



ISPA

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

Hábitos e práticas leitoras das crianças do 3º
ano - Relação entre perfis motivacionais,
hábitos, práticas e desempenho em leitura

ANA FILIPA VIEIRA RODRIGUES

23280

Orientadora de dissertação:

PROF^a. DOUTORA LOURDES MATA

Professores de Seminário de Dissertação:

PROF^a. DOUTORA VERA MONTEIRO

PROF^a. DOUTORA LOURDES MATA

PROF. DOUTOR FRANCISCO PEIXOTO

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Educacional

2019

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Prof^a Doutora Lourdes Mata, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional.

Agradecimentos

À Professora Doutora Lourdes Mata pela sua disponibilidade, paciência e compreensão mesmo nos momentos mais difíceis.

Aos diretores dos agrupamentos onde realizei o estudo por me terem permitido desenvolver este projeto. Aos coordenadores das escolas que de forma atenciosa me receberam. Aos professores pelo interesse em participar no estudo e que disponibilizaram o seu tempo para colaborar nesta tese. Às crianças pelo seu envolvimento, dedicação e empenho na realização das atividades propostas.

Aos meus amigos e colegas que me incentivaram e que me deram força para terminar esta meta.

À minha família, pelo apoio que me proporcionaram ao longo destes anos, principalmente com a minha filha Sofia, que foi a pessoa que despertou em mim a vontade de realizar este curso.

Ao Universo e às forças e energias que nos proporcionam oportunidades para alcançarmos os nossos objetivos.

Sem o vosso precioso apoio não teria sido possível, pelo que estou muito grata a todos!

Resumo

O presente estudo foi realizado com 221 crianças a frequentarem o 3º ano em estabelecimentos de ensino público com o objetivo principal de analisar quais os perfis motivacionais leitores destes alunos e relacioná-los com o desempenho para a leitura e com alguns hábitos e práticas leitoras. Para o efeito foi construído um questionário que visa o conhecimento de práticas e hábitos de leitura destas crianças e foram utilizadas duas escalas, uma de autopercepção leitora e outra de motivação para a leitura. Aos professores foi pedido para avaliarem o desempenho leitor das crianças e para referirem estratégias leitoras que possam ser sugeridas aos pais.

Os principais resultados, com base numa análise de cluster, evidenciaram três perfis motivacionais distintos, onde se verificou que o grupo com crianças mais motivadas para a leitura, ou seja, que apresentavam simultaneamente uma elevada motivação em todas as dimensões exceto no evitamento e dificuldade percebida, apresentavam melhores desempenhos na leitura, uma maior frequência leitora e mais prazer em ler durante os tempos livres.

Constatámos ainda que as crianças com uma dificuldade percebida elevada, com valores muito abaixo da média nas variáveis autoeficácia leitora, progresso, comparação social, feedback social e atitudes face à leitura obtiveram os piores desempenhos na leitura.

Palavras-chave: Hábitos e práticas leitoras; Motivação para a leitura; Desempenho na leitura.

Abstract

The present study with 221 grade 3 students from public elementary school intends to analyse the children's profiles of reading motivation and correlated them with the habits and practices to reading. With this aim we created a questionnaire about reading habits and practices and we administered the reader self perception scale and the reading motivation scale. We asked teachers to evaluate the performance of their students and to write reading's strategies that they could suggest to parents.

A major finding in this study was that children more motivated for reading, which can be characterized as highly motivated across all dimensions except work avoidance and perceived difficulty, present a better performance, a more reading frequency and a more reading pleasure.

Additionally, results revealed that children who reported a high perceived difficulty and a low sense of reading efficacy, progress, observational comparison, social feedback and reading attitudes had the worst reading performance.

Keywords: Reading habits and practices; Reading motivation; Reading performance.

Índice

I.	Introdução.....	1
II.	Revisão da Literatura.....	3
1.	Leitura.....	3
1.1	Diferentes Conceptualizações	3
1.2	Estratégias leitoras que promovem bons leitores.....	4
1.3	Promoção de práticas de leitura e hábitos leitores.....	5
1.3.1	Em contexto familiar.....	7
1.3.2	Em contexto educativo.....	8
2.	Motivação.....	9
2.1	Teorias centrais para a motivação para a leitura.....	9
2.1.1.	Teoria da autodeterminação.....	10
2.1.2.	Teoria da expectativa valor.....	10
2.1.3.	Teoria de Bandura.....	12
2.2	Motivação para a leitura.....	13
2.2.1	Modelo de McKenna da aquisição de atitudes face à leitura.....	14
2.2.2	Estratégias de motivação para a leitura e desempenho leitor.....	16
2.2.2.1	Modelo do envolvimento na leitura de Guthrie e Wigfield.....	16
2.2.3	Relações relevantes entre as diversas variáveis associadas à motivação para a leitura.....	17
III.	Problemática, objetivos e hipóteses	20
IV.	Método.....	25
1.	Desenho de investigação.....	25
2.	Participantes.....	25
3.	Instrumentos.....	27
4.	Procedimentos.....	32
V.	Apresentação e análise de resultados.....	33
VI.	Discussão.....	50
VII.	Considerações finais.....	55
VIII.	Referências Bibliográficas.....	57
IX.	Anexos.....	67

