



## SEÇÃO: ARTIGOS

**Relações entre a motivação escolar e o hábito de leitura  
entre alunos de ensino médio***Relationships between school motivation and reading habits among high school students***Rafaela Vieira Costa<sup>1</sup>**[orcid.org/0000-0001-9550-1964](https://orcid.org/0000-0001-9550-1964)  
[freeszrafaela@gmail.com](mailto:freeszrafaela@gmail.com)**Jonis Manhães Sales****Felippe<sup>1</sup>**[orcid.org/0000-0002-1175-7637](https://orcid.org/0000-0002-1175-7637)  
[jonis.felippe@iff.edu.br](mailto:jonis.felippe@iff.edu.br)**Recebido em:** 10 maio 2022.**Aprovado em:** 18 out. 2022.**Publicado em:** 6 maio. 2023.

**Resumo:** Reconhecendo a motivação escolar como um fator importante no âmbito educacional, este artigo tem o objetivo de analisar a relação entre esse fenômeno e a leitura no ensino médio. Como estratégia de coleta de dados da pesquisa, foram aplicadas uma escala de avaliação da motivação escolar para aprender, desenvolvida por Neves e Boruchovitch (2007), e um questionário sobre leitura, que foi desenvolvido pelos pesquisadores. Participaram da pesquisa duas turmas de terceiro ano do ensino médio de um colégio estadual localizado no município de Campos dos Goytacazes - RJ. Os dados quantitativos coletados foram tabulados e organizados em quadros para facilitar a exposição. Os resultados da escala e do questionário foram relacionados e analisados a fim de verificar a relação entre a motivação escolar para a aprendizagem e os hábitos de leitura dos alunos no ensino médio. Todo esse caminho confirmou, devido compatibilidade entre os resultados da escala e do questionário aplicados, a veracidade da hipótese de que alunos motivados intrinsecamente pela aprendizagem tendem a ter melhores hábitos de leitura.

**Palavras-chave:** motivação escolar; aprendizagem; leitura; ensino médio.

**Abstract:** Recognizing school motivation as an important factor in the educational field, this article aims to analyze the relationship between this phenomenon and reading in high school. As a research data collection strategy, an assessment scale of students' motivation to learn was applied, developed by Neves and Boruchovitch (2007), and a questionnaire on reading, which was developed by the researchers, in the two third-year classes of the High School of a state school, located in the Campos dos Goytacazes - RJ. The quantitative data collected were tabulated and organized into tables to facilitate exposure. The results of the scale and the questionnaire were related and analyzed in order to verify the relationship between school motivation for learning at school and students' reading in high school. All this path confirmed, due to the compatibility between the results of the scale and the questionnaire applied, the veracity of the hypothesis that students intrinsically motivated by learning tend to have better reading habits.

**Keywords:** school motivation; learning; reading; high school.

**Introdução**

No âmbito do senso comum, costuma-se ouvir falar que os alunos, hoje em dia, não demonstram "interesse" pelas atividades escolares ou que com elas não costumam se engajar. Na literatura especializada, porém, diversos fatores são apontados como "responsáveis" por essa falta de interesse ou engajamento e até pelo abandono da escola, dentre os quais se destacam: a relação com os professores, o ambiente escolar, o descompasso entre a escola e as demandas sociais, as questões



familiares, os aspectos socioeconômicos, entre outros (COSTA; LIMA; PINHEIRO, 2010; SOARES *et al.*, 2015; VALLE; WILLIAMS, 2021).

Sabendo-se que um dos papéis fundamentais da escola é o de permitir o contato das gerações mais novas com o conhecimento produzido e acumulado historicamente pela humanidade (LIBÂNEO, 2013), sendo a linguagem escrita um instrumento essencial no cumprimento dessa tarefa, a formação de leitores na escola torna-se um fator indispensável para o alcance dessa finalidade social da instituição.

Além disso, é na escola, na maior parte das vezes, que as crianças e jovens são alfabetizados e inseridos ou incentivados a iniciar sua formação leitora (LAJOLO; ZILBERMAN, 2011). Nesse sentido, existiria alguma relação entre essa falta de engajamento na aprendizagem escolar e esse "desinteresse" pela leitura?

Para tentar oferecer algumas respostas a tal pergunta, buscou-se respaldo em um campo de pesquisa que tem como objeto a questão da motivação escolar. Esse campo parte da Teoria da Autodeterminação, desenvolvida por Deci e Ryan em 1985, mas sua aplicação no campo educacional vem sendo estudada por alguns pesquisadores brasileiros como Boruchovitch e Bzuneck (2009), Schwartz (2014) e Martinelli (2014).

Nessa perspectiva, esse trabalho pesquisou, em uma escola estadual do município de Campos dos Goytacazes, a relação entre a motivação escolar para a aprendizagem e os hábitos de leitura no ensino médio. Para guiar a investigação, foi formulada a seguinte questão-problema: Existe relação entre a motivação para aprender na escola e os hábitos de leitura no ensino médio? A hipótese é que quanto mais motivados intrinsecamente pela aprendizagem na escola, maiores são as chances de o indivíduo desenvolver hábitos frequentes de leitura.

Academicamente, este trabalho se justifica em razão da escassez de pesquisas sobre motivação escolar no Brasil. Martinelli e Bartholomeu (2007) e Schwartz (2014) confirmam essa afirmação em seus trabalhos e, também, sinalizam que a motivação é uma das variáveis mais apontadas pelos

professores ao indicarem as razões do baixo nível de aprendizagem dos alunos. Quando se fala de motivação e leitura no ensino médio, a escassez sofre um aumento. Em pesquisas feitas em dezembro de 2020 nas bases de dados Scielo e Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES até o referido ano, não há nenhum trabalho com este viés específico quando se utiliza concomitante os marcadores ou palavras-chave "motivação escolar" e "leitura". Nesse sentido, a presente proposta de pesquisa apresenta uma ramificação nova para o tema, podendo indicar alguns resultados iniciais ou abrir outros caminhos.

