



Psicología, Conocimiento y Sociedad
ISSN: 1688-7026
revista@psico.edu.uy
Universidad de la República
Uruguay

da Silva, Paulo Gregório Nascimento; Machado, Mayara de Oliveira Silva; Couto, Ricardo Neves; de Oliveira, Lays Brunnyeli Santos; da Fonsêca, Patrícia Nunes
Motivação para leitura e variáveis sociodemográficas como preditoras da procrastinação acadêmica
Psicología, Conocimiento y Sociedad, vol. 10, núm. 1, 2020, Junho, pp. 142-163
Universidad de la República
Uruguay

DOI: <https://doi.org/10.26864/PCS.v10.n1.7>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475863215009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UNEM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Motivação para leitura e variáveis sociodemográficas como preditoras da procrastinação acadêmica

Motivación para la lectura y variables sociodemográficas como predictoras de la procrastinación académica

Motivation for reading and sociodemographic variables as predictors of academic procrastination

Paulo Gregório Nascimento da Silva
ORCID ID: 0000-0002-2878-309X
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Mayara de Oliveira Silva Machado
ORCID ID: 0000-0002-4922-4828
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Ricardo Neves Couto
ORCID ID: 0000-0001-9989-4857
Universidade Federal do Piauí, Brasil
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lays Brunnyeli Santos de Oliveira
ORCID ID: 0000-0003-1196-6014
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Patrícia Nunes da Fonsêca
ORCID ID: 0000-0002-6322-6336
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Autor referente: silvapgn@gmail.com

Historia editorial

Recibido: 10/11/2018

Aceptado: 21/05/2019

RESUMO

O comportamento procrastinador pode causar sérios prejuízos educacionais. Relacionando-se com a motivação acadêmica, especialmente com a leitura, habilidade fundamental para o sucesso escolar. Desse modo, objetivou-se conhecer o poder preditivo da motivação para leitura e variáveis sociodemográficas (sexo, idade, autopercepção como estudante, categoria da instituição) na explicação da procrastinação acadêmica. Participaram 429 universitários de João Pessoa-PB (57,6%) e Petrolina-PE (42,4%), com idade média de 23,11 anos ($DP= 6,12$), sendo 63,9% mulheres e 76,6% de instituições

públicas. Responderam a *Tuckman Procrastination Scale*, Escala de motivação para leitura e questões sociodemográficas. A regressão hierárquica demonstrou que sexo e idade não influenciaram a procrastinação, contudo observou-se que a autopercepção e a categoria das instituições, além das motivações controlada e intrínseca apresentam-se como variáveis explicadoras. Conclui-se que, a partir dos resultados, os profissionais da educação poderiam promover melhorias na autopercepção acadêmica e desestimular a motivação controlada visando diminuir a procrastinação acadêmica.

Palavras-chave: Procrastinação; motivação; leitura

RESUMEN

El comportamiento procrastinador puede causar serios perjuicios educativos. Relacionándose con la motivación académica, especialmente con la lectura, habilidad fundamental para el éxito escolar. De este modo, se buscó conocer el poder predictivo de la motivación para lectura y variables sociodemográficas (sexo, edad, autopercepción como estudiante, categoría de la institución) en la explicación de la procrastinación académica. Participaron 429 estudiantes de la universidad de João Pessoa-PB (57,6%) y de Petrolina-PE (42,4%), la edad media fue de 23,11 años ($DE 6,12$), siendo 63,9% mujeres y 76,6% de instituciones públicas.

Respondieron la *Tuckman Procrastination Scale*, Escala de motivación para lectura y cuestiones sociodemográficas. La regresión jerárquica demostró que sexo y edad no influenciaron la procrastinación, sin embargo, se observó que la autopercepción y la categoría de las instituciones, además de las motivaciones controlada e intrínseca se presentan como variables explicativas. Se concluye que, a partir de los resultados, los profesionales de la educación podrían desarrollar o favorecer mejoras en la autopercepción académica y desalentar la motivación controlada para disminuir la procrastinación académica.

Palabras clave: Procrastinación; motivación; lectura

ABSTRACT

The procrastination behavior can cause serious educational losses. Relating to an academic motivation, especially with a reading, key skill for school success. Thus, it was aimed to know the predictive power of reading motivation and sociodemographic variables (gender, age, students' self-perception, category of the institution) in the explanation of academic procrastination. There were 429 university students from João Pessoa-PB (57.6%) and Petrolina-PE (42.4%), with an average age 23.11 ($SD= 6.12$), being 63.9% female and 76.6 % of public institutions. They answered the

Tuckman Procrastination Scale, *Motivation Scale* for reading and sociodemographic questions. A hierarchical regression showed that sex and age was not influenced the procrastination, however was observed that the self-evaluation and the category of institutions, besides the controlled motivations and intrinsic presented as explanatory variables. It is concluded that, from the results, the professionals of the education could promote improvements in academic self-perception and discourage controlled motivation in order to reduce academic procrastination.

