



ISPA | Instituto Superior de Psicologia Aplicada

MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA: HÁBITOS DE LEITURA E DESEMPENHO EM
LEITURA, QUE RELAÇÕES?

MAFALDA GODINHO MAIA ANTUNES

Orientador de Dissertação:

PROFESSORA DOUTORA LOURDES MATA

Coordenador de Seminário de Dissertação:

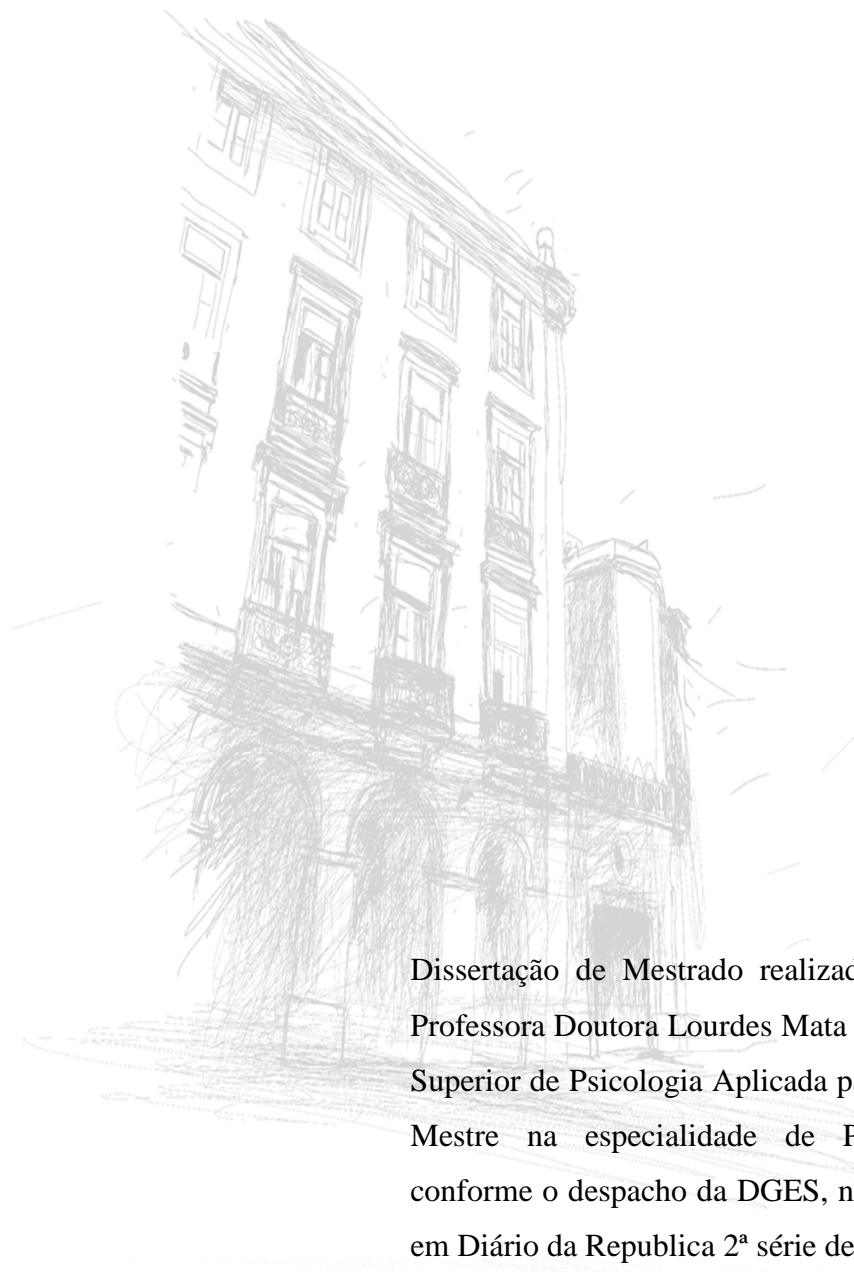
PROFESSORA DOUTORA GLÓRIA RAMALHO

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM Psicologia

Especialidade em Educacional

2009



Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Professora Doutora Lourdes Mata apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES, nº 19673/2006 publicado em Diário da Republica 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

AGRADECIMENTOS

Neste espaço cabe-me agradecer às pessoas que sem as quais este trabalho não teria sido possível de concretizar.

À Professora Doutora Lourdes Mata, pela enorme disponibilidade que manifestou durante este longo período de trabalho bem como por todo o seu apoio na orientação deste estudo.

À Professora Doutora Glória Ramalho pela orientação e disponibilidade manifestada, procurando responder às minhas dúvidas e anseios.

Às escolas, professores e alunos que fizeram parte deste estudo, pela enorme ajuda dispendida, colaboração e disponibilidade, sem as quais não teria sido possível realizar este estudo.

Agradeço também em especial à minha família e amigos, por todo o seu apoio, força e muitas vezes paciência e compreensão para a minha ausência.

RESUMO

Este estudo teve como objectivos centrais o estudo da motivação para a leitura das crianças, relacionando este constructo com os hábitos de leitura e desempenho em leitura (fluência, correcção e compreensão). Foram utilizados três instrumentos distintos: “Eu e a Leitura” – Questionário de Avaliação da Motivação para a leitura”; Questionário “As minhas Leituras” e o “Questionário para o Professor – Avaliação do Desempenho em Leitura”. Para validação dos resultados deste último questionário foi também aplicado a 1/3 da amostra o “Teste de Avaliação das Competências em leitura”.

Neste estudo participaram 102 crianças, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos e que frequentam o 3º e o 4º ano de escolaridade. Os Professores titulares fizeram também parte do nosso estudo.

Os resultados do estudo sugerem que existe uma relação da motivação para a leitura nos hábitos de leitura (caracterizado pela frequência de leitura das crianças) e no desempenho em leitura (avaliado pelos Professores). As crianças que apresentaram uma maior motivação para a leitura, demonstraram também uma maior frequência de leitura. Encontramos também uma correlação positiva entre estas duas variáveis. Os resultados indicam ainda a existência de uma correlação positiva da motivação para a leitura com todos os parâmetros de análise elaborada pelo Professor. Quanto às correlações existentes entre a avaliação que os professores realizaram sobre o desempenho em leitura dos alunos e o teste de avaliação de competência aplicado pelo investigador, verificou-se uma correlação positiva entre as seguintes componentes: fluência e correcção, sendo que não foi possível verificar esta correlação na componente compreensão.

Palavras-chave: Motivação para a leitura, Hábitos de leitura, Desempenho em leitura.

ABSTRACT

The primary goal of this research project was to study the children's motivations for reading and related them with reading habits and reading performance (reading fluency, reading correction and reading comprehension). The Instruments applied were: "Eu e a Leitura" – Questionário de Avaliação da Motivação para a leitura"; Questionário "As minhas Leituras" e o "Questionário para o Professor – Avaliação do Desempenho em Leitura". To validate this last questionnaire was reply to 1/3 of participants the "Teste de Avaliação das Competências em leitura".

In this study participated 102 Children, ages between 8 and 11 years old of 3th, 4th grade. The children' Teachers also was integrated in this study.

Now that research project is finished, the results enable us to say that children's motivations for reading are influenced their reading habits and their reading performance.

The results seemed to suggest that exists a relation between reading motivation, reading habits (reading frequency) and reading performance (evaluated by Teachers). Children that are more reading motivated showed also more reading habits (alone and out of school). We found also a positive correlation between these two variables. The results seemed to suggest a positive correlation between reading motivation and reading performance (evaluated by Teachers). Therefore correlations between teachers' evaluation and investigator evaluation, was found just a positive correlation between reading fluency and reading correction.

Key words: Motivation for reading, Reading habits, Reading performance

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice Geral	v
Índice de Quadros	vi
Índice de Figuras	ix
I – Introdução	1
II – Problemática, Objectivos e Hipóteses	19
III – Método	24
IV – Apresentação dos Resultados	34
V – Discussão dos Resultados	63
VI – Considerações Finais	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68

ANEXOS

Anexo A – “Eu e a Leitura” – Questionário de Avaliação da Motivação para a Leitura.....	74
Anexo B – Questionário “As minhas Leituras” – Questionário de Hábitos de Leitura	75
Anexo C – “Questionário para o Professor – Avaliação de desempenho em Leitura”	76
Anexo D – “Teste de avaliação das competências em leitura”	77
Anexo E – Outputs estatísticos.....	78

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensões resultantes da Análise Factorial	28
Quadro 2 – Coeficientes de consistência interna para as seis dimensões.....	28
Quadro 3 – Estatísticas descritivas das dimensões da escala da motivação para a leitura	34
Quadro 4 – Respostas dadas pelos alunos ao item 1.1 “Quando lêes achas que és:”	35
Quadro 5 – Respostas dadas pelos alunos ao item 1.3 “Razão por gostar/não gostar de ler” .	36
Quadro 6 – Respostas dadas pelos alunos ao item 1.4 “Costumas ler sozinho fora da escola?”	36
Quadro 7 – Respostas dadas pelos alunos ao item 1.5 “Costumas ler acompanhado por outra pessoa, fora da escola?”	37
Quadro 8 – Respostas dadas pelos alunos ao item 1.5.1. “Com quem?”	37
Quadro 9 – Respostas dadas pelos alunos ao item 1.6 “Com que frequência lêes, sem contar com os livros da escola”	37
Quadro 10 - Respostas dadas pelos alunos ao item 1.7 “Achas que lêes tanto quanto devias?”	38
Quadro 11 – Respostas dadas pelos alunos ao item 1.8 “Indica o que mais gostas de ler (podes escolher as hipóteses que quiseres) ”	38
Quadro 12 - Respostas dadas pelos alunos ao item 1.9 “Indica o tipo de leitura que mais gostas (podes escolher as hipóteses que quiseres) ”	39
Quadro 13 - Respostas dadas pelos alunos ao item 2.1 “Com que frequência falas com a tua família sobre aquilo que lêes?”	39
Quadro 14 - Respostas dadas pelos alunos ao item 2.2 “Achas que os livros para crianças que existem em tua casa são:”	40
Quadro 15 – Respostas dadas pelos alunos ao item 2.3. “Quantos <u>livros para crianças</u> é que achas que existem em tua casa?”	40
Quadro 16 - Respostas dadas pelos alunos ao item 2.3.1. “Em que sitio da casa é que eles estão?”	40
Quadro 17 - Respostas dadas pelos alunos ao item 2.4 “Durante o ano oferecem-te livros:”	41
Quadro 18 - Respostas dadas pelos alunos ao item 2.4.1. “Quem costuma oferecer-te livros?”	41
Quadro 19 - Respostas dadas pelos alunos ao item 2.5. “Costumas ver os teus Pais ou familiares a lerem”	41

Quadro 20 - Respostas dadas pelos alunos ao item 2.6 “Indica o que costumavas vê-los a ler (podes escolher as hipóteses que quiseres)”	42
Quadro 21 - Respostas dadas pelos alunos ao item 2.7 “Em tua casa existe computador?” e ao item 2.7.1. “Podes usá-lo?”	42
Quadro 22 - Respostas dadas pelos alunos ao item 2.7.2 “Se podes usá-lo, costuma ser para:”	43
Quadro 23 - Respostas dadas pelos alunos ao item 3.2 “Costumas ler livros da Biblioteca ou do “Cantinho da Leitura”	43
Quadro 24 - Respostas dadas pelos alunos ao item 3.3 “Costumas requisitar livros da Biblioteca ou do “Cantinho da Leitura”, para leres em casa:” e ao item 3.4 “Costumas ler livros de outras bibliotecas fora da escola:”	44
Quadro 25 - Respostas dadas pelos alunos ao item 3.4.1 “Quando vais a outras bibliotecas com quem costumavas ir?”	44
Quadro 26 – Resultados obtidos acerca do “Conhecimento” dos títulos dos livros	46
Quadro 27 – Resultados obtidos acerca da “Leitura” dos títulos dos livros	47
Quadro 28 – Estatística descritiva para o “Questionário para o Professor – Avaliação de desempenho em Leitura”	48
Quadro 29 – Estatística descritiva para o “Teste de avaliação das competências em leitura”	49
Quadro 30 - Relação entre a avaliação de desempenho dos professores e a variável “Alunos fluência” e “Alunos correcção”	49
Quadro 31 - Correlações entre a avaliação efectuada pelos Professores e o investigador	50
Quadro 32 - Relações entre a frequência de leitura fora da escola sozinho e o “Prazer”, “Razões Sociais” e “Autoconceito de leitor”	51
Quadro 33 - Relações entre a frequência de leitura sozinho fora da escola e a motivação para a leitura	52
Quadro 34 – Relação entre a frequência de leitura acompanhado por outra pessoa fora da escola e o “Autoconceito leitor”	52
Quadro 35 – Relações entre a frequência de leitura sem contar com os livros da escola e o “Prazer”, Razões Sociais” e “Autoconceito de leitor”	53
Quadro 36 – Relações entre a frequência de leitura, sem contar com os livros da escola e a motivação para a leitura	54
Quadro 37 - Relações entre a frequência com que fala com a família sobre aquilo que lê e o “Valor”, “Prazer” e as “Razões Sociais”	54

Quadro 38 - Relações entre a frequência com que fala com a fala sobre aquilo que lê e a motivação para a leitura.....	55
Quadro 39 – Relação entre a frequência de requisição de livros da biblioteca da escola para ler em casa e o “Valor”	55
Quadro 40 – Correlações entre a motivação para a leitura e os hábitos de leitura.....	56
Quadro 41 - Relação entre a avaliação de desempenho dos professores e as variáveis “Reconhecimento Social”, “Autoconceito leitor” e “Resistência à leitura”	59
Quadro 42 – Correlações entre a motivação para a leitura e a avaliação elaborada pelos professores do desempenho em leitura dos seus alunos	60
Quadro 43 – Correlações entre a avaliação de desempenho feita Professores e o desempenho dos alunos	60
Quadro 44 - Relação entre a avaliação de desempenho dos professores e a variável “Já leu e contaram títulos”	61
Quadro 45 – Correlações entre os hábitos de leitura e o desempenho em leitura, da avaliação realizada pelos professores e da avaliação aos alunos.....	61

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição dos sujeitos por ano de escolaridade e género.....	24
--	----

I – INTRODUÇÃO

A importância que assume um estudo desta natureza, permitir-nos-á reflectir sobre diversos constructos que poderão estar relacionados e que exercerem fortemente a sua influência na vida das crianças de hoje e em particular na sua aprendizagem.

O ênfase dado ao envolvimento das crianças no mundo da literacia e interesse pelo desenvolvimento de hábitos positivos de leitura tem vários precursores na área da educação, empenhados desde há muito nesta temática (Huck, 1966; Sutherland & Arbuthnot, 1986 cit. por Cunningham & Stanovich, 1991). Assim a comunidade educacional está provavelmente no meio de uma campanha sem precedentes, para aumentar as experiências das crianças com actividades ligadas à literacia e elevar a sua exposição a material impresso (Cunningham et al., 1991).

De facto, a aprendizagem da leitura constitui-se como uma das mais importantes competências académicas, proporcionando os alicerces para o futuro sucesso académico, pessoal e profissional das crianças (Leppänen, Aunola, & Nurmi, 2005).

Desta forma, no presente estudo procurou-se conhecer e caracterizar os Hábitos de Leitura de alunos do 3º e 4º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico e relacioná-los com a motivação e desempenho em leitura dos mesmos. Tal como Gambrell (2007), exalta a importância de um uso produtivo do tempo para a leitura independente durante o dia na escola ser fundamental para o desenvolvimento tanto da competência como da vontade de ler, não podemos ignorar que nos dias de hoje, os tempos dos estudantes depois da escola são preenchidos com as mais diversas actividades. Considerando que as crianças de gerações passadas teriam mais tempo para gastar em actividades de leitura depois da escola, a concorrência para esses tempos depois da escola, tornou-se hoje muito mais aguerrida. Sendo que tal como qualquer competência, a leitura, necessita de prática, a autora coloca então a questão: “Onde irão os nossos alunos adquirir o tipo de prática que é necessária para o desenvolvimento de uma leitura fluente e proficiente?”. A autora sugere assim que se não se incorporar durante o dia de escola, tempo produtivo de leitura independente, os nossos estudantes não alcançarão a prática de que necessitam para desenvolver em pleno o seu potencial de literacia.

Os autores Wigfield, Guthrie, Tonks, e Perencevich (2004) referem que nos últimos quinze anos, os pesquisadores que se dedicam ao estudo da leitura nas crianças, têm-se interessado cada vez mais pela motivação para a leitura das crianças, concomitantemente com

as capacidades cognitivas necessárias para uma leitura fluente. Porque a leitura é uma actividade que exige esforço e que frequentemente envolve uma escolha, a motivação é crucial para o envolvimento das mesmas em actividades de leitura. Os pesquisadores que se dedicam a esta temática tentam compreender as escolhas que o indivíduo realiza entre diferentes actividades que lhes são disponibilizadas e o seu esforço e persistência nessas actividades que escolhem. Mesmo os leitores com fortes capacidades cognitivas, poderão não gastar muito do seu tempo com a leitura, se não estiverem motivados para essa tarefa.

Disponibilizando os recursos suficientes ao aluno, a frequência com que uma criança lê poderá ser explicado por dois factores. O primeiro factor está relacionado com o sucesso inicial da criança na aquisição das competências de leitura. O segundo factor diz respeito à motivação (Morgan & Fuchs, 2007).

De facto, para os estudantes que não são capazes de compreender aquilo que lêem e que não estão motivados para ler ou aprender, o seu progresso académico poderá ser considerado como limitado (Alvermann & Eakle, 2003 cit. por Lutz, Guthrie, & Davis, 2006). Variedade de aspectos, como os cognitivos, motivacionais e educacionais influenciam o desenvolvimento da compreensão leitora das crianças, sendo que o envolvimento em actividades de leitura é um desses factores de importância incontestável (Lutz, et al. 2006).

Desta forma o envolvimento em tarefas de leitura embarca em si também um envolvimento emocional, que vai para além das tarefas escolares (Sainsbury & Schagen, 2004) e que necessita de ser tido em conta aquando da compreensão da aprendizagem da criança.

“Ler...centra-se em questões de identidade, na imagem de um poderoso ou inteligente herói ou heroína que num disfarce assume o papel de protagonista na maioria das histórias que as crianças lêem. A proeminência deste protagonista sugere que a principal recompensa de ler histórias de ficção, nesta idade, é a satisfação da necessidade de imaginar-se a si próprio como o protagonista da história, que com competência e iniciativa pode resolver os problemas do Mundo.” (Appleyard, 1991, p. 59 cit. por Sainsbury et. al, 2004).

Assim, considera-se de indubitável importância o aprofundar desta temática, permitindo avançar um pouco na compreensão dos constructos relacionados e estudados, reflectindo sobre conceitos tão importantes como os hábitos de leitura das crianças numa fase de constante aprendizagem, assim como os conceitos que poderão influenciar estas práticas: a motivação e as competências para a leitura.

Motivação para a Leitura

Sabemos que níveis elevados de motivação, só por si, não conduzem a níveis elevados de sucesso, existindo todo um conjunto de factores adicionais e igualmente importantes, para um percurso de aprendizagem e utilização da literacia bem sucedidos. Contudo, apesar de poucos, os estudos já desenvolvidos, apontam no sentido de que, em determinadas etapas do percurso escolar em que há um certo conhecimento e domínio da linguagem escrita, existe uma associação clara entre as características motivacionais e os níveis, hábitos e práticas de leitura (Baker & Wigfield, 1999; Wigfield & Guthrie, 1997b).

Envolvimento e motivação são termos que são frequentemente usados como sinónimos, mas que apresentam algumas diferenças no seu significado. Envolvimento caracteriza-se como sendo um constructo relativamente alargado que abarca em si um carácter afectivo, cognitivo e características comportamentais (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Wigfield & Guthrie, in press cit. por Wentzel & Wigfield, 2007). Desta forma, a motivação caracteriza-se como sendo um conjunto de processos mais específicos, capazes de fornecer energia para os diferentes comportamentos. Assim, quando o indivíduo está mais motivado poderá envolver-se mais numa actividade, de forma comportamental, cognitivamente e afectivamente (Wentzel et al., 2007).

Existe nos dias de hoje um vasto trabalho experimental e correlacional acerca da natureza da motivação, capaz de fornecer uma compreensão muito mais clara dos constructos que estão relacionados com esta. Além deste facto, são cada vez mais as evidências de que a motivação dos alunos tem impacto directo no seu funcionamento social e académico. Os autores que dedicam o seu estudo a esta temática, têm obtido uma grande quantidade de conhecimentos sobre como os professores e outros agentes educativos podem influenciar a motivação dos alunos, tanto positivamente como negativamente. Estes investigadores têm desenvolvido fiáveis e válidas medidas para avaliar os diferentes constructos da motivação, sendo esta concepção muito importante e essencial para aferir a eficácia dos programas nas escolas, concebidos no sentido de melhorar a motivação e a aprendizagem dos alunos (Wentzel et al., 2007).

Wigfield (1997a) relata-nos que a motivação para a leitura pode ser descrita como as percepções que o leitor tem relativamente a si próprio, ao seu sentimento de auto-eficácia, às expectativas de sucesso na leitura e aos sentimentos enquanto leitor. Assim para este autor

quando os sentimentos acima referidos são positivos, é mais provável que as crianças e adultos se envolvam em actividades de leitura significantes e complexas.

Muitos pesquisadores que se dedicam ao estudo da motivação, conceptualizam este conceito como sendo um conjunto de concepções, valores e objectivos individuais que orientam a acção do indivíduo (Oldfather & Wigfield, 1996).