A relevância acadêmica se complementa com a social, uma vez que os resultados alcançados pelo trabalho podem fundamentar estratégias que poderão ser adotadas pela escola estudada, mas também por outras instituições, para incentivar e aprimorar as ações voltadas para a formação de leitores no ensino médio.

## 1 Metodologia

O trabalho descrito nesse artigo caracteriza-se, segundo a conceituação de Marconi e Lakatos (2003, p. 183), como uma pesquisa de campo, uma vez que tem o objetivo de "conseguir informações e/ou conhecimentos acerca [...] de uma hipótese que se queira comprovar" em uma dada realidade. Tal investigação foi realizada a partir da coleta de dados nas duas turmas de 3º ano do ensino médio de um colégio estadual, localizado no município de Campos dos Goytacazes - RJ.

Foram utilizados dois instrumentos de coleta. Um deles é uma Escala de Motivação para Aprender (EMA) desenvolvida por Neves e Boruchovitch (2007). Essa escala foi construída para analisar a motivação de alunos do ensino fundamental em termos de fatores extrínsecos ou intrínsecos para a aprendizagem, mas sua aplicação em outros contextos é indicada pelas próprias autoras. A versão final contém 31 itens fechados e as coletas foram feitas coletivamente, com a orientação de aplicadores. A estrutura da escala e a análise dos resultados segue a seguinte organização:

As questões ímpares tinham como objetivo avaliar a motivação intrínseca e os pares, a motivação extrínseca. Um exemplo de uma questão da escala é: Eu estudo porque estudar é importante para mim: ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca. A alternativa, «sempre» vale 3 pontos para as questões referentes às orientações motivacionais intrínsecas e 1 ponto para as extrínsecas. A alternativa «nunca» vale 1 ponto para as questões relativas às orientações motivacionais intrínsecas e 3 para as extrínsecas e a alternativa "às vezes" vale 2 pontos para todas as questões. O valor máximo de pontos a ser obtido na escala é de 102 e o valor mínimo é de 34. Quanto maior é a pontuação do estudante na escala, maior é a sua orientação motivacional intrínseca. A escala é acompanhada também de um conjunto de instruções simples de forma a se padronizar sua aplicação (NEVES; BORUCHOVITCH, 2007, p. 409).

Cabe ressaltar que a EMA, construída pelas autoras, foi submetida a uma série de testes e retestes estatísticos e à avaliação por juizes independentes em distintas etapas de elaboração, permitindo afirmar que "em linhas gerais, tanto a consistência interna da EMA, quanto a estabilidade temporal assemelham-se aos valores obtidos nas escalas para crianças das pesquisas estrangeiras" (NEVES; BORUCHOVITCH, 2007, p. 409, 410).

Para a análise das respostas à escala, foi necessário que os pesquisadores estipulassem uma média entre a motivação extrínseca e a motivação intrínseca. De acordo com as autoras que desenvolveram a EMA, Neves e Boruchovitch (2007), o valor mínimo de pontos a serem obtidos é de 34 e o valor máximo é de 102. Com base nisso, foi possível definir uma mediana de 68 pontos, somando 34 a 102 e dividindo por 2. Logo, o aluno que marcou de 68 pontos ou menos, teve sua orientação motivacional considerada mais extrínseca, enquanto o aluno que marcou de 69 pontos ou mais, foi considerado mais motivado intrinsecamente, uma vez que "quanto maior é a pontuação do estudante na escala, maior é a sua orientação motivacional intrínseca" (NEVES; BORUCHOVITCH, 2007, p. 409).

O segundo instrumento utilizado foi um questionário sobre leitura elaborado pelos autores deste artigo (Apêndice 1), que teve os seguintes fatores como foco: 1 – hábitos; 2 – assuntos de interesse; 3 – gêneros textuais mais consumidos;

4 – fontes e materiais para leitura disponíveis; 5 – influência escolar; 6 – motivações para ler. As perguntas eram fechadas e o questionário foi previamente testado com estudantes de ensino médio do Instituto Federal Fluminense, instituição que subsidiou a pesquisa.

Para analisar as respostas ao questionário, os pesquisadores precisaram fazer uma categorização, organizada da seguinte forma: para as perguntas 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 13, 15, 16 e 18, que tinham como opções alternativas relativas à frequência da prática de leitura, foram atribuídas classificações amplas para facilitar a análise das respostas de maneira conjugada. Sendo assim, a frequência de leitura foi organizada de acordo com a seguinte ordem: A - Não lê; B - Lê pouco; C - Lê; e D - Lê muito. Já para as perguntas 3, 8, 10, 12, 14 e 17, que tinham como opções de resposta "sim/não", foram atribuídas as seguintes classificações: SIM - Lê e NÃO - Não lê.

Com base na categorização explicitada anteriormente, os pesquisadores consideraram 1 ponto para cada pergunta cujas respostas foram as opções A, B e NÃO ("Não lê/Lê pouco"); as opções C, D e SIM ("Lê/Lê muito") não foram pontuadas. Logo, quanto maior a pontuação do aluno, menos hábitos de leitura ele possui e vice-versa. Diferentemente da EMA, não foi estabelecido um ponto de corte na pontuação do questionário, pois os seus resultados não indicam uma escala para aplicação ou testagem de um conceito, mas apenas hábitos de leitura pelos alunos. A pontuação, no caso do questionário, tem apenas a função de facilitar a organização e a exposição dos dados.

A pesquisa foi realizada com duas turmas nomeadas: Turma A, contendo 22 alunos; e Turma B, contendo 15 alunos. No total, a escala e o questionário foram aplicados para 37 estudantes do 3º ano do ensino médio. Os instrumentos foram aplicados conjuntamente entre os dias 02 e 06 de dezembro de 2019, com a orientação e a supervisão dos pesquisadores. Os alunos assinaram um termo de consentimento em relação à pesquisa, garantindo inclusive o sigilo das identidades.

