização.

Os resultados da pesquisa de Steensel (2006) revelaram que crianças com um alto escore no HLE obtiveram notas altas também nas medidas de desempenho para a alfabetização, exceto em decodificar palavras nos primeiros e segundos anos do Ensino Infantil, e soletrar palavras no segundo ano. Foi observado que a compreensão da leitura é mais afetada pelos aspectos do ambiente familiar, já que a diferença entre os grupos de maior e menor escores foi significativa. A comparação das habilidades vocabulário e compreensão da leitura, entre os alunos que alcançaram um bom rendimento e os que não alcançaram, revelou que o desempenho estava relacionado à uma maior pontuação do HLE. Sendo assim, o autor considera que pais que desenvolvem mais atividades que estimulam sua leitura e escrita e a de seus filhos, podem contribuir para um melhor resultado das crianças na escola.

Pode-se dizer que o nível de instrução dos pais e os recursos disponibilizados por eles para o desenvolvimento dos seus filhos são de extrema relevância. Nesse sentido, o estudo Steensel (2006) chama a atenção para a questão da compreensão da leitura e a aquisição de vocabulário dentro de casa. Isso se reflete nas informações recebidas pelas crianças ao longo de seu desenvolvimento. Conforme afirmam Lopes e Paula (2008),

Santos e cols (2002) e Sternberg (2000), a leitura envolve processos cognitivos mentais, como o processamento e armazenamento de informações. Esses conhecimentos adquiridos facilitam a aquisição de novas aprendizagens e o crescimento intelectual da criança. Dessa maneira, é possível identificar a importância da qualidade do estímulo recebido pela criança desde o ambiente familiar até o escolar. A criança, inserida em um contexto cultural rico e diversificado, tem uma maior possibilidade de desenvolver um amplo vocabulário, por exemplo, e dessa forma usufruir disso em futuras aprendizagens (Baker & cols., 1997; Retelsdorf & Möller, 2008; McElvany & cols., 2009, entre outros). Importante destacar que os estudos até então relatados, consideraram as percepções dos pais em relação às condições, recursos e suportes oferecidos para seus filhos. Outras, como a de Spera (2006) nos Estados Unidos e Guidetti e Martinelli (2009) no Brasil, mostram que as percepções dos filhos sobre os recursos familiares, também se relacionam de maneira significativa com o desempenho escolar, o interesse e a compreensão da leitura. Considerando sua importância para o presente estudo, essas duas últimas serão descritas nos próximos parágrafos.

A pesquisa de Spera (2006) teve como um dos objetivos relacionar as percepções de adolescentes do sétimo e oitavo ano do Ensino Fundamental sobre os suportes parental no desenvolvimento, acompanhamento e envolvimento com atividades escolares e seus resultados em relação ao interesse, notas, aprendizagem e performance nos estudos. A pesquisa foi realizada com 184 estudantes, com idade média de 13,6 anos, de duas regiões dos Estados Unidos. Os instrumentos utilizados foram questionários e escalas sobre performance acadêmica, interesse nos estudos e suportes parentais. O material sobre suporte parental englobou diferentes instrumentos que abordavam as metas dos pais em relação aos filhos, os valores educacionais dos pais, aspirações educacionais para seus filhos, escolaridade e ocupação dos pais, estilos parentais e a supervisão e o envolvimento

com as tarefas escolares. Os resultados revelaram existir uma correlação positiva e significativa entre todos os suportes oferecidos pelos pais e o desempenho acadêmico dos filhos. Os maiores índices de correlação com o desempenho acadêmico foram relativos ao envolvimento dos pais com as atividades escolares ($r=0,68$), envolvimento dos pais com a escola ($r=0,50$) e monitoramento e supervisão dos pais em relação às atividades escolares do filho ($r=0,43$). Isso significa que quanto maior a participação e incentivo dos pais com as atividades escolares dos filhos, melhor a performance e a aprendizagem deles na escola.

O outro estudo foi realizado por Guidetti e Martinelli (2009) e teve como objetivo avaliar a compreensão em leitura de crianças do ensino fundamental e verificar sua relação com a percepção infantil sobre os suportes e recursos do ambiente familiar. Participaram da pesquisa 148 alunos matriculados da segunda à quarta série do Ensino Fundamental, na faixa etária de 8 a 12 anos, provenientes de três escolas municipais do interior de São Paulo. Os instrumentos utilizados foram um texto de Cloze proposto por Santos (2005) e o Questionário sobre Suportes e Recursos do Ambiente Familiares, adaptado do Inventário de Recursos Familiares (RAF) de Marturano (1999). Os resultados revelaram uma correlação positiva e significativa entre os recursos materiais do ambiente físico e o desempenho em leitura ($r=0,280$; $p<0,001$). Isso sugere que a oferta de brinquedos e outros materiais promotores do desenvolvimento, assim como revistas, livros e jornais, podem contribuir para um melhor desempenho da criança.

Com base na literatura recuperada é possível afirmar que o contexto familiar é um tema bastante relevante para os estudos em psicologia educacional por representar as primeiras relações de aprendizagem e socialização da criança. Percebe-se que esse tema tem sido foco de pesquisas para avaliar melhor a relação entre o ambiente familiar e aspectos da vida escolar infantil (D'Avila-Bacarji & cols. 2005; Ferreira & Marturano 2002; Guidetti, 2007; entre outros). Isso é congruente com as considerações feitas ao longo

deste capítulo sobre as diferentes influências familiares relacionadas aos aspectos culturais, sociais e econômicos.

Por fim, vale destacar o interesse de pesquisadores em relacionar os recursos familiares com o desempenho de crianças na compreensão da leitura (Spera, 2006; Guidetti & Martinelli, 2009; entre outros). A família pode ser fonte de estímulos para a aquisição de novos conhecimentos e com isso possibilitar um armazenamento de informações, instruções e aprendizagens que serão necessárias para a compreensão da leitura. Sendo assim, optou-se por desenvolver no próximo capítulo os conceitos mais importantes sobre a compreensão da leitura, suas implicações na vida escolar da criança e algumas investigações sobre o construto relacionando-o com o desempenho acadêmico e outras variáveis consideradas relevantes.

CAPÍTULO 3

A COMPREENSÃO DA LEITURA E SUAS RELAÇÕES COM A APRENDIZAGEM DO ALUNO

Para finalizar a discussão teórica do presente trabalho, este capítulo tecerá algumas considerações realizadas pelos estudiosos da compreensão em leitura sob a ótica da Psicologia Cognitiva. A importância e a possibilidade de avaliação da compreensão em leitura será abordada em um breve relato da técnica de Cloze e algumas pesquisas na área.

O estudo sobre a leitura é importante, visto ser ela uma habilidade requisitada durante todo o período de escolarização que vai, sobretudo, relacionar-se com a aprendizagem de conteúdos diversos (Santos, Boruchovitch & Oliveira, 2009a; Guidetti & Martinelli, 2007; Wang & cols. 2008). A leitura representa uma ferramenta indispensável para a formação social e cognitiva do sujeito, contribuindo de maneira efetiva com a inserção cultural do indivíduo e para a sua formação como cidadão. Assim, ela deve ser adequadamente avaliada, já que muitos estudos têm apontado sua relação com o desempenho de outras disciplinas curriculares (Joly, 2009; Santos & cols., 2002; Santos, Boruchovitch & Oliveira, 2009; Wang & cols., 2008).

Segundo Santos e cols. (2002), a leitura ocupa um papel importante na vida humana, em especial no sistema escolar, que tem como um de seus principais objetivos ensinar conceitos por meio de atividades que requerem habilidades de leitura. O desenvolvimento da leitura favorece a aprendizagem de outras disciplinas escolares por envolver aspectos como o propósito do leitor, a cultura social, o conhecimento prévio, o controle lingüístico, as atitudes e os esquemas conceituais. Por meio da leitura é possível familiarizar-se com tipos de expressão que não são utilizados em outras formas de

linguagem, já que as estruturas próprias da linguagem escrita são base do uso da língua num nível culto formal (Cunha, 2006).

O ato de ler pode ser compreendido como um processo, no qual a interpretação do que é lido depende, não só do que está impresso, mas também das hipóteses do próprio leitor, formuladas com base no seu conhecimento prévio (Santos & cols., 2002). Dessa maneira, cabe ressaltar que a leitura relaciona-se com o desenvolvimento da fala fluente. Essa fala está diretamente associada a outras áreas da comunicação, como o desenvolvimento da competência lingüística, que envolve a aquisição e o desenvolvimento adequado do vocabulário, da sintaxe, da morfologia e da fonologia; e a habilidade de utilizar esses aspectos da linguagem em situações de comunicação (Lopes & Paula, 2008).

Nesse sentido, pode-se dizer que a leitura engloba uma série de operações cognitivas sendo uma delas, que não deve ser confundida com a totalidade do processo, a decodificação, compreendida apenas como a capacidade de decifrar o código de uma mensagem e captar seu significado. Após essa operação, realizada geralmente nas primeiras etapas da aprendizagem da leitura, todo o esforço posterior deve ser dirigido à compreensão (Alliende & Condemarin, 1987). Ao analisar a compreensão da leitura, Cunha (2006) reitera que aprender a ler significa dominar progressivamente textos cada vez mais complexos, captando seu significado.

Dada a abordagem adotada no presente estudo, julgou-se pertinente resgatar alguns conceitos básicos da Psicologia Cognitiva para sua fundamentação teórica. Essa abordagem, baseada na teoria do processamento humano de informação, postula que a mente é um sistema cognitivo que permite o ser humano interagir no seu meio. Este sistema, por sua vez, tem a capacidade de se monitorar e auto-regular, potencializando o próprio sistema, definido por metacognição (Jou & Sperb, 2006). A cognição e a metacognição estão diretamente relacionadas com o aprendizado da leitura. Sob essa

perspectiva, Nicholson (1999) explica que a leitura e a escrita são processos que consistem de vários subprocessos utilizados para desempenhar tarefas, que são comparados a um computador. Isso significa que esses subprocessos têm funções especializadas que interagem para completar uma tarefa, cada um deles com uma função diferente. A autora acrescenta que os modelos de processamento da informação para leitura são similares aos da escrita. Além disso, os leitores operam vários níveis, incluindo o reconhecimento e identificação de palavras, entendimento e uso das estruturas sintáticas, acesso a conhecimentos básicos e operação de fluência da leitura.

Eysenck e Keane (2007) consideram que a leitura requer vários processos perceptuais e outros cognitivos, assim como um bom conhecimento da língua e da gramática. Na verdade, os autores acreditam que a maior parte das atividades mentais está relacionada à leitura, que pode ser encarada como pensamento visualmente guiado. Como já mencionado a leitura competente tem muito valor na sociedade contemporânea, e os adultos sem habilidades efetivas de leitura ficam em grande desvantagem, o que reforça a importância do estudo do tema.

Ainda para Eysenck e Keane (2007) alguns processos de leitura estão relacionados com a identificação e a extração de significados das palavras individuais. Outros processos operam no nível da frase ou sentença, e outros ainda lidam com a organização geral ou a estrutura temática de uma história ou livro, sendo o seu objetivo principal o entendimento do texto. Existem várias técnicas que procuram estudar os processos envolvidos na leitura, como por exemplo, a tarefa de decisão lexical (decidir se uma série de letras forma uma palavra), a tarefa de nomeação (dizer uma palavra em voz alta o mais rapidamente possível), a consciência fonológica (diz respeito ao som das palavras), a tarefa de identificação de palavras (considera-se o acesso ao significado de uma palavra), entre outros.

A esse respeito, Sternberg (2008) afirma que o ato de ler envolve diferentes processos que podem ser observados, como a percepção das letras, seus formatos e ligações, aspectos relacionados à ortografia. Em seguida, o sujeito traduz a letra em som, criando um código fonológico, depois deve sequenciar todos os símbolos visuais e os sons para formar uma palavra relacionando-a a um significado. O conjunto de palavras constituirá uma frase ou sentença, e ao conjunto de sentenças o leitor dará um sentido, passando a entender o texto como um todo. Sendo assim, ao aprender a ler o leitor deve chegar a dominar dois tipos básicos de processos perceptuais, os processos lexicais, usados na identificação de letras e palavras, e os processos de compreensão, usados para entender o texto como um todo. Para a compreensão da leitura é necessário ativar a memória de trabalho, que irá resgatar as experiências e conhecimentos prévios para identificar e codificar as palavras do texto. A compreensão de texto está intimamente ligada com o conhecimento e significado das palavras, ou seja com o vocabulário que o leitor tem armazenado. Muitas vezes não é preciso ter conhecimento de todas as palavras do texto para compreendê-lo, visto que é possível dar sentido a um texto como um todo, por meio de conhecimento anterior sobre o tema. Isso facilita o entendimento do texto, mesmo que o leitor tenha que buscar o significado de algumas palavras que são novas naquele momento.

Percebe-se que a compreensão da leitura depende da inter-relação entre vários processos cognitivos conforme é admitido pela Psicologia Cognitiva. Reitera-se que apenas processos básicos como o reconhecimento de palavras e extração do significado das palavras impressas não são suficientes para a compreensão textual bem sucedida. Pode-se dizer que são os processos cognitivos de alto nível, que incluem a capacidade de realizar inferências, habilidades de memória e o conhecimento de mundo, que permitem ao leitor a representação macroestrutural do texto (Kintsch, 1994; Kintsch & Dijk, 1978). Em outras palavras, Neves, Dias e Pinheiro (2006) afirmam que o processo de compreensão da leitura,

além dos processos específicos de reconhecimento de palavras, depende do uso de capacidades fonológicas, sintáticas, semânticas, episódicas e pragmáticas que compartilha com a linguagem oral. As autoras insistem ainda, que compreender um texto significa lançar mão de todo o conhecimento prévio armazenado na memória de longo prazo, demandando, inclusive, possíveis esquemas de procedimentos existentes na memória semântica. O conhecimento anterior facilita o processamento do texto e a compreensão, por oferecer uma estrutura na qual o conteúdo do material lido possa ser relacionado.

Ainda nesse sentido, Sternberg (2008) acrescenta que a compreensão em leitura é um comportamento cognitivo verbal, em que o processamento da compreensão se inicia quando o leitor toma contato com algum novo conteúdo. Utilizando sua memória de trabalho, o leitor captura informações anteriores para em seguida associá-las ao novo conteúdo. Dessa forma ele é capaz de compreender a nova informação colocando-a no seu banco de memória e podendo utilizá-la num próximo momento.

Conforme contextualizado, a leitura remete a diferentes habilidades cognitivas facilitando cada vez mais o acesso a novos conhecimentos. Sendo assim, muitos estudos apontam a leitura como um dos indicadores do desempenho escolar (Oliveira, Boruchovitch & Santos, 2008; Oliveira, Boruchovitch & Santos, 2009a; entre outros) Nos primeiros anos de escolarização pode-se dizer que esse desempenho está intimamente ligado com o desempenho em leitura.

Segundo Cunha (2006), essa performance requer que o aluno atribua sentido à leitura, dispondo de recursos cognitivos suficientes para fazê-lo, e tendo a ajuda insubstituível de pessoas que confiem em sua competência e que saibam intervir para incentivá-la. Ensinar a ler e a escrever é ensinar as equivalências entre as modalidades oral e escrita do comportamento verbal. Para a autora, o uso oral da língua materna, em situações informais do cotidiano, independe de escolarização, o mesmo não pode ser dito

em relação aos usos da escrita e da fala em situações formais. Identifica-se aqui, como o papel da escola é importante para a transmissão da norma de maior prestígio sócio-cultural, a norma culta, veiculada nos dicionários e gramáticas e utilizada na literatura, em jornais e revistas e na redação dos documentos oficiais do país (Ribeiro, 2004).

Oliveira e cols. (2009a) afirmam que a avaliação da habilidade de leitura depende da análise de um processo que não pode ser observado de forma direta e leva à distribuição entre bons e maus leitores. Define-se como um bom leitor aquele que é considerado proficiente, apresentando, portanto, um bom desempenho na compreensão do texto conseguindo não apenas decodificar as palavras, mas também contextualizá-las, utilizando-se de suas experiências anteriores. Uma leitura bem-sucedida ocorrerá quando o leitor for capaz de fazer analogias entre o conteúdo textual e o conhecimento prévio, além de apresentar motivação para a leitura, e responder a questões levantadas durante sua realização. Dessa forma, o sujeito organiza as idéias do texto dando um sentido a ele. As autoras acrescentam que a leitura é um processo dinâmico de construção de sentido que se inicia antes e vai além do ato de ler. Sendo assim, o estudo de medidas apropriadas para a compreensão da leitura se faz necessário.