Keywords: Procrastination; motivation; reading

A procrastinação acadêmica (PA) é o adiamento de tarefas (e.g. leituras, pesquisas, revisões de conteúdo) no cotidiano (Sampaio & Bariani, 2011). Essa prática pode acarretar dificuldades escolares e problemas na saúde mental das pessoas que percebem as atividades como não prazerosas e optam por outras mais agradáveis (Yockey, 2016).

A partir disso, julga-se importante investigar estratégias que fomentem o compromisso do estudante, proporcionando a intenção para aprendizagem e experiências prazerosas com a leitura. Nesse cenário, reconhece-se o papel da motivação para leitura como imprescindível para o sucesso acadêmico e útil nas promoções de conhecimentos prévios, gerando novas e significativas compreensões das tarefas acadêmicas, evitando sua postergação (Gomes & Boruchovitch, 2015).

Dessa forma, uma vez que ler representa um fator necessário para a aprendizagem em todas as áreas de estudo (Wigfield, Tonks, & Klauda, 2009), verifica-se a

magnitude da problemática e se justifica a busca por uma compreensão das possibilidades de suporte e maneiras de evitação da PA. Focalizando nas possíveis contribuições da motivação frente a leitura, salienta-se a necessidade de conhecer a sua relação com o comportamento procrastinador e a realização de estudos empíricos no Brasil.

Procrastinação acadêmica

Procrastinar consiste em postergar o início, o desenvolvimento ou o término de atividades; decorrente, também, do adiamento na tomada de decisões importantes (Tuckman, 1990). Em sua classificação, destacam-se duas distintas: a) como traço de comportamento, sendo permanente, é muitas vezes descrito como crônico. Refere-se a um atraso propositado e frequente no início ou final de tarefas e b) situacional, que é a tendência do indivíduo em adiar um aspecto específico de sua vida (Yockey, 2016).

Como um traço, não são considerados apenas os comportamentos de adiar ou de evitação, mas um conjunto específico de características pessoais, relativamente estáveis, que levam a procrastinar em diversos contextos (Sampaio & Bariani, 2011). Já a procrastinação situacional é marcada pela sensação de incapacidade e preferência por atividades distintas, muitas vezes prazerosas ou que o sucesso seja garantido, referente a situação ou contexto do cotidiano (Yazıcı & Bulut, 2015).

Assim, esta pesquisa foca-se na procrastinação situacional, que é compreendida como uma manifestação voluntária e abrange o comportamento de adiar ações ou compromissos relevantes (Sampaio & Bariani, 2011). Especificamente, se estudará a procrastinação acadêmica, na qual é entendida como uma atividade estressora e, por consequência, o aluno opta por evitá-los ou adiá-los (Tuckman, 1990).

Destaca-se que este fenômeno é comumente desenvolvido nos alunos, sendo consideradas diferentes causas, tais como: a) ambientais (e.g., influências parentais,

normas sociais, ou dificuldade na tarefa); b) pessoais (e.g., atribuição de causalidade, autocontrole e crenças irreais) e c) medo de desaprovação social (e.g., baixa percepção de autoeficácia e de autoestima para o estudo, dificuldades em administrar de prazos e o planejamento para estudar e ter disciplina para o trabalho, (Yazıcı & Bulut, 2015).

Segundo Tuckman (1990) comportamento procrastinador resulta da combinação de descrença em realizar bem as tarefas, adiando-as, além de atribuir, frequentemente, a culpa em fontes externas. A pesquisa realizada por Sampaio e Bariani (2011), com 173 universitários, apontou que tarefas acadêmicas (e.g. revisões, trabalho, leitura) são as atividades mais adiadas durante o dia-a-dia, tal decisão relaciona-se com a incapacidade para realizar determinadas tarefas dentro do período previsto, bem como a má gestão de tempo e ociosidade.

Sabe-se que a PA pode desencadear consequências negativas, tais como, ansiedade, sintomas depressivos e abandono acadêmico (Yockey, 2016). Ademais, considerando variáveis sociodemográficas e a procrastinação, estudos tem se mostrados inconclusivos, quanto o sexo e idade (Khan, Arif, Noor, & Muneer, 2014; Somers, 2008).

Uzun Özer, Demir e Ferrari (2009) verificaram em uma amostra de 203 universitários Turcos que havia procrastinação em ambos os sexos e essa era inversamente relacionada à idade e ao autoconceito acadêmico (autopercepção global do indivíduo acerca de seu desempenho na universidade). Isto posto, entende-se que quanto melhor o autoconceito do estudante, menor a procrastinação e, por consequência, um maior envolvimento e cumprimento das atividades em tempo hábil (Rodríguez & López, 2018).

Assim, faz-se importante entender a sua relação com outras variáveis e buscar possibilidades de suporte. Nesse estudo considera-se a motivação para a leitura em

universitários, pois mesmo a leitura sendo imprescindível para a aprendizagem, por vezes, a falta de motivação intrínseca, ocasiona desgaste (Bzuneck, Oliveira, Rufini, & Oliveira, 2015), tornando-se desagradável e negligenciada.