Os resultados obtidos por meio desses dois

instrumentos de coleta foram analisados à luz das reflexões teóricas produzidas por importantes autores que tratam das temáticas da motivação escolar e da leitura no Brasil, conforme itens a seguir. Dessa maneira, buscou-se identificar qual o tipo e a intensidade da motivação escolar para aprender dos alunos do colégio selecionado e se há alguma relação entre esses aspectos e os hábitos de leitura identificados no questionário.

## 2 Breves apontamentos sobre o conceito de motivação escolar e sobre a importância social da leitura

Os estudos sobre motivação escolar vêm crescendo nas últimas décadas, visto que as pesquisas têm relacionado esse conceito ao rendimento escolar e ao contexto dos estudantes (BORUCHOVITCH; BZUNECK; GUIMARÃES, 2010). Segundo Martinelli e Bartholomeu (2007), os estudos sobre motivação revelam que não é possível falar de um fator ou mesmo um tipo que seja geral e funcione para todas as áreas e situações, devendo ser levado em consideração o contexto analisado. Desse modo, pode-se falar em motivação política, motivação atlética, como também motivação escolar, que é o foco do presente trabalho. A motivação no âmbito escolar, por conseguinte, é um ramo que pertence aos estudos mais gerais sobre motivação para diversas áreas e atividades.

Esses estudos têm como base a teoria da autodeterminação, desenvolvida por Deci e Ryan (1985) no decorrer dos anos de 1970 e, de maneira mais consolidada, nos anos de 1980. De maneira sintética, essa teoria busca entender o que move as pessoas a agir de determinada maneira e buscando determinados objetivos. Nesse sentido, as pessoas são guiadas por três necessidades psicológicas básicas no momento de tomada de decisão, são elas: a) competência pessoal; b) autonomia; e c) conexão ou vínculo social.

A primeira necessidade envolve a demonstração e/ou aquisição de conhecimentos e habilidades a partir de desafios e situações; a segunda está vinculada à necessidade do indivíduo de fazer escolhas das atividades que pretende re-

alizar, de sentir que possui o controle sobre o seu próprio comportamento e sobre os objetivos que pretende atingir; a terceira articula-se com a experiência de sentir-se parte de um grupo de pessoas, de criar vínculos sociais. Tais necessidades são a base para a construção do conceito de motivação, que é a força que alimenta e conduz determinado comportamento. Essa força pode se sustentar em fatores intrínsecos (satisfação e sentido na própria tarefa) ou extrínsecos (estímulos externos).

Complementando tais informações, Martinelli (2014, p. 203) aponta que a motivação intrínseca diz respeito "à inclinação natural para a assimilação, o domínio, o interesse e a exploração espontâneos", como quando, no caso da educação escolar, um aluno lê com a intenção apenas de aprender coisas novas. Enquanto isso, na motivação extrínseca, o indivíduo trabalha com o objetivo de obter algo externo à tarefa, como a obtenção de recompensas materiais ou sociais. Um exemplo disso na escola ocorre quando o aluno se esforça para fazer alguma tarefa apenas com o intuito de chamar a atenção do professor ou para evitar punições.

Ainda de acordo com Martinelli (2014), quando as três necessidades psicológicas básicas são atendidas, acontecem melhorias na motivação e na saúde mental dos indivíduos envolvidos no processo educativo. Desse modo, se o sujeito se sente capaz de organizar sozinho seus estudos, sem grande dependência do professor e administrando de forma eficaz o seu tempo de dedicação ao aprendizado; se consegue coordenar os conhecimentos adquiridos, relacionando-os com suas habilidades; e se há um estabelecimento de vínculos emocionais positivos com o grupo; a motivação tende a ocorrer com mais facilidade e autonomia no âmbito escolar (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010). No entanto, muitas vezes a dificuldade encontra-se em associar essas necessidades simultaneamente.

Segundo Martinelli (2014), o ser humano, biologicamente, já possui uma disposição para aprender, porém cada indivíduo difere um do outro em diversas características, não apenas por "dotes

biológicos", mas por uma gama de variáveis contextuais, como a configuração familiar, a situação socioeconômica, entre outras. No modelo teórico da autodeterminação, a motivação funciona como um componente energético de funcionamento individual, atuando diretamente nessas variáveis.

Há diferentes formas de motivação extrínseca que se refletem em diferentes graus de influência sobre o comportamento do indivíduo. Martinelli (2014) aponta a existência de um conjunto de críticas à dicotomia entre motivação intrínseca e motivação extrínseca. A autora percebe, a partir dessas críticas, que não há um questionamento acerca das características essenciais para a determinação da motivação intrínseca, mas ela não acha adequado dizer que o indivíduo extrinsecamente motivado não pode ser também intrinsecamente motivado. Desse modo, a questão que se levanta para a autora é sobre como as práticas motivacionais extrínsecas podem afetar a persistência, o comportamento e o bem-estar dos sujeitos.

Essa perspectiva de não dicotomia também já era defendida por Deci e Ryan (1985), que consideravam como simplificadas as abordagens que não viam na ideia de motivação um *continuum*, que envolve fatores extrínsecos e intrínsecos, com necessidades de autodeterminação e/ou de controle externo mais ou menos fortes.

Voltando à questão educacional, de acordo com Lourenço e Paiva (2010), o rendimento escolar não pode ser explicado unicamente por conceitos como inteligência, contexto familiar e condição socioeconômica. Em razão disso, os profissionais da educação também têm se interessado pela temática da motivação, pois um estudante motivado envolve-se no processo de aprendizagem, persiste em tarefas desafiadoras, utiliza-se de estratégias adequadas e busca desenvolver novas habilidades de compreensão e domínio (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004). Dessa maneira, a motivação e o desempenho sofrem um processo recíproco: um fator influencia diretamente o outro.