Com o objetivo de desenvolver um instrumento capaz de avaliar a compreensão em leitura, Taylor (1953) citado por Oliveira e cols. (2009a), após uma série de pesquisas constatou que por meio de um texto de 250 palavras, do qual se omitia o quinto vocábulo, era possível fazer uma avaliação entre o entendimento do leitor e o texto escrito. A partir de então o teste passou a ser utilizado como forma de mensuração do nível de compreensão do leitor. O autor baseou-se no conceito gestáltico, que considera a capacidade do indivíduo de utilizar a percepção e os conhecimentos prévios para completar as lacunas, ou seja os espaços do quinto vocábulo retirados do texto. Após diversos estudos, o Cloze pôde ser considerado um instrumento que trabalha com os processos cognitivos, constituindo-se

assim um instrumento cognitivo (Taylor 1956 citado por Oliveira e cols., 2009a). A dificuldade de um item no Cloze pode estar relacionada a fatores intrínsecos, que são elementos positivos que facilitam a execução da tarefa e funcionam como um estímulo para o entendimento do item, e extrínsecos, que incluem os conhecimentos que o estudante tem sobre o assunto e as estratégias utilizadas para o desempenho da tarefa (Oliveira e cols., 2009a). Para as autoras ao apreender um texto de Cloze, o leitor age como um processador de textos escritos que, por meio de conhecimentos prévios, faz inferências e analogias que resultam na compreensão. Para melhor ilustrar a relação entre o desempenho no Cloze e o rendimento escolar serão apresentadas alguns estudos brasileiros (Guidetti & Martinelli, 2007; Oliveira & cols., 2008; Oliveira e cols., 2009b).

O estudo de Guidetti e Martinelli (2007) teve por objetivo investigar as relações entre a compreensão em leitura e o desempenho em escrita de alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental. Participaram da pesquisa 148 crianças, entre 8 e 12 anos de idade, de três escolas públicas. A compreensão em leitura foi avaliada por um texto elaborado segundo a técnica Cloze e o desempenho em escrita por uma escala de avaliação da escrita. A correção da escala de avaliação da escrita é feita pontuando o número de erros da criança, ou seja, quanto maior a pontuação pior o desempenho no teste. Os resultados de acordo com a prova de correlação de *Pearson* revelaram uma correlação negativa e significativa ($r = -0,57, p < 0,001$) entre as variáveis compreensão da leitura e desempenho na escrita. Esse resultado indica que quanto maior a compreensão em leitura dos participantes melhor seu desempenho em escrita. Isso significa que quanto melhor o resultado na prova de compreensão em leitura, menor a quantidade de erros verificada no instrumento de escrita de palavras.

Na pesquisa de Oliveira, Boruchovitch e Santos (2008), utilizando a técnica do Cloze, o objetivo foi relacionar a compreensão da leitura e o desempenho acadêmico nas

disciplinas de Português e Matemática. Participaram 434 estudantes de quinta a oitava séries do ensino fundamental, com idades variando entre 10 e 16 anos, provenientes de escolas públicas de duas cidades do interior de São Paulo. Além do teste de Cloze, foram apurados as notas de Português e Matemática de cada aluno fornecidas pela escola segundo os conceitos *Realiza plenamente*, *Realiza* e *Em processo*. Os resultados apontaram uma diferença significativa entre os alunos que apresentavam um bom e mau desempenho escolar em Português e Matemática, em relação à pontuação do Cloze. Os alunos com conceito *Realiza plenamente* foram os que obtiveram as melhores pontuações no teste de Cloze, seguidos dos alunos com conceito *Realiza* e *Em processo*. Os dados dessa pesquisa revelaram haver uma relação positiva e significativa entre a compreensão da leitura e o desempenho acadêmico de duas disciplinas consideradas importantes, no ensino fundamental.

Outro estudo similar de Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009b), também utilizando a técnica de Cloze, investigou não apenas a relação entre compreensão em leitura e desempenho escolar real, mas também incluiu o desempenho escolar autopercebido. Foram participantes 164 alunos da quinta série do Ensino Fundamental, com idade média de 11 anos e 5 meses, provenientes de escolas públicas e particulares dos estados de São Paulo e de Minas Gerais. O instrumento utilizado foi um texto de 250 vocábulos, estruturados nos parâmetros da técnica do Cloze. Para a medida do desempenho escolar real, foi considerada a nota de Português, classificada como conceitos, a saber, *Em processo*, *Realiza* e *Realiza plenamente*. Já o desempenho escolar autopercebido foi avaliado conforme a resposta do aluno sobre o seu desempenho na escola. Os resultados revelaram que os alunos com conceito *Realiza plenamente* se saíram melhor no Cloze, seguidos por aqueles com conceito *Realiza* e por fim *Em processo*. Isso significa que os alunos que demonstraram maior habilidade em compreensão de leitura, também foram os

que obtiveram os melhores conceitos em Português. No que se refere ao desempenho autopercebido, as autoras verificaram que os alunos que tiveram uma autopercepção negativa do desempenho também obtiveram menor pontuação no teste de Cloze, o mesmo vale para o inverso, sugerindo uma consciência dos alunos acerca de seu desempenho escolar.

Existem outras pesquisas que também utilizaram o Cloze, porém com diferentes objetivos. Dentre eles, encontram-se estudos que buscaram comparar algumas variáveis como sexo, tipo de instituição e série de acordo com o desempenho no Cloze. Essas pesquisas serão detalhadas a seguir (Cunha & Santos, 2008; Oliveira, Boruchovitch & Santos, 2007).

Oliveira e cols. (2007) investigaram as diferenças na compreensão em leitura, considerando o gênero, tipo de escola e série escolar. Participaram 206 estudantes matriculados nas 7^a e 8^a séries do ensino fundamental de escolas públicas e particulares. O instrumento utilizado foi um texto com a técnica de Cloze desenvolvido especificamente para essa faixa etária. A diferença de desempenho no Cloze entre os gêneros foi observada pelo teste *t* de Student. Os dados mostraram que as meninas apresentaram uma média mais alta de acertos no Cloze ($M=25$) em relação ao meninos ($M=22,8$), diferença essa, estatisticamente significativa ($t=3,04$; $p<0,001$). Para verificar se havia diferença entre a pontuação no Cloze, o tipo de escola (pública e privada) e a série escolar (7^a e 8^a séries), foi utilizado também ao teste *t* de Student e os dados evidenciaram que houve diferença estatisticamente significativa entre o número de acertos e o tipo de escola ($t=7,92$; $p<0,001$). Foi observada que a média de acertos dos alunos matriculados na escola particular foi maior do que na escola pública. No caso da série escolar também houve diferença significativa entre os grupos ($t=2,60$; $p<0,001$). Constatou-se, que os alunos

matriculados na 8ª série apresentaram um melhor desempenho na compreensão em leitura do que os que estavam na 7ª série.

A pesquisa de Cunha e Santos (2008) teve como um dos objetivos averiguar as habilidades lingüísticas tal como mensuradas pela Escala de Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE), a Escala de Reconhecimento de Palavras e o teste de Cloze de acordo com a variável tipo de instituição. Participaram 266 crianças, de ambos os sexos, entre 8 e 13 anos, de terceiras e quartas séries, do Ensino Fundamental de escolas públicas, particulares e do SESI, em cidade do interior de São Paulo. Observou-se que nas escolas particulares as médias nos três instrumentos indicaram melhor desempenho dos alunos em relação aos das escolas públicas ($n=189$), confirmando a hipótese levantada pelas autoras de que o desempenho dos alunos da escola particular seria melhor. As diferenças entre as médias, por tipo de instituição, apresentaram índices estatisticamente significativos para os três instrumentos ADAPE ($t=-4,99$; $p<0,001$), Escala de Reconhecimento de Palavras ($t=6,05$; $p<0,001$) e Cloze ($t=6,661$; $p<0,001$). Ao analisarem os resultados as autoras enfatizaram que o número de alunos das escolas particulares era bem inferior ao da escola pública, mas mesmo assim, foi apontada a adequação desses instrumentos para discriminar as diferenças em relação aos tipos de instituição.

As pesquisas com o Cloze revelam a importância desse instrumento para a avaliação da leitura no contexto educacional. Além de apresentar correlações com o rendimento acadêmico, o teste também possibilita diferenciar o desempenho dos alunos segundo o tipo de instituição, gênero e série. Porém, a avaliação da compreensão da leitura pode estar relacionada a outras variáveis também. Para alcançar a competência em leitura são importantes as experiências, a motivação e o conhecimento do aprendiz, assim como a ajuda e os recursos que o educador proporciona, considerando que o processo de

aprendizagem de leitura está sujeito a ritmos e características diferentes (Cunha, 2006; Joly, 2009; Neves & Boruchovitch, 2004; Solé 2003).

Algumas experiências de aprendizagem, que auxiliam no processo de aquisição da leitura, ocorrem antes mesmo da entrada na escola sendo o ambiente familiar a principal referência da criança. Dessa maneira, os resultados da pesquisa de Retelsdorf e Möller (2008) sobre condições familiares e individuais para a compreensão da leitura em crianças, revelaram que questões socioeconômicas, escolaridade dos pais, e atividades de leitura desenvolvidas pelos pais junto a seus filhos, podem influenciar na motivação para leitura. Sendo assim, os autores consideram que a compreensão da leitura depende de condições cognitivas do sujeito e do suporte familiar recebido por ele. Nessa perspectiva, Baker e cols. (1997) e McElvany e cols (2009) consideram que as influências familiares na educação e aprendizagem das crianças, principalmente no que diz respeito à compreensão da leitura, precisam de ser mais bem investigadas. As condições e as estruturas da família, associados a questões individuais de cada sujeito, podem contribuir para incrementar a motivação e o desempenho escolar.

Ao refletir sobre a participação da família na aprendizagem da leitura, pode-se inferir que as crianças que receberam mais estímulos positivos ambientais e afetivos em relação à realização da leitura tem mais possibilidade de apresentar um melhor desempenho acadêmico (Gilabert, Martinez & Vidal Abarca, 2005). Ao lado disso, supõe-se que quando o aluno apresenta um bom repertório de conhecimentos armazenados, possivelmente apresentará melhor compreensão, pois a compreensão em leitura depende do processo de retroalimentação (Nicholson, 1999).

Para melhor ilustrar a questão do conhecimento prévio apresenta-se a pesquisa de Anmarkrud e Braten (2009) que buscou analisar a dimensão da motivação para compreensão em leitura e sua relação com o conhecimento prévio e as estratégias de

leitura. Participaram 104 estudantes, entre 14 e 15 anos, provenientes de quatro escolas de Ensino Médio da Noruega. Os materiais para coleta de dados foram dois textos da disciplina de estudos sociais, uma escala tipo *Likert* sobre a percepção do estudante em relação ao seu desempenho em estudos sociais, um teste de múltipla escolha sobre o conhecimento do aluno em relação aos textos, um inventário de estratégias para a leitura, um inventário sobre motivação para leitura e uma medida de compreensão em leitura. Os resultados apontaram uma relação positiva e significativa entre o conhecimento prévio e a compreensão em leitura, inclusive uma das análises feitas revelou que esse conhecimento pode prever o desempenho do aluno em relação ao texto. Outro resultado encontrado foi que os alunos com melhor desempenho em leitura foram os que atribuíam maior importância e utilidade à compreensão em leitura. Além disso, esses alunos possuíam uma orientação motivacional intrínseca, bem como utilizavam estratégias de aprendizagem (cognitivas e metacognitivas) para entender melhor o texto.

Ainda a respeito da relação entre a motivação e leitura um estudo anterior realizado por Roeschl-Heils e cols. (2003) teve como objetivo correlacionar a motivação, a metacognição e a leitura. Os sujeitos foram 59 estudantes, de uma amostra de 140 que já haviam participado de uma pesquisa anterior em 1999 e em 2000. Na ocasião da coleta de dados 32 estudantes estavam cursando a sétima série do Ensino Fundamental e 27 estudantes encontravam-se na oitava série. Os alunos eram provenientes de três escolas da região de Würzburg na Alemanha. Os instrumentos utilizados foram apenas alguns dos aplicados no estudo anterior, devido à idade dos estudantes nesse segundo estudo. Sendo assim, os pesquisadores aplicaram um teste de habilidades verbais, um instrumento de estratégias metacognitivas, uma subescala de um teste de metamemória, um instrumento sobre autopercepção em leitura, uma escala de interesse por leitura e um teste sobre habilidades de leitura.

Foram identificadas, na pesquisa de Roeschl-Heils e cols. (2003), correlações positivas e significativas entre interesse por leitura, habilidades verbais e de leitura, autopercepção em leitura e estratégias metacognitivas. Esses resultados também apareceram no primeiro estudo realizado com essa amostra, sugerindo uma estabilidade dos construtos correlacionados ao longo desse período de três anos. Isso significa que alunos que utilizam bem as estratégias metacognitivas desenvolvem melhor suas habilidades verbais e de leitura, e apresentam um maior interesse por leitura. Outra questão sugerida pelo estudo é que as variáveis da metacognição e da motivação, assim como as habilidades de leitura, podem distinguir os “bons” e os “maus” leitores. Os alunos considerados “maus” leitores demonstraram utilizar menos as estratégias metacognitivas, baixo escore em leitura e pouco interesse por ela.

Ao longo do capítulo discutiu-se a importância de diferentes variáveis na aprendizagem da leitura, como o conhecimento prévio (Eysenck & Keane, 2007; Sternberg, 2008), as habilidades verbais e de leitura (Roeschl-Heils, Schneider & Kraayenoord, 2003), a motivação para a leitura (Anmarkrud & Braten, 2009; Roeschl-Heils, Schneider & Kraayenoord, 2003) e as influências ambientais e de contexto da criança (Retelsdorf & Möller, 2008). Dentre as diversas variáveis relacionadas à leitura, o presente estudo optou por estudar a motivação e os recursos familiares.

Sabe-se que as experiências de aprendizagem da criança estão inseridas em determinados contextos e são incentivadas por diferentes estímulos. Conforme apresentado nos capítulos anteriores, a motivação, na teoria de Metas de Realização, é apontada como fundamental no processo de aprendizagem por determinar o nível da qualidade do envolvimento do aluno no cumprimento das tarefas (Ames, 1992; Bzuneck, 2004b; Zenorini, 2007; entre outros). Os recursos familiares representados pelos suporte parental às rotinas escolares, interação entre pais e filhos e recursos materiais no ambiente físico,

sugerem um incentivo e aprimoramento no desempenho acadêmico das crianças (D’Avila-Bacarji, Marturano & Elias, 2005; Marturano, 2006; Soares & cols., 2004; entre outros). Sendo assim, supõe-se que o desempenho em compreensão da leitura pode relacionar-se às orientações motivacionais da criança juntamente com os suportes parentais proporcionados a elas.

Considerou-se ao longo dos capítulos deste trabalho a importância da motivação, dos recursos familiares e do desempenho em compreensão da leitura no contexto educacional da criança. Sendo assim, este estudo foi proposto com os três objetivos explicitados a seguir:

- (a) descrever as metas de realização predominantes e os recursos do ambiente familiar, bem como o nível de compreensão em leitura dos alunos;
- (b) explorar eventuais diferenças relacionadas a variáveis tais como, sexo, ano escolar, tipo de escola e escolaridade dos pais, em cada um dos instrumentos;
- (c) verificar a relação entre as metas de realização identificadas, os recursos familiares e o desempenho em compreensão da leitura.

MÉTODO

Participantes

O trabalho foi desenvolvido com 518 alunos devidamente matriculados do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental provenientes de uma escola particular e uma escola pública de Belo Horizonte, sendo 54,2% ($n=281$) do sexo masculino e 45,8% ($n=237$) do sexo feminino. Os participantes da escola particular foram 363 alunos, 32% ($n=116$) do 3º ano, 33% ($n=120$) do 4º ano e 35% ($n=127$) do 5º ano. Quanto ao sexo 56,2% ($n=204$) eram meninos e 43,8% ($n=159$) eram meninas. Em relação aos 155 participantes da escola pública, 36,8% ($n=57$) eram do 3º ano, 32,3% ($n=50$) do 4º ano e 31% ($n=48$) do 5º ano, os meninos totalizaram 49,7% ($n=77$) dessa amostra e as meninas 50,3% ($n=78$).