Wigfield et al. (1995, 1996) nos seus estudos sobre a motivação concluíram que existe uma relação entre a motivação para a leitura das crianças e a frequência dos seus hábitos de leitura. As dimensões da motivação relacionam-se positivamente com a frequência de leitura das crianças, incluindo constructos como a eficácia leitora, a curiosidade pela leitura, o desafio que a tarefa de leitura envolve e as razões sociais para ler. Estes autores concluíram que a motivação para a leitura inclui diversas dimensões e que algumas dessas dimensões estão relacionadas com a frequência e quantidade de leitura que as crianças realizam bem como com a sua aquisição. Uma importante implicação destas conclusões e destes estudos é que as crianças estão motivadas (ou não) para a leitura, devido a diferentes razões. Assim, torna-se importante que os agentes educativos desempenhem os seus papéis de acordo com estas importantes concepções, no sentido das suas práticas serem uma forma de as crianças estarem motivadas para a leitura, já que as crianças que estão menos susceptíveis de beneficiar de uma prática frequente e estão frequentemente desmotivadas para a leitura (Lepola, Vauras, & Maki, 2000 cit. por Morgan et al., 2007).

Guthrie, McGough, Bennett, e Rice (1996) referem que a motivação para a leitura predita significativamente a quantidade da prática de leitura das crianças. Estes e outros resultados conduziram estes pesquisadores a concluírem que a motivação é o “preditor proeminente” da frequência de leitura das crianças em idade escolar.

Wigfield et al., (1997b) procuraram identificar várias componentes da motivação para a leitura e confirmá-los, relacionando-os com a frequência e o desempenho das crianças na leitura. Os autores consideram a motivação para a leitura como sendo as percepções que o leitor tem em relação a si próprio, sentimento de auto-eficácia, as expectativas de sucesso na leitura e aos sentimentos enquanto leitor, sendo que é mais provável que os sujeitos se envolvem em actividades de leitura significantes e complexas quando estes sentimentos são positivos. Estes autores referem também a importante componente afectiva que pode estar ligada à actividade leitora. O afecto, o prazer associado à leitura irá influenciar aspectos como o valor atribuído à leitura, a motivação intrínseca e o interesse pela leitura.

Os autores que estudam a temática da motivação parecem estar de acordo quanto à ideia de que existem diferentes motivações para ler e que é necessário ir para além dos

limitados constructos, isto é do interesse e da atitude do indivíduo perante tal tarefa (Oldfather et al., 1996; Wigfield & Guthrie, 1997a). Existem inúmeros conceitos que podem integrar o conceito, já que as crianças podem estar motivadas para ler por considerarem que uma actividade agradável, por atribuírem-lhe valor, porque poderá representar uma oportunidade de interacção social ou porque poderão ser elogiados pelos outros por ler, sendo que outras motivações para a leitura incluem também o envolvimento, a curiosidade ou o desafio (Guthrie et al., 1996).

Desta forma, a motivação intrínseca é particularmente relevante, quando consideramos por exemplo as influências familiares. Experiências no contexto familiar que promovam a motivação intrínseca para a leitura são muito importantes em jovens leitores (Baker, Acher, & Mackler, 1997). As crianças que vivem em contextos familiares que promovem experiências que enaltecem a literacia como uma fonte de entretenimento, é provável que se tornem leitores intrinsecamente motivados (Baker, Sperll, & Sonnenschein, 1995 cit. por Baker, et al., 1997).

A motivação para a leitura é um importante contributo para a aquisição da leitura e o sucesso académico (Guthrie, Wigfield, & Humenick, 2006). Os pesquisadores têm demonstrado que especialmente nos alunos entre o 3º e o 5º ano, a motivação para a leitura é um bom preditor da aquisição da leitura. Os autores referem que nesses anos de ensino, a motivação para a leitura é diferenciada da motivação para outras matérias, tal como as ciências, os estudos sociais ou a matemática, sendo que a motivação para a leitura não é facilmente incorporada na motivação escolar.

Outros autores desenvolveram importantes investigações nesta área da motivação para a leitura, tal como Guthrie et al. (2006) num estudo em que se debruçaram sobre esta temática. Estes autores investigaram se o uso de tarefas estimulantes, tais como a observação prática e experimental em ciências, encoraja a motivação e interesse das crianças para a leitura. Concluíram que os estudantes com um número maior de tarefas estimulantes aumentaram a sua compreensão leitora depois de ser controlada a sua compreensão inicial, mais do que os estudantes com menos tarefas estimulantes. Assim a motivação dos alunos prediz o seu nível de compreensão leitora, depois de ser controlada a sua compreensão leitora inicial. O número de tarefas estimulantes não aumentou a compreensão leitora no teste padronizado quando a motivação foi controlada, sugerindo assim que o constructo de motivação medeia o efeito das tarefas estimulantes na compreensão leitora. Aparentemente, tarefas estimulantes na leitura aumentam o interesse, o que aumenta a longo prazo a motivação intrínseca e a compreensão leitora.

Apesar de a motivação para a leitura contribuir directamente para a compreensão leitora independentemente da sua influência na quantidade e abrangência das leituras das crianças (Wang & Guthrie, 2004 cit. por Guthrie et al., 2006). Wigfield et al., (1997b), documentaram que a motivação para a leitura está correlacionada com a quantidade de leitura realizada pelos estudantes. Esta descoberta é importante porque as leituras iniciais dos alunos, que também têm sido denominadas como “exposição a materiais impressos”, prediz o seu conhecimento sobre matérias como história, ciências e literatura (West & Stanovich, 1995 cit. por Guthrie et al. 2006), assim como, a sua proficiência no vocabulário ou na compreensão leitora quando as variáveis de background de conhecimentos adquiridos e as habilitações dos pais são controladas (Cunningham & Stanovich, 1998; Guthrie, Shafer, & Huang, 2001; Stanovich & Cunningham, 1993 cit. por Guthrie et al. 2006).

Wigfield et al. (1997b) exploraram diferentes aspectos da motivação para a leitura e como esta se encontra relacionada com a quantidade e a abrangência de leitura das crianças. Este conceito de motivação para a leitura inclui constructos tais como: a auto-eficácia, motivação intrínseca-extrínseca e aspectos sociais. Num estudo levado a cabo por estes autores, a amostra foi composta por alunos do 4º e 5º ano, sendo que foi utilizado um novo questionário de motivação para a leitura. Para conhecer a quantidade e a abrangência da leitura das crianças foram usados diários e questionários. Com este estudo os autores consideram que a motivação para a leitura é um *constructo multidimensional* e não um constructo ligado apenas a um factor. A motivação das crianças prevê a quantidade e abrangência das suas leituras, mesmo quando estes aspectos são controlados, sendo que a motivação intrínseca das crianças confere por si um carácter na quantidade e abrangência de leitura das crianças mais do que a motivação extrínseca. Os resultados deste estudo demonstram alguns aspectos da motivação para a leitura das raparigas foram mais positivos do que nos rapazes.

Desta forma, na mais recente investigação, a atitude em relação à leitura é vista como uma parte de um constructo mais amplo da motivação para a leitura. Na sua investigação Guthrie e Wigfield (2000), distinguem cinco aspectos da motivação e que estão inteiramente ligados ao conceito já abordado da multidimensionalidade da motivação. O *primeiro aspecto* está relacionado com a orientação para a aprendizagem ou uma dedicação para a compreensão do conteúdo que se está a ler. O *segundo aspecto* relaciona-se com a motivação intrínseca, estando este ligado ao prazer associado à leitura e a disposição para a procura de actividades de leitura, que se pode basear em diferentes sentimentos, incluindo a curiosidade, envolvimento e desafio. Em *terceiro*, os autores referem-se ao conceito de motivação

extrínseca – recompensas – embora isso possa conduzir a estratégias superficiais, que podem não ser sustentadas uma vez a recompensa adquirida. O *quarto aspecto* identifica-se com a auto-eficácia, a qual é descrita como uma confiança na sua própria capacidade como leitor. O *quinto* e último aspecto último está ligado à motivação social, tal como à partilha de livros.

À luz deste enfoque, de que a motivação contém vários domínios, uma questão a considerar é como (ou se), a motivação difere através das diferentes áreas temáticas. Uma importante questão a ter em conta é a forma como estes conceitos são abordados pelos diferentes autores. Os investigadores que se dedicam a este tema, abordam a questão de diferentes formas, implícita ou explicitamente. Alguns dos investigadores definem os seus constructos de forma muito geral, sem uma grande dose de consideração pela maneira como podem variar nas áreas de conteúdo. Por exemplo, nas suas discussões sobre a motivação intrínseca e extrínseca, vários autores debateram principalmente acerca dos constructos da motivação no geral e não em relação aos seus domínios específicos (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000a, 2000b cit. por Wigfield et al., 2004). No entanto e por contraste Gottfried (1990), demonstrou que a motivação intrínseca pode ser diferenciada em vários domínios. Outros autores, definiram e mediram os constructos da motivação para a leitura mais especificamente. Os pesquisadores que estudaram a auto-eficácia, deram uma importância relevante a determinadas tarefas dentro de um determinado domínio, tal como a confiança que o indivíduo pode ter ao ler determinada parte de um texto. Estes autores argumentam estas premissas no sentido de compreender como a motivação pode influenciar a performance numa área em particular, tal como a necessidade de conhecer a auto-eficácia do indivíduo (Wigfield et al., 2004).

Uma questão fundamental no que diz respeito ao domínio específico da motivação para a leitura, é saber se os seus constructos são diferenciados entre as várias áreas de conteúdo; os investigadores sugerem ser esse o caso. Estudos sobre as concepções das crianças sobre as diferentes áreas, tais como a matemática, leitura, ciência, etc., demonstram claramente que mesmo no Pré-escolar e no 1º ano de escolaridade, as crianças têm diferentes concepções de competência para as diferentes áreas de aprendizagem (Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993). Isto é, em vez de ter um amplo senso de competência ou eficácia, este pode ser diferenciado em várias áreas, facto importante que deverá ser considerado nas práticas pedagógicas implementadas com crianças desta faixa etária.

O mesmo parece ser verdade para os interesses e motivação intrínseca das crianças pelas diferentes actividades, apesar da menor pesquisa realizada sobre estes constructos (Eccles et al., 1993; Gottfried, 1990; Gottfried, Fleming, & Gottfried, 1998). Eccles et al.,

(1993) constataram que o valor dado aos interesses pelas diferentes áreas é também formado por factores distintos. Wigfield et al. (2004) referem que da mesma forma que Gottfried (1990), usando o seu “Children’s Academic Intrinsic Motivation Inventory”, utilizou para avaliar a motivação intrínseca, que a motivação intrínseca de crianças dos 7 aos 9 anos de idade, pode ser diferenciada em leitura, matemática e factores motivacionais gerais. Desta forma, as concepções e a motivação intrínseca das crianças podem ser diferenciadas nas várias áreas temáticas. A criança pode estar mais motivada numa área em particular (exemplo: Matemática), do que em outra área (exemplo: Leitura). Desta forma é provável que existam muitas diferenças individuais nesses padrões (Wigfield et al., 2004).

Myers (1992 cit. por Morrow, 2001), realizou também um estudo de observação participante, na qual examinou as formas dos alunos agirem segundo os seus constructos sociais para a leitura. Através de notas e conversações com os alunos, Myers (1992 cit. por Morrow, 2001) concluiu que as experiências escolares dos alunos eram um aspecto motivacional fundamental, para estes terem ou não noção do seu envolvimento na literatura. Estes alunos, tendo a noção da sua experiência na leitura, parecem mais envolvidos neste processo. Os alunos que mais valorizaram a actividade participam também com os outros nas actividades, sublinhando a sua compreensão pessoal e intelectual, invés de reproduzirem apenas os conhecimentos impostos pelos professores. Esta investigação ilustra que as experiências literárias podem ser uma procura de identidade pessoal e social por parte do indivíduo, bem como a intensidade com que os estudantes valorizam as actividades literárias.

Motivação para a Leitura, Hábitos de Leitura e Desempenho em Leitura

Os hábitos de leitura das crianças são hoje uma temática estudada de forma estruturada e ao qual é dado uma importância relevante, bem como a sua relação com outros constructos que possam influenciar este envolvimento.

A leitura é um veículo para explorarmos os nossos interesses, descobrirmos mais coisas de assuntos que nos interessam, relaxar ou escapar por mundo de fantasia e imaginação e muitos outros prazeres (McCombs, 1996).

Assim é evidente o importante papel que a literacia desempenha na vida das pessoas, do público ao privado, da escola ao trabalho e de um lugar como cidadão até à aprendizagem ao longo de toda a vida. A literacia constrói e habilita o indivíduo de uma estrutura que permite ao indivíduo ter aspirações individuais, que o ajudam a definir objectivos como o

prosseguimento dos estudos ou arranjar emprego (Kirsch, Jong, Lafontaine, McQueen, Mendelovits & Monseur, 2002).

O envolvimento dos alunos na aprendizagem é um importante e bem documentado preditor positivo tanto das aquisições escolares em geral como de áreas mais específicas, como a leitura (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Guthrie & Wigfield, 2000 cit. por Lutz et al., 2006) e muito importante para a sua aquisição.

Considerando a importância de um rico envolvimento em tarefas de leitura, a quantidade e abrangência de leitura que as crianças realizam, contribui indubitavelmente para o seu conhecimento do mundo e desenvolvimento de novas aprendizagens. Desta forma, Guthrie, Schafer, e Hutchinson (1991, cit. por Wigfield et al., 1997a), relataram que a quantidade de leitura efectuada pelas crianças prediz a sua participação enquanto adultos nas organizações da comunidade, depois de o background familiar e o nível escolar ser controlado.

A aquisição e a prática de leitura, é portanto indiscutivelmente não só um alicerce para todas as áreas dentro do sistema de ensino, mas também uma condição essencial para o êxito da participação na maioria das áreas da vida adulta (Cunningham & Stanovich, 1998; Smith, Mikulecky, Kibby & Dreher, 2000 cit. por Kirsch et al. 2002).

É hoje claro, que a aprendizagem recebida na escola não é suficiente para o todo o conhecimento do mundo. No entanto para que os alunos se tornem aprendizes ao longo de toda a vida, a educação que recebem da escola deve muni-los das ferramentas necessárias para que essa aprendizagem seja contínua (Kirsch et al., 2002) e que o seu envolvimento seja rico e prazeroso.

A pesquisa literária tem demonstrado que a leitura por prazer ou leitura independente beneficia a criança de várias formas. Por exemplo, a quantidade de leitura que as crianças realizam por prazer e para a escola tem sido descrita como um grande contributo para a aquisição e desempenho em leitura (Cox & Guthrie, 2001, cit. por Clark & Foster, 2005). Do mesmo modo, a quantidade de leitura independente, é um poderoso preditor das diferenças nas crianças, desde o nível de vocabulário ao conhecimento em geral (Cunningham & Stanovich, 1998 cit. por Clark et al., 2005).

As crianças que lêem pouco não usufruem dos benefícios que uma leitura frequente pode trazer e os estudos demonstram que as crianças que evitam a leitura não estão também motivadas para essa actividade sendo que as suas oportunidades de aprendizagem diminuem significativamente (Baker et al., 2000 cit. por Clark et al., 2005).

Assim, a quantidade de leitura livre realizada fora do contexto da escola tem sido sistematicamente relacionada com o vocabulário, compreensão leitora e outras competências verbais (Anderson et al., 1988; Cunningham & Stanovich, 1991; Greaney, 1980; Greaney & Hegarty, 1987; Guthrie & Greaney, 1991; Stanovich, 1986, in press; Stanovich & Cunningham, 1992, cit. por Linda, Cipielewski, Stanovich, 1992), apesar da interpretação e determinação desta relação causal ser um problema complexo e não ser possível atribuir um significado simplista (Anderson et al., 1988; Guthrie, Schafer, & Hutchinson, 1991; Taylor, Frye, & Maruyama, 1990 cit. por Linda et al., 1992), é indubitável a existência de uma relação próxima e equidistante entre estes constructos.

No quadro da realidade portuguesa e segundo um estudo efectuado por Lages, Liz, António e Correia (2007), de um modo geral, podemos dizer que ler é uma actividade bem cotada no quadro de actividades relevantes e agradáveis dos estudantes do 1.º ciclo. A leitura é assim incluída no pódio das actividades preferidas, a par dos jogos no computador e dos cd's e mp3. Um resultado que se torna claro quando se observa que 61% das crianças do 3º e 4º ano confessam que gostam muito de ler. No entanto podem-se observar fortes assimetrias no comportamento de variáveis como o *género* – em que as raparigas, de modo significativo, lêem mais e gostam mais de ler do que os rapazes – e o *nível socioeconómico* – em que os agregados familiares onde há maior grau de instrução da mãe e os filhos frequentam o ensino privado se mostram mais interessados pelo mundo dos livros. Neste estudo os autores sublinham a importância de ser nestas idades que mais probabilidades existem de ganhar o hábito de ler, antes da entrada de novos centros de interesse ou de outras plataformas de conteúdos concorrentes. Neste estudo, os resultados demonstram que seis em dez histórias mais conhecidas pelos alunos do 1º ciclo são, sobretudo, conhecidas no formato audiovisual, ainda que tenha também havido acesso a elas através do ouvir contar ou de as ter lido em livro.

Baker et al. (1997) referem que crianças que têm uma atitude positiva em relação à leitura, gostarem de ler, deverão considerar esta, uma actividade agradável e envolver-se-ão com a leitura voluntariamente. Assim muitos factores afectam o desenvolvimento da atitude sobre a leitura, tais como aqueles que Cothorn e Collins (1992 cit. por Baker et al., 1997) referem serem importantes contributos para a construção desta atitude, como a aprendizagem escolar. Assim estes autores referem como importantes factores: o autoconceito, o contexto escolar, o contexto familiar, as atitudes dos pais, as atitudes dos professores, o género, o estatuto socioeconómico, os interesses individuais, a maturação e inteligência. Parece-nos

claro não descuramos todas as influências que o aluno pode receber e influir nos hábitos de leitura que apresenta.

Uma consideração importante acerca desta temática está ligada ao facto de que tem sido demonstrado que a quantidade de tempo que as crianças despendem em actividades de leitura fora do contexto da escola é relativamente estável ao longo do tempo, indicando que a crianças que lêem muito retêm os seus hábitos de leitura anos mais tarde também (Wigfield et al., 1997b).

Uma importante questão na aprendizagem da leitura, é analisar qual a extensão da exposição e da prática a materiais de leitura fora da escola, contribui para o desenvolvimento do desempenho em leitura.

Os pesquisadores têm consistentemente descrito que níveis de motivação elevados e atitudes positivas estão relacionados com a aquisição da leitura e uma maior frequência de hábitos de leitura (Baker & Wigfield, 1999; McKenna, Kear & Ellsworth, 1995 cit. por Sainsbury et al., 2004). Existem autores, tal como Sainsbury et al., (2004), que afirmam que uma direcção de causalidade não é assim tão clara. No entanto alguns investigadores sugerem a existência de uma interacção entre estes factores, numa relação de complexidade de prazer e sucesso para alguns leitores e de desagrado, evitamento e dificuldade para outros.

Anderson, Willson, & Fielding (1988 cit. por Samuels & Wu, 2003) referem que em alunos do 2º ano de escolaridade, o número de livros que os alunos lêem é o melhor preditor para uma boa compreensão leitora, vocabulário e velocidade leitora. Estes estudos correlacionais, demonstram que a quantidade de leitura em que o estudante se envolve é um bom preditor do seu desempenho em leitura, no entanto todos estes estudos parecem apresentar semelhantes limitações, isto é, não ser possível a partir destas conclusões determinar uma relação causa-efeito. Os estudos correlacionais são difíceis de interpretar, já que a sua direcionalidade pode seguir para os dois lados. É inteiramente possível que os bons leitores lêem mais porque gostam da actividade, então lêem mais. É possível argumentar que não é a quantidade de leitura que realizam, que faz deles bons leitores, mas que estes começam à partida, em vantagem. Ou seja, tal como nos refere Samuels et al., (2003) quantidade de leitura poderá está pouco relacionada com uma criança se tornar um bom leitor.

Samuels et al., (2003), ao estudarem esta temática e contrariamente à impressão geral de que mais tempo gasto em actividades de leitura traz grandes ganhos na aquisição da leitura para todos os estudantes, os autores expõem no seu estudo, que os leitores com competências mais fracas em leitura, lerem mais tempo não traz necessariamente mais ganhos. Esta

interacção pode ser interpretada como os alunos com diferentes competências leitoras têm diferentes padrões de aquisição da leitura em função da quantidade de tempo que se envolvem em actividades de leitura independentes. É possível especular o porquê das diferenças existentes na quantidade de tempo gasto em actividades de leitura independentes tem um efeito positivo para os alunos com competências leitoras mais elevadas mas não para os alunos que apresentam competências mais fracas em leitura. Tal é possível porque os alunos com competências leitoras mais fracas, quando se envolvem num actividade de leitura, lêem de acordo com as suas competências, sendo que esta leitura independente é suficiente para afectar a sua atenção na tarefa. No entanto, estes autores referem que a quantidade de tempo dedicado à leitura tem um impacto positivo em vários aspectos da aprendizagem da leitura. Por exemplo, tanto no 3º ano como no 5ºano, alunos demonstraram ganhos significativos na velocidade leitora, em função do tempo dispendido em actividades de leitura independente. Assim a quantidade de tempo de leitura independente deve coincidir com as competências do aluno em leitura.

De facto, mesmo entre um grupo de indivíduos que têm o mesmo nível de competências em leitura, poderá haver surpreendentemente grandes diferenças no seu envolvimento em actividades relacionadas com a literacia (Stanovich & West, 1989 cit. por Cunningham et al., 1991).

Anderson, Wilson & Fielding (1998 cit. por Leppänen et al., 2005) relatam uma relação entre as práticas e hábitos de leitura fora da escola e a compreensão leitora dos alunos. Linda et al., (1992) debruçaram-se sobre esta questão e verificaram que entre o 3º, 4º e 5º ano de escolaridade, quanto mais cedo o nível de competências leitoras era controlado, o subsequente nível de competências leitoras era influenciado pela exposição da criança a material impresso e de leitura.