Acredita-se que os alunos intrinsecamente motivados buscam novas informações e aprimoramento de suas habilidades de maneira autônoma, enquanto os extrinsecamente motivados focam nos benefícios que a realização da tarefa os trará. Esses fatores, porém, podem aparecer simultaneamente nos indivíduos, embora com intensidades diferentes. Por exemplo, um aluno com baixo desempenho escolar pode apresentar maior envolvimento com as tarefas quando entende o valor em si da atividade que está realizando (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

Em suma, a motivação intrínseca é uma característica desenvolvida internamente. Trata-se de uma iniciativa de cada indivíduo com o objetivo de beneficiar a si próprio de maneira consciente. Segundo Guimarães e Boruchovitch (2004), para que as pessoas desenvolvam a motivação intrínseca, é preciso que elas se sintam competentes e autônomas (necessidades psicológicas básicas). Voltando à teoria de Deci e Ryan (1985), também na escola, pode-se dizer que as ações autodeeterminadas são consideradas essencialmente voluntárias, enquanto as ações controladas são resultado de pressões externas.

Encontrar possíveis conexões entre os dois tipos de motivação escolar e o interesse pela leitura foi o foco principal da pesquisa de campo que será detalhada neste artigo. Nesse sentido, é importante compreender que a leitura também é um comportamento que demanda algum nível de motivação. Mas estaria essa motivação relacionada à escola?

Geraldina Porto Witer (2010) discorre sobre a incontestável importância da leitura atualmente. A autora diz que a leitura "é um comportamento complexo que requer uma aprendizagem longa e que pode ser aperfeiçoada e melhorada ao longo de todo o ciclo vital" (WITER, 2010, p. 169) e completa afirmando que, assim como qualquer comportamento aprendido, a leitura é também dependente da motivação "para que ocorra e se mantenha em frequência e nível esperados", uma vez que todo ser humano, independentemente de idade, necessita de motivação ao longo da sua vida.

Witer (2010) assevera ainda que a leitura não é um comportamento natural, que nasce com o



sujeito. Pelo contrário, a leitura é algo construído no decorrer de suas vivências e longos processos de aprendizagens específicas e gerais. A influência de pais e professores faz total diferença no desenvolvimento desse comportamento. A autora aponta ainda que indivíduos com pais leitores têm grandes chances de também se tornarem leitores. Essa motivação em casa, desde os primeiros anos da criança, e na escola, durante toda a sua formação, tem grande impacto na formação leitora.

Mas fica a pergunta: quem é esse leitor? Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2011, p. 15), em seu livro "A formação da leitura no Brasil", trazem informações importantes ao construir uma narrativa sobre a leitura no país. Elas afirmam que a construção desse leitor perpassa por diversos processos históricos e sociais, que teriam começado com a expansão da imprensa, passando pela criação do mercado de livros, a ampliação do acesso à escola e o aumento das taxas de alfabetização nas regiões urbanas. Esse processo chegaria também à privacidade doméstica, com a ideia de leitura por lazer. Logo, o ato de ler tem também uma função social, pois canaliza esforços coletivos e necessidades econômicas.

Uma resposta recente a essa pergunta de quem é o leitor no Brasil também foi apresentada nos resultados da 5ª Edição da pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil" realizada pelo Instituto Pró-Livro e pelo Instituto Itaú Cultural em 208 municípios do país por meio de 8076 entrevistas. A pesquisa tomou como público as pessoas com 5 anos ou mais, alfabetizadas ou não, e definiu como "leitor" aquele que leu pelo menos um livro (inteiro ou em partes) nos últimos três meses. Alguns dos resultados foram os seguintes: perfil de gênero similar (50% dos homens e 54% das mulheres foram classificados como leitores); prevalência de cor ou raça branca (55% leem), seguido dos pardos (52%) e pretos (48%); forte influência da escolaridade (são leitores 68% dos que têm ensino superior e 81% dos que estão na situação de estudante em qualquer nível, contra 49% de quem têm apenas o fundamental I e 42% de quem não está estudando); maior presença

de leitores conforme o estrato socioeconômico (70% entre os que ganham 10 salários mínimos ou mais contra 46% dos que ganham até um salário mínimo) (FAILLA, 2021).

Os dados da pesquisa confirmam a forte influência da escola na formação de leitores e apontam que o acesso e as possibilidades de leitura estão diretamente ligados a fatores sociais e econômicos como raça, renda e escolaridade. Isso reforça a importância de se pensar o acesso e a formação de leitores dentro de um contexto mais amplo e como um requisito para o próprio exercício da cidadania. Sobre esse assunto, o mestre Paulo Freire (1989), em sua obra "A importância do ato de ler", diz que esse ato

não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 9).

Assim, quando se fala em leitura, é possível que se pense em alguém lendo um jornal ou uma revista, mas o mais comum é se criar a imagem mental de alguém lendo um livro. Maria Helena Martins (2006, p. 7), a partir da obra de Paulo Freire, aponta que "sem dúvidas o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita, e o leitor visto como decodificador da letra", mas a leitura só ganha sentido e se efetiva quando atende a uma necessidade da própria vida. Segundo Martins (2006), o processo de formação global do indivíduo e a sua capacitação para o convívio e a atuação social, política, econômica e cultural estão diretamente ligados, por tradição, ao processo de aprendizagem da leitura. Sem dúvidas esse processo, em sociedades complexas como as nossas, passa especialmente pelos papéis desempenhados pela escola, o que traz de volta a pergunta que permeia o presente trabalho: qual a relação entre a motivação escolar e os hábitos de leitura dos alunos?