A faixa etária dos alunos, na amostra total, variou de 7 a 13 anos de idade ($M=9,10$; $DP=1,205$). Na escola particular a idade mínima foi de 7 anos e a máxima 11 anos ($M=8,85$; $DP=0,91$), enquanto na escola pública as idades variaram entre 7 e 13 anos ($M=9,69$; $DP=1,56$). A amostra foi não-probabilística, já que a escolha foi feita conforme a conveniência e facilidade de contato com as escolas.

Foram também participantes os pais dos alunos, visto que um dos instrumentos era para ser respondido pelos pais ou responsáveis pela criança. Com relação a eles 78% ($n=404$) devolveram o Inventário dos Recursos do Ambiente Familiar – RAF respondido, sendo que 318 questionários eram de pais da escola particular e 86 de pais da escola pública. A idade desses pais e/ou responsáveis variou de 18 a 69 anos ($M=40,94$; $DP=6,04$). Quanto à relação com a criança a maioria era a mãe, 64,7% ($n=261$) da amostra, 11,2% ($n=45$) era o pai, 1,2% ($n=4$) corresponderam a outro tipo de relação, como avó, avô, tia, tio ou irmã e irmão e 22,9% ($n=94$) não responderam à essa questão.

Outro dado importante é a escolaridade dos pais e/ou responsáveis, a saber, na escola particular dos que responderam essa questão 0,6% ($n= 2$) disseram ter o Ensino Fundamental Incompleto, 0,3% ($n= 1$) o Ensino Fundamental Completo, 0% ($n=0$) o Ensino Médio Incompleto, 4,1% ($n= 15$) o Ensino Médio Completo, 1,7% ($n= 6$) o Ensino Superior Incompleto, 64,5% ($n= 234$) o Ensino Superior Completo, 15,7% ($n= 57$) Pós-Graduação e 13,1% ($n= 41$) não responderam. Em relação à escola pública dos pais que responderam 20% ($n= 31$) tinham o Ensino Fundamental Incompleto, 9% ($n= 14$) o Ensino Fundamental Completo, 3,2% ($n= 5$) o Ensino Médio Incompleto, 12,3% ($n= 19$) o Ensino Médio Completo, 0,6% ($n= 1$) o Ensino Superior Incompleto, 1,3% ($n= 2$) o Ensino Superior Completo e nenhum respondeu ter Pós-Graduação.

Instrumentos

Na busca de uma base empírica para sustentar a reflexão proposta nesta pesquisa, toma-se como estrutura metodológica a aplicação de alguns testes e inventários que avaliam a motivação para aprendizagem, os recursos do ambiente familiar e o desenvolvimento da leitura.

Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem – versão infantil – EMAPRE-I

O instrumento escolhido para medir a motivação foi a Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem - EMAPRE, desenvolvido por Zenorini e Santos (2007). A versão infantil utilizada neste trabalho está em processo de pesquisa, portanto serão apresentados também os dados referentes a versão do Ensino Médio que já está validada.

Os resultados da análise fatorial exploratória realizada na versão Ensino Médio levaram a uma escala de 28 itens divididos em três fatores, sendo 12 pertencentes ao fator 1, *meta aprender* (itens 26, 42, 14, 24, 38, 28, 4, 44, 49, 40, 7 e 18), 9 ao fator 2, *meta*

performance-aproximação (itens 10, 20, 30, 8, 25, 27, 32, 43 e 39) e 7 ao fator 3, meta *performance-evitação* (itens 48, 41, 22, 46, 31, 15 e 33). Os itens referem-se à motivação e às atitudes em relação à aprendizagem e possuem três opções de respostas 1=discordo, 2=não sei e 3= concordo. A pontuação máxima do teste é de 84 pontos e a mínima é de 28 pontos. A consistência interna dos itens dos três fatores foi medida pelo alfa de *Cronbach*. Para a escala total o α foi de 0,73, para o Fator 1 – meta *aprender*, o α foi de 0,80; para o Fator 2 – meta *performance-aproximação*, de 0,76 e para o Fator 3 – meta *performance-evitação* de 0,73. Para análise da estabilidade temporal da escala a técnica utilizada foi a do teste-reteste, realizada depois de dois meses da primeira, com 77 alunos. Os resultados indicaram que tal como na primeira aplicação as médias obtidas na segunda aplicação foram muito próximas.

A escala versão infantil utilizada no presente estudo foi elaborado por Zenorini e Santos (2009) e é composta pelas dimensões, meta *aprender* (itens 1, 3, 4, 7, 9, 11, 13, 14, 16, 19, 21, 23, 25, 31, 33, 35, 38 e 39), meta *performance-aproximação* (itens 2, 6, 8, 12, 15, 17, 18, 20, 24, 26, 27, 28, 30, 32, 34, 36 e 37), meta *performance-evitação* (itens 5, 10, 22 e 29) totalizando 39 itens. As opções de respostas diferem das do Ensino Médio, já que 1=sempre, 2=às vezes e 3=nunca. A pontuação máxima é de 117 e mínima 39 pontos. Os resultados da análise fatorial exploratória levaram a uma escala reduzida de 25 itens, já que os itens que permaneceram foram os que alcançaram carga fatorial acima de 0,40, a saber, meta *aprender* itens 1, 7, 11, 13, 19, 21, 23, 25, 31, 33 e 35; meta *performance-aproximação* itens 6, 18, 20, 24, 26, 27, 28, 32, 34, 36 e 37; meta *performance-evitação* itens 10, 22 e 29. O alfa de *Cronbach* por dimensão foi de 0,77 para a meta *aprender*, 0,86 para meta *performance-aproximação* e 0,61 para a meta *performance-evitação*, a escala total apresentou o valor de 0,80.

Para as análises estatísticas do presente trabalho a média de cada meta foi retirada de acordo com a média ponderada, ou seja, o valor bruto de cada meta foi dividido pelo número de itens de cada uma e multiplicado por 10. Dessa forma é possível verificar a predominância de cada uma delas em relação às variáveis sexo, ano e tipo de escola. Além disso, optou-se por utilizar apenas os 25 itens apresentados após a análise fatorial exploratória, mesmo tendo sido aplicada a escala com 39 itens.

Inventário dos Recursos do Ambiente Familiar – RAF

Em relação à avaliação dos recursos do ambiente familiar foi aplicado o Inventário dos Recursos do Ambiente Familiar (RAF) elaborado por Marturano (1999). Este instrumento foi construído para a sondagem dos recursos promotores de desenvolvimento no ambiente familiar, com o objetivo de obter informações sobre condições relevantes para o desempenho acadêmico. O roteiro inicial foi pré-testado em 20 famílias, e após revisão dos itens, a primeira versão foi respondida por 100 famílias de crianças com queixa escolar (Marturano, 1999). Com a primeira análise dos resultados, observou-se cinco dimensões com alfa de *Cronbach* entre 0,20 e 0,60, caracterizando uma consistência interna muito baixa, sendo eles: ‘O que a criança faz quando não está na escola’, ‘Ajuda em tarefas domésticas’, ‘Atividades programadas que a criança realiza regularmente’, ‘Arranjo espaço-temporal para lição de casa’ e ‘Pessoas a quem a criança recorre para pedir ajuda ou conselho’.

O instrumento foi testado quanto à sua estabilidade temporal, mediante um procedimento de teste-reteste com 20 dias de intervalo, aplicado em três mães, obtendo-se índices de estabilidade iguais a 100%, 99% e 92% (Santos & Marturano, 1999). O inventário que inicialmente continha 13 questões, passou a ter 8 questões e foi aplicado em formatos diferentes por pesquisadores que procuraram adaptá-lo para seus estudos.

Esse instrumento foi selecionado para aplicação devido a sua proposta de avaliação, que envolve tanto aspectos materiais como aspectos humanos do ambiente familiar. Na presente pesquisa optou-se por incluir na análise de dados os oito tópicos do inventário que obtiveram uma significativa consistência interna, apresentando alfa de *Cronbach* acima de 0,69 no estudo de validação de Marturano, Ferreira e D'Avila-Bacarji (2005). Incluiu-se, ainda, mais dois tópicos que foram considerados importantes, já que apresentaram resultados de correlação significativa na pesquisa de Ferreira e Marturano (2002). Os tópicos incluídos são, *atividades programadas da criança* (item 4) e *a quem a criança recorre para pedir ajuda ou conselho* (item 10).

Os dez tópicos do RAF que serão considerados na pesquisa são: Passeios proporcionados/compartilhados (item 1), Atividades compartilhadas pela criança e pelos pais no lar (item 2), Oferta de brinquedos e outros materiais promotores do desenvolvimento (item 3), Disponibilidade de jornais/revistas e livros (itens 5 e 6), Supervisão para a escola (item 7), Atividades diárias com horários definidos (itens 4 e 8), Ocasões em que a família está reunida (item 9), e Pessoa que a criança recorre para pedir ajuda (item 10).

As dez questões do instrumento foram agrupadas em três categorias, como no estudo de Guidetti (2007), para análise dos suportes e recursos do ambiente familiar. A primeira categoria foi definida pela autora como 'suporte parental das rotinas escolares' e inclui as questões sobre supervisão para a escola e atividades com horários definidos (itens 4, 7 e 8). A segunda foi nomeada 'interação com os pais', destacando as questões referentes a passeios e atividades compartilhadas pela criança e pelos pais, ocasiões em que a família está reunida e pessoa que a criança recorre para pedir ajuda (itens 1, 2, 9 e 10). Por último, a terceira categoria foi definida como 'recursos materiais no ambiente físico' e inclui as questões de oferta de brinquedos e outros materiais promotores do desenvolvimento,

disponibilidade de jornais, revistas e livros no ambiente familiar (itens 3, 5 e 6). O escore em cada tópico é a soma dos pontos obtidos, dividida pelo número de itens que compõem aquele tópico e multiplicado por 10, com exceção dos itens 7, 8 e 9, que possuem uma somatória diferente. No item 7 a pontuação varia entre 3 e 0 pontos, sendo 3 pontos atribuídos para mãe e pai; 2 pontos só mãe ou só pai; 1 ponto para outra pessoa, ou outra pessoa e mãe, ou outra pessoa e pai; 0 pontos para ninguém. Nos itens 8 e 9 os pontos são distribuídos conforme a opção marcada, a saber, sempre = 2 pontos, às vezes = 1 ponto e nunca = 0 (Marturano, 2006). O escore total corresponde à soma dos escores obtidos nos dez tópicos utilizados.

Teste de Cloze

A técnica de Cloze é usada como instrumento de avaliação e diagnóstico, quando é mais comumente chamada de teste de Cloze, e também de intervenção, visto que pode ser empregada com modificações diversas visando ao desenvolvimento da compreensão da leitura. A maior ou menor facilidade que o leitor encontrar para reconstruir a estrutura do texto determinará não só o índice de sua inteligibilidade, como também a habilidade de compreensão de quem o lê (Oliveira e cols., 2009a).

Os textos utilizados neste estudo foram “A princesa e o fantasma” e “Uma vingança infeliz” elaborados por Santos (2005). Os textos possuem tamanho e dificuldade equivalentes e foram elaborados na forma do Cloze tradicional tal como proposto inicialmente por Taylor em 1953. Em cada texto, omitiram-se os quintos vocábulos, que foram substituídos por um traço de tamanho equivalente ao da palavra substituída. Dessa forma, solicita-se ao aluno a leitura de um texto que possui alguns espaços em branco para serem completados com palavras que tenham o melhor sentido para o texto. A correção utilizada foi a literal, que considera como corretas somente palavras idênticas às omitidas.

A pontuação máxima possível em cada texto é de 15 pontos, perfazendo um total de 30 pontos possíveis para o total de lacunas nas duas histórias.

Os textos foram submetidos a um estudo piloto com 314 alunos de ambos os sexos, de segunda a quarta séries, para verificar sua validade de critério. Os resultados obtidos, somando-se os dois textos com um total de 204 palavras, das quais foram omitidas 30, indicaram adequação deles para utilização na amostra pretendida. A análise da variância indicou haver diferença estatisticamente significativa entre as séries [$F(3,314)=55,75$; $p<0,001$]. Essa diferença foi justificada pelo teste de *Turkey*, que separou os escores das crianças nos grupos correspondentes às três séries frequentadas. A análise da consistência interna apresentou índices de precisão satisfatórios, pois o alfa de *Cronbach* foi de 0,83 para as crianças estudadas. Procedeu-se também à análise da consistência interna por série, assim obteve-se o índice para a segunda série de 0,85, para a terceira série de 0,69 e para a quarta série de 0,72.

Procedimento

Primeiramente foi solicitada a autorização da direção das escolas para a realização da pesquisa e, em seguida, o projeto foi encaminhado para a aprovação do Comitê de Ética. Os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e sobre a exigência da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelo responsável, já que os alunos eram menores de idade (Anexo 1).

As informações sobre a pesquisa foram transmitidas para as crianças e os pais participantes, primeiramente, pelas diretoras das escolas e, posteriormente, no dia da aplicação dos testes pela pesquisadora. Para os pais das crianças foi feito um comunicado por escrito, por meio de uma circular das escolas e junto foi encaminhado o termo de consentimento para os pais autorizarem ou não a pesquisa.

A coleta de dados foi feita basicamente de duas maneiras. A Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem – EMAPRE-I e dois textos do Teste de Cloze foram aplicados coletivamente nos alunos em sala de aula durante o período de aula no horário mais apropriado e liberado pela direção das escolas. Primeiramente as crianças responderam aos dois testes de Cloze e em seguida à Escala de Motivação. O tempo gasto para a realização dessas tarefas foi de 50 minutos.

A aplicação do Inventário dos Recursos do Ambiente Familiar – RAF foi realizada com os pais ou responsáveis dos alunos que participaram da pesquisa. Esse inventário foi entregue para as crianças no dia da aplicação dos testes na escola. Elas entregaram para os pais que devolveram para a professora de seus filhos devidamente preenchidos. As instruções sobre a entrega do questionário para os pais e sua devolução para a professora do filho, foram dadas após a realização dos testes nas crianças.

RESULTADOS

Tendo em vista os objetivos do presente estudo os dados foram analisados quantitativa e qualitativamente, utilizando-se provas de estatística descritiva e inferencial. As primeiras possibilitaram a descrição do desempenho dos participantes em cada um dos instrumentos utilizados. As provas inferenciais forneceram evidências sobre as relações entre os construtos focalizados e as diferenças entre eles.

Para comparar o desempenho dos participantes no que se refere à motivação, aos recursos familiares e à compreensão em leitura, foram utilizadas provas de análises de variância, como o teste *t* de *Student* e a ANOVA. Já a relação entre os escores das medidas da Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem – versão infantil – EMAPRE-I, o Inventário dos Recursos do Ambiente Familiar – RAF e o Teste Cloze na amostra pesquisada foi investigada pela prova de correlação de *Pearson* devido ao número de participantes.

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa por meio de tabelas, figuras e comentários dos principais pontos investigados e posteriormente discutidos. Tendo em vista os objetivos pretendidos, os resultados foram organizados na seqüência em que foram propostos. A primeira parte dos resultados, de acordo com o primeiro objetivo, consistiu em avaliar o desempenho dos sujeitos na Escala de Motivação para Aprender EMAPRE – I, no Inventário dos Recursos do Ambiente Familiar - RAF e nos dois testes de Cloze. Os resultados das provas de estatística descritiva de todos os instrumentos são apresentados a seguir nas Tabelas 1, 2 e 3.

Tabela 1 – Estatísticas descritivas das médias dos sujeitos em relação às metas de realização

<i>Metas de Realização</i>	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>
Meta aprender	477	1,36	3,00	2,52	0,32
Meta performance-aproximação	475	0,82	2,45	1,57	0,40
Meta performance-evitação	489	2,33	7,00	3,83	1,25

Na Tabela 1 pode-se observar que na amostra total os alunos obtiveram uma maior média na meta *performance-evitação* ($M=7,00$; $DP=1,25$). Ressalta-se que foi calculada a média ponderada de cada meta avaliada pela EMAPRE - I, ou seja, o total de cada uma foi dividido pelo respectivo número de itens. Dessa maneira, pôde-se obter o resultado de predominância de meta, já que elas foram comparadas de maneira semelhante.

A seguir na Tabela 2 estão apresentados os resultados da amostra total do Inventário dos Recursos Familiares – RAF. Vale ilustrar que estes dados foram obtidos pelas respostas dos pais e ou responsáveis pelos alunos.