Motivação para leitura

Especificamente no contexto acadêmico, a leitura se torna importante, pois, grande parte das informações transmitidas aos alunos, concede-se por meio da escrita, tornando necessário o desenvolvimento desta competência para a aprendizagem e para o sucesso escolar (Law, 2011). Autores como Clark e De Zoysa (2011) encontraram correlações positivas entre a motivação do estudante como leitor e o seu sucesso acadêmico. Além disso, o estudo de Schaffner, Schiefele e Ulferts (2013) demonstrou que a motivação para leitura pode levar as pessoas permanecerem lendo por mais tempo e, conseqüentemente, promover melhorias em seu desempenho escolar.

Todavia, ainda são escassas as pesquisas que buscam operacionalizar a motivação para leitura, conforme afirmam Gomes e Boruchovitch (2015). Esses autores, pautando-se na Teoria da Autodeterminação (TAD; Deci & Ryan, 2008), definem essa variável como uma ação que poderá ocorrer em função de questões internas (prazer e curiosidade) e externa (reconhecimento social e incentivos).

Nessa perspectiva, a motivação para ler é um construto multidimensional complexo que compreende diferentes fatores, tais como: a) conduta; b) interesse; c) utilidade; d) autoeficácia; e) autoconceito e f) objetivo (Jang, Conradi, McKenna, & Jones, 2015; Schiefele, Schaffner, Möller, & Wigfield, 2012). Além disso, deve ser diferenciada por sua valorização: intrínseca ou extrínseca. A motivação intrínseca refere-se a um interesse pessoal, que estimula o indivíduo a ler, valorizar e ter prazer com a execução de tal atividade (Schiefele et al., 2012). Já a motivação extrínseca é o reconhecimento

social, ou seja, a busca de recompensas externas para sua efetivação, tais como, a obtenção de notas (Villiger, Niggli, Wandeler, & Kutzelmann, 2012).

No entanto, a Teoria da Autodeterminação (TAD), usada como referencial na construção da escala utilizada nesse estudo, vai além dessa simples dicotomia de motivação extrínseca e intrínseca, e introduz elementos importantes, como, a desmotivação, ou seja, a não intenção de agir, e a fragmentação da motivação extrínseca em quatro níveis, para em seguida considerar a motivação intrínseca, concluindo nesta sequência, o *continuum* da autodeterminação (Deci & Ryan, 2008).

Os quatros níveis da motivação extrínseca são Deci e Ryan (2008): a) motivação extrínseca, é a busca por recompensas; b) motivação extrínseca por regulação introjetada, internalização das motivações, como a ação de evitar culpa e vergonha; c) regulação identificada, identifica-se o valor da ação; e d) regulação integrada, com valores externos sendo adicionados as suas próprias crenças. Ademais, enfatiza-se que para a teoria supracitada existe a distinção de autônoma e controlada. A autônoma refere-se as motivações intrínseca e extrínseca identificada e integrada. E a controlada engloba as motivações extrínseca e extrínseca por regulação introjetada.

Estudos como os de Bzuneck et al. (2015) e Gomes e Boruchovitch (2015), considerando especificamente a leitura no contexto acadêmico, revelaram que as formas de motivação mais próximas do *continuum* motivacional são as motivações autônoma e intrínseca, o que corrobora com a Teoria da Autodeterminação (TAD). Ademais, a motivação varia em termos de sua qualidade e dos processos regulatórios, existindo comportamentos mais geridos que outros. Assim, alunos desmotivados apresentam ausência de regulação, tornando-se passivos e sem intenção de agir (Bzuneck et al., 2015) ocasionando a PA (Schöd, Raz, & Kluger, 2018).

Ademais, não foram encontrados no Brasil estudos relacionando às variáveis em questão. Entretanto, de forma mais ampla, evidencia-se que a motivação acadêmica

influencia os processos comportamentais e emocionais frente à realização de uma tarefa, tornando-se um importante preditor da procrastinação acadêmica (Schöd et al., 2018). Ressalta-se ainda que, no cenário nacional, os estudos centram-se apenas na motivação para a leitura de estudantes do ensino fundamental e médio (Gomes & Boruchovitch, 2015). Frente ao exposto, percebe-se a emergência dessa pesquisa.

Apoiando-se nas pesquisas supracitadas, hipotetiza-se que a procrastinação acadêmica apresentará correlação positiva com a motivação controlada, além de correlação negativa com a motivação identificada. Ademais, objetiva-se conhecer o poder preditivo da motivação para leitura e de variáveis sociodemográficas (sexo, idade, autopercepção estudantil, categoria da instituição) na explicação da procrastinação acadêmica.