### 3 Os resultados da pesquisa: a relação entre motivação escolar e leitura entre os alunos do 3º ano do ensino médio de um colégio estadual em Campos dos Goytacazes – RJ

#### 3.1 Os dados gerais coletados pela EMA e pelo questionário sobre hábitos de leitura

De acordo com a escala, a Turma A apresentou 14 estudantes com maior orientação motivacional extrínseca, variando entre 53 e 68 pontos; e 8 estudantes com maior orientação motivacional intrínseca, variando entre 69 e 82 pontos. Já a Turma B, apresentou 6 estudantes mais motivados extrinsecamente, variando entre 59 e 68 pontos; e 9 estudantes com sua orientação motivacional intrínseca mais acentuada, variando entre 70 e 83 pontos.

Fazendo um comparativo entre as turmas, a Turma A apresentou um maior número de alunos inclinados à motivação extrínseca (64%) e alcançou resultados menores na EMA, se comparada aos alunos da outra turma analisada. Enquanto isso, a Turma B apresentou um maior número de alunos inclinados à motivação intrínseca (60%), se comparada à Turma A. Os estudantes analisados não alcançaram a pontuação máxima possibilitada pela EMA, mas nenhum deles chegou a atingir a pontuação mínima da escala também.

Já em relação aos questionários, os dados

gerais sinalizam que também há diferenças entre as duas turmas quanto aos hábitos de leitura, uma vez que a Turma A ficou com média de 11,5 pontos e a Turma B ficou com média de 8 pontos. Vejam que as pontuações do questionário são inversamente proporcionais às da EMA, pois, conforme foi salientado no item de metodologia, as respostas ao questionário que sinalizam baixos hábitos de leitura receberam 1 ponto cada uma e as que sinalizam hábitos frequentes de leitura não foram pontuadas. Nesse sentido, quanto maior a pontuação do aluno, menores são os hábitos de leitura. O limite da pontuação é de 18, já que este é o número de perguntas que compõem o instrumento.

Apenas nessas informações gerais já é possível perceber uma correspondência entre as tendências de motivação e os hábitos de leitura, tomando as turmas separadamente. A turma A, com maior percentual de alunos motivados predominantemente por fatores extrínsecos, ficou com maior pontuação nos resultados do questionário, o que sinaliza hábitos de leitura menores se comparados ao conjunto dos alunos da Turma B. Esta, por sua vez, possui mais alunos motivados por fatores intrínsecos e hábitos mais frequentes de leitura. No entanto, primeiramente, veja abaixo os dados sobre hábitos de leitura sem distinção por turma.

**QUADRO 1** – Respostas de todos os alunos (Turmas A e B) ao questionário (%)

1	No último mês	%
A	Você não leu nenhum livro	49%
B	Você começou a ler um livro, mas desistiu de terminar ou não terminou ainda	22%
C	Você leu um livro	16%
D	Você leu mais de um livro	14%
2	No último mês, você leu jornal?	%
A	Nunca	76%
B	Menos de uma vez por semana	19%
C	Mais de três vezes por semana	3%
D	Todo dia	3%

10	Você costuma frequentar feiras de livros?	%
NÃO	Não	65%
SIM	Sim	35%
11	Você lê sinopses de filmes de cinema, novelas ou livros?	%
A	Nunca	27%
B	Menos de duas vezes por semana	32%
C	Mais de duas vezes por semana	22%
D	Todo dia	19%
12	Você faz parte de redes sociais ou grupos de discussão da internet?	%
NÃO	Não	38%

3	Você costuma frequentar bibliotecas?	
NÃO	Não	70%
SIM	Sim	30%
4	Com que frequência você usa a internet?	
A	Nunca	0%
B	Menos de duas vezes por semana	0%
C	Mais de duas vezes por semana	3%
D	Todo dia	97%
5	Você acompanha notícias em sites da internet?	
A	Nunca	5%
B	Menos de duas vezes por semana	14%
C	Mais de duas vezes por semana	32%
D	Todo dia	49%
6	No último mês, você leu revistas em quadrinho, mangá e outros materiais desse tipo?	
A	Nunca	73%
B	Menos de duas vezes por semana	14%
C	Mais de duas vezes por semana	8%
D	Todo dia	5%
7	Você lê as matérias da escola quando chega a casa?	
A	Nunca	41%
B	Só quando tem prova	43%
C	Menos de três vezes por semana	14%
D	Todo dia	3%
8	Você costuma reler suas redações quando termina de escrevê-las?	
NÃO	Não	22%
SIM	Sim	78%
9	Você lê livros religiosos?	
A	Nunca	49%
B	Menos de duas vezes por semana	35%
C	Mais de duas vezes por semana	5%
D	Todo dia	11%

SIM	Sim	62%
13	Você costuma consultar dicionários?	
A	Nunca	32%
B	Apenas quando a escola pede	8%
C	Raramente	35%
D	Sempre que não conheço alguma palavra	24%
14	Você lê manuais de instrução?	
NÃO	Não	38%
SIM	Sim	62%
15	Você usa seu tempo livre para fazer leituras?	
A	Nunca	41%
B	Menos de duas vezes por semana	19%
C	Mais de duas vezes por semana	27%
D	Todo dia	11%
16	Você costuma comprar livros?	
A	Nunca	54%
B	Um livro por ano	19%
C	Menos de 6 livros por ano	16%
D	Mais de 6 livros por ano	11%
17	Você faz pesquisas de escola consultando mais de uma fonte para fazer comparações?	
NÃO	Não	30%
SIM	Sim	70%
18	Você costuma ler livros nas férias?	
A	Nunca	57%
B	Menos de duas vezes por semana	27%
C	Mais de duas vezes por semana	8%
D	Todo dia	8%

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).



Alguns dados gerais dos questionários chamam a atenção, como, por exemplo, a frequência às bibliotecas (pergunta 3), já que apenas 30% dos 37 alunos responderam que costumam frequentá-las, enquanto 70% responderam que não possuem este costume. Aqui cabe uma observação, pois durante o período de pesquisa realizado na instituição, foi possível perceber uma baixa movimentação na biblioteca da escola. Nem sempre o ambiente ficava aberto, pois a funcionária que lá trabalhava exercia outras funções no colégio e, enquanto as exercia, a biblioteca mantinha-se fechada. O aluno, porém, pode ter acesso a outras bibliotecas fora do ambiente escolar, mas a questão não faz esse tipo de distinção.