Anexo A – Instrumento APL

Anexo B – Instrumento ML

Anexo C – Questionário Hábitos e Práticas leitoras

Anexo D – Questionário Professor/a

Anexo E – Questionário Desempenho Leitor

Anexo F – Outputs das análises estatísticas mais relevantes

Lista de tabelas

Tabela 1 – Análise fatorial após rotação varimax para os 20 itens da escala.....	30
Tabela 2 – Valores de Alpha de Cronbach para cada uma das dimensões.....	31
Tabela 3. Média (M), desvio padrão (DP), mínimo (Min.) e máximo (Máx.), referentes às emoções experienciadas nas situações de leitura (L) e receber livros de presente (P).....	35
Tabela 4. Correlações entre as emoções experienciadas nas duas situações.....	36
Tabela 5. Frequências relativas acerca da quantidade de livros que os alunos têm em casa.....	36
Tabela 6. Média (M), desvio padrão (DP), mínimo (Min.) e máximo (Máx.), referentes às atividades realizadas nestes dispositivos.....	37
Tabela 7 – Frequência relativa de visitas à biblioteca escolar e municipal.....	38
Tabela 8 – Frequência leitora (%).....	40
Tabela 9 – Estatística descritiva e inferencial para as dimensões que compõe a escala da motivação para a leitura.....	41
Tabela 10 – Estatística descritiva para cada uma das dimensões da escala da autopercepção leitora.....	42
Tabela 11 – Correlações entre as várias dimensões motivacionais, afetivas e sociais para a leitura.....	43
Tabela 12 – Médias e desvios-padrão nas dimensões motivacionais, sociais e afetivas para a leitura em função do gênero.....	44
Tabela 13 – Médias e desvios-padrão nas dimensões motivacionais, sociais e afetivas para a leitura em função do cluster.....	46
Tabela 14 – Médias e desvios-padrão nas dimensões desempenho geral para a leitura, frequência leitora e prazer em ler nos tempos livres em função do cluster.....	47
Tabela 15 – Correlações entre desempenho geral para a leitura, frequência leitora e prazer em ler nos tempos livres e as variáveis motivacionais.....	48
Tabela 16 – Médias e desvios-padrão para as emoções positivas e negativas, nas situações quando lê e quando recebe livros como prenda, em função do cluster.....	49

Lista de figuras

Figura 1: Modelo de expectativa- valor de aquisição da motivação de Eccles, Wigfield e colegas.....	11
Figura 2: Modelo de McKenna de aquisição de atitudes para a leitura.....	15
Figura 3: Distribuição da frequência relativa (em %) da ocupação profissional da mãe.....	26
Figura 4: Distribuição da frequência relativa (em %) da ocupação profissional do pai.....	26
Figura 5. Sobre o que as crianças conversam.....	34
Figura 6. O que as crianças mais gostam de ler.....	35
Figura 7. Frequência de alunos que realiza as atividades acima referidas nas bibliotecas.....	38
Figura 8. Frequência de alunos na quantidade de livros que leram, na semana anterior ao preenchimento do questionário.....	39
Figura 9 – Perfis obtidos na análise de clusters, para valores estandardizados (N=221).....	45

1. Introdução

O Mundo vive num período em que a tecnologia e a informação têm um papel preponderante, pelo que é necessário um aumento do nível de literacia para um maior envolvimento nas diversas áreas, tais como a educação, ciências, indústria e negócios, deste modo parece pertinente questionarmo-nos se as gerações futuras estarão literatas o suficiente para dar resposta às exigências do futuro (Anderson et al., 1985). Embora, estas questões tenham surgido na década de 80 e desde essa data até aos dias de hoje muitos conhecimentos tenham sido adquiridos acerca dos processos envolvidos na leitura e aprendizagem, o Mundo está em constante mudança e como estes autores referem o que é satisfatório em 1950 provavelmente em 2000 será marginal (Anderson et al., 1985), e para continuarmos a evoluir devemos sempre questionarmo-nos acerca donde estamos e para onde queremos ir. Para podermos colher (a literacia) temos de plantar boas práticas nas crianças e regarmos as sementes através de bons hábitos, para além disso é necessário analisar as variáveis envolvidas no processo para uma melhor compreensão do mesmo.

Sabemos também que, por vários anos a investigação na área da leitura focou-se essencialmente nos aspetos cognitivos e nas estratégias referentes às aprendizagens, embora nos últimos 20 anos muitos estudos tenham sido realizados acerca da natureza da motivação e da quantidade e tipo de leitura realizada pelas crianças. Atualmente muita investigação ainda precisa de ser efetuada para promover a motivação das crianças para a leitura e compreender que tipo de intervenção mais se adequa para potenciar esse desenvolvimento (Wigfield, Gladstone & Turci, 2016).