Os autores Leppänen et al. (2005), ao se debruçarem sobre esta temática, no seu estudo com alunos do 1º e 2º ano, relatam duas conclusões principais e importantes: que as competências em leitura dessas crianças predizem os seus hábitos de leitura, isto é, quanto maiores as competências em leitura, das crianças, no final do 1º ano, mais provavelmente estas crianças se envolviam em tarefas de leitura fora da escola, um ano depois. Em segundo, concluíram que os hábitos de leitura também predizem as competências em leitura: a quantidade de leituras feitas fora da escola no final do 1º ano contribui para o desenvolvimento das competências no reconhecimento de palavras.

O conceito de desempenho em leitura é normalmente descrito como baseando-se em duas grandes dimensões, uma relacionada com a transformação da escrita para a palavra e a

outra ligada à compreensão (Adams, 1990; Hoover & Gough, 1990 cit. por Leppänen et al., 2005). Para desenvolver uma leitura fluente e eficiente, a criança necessita de primeiro adquirir um automático nível de habilidade de análise de palavras (Høien & Lundberg, 1988 cit. por Leppänen et al., 2005). Para essa aquisição são necessárias práticas e hábitos de leitura frequentes (Stanovich, 1986 cit. por Leppänen et al., 2005). Uma vez o nível de palavras conhecidas pela criança se torne num processo automático, o foco da sua aprendizagem deverá então ser a compreensão leitora (LaBerge & Samuels, 1974 cit. por Leppänen et al., 2005), tal como a habilidade para integrar os significados das palavras nas frases e na estrutura dos textos. É também sugerido que as dificuldades no reconhecimento e decifrar das palavras habitualmente está na base das dificuldades na compreensão leitora (Stanovich, 1992 cit. por Leppänen et al., 2005). Consequentemente, poder-se-á presumir que as crianças que se tornem interessadas em formas de leitura espontâneas, tal como a leitura fora da escola, necessitarão de ter adquirido competências básicas em ambas as descodificações e também no que diz respeito à compreensão leitora.

Crianças que lêem com frequência à medida que crescem tornam-se leitores mais competentes (Guthrie, Shafer & Huang, 2001; Juel, 1988; Senechal & LeFevre, 2002; Stanovich, 1986 cit. por Morgan et al., 2007) sendo que esta competência poderá também influenciar a frequência com que o sujeito se envolve em tarefas de leitura significantes e complexas.

Frequentemente, ler contribui para o crescimento do reconhecimento de palavras, vocabulário, fluência verbal, compreensão leitora e conhecimento geral. (Cunningham & Stanovich, 1991; Echols, West, Stanovich, & Zehr, 1996; Griffiths & Snowling, 2002; Guthrie et al., 2001; Guthrie, Wigfield, Metsala, & Cox, 1999; Leppänen et al., 2005; Senechal, LeFevre, Hudson, & Lawson, 1996 cit. por Morgan et al., 2007).

Desta forma é necessário interligar estes constructos e relacioná-los com a aprendizagem da leitura. Morgan et al. (2008) relatam que alunos pouco competentes no 1º ano: (a) consideram difícil a tarefa de leitura, (b) percebem-se como sendo menos competentes nessa tarefa, e (c) demonstram atitudes mais negativas em relação à leitura do que os seus pares com maiores competências leitoras, podendo assim exercer uma importante influência no envolvimento destes com o material escrito e com tarefas que impliquem a leitura.

Os professores relatam que os leitores com competências mais baixas em leitura evitam mais as actividades da sala de aula. Devido à sua ligação à prática de leitura, a falta de motivação dos leitores pobres está crescentemente sugerida como uma causa subjacente, a

longo prazo, às dificuldades na leitura. (Baker, 2000; Gambrell & Morrow, 1996; Pressley, 2002; Quirk & Schwanenflugel, 2004; Stanovich, 1986; Wigfield, 2000, cit. por Morgan et al., 2007). Neste sentido, os professores indicam que um das suas preocupações mais preeminentes é o de encontrar formas de estimular a motivação para a leitura. (Allen, Schockiey, & Baumann, 1995 cit. por Morgan et al., 2007).

Uma explicação frequentemente estudada é a da falta de motivação dos leitores pobres que postula uma causa bidireccional relação entre competências leitoras e motivação. As crianças perdem a motivação para ler devido ao seu repetido fracasso para a aquisição das competências requeridas (Aunola, Leskinen, Onatsu-Arviolommi, & Nurmi, 2002). Devido a esses efeitos negativos, desencorajam as crianças para lerem frequentemente e conduzem ainda a uma situação ainda mais pobre de leitura (Guthrie & Wigfield, 1999; Oldfather & Wigfield, 1996).

Morgan et al., (2007) colocam então a questão: Estarão os leitores pobres duplamente em desvantagem? Se assim for, então as suas pobres competências em leitura e a baixa motivação deverá influenciar cada uma delas (Stanovich, 1986 cit. por Morgan et al., 2007). Este ciclo negativo poderá ajudar a explicar o porquê de muitas crianças com dificuldades continuam a experimentar a longo prazo o fracasso na leitura, apesar de receberem técnicas de remediação centradas nas suas capacidades leitoras. Compreender porque razão muitos leitores pobres estão pouco motivados para ler também tem implicações importantes para a intervenção precoce e para as práticas pedagógicas que estão directamente em contacto com a criança. Se as crianças novas são menos motivadas devido ao insucesso repetido na aquisição de competências leitoras, então este facto sugere que se incida primeiramente na remediação das suas deficientes competências. Inversamente, se a baixa motivação decorre de factores totalmente diferentes (exemplo: visões dos pais sobre a leitura), então isso sugere a necessidade de empregar intervenções precoces que demonstrem remediação de ambas (competências – e a motivação) e assim se construam leitores mais competentes e com uma maior procura de hábitos frequentes em leitura.

Desta forma compreender se e como as competências leitoras e a baixa motivação estão relacionados, é essencial para ajudar as crianças com necessidades especiais (Nelson, Benner, Lane, & Smith, 2004 cit. por Morgan et al., 2007). Além disso, crianças com dificuldades de aprendizagem e comportamentais tendem a estar menos motivados para participar em actividades académicas do que os seus pares sem dificuldades (Ghapman, 1988; Fulk, Brigham, & Lohman, 1998 cit. por Morgan et al., 2007) e estes dois factores terão

também de ser tomados em conta, aquando da intervenção e do planeamento de toda uma prática pedagógica.

A potencial interacção entre competências leitoras fracas e baixa motivação para a leitura é vista como uma razão porque as crianças com dificuldades estão em desvantagem academicamente quando comparadas com os seus pares (Stanovich, 1986; Torgesen et al., 1999, cit. por Morgan et al., 2007).

Os autores Morgan et al. (2007) referem no seu estudo a dificuldade de estabelecer uma relação empírica entre o aumento de competências leitoras e a motivação para a leitura, sendo que existem pelo menos três razões para isso. A *primeira* razão, está ligada ao trabalho teórico (Guthrie et al., 2000; Wigfield, 1997a) e a segunda ao *trabalho prático* (Wigfield et al., 1997a) sugerem que a motivação é um conceito complexo, um constructo multidimensional e difícil de medir. A motivação para a leitura é unanimemente considerada como um *constructo multidimensional* que se torna estruturalmente mais complexo com a idade (Baker et al., 1999; Guthrie, & Wigfield, 1997a; Mata & Monteiro, 2005). Em segundo, vários estudos (Baker & Scher, 2002; Gottfried, 1990) utilizaram a análise estatística para validar que o que as crianças reportam reflecte a sua motivação para a leitura e não a sua vontade de se envolver em outras disciplinas académicas. Sem estabelecer um domínio específico, é difícil isolar os factores que possam influenciar o interesse pela leitura das crianças. A *terceira* razão, liga-se ao facto de que os investigadores, por vezes e de forma inadvertida, ameaçam as suas descobertas devido (a) ao uso de diferentes termos para se referirem aos mesmos constructos ou (b) o uso dos mesmos termos para se referirem a diferentes constructos (Guthrie et al., 2000).

A revisão exaustiva dos estudos já realizados nesta temática dos autores Morgan et al. (2007) avalia a possível relação bidireccional entre a leitura e a motivação, centrando-se em dois relativamente distintos e bem estabelecidos indicadores de motivação para a leitura: *concepções de competências* e *objectivos orientados para a leitura*. De realçar que estes dois indicadores estão cada vez mais ligados dentro dos modelos dinâmicos da motivação para a leitura e que sugerem frequentemente associado à motivação para a leitura (Lepola et al., 2005; Leppänen et al., 2005).

Assim, as *concepções das competências* das crianças estimam a proficiência numa determinada actividade (Wigfield et al., 1997b). Aqui, relaciona-se a questão de saber se uma criança se considera capaz de ser uma boa leitora sendo que o autoconceito e a autoeficácia são dois tipos de concepções de competências que estão inteiramente ligadas ao constructo da

motivação para a leitura (Linnenbrink & Pintrich, 2002). Autoconceito refere-se a concepções mais gerais sobre a capacidade de cada um; Autoeficácia refere-se a concepções mais ligadas a tarefas específicas e tal como nos refere Eccles et al. (1993) as concepções de competências são frequentemente o primeiro indicador da motivação de crianças novas. Gottfried (1990), argumenta que as crianças novas que experimentam desde cedo tarefas com sucesso devem ter valores mais altos da sua percepção de competência e conseqüentemente maior motivação. Inversamente, declínios desde cedo nas concepções de competências deverão proceder a um declínio na motivação e mais tarde, a uma prática menos frequente de leitura que acabará por também influenciar o seu desempenho leitor (Bandura, 1977; Ghapman & Tunmer, 2003; Dweck, 1986 cit. por Morgan et al., 2007). Desta forma algumas das melhores evidências para o domínio específico da motivação, advêm dos trabalhos de investigação sobre as concepções de competências das crianças e de como estas se relacionam com a as primeiras e consequentes aprendizagens das crianças (Eccles et al. 1993; Wigfield, 1997 cit. por Morgan et al., 2007).

No que diz respeito aos *objectivos orientados para a tarefa* (assim com a motivação intrínseca), estes relacionam-se com o “se” e “porquê” a criança quer ser um bom leitor. Especificamente, os *objectivos orientados* marcam “um conjunto de intenções comportamentais que determinam como os alunos abordam e se envolvem em actividades de aprendizagem” (Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988, cit. por Morgan et al., 2007). As diferenças existentes nos *objectivos orientados* das crianças poderá ajudar a explicarem o seu *comportamento* em sala de aula (Meece & Holt, 1993; Seifert & O’Keefe, 2001 cit. por Morgan et al., 2007) e a sua *performance leitora* (Graham & Golan, 1991; Meece & Miller, 2001 cit. por Morgan et al., 2007). Desta forma os *objectivos orientados* poderão ser um domínio específico da aprendizagem (Salonen, Lepola, & Niemi, 1998 cit. por Morgan et al., 2007). Estes *objectivos* podem caracterizar-se como adaptativos ou não-adaptativos. (Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliott & Dweck, 1988 cit. por Morgan et al., 2007). *Objectivos orientados adaptativos* conduzem a um comportamento orientado para a tarefa, considerando que orientações não adaptativas conduzem a comportamentos que poderão ser de ego-defensivos, socialmente dependente, ou evitador da tarefa e por isso não procurar o envolvimento em tarefas que considera que não ser bem sucedidos. Assim *objectivos não-adaptativos* conduzem as crianças a evitar as tarefas de leitura como um meio de “expressarem as suas atitudes negativas no que diz respeito ao trabalho escolar, evitando o fracasso ou enfrentando os constrangimentos e exigências da situação de aprendizagem” (Morgan et al., 2007).

Os autores Morgan et al. (2007), ao realizarem uma pesquisa exaustiva, referida atrás, dos estudos procuraram responder à questão: Quão fortemente estão as competências leitoras correlacionadas com a motivação para a leitura? Os resultados de seis estudos (Chapman & Tunmer, 1995, 1997; Gottfried, 1990; Lepola et al., 2005; Lepola, Vauras, & Maki, 2000; Salonen et al., 1998) sugerem que as medidas das competências leitoras das crianças estão correlacionadas com medidas concomitantemente da sua motivação para a leitura. Isto é, cada um dos estudos revistados que investigaram esta questão reportam para uma correlação entre as competências leitoras das crianças e a sua motivação.

No que diz respeito às concepções das competências os autores elaboraram uma revisão dos estudos que se debruçam sobre esta questão, assim Chapman e Turnmer (1997 cit. por Morgan et al., 2007), registaram alterações nas competências leitoras e nas concepções das crianças, durante os três primeiros anos de escola. A correlação entre o nível de competência leitora e as auto-concepções na leitura, aumentaram de forma consistente durante três ocasiões de teste, de 0.11 para 0.21 e para 0.35. As crianças parecem entrar para a escola com uma larga indiferenciação de autoconcepções e depois, com o passar do tempo, começam a apresentar autoconcepções correspondentes com as suas competências leitoras.

Num estudo dedicado a estes constructos Lepola, Vauras, & Maki (2000, cit. por Morgan et al., 2007), associaram o autoconceito, o comportamento, o ano escolar e as competências leitoras de uma amostra de crianças inicialmente avaliadas no segundo ano. A correlação entre as competências leitoras e a auto-concepção de leitor aumentaram marcadamente entre o segundo ano e o terceiro, de 0,27 para 0,51. No segundo ano, a correlação entre as competências leitoras e as auto-concepções em leitura foram mais fortes nos rapazes ($r=0,49$) do que nas raparigas ($r=0,12$). No entanto, no terceiro ano, esta correlação era mais similar ($r=0,56$ e $0,46$). A autoconcepção na leitura e os anos escolares correlacionam-se de 0,24 no terceiro ano e 0,41 no sexto ano. Tal como Chapman e Tunmer (1995), Lepola, Vauras, e Maki (2000, cit. por Morgan et al., 2007) descobriram que a motivação para a leitura das crianças aumenta com o seu progresso na aquisição de competências na leitura.

Uma importante questão a ser colocada é então: É evidente que a competência da leitura precede a motivação; que a motivação precede a competência na leitura; ou que ambas influenciam cada uma?

Os resultados de cinco estudos (Aunola, Leskinen, et al., 2002; Chapman & Tunmer, 1997; Chapman et al., 2000; Lepola, Salonen, & Vaurus, 2000; Poskiparta et al., 2003 cit. por Morgan et al., 2007) indicam que diferenças registadas cedo nas competências leitoras precedem mais tarde diferenças na motivação para a leitura. Por outro lado descobertas de outros cinco estudos (Chapman et al., 2000; Cottfried, 1990; Lepola et al., 2005; Onatsu-Arviolommi & Nurmi, 2000; Salonen et al., 1998 cit. por Morgan et al., 2007) relatam a relação inversa: diferenças registadas cedo na motivação precedem mais tarde diferenças nas competências na leitura. De 11 estudos analisados, 10 são consistentes com a noção da existência de uma relação bidireccional entre leitura precoce e motivação.

Em outro estudo de Wigfield et al., (1997a), procuraram estudar a relação entre a motivação para a leitura das crianças e a sua performance leitora. Os autores concluíram que os mais consistentes e positivos preditores da competência em leitura, são a eficácia em leitura e a identificação. Os aspectos e preditores mais consistentes negativamente são o evitamento da tarefa de leitura e as razões sociais para ler.

Cipielewski & Stanovich (1992, cit. por Wigfield et al., 1997a), relatam que a quantidade de leitura, prediz o desenvolvimento da aquisição da leitura, durante o 1º ciclo, nas diferentes medidas da compreensão leitora.

Similarmente, os autores Stanovich & Cunningham (1992 cit. por Wigfield et al., 1997a), relatam que a quantidade e a abrangência das leituras realizadas pelas crianças predizem a aquisição e aprendizagem da leitura.

Ainda segundo Stanovich (1986, cit. por Leppänen et al., 2005), relatam que dificuldades na identificação de palavras e na compreensão leitora começa por se desenvolver nas crianças que encontram problemas no início da aprendizagem da leitura. Consequentemente, poder-se-á assumir que a prática de leitura fora da escola é um importante factor que contribui para o desenvolvimento do desempenho em leitura.

Os trabalhos empíricos já realizados acerca da temática da motivação para a leitura das crianças nesta idade, dos hábitos e práticas de leitura que relatam ter e as competências leitoras, tanto na fluência, correcção e compreensão parecem estabelecer algumas relações entre eles e assumir a vantagem que um leitor motivado poder ter em relação aos seus pares menos motivados. No entanto parece-nos evidente a necessidade de um aprofundar sobre esta temática, bem como o estudo tanto das causas como dos efeitos que estes três conceitos podem assumir quando relacionados entre eles.

II – PROBLEMÁTICA, OBJECTIVOS E HIPÓTESES

PROBLEMÁTICA E OBJECTIVOS

De acordo com a fundamentação teórica já referida e do levantamento feito no capítulo anterior acerca dos estudos elaborados que se referem à motivação para a leitura, hábitos de leitura das crianças e desempenho em leitura parece-nos claro levantar algumas questões pertinentes dentro desta temática.

Neste sentido e através da análise dos trabalhos realizados sobre a motivação para a leitura, hábitos de leitura e desempenho em leitura referenciados no capítulo anterior, parece unânime que estes três conceitos estão inteiramente relacionados entre si, assumindo uma relação circunflexa.

Segundo Wigfield et al., (1997a), a motivação para a leitura refere-se às percepções que o leitor tem em relação a si próprio, quanto ao seu sentimento de auto-eficácia, às expectativas de sucesso na leitura e aos seus sentimentos como leitor. Quando estes sentimentos são positivos, é mais provável que as crianças se envolvam em actividades de leitura significativas e complexas.

Em consequência do que foi referido, um dos objectivos do nosso trabalho prendia-se com o estudo das características motivacionais para a leitura das crianças, por forma a relacioná-las com o desempenho e os hábitos.

Autores tal como Baker et al., (1999) que analisaram as relações da motivação para a leitura com a quantidade de leitura e o desempenho em leitura, aferiram que as crianças que referiram acreditar que eram capazes de ler bem e estavam intrinsecamente motivadas para a leitura, também relataram ler com maior frequência e envolverem-se com maior frequência em actividades que impliquem a leitura.

Desta forma outro dos objectivos a que nos propusemos foi a caracterização dos hábitos de leitura das crianças, procurando caracterizar o tipo, a quantidade e a frequência de leitura das crianças.

Como também podemos verificar pelos trabalhos apresentados no capítulo anterior, existiram alguns trabalhos que caracterizam eventuais associações entre a motivação para a leitura das crianças, os seus hábitos de leitura e o seu desempenho em leitura.

Assim, tivemos também como objectivo, a avaliação dos alunos em desempenho leitor, no que diz respeito à fluência, correcção e compreensão. Desta forma parece clara a

unanimidade de considerar que estes três constructos estão inteiramente ligados entre si, de facto Wigfield et al., (1997a) afirmam que a correlação da quantidade de leitura e o desempenho é mediada pela motivação para a leitura.

HIPÓTESES E SUA FUNDAMENTAÇÃO

Hipótese Geral

“Diferenças existentes na motivação para a leitura, estão relacionadas com os hábitos de leitura e desempenho para a leitura das crianças”.

Wigfield et al. (1997b) nos seus estudos sobre a motivação concluíram que existe uma relação entre a motivação para a leitura das crianças e a frequência dos seus hábitos de leitura. As dimensões da motivação relacionam-se positivamente com a frequência de leitura das crianças, incluindo a eficácia leitora, a curiosidade pela leitura, o desafio que a tarefa de leitura envolve e as razões sociais para ler.

Assim estabelecemos as seguintes hipóteses operacionais:

Hipótese Operacional 1

“Crianças com maior motivação para a leitura, serão aquelas com mais hábitos de leitura”.

A pesquisa literária efectuada acerca desta temática parece unânime em clarificar estes constructos como estando inteiramente ligados entre si. Desta forma, Guthrie et al. (1999) referem que a motivação predita significativamente a quantidade da prática em que as crianças em idade escolar se envolvem em actividades de leitura. Estes e outros resultados conduziram estes pesquisadores a concluírem que a motivação é o “preditor proeminente” da frequência de leitura das crianças em idade escolar. Em outros trabalhos Wigfield et al., (1997b) relatam que as crianças mais motivadas lêem três vezes mais fora da escola do que os seus pares menos motivados.

Também Wigfield et al., (1997a), nos seus trabalhos sobre a motivação para a leitura, procuraram saber o que é que pode predizer a quantidade de leitura e/ou o tempo dispendido

em leitura e a frequência com que o aluno se envolve em actividades de leitura. A resposta a esta questão foi: a motivação. Assim consideram que a motivação intrínseca para a leitura, a motivação social e a auto-eficácia, são três aspectos que podem predizer a frequência com que se lê e quantidade de leitura realizada por um aluno.

Wigfield et al., (1997a) documentaram que a motivação para a leitura está correlacionada com frequência de leitura das crianças em idade escola e de facto as crianças que estão menos susceptíveis de beneficiar de uma prática frequente estão frequentemente desmotivadas para ler (Chapman, 1988; Lepola, et al., 2000 cit. por Morgan et al., 2007).

Hipótese Operacional 2

“Crianças com maior motivação para a leitura, serão aquelas com melhor desempenho para a leitura”.

A quantidade de leitura que as crianças realizam por prazer e para a escola tem sido descrita como um grande contributo para a aquisição da leitura (Cox & Guthrie, 2001, cit. por Clark et al., 2005).

Monteiro (2003), refere que as variáveis motivacionais podem contribuir para predizer alguns aspectos da leitura, sendo do conhecimento científico que a autoeficácia e a motivação extrínseca estão relacionadas com o desempenho em leitura.

Alguns autores que têm dedicado o seu trabalho a esta temática, têm afirmado que um dos constructos que pode predizer as competências em leitura é a motivação. Meece e Holt (1993), num estudo realizado com crianças do 1º ciclo de escolaridade, verificaram que as crianças motivadas para a leitura, também apresentavam níveis de compreensão leitora elevados.

Motivação para a leitura e desempenho em leitura são dois conceitos que parecem estar inteiramente ligados, sendo que não podemos descurar a sua ligação. Desta forma, Guthrie et al., (2006) referem-nos que a motivação para a leitura é um importante contributo para a aquisição da leitura e o sucesso académico.