Quando questionados a respeito do uso da internet, 97% dos estudantes responderam que a utilizam todos os dias, e 3% responderam que a utilizam mais de duas vezes por semana. Não houve nenhuma resposta negativa a esta pergunta. Como é possível observar na pergunta 4, o acesso à internet é uma ação majoritariamente comum entre esses jovens.

Ao serem questionados na pergunta 7 sobre a leitura das matérias trabalhadas na escola quando chegam as suas casas, apenas 3% dos alunos responderam que tem essa prática todo dia; 14% responderam que as leem menos de três vezes por semana; 41% responderam que nunca as leem; e 43% responderam que só fazem esse acesso aos conteúdos em casa em períodos de provas. Como é possível perceber, com relação ao hábito de ler materiais escolares pelo aluno, a maioria não lê ou só lê quando há um fator externo impulsionando esta leitura.

Quando questionados sobre a participação em redes sociais ou em grupos de discussão da internet, 38% dos alunos responderam que não se integram a estes contextos, enquanto 62%, ao contrário, responderam que se encontram inseridos nessa realidade das redes sociais, mostrando que, em sua maioria, os jovens pesquisados tendem a consumir mais conteúdos em redes sociais disponíveis na internet. Trata-se, portanto, de uma das principais fontes de textos para leitura por parte dos alunos, embora os estudantes não

associem essa forma de acesso com a leitura, conforme é possível observar nas respostas expressas na pergunta 15.

Ao serem questionados em relação ao uso do tempo livre para fazerem leituras (pergunta 15), 11% dos alunos responderam que exercem essa prática todo dia; 28% mais de duas vezes por semana; 19% menos de duas vezes por semana; e 42% responderam que nunca utilizam seu tempo livre para ler. Há aqui um ponto importante, pois a maioria dos alunos relatou participar de redes sociais ou grupos de discussão na internet, o que inevitavelmente exige algum nível de leitura, que não é percebido por eles como tal ao responderem que "nunca" leem quando possuem tempo livre.

Por último, destaca-se a pergunta 18, que trata da leitura de livros nos períodos de férias. Nesse caso, 8% dos alunos responderam que possuem esse hábito e costumam ler todo dia; 8% mais de duas vezes por semana; 27% menos de duas vezes por semana; e 57% responderam que nunca fazem leituras de livros nas férias.

### *3.2 Pontes comparativas entre a escala e os hábitos de leitura*

Com o objetivo de estabelecer pontes comparativas entre os instrumentos da pesquisa, foram destacados três alunos da Turma A como forma de exemplificação: aluno 19, com 53 pontos na EMA; aluno 1, com 68 pontos; e aluno 16, com 82 pontos. A escolha foi feita utilizando o critério dos extremos: o aluno com a menor pontuação, o aluno com a pontuação mediana e o aluno com a maior pontuação na mesma turma.

As respostas aos questionários sobre os hábitos de leitura foram analisadas pelos pesquisadores e foi percebido que os alunos 1, 16 e 19 tiveram algumas respostas parecidas, mas as pontuações gerais da EMA seguiram uma correspondência com os hábitos de leitura expressos nos resultados do segundo instrumento. Ou seja, quanto maior a pontuação da EMA nos casos desses três alunos, menor a pontuação do questionário (hábito mais frequente de leitura).

Segundo Azzi e Polydoro (2010), quando o

indivíduo acredita que suas ações e esforços podem encaminhá-lo ao objetivo que ele almeja, há um incentivo para agir. Na ausência dessa conexão, porém, os indivíduos podem não realizar certas ações justamente por falta de motivação. Analisando as respostas desses três alunos à pergunta 7 do questionário de leitura (você lê as matérias da escola quando chega a casa?), foi possível perceber que os alunos 1 e 16, embora mais motivados intrinsecamente em relação à escola a partir da EMA, responderam que leem matérias escolares “só quando tem prova” (o que seria uma motivação externa). Apesar disso, o aluno 19, com menor pontuação na EMA e, conseqüentemente, maior motivação extrínseca para aprender na escola respondeu “nunca” para a mesma pergunta, mostrando que nem um fator externo relevante, como a prova,

o motiva a fazer a leitura das matérias da escola ao chegar em casa.

Os casos analisados individualmente reforçam a ideia de que a motivação deve ser vista como um *continuum* (DECI; RYAN, 1985), como já sinalizado no primeiro item desse artigo. Ou seja, mesmo alunos motivados predominantemente de maneira intrínseca, conforme resultados da EMA, podem guiar suas ações também por aspectos extrínsecos a própria atividade, como no caso das provas. Não há, portanto, dicotomia entre as formas de motivação, conforme já identificou Martinelli (2014).

Como forma de detalhar melhor as informações, veja abaixo os quadros com as pontuações individuais da EMA e das respostas ao questionário.

**QUADRO 2** – Pontuações da Turma A

ESTUDANTES	EMA	QUESTIONÁRIO
Aluno 16	82	11
Aluno 3	81	09
Aluno 15	80	05
Aluno 4	76	12
Aluno 11	76	10
Aluno 17	72	13
Aluno 18	70	05
Aluno 7	69	09
Aluno 1	68	13
Aluno 10	67	09
Aluno 14	66	13
Aluno 8	65	11
Aluno 9	65	11
Aluno 22	65	13
Aluno 6	64	12

Aluno 2	62	12
Aluno 21	61	14
Aluno 12	59	11
Aluno 13	57	10
Aluno 20	55	15
Aluno 5	54	15
Aluno 19	53	16

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

### QUADRO 3 – Pontuações da Turma B

ESTUDANTES	EMA	QUESTIONÁRIO
Aluno 24	83	08
Aluno 37	79	07
Aluno 25	78	06
Aluno 27	74	08
Aluno 33	72	11
Aluno 28	71	09
Aluno 26	70	09
Aluno 31	70	04
Aluno 35	70	06
Aluno 23	68	11
Aluno 34	68	11
Aluno 32	66	05
Aluno 30	64	08
Aluno 29	59	12
Aluno 36	59	08

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Analisando os dados observados nos quadros apresentados, é possível perceber que a maioria dos resultados entre a escala e as respostas ao

questionário coincidiu: alunos com maior pontuação na escala, marcaram uma baixa pontuação no questionário, demonstrando hábitos de leitura

mais satisfatórios; enquanto alunos com uma pontuação média na escala, marcaram uma pontuação média no questionário também; e, por fim, alunos com menor pontuação na escala, marcaram uma pontuação mais alta no questionário, demonstrando hábitos de leitura menos satisfatórios.