Tabela 2 - Estatísticas descritivas das médias dos sujeitos em relação ao Inventário dos Recursos Familiares – RAF

<i>Categorias do RAF</i>	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>
Suporte parental das rotinas escolares	377	13,67	42,89	34,22	5,08
Interação com os pais	357	8,01	31,17	22,03	4,17
Recursos materiais no ambiente físico	402	1,98	28,57	19,05	4,93
Total do RAF	338	28,22	96,87	75,88	12,15

Observa-se na Tabela 2 que a maior média encontrada foi a do Suporte parental das rotinas escolares ($M=34,22$; $DP=5,08$). Esse suporte é representado pela supervisão e acompanhamento das atividades escolares das crianças, como participação em reunião de pais e verificação dos trabalhos e deveres do colégio.

Ainda de acordo com o primeiro objetivo foi analisado o desempenho dos alunos na amostra total em relação aos dois textos do Cloze. Os resultados estão apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 – Estatísticas descritivas das médias dos sujeitos em relação aos dois textos do Cloze

<i>Textos</i>	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>
Uma Vingança Infeliz	500	0	14	6,72	3,38
A Princesa e o Fantasma	505	0	14	8,84	2,98

Na Tabela 3 observa-se que em relação ao desempenho nos textos de Cloze os alunos obtiveram uma média superior no texto ‘A Princesa e o Fantasma’ ($M=8,84$; $DP=2,98$). Os valores mínimo e máximo dos dois textos foram iguais e nenhum aluno atingiu a pontuação máxima de 15 pontos.

De acordo com o segundo objetivo foram realizadas as análises estatísticas descritivas e a avaliação das diferenças entre as médias com o teste *t* de *Student* por tipo de escola e sexo, e com a ANOVA por série. Primeiramente são apresentados todos os resultados encontrados com as metas de realização.

Tabela 4 – Estatísticas descritivas e Teste *t de Student* para comparação das médias ponderadas das Metas de Realização em relação ao tipo de escola

<i>Metas</i>	<i>Escola</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio</i>		<i>t</i>	<i>p</i>
				<i>Padrão</i>			
Meta aprender	Particular	342	2,49	0,32	-3,821	0,000	
	Pública	135	2,61	0,31			
Meta performance-aproximação	Particular	345	1,45	0,34	-11,229	0,000	
	Pública	130	1,88	0,38			
Meta performance-evitação	Particular	351	3,59	1,07	-6,378	0,000	
	Pública	138	4,46	1,44			

Verifica-se que a média dos alunos da escola pública foram superiores aos dos alunos da escola particular na meta *aprender*, meta *performance-aproximação* e meta *performance-evitação*. As diferenças entre as médias, por tipo de instituição, apresentaram valores estatisticamente significativos ($p < 0,001$) para os três tipos de metas, sendo a mais acentuada a relativa à meta *performance-aproximação* ($t = -11,229$; $p < 0,001$).

Como já mencionado, também foram analisadas as três metas de realização considerando-se os sexos separados por tipo de escola. A Tabela 5 que se segue mostra os resultados da prova de análise de variância efetuada.

Tabela 5 - Estatísticas descritivas e Teste *t de Student* para comparação das médias das Metas de Realização quanto ao sexo, por tipo de escola

Escola			<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Particular	Meta Aprender	masculino	193	2,47	0,34	-1,171	0,243
		feminino	149	2,51	0,28		
	Performance-aproximação	masculino	194	1,47	0,33	1,680	0,094
		feminino	151	1,45	0,34		
	Performance-evitação	masculino	199	3,55	1,10	-0,921	0,358
		feminino	152	3,65	1,02		
Pública	Meta Aprender	masculino	63	2,63	0,34	0,691	0,491
		feminino	72	2,59	0,28		
	Performance-aproximação	masculino	65	1,93	0,37	1,335	0,184
		feminino	65	1,84	0,38		
	Performance-evitação	masculino	67	4,42	1,53	-0,342	0,733
		feminino	71	4,50	1,36		

Os resultados encontrados pelo teste *t de Student* revelaram não existir uma diferença estatisticamente significativa nas médias das metas de realização avaliadas pela Escala de Motivação para Aprendizagem EMAPRE-I quanto aos sexos separados por tipo de escola. Observa-se apenas uma diferença marginalmente significativa em relação à meta *performance-aproximação* ($t=1,680$; $p<0,094$), na escola particular, favorecendo os meninos.

A distribuição das médias de cada meta de realização por tipo de escola foram, primeiramente, ilustradas em gráficos. Os resultados estão apresentados nas Figuras 1 e 2.

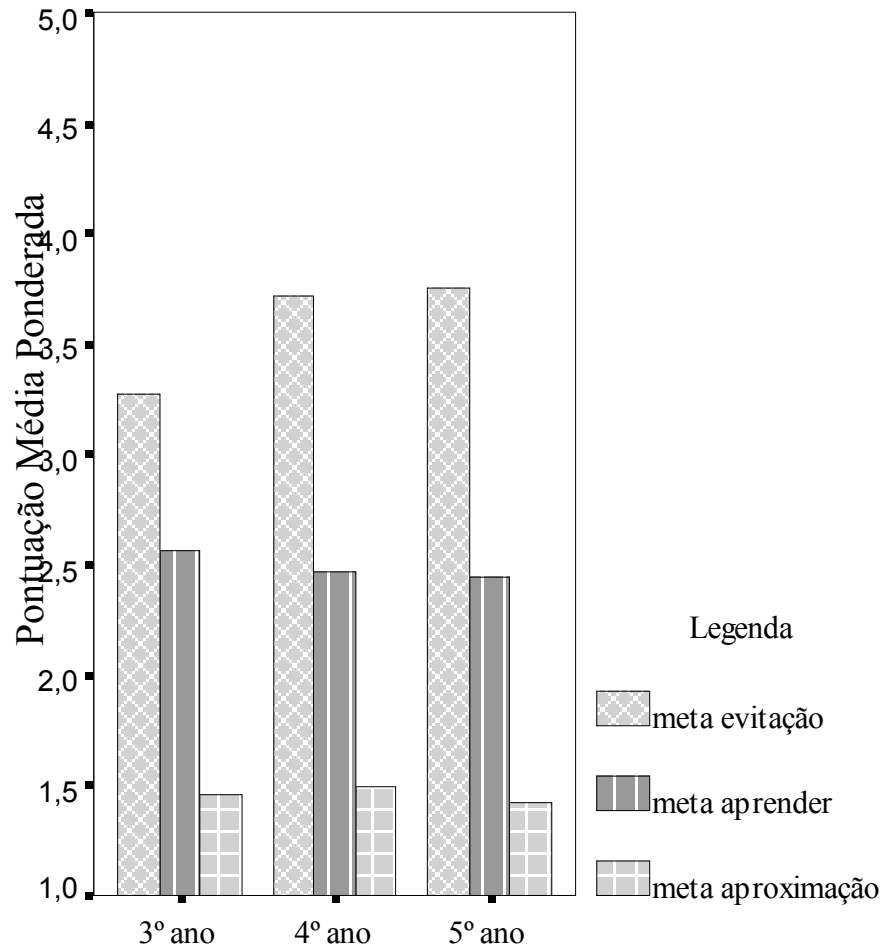


Figura 1 – Médias ponderadas das metas de realização relativas à Escola Particular

Verifica-se na Figura 1 que as médias da meta *aprender* e da meta *performance-aproximação* diminuem conforme o avanço dos alunos nos anos escolares, enquanto que as médias da meta *performance-evitação* aumentam. Porém, em todos os anos estudados na escola particular existe uma predominância da meta *performance-evitação*.

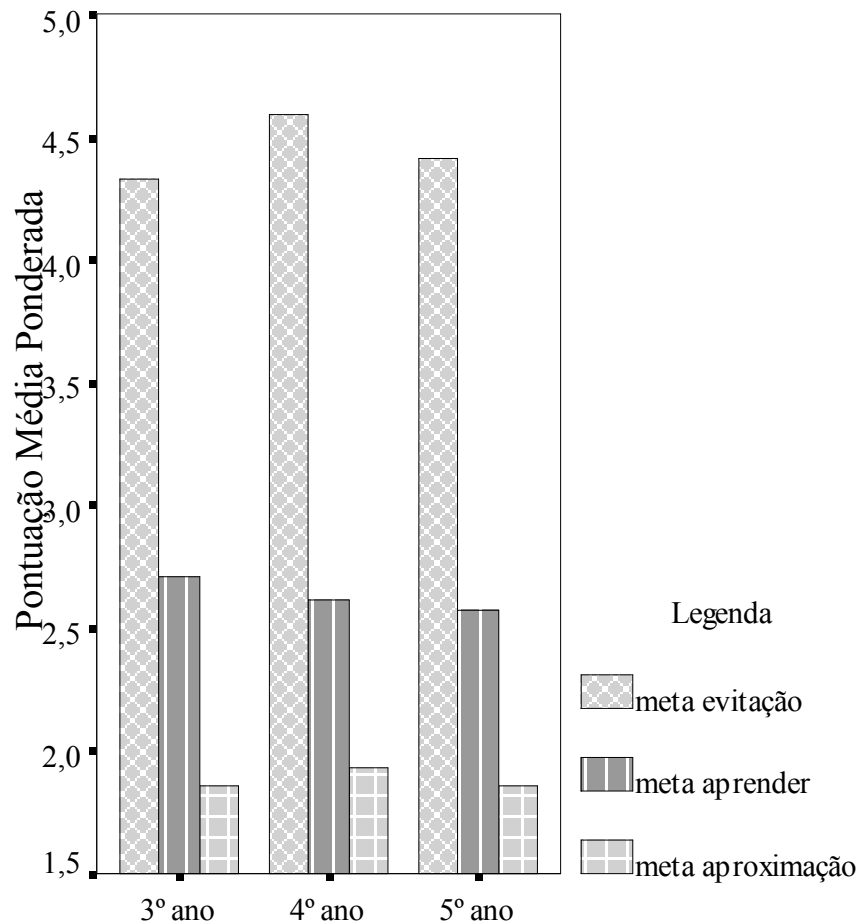


Figura 2 – Médias ponderadas das metas de realização relativas à Escola Pública

Observa-se na Figura 2 que o mesmo ocorreu com as médias das metas de realização na escola pública. As médias da meta *aprender* e da meta *performance-aproximação* diminuem conforme o avanço dos alunos nos anos escolares, enquanto que as médias da meta *performance-evitação* aumentam. Os resultados dos escores dos alunos da escola pública foram superiores aos dos alunos da escola particular em todas as metas conforme apresentado na Figura 2 e na Tabela 4. Além disso, na escola pública também ocorreu o predomínio da meta *performance-evitação* em todos os anos escolares estudados.

Para explorar as diferenças entre as médias das metas de realização entre as séries estudadas utilizou-se a ANOVA. Nas próximas tabelas constam os resultados obtidos por meio dessa análise.

Tabela 6 – Análise de variância para verificar diferença entre as médias das Metas de Realização por série na amostra total

<i>Tipos de metas</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Meta aprender	2 474	5,092	0,006
Meta performance-aproximação	2 472	1,044	0,353
Meta performance-evitação	2 486	2,774	0,063

A análise de variância entre as médias das metas de realização da Escala de Motivação para Aprendizagem – EMAPRE-I indicou diferença estatisticamente significativa somente na meta *aprender* em relação às séries. Para verificar como as séries se diferenciaram, utilizou-se o teste *post-hoc* de *Tukey*.

Tabela 7 – Agrupamento das séries em relação aos escores da meta aprender no teste de *Tukey*

<i>Ano</i>	<i>N</i>	<i>Médias da Meta Aprender</i>	
		1	2
3º ano	163	2,48	
4º ano	157	2,50	
5º ano	157		2,59

O teste de *Tukey* separou as três séries em dois agrupamentos, constatando a existência de uma diferença significativa do terceiro ano para o quarto e o quinto ano. A maior média na meta *aprender* foi do terceiro ano que se diferenciou significativamente das obtidas pelos alunos do quarto ano e do quinto ano.

Tabela 8 – Análise de variância entre os escores das Metas de Realização por série, separados por tipo de escola

	<i>Escolas</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Particular	Meta aprender	2 339	4,178	0,016
	Meta Performance- aproximação	2 342	1,223	0,296
	Meta Performance-evitação	2 348	6,353	0,002
Pública	Meta aprender	2 132	1,006	0,368
	Meta Performance- aproximação	2 127	0,399	0,672
	Meta Performance-evitação	2 135	0,265	0,768

Os resultados apresentados na Tabela 9 revelaram existir uma diferença estatisticamente significativa em relação às médias dos anos na meta *aprender* e da meta *performance-evitação* na escola particular. Na escola pública não foram detectadas diferenças estatisticamente significativas na comparação entre as séries. A seguir será apresentado o resultado do teste *post-hoc* de *Tukey* utilizado para identificar como ocorreram as diferenças na escola particular relativas à meta *aprender* e *performance-evitação*.

Tabela 9 - Agrupamento das séries em relação aos escores da meta *aprender* na escola particular

<i>Ano</i>	<i>N</i>	<i>Médias da Meta Aprender</i>	
		1	2
5° ano	118	2,44	
4° ano	112	2,46	2,46
3° ano	112		2,56

O teste *post-hoc* de *Tukey* revelou existir uma diferença estatisticamente significativa entre o terceiro e o quinto ano. A média dos alunos do quarto ano não se diferenciaram significativamente das demais.

Tabela 10 - Agrupamento das séries em relação aos escores da meta *performance-evitação* na escola particular

<i>Ano</i>	<i>N</i>	<i>Médias da Meta Performance-evitação</i>	
		1	2
3° ano	112	3,30	
4° ano	118		3,67
5° ano	121		3,78

Quanto ao resultado das médias da meta *performance-evitação*, o terceiro ano se diferenciou estatisticamente do quarto e quinto ano. Neste caso o terceiro ano obteve a menor média em relação aos demais.

A seguir serão apresentados os resultados obtidos em relação aos recursos familiares entre o tipo de escola entre os sexos e entre as três séries, separados por tipo de escola. Esses resultados constam nas Tabelas 11 e 12 apresentadas a seguir.

Tabela 11 - Estatísticas descritivas e Teste *t de Student* para comparação das médias do Inventário dos Recursos do Ambiente Familiar - RAF em relação ao tipo de escola

<i>Categorias do RAF</i>	<i>Escola</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Suporte parental das rotinas escolares	Particular	303	35,55	3,85	9,595	0,000
	Pública	74	28,73	5,81		
Interação com os pais	Particular	288	23,10	3,31	9,833	0,000
	Pública	69	17,53	4,41		
Recursos materiais no ambiente físico	Particular	319	20,44	3,44	9,811	0,000
	Pública	83	13,68	6,01		
Total do RAF	Particular	275	79,36	8,31	9,880	0,000
	Pública	63	60,69	14,45		

Na Tabela 11 observa-se que as médias da escola particular foram superiores às da escola pública. As diferenças entre essas médias foram estatisticamente significativas em relação ao ‘Suporte parental das rotinas escolares’, à ‘Interação com os pais’, aos ‘Recursos familiares no ambiente físico’ e ao total de RAF.

Tabela 12 - Estatísticas descritivas e Teste *t de Student* para comparação das médias do RAF entre os sexos, por tipo de escola

Escola			N	Média	Desvio Padrão	<i>t</i>	<i>p</i>
Particular	Suporte parental das rotinas escolares	masculino	168	35,65	35,65	0,490	0,624
		feminino	135	35,43	35,43		
	Interação com os pais	masculino	161	23,17	23,17	0,423	0,672
		feminino	127	23,01	23,01		
	Recursos materiais no ambiente físico	masculino	179	20,47	20,47	0,191	0,849
		feminino	140	20,40	20,40		
	Total do RAF	masculino	152	79,70	79,70	0,754	0,451
		feminino	123	78,94	78,94		
Pública	Suporte parental das rotinas escolares	masculino	36	26,79	26,79	-2,939	0,004
		feminino	38	30,57	30,57		
	Interação com os pais	masculino	34	16,51	16,51	-1,949	0,055
		feminino	35	18,54	18,54		
	Recursos materiais no ambiente físico	masculino	39	12,63	12,63	-1,523	0,132
		feminino	44	14,63	14,63		
	Total do RAF	masculino	32	55,71	55,71	-2,948	0,005
		feminino	31	65,84	65,84		

Verfica-se na Tabela 12 que existiram diferenças estatisticamente significativas apenas na escola pública na categoria ‘Suporte parental das rotinas escolares’ e no total do RAF. Essas diferenças sugerem que as meninas da escola pública recebem mais a supervisão e acompanhamento dos pais nas tarefas e atividades da escola. Vale destacar que uma diferença marginalmente significativa foi observada na categoria ‘Interação com os pais’ também favorável às meninas. Em relação à escola particular as diferenças das médias dos meninos e das meninas não foram estatisticamente significativas.