Devido à falta de consenso teórico dessas variáveis na explicação da PA, faz-se necessário controlar o seu efeito para evitar relações espúrias. Assim, foram elaboradas as seguintes hipóteses: a) a idade se correlacionará negativamente com a procrastinação; b) os homens experimentarão níveis mais elevados de procrastinação, quando comparado com as mulheres, c) universitários de instituições públicas apresentarão níveis mais elevados de PA e d) autopercepção estudantil se relacionará negativamente com a PA (Rodríguez & López, 2018; Steel, 2007).

Método

Participantes

Contou-se com amostra não probabilística (de conveniência) formada por 429 universitários de instituições públicas (76,6%) e privadas (23,4%) das cidades de João Pessoa/PB (57,6%) e Petrolina/PE (42,4%). A idade média foi de 23,11 anos ($DP = 6,12$; variando de 18 a 61 anos), em maioria mulheres (63,9%), solteiras (88,3%),

cursando Psicologia (22,6%). Com relação autopercepção como estudantes, em uma escala variando de 0 (péssimo) a 4 (ótimo), a média foi de 3,27 ($DP = 0,74$).

Instrumentos

Tuckman Procrastination Scale - (TPS; Tuckman, 1990) avalia a tendência de perder tempo, procrastinar as coisas que deveriam fazer. Nessa oportunidade, utilizou-se a versão adaptada para o contexto brasileiro por Couto, Silva, Fonsêca, Carvalho e Medeiros (2017), composta por uma estrutura interna unifatorial, que reuniu 14 itens (e.g. item 09: Quando tem algo que eu acho muito difícil de resolver, penso em adiar.), dos quais quatro (itens 05, 07, 11 e 14) são codificados inversamente (e.g. item 14: Sempre termino as atividades importantes com tempo de sobra), respondidos em escala de cinco pontos tipo *Likert*, variando de 1 (Nunca) a 5 (Sempre) apresentou precisão (alfa de *Cronbach* = 0,87), similar ao presente pesquisa.

Escala de Motivação para Leitura (EML; Bzuneck et al., 2015) no Brasil, composta por 28 itens, que avaliam a motivação para leituras acadêmicas, sugeridas ou prescritas em disciplinas curriculares, respondidos em uma escala tipo *Likert* de cinco pontos, variando de 1 (Discordo inteiramente) a 5 (Concordo totalmente). Apresenta uma estrutura trifatorial: Motivação intrínseca ($\alpha = 0,93$; reunindo 12 itens; e.g. item 01: Para mim, ler é sempre prazeroso); Motivação controlada ($\alpha = 0,84$; com 9 itens; e.g. item 08: Leio para meus professores me deixarem em paz) e Motivação identificada ($\alpha = 0,76$; agrupando 7 itens; e.g. item 23: Sei que aprendo por meio das leituras que faço). Na presente pesquisa a precisão em cada fator foi, respectivamente (α): 0,85, 0,82 e 0,70.

Questionário sociodemográfico: visando caracterizar os participantes, tais como idade, sexo, estado civil, renda familiar média, curso. Avaliou-se a autopercepção como

estudante através da pergunta: Você se considera um estudante..., que foi respondida em uma escala tipo *Likert* de cinco pontos, variando de 1 = Péssimo a 5 = Ótimo.

Procedimento

Contou-se com a anuência dos representantes das instituições de ensino superior (IES) para iniciar a coleta de dados. A qual foi realizada em ambiente coletivo de sala de aula, mas respondidos de forma individual. Inicialmente os pesquisadores explicaram o propósito do estudo aos participantes, assegurando o anonimato, a confidencialidade das respostas e o caráter voluntário, informando que poderiam desistir a qualquer momento do estudo sem penalidade. Estes, deveriam assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido consoante com o que determina a Resolução CNS nº 510/16. O projeto foi provado pelo Comitê de Ética de Pesquisa de uma IES pública do estado da Paraíba (CAAE: 65939317.7.0000.5188/ Parecer nº 0118/17). Em média, os respondentes levaram 20 minutos para concluir sua participação na pesquisa.

Análise de Dados

O SPSS (versão 21), o qual permitiu calcular estatísticas descritivas (média, desvio-padrão) para caracterização da amostra e estimativas de frequências, além de correlação r de Pearson e análise de regressão múltipla hierárquica, buscando identificar o poder preditivos de variáveis na explicação da procrastinação acadêmica.

Resultados

Primeiramente buscou-se conhecer os indicadores e distribuições dos escores, além da correlação entre as dimensões abordadas na presente investigação. Os resultados, descritos na tabela 1, revelaram que os participantes apresentam maiores níveis de

motivação identificada ($M = 4,11$; $DP = 0,53$), seguida da motivação intrínseca ($M = 3,15$; $DP = 0,80$) e motivação controlada ($M = 2,15$; $DP = 0,68$). Ademais, executou-se uma correlação parcial, controlando a influência de variáveis sociodemográficas (idade, sexo, categoria da instituição e percepção como estudante), a fim de conhecer a relação entre a procrastinação acadêmica e os tipos de motivação para leitura.