Tomando como exemplos os alunos 5 e 15, da Turma A, e os alunos 25 e 29, da Turma B, é possível observar que há uma relação entre os resultados. O aluno 5 obteve a pontuação de 54 na EMA e de 15 no questionário; o aluno 15 obteve a pontuação de 80 na EMA e de 05 no questionário; o aluno 25 obteve a pontuação de 78 na EMA e de 06 no questionário; e o aluno 29 obteve a pontuação de 59 na EMA e 12 no questionário.

Ainda nos exemplos individuais, os estudantes 15 (Turma A) e 25 (Turma B), apontados pela EMA como alunos com uma inclinação motivacional para aprender mais intrínseca, foram apontados também como alunos que leem/leem muito pelos resultados dos questionários; já os estudantes 5 (Turma A) e 29 (Turma B), apontados pela EMA como alunos com uma inclinação motivacional para aprender mais extrínseca, foram apontados também como alunos que "não leem" ou "leem pouco" pelos resultados dos questionários.

Essas informações reforçam a ideia da escola como um espaço fundamental na formação de leitores (MARTINS, 2006; LAJOLÓ; ZILBERMAN, 2011; FAILLA, 2021), em especial quando consegue despertar no aluno o interesse espontâneo e a percepção de que os estudos possuem sentidos e objetivos próprios, aprimoram suas habilidades e desenvolvem sua autonomia (motivação intrínseca). Esses alunos tendem, pelos resultados identificados nessa pesquisa, a terem hábitos mais frequentes de leitura.

Há alguns casos que fugiram a essa lógica geral, como o Aluno 16, da Turma A, e o Aluno 36, da Turma B, que apresentaram uma inversão entre as tendências de motivação intrínseca e extrínseca e os hábitos de leitura demonstrados pela maior parte dos estudantes. No entanto, na média geral das respostas, foi possível perceber

que, no caso da Turma A, os 9 alunos com média na EMA igual ou superior a 69 (ou seja, com tendência de maior motivação intrínseca) tiveram a média de 9,25 na pontuação do questionário; já os 14 alunos da mesma turma com pontuação na EMA igual ou inferior a 68 tiveram média de 12,5 no questionário de hábitos de leitura (indicando um resultado menos satisfatório do que o primeiro grupo em relação à leitura). Já na Turma B, o primeiro grupo de alunos teve média de 7,5 no questionário de hábitos de leitura e o segundo grupo teve média de 9,2, seguindo, portanto, a mesma linha de correspondência da Turma A e da grande maioria dos alunos.

Com base nestes dados, no caso da escola estudada, torna-se possível estabelecer relações entre os resultados, de maneira que a hipótese levantada pela pesquisa foi comprovada: alunos mais motivados intrinsecamente pela aprendizagem escolar tendem a ter hábitos mais frequentes de leitura. Apesar disso, o presente estudo é ainda um primeiro movimento de aproximação entre a questão da motivação para a aprendizagem na escola e a temática da leitura, o que não permite qualquer pretensão de generalizações, mas sinaliza a importância de novas pesquisas e maiores aprofundamentos.

### Considerações finais

Como já foi apontado, com base nas análises feitas, a hipótese que sustentou a presente pesquisa foi confirmada no contexto específico do colégio em que se deu a investigação, uma vez que a maior parte dos alunos, bem como a média geral das turmas, apresentou pontuações compatíveis de motivação intrínseca na EMA e hábitos mais frequentes de leitura no questionário, quando comparados.

Com relação às estratégias utilizadas nas escolas com o objetivo de formar leitores, Martins (2006) defende que, muitas vezes, há uma diferença entre aquilo que é ensinado na escola em matéria de leitura e o contexto sociocultural dos estudantes, o que pode ajudar a explicar a falta de interesse por certas fontes e/ou gêneros textuais clássicos. Isso não significa, porém, que

os alunos não leem de maneira geral.

Tomando como base essa reflexão e analisando as respostas dos alunos às perguntas 4 ("com que frequência você usa a internet?") e 12 ("você faz parte de redes sociais ou grupos de discussão da internet?"), foi possível perceber que a maioria dos alunos apresentou respostas positivas a respeito da frequência de acesso à internet. Ou seja, boa parte da leitura que os alunos desenvolvem não possui relação direta com os materiais escolares tradicionais, inclusive os livros.

Ao analisar as respostas dos alunos às perguntas 15 (você usa seu tempo livre para fazer leituras?) e 18 (você costuma ler livros nas férias?), chega-se à conclusão de que os indivíduos, em sua maioria, não apresentam hábitos ou interesse para a leitura de livros, já que uma boa concentração de alunos (41,7% e 56,8%) respondeu "nunca" a ambas as perguntas.

Nessa direção, considerando que a escola é um dos lugares mais importantes para a formação de leitores, mostra-se necessária a criação das estratégias para este fim. Como foi possível perceber por meio da pesquisa, os estudantes da escola estudada vivem inseridos em uma realidade digital e conectada. A educação escolar precisa se adaptar a esta realidade para exercer seu papel de ensino e de formação de leitores satisfatoriamente.