Hipótese Operacional 3

“Crianças com mais hábitos de leitura, serão aquelas com melhor desempenho para a leitura”

Autores como Taylor, Frye, & Maruyuma (1990 cit. por Morgan et al., 2007), nos seus estudos encontraram fortes correlações entre a quantidade de tempo que os alunos gastam em actividades de leitura independente e os seus níveis de desempenho leitor, sendo claro desta forma que crianças em idade escolar que têm hábitos de leitura frequentes poderão ter um melhor desempenho em leitura.

Cunningham et al., (1991) nos seus trabalhos dedicados a esta temática, afirmaram que existe uma correlação entre a quantidade de leitura efectuada e o desempenho em leitura, sendo possível afirmar que a motivação é uma consequência do desempenho em leitura.

Desta forma, Elley (1992, cit. por Clark et al., 2005), ao estudar esta temática em 32 países, relata que em crianças de 9 anos, a frequência da leitura silenciosa contribui significativamente para a aquisição da leitura.

É também evidente, que a quantidade de leitura e hábitos de leitura das crianças não tem só impacto na aquisição da leitura e no seu desempenho escolar, mas também no seu conhecimento geral (Cunningham & Stanovich, 1997 cit. por Clark et al., 2005) e nas competências sociais (Guthrie et. al, 1991 cit. por Clark et al., 2005).

OPERACIONALIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS

Após a formulação das hipóteses deste estudo, iremos seguidamente explicar as variáveis e a forma como as iremos avaliar.

- **Motivação para a leitura:** esta variável é operacionalizada a partir da média obtida por cada criança em cada uma das dimensões que avaliam a motivação para a leitura: 1) Prazer; 2) Auto-conceito de leitor; 3) Reconhecimento Social; 4) Razões Sociais; 5) Importância da Leitura; 6) Curiosidade pela leitura; 7) Resistência à leitura/obrigação. Em cada uma das dimensões o valor mínimo que uma criança pode obter é 1, correspondendo este valor a uma motivação menos positiva, nas seis primeiras dimensões e a uma motivação mais positiva na última dimensão. O valor máximo que pode obter é de 4, que indica que a criança tem uma motivação mais positiva no que diz respeito às seis primeiras dimensões e uma motivação menos positiva na dimensão Resistência à leitura/obrigação.

- **Hábitos de Leitura:** esta variável é operacionalizada a partir dos resultados obtidos por cada criança em cada uma das dimensões que avaliam os hábitos de leitura: 1) Percepção de leitor; Percepção de leitor; Atitudes face à leitura; Práticas de leitura; Materiais de leitura e tipos de leitura; Suporte familiar; Lista de livros.

- **Competência em leitura:** esta variável é operacionalizada a partir dos resultados obtidos por cada criança em três parâmetros: 1) Fluência (número de palavras lidas por minuto); 2) Correção (percentagem de palavras lidas correctamente no texto); Compreensão (somatório de pontos obtidos nas cinco questões de compreensão), sendo atribuído 1(um) ponto a cada resposta correcta, 0,5 (meio) posto se a resposta estiver parcialmente correcta ou 0 (zero) pontos quando a resposta está incorrecta.

III - MÉTODO

PARTICIPANTES

A amostra deste estudo é constituída por um total de 102 crianças, que frequentam o 3º e o 4º ano de escolaridade do Ensino Básico, pertencentes a duas escolas da área da Grande Lisboa, com idades compreendidas entre os 8 anos de idade e os 11 anos de idade. Sessenta e seis destas crianças frequentavam o 3º ano de escolaridade e trinta e seis, o 4º ano de escolaridade.

Relativamente ao género dos participantes, este encontra-se dividido do seguinte modo:

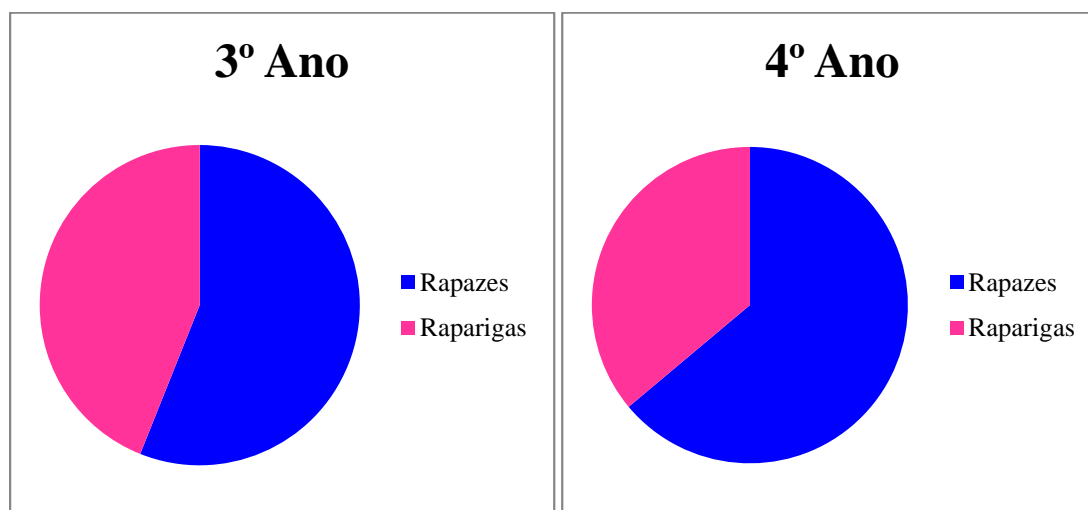


Figura 1 – Distribuição dos sujeitos por ano de escolaridade e género.

Relativamente ao 3º ano de escolaridade a amostra é constituída por 37 rapazes e 29 raparigas. No que diz respeito ao 4º ano, a amostra é constituída por 23 rapazes e 13 raparigas. No seu total a amostra é constituída por 58,8% de rapazes e 41,2% de raparigas.

No estudo participaram também as Professoras titulares de cada uma das turmas.

DELINEAMENTO DO ESTUDO

Num primeiro momento foram aplicados aos sujeitos, em contexto de sala de aula e de forma colectiva, os questionários “Eu e a Leitura” – Questionário de Avaliação da Motivação

para a Leitura e o Questionário “As minhas Leituras”. Posteriormente foi solicitado à Professora titular de cada turma o preenchimento do “Questionário para o Professor”.

Posteriormente foi aplicado individualmente e apenas a 33 alunos, o Teste de avaliação das competências em leitura – 2º e 4º ano de escolaridade (Monteiro, 2000), tendo sido apenas aplicado a versão para o 4º ano de escolaridade.

INSTRUMENTOS

Na recolha de dados do presente trabalho utilizámos quatro instrumentos diferentes, sendo três destinados às crianças e um destinado ao Professor titular.

QUESTIONÁRIO “EU E A LEITURA” – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA

DESCRIÇÃO

Devido à inexistência, em Portugal, de um instrumento que avaliasse a motivação para a leitura, em crianças do 1º ao 4º ano de escolaridade, Monteiro e Mata (2000) criaram uma escala que caracterizasse e avaliasse diferentes dimensões de motivação para a leitura, adequada a crianças desta faixa etária.

Neste estudo, considerou-se necessária a adaptação do questionário “Eu e a Leitura” – Questionário de Avaliação da Motivação para a Leitura (Monteiro & Mata, 2000), sendo que sofreu algumas adaptações para esta aplicação, tanto no seu formato como no seu conteúdo. Quanto ao formato optou-se por constituir as mesmas quatro opções de resposta, mas como as possibilidades de “Muito diferente de mim”, “Diferente de mim”, “Parecido comigo” ou então “Muito parecido comigo”. Quanto ao seu conteúdo foram acrescentadas quatro novas dimensões, que se designam como **Razões Sociais; Importância da Leitura; Curiosidade pela Leitura; Resistência à Leitura/Obrigaçã**o. No que diz respeito às dimensões base (Prazer; Auto-conceito de Leitor e Reconhecimento Social) sofreram também algumas adaptações quanto ao conteúdo dos itens.

Este questionário, na sua versão final, é constituído por sete dimensões que avaliam a motivação para a leitura, constituindo um total de 45 itens.

O questionário é aplicado em grupo, mas preenchido individualmente. Inicialmente foi explicado aos sujeitos qual o objectivo deste trabalho (questioná-los acerca das leituras que fazem), assim como, foi pedido aos mesmos para serem sinceros nas suas respostas pois não haverá respostas certas nem erradas. De seguida foi lido o exemplo em voz alta e explicado o modo de preenchimento do questionário, ou seja, a diferença que existe entre as quatro possibilidades de resposta. As respostas são dadas no próprio questionário, tendo o sujeito que se posicionar numa das seguintes hipóteses de resposta: “Muito diferente de mim”, “Diferente de mim”, “Parecido comigo” ou então “Muito parecido comigo”. O posicionamento é feito colocando uma cruz no respectivo quadrado.

Cada uma destas sete dimensões têm como objectivo avaliar aspectos distintos da motivação para a leitura, assim:

1. PRAZER (7 itens) - Estes itens reenviam para o prazer que dela se pode retirar da actividade de leitura.

Exemplo:

Item 1. Eu gosto muito de ler.

2. AUTO-CONCEITO DE LEITOR (7 itens) – Nesta subescala todos os itens se referem à forma como a criança percepção a sua competência em situações de leitura.

Exemplo:

Item 2. Acho que consigo ler em voz alta para outras pessoas.

3. RECONHECIMENTO SOCIAL (6 itens) – Os itens desta subescala reenviam para a importância atribuída pela criança ao reconhecimento externo (outros significativos), em relação ao seu sucesso na leitura.

Exemplo:

Item 3: Acho importante que o professor me diga que leio bem.

4. RAZÕES SOCIAIS (6 itens) – Itens que reenviam para as razões sociais implicadas na actividade da leitura.

Exemplo:

Item 4: Por vezes leio com os meus familiares ou amigos.

5. IMPORTÂNCIA DA LEITURA (6 itens) - Estes itens reenviam para a

importância que se pode atribuir à leitura.

Exemplo:

Item 5. Saber ler é muito importante para o meu futuro.

6. CURIOSIDADE PELA LEITURA (6 itens) – Nesta subescala todos os itens reenviam para curiosidade que pode existir na actividade de leitura.

Exemplo:

Item 6. Se um professor fala sobre um assunto interessante, eu gosto de ler mais sobre isso.

7. RESISTÊNCIA À LEITURA/OBRIGAÇÃO (7 itens) – Os itens desta subescala remetem para a Resistência/Obrigaçãõ que o sujeito poderá sentir relativamente à leitura.

Exemplo:

Item 7. Leio porque sou obrigado.

COTAÇÃO DA ESCALA

O aluno posiciona-se em cada item da seguinte forma “Muito parecido comigo”, “Parecido comigo”, “Diferente de mim” ou então “Muito diferente de mim”. As respostas serão cotadas de 4 a 1 respectivamente.

Posteriormente foi realizada uma análise factorial da escala em questão, de onde resultaram 6 dimensões.

ANÁLISE DAS PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DA ESCALA

Procedeu-se a esta análise com os dados do presente estudo e com os dados do estudo de Barrento, A. F. (2009), que aplicou os mesmos instrumentos. É com base nestas dimensões resultantes da análise factorial que serão tratados e apresentados os resultados do presente estudo.

No sentido de analisar a estrutura da escala, procedeu-se a uma análise factorial incidindo sobre os 45 itens (versão inicial da escala), que reenviam para 7 dimensões diferentes da motivação: Razões Sociais; Importância da Leitura; Curiosidade pela Leitura; Resistência à Leitura/Obrigaçãõ.

A análise factorial com rotação Varimax efectuada sobre estes 45 itens conduziu à eliminação de 21 itens que se diferenciavam da estrutura factorial básica encontrada. A versão final ficou então constituída por 24 itens, distribuídos por seis dimensões.

Quadro 1 – Dimensões resultantes da Análise Factorial

Dimensões	Itens
Valor	Curiosi34; Curiosi27; Curiosi41; Import19; Import26
Prazer	Prazer22; Prazer8; Prazer15
Reconhecimento Social	Reconh3; Reconh10; Reconh17
Razões Sociais	RazSoc18; RazSoc25; RazSoc32; RazSoc39
Auto-conceito	Autoco16; Autoco23; Autoco30
Resistência	Resist7; Resist14; Resist28

CONSISTÊNCIA INTERNA

Com o intuito de verificar a coerência dos itens dentro de cada escala de cada uma das dimensões procedeu-se ao cálculo da consistência interna para cada uma delas (Quadro 2). Os índices de consistência interna foram obtidos através do cálculo do alfa de Cronbach.

Quadro 2 – Coeficientes de consistência interna para as seis dimensões

	Alfa de Cronbach
Valor	.70
Prazer	.71
Reconhecimento Social	.61
Razões Sociais	.74
Autoconceito de leitor	.70
Resistência	.72
Total dos itens	.77

Tal como podemos verificar pela análise do Quadro 2, as dimensão **Valor** apresenta um índice de consistência interna de .70, a dimensão **Prazer** de .71, a dimensão **Razões Sociais** de .74, a dimensão **Autoconceito** de .70 e a dimensão **Resistência** de .72 e o **Total** das dimensões de .77, consideramos que é bom, já que os autores com trabalhos nesta área, consideram que índices de consistências internas superiores a .70 são bons (Baker & Wigfield, 1999; Wigfield, Guthrie & McGough, 1996 cit. por Mata, 2002). Como podemos verificar, pela análise do Quadro, só uma das dimensões tem o índice de consistência interna inferior a .70 - **Reconhecimento Social**, no entanto, em valores considerados aceitáveis a nível estatístico.

QUESTIONÁRIO “AS MINHAS LEITURAS”

O Questionário “As minhas Leituras” foi construído no sentido de caracterizar os hábitos de leitura de crianças do 3º e 4º ano de escolaridade.

Este está dividido em várias dimensões:

- PERCEPÇÃO DE LEITOR: o item desta dimensão remete para a forma como a criança percebe a sua competência em leitura (Item 1.1);

- PRAZER: o item desta dimensão reenvia para o gosto ou não para a actividade de leitura (Item 1.2);

- ATITUDES FACE À LEITURA: remete o aluno para as razões pelas quais gosta ou não de ler (Item 1.3)

- PRÁTICAS DE LEITURA: os itens desta dimensão reenviam para a frequência dos hábitos de leitura da criança (Item 1.4, 1.5, 1.6, 1.7 e 3.2, 3.3, 3.4);

- MATERIAIS DE LEITURA E TIPOS DE LEITURA: os itens desta dimensão remetem para os materiais de leitura e tipos de leitura e quais as suas preferências nesta área (Itens 1.8, 1.9);

- SUPORTE FAMILIAR: os itens desta dimensão remetem para o tipo e frequência de suporte familiar na actividade de leitura (Itens 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7);

- LISTA DE LIVROS: Os itens desta dimensão caracterizam o contacto das crianças com a leitura, sendo uma medida indirecta de caracterização. Pode-se dividir em duas partes:

1. Indicação pela criança de três livros que tenha lido ultimamente e que sejam do seu agrado. Indicação de um autor que a criança goste ou conheça:

2. Lista de 30 títulos de livros em que a criança terá de indicar para cada um deles se: Conhece/Não Conhece; Já leu/Não leu e/ou Contaram-lhe.

“QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR – AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO EM LEITURA”

DESCRIÇÃO

O questionário será preenchido pelo Professor do aluno. O docente deverá posicionar-se relativamente ao desempenho do aluno/a em leitura, através de três aspectos distintos:

- a) **Fluência** (*capacidade de leitura rápida, automática, desenvolvida e clara sem hesitações, pausas ou soletração*);
- b) **Correcção** (*capacidade de descodificar e pronunciar as palavras correctamente*);
- c) **Compreensão** (*capacidade de identificar e apreender, sem grandes dificuldades, os conteúdos e significados da mensagem escrita*).

Posteriormente o Professor deverá classificar o desempenho do aluno nas 3 áreas atrás avaliadas (Fluência, Correcção e Compreensão), de uma forma geral.

Em cada um dos aspectos distintos, o Professor deverá posicionar-se através Escala de Likert, que é composta pelos números de 1 a 7, representando o 1 como **Fraco** e o 7 como **Excelente**.

TESTE DE AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS EM LEITURA – 2º E 4º ANO DE ESCOLARIDADE (MONTEIRO, 2000)

DESCRIÇÃO

Com o objectivo de avaliar as competências em leitura das crianças a frequentarem os 2º e 4º anos de escolaridade, Monteiro (2000), construiu um teste, com uma estrutura idêntica à do teste de Neale (1976), já que este último apresentava algumas limitações à sua aplicação, nomeadamente no que respeita à sua extensão e aos valores normativos encontrados por Neale (1976), que não estão adaptados à população portuguesa. As competências das crianças em leitura são analisadas de acordo com três parâmetros de análise utilizados por Neale (1976): a correcção, a fluência e a compreensão.

No presente estudo, apenas foi aplicado o texto destinado ao 4º ano de escolaridade.

PROCEDIMENTO DE APLICAÇÃO DO TESTE

A aplicação do teste é individual. Antes de iniciar a leitura foi dito à criança o seguinte: *Tenho aqui uma história que gostaria que me lêsse*. Após esta afirmação coloca-se à frente da criança a história e a respectiva imagem e conclui-se a instrução da seguinte forma: *Olha para a imagem e depois lê-me a história o melhor que puderes. Se aparecer uma palavra muito difícil tenta lê-la, se não a conseguires ler, não faz mal, podes passar à frente*.

Lê com muita atenção, porque no final vou fazer-te algumas perguntas sobre a história. Começa a ler quando quiseres e não te esqueças de ler o título.

A leitura das crianças foi gravada num gravador digital, para que houvesse um registo exacto de todos os erros cometidos.

No final da leitura do texto, este foi retirado à criança, mas deixou-se à sua frente a imagem correspondente à história lida. Em seguida, colocaram-se as questões para a avaliação do parâmetro compreensão. As respostas de cada criança foram registadas numa folha construída para esse efeito (Anexo).

COTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Análise dos parâmetros de leitura.

CORRECÇÃO

Os erros cometidos por cada criança na leitura do texto foram registados numa folha de registo construída para esse fim, tendo em conta os vários tipos de erros definidos por Neale (1976 cit por Monteiro, 2000):

Erros de pronúncia: Palavras mal pronunciadas ou acentuadas incorrectamente. (Estas devem ser apontadas foneticamente na folha de registo).

Substituições: Palavras reais usadas em lugar da palavra presente na narrativa.

Recusa: No caso de a criança parar durante cerca de cinco segundos perante uma palavra e não ser capaz de a ler, ou que diga expressamente que não quer ler.

Adições: Palavras introduzidas no texto.

Omissões: Palavras omitidas no texto.

Inversões: Erros de pronúncia ou trocas da ordem de duas palavras. Tais erros devem ser registados separadamente.

O registo destes erros de leitura serviu de base para encontrar o nível de correcção da leitura de cada criança, calculado pela percentagem de palavras lidas correctamente, da seguinte forma:

$$\text{Correcção} = \frac{\text{N.º de palavras do texto} - \text{N.º de erros na leitura}}{\text{N.º de palavras do texto}} \times 60$$

FLUÊNCIA

A análise da fluência da criança exigiu a mensuração do tempo gasto pela criança na leitura do texto. O nível de fluência foi analisado pelo número de palavras lidas por minuto e calculado do seguinte modo:

$$\text{Fluência} = \frac{\text{N.º de palavras do texto}}{\text{Tempo de leitura do texto (em segundos)}} \times 60$$

COMPREENSÃO

Este parâmetro foi avaliado através das questões de compreensão sobre o texto, após a leitura do mesmo. A cada resposta correcta foi atribuído 1 (um) ponto, 0,5 (meio) ponto se estivesse parcialmente correcta e 0 (zero) pontos quando a resposta era incorrecta ou inexistente. O nível de compreensão em leitura foi calculado através do somatório dos pontos obtidos nas cinco questões.

TEXTO UTILIZADO

No estudo de Monteiro (2000) foram seleccionados quatro textos para a avaliação das competências em leitura no 2º e 4º ano de escolaridade. Para o presente estudo foi apenas utilizado o texto “Coração de Robô” (Letria, 1998) e as respectivas perguntas de interpretação seleccionadas pela autora.

“QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR – AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO EM LEITURA” E “TESTE DE AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS EM LEITURA – 2º E 4º ANO DE ESCOLARIDADE” (MONTEIRO, 2000)

No “Questionário para o Professor – Avaliação de desempenho em Leitura” são avaliados os parâmetros Correção, Fluência, Compreensão e um quarto parâmetro que exige que o Professor avalie o aluno de uma forma geral, quanto ao seu desempenho em leitura. O “Teste de avaliação das competências em leitura – 2º e 4º ano de escolaridade” (Monteiro, 2000), aplicado pelo investigador a uma parte da amostra, avalia os alunos apenas nos três parâmetros de leitura (Correcção, Fluência, Compreensão), não sendo possível através desta aplicação, avaliar o aluno no geral, no que diz respeito ao seu desempenho em leitura.

Procedimento

Os dados referentes a cada um dos instrumentos utilizados foram cotados e tratados de modo específico e descrito aquando da sua apresentação durante este capítulo. Todos estes dados serão primeiro apresentados recorrendo a estatísticas descritivas. Posteriormente para o estudo das suas associações e comparações, utilizaremos sempre que possível a estatística paramétrica mais adequada em cada caso. Utilizaremos o t-student e a Anova, caso a amostra cumpra os critérios de ser homogénea e seguir uma distribuição normal. Quando estes requisitos mínimos não forem passíveis de serem cumpridos optar-se-á pela utilização da estatística não-paramétrica mais adequada à situação.

IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Começaremos a análise dos resultados do presente estudo, por apresentar a análise descritiva do questionário “Eu e a Leitura” – Questionário de avaliação da motivação para a leitura.