Tabela 1

Estatísticas descritivas e correlação parcial entre procrastinação e as motivações para leitura.

Dimensões	<i>M</i>	<i>DP</i>	1	2	3	4
1	2,77	0,61	0,87	-0,24*	0,32*	-0,14*
2	3,15	0,80		0,85	-0,52*	0,28*
3	2,15	0,68			0,82	-0,09
4	4,11	0,53				0,62

Nota: * $p < 0,001$; (teste unicaudal); *M*= média; *DP*= desvio padrão; 1 = Procrastinação acadêmica; 2 = Motivação intrínseca; 3 = Motivação Controlada; 4 = Motivação Identificada. Variáveis controladas = idade, sexo, categoria da instituição e percepção como estudante.

A partir dos resultados, pode-se perceber que procrastinação acadêmica apresentou correlação positiva e estatisticamente significativa com a motivação controlada ($r = 0,32$; $p < 0,001$). Além de correlação negativa e estatisticamente significativa com motivação intrínseca ($r = -0,24$; $p < 0,001$) e motivação identificada ($r = -0,14$; $p < 0,001$).

Complementando as análises acerca da associação entre procrastinação acadêmica e as dimensões da motivação para leitura, pretende-se conhecer quais variáveis apresentam poder preditivo da procrastinação. Para tanto, realizou-se uma análise de

regressão múltipla hierárquica, introduzindo como variável critério o fator de procrastinação acadêmica e como variáveis antecedentes, os dados sociodemográficos e os fatores de motivação para leitura. Os resultados são apresentados na tabela 2.

Tabela 2

Análise de regressão hierárquica dos preditores da procrastinação acadêmica.

Variáveis	B	DP	β	Modelo
Passo 1				$F(4;418) = 23,47^{**}$
Idade	-0,12	0,07	-0,08	
Sexo ^a	0,63	0,87	0,03	$R^2 = 0,18$
Categoria da instituição ^b	-4,03	1,02	-0,18 ^{**}	
Percepção como estudante	-4,25	0,60	-0,33 ^{**}	
Passo 2				$F(7;415) = 26,16^{**}$
Idade	-0,08	0,07	-0,05	
Sexo ^a	0,89	0,81	0,05	$R^2 = 0,30$
Categoria da instituição ^b	-4,38	0,94	-0,20 ^{**}	
Percepção como estudante	-4,24	0,55	-0,33 ^{**}	$\Delta R^2 = 0,12$
Motivação Intrínseca	-0,12	0,05	-0,12 [*]	
Motivação Controlada	0,39	0,07	0,25 ^{**}	
Motivação Identificada	-0,19	0,11	-0,08	

Nota: * $p < 0,001$; ^{*} $p < 0,05$; DP = desvio padrão; ^aMasculino = 1, Feminino = 2; ^bPública = 1, Privada = 2.

Inicialmente, testou-se as hipóteses que dão suporte estatístico para realizar as análises, quanto a multicolinearidade, verifica-se que não existe a partir dos resultados

do VIF, todos abaixo de 10 e da tolerância, todos acima de 0,10. Ademais, observaram os gráficos dos resíduos padronizados da regressão, sustentando a hipótese e confirmando não haver heterocedasticidade, pois os gráficos se apresentam como um conjunto de dados aleatórios em torno de zero. Por fim, a distribuição normal das variáveis (univariada e multivariada) foram verificadas através dos relatórios de casos na observação dos histogramas e frequência de resíduos padronizados da regressão.

O resultado da regressão múltipla hierárquica mostrou que no primeiro passo, estando no modelo as variáveis: idade, sexo, categoria da instituição e autopercepção como estudante, o valor de R^2 foi igual a 0,18. No segundo passo, a introdução das motivações para leitura incrementou os valores de R^2 em 12%, com essas variáveis colaborando para a explicação da variância da procrastinação. Logo, o modelo final, após a entrada de todas as variáveis na equação, observou-se uma explicação de 30% na variância total do comportamento procrastinador dos participantes, tendo em conta que a idade, sexo e motivação identificada não explicaram a procrastinação acadêmica. Não obstante, apresentou quatro variáveis (sexo, idade, categoria de instituição e autopercepção do aluno) foram significativas, sendo descritas a seguir.

A partir dos resultados, verificou-se que a procrastinação acadêmica teve como preditores, de forma positiva, a motivação controlada ($\beta = 0,25$; $p < 0,001$), indicando que quanto maiores índices de motivação controlada do estudante, maior será seus comportamentos de procrastinação. E de forma negativa: autopercepção como estudante ($\beta = -0,33$; $p < 0,001$), apresentando-se como a melhor preditora, sugerindo que quanto mais os estudantes se sentem bons alunos, menores magnitudes de procrastinação apresentam, seguida da categoria da instituição ($\beta = -0,20$; $p < 0,001$), demonstrando que alunos de instituições públicas procrastinam mais do que alunos de particulares, além da motivação intrínseca ($\beta = -0,12$; $p = 0,02$), estimando-se que,

quanto mais a pessoa tiver motivações particulares naturais pela leitura, apresentará menores níveis de procrastinação acadêmica.