Tabela 13 – Análise de variância para verificar diferença entre as médias das categorias e do total do RAF entre as séries, por tipo de escola

	<i>Escolas</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Particular	Suporte parental das rotinas escolares	2 300	2,446	0,088
	Interação com os pais	2 285	1,669	0,190
	Recursos materiais no ambiente físico	2 316	2,687	0,070
	Total do RAF	2 272	0,374	0,688
Pública	Suporte parental das rotinas escolares	2 71	0,550	0,579
	Interação com os pais	2 66	0,043	0,958
	Recursos materiais no ambiente físico	2 80	0,369	0,693
	Total do RAF	2 60	0,407	0,668

Ao verificar a existência de uma diferença estatisticamente significativa entre as médias das categorias e do total do RAF considerando-se o ano escolar dos alunos a ANOVA revelou que as diferenças não foram significativas. Isso significa que pelos resultados obtidos no RAF os suportes e recursos oferecidos pelos pais das duas escolas não se diferenciaram em razão da série escolar de seus filhos.

Como o resultado por série separado por tipo de escola não mostrou uma diferença significativa em relação às categorias e o total do RAF, mas revelaram alguns valores marginalmente significativos, optou-se por explorar uma possível diferença entre os resultados obtidos no RAF e a escolaridade dos pais. A Tabela 14 apresenta os resultados

do teste *t* de *Student* considerando-se o agrupamento de pais com Ensino Fundamental e Médio ($n=77$) e pais com Ensino Superior e Pós-Graduação ($n=259$).

Tabela 14 - Estatísticas descritivas e Teste *t* de *Student* para comparação das médias do RAF quanto a escolaridade dos pais na amostra total

	<i>Escolaridade dos pais</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Suporte parental das rotinas escolares	Ensino Fundamental e Médio	77	29,67	6,30	-7,965	0,000
	Ensino Superior e Pós-Graduação	285	35,65	3,73		
Interação com os pais	Ensino Fundamental e Médio	72	18,29	4,38	-8,823	0,000
	Ensino Superior e Pós-Graduação	271	23,19	3,29		
Recursos materiais no ambiente físico	Ensino Fundamental e Médio	85	14,65	5,86	-8,891	0,000
	Ensino Superior e Pós-Graduação	300	20,56	3,38		
Total do RAF	Ensino Fundamental e Médio	66	63,39	15,05	-8,474	0,000
	Ensino Superior e Pós-Graduação	259	79,65	8,01		

De acordo com os resultados da Tabela 14 as médias se diferenciaram em todas as categorias do RAF quando a comparação considerou a escolaridade dos pais. As diferenças foram estatisticamente significativas em relação às médias do ‘Suporte parental das rotinas escolares’, ‘Interação com os pais’, ‘Recursos materiais no ambiente físico’ e do total do RAF. Em todas as categorias e no total do RAF os pais com maior grau de escolaridade obtiveram médias superiores em comparação com os pais de menor escolaridade. Ou seja, o avanço no grau de escolaridade dos pais pode favorecer a disponibilidade de suporte e recursos familiares.

Como previsto, empregou-se também a análise de variância para comparar o desempenho dos testes de Cloze entre o tipo de escola, os sexos e as três séries. Os resultados obtidos constam das Tabelas 15 a 20, apresentadas a seguir.

Tabela 15 - Estatísticas descritivas e Teste *t de Student* para comparação das médias dos dois textos do Cloze em relação ao tipo de escola

<i>Textos</i>	<i>Escola</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
A Princesa e o Fantasma	Particular	363	9,83	2,36	12,816	0,000
	Pública	142	6,32	2,91		
Uma Vingança Infeliz	Particular	360	7,86	2,94	15,333	0,000
	Pública	140	3,78	2,56		

Em relação às médias dos textos com a técnica de Cloze, os alunos da escola particular apresentaram resultados superiores em comparação aos alunos da escola pública. Verificou-se que a média do texto ‘Uma Vingança Infeliz’ revelou mais ainda essa diferença entre as instituições.

Ainda utilizando o teste *t de Student* verificou-se as diferenças entre as médias do dois textos de Cloze em relação ao sexo, separados por tipo de escola. Os resultados obtidos serão mostrados na Tabela 16.

Tabela 16 - Estatísticas descritivas e Teste *t de Student* para comparação das médias dos dois textos de Cloze em relação ao tipo de escola e ao sexo

Escola			<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Particular	Texto: A Princesa e o Fantasma	masculino	204	9,50	9,50	-3,045	0,002
		feminino	159	10,25	10,25		
	Texto: Uma Vingança Infeliz	masculino	201	7,56	7,56	-2,180	0,030
		feminino	159	8,24	8,24		
Pública	Texto: A Princesa e o Fantasma	masculino	69	5,71	5,71	-2,456	0,015
		feminino	73	6,89	6,89		
	Texto: Uma Vingança Infeliz	masculino	68	3,10	3,10	-3,127	0,002
		feminino	72	4,42	4,42		

Na Tabela 16 observa-se que houve diferença estatisticamente significativa entre os sexos nos dois textos de Cloze. Na escola particular a diferença no texto ‘A Princesa e o Fantasma’ favoreceu as meninas que obtiveram média superior em comparação com os meninos. O mesmo ocorreu com o texto ‘Uma Vingança Infeliz’, sendo que as meninas também revelaram um melhor desempenho. Os resultados da escola pública foram semelhantes, já que tanto no texto ‘A Princesa e o Fantasma’ a diferença também favoreceu as meninas, como no texto ‘Uma Vingança Infeliz’ as meninas tiveram média superior.

Conforme realizado também com os outros instrumentos utilizou-se a ANOVA para analisar as diferenças entre os escores dos textos de Cloze e as séries estudadas. As Tabelas 17 a 19 apresentarão os resultados encontrados com essa variável.

Tabela 17 - Análise de variância para verificar diferença entre as médias dos Textos de Cloze por série na amostra total

<i>Textos de Cloze</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p.</i>
A Princesa e o Fantasma	2	39,67	0,000
	502		
Uma Vingança Infeliz	2	46,80	0,000
	497		

Observa-se na Tabela 17 que a análise de variância por série com os escores dos textos de Cloze revelou existir uma diferença estatisticamente significativa no texto ‘A Princesa e o Fantasma’ e também no texto ‘Uma Vingança Infeliz’. Essas diferenças foram verificadas por meio do teste *post-hoc* de *Tukey* constatando a existência de dois agrupamentos que serão apresentados nas Tabelas 18 e 19.

Tabela 18 - Agrupamento das series em relação aos escores do Texto ‘A Princesa e o Fantasma’

<i>Ano</i>	<i>N</i>	<i>Médias do texto: A Princesa e o Fantasma</i>	
		1	2
3° ano	160	7,26	
4° ano	170		9,29
5° ano	175		9,85

No texto ‘A Princesa e o Fantasma’ foram formados dois grupos com as três séries estudadas, sendo que o terceiro ano obteve a menor média diferenciando-se do quarto ano e do quinto ano. Apesar do quinto ano ter apresentado média superior ao do quarto ano, esses dois anos não se diferenciaram estatisticamente de maneira significativa.

Tabela 19 - Agrupamento das séries em relação aos escores do Texto ‘Uma Vingança Infeliz’

<i>Ano</i>	<i>N</i>	<i>Médias do texto: Uma Vingança Infeliz</i>	
		1	2
3º ano	157	4,78	
4º ano	170		7,26
5º ano	173		7,95

Na Tabela 19 verifica-se a formação de dois grupos com as três séries estudadas. Os resultados dessa tabela revelaram que o terceiro ano, assim como no texto anterior, se diferenciou significativamente do quarto e do quinto ano. O mesmo não ocorreu entre o quarto e o quinto ano, ou seja, embora o quinto ano tenha obtido uma maior média ela não se diferenciou estatisticamente da média obtida pelo quarto ano.

Como esses resultados foram analisados considerando o total da amostra, optou-se por dividir a amostra de acordo com o tipo de escola para verificar se o agrupamento por séries, da maneira como já foi apresentado, também ocorreu nas duas escolas. A análise de variância por tipo de escola e série está apresentada na Tabela 20.

Tabela 20 - Análise de variância para verificar diferença entre as médias dos Textos de Cloze por série, por tipo de escola

<i>Escolas</i>		<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Particular	Texto: A Princesa e o Fantasma	2	63,237	0,000
		360		
	Texto: Uma Vingança Infeliz	2	71,109	0,000
		357		
Pública	Texto: A Princesa e o Fantasma	2	6,926	0,001
		139		
	Texto: Uma Vingança Infeliz	2	7,447	0,001
		137		

Observa-se-se que a análise de variância por tipo de escola e série também revelou existir diferença estatisticamente significativa nos escores do texto ‘A Princesa e o Fantasma’ tanto na escola particular como na escola pública. O mesmo ocorreu com o texto ‘Uma Vingança Infeliz’ na escola particular e na escola pública. Essas diferenças foram verificadas por meio do teste *post-hoc* de *Tukey* constatando a existência de dois agrupamentos nas duas escolas apresentados nas Tabelas 21 e 22.

Tabela 21 - Agrupamento das séries em relação aos escores do Texto ‘A Princesa e o Fantasma’ na escola particular

<i>Ano</i>	<i>N</i>	<i>Médias do texto: A Princesa e o Fantasma</i>	
		1	2
3º ano	116	8,09	
4º ano	120		10,42
5º ano	127		10,85

O texto ‘A Princesa e o Fantasma’ na escola particular apresentou dois agrupamentos conforme as séries. A diferença da média do terceiro ano em comparação ao quarto e quinto ano foi estatisticamente significativa. Além disso, as médias dos alunos foram aumentando de acordo com o avanço da escolarização.

Tabela 22 - Distribuição das séries em relação aos escores do Texto ‘A Princesa e o Fantasma’ na escola pública

<i>Ano</i>	<i>N</i>	<i>Médias do texto: A Princesa e o Fantasma</i>	
		1	2
3º ano	44	5,07	
4º ano	50		6,58
5º ano	48		7,19

Na Tabela 22 percebe-se que o mesmo resultado apresentado pela escola particular ocorreu com a escola pública. A diferença estatisticamente significativa também foi em relação à média do terceiro ano em comparação ao quarto e quinto ano. Embora tenha ocorrido um aumento das médias dos alunos conforme o avanço da escolarização, na escola pública a diferença entre o quarto e o quinto ano foi superior quando comparada à diferença desses anos na escola particular.

Tabela 23 - Distribuição das séries em relação aos escores do Texto ‘Uma Vingança Infeliz’ na escola particular

<i>Ano</i>	<i>N</i>	<i>Texto: Uma Vingança Infeliz</i>		
		1	2	3
3º ano	114	5,61		
4º ano	120		8,52	
5º ano	126			9,28

O texto ‘Uma Vingança Infeliz’ diferenciou melhor as séries na escola particular já que o resultado da Tabela 23 mostra três agrupamentos encontrados pelo teste *post-hoc* de *Tukey*. As médias foram crescentes, sendo que o terceiro ano obteve a menor, seguido do

quarto ano e do quinto ano. As diferenças entre os anos foram estatisticamente significativas, o que revela um melhor desempenho dos alunos na compreensão do texto de acordo com o avanço dos anos escolares.

Tabela 24 - Distribuição das séries em relação aos escores do Texto ‘Uma Vingança Infeliz’ na escola pública

<i>Ano</i>	<i>N</i>	<i>Médias do texto: Uma Vingança Infeliz</i>	
		1	2
3º ano	43	2,58	
4º ano	50		4,24
5º ano	47		4,38

Pode-se observar na Tabela 24 que o mesmo não ocorreu com a escola pública em relação ao texto ‘Uma Vingança Infeliz’. Os resultados revelaram existir uma diferença estatisticamente significativa entre o terceiro ano em comparação ao quarto e quinto ano. Essas médias também foram crescentes conforme o avanço da escolarização. Destaca-se aqui a diferença bastante pequena entre o quarto e quinto ano na compreensão desse texto.

A análise a seguir investigou a relação entre a escolaridade dos pais e os escores obtidos nos dois textos de Cloze, a fim de verificar a existência de diferenças significativas entre essas variáveis. Os resultados encontrados estão na Tabela 25.

Tabela 25 - Estatísticas descritivas e Teste *t de Student* para comparação das médias dos dois textos de Cloze em relação à escolaridade dos pais e/ou responsáveis

Texto Cloze	Escolaridade dos pais	N	Média	DP	t	p
A Princesa e o Fantasma	Ensino Fundamental e Médio	82	7,63	2,895	-6,433	0,000
	Ensino Superior e Pós-Graduação	300	9,87	2,338		
Uma Vingança Infeliz	Ensino Fundamental e Médio	82	5,21	2,984	-7,366	0,000
	Ensino Superior e Pós-Graduação	297	7,94	2,914		

Percebe-se na Tabela 25 que existiu uma diferença estatisticamente significativa entre a escolaridade dos pais e as médias do texto ‘A Princesa e o Fantasma’ e do texto ‘Uma Vingança Infeliz’. Os alunos com melhor desempenho nos dois textos de Cloze são aqueles cujos pais responderam ter Ensino Superior ou Pós-Graduação. Isso significa que quanto maior o grau de escolaridade dos pais melhor o rendimento do filho na compreensão da leitura.

Os próximos resultados que serão apresentados estão relacionados ao terceiro objetivo deste trabalho que era o de verificar a relação entre as metas de realização identificadas, os recursos familiares e o desempenho em compreensão da leitura. Para tanto, foram realizadas provas de correlação de *Pearson* com os escores alcançados dos instrumentos utilizados e descritos nas Tabelas 26, 27 e 28.

Tabela 26 - Índices de correlações (r) e níveis de significância (p) entre os escores do RAF e as Metas de Realização

<i>Tipos de metas</i>		<i>Suporte parental</i>		<i>Recursos</i>	
		<i>das rotinas escolares</i>	<i>Interação com os pais</i>	<i>materiais no ambiente físico</i>	<i>Total do RAF</i>
Meta Aprender	r	0,015	-0,017	-0,042	-0,027
	p	0,773	0,753	0,418	0,629
Meta Performance-aproximação	r	-0,292**	-0,316**	-0,299**	-0,349**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000
Meta Performance-evitação	r	-0,200**	-0,213**	-0,183**	-0,194**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000

Observa-se na Tabela 26 que os índices de correlação entre a meta *performance-aproximação* e cada uma das categorias do RAF, assim como o total do RAF, foram negativos e significativos, sendo que a ‘Interação com os pais’ foi a categoria com o maior índice de correlação ($r=-0,316$; $p<0,001$). Esse resultado revelou que na amostra estudada quanto maior a interação entre pais e filhos menor é a motivação voltada para a meta *performance-aproximação*. O mesmo ocorreu em relação à meta *performance-evitação*, sendo que a mesma categoria ‘Interação com os pais’ apresentou um maior índice de correlação ($r=-0,213$; $p<0,001$). Nesse caso o resultado significa que o aluno voltado à meta *performance-evitação* convive menos com os pais, ou seja, pode-se dizer que os pais realizam menos passeios com os filhos e a família se reúne pouco nos momentos de refeição e/ou lazer. Em relação à meta *aprender* nenhum índice de correlação foi encontrado com as categorias e o total do RAF.

Tabela 27 – Índices de correlações (r) e níveis de significância (p) entre os escores dos textos de Cloze e as Metas de Realização

		Meta Aprender	Meta Performance –aproximação	Meta Performance- evitação
A Princesa e o Fantasma	r	-0,068	-0,299**	-0,173**
	p	0,139	0,000	0,000
Uma Vingança Infeliz	r	-0,070	-0,314**	-0,195**
	p	0,132	0,000	0,000

Entre os escores da meta *performance-aproximação* e o texto ‘A Princesa e o Fantasma’ obteve-se um índice de correlação negativo e significativo ($r=-0,299$; $p<0,000$), o mesmo ocorrendo em relação ao texto ‘Uma Vingança Infeliz’ ($r=-0,314$; $p<0,000$). Isso significa que a medida que o desempenho na compreensão da leitura aumenta a motivação orientada pela meta *performance-aproximação* diminui, ou o contrário, quanto maior a meta *performance-aproximação* menor o desempenho em leitura. Outro resultado relevante é o índice de correlação dos escores da meta *performance-evitação* e os textos ‘A Princesa e o Fantasma’ ($r=-0,173$; $p<0,000$) e ‘Uma Vingança Infeliz’ ($r=-0,195$; $p<0,000$). Essas correlações foram negativas e de baixa magnitude, o que sugerem a possibilidade de que o aluno voltado para a meta *performance-evitação* pode obter um desempenho ruim na compreensão da leitura. Quanto à meta *aprender* e os textos de Cloze os resultados revelaram não existir correlações significativas.