ANÁLISE DESCRITIVA DO QUESTIONÁRIO “EU E A LEITURA” – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA

Através deste instrumento pretendemos caracterizar os perfis motivacionais das crianças da nossa amostra, tendo como referência as seis dimensões distintas: **Valor; Prazer; Reconhecimento Social; Razões Sociais; Autoconceito de leitor e Resistência à leitura/obrigação.**

Quadro 3 – Estatísticas descritivas das dimensões da escala da motivação para a leitura.

Dimensões	Média	Mediana	Desvio Padrão
Valor	3,55	3,60	0,46
Prazer	3,42	3,66	0,70
Reconhecimento Social	3,47	3,66	0,55
Razões Sociais	2,83	2,87	0,83
Autoconceito de leitor	3,37	3,33	0,63
Resistência	1,73	1,66	0,76
Total dos itens	3,06	3,13	0,37

Tal como podemos verificar através da análise do Quadro 3, a dimensão da escala da motivação para a leitura onde se verificou uma pontuação mais elevada foi a dimensão “Valor”, seguindo-se a dimensão “Reconhecimento Social”, a dimensão “Prazer” e a dimensão “Autoconceito de leitor”. Estas dimensões apresentam assim valores considerados elevados, já que a pontuação passível de se atribuir a cada item pode oscilar entre 1 e 4.

Seguidamente podemos encontrar a “Razões Sociais” e “Resistência” para a leitura como as dimensões com valores mais baixos. Assim podemos verificar que os alunos da nossa amostra atribuem menor importância à leitura como uma via de reconhecimento social e ao apresentarem valores baixos de resistência/obrigação relativamente à leitura, permite-nos

referir que as crianças desta amostra não percebem esta actividade como uma obrigação mas sim como uma actividade à qual dão valor e da qual retiram prazer em se envolverem.

Na variável “total dos itens” verificou-se uma média de 3,06. Neste sentido podemos enquadrar este valor como médio alto, sendo que desta forma os alunos da amostra são motivados para a leitura.

ANÁLISE DESCRITIVA DO QUESTIONÁRIO “AS MINHAS LEITURAS”

Um outro objectivo deste estudo pretendia-se com a caracterização dos hábitos de leitura dos alunos. Esta caracterização envolve assim vários aspectos da actividade de leitura, tais como: percepção de leitor, prazer que atribui a esta actividade, atitudes face à leitura, práticas de leitura (frequência), materiais de leitura e tipos de leitura preferidos pelos alunos, suporte familiar e se existe um envolvimento com a família quanto à leitura.

Em seguida serão apresentados os resultados do questionário “As minhas leituras”, caracterizando a percentagem das respostas dadas pelos participantes ao questionário.

Quadro 4 - Respostas dadas pelos alunos ao item 1.1 “Quando lês achas que és:”

	N	%
Excelente	42	41,5
Muito Bom	28	27,5
Bom	24	23,5
Médio	7	6,9
Fraco	0	0
Muito Fraco	1	1,0

No que diz respeito à percepção dos alunos quanto à sua leitura 41,5% dos sujeitos consideram-se “Excelentes” nesta tarefa. 27,5% dos alunos inquiridos consideram-se “Muito Bons” e 23,5% consideram-se “Bons”. Ainda 6,9% dos alunos consideram-se “Médios” e 1,0 “Muito Fraco”. No que diz respeito à hipótese de resposta “Fraco”, nenhum dos alunos a referenciou.

Questionamos também os alunos sobre o seu gosto pela leitura, sendo que 96,1% das crianças responderam afirmativamente a esta questão e 3,9% dos sujeitos responderam “Não” gostarem de ler. Desta forma podemos constatar que a grande maioria dos alunos afirma gostar de ler.

Quadro 5 – Respostas dadas pelos alunos ao item 1.3 “**Razão por gostar/não gostar de ler**”

Itens		%
Gostar	Porque me diverte e dá satisfação	17,6
	Porque aprendo coisas novas	40,2
	Porque me ajuda a passar o tempo	7,8
	Porque estou habituado	7,8
	Porque me ajuda a ser melhor aluno	15,7
	Porque acho que ler é fácil	7,8
Não Gostar	Porque aborrece-me	2,9

Posteriormente questionamos os alunos sobre a principal razão por **gostar/não gostar de ler**. Desta forma dos 96,1% dos alunos que afirmaram **gostarem de ler**, 40,2% dos sujeitos referem que gostam de ler “Porque aprendo coisas novas”, 17,6% identificaram como razão por gostarem de ler o item “Porque me diverte e dá satisfação” e 15,7% das crianças indicaram “Porque me ajuda a ser melhor aluno”. Com percentagens iguais, de 7,8%, encontram-se as seguintes razões por gostar de ler: “Porque me ajuda a passar o tempo”, “Porque estou habituado” e “Porque acho que ler é fácil”.

Dos 3,9% dos alunos que afirmaram **não gostarem de ler**, 2,9% destes sujeitos referiram como a razão principal por não gostarem ser “Porque aborrece-me”.

Quadro 6 – Respostas dadas pelos alunos ao item 1.4 “**Costumas ler sozinho fora da escola?**”

Ocorrência	%
Todos ou Quase todos os dias	46,1
Uma ou duas vezes por semana	28,4
Algumas vezes por mês	11,8
Quase nunca	6,9
Nunca	6,9

Quanto ao item “Costumas ler sozinho fora da escola?”, 46,1% dos sujeitos da amostra responderam que esta é uma tarefa que realizam “Todos ou Quase todos os dias”. Podemos deste modo considerar que a frequência de actividade de leitura que os alunos afirmam realizar sozinhos fora da escola é elevada.

Quadro 7 – Respostas dadas pelos alunos ao item 1.5 “**Costumas ler acompanhado por outra pessoa, fora da escola?**”

Ocorrência	%
Todos ou Quase todos os dias	14,7
Uma ou duas vezes por semana	14,7
Algumas vezes por mês	11,8
Quase nunca	20,6
Nunca	38,2

No que diz respeito à questão “Costumas ler acompanhado por outra pessoa, fora da escola?”, 38,2% dos sujeitos responderam que “Nunca” costumam ler acompanhados por outra pessoa, fora da escola. Desta forma, podemos constatar que os alunos desta amostra afirmam ser escasso o seu envolvimento em actividades de leitura fora da escola.

Quadro 8 – Respostas dadas pelos alunos ao item 1.5.1. “**Com quem?**”

Quem	%
Pais	38,2
Irmãos	5,9
Amigos	16,4
Outros	4,9
Não responderam	40,2

Tal como podemos verificar através da análise do Quadro 8, 38,2% dos sujeitos indicaram que quando lêem acompanhados por outras pessoas fora da escola, costumam ser com os Pais.

Quadro 9 – Respostas dadas pelos alunos ao item 1.6 “**Com que frequência lêes, sem contar com os livros da escola?**”

Ocorrência	%
Todos ou quase todos os dias	48
Uma ou duas vezes por semana	23,5
Algumas vezes por mês	16,7
Quase nunca	7,8
Nunca	2,9

À questão “Com que frequência lêes, sem contar com os livros da escola”, 48% dos sujeitos referiram ler “Todos ou quase todos os dias”, seguido de “Uma ou duas vezes por semana, com 23,5%. 16,7% dos sujeitos da amostra responderam que a frequência com que lêem sem contar com os livros da escola é “Algumas vezes por mês”. “Quase nunca” foi indicado por 7,8% dos sujeitos e “Nunca” por 2,9% das crianças. Através da análise das

percentagens apresentadas podemos concluir que os alunos se envolvem em actividades de leitura com uma frequência considerada elevada, de todos ou quase de todos os dias, o que pode ser considerado um importante factor de caracterização dos hábitos de leitura dos alunos em questão.

Quadro 10 - Respostas dadas pelos alunos ao item 1.7 **“Achas que lês tanto quanto devias?”**

	N	%
Sim	76	74,5
Não	26	25,5

Tal como podemos verificar no Quadro anterior, quando interrogados com a questão “Achas que lês tanto quanto devias”, a maioria dos sujeitos (74,5%) respondeu afirmativamente e 25,5% indicaram que “Não”. Desta forma, a maioria das crianças que fazem parte deste estudo consideram que lêem tanto quanto deviam.

Quadro 11 - Respostas dadas pelos alunos ao item 1.8 **“Indica o que mais gostas de ler (podes escolher as hipóteses que quiseres)”**

Tipo de suporte	%
Livros	71,6
Jornais	9,8
Revistas	31,4
Textos da internet	35,3
E-mails	24,5
Banda Desenhada	69,6
Poesia	38,2
Enciclopédias	23,5
Posters/Postais	14,7
Sobre programas de televisão	34,3
Outros	8,8

No que diz respeito ao tipo de suporte que os alunos do estudo mais gostam de ler, podemos encontrar no topo das preferências os “Livros” com 71,6%. Seguidamente, tal como podemos verificar no Quadro 11, encontra-se a “Banda Desenhada” com 69,6%. O tipo de suporte menos apreciado pelas crianças da amostra é os jornais (9,8%), questão compreensível, já que por norma as crianças atribuem este suporte a notícias mais direccionadas para adultos.

Quadro 12 - Respostas dadas pelos alunos ao item 1.9 **“Indica o tipo de leitura que mais gostas (podes escolher as hipóteses que quiseres)”**

Tipo de leitura	%
Contos/fábulas	19,6
Romances/Histórias de Amor	22,5
Livros de Aventuras e Mistério	84,3
Livros sobre a Natureza/Animais	47,1
Livros de cozinha	18,6
Livros sobre Tecnologia/Computadores	69,6
Comédia (para rir)	60,8
Poesia	34,5
Outros	9,8

Tal como podemos analisar no quadro acima, o tipo de leitura de maior preferência são os “Livros de Aventuras e Mistério”, com 84,3%. Com 69,6% das preferências podemos encontrar os “Livros sobre Tecnologias/Computadores” e com uma percentagem de 60,8 os livros de “Comédia (para rir)”. O tipo de leitura que é menos procurado pelos alunos da nossa amostra é os “Contos/fábulas” (19,6%).

Quadro 13 - Respostas dadas pelos alunos ao item 2.1 **“Com que frequência falas com a tua família sobre aquilo que lêes?”**

Ocorrência	%
Todos ou Quase todos os dias	21,6
Uma ou duas vezes por semana	23,5
Algumas vezes por mês	21,6
Quase nunca	20,6
Nunca	12,7

Tal como podemos verificar através da análise do Quadro 13, os alunos da amostra relatam em maior número que a sua frequência de falar com a família sobre aquilo que lêem ser de “Uma ou duas vezes por semana”, com uma percentagem de 23,5%. Com uma percentagem de 21,6% encontramos a frequência de “Todos ou quase todos os dias” e “Algumas vezes por mês”. A ocorrência de “Quase Nunca” e “Nunca” apresenta percentagens mais baixas, sendo de 20,6 e 12,7 respectivamente. Analisando a relação entre estes resultados e os do item “Costumas ler acompanhado por outra pessoa fora da escola”, podemos afirmar que os alunos da nossa amostra sentem uma maior preferência por lerem sozinhos fora da escola, mas no entanto falam com a família sobre as suas próprias leituras.

Quadro 14 - Respostas dadas pelos alunos ao item 2.2 “**Achas que os livros para crianças que existem em tua casa são:**”

Quantidade de Livros	%
Muitíssimos	30,4
Muitos	29,4
Alguns	21,6
Poucos	8,8
Quase nenhum	7,8
Nenhum	2,0

Quanto à quantidade de livros que as crianças do estudo consideram ter em suas casas, podemos verificar que 30,4% dos sujeitos consideram ter “Muitíssimos” livros para crianças em suas casas. Seguidamente podemos analisar através do Quadro acima que 29,4% considera que existem “Muitos” livros em casa para crianças. Desta forma a maioria dos alunos da nossa amostra considera que em sua casa existe uma quantidade considerável de livros para crianças. Já com valores mais baixos encontramos as quantidades “Quase nenhum” e “Nenhum”, com 7,8% e 2,0% respectivamente.

Quando questionamos acerca da quantidade de livros para crianças é que os sujeitos acham que existem em suas casas a 26,5% da amostra afirmou existirem “mais de 60”. A mesma percentagem de sujeitos respondeu “de 11 a 20” livros, estando as restantes percentagens equiparadas na sua distribuição, tal como podemos verificar através da análise do Quadro seguinte.

Quadro 15 – Respostas dadas pelos alunos ao item 2.3. “**Quantos livros para crianças é que achas que existem em tua casa?**”

Quantidade de Livros	%
Menos de 10	14,7
De 11 a 20	26,5
De 21 a 40	16,7
De 41 a 60	15,7
Mais de 60	26,5

Quadro 16 - Respostas dadas pelos alunos ao item 2.3.1. “**Em que sítio da casa é que eles estão?**”

Sítio da Casa	%
No meu quarto	78,4
Na sala	2,9
Outros	8,8
Não responderam	9,8

Tal como é possível analisar no Quadro acima, 78,4% dos sujeitos responderam que o sítio da casa em que estão os livros para crianças, é “No meu quarto”. Com uma menor percentagem (2,9) encontramos “Na sala”. É assim possível afirmar que a maioria das crianças que participaram neste estudo afirmam ter os livros para crianças no seu quarto.

Quadro 17 - Respostas dadas pelos alunos ao item 2.4 **“Durante o ano oferecem-te livros:”**

Ocorrência	%
Muitas vezes	37,3
Algumas vezes	43,1
Poucas vezes	18,6
Nunca	1,0

Quanto ao item “Durante o ano oferecem-te livros” e a sua ocorrência, 43,1% dos sujeitos indicaram “Algumas vezes” e 37,3% das crianças indicaram “Muitas vezes”. Desta forma consideramos que a maioria dos sujeitos da nossa amostra afirmam receber como uma frequência passível de ser considerada boa. Com uma menor percentagem encontramos a ocorrência “Nunca” indicado apenas por 1,0%.

Dos alunos que afirmaram receberem livros “muitas, algumas e poucas vezes” durante o ano, 43,1% referiu que são outros familiares para além dos pais que têm por hábito oferecer livros. Com uma percentagem de 36,3% encontramos referência aos Pais, como as pessoas que costumam oferecer livros, tal como podemos analisar na Quadro 17.

Quadro 18 - Respostas dadas pelos alunos ao item 2.4.1. **“Quem costuma oferecer-te livros?”**

Quem	%
Pais	36,3
Outros familiares	43,1
Amigos	13,7
Outros	1,0
Não responderam	5,9

Quadro 19 - Respostas dadas pelos alunos ao item 2.5. **“Costumas ver os teus Pais ou familiares a lerem”**

Ocorrência	%
Muitas vezes	34,3
Algumas vezes	42,2
Poucas vezes	18,6
Nunca	4,9

Tal como podemos verificar através da análise do Quadro 19, 42,2% dos sujeitos deste estudo responderam que costumam ver os Pais ou familiares a lerem “Algumas vezes”. Posteriormente 34,3% das crianças indicaram que costumam ver os Pais ou familiares a lerem “Muitas vezes”. 4,9% dos participantes respondeu que “Nunca” costuma ver os Pais ou outros familiares a lerem. Este item remete-nos para o ambiente de literacia familiar em que as crianças estão envolvidas, sendo que podemos considerar que a maioria das crianças desta amostra tem por hábito frequente ver os pais a lerem.

Quadro 20 - Respostas dadas pelos alunos ao item 2.6 **“Indica o que costumam vê-los a ler (podes escolher as hipóteses que quiseres)”**

Tipo de suporte	%
Jornais	65,7
Revistas	65,7
Livros	63,7
Papéis ligados ao trabalho	47,1
Receitas de culinária	24,5
Cartas	38,2
Recados	24,5
Legendas de filmes	41,2
Ler rótulos de embalagens ou etiquetas	13,7
Listas de compras	37,3
Cartazes de publicidade	20,6
Outras coisas	3,9

Quanto ao tipo de suporte que os sujeitos indicaram como costumarem ver os seus Pais e/ou familiares a lerem, podemos observar pela análise do Quadro 20, que os “Jornais” e as “Revistas” são os mais indicados, ambos com 65,7%. Seguidamente podemos encontrar os “Livros” com uma percentagem de 63,7 e os “Papéis ligados ao trabalho” com 47,1%. Com uma percentagem de 13,7 encontramos o tipo de suporte “Ler rótulos de embalagens ou etiquetas”. 3,9% dos sujeitos referenciaram “Outros” tipos de suportes que costumam ver os seus Pais e/ou familiares a lerem. Em suma, o tipo de suporte que as crianças da nossa amostra mais tem por hábito ver os pais e/ou familiares a ler são os jornais, revistas, livros e papéis ligados ao trabalho.

Quadro 21 - Respostas dadas pelos alunos ao item 2.7 **“Em tua casa existe computador?”** e ao item 2.7.1. **“Podes usá-lo?”**

Itens	Sim	Não
“Em tua casa existe computador?”	95,1%	4,9%
“Podes usá-lo?”	95,1%	4,9%

Tal como podemos observar através da análise do Quadro 21, 95,1% dos sujeitos deste estudo responderam positivamente à questão “Em tua casa existe computador?” e 4,9% responderam negativamente. No que diz respeito à questão “Podes usá-lo?” 95,1% dos sujeitos respondeu “Sim” e 4,9% indicou “Não” poder usar o computador.

Quadro 22 - Respostas dadas pelos alunos ao item 2.7.2 “Se podes usá-lo, costuma ser para:”

Tipo de actividade	%
Jogar	86,3
Ler sobre os meus passatempos	17,6
Ler sobre coisas novas	39,2
Escrever e-mails	35,3
Escrever textos da escola	24,5
Escrever cartas	38,2
Outras coisas	24,5

Os 95,1% dos sujeitos da amostra que podem utilizar o computador em casa, distribuem-se da seguinte forma: 86,3% das crianças indicaram que costumam utilizar o computador para “Jogar”. Seguidamente 39,2% dos sujeitos indicaram utilizar o computador para “Ler sobre coisas novas” e 38,2% para “Escrever cartas”. Posteriormente 35,3% das crianças referenciaram a hipótese “Escrever e-mails”. Com uma percentagem de 24,5% podemos encontrar a actividade “Escrever textos da escola” e “Outras coisas”. A actividade menos referenciada pelas crianças foi “Ler sobre os meus passatempos”, com uma percentagem de 17,6 de referências efectuadas pelos sujeitos.

Quadro 23 - Respostas dadas pelos alunos ao item 3.2 “Costumas ler livros da Biblioteca ou do “Cantinho da Leitura”

Ocorrência	%
Todos ou quase todos os dias	20,6
Uma ou duas vezes por semana	45,1
Algumas vezes por mês	13,7
Quase nunca	14,7
Nunca	5,9

Quanto à questão “Costumas ler livros da Biblioteca ou do “Cantinho da Leitura”, 45,1% dos sujeitos responderam lerem “Uma ou duas vezes por semana”. Com uma percentagem de 20,6 encontramos a ocorrência “Todos ou quase todos os dias”. Tal como podemos analisar através do Quadro 23, 14,7% dos alunos mencionaram “Quase nunca” ler livros da Biblioteca ou do “Cantinho da Leitura” da sua escola. Seguidamente 13,7% dos

alunos referiram “Algumas vezes por mês” lerem livros destes locais e 5,9% referenciaram “Nunca” lerem livros da Biblioteca ou do “Cantinho da Leitura”.

Quadro 24 - Respostas dadas pelos alunos ao item 3.3 “Costumas requisitar livros da Biblioteca ou do “Cantinho da Leitura”, para leres em casa:” e ao item 3.4 “Costumas ler livros de outras bibliotecas fora da escola:”

Itens	Ocorrência	Todas ou quase todas as semanas	Pelo menos uma vez por mês	Pelo menos uma vez por período	Raramente	Nunca
3.3 “Costumas requisitar livros da Biblioteca ou do “Cantinho da Leitura”, para leres em casa:”		36,3%	14,7%	9,8%	14,7%	23,5%
3.4 “Costumas ler livros de outras bibliotecas fora da escola:”		14,7%	8,8%	10,8%	25,5%	39,2%

Tal como podemos verificar pela análise do Quadro 24, no que diz respeito ao item “Costumas requisitar livros da Biblioteca ou do “Cantinho da Leitura”, para leres em casa:”, 36,3% dos sujeitos responderam requisitar “Todas ou quase todas as semanas”. Quanto à questão “Costumas ler livros de outras bibliotecas fora da escola:”, 14,7% referiu ler livros de outras bibliotecas fora da escola.

Quadro 25 - Respostas dadas pelos alunos ao item 3.4.1 “Quando vais a outras bibliotecas com quem costumam ir?”

Quem	%
Pais	42,2
Outros familiares	8,8
Amigos	3,9
Outros	2,9
Não responderam	42,2

Quanto ao item “Quando vais a outras bibliotecas com quem costumam ir?”, 42,2% dos sujeitos referiram que costumam ir com os Pais quando vão a outras bibliotecas. Igualmente com 42,2%, encontramos a percentagem de sujeitos que “Não responderam” a este item. Seguidamente com 8,8% os sujeitos indicaram “Outros familiares” para sua companhia quando vão a outras bibliotecas. 3,9% indicou ainda “Amigos” e 2,9% referiu “Outros”.

Com o questionário de hábitos de leitura aplicado foi possível caracterizar os hábitos de leitura das crianças do estudo bem como o tipo de envolvimento que possuem com a actividade de leitura e os materiais que preferencialmente mobilizam para esta actividade.

Desta forma constatamos que a maioria dos alunos da nossa amostra percepçiona-se como “Excelente” quando lê e que gosta de ler por esta actividade lhe proporcionar a aprendizagem de coisas novas. Também a maioria das crianças refere considerar ler tanto quanto devia.

No que diz respeito à frequência de leitura das crianças da nossa amostra, a maioria refere que lê sozinho fora da escola todos ou quase todos os dias, sendo que também a maioria afirma ler todos ou quase todos os dias sem contar com os livros da escola.

Através da análise do questionário em questão podemos verificar que a maioria das crianças da nossa amostra refere “Nunca” ler acompanhado por outra pessoa fora da escola, no entanto, aqueles alunos que refere fazê-lo, esta actividade é na sua maioria acompanhada pelos pais. O mesmo acontece no que diz respeito à sua frequência de conversação sobre as leituras que realizam, sendo que a maioria o faz com os Pais.