Discussão

Utilizando-se como estratégia analítica uma correlação para dar indicativos e seguir com uma regressão hierárquica, pode-se alcançar o objetivo proposto nesta pesquisa. Identificou-se preditores do comportamento procrastinador no âmbito acadêmico, observando que as variáveis sociodemográficas contribuem para a explicação, não obstante, as dimensões da motivação para leitura incrementam e apresentam-se como relevantes no entendimento do fenômeno. No modelo final, o conjunto das variáveis consideradas, as quais são discutidas a seguir, explicam 30% da variação total, sendo um resultado considerado apreciável na área da Psicologia (Hemphill, 2003), os achados devem ser encarados como promissores e passíveis de atenção e replicações.

Buscando, no primeiro momento, a explicação a partir das variáveis sociodemográficas, tem-se que, no que concerne à variável idade, na presente pesquisa, não foi possível observar que explicasse a PA. Apesar de pesquisas apontarem que pessoas mais jovem tendem a procrastinar mais do que os mais velhos (Khan et al., 2014), os dados não causam estranheza, visto que pesquisas apontam para resultados controversos referente a idade. Indicando que, mesmo a relação sendo teoricamente negativa com a PA, os indivíduos que postergam as atividades comumente encontram-se em grupos de pessoas mais jovens (Steel, 2007), entretanto, evidencia-a que entre os vinte e cinco e trinta anos possa haver um declínio na procrastinação com posterior aumento da idade, justificado pela obtenção de experiência ocasionada pela maturidade (Uzun Özer et al., 2009). Dito isto,

entende-se que os resultados são inconclusivos, sugerindo que optar por adiar atividades acadêmicas não depende apenas da faixa etária.

Quanto ao sexo dos participantes, não foi verificado poder preditivo do comportamento procrastinador. Ressalta-se que os estudos que investigam o sexo e procrastinação têm demonstrado resultados conflitantes com amostras de estudantes universitários (Somers, 2008). Assim, apesar de evidências sugerirem que os homens experimentam níveis mais elevados de procrastinação quando comparados com mulheres (Khan et al., 2014), a pesquisa realizada por Islak (2011) demonstrou que o sexo não é um preditor eficaz da procrastinação, corroborando com a presente pesquisa.

Quanto à influência do tipo de instituição frequentada pelos participantes, verificou-se que universitários de instituições públicas apresentam maiores índices de PA. Conhecendo essa distinção, evidencia-se o contexto social na explicação de comportamentos e tomada de decisões. Possivelmente, a pressão por parte dos responsáveis pelo pagamento do estudo de alunos de instituições particulares, exigindo assim máxima dedicação aos estudos (Serpa, Soares, & Fernandes, 2015), pode interferir no comportamento do estudante. Logo, estima-se que alunos de instituições públicas, por não receberem essa cobrança, não se preocupam com as estratégias de aprendizagem que correspondam a exigência e a obrigatoriedade do tempo.

Ademais, verificou-se que a autopercepção como estudante se relaciona negativamente com procrastinação acadêmica. É possível que, ao se perceber como capazes de realizar as tarefas acadêmicas, buscam otimizar seu tempo destinando atenção e prioridade, gerando assim o hábito da leitura e, como consequência, experienciam uma repercussão favorável na vida social e escolar (Clark & De Zoysa, 2011). Em termos práticos, os educadores poderiam elaborar estratégias que possibilitem que os alunos desenvolvam percepções coerentes de si, diminuindo a

procrastinação, pois quando um indivíduo possui um adequado autoconceito é mais provável que ele confie em suas capacidades, sentindo-se confiante em desenvolvê-las satisfatoriamente, sem protelar a atividade, a exemplo da leitura (Rodríguez & López, 2018).

Reconhece-se a importância da motivação para leitura e corrobora essa indicação com os resultados da regressão, sendo possível observar a influência exercida nas diferentes dimensões da motivação, encarada, nesta oportunidade, como pertencentes a um *continuum* motivacional (Bzuneck, et al., 2015; Gomes & Boruchovitch, 2015), considerando a teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 2008), os autores da escala utilizada subdividem a motivação extrínseca em níveis, a fim de considerar a desmotivação, e motivações identificadas, controlada e intrínseca.

Contudo, a estrutura fatorial da EML, elaborada por Bzuneck et al. (2015), não encontrou evidências empíricas do fator desmotivação, não obstante, por demonstrar parâmetros psicométricos adequados foi considerada no presente estudo. A partir dos resultados é possível verificar que a motivação identificada, aquela que o aluno realiza tarefas por considerar o seu valor, não explica a procrastinação acadêmica, uma vez que a importância dada a atividade, pode variar para cada pessoa (Jang et al., 2015). Tenha-se em conta que alguns alunos, mesmo não apresentando motivação para ler, buscam executar uma tarefa ou adiam independentemente da sua importância valorativa.