Tabela 28 - Índices de correlações (r) e níveis de significância (p) entre os escores dos textos de Cloze e o RAF

		A Princesa e o Fantasma	Uma Vingança Infeliz
Suporte parental das rotinas escolares	r	0,266**	0,244**
	p	0,000	0,000
Interação com os pais	r	0,305**	0,296**
	p	0,000	0,000
Recursos materiais no ambiente físico	r	0,382**	0,406**
	p	0,000	0,000
Total do RAF	r	0,362**	0,350**
	p	0,000	0,000

Ao analisar os resultados da Tabela 28, percebe-se que existe uma correlação positiva e significativa entre as categorias e o total do RAF com os textos de Cloze. Isso significa que quanto maior o suporte, a interação e os recursos familiares, melhor o desempenho da criança na compreensão da leitura. O resultado mais significativo foi em relação aos ‘Recursos materiais no ambiente físico’ ($r=0,406$; $p<0,001$) e o texto ‘Uma Vingança Infeliz’, o que sugere que a disponibilidade de livros, jornais, revistas e brinquedos promotores do desenvolvimento favorecem o aprendizado da leitura.

Para melhor discutir os principais resultados relatados, o próximo capítulo fará uma recuperação de alguns conceitos teóricos e estudos apresentados ao longo de todo o texto. Dessa forma, pretende-se relacioná-los aos achados do presente estudo.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A discussão dos resultados será abordada de acordo com os principais pontos revelados no capítulo anterior e também com os três objetivos deste estudo, a saber, (a) descrever as metas de realização predominantes e os recursos do ambiente familiar, bem como o nível de compreensão em leitura dos alunos; (b) explorar eventuais diferenças relacionadas a variáveis tais como, sexo, ano escolar e tipo de escola em cada um dos instrumentos; (c) verificar a relação entre as metas de realização identificadas, os recursos familiares e o desempenho em compreensão da leitura. A seguir serão apresentados as implicações de cada um dos resultados encontrados nessa amostra e suas associações com resultados de outras pesquisas apresentadas nos capítulos introdutórios.

A motivação para a aprendizagem pode ser considerada como um dos determinantes da qualidade do envolvimento do aluno com as atividades escolares (Ames, 1992; Bzuneck, 2004b; Elliot & Church, 1997; Senko & Harackiewicz, 2005; Zenorini, 2007). No ambiente de sala de aula as tarefas propostas pelos professores podem variar de acordo com o propósito da disciplina e de seus objetivos. Dessa forma, nem todas as tarefas têm o mesmo significado para cada aluno, visto que suas interpretações podem variar segundo as orientações pessoais, as situações acadêmicas que os estudantes enfrentam ao longo da vida e as metas para realizar tais tarefas (Ames, 1992; Tapia & Montero, 2004; Shih, 2005; entre outros). A meta utilizada pelos alunos para a realização das atividades escolares, foi um dos aspectos que norteou a exploração das características motivacionais dos estudantes aqui pesquisados.

Com relação às metas de realização identificadas observou-se uma predominância da meta *performance-avoidance* na amostra total pesquisada. Uma das implicações da meta

performance-evitação é o aumento da ansiedade frente a provas e testes, assim como a inibição do aluno na hora de fazer perguntas em sala de aula, por exemplo (Boruchovitch & Costa, 2004). No estudo de Shih (2005) a meta *performance-evitação* apresentou correlação negativa com as estratégias cognitivas, metacognitivas e motivação intrínseca e positiva com o teste de ansiedade. Isso sugere, que os participantes do presente estudo tendem a se preocupar de uma maneira negativa com as exigências e pressões do ambiente acadêmico.

A segunda meta com maior média, porém bem inferior à meta anterior, foi a meta *aprender* que é identificada como a melhor orientação motivacional pelo fato do aluno trabalhar em função de adquirir competência e conhecimento por meio de esforço e persistência, sem a preocupação expressiva com a nota ou recompensas (Darnon & cols., 2007; Zenorini & cols., 2003). Uma outra consequência associada à meta *aprender* que aparece na pesquisa de Shih (2005) em que ela aparece correlacionada positivamente com as estratégias cognitivas, metacognitivas e motivação intrínseca e negativamente com o teste de ansiedade. Outros aspectos positivos da meta *aprender* aparecem no estudo de Anderman e Anderman (1999) pois ela correlacionou-se de forma significativa com o senso de participação escolar na escola e com a meta de responsabilidade social. Dados os resultados aqui obtidos, percebe-se que os participantes desta pesquisa não se esforçam tanto para adquirir mais conhecimento e sim para obter a nota final, ou seja preocupam-se mais com a performance.

Finalmente, a meta com menor prevalência e foi a meta *performance-aproximação*. Essa meta também está voltada para a demonstração de capacidade e preocupação com um reconhecimento externo, porém muitas pesquisas apontam correlações positivas dessa meta com o desempenho acadêmico, com a meta *aprender* e com estratégias de aprendizagem (Gouveia & cols., 2008; Shih, 2005; entre outros). Isso ocorre devido ao propósito do aluno

de alcançar o melhor resultado possível. No entanto, a literatura apresenta resultados contraditórios com relação à essa meta, como na pesquisa de Middleton e Midgley (1997) em que ela apareceu correlacionada positivamente a comportamentos de evitação em sala de aula e também à ansiedade. Essa é uma meta que gera mais discussão entre os estudiosos e que foi pouco revelada entre os alunos dessa amostra. Porém, embora exista uma diferença entre as metas *performance-aproximação* e *performance-evitação*, pode-se dizer que as duas se assemelham no que diz respeito à preocupação de exigências sociais e recompensas. Dessa maneira, o predomínio de uma dessas metas sugere um clima de competição entre os alunos.

Conforme ressaltado por Broussard e Garrison (2004) é importante avaliar o processo de motivação em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, já que a orientação motivacional na entrada da escola pode contribuir para o sucesso futuro desses alunos. Em acréscimo os autores afirmam que o desenvolvimento de crianças voltadas para a meta *aprender* é fundamental por representar valores e práticas estabelecidas logo nos primeiros anos da escola e que, possivelmente, farão parte dos seus comportamentos futuros. Sendo assim, verificou-se neste estudo a possibilidade da meta *aprender* prevalecer nos anos iniciais do ensino fundamental. Os resultados a seguir discutem os achados no presente trabalho.

Em relação às análises de variância das Metas de Realização constatou-se nesta amostra que os alunos do terceiro ano obtiveram uma maior média na meta *aprender*, seguido do quarto ano e por fim do quinto ano. Assim, verificou-se uma diferença estatisticamente significativa na meta *aprender* em relação aos anos escolares. Estes achados corroboram com os estudos de Anderman e Anderman (1999) e Broussard e Garrison (2004), ao revelarem que os alunos tendem a se orientarem mais pela meta *aprender* em anos escolares iniciais. Outro dado que corrobora essa afirmação é o resultado

da análise de variância por ano na escola particular. A ANOVA revelou existir uma diferença estatisticamente significativa em relação às médias dos anos na meta *performance-avoidance* também, visto que os alunos do quinto ano apresentaram média superior na meta *performance-avoidance*, seguidos dos alunos do quarto ano e por fim dos do terceiro ano.

Bzuneck (2004a) e Gottfried (1990), referem-se a esse fenômeno explicando que o avanço na escolarização pode contribuir para uma maior conscientização das exigências e cobranças de notas e de resultados sempre melhores. Há que se mencionar também que para Guimarães (2004) a motivação voltada para a aprendizagem pode ser vista como um estado e uma disposição do sujeito aliados aos seus componentes cognitivos e afetivos. Nesse sentido, é possível inferir que as crianças menores estão mais voltadas para a curiosidade, o interesse, o desejo de conhecer coisas novas. Após sua entrada na escola, esse tipo de envolvimento abre espaço para questões externas ao aluno, como notas, avaliações, reconhecimento, e valorização pelo trabalho desenvolvido. Dessa maneira, os resultados desta pesquisa revelaram essa tendência dos alunos mais velhos para a meta *performance-approach* e mais especificamente para a meta *performance-avoidance*.

Contudo, é importante considerar que a motivação do aluno no contexto escolar é associada a metas de realização, que correspondem a um conjunto de cognições ou esquemas mentais envolvendo propósitos, crenças, atribuições e percepções que podem levar a decisões comportamentais e a reações afetivas (Ames, 1992; Bzuneck, 2004b; Elliot & Church, 1997; Gouveia & cols, 2008; Senko & Harackiewicz, 2005; Tapia & Montero, 2004; Zenorini, 2007). As decisões comportamentais e reações afetivas muitas vezes estão relacionadas às atitudes e métodos adotados pela escola e pelo professor em sala de aula. Portanto, é possível dizer que as orientações motivacionais encontradas neste estudo refletiam as experiências vivenciadas pelos alunos no ambiente escolar.

Os próximos resultados que serão discutidos são os achados com o Inventário dos Recursos do Ambiente Familiar – RAF. Esse instrumento foi selecionado para aplicação devido a sua proposta de avaliação, que envolve tanto aspectos materiais como aspectos humanos do ambiente familiar. É importante lembrar que as categorias do RAF utilizadas neste trabalho foram ‘Suporte parental das rotinas escolares’ caracterizado pela supervisão e monitoramento dos pais em relação às atividades e práticas escolares de seus filhos, ‘Interação com os pais’ definida pela disponibilidade de tempo dos pais para compartilharem com seus filhos momentos de lazer e cultura e ‘Recursos materiais no ambiente físico’ associados aos brinquedos, livros, revistas e jornais disponíveis em casa.

As categorias e o total do RAF referentes aos suportes e recursos oferecidos pela família não se diferenciaram estatisticamente, embora algumas médias tenham sido diferentes entre os anos e o tipo de escola. Observou-se que a média do tópico ‘Suporte parental das rotinas escolares’ foi maior no terceiro ano, isso porque nos questionários respondidos o quarto e o quinto anos apresentaram respostas revelando que a própria criança é responsável pelas suas tarefas escolares. Isso pode significar uma maior autonomia com o avanço da idade e do desenvolvimento cognitivo. Outra diferença que vale ser destacada é que nos “Recursos materiais no ambiente físico”, o quinto ano obteve uma maior média. Esse fato pode estar relacionado ao acúmulo de brinquedos e outros materiais que a criança tem ou já teve em comparação com crianças mais novas.

Os resultados da análise de variância do RAF apresentaram diferença estatisticamente significativa apenas na escola pública em relação às médias dos meninos e das meninas na categoria ‘Suporte parental das rotinas escolares’ e no total do RAF. Essas diferenças poderiam sugerir que as meninas da escola pública recebem mais supervisão e acompanhamento dos pais nas tarefas e atividades da escola, como monitoramento dos

horários de estudo e ir para a escola, participação em reunião de pais e verificação das notas escolares.

É importante destacar que as pesquisas realizadas com o RAF (Ferreira & Marturano, 2002; D'Avila-Bacarji & cols, 2005; Trivellato-Ferreira & Marturano, 2008) não diferenciaram os resultados quanto ao sexo, tipo de escola e ano escolar. Dessa forma, os resultados aqui apresentados podem revelar características típicas da amostra pesquisada, sugerindo-se que essas variáveis devem ser exploradas em pesquisas futuras.

Outro aspecto no RAF investigado foi sua associação com a escolaridade dos pais. Silva e Hasenbalg (2000) consideram que os recursos educacionais ou capital cultural definida pela distribuição da educação entre os membros adultos da família, como a escolaridade dos pais e o consumo cultural da família, podem favorecer a educação das crianças. No estudo de Andrade e cols (2005) foi detectada uma correlação positiva e significativa entre a escolaridade materna e a qualidade do estímulo doméstico com o desempenho cognitivo infantil. Esses achados corroboram com resultados encontrados aqui que revelaram a existência de diferenças altamente significativas quando comparadas as médias do 'Suporte parental das rotinas escolares', 'Interação com os pais', 'Recursos materiais no ambiente físico' e do total do RAF, sempre favoráveis aos pais com nível superior e pós-graduação. Assim como afirmam Andrade e cols (2005) e Silva e Hasenbalg (2000), pode-se inferir que o grau de escolaridade dos pais relaciona-se com a qualidade e a disponibilidade de suporte e recursos promotores do desenvolvimento oferecidos aos seus filhos.

Conforme relata Marturano (2006) o RAF foi organizado em três domínios amplos, a saber, os recursos que promovem processos proximais, atividades previsíveis sinalizando algum grau de estabilidade familiar e práticas parentais que promovem a ligação família-escola. Em relação aos processos proximais, a autora considerou a possibilidade de

experiências estimuladoras do desenvolvimento, como passeios e viagens, oportunidade de interação com os pais, disponibilidade de brinquedos e materiais que apresentam desafio ao pensar, assim como de livros, revistas e jornais, além de atividades programadas de aprendizagem. No domínio das atividades previsíveis que sinalizam algum grau de estabilidade na vida familiar, encontram-se as rotinas e reuniões regulares da família e cooperação da criança em tarefas domésticas. As práticas parentais promotoras da ligação família-escola, envolvem a participação dos pais nas reuniões escolares e acompanhamento das notas. Mais uma vez destaca-se aqui a relação entre a escolaridade dos pais e o resultado obtido no RAF. A valorização da educação e o tipo de envolvimento dos pais com a aprendizagem dos seus filhos pode ser avaliada de acordo com o grau de instrução que os membros da família receberam. Neste estudo ficou bastante evidente a predominância dessas atividades no grupo de pais com escolarização de nível superior.

Para discutir os resultados referentes ao textos de Cloze vale lembrar que as pesquisas com o Cloze revelam sua importância para a avaliação da leitura no contexto educacional. Alguns estudos recuperados destacaram as correlações desse instrumento com o rendimento acadêmico (Oliveira & cols., 2008; Oliveira & cols., 2009b; Guidetti & Martinelli, 2007), e outros mostraram a possibilidade do teste de Cloze diferenciar o desempenho dos alunos segundo o tipo de instituição, gênero e série (Cunha & Santos, 2008; Oliveira & cols., 2007).

Quanto aos resultados deste estudo dos textos de Cloze, as médias obtidas pelos alunos das diferentes séries foram crescentes, o que confere o aumento do desempenho dos alunos conforme o avanço na escolarização. No estudo de Oliveira, Boruchovitch e Santos (2007) a análise de variância do desempenho dos alunos no Cloze por série escolar também revelou uma diferença significativa entre os grupos. As autoras constataram, que os alunos matriculados na 8ª série apresentaram um melhor desempenho na compreensão em leitura

do que os que estavam na 7ª série. O mesmo ocorreu nesta amostra, os alunos do quinto ano obtiveram um melhor desempenho nos testes de Cloze, seguidos dos alunos do quarto ano e por fim do terceiro ano. Nesse sentido o texto “Uma vingança infeliz”, aplicado no presente trabalho, evidenciou mais esse resultado já que as diferenças entre as séries foram estatisticamente significativas, dividindo os alunos da escola particular em três grupos distintos.

É importante retomar as considerações de Eysenck e Keane (2007) e Sternberg (2008) de que a compreensão de texto está intimamente ligada com o conhecimento e significado das palavras, ou seja com o vocabulário que o leitor tem armazenado. Muitas vezes não é preciso ter conhecimento de todas as palavras do texto para compreendê-lo, visto que é possível dar sentido a um texto como um todo, por meio de conhecimento anterior sobre o tema. Sendo assim, alunos de anos mais avançados possuem um acúmulo de conhecimento que auxilia na interpretação de textos novos e cada vez mais complexo. Isso confere o resultado obtido no presente estudo, já que houve aumento das médias nos textos de Cloze conforme o avanço dos anos escolares.

Outro resultado que também apareceu nas pesquisa de Oliveira e cols. (2007) é o fato das meninas demonstrarem um melhor desempenho em compreensão da leitura quando comparadas aos meninos. Esse resultado corrobora os achados desta pesquisa, já que houve diferença estatisticamente significativa entre os sexos nos dois textos de Cloze. Na escola particular essa diferença no texto ‘A Princesa e o Fantasma’ favoreceu as meninas que obtiveram média superior em comparação com os meninos. O mesmo ocorreu com o texto ‘Uma Vingança Infeliz’, sendo que as meninas também revelaram um melhor desempenho. Os resultados da escola pública foram semelhantes, já que no texto ‘A Princesa e o Fantasma’ essa diferença também favoreceu as meninas, assim como no texto ‘Uma Vingança Infeliz’ com média superior para as meninas.