Quanto ao suporte que os alunos mais gostam de ler, encontramos no topo das preferências livros e a banda desenhada. Quanto ao tipo de leitura os livros de aventura e mistério, os livros sobre tecnologias e computadores e os livros de comédia são os preferidos das crianças da nossa amostra.

Através da análise dos resultados do questionário de hábitos constatamos que a maioria das crianças da nossa amostra considera que existem muitos livros para crianças em suas casas, sendo que a maioria afirma que estes se encontram nos seus quartos.

A maioria das crianças referem que costumam ver os pais ou outros familiares a lerem algumas vezes, sendo que o tipo de suporte que as crianças afirmam verem os pais a ler serem os jornais, revistas, livros e papéis ligados ao trabalho.

Quanto ao uso do computador em casa, a maioria das crianças da nossa amostra afirma que costuma utilizá-lo para jogar.

No que diz respeito à leitura de livros existentes na biblioteca ou “cantinho de leitura” da sua escola, a maioria das crianças refere que lê livros destes locais uma ou duas vezes por semana. Esta frequência pode também estar directamente relacionada com o facto de estar contemplado no horário lectivo a presença na biblioteca para leitura de livros, nas escolas onde foi recolhida a amostra. Quanto à requisição de livros para ler em casa, da biblioteca ou do “cantinho da leitura”, a maioria das crianças refere que tem por hábito fazê-lo todas ou

quase todas as semanas. No que diz respeito à requisição de livros de outras bibliotecas, a maioria dos alunos refere que raramente o faz.

Foi também pedido aos alunos que indicassem 3 nomes de livros que tivessem lido ultimamente e que tivessem gostado mais, sendo que a maioria (82,4%) indicou 3 títulos de livros.

Foi também pedido aos alunos que indicassem um autor que gostasse ou conhecesse, sendo que a maioria (70,6%) indicou um nome de um autor.

Conhecimento e leitura de títulos de livros

No sentido de caracterizarmos os hábitos de leitura das crianças participantes no estudo, utilizámos um instrumento semelhante ao de Sénéchal, LeFevre e Daley (1998, cit. por Mata, 2002), constituído por 30 títulos de livros considerados como indicado para a faixa etária em questão, intercalados com 10 pseudotítulos. Este item pretendia tanto caracterizar o conhecimento destes títulos e sua leitura, como permitia verificar a sinceridade das respostas dadas, pela análise da frequência de respostas nos títulos falsos.

Quanto aos títulos verdadeiros, podemos verificar (Quadro 26) que as crianças da nossa amostra assinalaram em média 13,7 títulos de livros verdadeiros que afirmam conhecerem.

Quadro 26 – Resultados obtidos acerca do “Conhecimento” dos títulos dos livros

	Títulos Verdadeiros	Títulos Falsos
Média	13,7	0,73
Mediana	14	0,0
Desvio Padrão	0,41	0,12

Quanto aos títulos falsos, podemos verificar que a média de títulos falsos assinalados é bastante inferior á de títulos verdadeiros já que os títulos falsos apresentam uma média de 0,73.

Os títulos verdadeiros (Conhecimento) que maior percentagem de referenciação tiveram, por parte dos alunos da amostra foram: “Os Três Porquinhos”, sendo que 100% dos alunos referiu conhecer este título. Seguidamente aparecem os títulos “Capuchinho Vermelho” e “O Pinóquio”, sendo que 98% das crianças da amostra assinalou este título.

No Quadro 27, podemos verificar que as crianças indicaram uma média de 20,1 títulos verdadeiros que já leram, sendo esta bastante superior à média de livros falsos assinalados ($M = 0,76$).

Quadro 27 – Resultados obtidos acerca da “Leitura” dos títulos dos livros

	Títulos Verdadeiros	Títulos Falsos
Média	20,1	0,76
Mediana	19	0,0
Desvio Padrão	0,85	0,17

Os títulos dos livros (Leitura) apresentados que maior percentagem obtiveram de referência foram: “O Rato do Campo e o Rato da Cidade” (50%); “Capitão Cueca” (46,1%) e “O Pinóquio” (45,1%).

ANÁLISE DESCRITIVA DO “QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR – AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO EM LEITURA”

Abaixo apresentamos a análise descritiva dos resultados obtidos pela avaliação de desempenho do professor titular dos alunos da amostra.

Quadro 28 – Estatística descritiva para o “Questionário para o Professor – Avaliação de desempenho em Leitura”

Parâmetros de avaliação	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
Correcção	5,63	1,26	1	7
Compreensão	5,78	1,24	1	7
Fluência	5,68	1,22	1	7
Geral	5,71	1,16	2	7

No questionário preenchido pelos Professores dos alunos da amostra em questão, os Professores atribuíram uma avaliação em média de 5,63 ($dp=1,26$) para o parâmetro “Correcção”, uma média de 5,78 ($dp=1,24$) para o parâmetro “Compreensão” e uma média de 5,68 ($dp=1,22$) para o parâmetro “Fluência”. Quando questionados acerca do desempenho geral dos seus alunos em leitura, os Professores atribuíram classificações com uma média de 5,71 ($dp=1,16$).

Através da análise dos resultados do questionário preenchido pelos Professores das crianças da nossa amostra, podemos considerar que os Professores avaliam os seus alunos em leitura tendo um melhor desempenho na compreensão leitora, seguida da fluência e da correcção. Através deste Quadro acima representado podemos verificar que os professores atribuem valores considerados médios altos aos seus alunos no desempenho em leitura.

“TESTE DE AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS EM LEITURA”

No quadro abaixo apresentamos a média e o desvio padrão resultantes da aplicação do teste de avaliação de desempenho em leitura realizado a 33 dos sujeitos da amostra, por parte do investigador.

Quadro 29 – Estatística descritiva para o “Teste de avaliação das competências em leitura” (Avaliação do Investigador)

Parâmetros de avaliação	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
Correcção	95,92	4,82	72	100
Compreensão	3,71	1,11	1	5
Fluência	83,73	30,92	27	167

Através da análise do Quadro 29, podemos verificar os resultados da aplicação do teste de avaliação de competências aos 33 sujeitos. Assim os alunos apresentaram uma média de 95,92 para a correcção ($dp = 4,82$), 3,71 para a compreensão ($dp = 3,71$) e 83,73 ($dp = 30,92$) para a fluência.

No sentido de compreendermos e relacionarmos o “Questionário para o professor – Avaliação de desempenho em Leitura” e o “Teste de avaliação de competência em leitura” aplicado a uma parte da amostra deste estudo, procuramos verificar as relações estatisticamente significativas entre ambos os testes de desempenho.

O Grupo 1 refere-se ao grupo de alunos aos quais foram atribuídos avaliações mais baixas e o Grupo 2 refere-se aos alunos aos quais os Professores atribuíram melhor desempenho em leitura.

Quadro 30 - Relação entre a avaliação de desempenho dos professores e a variável “Alunos fluência” e “Alunos correcção”

<i>Avaliação Investigador Fluência</i>				
<i>Avaliação dos Professores de Desempenho Leitura</i>	<i><u>M</u></i>	<i><u>dp</u></i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Grupo 1	63,18	27,01	-3,023	0,005
Grupo 2	94,00	27,88		
<i>Avaliação Investigador Correcção</i>				
<i>Avaliação dos Professores de Desempenho Leitura</i>	<i><u>M</u></i>	<i><u>dp</u></i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Grupo 1	92,91	7,46	-2,793	0,009
Grupo 2	97,43	1,36		

Através da análise do Quadro 30, verificamos que avaliação do desempenho em leitura por parte dos professores apresenta diferenças estatisticamente significativas quanto à fluência e correcção dos alunos. Desta forma, os alunos cujos professores lhes atribuem mais competências em leitura apresentam, em média, maiores valores de fluência e correcção em situação de teste.

Quadro 31 - Correlações entre a avaliação efectuada pelos Professores e o Investigador

		<i>Avaliação Professores</i>			
		Fluência	Correcção	Compreensão	Geral
Avaliação Investigador	Fluência	0,580**	0,553**	0,41*	0,564**
	Correcção	0,633**	0,578**	0,478**	0,598**
	Compreensão	n.s.	n.s.	0,492**	n.s.

Níveis de significância: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; n.s. – correlação não significativa

Podemos assim também verificar que as variáveis “Avaliação Investigador Correcção” e “Avaliação Professores Correcção” correlacionam-se de forma positiva e estatisticamente significativas. Isto é, quanto melhor o desempenho dos alunos no que diz respeito à correcção leitora, melhor a avaliação dos professores nesta componente.

Através deste Quadro 31 podemos ainda constatar que as variáveis “Avaliação Investigador Fluência” e “Avaliação Professores Fluência” correlacionam-se de forma positiva e estatisticamente significativas. Assim podemos afirmar que quanto melhor o desempenho dos alunos no que diz respeito à fluência dos alunos, maior a avaliação atribuída pelos alunos nesta componente.

De realçar ainda do Quadro 31, que as variáveis “Avaliação Investigador Compreensão” e “Avaliação Professores Compreensão” correlacionam-se de forma positiva e estatisticamente significativas. Assim quanto melhor o desempenho dos alunos ao nível da compreensão, melhor a avaliação dos seus professores na compreensão leitora.

Uma outra associação importante a relatar diz respeito às variáveis “Avaliação Investigador Correcção” e “Avaliação Professores Geral”, que correlacionam-se de forma e estatisticamente significativas. Desta forma, quanto melhor o desempenho dos alunos no que diz respeito à correcção leitora, melhor a avaliação geral que os professores atribuem ao seu desempenho. O mesmo é possível verificar com a variável “Avaliação Investigador Fluência”.

ANÁLISE COMPARATIVA E CORRELACIONAL ENTRE A MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA E OS HÁBITOS DE LEITURA

No sentido de analisar a existência de diferenças estatisticamente significativas no que respeita à frequência de leitura, sozinho fora da escola e as dimensões da escala da motivação para a leitura, utilizámos uma ANOVA ONE WAY.

Quadro 32 - Relações entre a frequência de leitura fora da escola sozinho e o “Prazer”, “Razões Sociais” e “Autoconceito de leitor”

<i>Prazer</i>				
<i>Frequência</i>	<i>M</i>	<i>dp</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Nunca	2,61	0,98		
Quase Nunca	2,61	1,06		
Algumas vezes por mês	3,44	0,71	7,691	0,000
Uma ou duas vezes por semana	3,39	0,49		
Todos ou Quase todos os dias	3,68	0,53		
<i>Razões Sociais</i>				
<i>Frequência</i>	<i>M</i>	<i>dp</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Nunca	2,14	0,73		
Quase Nunca	2,25	1,15		
Algumas vezes por mês	3,06	0,68	2,802	0,030
Uma ou duas vezes por semana	2,81	0,80		
Todos ou Quase todos os dias	2,97	0,79		
<i>Autoconceito leitor</i>				
<i>Frequência</i>	<i>M</i>	<i>dp</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Nunca	3,23	0,99		
Quase Nunca	2,76	0,93		
Algumas vezes por mês	3,25	0,79	2,755	0,032
Uma ou duas vezes por semana	3,34	0,51		
Todos ou Quase todos os dias	3,53	0,48		

Nível de significância: $p < 0,05$

No Quadro 32 podemos identificar a frequência de leitura, sozinho, num contexto fora da escola para as quais as dimensões da escala da motivação para a leitura apresentaram diferenças estatisticamente significativas.

Desta forma podemos verificar no que respeita à frequência com que os alunos se envolvem com a leitura fora da escola apresentam diferenças significativas para dimensões “Prazer”, “Razões Sociais” e “Autoconceito leitor”.

Assim, o grupo de alunos que lê “todos ou quase todos os dias” sozinho e fora da escola, apresenta, em média, mais prazer associado à leitura e uma melhor percepção de si

enquanto leitor. Quanto às razões sociais para a leitura, o grupo que apresenta, em média, valores mais elevados, é o grupo de alunos que lê “algumas vezes por mês” sozinho e fora da escola. Tendencialmente, quanto mais escassos são os hábitos de leitura sozinho e fora da escola, menores são as médias de prazer na leitura, razões sociais para ler e percepção de si próprio enquanto leitor, que apresentam.

No sentido de analisar a existência de diferenças estatisticamente significativas no que respeita à frequência de leitura, sozinho fora da escola e a motivação para a leitura, utilizámos uma ANOVA ONE WAY.

Quadro 33 - Relações entre a frequência de leitura sozinho fora da escola e a motivação para a leitura

<i>Frequência</i>	<i>Motivação</i>		<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>dp</i>		
Nunca	2,72	0,39		
Quase Nunca	2,65	0,51		
Algumas vezes por mês	3,09	0,48	6,105	0,000
Uma ou duas vezes por semana	3,03	0,24		
Todos ou Quase todos os dias	3,19	0,30		

Nível de significância: $p < 0,05$

No Quadro 33, podemos analisar que a frequência de leitura sozinho fora da escola regista diferenças estatisticamente significativas quanto à motivação para a leitura. Desta forma, o grupo de alunos que relata uma maior frequência de leitura (“Todos ou quase todos os dias”) fora da escola sozinho apresenta, em média, maior motivação para a leitura. Desta forma, quanto mais escassos são os hábitos de leitura sozinho e fora da escola, menores são as médias de motivação para a leitura, que apresentam.

Quadro 34 – Relação entre a frequência de leitura acompanhado por outra pessoa fora da escola e o “Autoconceito leitor”

<i>Frequência</i>	<i>Autoconceito leitor</i>		<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>dp</i>		
Nunca	3,46	0,60		
Quase Nunca	3,58	0,42		
Algumas vezes por mês	3,00	0,61	2,795	0,030
Uma ou duas vezes por semana	3,08	0,68		
Todos ou Quase todos os dias	3,42	0,76		

Nível de significância: $p < 0,05$

No Quadro 34, podemos analisar que a frequência de leitura da criança acompanhada por outra pessoa, fora da escola, regista diferenças estatisticamente significativas quanto ao autoconceito de leitor dos alunos. Desta forma, o grupo de alunos que relata uma frequência de “Quase nunca” ler acompanhado por outra pessoa fora da escola apresenta, em média, um autoconceito mais elevado em leitura.

Quadro 35 – Relações entre a frequência de leitura sem contar com os livros da escola e o “Prazer”, Razões Sociais” e “Autoconceito de leitor”

<i>Prazer</i>				
<i>Frequência</i>	<i>M</i>	<i>dp</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Nunca	2,44	1,01		
Quase Nunca	2,87	1,11		
Algumas vezes por mês	3,05	0,62	7,576	0,000
Uma ou duas vezes por semana	3,40	0,62		
Todos ou Quase todos os dias	3,72	0,50		
<i>Razões Sociais</i>				
<i>Frequência</i>	<i>M</i>	<i>dp</i>	<i>F</i>	
Nunca	1,91	0,52		
Quase Nunca	2,12	1,18		
Algumas vezes por mês	2,63	0,73	3,888	0,006
Uma ou duas vezes por semana	2,87	0,70		
Todos ou Quase todos os dias	3,06	0,79		
<i>Autoconceito leitor</i>				
<i>Frequência</i>	<i>M</i>	<i>dp</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Nunca	3,11	0,69		
Quase Nunca	3,50	0,71		
Algumas vezes por mês	2,98	0,91	3,403	0,012
Uma ou duas vezes por semana	3,27	0,51		
Todos ou Quase todos os dias	3,55	0,47		

Nível de significância: $p < 0,05$

No Quadro 35, podemos analisar que a frequência de leitura sem contar com os livros da escola, regista diferenças estatisticamente significativas quanto ao prazer, às razões sociais e ao autoconceito de leitor dos alunos. Assim, o grupo de alunos que relata uma frequência de leitura de outros livros (que não os da escola) “Todos ou quase todos os dias” “apresenta, em média, mais prazer associado á leitura, mais razões sociais para se envolver em leitura e um auto-conceito de leitor mais elevado. Tendencialmente, quanto maior a frequência de leitura de outros livros sem contar com os da escola, maiores são as médias no prazer, razões sociais e autoconceito de leitor.

Quadro 36 – Relações entre a frequência de leitura, sem contar com os livros da escola e a motivação para a leitura

<i>Frequência</i>	<i>Motivação</i>		<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>dp</i>		
Nunca	2,76	0,18		
Quase Nunca	2,84	0,50		
Algumas vezes por mês	2,86	0,40	6,138	0,000
Uma ou duas vezes por semana	3,00	0,32		
Todos ou Quase todos os dias	3,22	0,28		

Nível de significância: $p < 0,05$

No Quadro 36, podemos analisar que a frequência de leitura, sem contar com os livros da escola, registra diferenças estatisticamente significativas quanto à motivação para a leitura. Desta forma, o grupo de alunos que relata uma maior frequência de leitura (“Todos ou quase todos os dias”), sem contar com os livros da escola fora apresenta, em média, maior motivação para a leitura. Sendo que esta vai sempre diminuindo à medida que o relato de frequência deste comportamento diminui.

Quadro 37 - Relações entre a frequência com que fala com a família sobre aquilo que lê e o “Valor”, “Prazer” e as “Razões Sociais”

<i>Frequência</i>	<i>Valor</i>		<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>dp</i>		
Nunca	3,26	0,64		
Quase Nunca	3,66	0,35		
Algumas vezes por mês	3,42	0,53	2,770	0,031
Uma ou duas vezes por semana	3,58	0,43		
Todos ou Quase todos os dias	3,70	0,31		

<i>Frequência</i>	<i>Prazer</i>		<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>dp</i>		
Nunca	2,69	0,92		
Quase Nunca	3,44	0,77		
Algumas vezes por mês	3,42	0,58	5,094	0,001
Uma ou duas vezes por semana	3,61	0,44		
Todos ou Quase todos os dias	3,63	0,60		

<i>Frequência</i>	<i>Razões Sociais</i>		<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>dp</i>		
Nunca	2,09	1,03		
Quase Nunca	2,59	0,78		
Algumas vezes por mês	2,79	0,65	6,230	0,000
Uma ou duas vezes por semana	3,04	0,74		
Todos ou Quase todos os dias	3,31	0,66		

Nível de significância: $p < 0,05$

Através da análise do Quadro 37, podemos analisar que a frequência com que os alunos falam com a família sobre aquilo que lêem, regista diferenças estatisticamente significativas quanto ao valor, prazer, e às razões sociais. Assim, o grupo de alunos que relata uma frequência de “Todos ou quase todos os dias” apresenta, em média, maior valor em relação à leitura, mais prazer associado à leitura e mais razões sociais para se envolver em leitura.

No sentido de analisar a existência de diferenças estatisticamente significativas no que respeita à frequência com que fala com a família sobre aquilo que lêem e a motivação para a leitura, utilizámos uma ANOVA ONE WAY.

Quadro 38 - Relações entre a frequência com que fala com a família sobre aquilo que lê e a motivação para a leitura

<i>Frequência</i>	<i>Motivação</i>		<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>dp</i>		
Nunca	2,76	0,38		
Quase Nunca	3,02	0,37		
Algumas vezes por mês	3,01	0,37	4,059	0,004
Uma ou duas vezes por semana	3,16	0,24		
Todos ou Quase todos os dias	3,22	0,38		

No Quadro 38, podemos analisar que a frequência com que os alunos falam com a família sobre aquilo que lêem, regista diferenças estatisticamente significativas quanto à motivação para a leitura. Desta forma, o grupo de alunos que relata uma maior frequência falar com a família sobre aquilo que lêem (“Todos ou quase todos os dias”) apresentam, em média, maior motivação para a leitura.

Quadro 39 – Relação entre a frequência de requisição de livros da biblioteca da escola para ler em casa e o “Valor”

<i>Frequência</i>	<i>Valor</i>		<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>dp</i>		
Nunca	3,65	0,45		
Raramente	3,60	0,58		
Pelo menos uma vez por período	3,10	0,61	3,019	0,022
Pelo menos uma vez por mês	3,49	0,39		
Todas ou quase todas as semanas	3,60	0,35		

Através da análise do Quadro 39, podemos observar que a frequência com que os alunos requisitam livros da biblioteca da escola para lerem em casa, regista diferenças estatisticamente significativas quanto ao valor atribuído à leitura. Assim, o grupo de alunos que relata uma frequência de “Nunca” apresenta, em média, maior valor em relação à leitura. No entanto torna-se importante realçar que o grupo de alunos que se segue relata uma frequência de “Todas ou quase todas as semanas” de “Raramente”.

Posteriormente fizemos a análise das correlações entre as dimensões da escala para a motivação para a leitura e os hábitos de leitura e que vem complementar os dados analisados anteriormente. Para esta análise, utilizámos o procedimento estatístico de análise de correlações. O coeficiente de correlação usado foi o de Pearson, cujos resultados são apresentados em seguida.

Quadro 40 – Correlações entre a motivação para a leitura e os hábitos de leitura

		<i>Hábitos de Leitura</i>							
		Percepção de leitor	Lê sozinho	Lê outro	Lê (outros livros)	Falar família	Ir a outras Biblio	Conhece títulos	Já leu e contaram títulos
Motivação para a leitura	Valor	n.s.	0,239*	n.s.	0,247*	0,202*	n.s.	n.s.	0,231*
	Prazer	0,223*	0,459**	n.s.	0,486*	0,339**	n.s.	n.s.	n.s.
	Reconhecimento	0,280**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	Razões Sociais	0,241*	0,259**	0,239*	0,363*	0,446**	0,242*	n.s.	n.s.
	Autoconceito	0,554**	0,261**	n.s.	0,230*	n.s.	n.s.	n.s.	0,207*
	Resistência	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	-0,379**	-0,360**
	Motivação	0,403**	0,408**	n.s.	0,428**	0,355**	0,259*	n.s.	0,61

Níveis de significância: * p <0,05; ** p <0,01; n.s. – correlação não significativa

Através da análise do Quadro 40, podemos identificar as variáveis que se correlacionam e são estatisticamente significativas entre si, da motivação para a leitura e dos hábitos de Leitura.