Em relação a motivação controlada, representante de uma motivação extrínseca, apresenta poder preditivo direto com a procrastinação acadêmica. Essa relação é teoricamente explicada, uma vez que as atividades são realizadas unicamente com o propósito de evitar punições, reduzir o sentimento de culpa ou ganhar recompensas (Bzuneck et al., 2015; Deci & Ryan, 2008). Dessa forma, o foco não é a realização da tarefa acadêmica, mas nas demandas externas e em possíveis ganhos, muitas vezes

mínimos e suficientes (e.g. não reprovar, ganhar pontos extras), o que não exige angariar muito esforço e dedicação de tempo para uma realização com qualidade (Villiger et al., 2012). Logo, opta-se por adiar, com a ideia de que a qualquer momento, até o prazo máximo disponível, o que é exigido pode ser executado.

No tocante a motivação intrínseca, que está além da busca de recompensas e é independente do valor atribuído para a leitura, verifica-se que explica o comportamento procrastinador, apresentando-se como variável preditora de forma negativa. Compondo o *continuum*, alunos com perfil de motivação intrínseca, possuem um senso de autodeterminação, favorecendo o engajamento com mais qualidade nas tarefas que são exigidas (Deci & Ryan, 2008). Nessa direção, os resultados são justificáveis e esperados, uma vez que a motivação intrínseca se refere aos interesses estritamente pessoais e acontece quando o ato de ler é valorizado, por consequência, as atividades acadêmicas são dificilmente adiadas, pois são tidas como agradáveis e busca-se executá-las com competência (Schiefele et al., 2012). Para além disso, a motivação intrínseca contribui para o comportamento autodeterminado do aluno, ocasionando uma diminuição na procrastinação acadêmica (Schöd et al., 2018).

Mesmo no cenário de êxito com os objetivos, destaca-se que a amostra por conveniência não possibilita estender os resultados além do universo da qual foi extraída, outra limitação é a ausência do controle de desejabilidade social, possível viés nas respostas dos alunos. Entretanto, não minimiza a relevância da pesquisa, a qual não objetivou a generalização dos resultados, somente a exploração de indícios do padrão de relações e contribuição das variáveis.

Nesse cenário, sugere-se a aleatorização amostral, tornando-as mais heterógenas, considerando diferentes níveis de ensino e idade. Ainda, acredita-se que outras variáveis podem incrementar as discussões, a exemplo de diferentes variáveis demográficas (e.g. renda, origem sociocultural e zonas de residência), além do

engajamento e valores humanos, os quais podem contribuir para prevenção de fatores negativos, desencadeadores da baixa motivação dos estudantes (Fonsêca et al., 2016).

Considerações finais

Finalmente, conclui-se que os resultados aqui encontrados podem colaborar para a crescente produção teórica das temáticas. Acreditando que a presente pesquisa possa incentivar pesquisas e futuras intervenções no contexto brasileiro, além aumentar o escasso escopo de estudos frente ao comportamento procrastinador, o qual encarado como atraso de tarefas, pode gerar ansiedade e baixo rendimento acadêmico, muitas vezes promovidos por desorganização. Logo, assim como teorizado, os resultados deste estudo evidenciaram a importância de conhecer os fatores da motivação, com o intuito de ajudar no processo de aprendizagem (Jang et al., 2015) e favorecer competências para saber como lidar e superar as dificuldades, desafios e exigências da vida acadêmica, por meio de apoio dos professores ou estratégias de enfrentamento orientadas para a resolução de tarefas acadêmicas.

Referências

- Bzuneck, J. A., Oliveira, M. F. C., Rufini, S. E., & Oliveira, K. L. (2015). Estrutura fatorial de uma Escala de Motivação de Adolescentes para Leitura. *Avaliação Psicológica*, 14(3), 375-383. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712015000300010&lng=pt&tlng=pt.
- Clark, C., & De Zoysa, S. (2011). *Mapping the interrelationships of reading enjoyment, attitudes, behaviour and attainment: An exploratory investigation*. London.