Este trabalho é apenas uma nascente de um rio extenso que precisa ser explorado. Apenas o início de algo que está longe de oferecer respostas definitivas para as questões levantadas ao longo do artigo. O desejo dos autores é que esta pesquisa seja uma porta para novos estudos e descobertas a respeito da motivação para aprender dos alunos e sua formação leitora.

## Referências

AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. O papel da autoeficácia e autorregulação no processo motivacional. *In*: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini (org.). **Motivação para aprender**: aplicações no contexto educativo. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 126-144.

BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (org.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini (org.). **Motivação para aprender**: aplicações no contexto educativo. Petrópolis: Vozes, 2010.

BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. *In*: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini (org.). **Motivação para aprender**: aplicações no contexto educativo. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 43-70.

COSTA, Renata Pires Bastos; LIMA, Maria Celina Peixoto; PINHEIRO, Clara Virgínia de Queiroz. Os impasses da educação na adolescência contemporânea. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 60, n. 132, p. 97-106, 2010.

DECI, Edward. L.; RYAN, Richard. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

FAILLA, Zaora (org.). **Retratos da Leitura no Brasil 5**. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BORUCHOVITCH, Evely. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOURENÇO, Abílio Afonso; PAIVA, Maria Olímpia Almeida de. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciências e Cognição**, Porto, v. 15, n. 2, p. 132-141, ago. 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINELLI, Selma de Cássia; BARTHOLOMEU, Daniel. Escala de Motivação Acadêmica: Uma Medida de Motivação Extrínseca e Intrínseca. **Avaliação Psicológica**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 21-31, 2007.

MARTINELLI, Selma de Cássia. Um estudo sobre desempenho escolar e motivação de crianças. **Educar em Revista**, [S. l.], n. 53, p. 201-216, 2014.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos; 74).

NEVES, Edna Rosa Correia; BORUCHOVITCH, Evely. Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental (EMA). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 406-413, 2007.



SCHWARTZ, Suzana. **Motivação para ensinar e aprender:** teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOARES, Tufi Machado *et al.* Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 757-772, 2015.

VALLE, Jéssica Elena; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Engajamento escolar: revisão de literatura abrangendo relação professor-aluno e bullying. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 37, p. 1-13, 2021.

WITER, Porto Geraldina. Motivação e Leitura. *In*: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini (org.). **Motivação para aprender:** aplicações no contexto educativo. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 169-192.

## Apêndice 1

Questionário sobre os hábitos de leitura

1. **No último mês:**
  - Você não leu nenhum livro.
  - Você começou a ler um livro, mas desistiu de terminar ou não terminou ainda.
    - Você leu um livro.
    - Você leu mais de um livro.
2. **No último mês, você leu jornal?**
  - Nunca.
  - Menos de uma vez por semana.
  - Mais de três vezes por semana.
  - Todo dia.
3. **Você costuma frequentar bibliotecas?**
  - Não.
  - Sim.
4. **Com que frequência você usa a internet?**
  - Nunca.
  - Menos de duas vezes por semana.
  - Mais de duas vezes por semana.
  - Todo dia.
5. **Você acompanha notícias em sites da internet?**
  - Nunca.
  - Menos de duas vezes por semana.
  - Mais de duas vezes por semana.
  - Todo dia.
6. **No último mês, você leu revistas em quadrinho, mangá e outros materiais desse tipo?**
  - Nunca.
  - Menos de duas vezes por semana.
  - Mais de duas vezes por semana.
  - Todo dia.
7. **Você lê as matérias da escola quando chega em casa?**
  - Nunca.
  - Só quando tem prova.
  - Menos de três vezes por semana.
  - Todo dia.
8. **Você costuma reler suas redações quando termina de escrevê-las?**
  - Não.
  - Sim.
9. **Você lê livros religiosos?**
  - Nunca.
  - Menos de duas vezes por semana.
  - Mais de duas vezes por semana.
  - Todo dia.
10. **Você costuma frequentar feiras de livros?**
  - Não.
  - Sim.
11. **Você lê sinopses de filmes de cinema, novelas ou livros?**
  - Nunca.
  - Menos de duas vezes por semana.
  - Mais de duas vezes por semana.
  - Todo dia.
12. **Você faz parte de redes sociais ou grupos de discussão da internet?**
  - Não.
  - Sim.
13. **Você costuma consultar dicionários?**
  - Nunca.
  - Apenas quando a escola pede.
  - Algumas vezes.
  - Sempre que não conheço alguma palavra.

14. **Você lê manuais de instrução?**

- Não.  
 Sim.

15. **Você usa seu tempo livre para fazer leituras?**

- Nunca.  
 Menos de duas vezes por semana.  
 Mais de duas vezes por semana.  
 Todo dia.

16. **Você costuma comprar livros?**

- Nunca.  
 Um livro por ano.  
 Menos de 6 livros por ano.  
 Mais de 6 livros por ano.

17. **Você faz pesquisas de escola consultando mais de uma fonte para fazer comparações?**

- Não.  
 Sim.

18. **Você costuma ler livros nas férias?**

- Nunca.  
 Menos de duas vezes por semana.  
 Mais de duas vezes por semana.  
 Todo dia.

---

**Rafaela Vieira Costa**

Licenciada em Letras – Português e Literaturas pelo Instituto Federal Fluminense (IFFluminense), em Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil.

---

**Jonis Manhães Sales Felipe**

Doutor em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), em Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil. Professor do Instituto Federal Fluminense (IFFluminense), em Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil.

---

**Endereço para correspondência**

Rafaela Vieira Costa  
Jonis Manhães Sales Felipe  
Instituto Federal Fluminense  
Rua Dr. Siqueira, 273, Bloco G, sala 410  
Parque Dom Bosco, 28030-130  
Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil

*Os textos deste artigo foram revisados pela SK Revisões Acadêmicas e submetidos para validação do(s) autor(es) antes da publicação.*