Desta forma podemos identificar que a variável “Valor” correlaciona-se de forma positiva e estatisticamente significativa com as variáveis: “Lê sozinho”; “Lê (outros livros)”; “Falar família”; “Já leu e contaram títulos”. Assim quanto mais valor o aluno atribui à leitura,

maior a sua frequência de leitura sozinho fora da escola; como maior a sua frequência de leitura de outros livros que não sejam os da escola; maior a frequência com que fala com a família sobre aquilo que lê; e maior o número de títulos de livros que já leu (ou contaram-lhe).

No Quadro 40, podemos também observar que a variável “Prazer” correlaciona-se de forma positiva e estatisticamente significativa com as variáveis: “Percepção de leitor”; “Lê sozinho”; “Lê (outros livros); “Falar família”. Desta forma quanto mais prazer o aluno atribui à situação de leitura maior a percepção que tem de si nessas situações; maior a sua frequência de leitura sozinho fora da escola; maior a frequência de leitura de livros que não sejam os da escola; maior a frequência com que fala com a família sobre as leituras que realiza.

Através da análise do Quadro 40, identificamos que a variável “Reconhecimento social” correlaciona-se de forma positiva e estatisticamente significativa apenas com a variável “Percepção de leitor”. Assim quanto maior o reconhecimento social que o aluno atribui à leitura, maior a percepção de leitor, isto é da sua percepção em situações de leitura.

A variável “Razões Sociais” correlaciona-se de forma positiva e estatisticamente significativa com as variáveis: “Percepção de leitor”; “Lê sozinho”; “Lê outro”; “Lê (outros livros)”; “Falar família”; “Ir a outras Bibliotecas”. Desta forma, quanto maiores os valores das razões sociais que os alunos atribuem à sua motivação para a leitura: maior os valores da percepção que tem de si enquanto leitor; maiores os valores da frequência de leitura sozinho fora da escola; maiores os valores de frequência acompanhado por outra pessoa fora da escola; maior a frequência de leitura de livros que não sejam os da escola; maior a frequência com que fala com a família sobre as leituras que realiza; maiores os valores da frequência de ida a outras bibliotecas que não seja a da escola.

No Quadro 40, podemos também observar que a variável “Autoconceito leitor” correlaciona-se de forma positiva e estatisticamente significativa com as variáveis: “Percepção de leitor”; “Lê sozinho”; “Lê (outros livros); “Já leu e contaram títulos”. Assim quanto maiores os valores de auto-conceito de leitor: maior os valores da percepção que tem de si enquanto leitor; maiores os valores da frequência de leitura sozinho fora da escola; maior a frequência de leitura de livros que não sejam os da escola; e maior o número de títulos de livros que já leu (ou contaram-lhe).

A variável “Resistência” correlaciona-se de forma negativa e estatisticamente negativa com as variáveis: “Conhece títulos” e “Já leu e contaram títulos”. Posto isto, quanto menores os valores de resistência/obrigação perante a leitura: maior o conhecimento que os alunos têm acerca dos títulos de livros apresentados e maior o número de títulos de livros que já leu (ou contaram-lhe).

No que diz respeito à variável motivação para a leitura, esta correlaciona-se de forma positiva e estatisticamente significativa com as variáveis: “Percepção de leitor”; “Lê sozinho”; “Lê (outros livros)”; “Falar família”; “Ir a outras Bibliotecas”; “Já leu e contaram títulos”. Assim quanto maior motivação para a leitura: maiores os valores da percepção que tem de si enquanto leitor; maiores os valores da frequência de leitura sozinho fora da escola; maior a frequência de leitura de livros que não sejam os da escola; maior a frequência com que fala com a família sobre as leituras que realiza; maiores os valores da frequência de ida a outras bibliotecas que não seja a da escola; e maior o número de títulos de livros que já leu (ou contaram-lhe).

ANÁLISE COMPARATIVA E CORRELACIONAL ENTRE A MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA E DESEMPENHO EM LEITURA (AVALIADO PELOS PROFESSORES)

No sentido de compreender as associações que resultaram de uma primeira análise exploratória, procuramos abordá-los de outra forma. Assim dividimos a nossa amostra de Professores pela mediana no que se refere se refere à sua avaliação de desempenho dos seus alunos, no sentido de verificar se os dois grupos (abaixo e acima da mediana) diferiam significativamente nas outras dimensões avaliadas: hábitos de leitura e motivação. Desta forma podemos enquadrar os alunos em dois grupos. O que estão acima da mediana, que são cerca de 54,9% e aos quais lhes atribuem melhores avaliações de desempenho em leitura e os que estão abaixo da mediana, que são cerca de 45,1%, aos quais são atribuídas avaliações mais baixas de desempenho em leitura, pelos seus Professores titulares.

Abaixo apresentamos as variáveis de avaliação de desempenho em leitura realizada pelos professores para as quais as variáveis da escala para a motivação para a leitura apresentaram diferenças estatisticamente significativas, utilizando uma estatística de teste t de student.

Quadro 41 - Relação entre a avaliação de desempenho dos professores e as variáveis “Reconhecimento Social”, “Autoconceito leitor” e “Resistência à leitura”

<i>Reconhecimento Social</i>				
<i>Avaliação de Desempenho Leitura</i>	<i>M</i>	<i>dp</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Grupo 1	3,32	0,59	-2,505	0,014
Grupo 2	3,59	0,49		
<i>Autoconceito leitor</i>				
<i>Avaliação de Desempenho Leitura</i>	<i>M</i>	<i>dp</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Grupo 1	3,03	0,71	-5,526	0,000
Grupo 2	3,64	0,38		
<i>Resistência à leitura</i>				
<i>Avaliação de Desempenho Leitura</i>	<i>M</i>	<i>dp</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Grupo 1	1,90	0,78	2,123	0,036
Grupo 2	1,58	0,72		

Através da análise do Quadro 41, verificamos que os alunos com melhor desempenho em leitura, apresentam diferenças estatisticamente significativas quanto o reconhecimento social, autoconceito de leitor e resistência à leitura. Desta forma, os alunos com melhor desempenho em leitura apresentam, em média, maior valores de reconhecimento social associado à actividade de ler e um maior autoconceito de leitor. Os alunos com pior desempenho em leitura apresentam, em média, maiores valores de resistência/obrigação relativamente à leitura.

No sentido de completar os resultados analisados anteriormente, procedeu-se ao estudo das correlações entre as variáveis em estudo: a motivação para a leitura, os hábitos de leitura e a avaliação que os professores atribuem aos seus alunos, bem como o seu desempenho em leitura.

Para esta análise, utilizou-se o coeficiente de correlação de Pearson, cujos resultados são apresentados em seguida.

Quadro 42 – Correlações entre a motivação para a leitura e a avaliação elaborada pelos professores do desempenho em leitura dos seus alunos

<i>Avaliação Professores</i>				
	Fluência	Correcção	Compreensão	Geral
Motivação	0,602**	0,619**	0,498**	0,592**

Níveis de significância: * p < 0,05; ** p < 0,01; n.s. – correlação não significativa

Através da análise do Quadro 42, podemos verificar que a motivação para a leitura e a avaliação que os professores realizam acerca do desempenho dos seus alunos em leitura (Fluência, Correcção, Compreensão, Geral) se correlacionam de forma positiva e estatisticamente significativa entre si. Desta forma, quanto maior a motivação do alunos para a leitura, maiores são os valores atribuídos pelos seus professores no que diz respeito à fluência, correcção, compreensão e ao seu desempenho geral em leitura.

Quadro 43 – Correlações entre a avaliação de desempenho feita Professores e o desempenho dos alunos

<i>Avaliação Professores</i>				
	Fluência	Correcção	Compreensão	Geral
Professores	Fluência	---		
	Correcção	0,877**	---	
	Compreensão	0,773**	0,831**	---
	Geral	0,922**	0,938**	0,881**

Níveis de significância: * p < 0,05; ** p < 0,01; n.s. – correlação não significativa

Através da análise do Quadro 43, podemos verificar que as variáveis “Professores Geral” e “Professores Fluência”, “Professores Correcção” e Professores Compreensão” correlacionam-se de forma positiva e estatisticamente significativas. Desta forma, é possível afirmar que quanto maior é a avaliação atribuída ao desempenho geral dos alunos, maior é a avaliação que os docentes atribuem aos seus alunos tanto em fluência leitora, correcção leitora como em Compreensão leitora.

ANÁLISE COMPARATIVA E CORRELACIONAL ENTRE OS HÁBITOS DE LEITURA E DESEMPENHO EM LEITURA (AVALIADO PELOS PROFESSORES)

Abaixo apresentamos a análise comparativa e correlacional entre os hábitos de leitura e o desempenho dos alunos (avaliado pelos professores titulares), sendo apenas apresentadas as relações que se mostraram estatisticamente significativas

Quadro 44 - Relação entre a avaliação de desempenho dos professores e a variável “Já leu e contaram títulos”

<i>Já leu e contaram títulos</i>				
<i>Avaliação de Desempenho Leitura</i>	<i>M</i>	<i>dp</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Grupo 1	14,33	8,30	-2,159	0,033
Grupo 2	17,95	8,52		

Através da análise do Quadro 44, verificamos que avaliação do desempenho em leitura por parte dos professores apresenta diferenças estatisticamente significativas quanto à leitura (e contar) dos títulos apresentados. Desta forma, os alunos cujos professores lhes atribuem mais competências em leitura apresentam, em média, maiores valores de já ter lido e/ou contado os títulos apresentados.

Quadro 45 – Correlações entre os hábitos de leitura e o desempenho em leitura, da avaliação realizada pelos professores e da avaliação aos alunos

		<i>Avaliação Professores</i>				<i>Avaliação Investigador Alunos</i>		
		Fluência	Correcção	Compreensão	Geral	Fluência	Correcção	Compreensão
Hábitos de Leitura	Lê (outros livros)	0,195*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	-0,370*
	Já leu e contaram títulos	0,239*	0,262*	0,286**	0,309**	n.s.	0,465**	n.s.

Níveis de significância: * p<0,05; ** p <0,01; n.s. – correlação não significativa

No Quadro 45, podemos analisar que a frequência de leitura de outros livros, sem contar com os da escola, assume uma correlação positiva e estatisticamente significativa com a avaliação que os professores atribuem aos seus alunos em fluência leitora. Assim quanto

maior a frequência de leitura de outros livros, maior a avaliação que os professores atribuem ao desempenho em fluência leitora.

É também possível verificar que existe uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre os títulos dos livros que os alunos já leram e lhe contaram e a avaliação que o professor atribui ao seu desempenho em fluência leitora. Assim quanto mais livros a criança já leu e lhe contaram maior a avaliação que o professor atribui à sua fluência.

Podemos também verificar que a variável de já ter lido os títulos dos livros e/ou já lhe terem contado assume uma correlação positiva e estatisticamente positiva com a avaliação que o professor faz da correção dos alunos. Assim quanto maior o número de títulos de livros que os alunos já tenham lido ou lhes tenham contado, melhor a avaliação que o professor realiza do seu desempenho em correção leitora.

No Quadro 45, podemos também analisar que a variável de leitura de livros (e contarem-lhe) apresenta uma correlação positiva e estatisticamente significativa com a avaliação que o professor faz da compreensão leitora do aluno e do seu desempenho geral em leitura. Assim quanto maior o número de títulos de livros que os alunos já tenham lido ou lhes tenham contado, melhor a avaliação que o professor atribui ao seu desempenho ao nível da compreensão e ao seu desempenho em leitura geral.

Podemos também encontrar uma correlação, embora negativa, estatisticamente significativa entre a frequência de leitura de livros sem contar com os da escola e a compreensão dos alunos, demonstrada no teste aplicado. Assim quanto menor a frequência de leitura de livros sem contar com os da escola, maior o desempenho dos alunos no que respeita à compreensão (avaliação realizada pelo investigador).

É também possível constatar que a variável de já terem lido (e contado) os títulos dos livros e a correção leitora, avaliada aos alunos, correlaciona-se de forma positiva e estatisticamente significativa. Assim quanto maior o número de livros lidos (e contados) maior a correção leitora que os alunos apresentam.

V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo e incidindo sobre a generalidade dos resultados dos dados que foram apresentados no capítulo anterior, irão ser abordados de acordo com a problemática e as hipóteses previamente estabelecidas.

Um dos objectivos estabelecidos para esta investigação foi o estudo da motivação para a leitura em crianças do 3º e 4º ano de escolaridade e a relação deste constructo com os hábitos de leitura praticados pelos mesmos, bem como o desempenho em leitura avaliado pelos professores e demonstrado pelos mesmos (nos parâmetros fluência, correcção e compreensão). Procurou-se assim analisar se e como as diferenças existentes na motivação para a leitura dos alunos, estão relacionadas como os hábitos de leitura e desempenho destas para a leitura.

No que diz respeito aos resultados do questionário para a motivação para a leitura e analisando este constructo como sendo multidimensional (Baker, Sher, & Mackler, 1997; Baker & Wigfield, 1999; Wigfield & Guthrie, 1997) verificamos que os alunos demonstram atribuir mais valor, relacionado com a importância que se pode atribuir às actividades relacionadas com a leitura e curiosidade que pode existir na actividade de leitura e envolvimento em práticas de leitura. Seguindo do valor que os alunos atribuem à leitura, encontramos o prazer que se pode retirar da actividade de leitura e posteriormente o reconhecimento social, isto é ao reconhecimento externo, em relação ao seu sucesso na leitura (exemplo: “Acho importante que o professor me diga que leio bem”). De seguida, no que diz respeito às médias totais encontramos o autoconceito de leitor, que engloba a forma como a criança percebe a sua competência em situações de leitura. Com valores mais baixos podemos encontrar “Razões Sociais” (exemplo: Por vezes leio com os meus familiares ou amigos) e a dimensão “Resistência à leitura/obrigação”, que diz respeito à resistência que o aluno poderá sentir relativamente à leitura (exemplo: “Leio porque sou obrigado”). Muitos pesquisadores que se dedicam ao estudo da motivação, conceptualizam este conceito como sendo um conjunto de concepções, valores e objectivos individuais que orientam a acção do indivíduo (Wigfield, 1996). Desta forma é impreterível conceptualizar este constructo como sendo um conjunto de conceitos que o formam.

Assim sendo a nossa primeira hipótese operacional prendeu-se com a ideia de que crianças com maior motivação para a leitura, serão aquelas com mais hábitos de leitura.

Foi possível verificar que os alunos que apresentam maior motivação para a leitura relatam ler “Todos ou quase todos os dias” sozinhos fora da escola. Ao analisarmos os dados expostos anteriormente podemos também constatar que os alunos que têm como actividade fora da escola a leitura sozinhos, cerca de 46,1%, apresentam em média maior motivação para a leitura, sendo a sua frequência de “Todos ou quase todos os dias”. Foi também possível estabelecer uma correlação positiva da variável “ler sozinho fora da escola” com a motivação para a leitura dos alunos.

Guthrie et al. (1999) referem que a motivação predita significativamente a quantidade da prática de leitura. Desta forma foi também possível verificar que os alunos que apresentam maior motivação para a leitura relatam ler outros livros que não sejam os da escola, “Todos ou quase todos os dias”; cerca de 48% dos alunos, apresenta em média maior motivação para a leitura, bem como mais prazer associada a esta, mais razões sociais para se envolver nesta actividade e uma melhor percepção de si em situações de leitura. Wigfield, et al., (1997) relatam que a motivação para a leitura é um importante preditor e consequente dos hábitos de leitura das crianças nesta e em outras fases da aprendizagem.

A existência de uma correlação entre a frequência de leitura de outros livros sem contar com os da escola, demonstrou ser positiva com o valor, prazer, razões sociais, autoconceito e motivação para a leitura dos alunos. Desta forma, quanto maior a frequência de hábitos de leitura de livros que não sejam os escolares, maior o valor atribuído à leitura, maior o prazer que os alunos associam a esta actividade, maior a importância que as razões sociais assumem para se envolver em actividades de leitura, maior o valor da percepção enquanto leitor e maior a motivação para a leitura dos alunos. Desta forma podemos relacionar a motivação para a leitura dos alunos com os hábitos que estes relatam ter.

Verificamos também a existência de uma partilha familiar acerca das leituras que realizam, sendo que os alunos que apresentam maior motivação para a leitura, relatam falar com a família sobre as suas leituras “Uma ou duas vezes por semana”, cerca de 23,5%.

No presente estudo foi também possível verificar a existência de uma correlação positiva entre a motivação para a leitura dos alunos e a sua percepção de leitor. Estes resultados poderão também ser completados com os resultados do item que questiona a razão pela qual os alunos gostam de ler, sendo que cerca de 15,7% identificou a razão: “Porque me ajuda a ser melhor aluno”. Correlação positiva entre a motivação para a leitura e a leitura sozinho fora da escola, ler outros livros que não sejam os da escola, falar com a família sobre as suas leituras, ler livros de outras bibliotecas e já ter lido os títulos verdadeiros que são apresentados no questionário.

Wigfield e Guthrie (1997) ao realizarem um estudo com 105 crianças do 4º e 5º ano de escolaridade constaram que tanto as razões intrínsecas como as extrínsecas para a leitura estão relacionadas com a frequência em leitura. No entanto, referem que a motivação intrínseca e a auto-eficácia (autoconceito de leitor) parecem estar mais relacionadas com a frequência em leitura do que a motivação extrínseca. Assim estes autores afirmam que as crianças que lêem com mais frequência são aquelas que se sentem mais eficazes em competência leitora e que estão mais motivadas, intrinsecamente, para a leitura.

De realçar que encontramos também uma correlação negativa entre o conhecimento de títulos de livros e leitura (e contar) dos títulos dos livros apresentados e a resistência que os alunos demonstram ter pela leitura. Assim quanto maior o número de livros que os alunos conhecem e já leram (ou contaram-lhe), menor a resistência/obrigação perante a leitura.

Uma outra hipótese levantada com este estudo está ligada à concepção de que crianças com maior motivação para a leitura, serão aquelas com melhor desempenho em leitura. Guthrie, Wigfield, & Humenick (2006) nos seus estudos sobre esta temática relatam-nos que a motivação para a leitura é um importante contributo para a aquisição da leitura e o sucesso académico. No presente estudo verificamos que os alunos cujos professores lhes atribuem melhor desempenho em leitura apresentam maior reconhecimento social associado à leitura e melhor autoconceito de leitor. No entanto não foi possível verificar uma relação estatisticamente significativa com a motivação para a leitura. Foi sim possível encontrar uma correlação positiva da motivação para a leitura com todos os parâmetros de análise do professor (fluência, correcção e compreensão). Bártole (2000), no estudo que efectuou, em Portugal com crianças do 4º e 5º anos de escolaridade sobre a motivação para a leitura e o desempenho em leitura, verificou a existência de uma relação entre a percepção de competência em leitura e o desempenho em leitura. Desta forma os alunos as crianças com níveis elevados na dimensão autoconceito de leitor, apresentaram níveis elevados de leitura. Quanto ao valor que as crianças atribuíam à leitura, verificou uma relação positiva entre esta variável e o seu desempenho em leitura, mas apenas nos leitores com um bom desempenho leitor.

Outra questão possível de verificar no presente estudo relaciona-se com o facto dos alunos cujos professores lhes atribuem menor desempenho em leitura, apresentam maior resistência/obrigação perante a leitura. Vários autores têm demonstrado que aspectos como o gostar ou não das tarefas, a importância que as crianças atribuem às actividades de leitura, o prazer que sentem e que retiram das actividades de leitura, são bons preditores das intenções das crianças em quererem continuar a realizar essas tarefas e consequentemente, do seu

desempenho (Wigfield & Eccles, 1994; Wigfield & Guthrie, 1997b; Wigfield et al., 1997 cit. por Wigfield & Guthrie, 1997).

Uma outra hipótese do presente estudo relacionou-se com a percepção de que as crianças com mais hábitos de leitura, serão aquelas com melhor desempenho em leitura. Neste estudo podemos verificar que os alunos cujos professores lhes atribuem melhor desempenho em leitura apresentam uma maior quantidade de leitura de livros verdadeiros que já leram (ou contaram), tendo sido também encontrada uma correlação positiva de todos os parâmetros de avaliação de desempenho realizada pelos professores e a leitura dos títulos verdadeiros apresentados no questionário. Stanovich & Cunningham (1992 cit. por Wigfield et al., 1997), relatam que os hábitos de leitura das crianças predizem a aquisição e aprendizagem da leitura, sendo que o seu desempenho nesta área da leitura é afectado pela frequência com que os alunos se envolvem em actividades de leitura.

Quanto às correlações existentes entre a avaliação que os professores realizaram sobre o desempenho em leitura dos alunos e o teste de avaliação de competência aplicado a 1/3 da amostra, verificou-se uma correlação positiva entre a avaliação que os professores realizaram e a avaliação realizada aos alunos nas seguintes componentes: fluência e correcção, sendo que não foi possível verificar esta correlação na componente compreensão.

VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente investigação tivemos como primeiro objectivo caracterizar os hábitos de leitura das crianças, bem como verificar se existia relação com a motivação para a leitura das crianças e com as competências e desempenho em leitura das mesmas.

No que diz respeito aos instrumentos utilizados, existem algumas considerações a fazer, no sentido de futuros estudos que sejam desenvolvidos e que abarquem estas temáticas e/ou utilizem os instrumentos aqui utilizados.

Um importante contributo do presente estudo para a prática educacional prende-se com a construção de um questionário de hábitos de leitura destinado a crianças a frequentarem o 3º e 4º ano de escolaridade, sendo que esta construção comportou em si, alguma reflexão, pesquisa e conhecimento dos hábitos de leitura, que crianças nesta faixa etária têm. No entanto, consideramos que o instrumento em si poderá ser melhorado, no que respeita a alguns itens, bem como à sua apresentação, que revelou-se por vezes confusa para as crianças.