Em relação ao tipo de escola, assim como os estudos de Cunha e Santos (2008) e Oliveira e cols. (2007), a escola particular obteve melhores resultados nos dois textos de Cloze em comparação com os alunos da escola pública. Inclusive, vale destacar que o terceiro ano da escola particular obteve uma média maior no texto ‘Uma Vingança Infeliz’ em relação ao quinto ano da escola pública.

Considerando a escolaridade dos pais e as médias dos textos de Cloze os resultados com o teste *t* de *Student* revelaram diferenças estatisticamente significativas. Os alunos com melhor desempenho nos dois textos são aqueles cujos pais responderam ter Ensino Superior ou Pós-Graduação. Isso significa que quanto maior o grau de escolaridade dos pais melhor o rendimento do filho na compreensão da leitura.

Na literatura recuperada verifica-se resultados congruentes com os aqui obtidos visto que as crianças que recebem mais estímulos positivos ambientais e afetivos em relação à realização da leitura têm mais possibilidade de apresentar um melhor desempenho acadêmico (Gilbert & cols., 2005; Retelsdorf & Möller, 2008). Ao lado disso supõe-se que quando o aluno apresenta um bom repertório de conhecimentos armazenados, possivelmente apresenta melhor compreensão, que depende do processo de retroalimentação (Nicholson, 1999). Portanto, assim como os resultados de Andrade e cols (2005), Retelsdorf e Möller (2008) e Silva e Hasenbalg (2000) é possível dizer que a escolaridade dos pais também se relaciona com o desempenho da leitura por contribuir com o aumento de vocabulário e com a qualidade do estímulo recebido pela criança.

Foi demonstrado, pelo levantamento bibliográfico, que o envolvimento dos alunos na aprendizagem escolar, tem tomado espaço nas pesquisas nos últimos anos por revelar que a maneira como o estudante interage com o ambiente educacional pode determinar a qualidade de seu rendimento acadêmico (Ames, 1992; Pintrich & Schunck, 1996; Tapia & Montero, 2004;). Dessa maneira, algumas pesquisas apresentadas destacaram a relação

entre motivação e desempenho acadêmico, revelando existir uma associação entre eles (Gouveia & cols., 2008; Martinelli & Genari, 2009; Pintrich & De Groot, 1990; Zenorini, 2007).

No caso do presente estudo o desempenho acadêmico foi avaliado pela compreensão da leitura por meio de dois textos de Cloze e os resultados obtidos pela prova de correlação de *Pearson* revelaram um índice de correlação negativo e significativo entre a meta *performance-aproximação* e o desempenho nos dois textos de Cloze. Isso significa que quanto maior a meta *performance-aproximação* menor o desempenho em leitura. Esse resultado corrobora os obtidos por Middleton e Midgley (1997) que destacam os aspectos negativos dessa meta. O mesmo não ocorreu com as pesquisas de Gouveia e cols. (2008) e Shih (2005), que encontraram essa meta correlacionada positivamente com o desempenho acadêmico.

Outro resultado relevante é o índice de correlação dos escores da meta *performance-evitação* com os textos de Cloze tanto ‘A Princesa e o Fantasma’, como ‘Uma Vingança Infeliz’. Essas correlações foram negativas, mas de baixa magnitude, o que sugere a possibilidade de que o aluno voltado para a meta *performance-evitação* pode obter um desempenho ruim na compreensão da leitura. Esse achado confirma o aspecto negativo da meta *performance-evitação* que também foi encontrado em outras pesquisas (Gouveia & cols., 2008; Middleton & Midgley, 1997; Shih, 2005).

Ao contrário das pesquisas sobre metas de realização (Anderman & Anderman, 1999; Gouveia & cols., 2008; Shih, 2005), a meta *aprender* na amostra deste estudo não correlacionou-se com o desempenho dos alunos nos textos de Cloze. Vale a ressalva de que as pesquisas apresentadas relacionaram essa meta com o desempenho acadêmico e estratégias de aprendizagem, e não especificamente com a compreensão em leitura. No

entanto, havia a expectativa de uma correlação positiva entre os escores de ambas as medidas.

Para discutir os próximos resultados relevantes é importante considerar que a família tem grande participação na formação do sujeito, podendo contribuir ou não, tanto para a motivação, como para o seu desempenho escolar (Hoang, 2007; Marturano, 1999; Baptista, 2005). Dessa maneira, os índices de correlação encontrados nessa pesquisa entre a meta *performance-aproximação* e cada uma das categorias do RAF, assim como o total do RAF, foram negativos e significativos. A categoria ‘Interação com os pais’ foi a que obteve o maior índice de correlação negativa ($r=-0,316$; $p=0,001$). Pode-se inferir que na amostra estudada quanto maior a interação entre pais e filhos menor é a motivação voltada para a meta *performance-aproximação*. Isso pode significar que a criança que convive mais com os pais, preocupa-se menos com o rendimento acadêmico, ou seja, com a nota da escola, além de não ter necessidade de mostrar-se melhor que os outros colegas (Elliot & Church, 1997).

O mesmo ocorreu em relação à meta *performance-evitação*, sendo que a mesma categoria ‘Interação com os pais’ apresentou um maior índice de correlação ($r=-0,213$; $p<0,001$). Nesse caso o resultado sugere que a interação entre pais e filhos, seja em passeios e viagens, ou reuniões da família, evita a ocorrência do aluno se voltar mais para a meta *performance-evitação*. Vale lembrar que crianças orientadas por essa meta sentem-se mais vulneráveis às pressões e exigências externas, como nota e rendimento acadêmico, por terem medo do fracasso ou de demonstrarem incapacidade diante dos outros (Givvin, 2001).

Quanto os resultados obtidos com a meta *aprender*, mais uma vez, nenhum índice de correlação foi encontrado com as categorias e o total do RAF. A expectativa em relação aos resultados era a de existir correlações positivas entre essa meta e os escores do RAF. A

partir da teoria de metas de realização e dos resultados obtidos nos estudos recuperados, a hipótese deste trabalho era que as crianças voltadas para a meta *aprender* recebiam mais suporte e recursos familiares.

A revisão da literatura aponta a família como fonte de estímulos para a aquisição de novos conhecimentos favorecendo o desenvolvimento de habilidades necessárias para a compreensão da leitura (Spera, 2006; Guidetti & Martinelli, 2009). A aprendizagem da leitura é um processo que ocorre com a ajuda de mediadores no ambiente escolar quer também no ambiente familiar. Autores como Baker e cols (1997), McElvany e cols (2009) e Retelsdorf e Möller (2008) salientam as influências familiares na educação e aprendizagem das crianças, principalmente no que diz respeito à compreensão da leitura. As condições e suportes da família, associados a questões individuais de cada sujeito, podem contribuir para incrementar o desempenho escolar.

Nesse sentido, percebe-se com os resultados da correlação entre os textos de Cloze e as categorias e o total do RAF que de fato em relação ao desempenho na compreensão da leitura a família é fundamental para um melhor rendimento da criança. Isso significa que quanto maior o suporte, a interação e os recursos familiares, melhor o desempenho da criança na compreensão da leitura. O resultado mais significativo foi em relação aos ‘Recursos materiais no ambiente físico’ ($r=0,406$; $p<0,001$) e o texto ‘Uma Vingança Infeliz’, o que sugere que a disponibilidade de livros, jornais, revistas e brinquedos promotores do desenvolvimento favorecem o aprendizado da leitura. Além disso, assim como nas pesquisas apresentadas que utilizaram o RAF (D’Avila-Bacarji & cols. 2005; Ferreira & Marturano 2002), a interação com os pais e o suporte às rotinas escolares são apoios importantes que os pais podem oferecer para contribuir para um melhor aproveitamento da criança em relação à aprendizagem da leitura. É possível inferir também

que os suportes e recursos avaliados pelo RAF podem identificar ambientes familiares que valorizam a cultura, a convivência familiar e o apoio à educação.

Nem todos os resultados aqui discutidos encontraram respaldo em achados de pesquisas publicadas, sendo alguns deles específicos da amostra estudada. É importante lembrar que existem poucos estudos com a faixa etária estudada, e principalmente buscando investigar a relação entre motivação, família e leitura, o que dificultou a comparação com outros já realizados. Faz-se necessário, então, aumentar os estudos com os temas focalizados no presente estudo para que novas análises sejam feitas e para que explicações fundamentadas teórica e metodologicamente possam ser produzidas sobre as muitas variáveis envolvidas nos processos educacionais (Coll, 2004). No próximo capítulo, portanto, serão apresentadas algumas limitações da pesquisa sobre o estudo da motivação, dos recursos familiares e da compreensão da leitura, sintetizando os principais achados aqui empreendidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre motivação para aprender tem revelado que essa é uma questão de extrema importância no contexto educacional, visto que o aluno pode se envolver mais ou menos, dependendo da atividade, segundo sua meta de realização. O professor e a escola são determinantes no desenvolvimento das metas, já que as exigências e as pressões no ambiente escolar podem direcionar mais ou menos para um clima competitivo entre os alunos. Atitudes em sala de aula que estimulam a comparação entre os pares e a valorização do melhor resultado, por exemplo, acabam dando um significado de que a aprendizagem só pode ser medida por nota ou conceitos.

Outra questão que pode ser considerada é o fato da cultura e a sociedade contemporânea serem marcadas pelo domínio do consumismo que obedece a certas regras e convenções, em função de um ideal estético antecipadamente suposto e proposto. A construção da identidade e da aprendizagem da criança ocorre nesse contexto, levada pela busca de renovação constante do prazer momentâneo. A estimulação a esses tipos de escolhas parece direcionar a motivação da criança para a procura constante do desejo de possuir o que existe de mais atual. Ao lado disso percebe-se que a família também tem uma influência importante no que diz respeito aos valores e propósitos que direcionam as escolhas e o envolvimento da criança com a aprendizagem. Nesse contexto consumista existem famílias que passam para seus filhos o conceito de que a cultura do ‘ter’ é mais importante do que a de ‘ser’. Isso pode ser transferido para o ambiente da escola como se a nota e o resultado fossem mais valorizados do que o conhecimento adquirido.

Ao considerar a predominância da meta *performance-avoidance* na amostra dessa pesquisa, pode-se pensar que alunos desde os anos iniciais da escola preocupam-se mais

com a performance do que com a aquisição do conhecimento, das habilidades e competências que ocorrem durante o processo educativo. Vale destacar que essa meta caracteriza-se também pelo medo do fracasso, inibindo o aluno de se expor no ambiente de sala de aula. Sendo assim, surgem algumas questões a fim de refletir sobre uma prática promotora de um bom envolvimento do aluno em relação às atividades escolares. Como intervir para que a meta *aprender* e/ou a meta *performance-aproximação* possam ser predominantes? Isso se forem considerados os aspectos positivos da meta *performance-aproximação* com o desempenho acadêmico. Como evitar que com o avanço da escolarização a meta *performance-evitação* se acentue? Sabe-se que um contexto onde a competitividade é grande ou incentivada, o tipo de orientação motivacional pode relacionar-se mais às questões externas, como notas, reconhecimento e valorização pelo outro. Por isso torna-se fundamental a reflexão sobre as práticas educacionais independente do tipo de escola, já que no presente estudo a escola particular e a escola pública apresentaram a mesma predominância de metas de realização.

Outra questão importante revelada nesta amostra é o resultado em relação à meta *aprender*. Estudos com alunos do Ensino Médio e universitários apontam essa meta positivamente correlacionada com o desempenho acadêmico. No caso desta pesquisa a meta *aprender* não apresentou os resultados esperados, como a correlação com o desempenho no teste de Cloze. Sabe-se que a Teoria de Metas de Realização é baseada na qualidade do envolvimento do aluno em relação à aprendizagem. Esse envolvimento refere-se aos propósitos e metas de uma pessoa dedicar-se a uma tarefa acadêmica. Sendo assim, é necessário novos estudos com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental para investigar outras possibilidades de correlação desse construto com diferentes variáveis. Estudos que abordam o conceito de motivação intrínseca e extrínseca, com a faixa etária estudada aqui, revelaram correlações positivas entre a motivação intrínseca e o rendimento

acadêmico. Talvez as medidas de motivação intrínseca e extrínseca consigam diferenciar melhor os alunos mais novos, como os aqui pesquisados, em relação ao desempenho escolar. Outro ponto que pode ser repensado é a reelaboração das questões referentes às metas de realização em um instrumento direcionado para crianças. Neste caso valeria uma recomendação sobre novos estudos de validade para esta etapa de escolarização.

Ao refletir sobre os resultados encontrados vale destacar que as pesquisas com escolas públicas e particulares na maioria das vezes revelam a grande diferença do desempenho acadêmico entre os alunos. No caso da presente pesquisa esse resultado também apareceu, ou seja, os alunos da escola particular obtiveram médias superiores na compreensão da leitura em relação aos alunos da escola pública. Essa é uma questão que remete a vários problemas enfrentados no sistema educacional brasileiro, principalmente na rede pública, como a falta de professores com formação adequada, a infra-estrutura precária, as metodologias utilizadas, o sistema avaliativo, entre outros. Também não se pode deixar de mencionar a deficiência decorrente do ensino fundamental, que gera uma grande heterogeneidade com relação ao nível dos alunos, pois existem alunos que estão no quinto ano e não são alfabetizados ainda.

Ao analisar esses desafios encontrados principalmente na rede pública, é preciso incentivar que tanto o professor como os alunos se envolvam com o processo de ensino e aprendizagem, valorizando mais o processo e não o produto final da aprendizagem, a nota. É claro que o desempenho deve ser avaliado e a boa nota é importante, pois a sociedade e o mercado de trabalho assim o exigem. Porém, vale a ressalva de que as práticas educativas devem ser repensadas no sentido de enfatizar mais as habilidades e o conhecimento que são adquiridos no ambiente da escola, bem como a formação global almejada para todos.

Ao considerar a questão da qualidade do ensino entre uma escola particular e pública, é importante salientar que neste estudo um resultado que também retrata a diferença entre as escolas é a escolaridade dos pais. O grau de escolaridade dos pais da escola particular é superior ao dos pais da escola pública. Esse dado foi obtido por meio da descrição dos participantes, porém nas análises de variância a diferença significativa em relação à escolaridade dos pais apareceu apenas nos resultados com a amostra total.

Em relação à compreensão da leitura, verificou-se também que o apoio e suporte do ambiente familiar podem contribuir para um melhor rendimento da criança na escola. O contar histórias, conversar sobre o dia da criança, incentivar a leitura de livros, proporcionar passeios e enriquecimento cultural, assim como disponibilizar tempo para passar com os filhos, pode ser determinante no desenvolvimento infantil. Esse apoio parece estar associado a condição sócio-econômica dos pais, pois os resultados apresentados neste estudo revelaram existir diferenças significativas entre os pais da escola particular e os da escola pública. Apesar do RAF não avaliar as diferenças econômicas e sociais da família, as características das duas escolas são bem diferentes. É possível inferir a partir do que foi observado durante a aplicação dos instrumentos e também das respostas dadas pelos pais que existe uma grande diferença social e econômica entre os alunos das duas escolas. Como o questionário foi respondido pelos pais e não pelas crianças, pode-se pensar também que as respostas sofreram o efeito da desejabilidade social.

A partir dos achados dessa pesquisa evidencia-se a necessidade de maiores investimentos em pesquisas, discussões e estudos que proponham alternativas para auxiliar os educadores e os pais a pensarem em mecanismos para uma aprendizagem que envolva a dedicação, o esforço, a persistência, o desafio e que vise a autonomia do sujeito. Um aluno voltado para a meta *aprender* utiliza estratégias de aprendizagem, valoriza as competências adquiridas e sente prazer em aprender. A família e o professor são os exemplos que as

crianças procuram seguir, portanto é essencial avaliar o sistema educacional para retratá-lo melhor podendo intervir de uma maneira mais eficaz. Sob essa perspectiva a Psicologia Educacional visa à elaboração de avaliações, pesquisas e intervenções que tentam estabelecer práticas cada vez mais adequadas com os propósitos e metas que enriquecem o desenvolvimento cognitivo e emocional do sujeito.