- National Literacy Trust. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541404.pdf>
- Couto, R. N., Silva, P. G. N., Fonsêca, P. N., Carvalho, T. A., & Medeiros, E.D. (2017). *Versão brasileira da Tuckman Procrastination Scale: evidências de validade e precisão*. Manuscrito submetido para publicação.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23. doi: 10.1037/0708-5591.49.1.14
- Fonsêca, P. N.; Lopes, B. J; Palitot, R. M.; Estanislau, A. M.; Couto, R. N., & Coelho, G. L. H. (2016). Engajamento escolar: explicação a partir dos valores humanos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 611-620. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282349447021>
- Gomes, M. A. M., & Boruchovitch, E. (2015). Escala de Motivação para a Leitura para Estudantes do Ensino Fundamental: Construção e Validação. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 28(1), 68-76. doi: 10.1590/1678-7153.201528108
- Hemphill, J. F. (2003). Interpreting the magnitudes of correlation coefficients. *American Psychologists*, 58(1), 78-80. doi : 10.1037/0003-066X.58.1.78
- Islak, R. B. (2011). *Academic procrastination in relation to gender among gifted and talented college students*. (Master's thesis). Recuperado de <https://uh-ir.tdl.org/uh-ir/bitstream/handle/10657/501/ISLAK-THESIS-2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jang, B. G., Conradi, K., McKenna, M. C., & Jones, J. S. (2015). Motivation Approaching an Elusive Concept Through the Factors That Shape It. *The Reading Teacher*, 69(2), 239-247. doi :10.1002/trtr.1365
- Khan, M. J, Arif, H., Noor, S. S., & Muneer, S. (2014). Academic Procrastination among Male and Female University and College Students. *FWU Journal of Social*

- Sciences*, 8, 65-70. Recuperado de [http://sbbwu.edu.pk/journal/FWUJournal,Winter%202014%20Vol.8, No.2/9.%20Academic%20Procrastination%20among%20.pdf](http://sbbwu.edu.pk/journal/FWUJournal,Winter%202014%20Vol.8,No.2/9.%20Academic%20Procrastination%20among%20.pdf)
- Law, Y. K. (2011). The role of teachers' cognitive support in motivating young Hong Kong Chinese children to read and enhancing Reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 73-84. doi: 10.1016/j.tate.2010.07.004
- Rodríguez, M. M., & López, J. K. C. (2018). Variantes de la conducta procrastinante en universitarios: impacto de rasgos personales. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 5(10). Recuperado de <http://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/175/346>
- Sampaio, R. K., & Bariani, I. C. D. (2011) Procrastinação acadêmica: Um estudo exploratório. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 2(2), 242-262. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072011000200008&lng=pt&tlng=pt.
- Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 369-385. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/43497161?seq=1#page_scan_tab_contents
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to Reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463. doi: 10.1002/RRQ.030
- Schöd, M. M., Raz, A., & Kluger, A. N. (2018). On the Positive Side of Avoidance Motivation: An Increase in Avoidance Motivation Reduces Procrastination among Students. *Applied Psychology: an international review*, 67(4), 655-685. doi: 10.1111/apps.12147

- Serpa, A. L. O., Soares, T. F., & Fernandes, N. S. (2015). Variáveis do contexto escolar como preditoras da autoeficácia e ansiedade de estudantes. *Avaliação psicológica*, 14(2), 189-197. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712015000200004&lng=pt&tlng=pt.
- Somers, P. (2008). Gênero e outras variáveis que influenciam na procrastinação acadêmica procrastinação acadêmica. *Educação*, 31(1), 54-60. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2758/2105>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A metaanalytical and theoretical review of quintessential self – regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. doi 10.1037/0033-2909.133.1.65
- Tuckman, B.W. (1990). Group versus goal-setting effects on the self-regulated performance of students differing in self-efficacy. *Journal of Experimental Education*, 58, 291-298. doi: 10.1080/00220973.1990.10806543
- Uzun Özer, B., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241-257. doi: 10.3200/SOCP.149.2.241-257
- Villiger, C., Niggli, A., Wandeler, C., & Kutzelnann, S. (2012). Does family make a difference? Mid-term effects of a school/home-based intervention program to enhance reading motivation. *Learning and Instruction*, 22(2), 79-91. doi: 10.1016/j.learninstruc.2011.07.001
- Wigfield, A., Tonks, S., & Klauda, S. L. (2009). Expectancy-value theory. In K. R. Wentzel & D. Miele (Eds.), *Handbook of motivation in school* (2nd ed.) New York: Routledge

- Yazıcı, H., & Bulut, R. (2015). Investigation into the Academic Procrastination of Teacher Candidates' Social Studies with Regard to their Personality Traits. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174(12), 2270-2277. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.886
- Yockey, R. D. (2016). Validation of the Short Form of the Academic Procrastination Scale. *Psychological Reports*, 118(1), 171-179. doi: 10.1177/0033294115626825

Declaração do contributo dos autores

PNF, LBSO e MOSM contribuíram no desenho e implementação da investigação, PGS e RNC na análise dos resultados e na escrita do manuscrito junto com o apoio do resto dos autores. Todos os autores discutiram os resultados e contribuíram para a versão final do manuscrito.

Editor de sección

La editora de sección de este artículo fue Karina Curione.

ORCID ID: 0000-0002-4069-5615

Formato de citación

Nascimento da Silva, P., Oliveira Silva Machado, M., Neves Couto, R., Santos de Oliveira, L.B. & Nunes da Fonsêca, P. (2020). Motivação para leitura e variáveis sociodemográficas como preditoras da procrastinação acadêmica. *Psicologia, Conocimiento y Sociedad*, 10(1), 142-163. doi: <http://dx.doi.org/10.26864/PCS.v10.n1.7>