De realçar que uma das limitações deste trabalho, prende-se com o facto de o teste de avaliação do desempenho dos alunos ter apenas sido aplicado a uma parte da amostra, que pode ser colmatada ou pelo menos tida em conta em futuros estudos com a mesma temática, no sentido de verificar se a avaliação que os professores realizam dos seus alunos em leitura, são de facto as competências que os alunos apresentam. Uma situação destas, teria de ter em conta que a avaliação que o professor titular fará dos seus alunos poderá diferir da avaliação que o investigador poderá realizar em situação de teste, devido a todas as causas externas que podem influenciar tanto a avaliação do professor como a avaliação do investigador.

Com este estudo, pensamos que contribuímos para uma melhor compreensão dos hábitos de leitura e das motivações para esse envolvimento em leitura bem como o desempenho leitor prediz e afecta esses dois conceitos.

O estudo de questões que albergue este teres conceitos parece-nos de extrema importância, no sentido de procurar aumentar a experiência que os alunos têm com o material escrito e com isto o seu desempenho leitor sobre também influências positivas. Considerando que a motivação como um factor proeminente da frequência em leitura, parece-nos importante que a este constructo seja dada uma importância crescente nas práticas desenvolvidas nas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aunola, K., Leskinen, E., Onatsu-Arviolommi, T., & Nurmi, J. (2002). Three methods for studying developmental change: A case of reading skills and self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 72(3), 343-364.
- Baker, L., Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23(4), 239-269.
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 69-82.
- Baker, L. & Wigfield (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34 (4), 452-475.
- Barrento, A. F. (2009). *Envolvimento das crianças com a Leitura: que relações com a motivação para a leitura, a autopercepção do leitor e as competências em leitura de alunos do 4º ano do 1º Ciclo*. Tese submetida para obtenção do grau de mestre em psicologia. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Clark, C., & Foster, A. (2005). Children's and young people's reading habits and preferences: The who, what, why, where and when. *National Literacy Trust*.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 154-167.

- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E., (1991). Tracking the Unique Effects of Print Exposure in Children: Associations With Vocabulary, General Knowledge, and Spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 264-274.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self – and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Gambrell, L. B., (2007). Reading: Does practice make perfect?. *Reading Today*, 24(6), 16.http://www.reading.org/publications/reading_today/samples/RTY0706president.html.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525–538.
- Gottfried, A., E., Fleming, J. S. & Gottfried, A., W. (1998). Role of cognitively stimulating Home environment in children's academic intrinsic motivation: a longitudinal study. *Child Development*, 69(5), 1448-60.
- Guthrie, J. T., McGough, K., Bennett, L., & Rice, M. E. (1996). Concept-oriented reading instruction: An integrated curriculum to develop motivations and strategies for reading. In L. Baker, P. Afflerbach, & D. Reinking (Eds), *Developing Engaged Readers in school and home communities* (pp. 165-190). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Reading research handbook* (Vol. III, pp. 403–424). Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Humenick, N. M. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *Journal of Educational Research*, 99(4), 232-245.

- Kirsch, I., de Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., & Monseur, C. (2002). *Reading for change: Performance and engagement across countries: Results from PISA 2000*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development. Available online from <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/43/54/33690904.pdf>.
- Lages, M. F., Liz, C., António, J. H. C., & Correia, T. S. (2007). *Os estudantes e a leitura*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Leppänen, U., Aunola K., & Nurmi J. (2005). Beginning reader's reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28(4), 383-399.
- Linda, A., Cipielewski, J., Stanovich, K. E. (1992). Multiple indicators of children's reading habits and attitudes: Construct validity and cognitive correlates. *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 489-503.
- Linnenbrink, E. A., Pintrich, P. R., (2002). Motivation as an Enabler for Academic Success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.
- Lutz, S. L., Guthrie, J. T., & Davis, M. H., (2006). Scaffolding for Engagement in Elementary School Reading Instruction. *The Journal of Educational Research*. 100(1), 3-20.
- Mata, M. L. (2002). *Literacia Familiar*. Braga: Universidade do Minho. [Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho. Documento policopiado].
- Mata, L. & Monteiro, V. (2001) "Eu e a Leitura" - Escala de avaliação da motivação para a leitura. In B. Silva & L. Almeida *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. 2, 233-238. Braga: Universidade do Minho.
- McCombs, B. L. (1996). Alternative perspectives for motivation. In L. Baker, P. Afflerbach, & D. Reinking (Eds), *Developing Engaged Readers in school and home communities* (pp. 67-88). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meece, J., Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievements goals. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 582-590.

- Morgan, P. L., Fuchs, D. (2007). Is There a Bidirectional Relationship Between Children's Reading Skills and Reading Motivation? *Exceptional Children*, 73(2), 165-183.
- Morgan, P. L., Fuchs, D., Compton, D. L., Cordray, D. S., Fuchs, L. S. (2008). Does early reading failure decrease children's reading motivation? *Journal of Learning Disabilities*, 41(5), 387-404.
- Morrow, L. (2001). *Literacy development in the early years – Helping children read and write* (4^aed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Monteiro, V., & Mata, L. (2001). Motivação para a leitura em crianças do 1º, 2º, 3º, 4º anos de escolaridade. *Infância e educação: investigação e práticas*, 3, 49-68.
- Monteiro, V. (2003). *Leitura a par: efeitos de um programa tutorial no desempenho em leitura, motivação e auto-estima de alunos do 2º e 4º anos de escolaridade*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Oldfather, P., & Wigfield, A. (1996). Children's motivations for literacy learning. In L. Baker, P. Afflerbach, & D. Reinking (Eds), *Developing Engaged Readers in school and home communities* (pp. 89-113). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sainsbury, M., & Schagen, I. (2004). Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading*, 27 (4), 373-386.
- Samuels, S. J., & Wu, Y. C. (2003). *How the amount of time spent on independent reading affects reading achievement: A response to the National Reading Panel*. Retrieved April 12, 2007, www.tc.umn.edu/~samue001.
- Sim-Sim, I. & Viana, F. L. (2007). Para a avaliação do desempenho em leitura. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (2007). Motivational Interventions That Work: Themes and Remaining Issues. *Educational Psychologist*, 42(4), 261–271.

- Wigfield, A. (1997a). Children's motivations for reading and reading engagement. In J. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading Engagement* (pp. 14-33). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Wigfield, A. (1997b). Reading motivation: a domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32(2), 59-68.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1996). Dimensions of Children's Motivations for reading: An initial study. *Reading Research Report*, 34, p. 34.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997a). Motivation for reading: An overview. *Educational Psychologist*, 32(2), 57-58.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997b). Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., Perencevich, K.C. (2004). Children's Motivation for Reading: Domain Specificity and Instructional Influences. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 299-309.
- Wigfield, A. (2000). Facilitating children's reading motivation. In L. Baker, M. Dreher & J. Guthrie (Eds) *Engaging young readers. Promoting achievement and motivation* (pp. 140-158). New York: The Guilford Press.

Anexo A

“Eu e a Leitura” – Questionário de Avaliação da Motivação para a Leitura

Anexo B
Questionário “As minhas Leituras”

Anexo C

“Questionário para o Professor – Avaliação de desempenho em Leitura”

Anexo D

Teste de avaliação das competências em leitura

Anexo E
Outputs Estadísticos

Questionário “Eu e a Leitura”

Ano: _____ Turma: _____

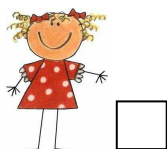
Idade: _____

Escola: _____

Data: ___/___/_____

Sexo:

Feminino



Masculino



Em seguida vais encontrar algumas frases sobre a Leitura e pretendemos que indiques em cada uma delas como te sentes. As hipóteses de resposta são: “Muito parecido comigo”, “Parecido comigo”, “Diferente de mim” e “Muito diferente de mim”.

Isto é para saber a tua opinião, não existindo respostas certas nem erradas. Cada um de vocês pode dar respostas diferentes.

Tem atenção para que nenhuma pergunta fique sem resposta. Este questionário será confidencial, por isso, pedimos que sejas sincero nas respostas.

Vamos ver o exemplo:

	Muito parecido comigo	Parecido comigo	Diferente de mim	Muito diferente de mim
Gosto de ver televisão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Muito parecido comigo	Parecido comigo	Diferente de mim	Muito diferente de mim
1. Eu gosto muito de ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Acho que consigo ler em voz alta para outras pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Acho importante que o professor me diga que leio bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Por vezes leio com os meus familiares ou amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Saber ler é muito importante para o meu futuro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Se um professor fala sobre um assunto interessante, eu gosto de ler mais sobre isso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Leio porque sou obrigado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Gosto quando me oferecem livros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Acho que consigo ajudar outros colegas a ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Acho importante que os amigos me digam que leio bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Costumo ler para a minha família.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Ler é importante porque aprendo coisas novas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Eu gosto de ler sobre coisas novas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Só leio o que os professores mandam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Quando vou de férias gosto sempre de levar um livro para ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Consigo ler depressa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Acho importante receber elogios quando leio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	Muito parecido comigo	Parecido comigo	Diferente de mim	Muito diferente de mim
18. Em casa gosto de falar sobre o que estou a ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Acho que a leitura é uma forma importante de obtermos conhecimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Eu leio sobre os meus passatempos, para aprender mais sobre eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Tenho dificuldade em acabar um livro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Eu divirto-me enquanto leio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Consigo ler textos difíceis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Acho importante que os pais me digam que estou a ler bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Gosto de falar com os meus amigos sobre os livros que leio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Ler é importante porque nos ajuda a fazer coisas todos os dias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Acho que ler é importante para descobrir jogos e brincadeiras engraçadas para fazer nos tempos-livres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Só leio os livros da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Às vezes quando leio fico distraído e não dou pelo tempo passar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Acho que sou bom a ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Fico feliz quando alguém me diz que leio bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Os meus amigos e eu gostamos de trocar coisas para ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Muito parecido comigo	Parecido comigo	Diferente de mim	Muito diferente de mim
33. É importante para mim ler bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Eu leio para ter mais informação sobre assuntos que me interessam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Normalmente escolho livros pequenos para ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Fico satisfeito(a) quando me lêem histórias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Acho que ler é difícil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Acho importante que reconheçam que me esforço para ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Levo para a escola livros que estou a ler para mostrar ou emprestar aos meus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. É importante ler porque é preciso ler coisas todos os dias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Gosto de descobrir coisas novas com a leitura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Não gosto de ler livros com poucas imagens ou letra pequenina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Acho que ler é uma boa maneira de passar o tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Tenho dificuldade em perceber o que leio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Tenho pouco tempo disponível para ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Terminou! Obrigada! ☺

Questionário “As minhas Leituras”

Este questionário é para ser preenchido individualmente e não existem respostas certas nem erradas. Tem atenção para que nenhuma pergunta fique sem resposta. Este questionário será confidencial, por isso, pedimos que sejas sincero nas respostas.

Ano: _____	Turma: _____	
Idade: _____		
Escola: _____		
Data: ___/___/_____		
Sexo:	Feminino  <input type="checkbox"/>	Masculino  <input type="checkbox"/>

Vamos ver um exemplo:

Costumo comer guloseimas (chocolates, gomas, rebuçados):

Todos ou Quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Quase Nunca	Nunca

1.

1.1. Quando lêes achas que és:

Muito Fraco Fraco Médio Bom Muito Bom Excelente

1.2. Gostas de Ler? Sim Não

1.3.

Se respondeste <u>Sim</u>, indica <u>uma</u> razão por gostares de ler (apenas uma):	Se respondeste <u>Não</u>, indica <u>uma</u> razão pela qual não gostas de ler (apenas uma):
Porque me diverte e dá satisfação <input type="checkbox"/>	Porque aborrece-me <input type="checkbox"/>
Porque aprendo coisas novas <input type="checkbox"/>	Porque tenho dificuldade em compreender o que leio <input type="checkbox"/>
Porque me ajuda a passar o tempo <input type="checkbox"/>	Porque não aprendo nada de novo <input type="checkbox"/>
Porque estou habituado <input type="checkbox"/>	Porque é uma perda de tempo <input type="checkbox"/>
Porque me ajuda a ser melhor aluno <input type="checkbox"/>	Porque não estou habituado <input type="checkbox"/>
Porque acho que ler é fácil <input type="checkbox"/>	Porque é cansativo <input type="checkbox"/>

1.4. Costumas ler sozinho fora da escola?

Todos ou Quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Quase Nunca	Nunca

1.5. Costumas ler acompanhado por outra pessoa, fora da escola?

Todos ou Quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Quase Nunca	Nunca

1.5.1 Com quem? _____

1.6. Com que frequência lêes, sem contar com os livros da escola?

Todos ou Quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Quase Nunca	Nunca

1.7. Achas que lêes tanto quanto devias? Sim Não

1.8. Indica o que mais gostas de ler (podes escolher as hipóteses que quiseres):

Livros <input type="checkbox"/>	Banda Desenhada <input type="checkbox"/>
Jornais <input type="checkbox"/>	Poesia <input type="checkbox"/>
Revistas <input type="checkbox"/>	Enciclopédias <input type="checkbox"/>
Textos da Internet <input type="checkbox"/>	Posters/Postais <input type="checkbox"/>
E-mails <input type="checkbox"/>	Sobre programas de televisão <input type="checkbox"/>
Outros: _____	

1.9. Indica o tipo de leitura que mais gostas (podes escolher as hipóteses que quiseres):

Contos/fábulas <input type="checkbox"/>	Livros de Cozinha <input type="checkbox"/>
Romances/Histórias de Amor <input type="checkbox"/>	Livros sobre Tecnologia/Computadores <input type="checkbox"/>
Livros de Aventuras e Mistério <input type="checkbox"/>	Comédia (para rir) <input type="checkbox"/>
Livros sobre a Natureza/Animais <input type="checkbox"/>	Poesia <input type="checkbox"/>
Outros: _____	

2.

2.1. Com que frequência falas com a tua família sobre aquilo que lêes?

Todos ou Quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Quase Nunca	Nunca

2.2. Achas que os livros para crianças que existem em tua casa são:

Muitíssimos	Muitos	Alguns	Poucos	Quase nenhum	Nenhum

2.3. Quantos livros para crianças é que achas que existem em tua casa?

Menos de 10	De 11 a 20	De 21 a 40	De 41 a 60	Mais de 60

2.3.1. Em que sítio da casa é que eles estão? _____

2.4. Durante o ano oferecem-te livros:

Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca

2.4.1. Quem costuma oferecer-te livros? _____

2.5. Costumas ver os teus Pais ou familiares a lerem:

Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca

2.6. Indica o que costumavas vê-los a ler (podes escolher as hipóteses quiseres):

Jornais <input type="checkbox"/>	Recados <input type="checkbox"/>
Revistas <input type="checkbox"/>	Legendas de filmes <input type="checkbox"/>
Livros <input type="checkbox"/>	Ler rótulos de embalagens ou etiquetas <input type="checkbox"/>
Papéis ligados ao trabalho <input type="checkbox"/>	Listas de compras <input type="checkbox"/>
Receitas de culinária <input type="checkbox"/>	Cartazes de publicidade <input type="checkbox"/>
Cartas <input type="checkbox"/>	
Outras coisas: _____	

2.7. Em tua casa existe computador? Sim Não

2.7.1. Podes usá-lo? Sim Não

2.7.2. Se podes usá-lo, costuma ser para:

Jogar <input type="checkbox"/>	Escrever e-mails <input type="checkbox"/>
Ler sobre os meus passatempos <input type="checkbox"/>	Escrever textos da escola <input type="checkbox"/>
Ler sobre coisas novas <input type="checkbox"/>	Escrever cartas <input type="checkbox"/>
Outras coisas: _____	

3.

3.1. Na tua Escola existe Biblioteca ou “Cantinho da Leitura”? Sim Não

3.2. Se respondeste Sim, costumavas ler livros da Biblioteca ou do “Cantinho da Leitura”:

Todos ou Quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Quase Nunca	Nunca

3.3. Costumas requisitar livros da Biblioteca ou do “Cantinho da Leitura”, para leres em casa:

Todas ou quase todas as semanas	Pelo menos uma vez por mês	Pelo menos uma vez por período	Raramente	Nunca

3.4. Costumas ler livros de outras bibliotecas fora da escola:

Todas ou quase todas as semanas	Pelo menos uma vez por mês	Pelo menos uma vez por período	Raramente	Nunca

Quando vais a outras bibliotecas com quem costumavas ir? _____

Agora gostava que indicasses 3 nomes de livros que tenhas lido ultimamente e que gostaste mais:

1. _____
2. _____
3. _____

E de um autor que gostes ou conheças: _____

Em cada um dos títulos dos livros que se seguem indica, com uma X, se:

Conheço/Não conheço

Já li/Não li

Contaram-me

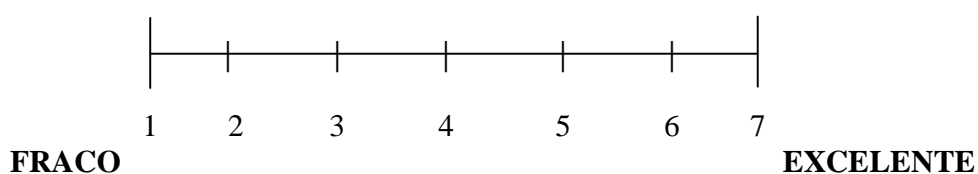
	Conheço	Não conheço	Já li	Não li	Contaram-me
1. Capitão Cueca					
2. Os patins do Tomás					
3. Os Três Porquinhos					
4. Elmer					
5. O segredo do rio					
6. Uma aventura na Escola					
7. A fada Oriana					
8. O Rato do Campo e o Rato da Cidade					
9. O Príncipezinho					
10. O Tesouro Maravilhoso					
11. A Fada Carolina					
12. Capuchinho Vermelho					
13. A menina que sorria a dormir					
14. A Polegarzinha					
15. Soldado João					
16. Pedro e o Lobo					
17. A caixa dos fantasmas					
18. O segredo do Rei Curro					
19. O Flautista de Hamelin					
20. A revolta dos alfinetes					
21. O Macaco do rabo cortado					
22. O Soldadinho de Chumbo					
23. A Vassoura Voadora					
24. A Menina Gotinha de água					
25. A rã Tita e o lago misterioso					
26. O Rei batoteiro					
27. Nas nuvens com o Janeca					
28. O Pinóquio					
29. A Girafa que comia estrelas					
30. A Lenda de Despereaux					

QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR

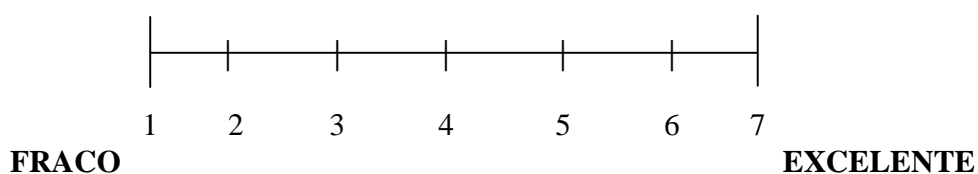
Nome do aluno/a: _____

1. Relativamente ao desempenho do aluno/a em *leitura*, como o classifica ao nível da:

- a) **Fluência** (*capacidade de leitura rápida, automática, desenvolta e clara sem hesitações, pausas ou soletração*)



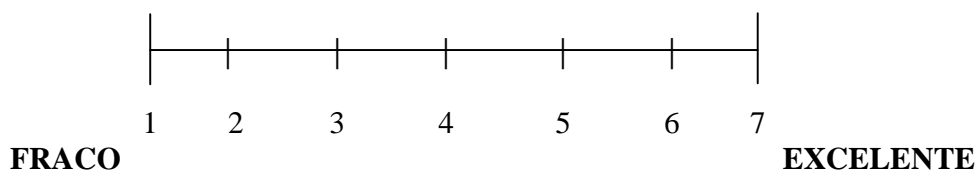
- b) **Correcção** (*capacidade de descodificar e pronunciar as palavras correctamente*)



- c) **Compreensão** (*capacidade de identificar e apreender, sem grandes dificuldades, os conteúdos e significados da mensagem escrita*)



2. Tendo em conta o desempenho do aluno nas 3 áreas atrás avaliadas (Fluência, Correcção e Compreensão), como o considera, de uma forma geral?



Obrigada pela sua colaboração!

Coração de Robô

Andava triste o robô «Zé Vírgula Quatro» por não ter com quem brincar. À noite, depois de ter feito todos os cálculos e de ter transportado minérios raros de uns sítios para os outros, fechavam-no a sete chaves num armazém escuro onde tinha por companhia tubos de ensaio, provetas, parafusos, ecrãs e outros aparelhos esquisitos.

Na manhã seguinte, davam-lhe instruções rigorosas sobre o que tinha que fazer e não podia falhar.

Um dia, cansado de fazer sempre a mesma coisa e já farto de números, de cálculos difíceis, sentiu que pela sua carapaça de lata escorriam gotas de água. Os técnicos analisaram as gotas durante alguns dias e, por fim, chegaram a uma conclusão: «São lágrimas!». O robô estava a chorar. E para os seus inventores e para o dono da fábrica onde ele trabalhava, um robô que chora, não presta.

Imobilizado num canto do grande armazém onde costumavam guardá-lo à noite, «Zé Virgula Quatro» ouviu a sentença final:

- Deixou de prestar. Vamos vendê-lo como sucata!

O robô sentiu o que nunca tinha sentido: dentro do peito, feito de metal e fios emaranhados, havia um coração que batia a galope.

As crianças que viviam na vizinhança da fábrica, juntaram-se e pediram que, em vez de o deitarem para a sucata, o colocassem no meio do jardim onde costumavam brincar. O pedido foi atendido.

Perguntas de compreensão

1. Porque estava triste o robô Zé Virgula Quatro?

2. Onde punham o robô à noite depois do trabalho?

3. Porque é que os inventores e os donos do Zé Virgula Quatro achavam que ele tinha que ir para a sucata?

4. O que descobriu o robô Zé Virgula Quatro quando ouviu que tinha que ir para a sucata?

5. Quem é que ajudou o Zé Virgula Quatro quando decidiram que ele tinha que ir para a sucata?