REFERÊNCIAS

- Alliende, F. & Condemarín, M. (1987). *Leitura – teoria, avaliação e desenvolvimento* (J. C. A. Abreu, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
- Anderman, H. L., & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-37.
- Anderman, E. M. & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Education Research*, 64 (2), 287-309.
- Andrade, S. A., Darci, N. S., Bastos, A. C., Pedromônico, M. R. M., Almeida-Filho, N., & Barreto, M. L. (2005). Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: uma abordagem epidemiológica. *Saúde Pública*, 39 (4), 606-611.
- Anmarkrud, O. & Braten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 19, 252-256.
- Baker, L., Scher, D. & Mackler, K. (1997). Home influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32 (2), 69-82.
- Baptista, M. N. (2005). Desenvolvimento do inventário de percepção de suporte familiar (IPSF): estudo psicométricos preliminares. *Psico-USF*, 10 (1), 11-19.
- Baptista, M. N. (2007). Inventário de percepção de suporte familiar (IPSF): estudo componencial em duas configurações. *Psicologia Ciência e Profissão*, 27 (3), 496-509.
- Bertolini, E. A S., & Silva, M. A. M. (2005). Metacognição e motivação na aprendizagem: relações e implicações educacionais. *Revista Técnica IPEP*, 5 (1/2), 51-62.

- Boruchovitch, E. & Costa, E. R. (2004). O impacto da ansiedade no rendimento escolar e na motivação de alunos. Em: E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (3ª ed., pp.134-147). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Boruchovitch, E. (2008). Escala de motivação para aprender de universitários (EMA-U): propriedades psicométricas. *Avaliação Psicológica*, 7 (2), 127-134.
- Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Broussard, S. C., & Garrison, M. E. B. (2004). The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary-school-aged children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33, 106-120.
- Bzuneck, J. A. (2004a). A orientação do aluno: aspectos introdutórios. Em: E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (3ª ed., pp.9-36). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2004b). A motivação do aluno: orientado a metas de realização. Em: E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (3ª ed., pp.58-77). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2004c). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. Em: E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (3ª ed., pp.116-133). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cabanach, R. G., Arias, A. V., Pérez, J. C. N., & González-Pienda, J. A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8 (1), 45-61.

- Coll, C. (2004). Concepções e tendências atuais em psicologia da educação. Em: C. Coll, A. Marchesi & J. Palácios (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação*, (2^a ed., pp.19-42). Porto Alegre: Artmed.
- Cunha, N. B. (2006). *Instrumentos para avaliação da leitura e escrita: estudos de validade*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Universidade São Francisco. Itatiba, 148 p.
- Cunha, N. B. & Santos, A. A. A. (2008) Habilidades lingüísticas no ensino fundamental em escolas públicas e particulares. *PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 9 (1), 35-44.
- Darnon, C., Harackiewicz, J. M., Butera, F., Mugny, G., & Quiamzade, A. (2007). Performance-approach and performance-avoidance goals: When uncertainty makes a difference. *Personality and Social Psychology Bull*, 33, 813-827.
- D'Avila-Bacarji, K. M. G., Marturano, E. M., & Elias, L. C. S. (2005). Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 10 (1), 107-115.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. D., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95 (2), 256-273.
- Elliot, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (1), 5-12.
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.

- Eysenck, M. W & Keane, M. T. (2007). Percepção da leitura e da fala. Em: M. W. Eysenck, & M. T. Keane, *Manual de psicologia cognitiva* (5^a ed., pp. 313-347). Porto Alegre: Artmed.
- Ferreira, M. C. T. & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 35-45.
- Ferry, L. (2007). *Famílias, amo vocês*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Gilabert, R., Martínez, G., & Vidal-Abarca, E. (2005). Some good text are always better text revision to foster inferences of readers with high and low prior background knowledge. *Learning and Instruction*, 15, 45-68.
- Givvin, K. B. (2001). Goal orientations of adolescents, coaches, and parents: Is there a convergence of beliefs? *Journal of Early Adolescence*, 21 (2), 228-248.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 525-538.
- Gouveia, V. V., Diniz, P. K. C., Gouveia, R. S. V. & Cavalcante, J. P. N. (2008). Metas de realização entre estudantes do ensino médio: evidências de validade fatorial e consistência interna de uma medida. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24 (4), 535-544.
- Guidetti, A. A. (2007). *Ambiente familiar e desempenho acadêmico de crianças do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 96 p.
- Guidetti, A. A. & Martinelli, S. C. (2007). Compreensão em leitura e desempenho em escrita de crianças do ensino fundamental. *PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 8 (2), 175-184.

- Guidetti, A. A. & Martinelli, S. C. M. (2009). Desempenho em leitura e suas relações com o contexto familiar. Em: A. A. A. Santos, E. Boruchovitch & K. L. Oliveira (Orgs.), *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção* (1ª ed., pp. 283-309). São Paulo: Casa do Psicólogo,
- 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). Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acessado em 08/10/2008.
- 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 (11), 11-19.
- Guimarães, S. E. R. (2004). Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. Em: E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (3ª ed., pp.37-57). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Hidi, S. & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: a critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70 (2), 151-179.
- Hoang, T. N. (2007). The relations between parenting and adolescent motivation. *International Journal of Whole Schooling*, 3 (2), 1-21.
- Joly, M. C. R. A. (2009). Estudos com o sistema orientado de cloze para o ensino fundamental. Em: A. A. A Santos, E. Boruchovitch, & K. L. Oliveira (2009). *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção* (1ª ed., pp. 119-145). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Jou, G. I., & Sperb, T. M. (2006). A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (2). Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acessado em 06/04/2009.

- Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory and learning. *American Psychologist*, *49*, 294-303.
- Kintsch, W., & Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, *85* (5), 363-394.
- Lopes, D. M. B., & Paula, E. M. (2008). Habilidades de resolução de conflito e ocorrência de disfluências comuns em crianças em desenvolvimento normal de linguagem. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, *13* (3), 272-278.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: a school wide approach. *Educational Psychologist*, *26* (3, 4), 399-427.
- Martinelli, S. C. & Bartholomeu, D. (2007). Escala de motivação acadêmica: uma medida de motivação intrínseca e extrínseca. *Avaliação Psicológica*, *6* (1), 21-31.
- Martinelli, S. C., & Genari, C. H. M. (2009). Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. *Estudos de Psicologia (Natal)*, *14* (1), 13-21.
- Martini, M. L., & Boruchovitch, E. (2004). *A teoria da atribuição da causalidade: contribuições para a formação de educadores*. Campinas, SP: Alínea.
- Marturano, E. M. (1999). Recursos do ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *15* (2) 135-142.
- Marturano, E. M. (2006). O inventário de recursos do ambiente familiar. *Psicologia Reflexão e Crítica*, *19* (3), 498-506.
- Marturano, E. M., Ferreira, M. C. T., & D'Avila-Bacarji, K. M. G. (2005). An evaluation scale of family environment for identification of children at risk of school failure. *Psychological Reports*, *96*, 307-321.
- Marturano, E. M. & Loureiro, S. R. (2003). O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. Em: A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.) *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem*. Campinas: Alínea.

- McElvany, N., Becker, M. & Ludtke, O. (2009). Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. *Zeitschrift Fur Entwicklungspsychologie Und Padagogische Psychologie*, 41 (3), 121-131.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: an underexplored aspect of goal theory. *Journal of Education Psychology*, 89 (4), 710-728.
- Neves, E. R. C., & Boruchovitch, E. (2004). A motivação do aluno no contexto da progressão continuada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20 (1). Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acessado em 06/04/2009.
- Neves, D. A. B., Dias, E. W., & Pinheiro, A. M. V. (2006). Uso de estratégias metacognitivas na leitura do indexador. *Ciência e Informação*, 35 (3), 141-152.
- Nicholls, J. G. (1990). What is ability and why are we mindful of it? A developmental perspective. Em R. Sternberg; & J. Lolligian (Orgs.), *Competence Considered* (pp 11-40). Yale: University Press.
- Nicholson, T. (1999). Reading comprehension processes. Em: G. B. Thompson & T. Nicholson (Eds.), *Learning to read* (pp. 127-149). Newark, NJ: IRA.
- Oliveira, K. L., Evely, B. & Santos, A. A. A. (2007). Compreensão de leitura em alunos de sétima e oitava séries do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11 (1), 41-49.
- 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.
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E. & Santos, A. A. A. (2009a). A técnica de cloze na avaliação da compreensão em leitura. Em: A. A. A. Santos, E. Boruchovitch & K. L. Oliveira (2009), *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção* (1ª ed., pp. 47-77). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E. & Santos, A. A. A. (2009b). Leitura e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental. Em: A. A. A. Santos, E. Boruchovitch & K. L. Oliveira (2009). *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção* (1ª ed., pp. 149-164). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 133-140.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, Inc.
- 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. (Eds.), *Big theories revisited* (pp 31-60). Greenwich, EUA: Information Age Publishing.
- Retelsdorf, J., & Möller, J. (2008). Familiäre Bedingungen und individuelle Prädiktoren der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern. *Psychologie In Erziehung Und Unterricht*, 55 (4), 227-237.
- Ribeiro, I. M. O. (2004). La crisis brasileña en la enseñanza de la norma culta. *Lingüística*, 14, 249-272.
- Roeschl-Heils, A., Schneider, W. & Kraayenoord, C. E. V. (2003). Reading, metacognition and motivation: A follow-up study of German students in grades 7 and 8. *European Journal of Psychology of Education*, 18 (1), 75-86.
- Ruiz, V. M. (2003). Motivação na universidade: uma revisão da literatura. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 20 (2), 15-24.

- Santos A. A. A., Primi, R., Taxa, F. O. S. & Vendramini, C. M. M. (2002). O teste de cloze na avaliação da compreensão em leitura. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 15 (3), 549-560.
- Santos, A. A. A. (2005). O teste de cloze como instrumento de diagnóstico da compreensão em leitura. *Interação em Psicologia*, 8 (2). Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acessado em 14/04/2009.
- Santos, A. A. A., Boruchovitch, E. & Oliveira, K. L. (2009). Apresentação. Em: A. A. A. Santos, E. Boruchovitch & K. L. Oliveira (2009). *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção* (1ª ed., pp. 13-19). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Santos L. C. & Marturano, E. M. (1999). Crianças com dificuldades de aprendizagem: estudo de segmento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12, 377-394.
- Senko, C., & Harackiewicz, J. M. (2005). Achievement goals, task performance, and interest: Why perceived goal difficulty matters. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31 (12), 1739-1753
- Silva, N. V., & Hasenbalg, C. (2000). Tendências da desigualdade educacional no Brasil. *Dados*, 43 (3). Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acessado em 10/12/2008.
- Siqueira, L. G. G., & Wechsler, S. M. (2006). Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidade de medida. *Avaliação psicológica*, 5 (1), 21-31.
- Shih, S. S., (2005). Role of achievement goals in children's learning in Taiwan. *The Journal of Educational Research*, 98 (5), 310-318.
- Soares, M. R. Z., Souza, R. S. & Marinho, M. L. (2004). Envolvimento dos pais: incentivo à habilidade de estudo em crianças. *Estudos de Psicologia*, 21 (3), 253-260.
- Solé, I. (2003). Leitura em educação infantil? Sim Obrigada! Em: A. Teberosky, Et al. (orgs.), (Murad, F., Trad.), *Compreensão de leitura: a língua como procedimento* (pp. 67-76), Porto Alegre: Artmed.

- Spera, C. (2006). Adolescents' perceptions of parental goals, practices and styles in relation to their motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 26, 456 - 490.
- Steensel, R. V. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary educations. *Journal of Research in Reading*, 29 (4), 367-382.
- Sternberg, R. J. (2008). Linguagem em contexto. Em: R. J. Sternberg, *Psicologia cognitiva* (4^a ed., pp. 326-364). Porto Alegre: Artmed.
- Tapia, J. A., & Montero, I. (2004). Orientação motivacional e estratégias motivadoras na aprendizagem escolar. Em: C. Coll, A. Marchesi, & J. Palácios (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação*, (2^a ed., pp.177-192). Porto Alegre: Artmed.
- Trivellato-Ferreira, M. C. & Marturano, E. M. (2008). Recursos da criança, da família e da escola predizem competência na transição da 1^a Série. *Revista Interamericana de Psicologia*, 42 (3), 549-558.
- Zenorini, R. P. C., Santos, A. A. A. & Bueno, J. M. H. (2003). Escala de avaliação das metas de realização: estudo preliminar de validação. *Avaliação psicológica*, 2 (2), 165-173.
- Zenorini, R. P. C. (2007). *Estudos para a construção de uma escala de avaliação da motivação para aprendizagem – EMA*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, 138 p.
- Zenorini, R. P. C. & Santos, A. A. A. (no prelo). Escala de metas de realização como medida da motivação para aprendizagem. *Interamerican Journal Psychology*.
- Wang, S., Jiao, H., Young, M. J., Brooks, T., & Olson, J. (2008). Comparability of Computer-based and Paper-and-Pencil Testing in K-12 Reading Assessments, A Meta-Analysis of Testing Mode Effects. *Educational and Psychological Measurement*, 68 (1). Disponível em <http://epm.sagepub.com>. Acessado em 13/04/2009.

ANEXOS

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (1ª via)

MOTIVAÇÃO E RECURSOS FAMILIARES: RELAÇÃO COM A COMPREENSÃO DA LEITURA EM ESCOLARES

Eu,....., abaixo assinado, responsável legal de, dou meu consentimento livre e esclarecido para que ele(a) participe como voluntário do projeto de pesquisa supra-citado, sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) *Rebecca de Magalhães Monteiro Lopes* e de *Acácia Aparecida Angeli dos Santos* do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa é relacionar a motivação, os recursos familiares e o desempenho escolar, mais especificamente a compreensão em leitura.
- 2- Durante o estudo serão aplicados em sala de aula, coletivamente, a Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem e o Teste de Cloze para avaliar a compreensão da leitura. O tempo de aplicação de ambos não ultrapassará 30 minutos.
- 3 - Os pais responderão a um Inventário dos Recursos do Ambiente Familiar – RAF, coletiva ou individualmente conforme for melhor para os respondentes. O tempo estimado de resposta é de, no máximo, 15 minutos.
- 4 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a sua participação na referida pesquisa e também sobre a minha.
- 5- A resposta a este (s) instrumento(s)/ procedimento(s) não causam riscos conhecidos à saúde física e mental, mas poderão causar constrangimento, tanto à criança como ao pai/responsável;
- 6 - Estou livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa, bem como ele mesmo poderá deixar de participar na hora em que desejar. Também poderei desistir de participar em qualquer tempo;
- 7 – Os dados pessoais obtidos serão mantidos em sigilo e os resultados gerais da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 8 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11 - 4034-8023;
- 9 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, *Rebecca de Magalhães Monteiro Lopes*, sempre que julgar necessário pelo telefone (11) 7886-9296;
- 10- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

Local _____, data: ____ / ____ / ____

Assinatura do responsável legal: _____



UNIVERSIDADE
SÃO FRANCISCO

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Bragança Paulista, 18 de Novembro de 2008.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Projeto de Pesquisa: " MOTIVAÇÃO E RECURSOS FAMILIARES: RELAÇÃO COM A COMPREENSÃO DA LEITURA EM ESCOLARES" .

Curso: PSICOLOGIA

Grupo: III

Autor(es): REBECCA DE MAGALHAES MONTEIRO LOPES; PROFª DRA. ACÁCIA AP. ANGELI DOS SANTOS.

Instituição: UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Protocolo CAAE:0335.0.142.000-08 (Citar este número nas correspondências referentes a este projeto)

Prezado(a) (s) Pesquisador(a) (s),

O Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, da Universidade São Francisco, analisou em reunião extraordinária do dia 18/11/2008 o projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade de Vossa Senhoria.

Este Comitê, acatando o parecer do relator indicado, apresenta-lhe o seguinte resultado:

Parecer: **APROVADO**

Atenciosamente,



MARCELO LIMA RIBEIRO

Vice-Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa - USF
Universidade São Francisco

CÂMPUS DE BRAGANÇA PAULISTA	Av. São Francisco de Assis, 218 - CEP 12916-900 Fone (11) 4034-8000 - FAX (11) 4034-1825
CÂMPUS DE CAMPINAS	Rua Waldemar César da Silveira, 105 - Cura D'Arns CEP 13045-270 (19) 3779-3300
CÂMPUS DE ITATIBA	Rua Alexandre Rodrigues Barbosa, 45 - CEP 13251-800 Fone (11) 4534-8000 - FAX (11) 4524-1933
CÂMPUS DO PARI - SÃO PAULO	Rua Hannemann, 352 - Pari - CEP 03031-040 Fone (11) 3315-2000 - FAX (11) 3315-2036

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)