A pertinência deste trabalho ocorre pela vontade de compreender o que motiva estas crianças para a leitura e quais os hábitos e práticas leitoras das mesmas e também perceber as relações que se estabelecem entre as diferentes variáveis motivacionais, sociais, cognitivas e comportamentais, pelo que os objetivos deste trabalho são caracterizar as práticas e hábitos de leitura destas crianças e as motivações das mesmas para a leitura, traçando perfis motivacionais e analisar as diferenças encontradas ao nível do desempenho e de algumas práticas e hábitos de leitura.

Assim este trabalho está organizado em nove capítulos sendo o capítulo 2 composto pela revisão da literatura, onde numa primeira secção definimos o que é a leitura de forma a integrar os aspetos cognitivos, motivacionais e sociais associados a este constructo, bem como as estratégias necessárias para que os alunos possam se tornar bons leitores e referimos como promover bons hábitos e práticas de leitura e numa segunda

secção caracterizamos a motivação e referimos as teorias e modelos onde a motivação para a leitura foi inspirar-se, bem como referimos estratégias que promovam o envolvimento na leitura e desempenho leitor e por fim relacionamos as variáveis envolvidas que têm relevância para este estudo; no capítulo III descrevemos a problemática, clarificando os principais objetivos e hipóteses que se focam não só na caracterização dos perfis motivacionais, mas também na sua relação com hábitos e desempenho em leitura; no capítulo IV referente ao método descrevemos o desenho de investigação, caracterizamos os participantes (alunos do 3º ano) face a algumas variáveis consideradas pertinentes na literatura. Para além disso descrevemos, os instrumentos utilizados (questionário de hábitos de leitura e de motivação) e os procedimentos desenvolvidos na sua construção/adaptação assim como na recolha de dados; no capítulo V apresentamos e analisamos os resultados obtidos, tendo-os organizado face aos objetivos estabelecidos; no capítulo VI discutimos os resultados encontrados tanto na caracterização de hábitos de leitura como da motivação e suas relações, procurando mobilizar a literatura para os interpretar; no capítulo VII são realçadas as considerações finais deste trabalho procurando não só realçar as suas principais conclusões, como também analisar as suas limitações e estabelecer pistas de continuidade.

II – Revisão da literatura

1. Leitura

1.1 Diferentes Conceptualizações

Em outros períodos históricos a leitura era definida com base nas competências específicas que lhe estavam associadas como ler a bíblia, compreender direções ou responder a questões sobre o texto (Afflerbach, Pearson & Paris, 2008).

Mais recentemente, ler assemelha-se a uma orquestra, na medida em que é um ato holístico que integra várias competências tais como a discriminação das letras e a identificação de palavras que são coordenadas com várias fontes de informação que estão interrelacionadas, requer uma prática contínua para aperfeiçoar o desempenho (Anderson et al., 1985).

Tal como a música, ler é mais do que interpretar um texto (Anderson et al., 1985), é a procura de significado e conhecimento do que está escrito (Sim-Sim, 2009), permite ao leitor integrar a informação nova na informação que já estava armazenada na memória (Cooper, 1986; Kocisky et al., 2018), depende de uma interação complexa entre o leitor, as características do texto e da tarefa instrucional, bem como de uma seleção eficaz do material que deve ter em consideração o aluno ou o grupo a que se destina (McNamara & Kendeou, 2011), desenvolve a criatividade ao considerar várias perspetivas ou hipóteses para a tomada de decisão ou para a resolução de um problema, recorrendo ao raciocínio lógico e ao espírito crítico (Morais, 1989).

Para outros autores, além do seu carácter cognitivo a leitura também assume uma dimensão cultural, em que a criança leitora se apropria de vários aspetos culturais, tais como a utilização consciente de diferentes suportes escritos e a compreensão e explicação das finalidades da leitura (Alves-Martins, 1996; Chauveau, 1997).

Por outro lado, a leitura possui uma dimensão motivacional que facilita o desenvolvimento contínuo das competências necessárias envolvidas (Frankel et al., 2016), tais como a consciência fonémica; o fónico, o vocabulário; a fluência e a compreensão (National Reading Panel, 2000), é um processo construtivo que deve ser estratégico (Frankel et al., 2016).

Tanto o PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) que foi desenvolvido pela IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), como o PISA (Programme for International Student Assessment) que é

um programa da OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico), referem-se á leitura, através do conceito de literacia em leitura (EACEA/Eurydice, 2011).

Enquanto o PIRLS define literacia em leitura como “a capacidade para compreender e utilizar as formas de linguagem escrita exigidas pela sociedade e/ou valorizadas pelo indivíduo. Os jovens leitores são capazes de construir significado a partir de diversos textos. Leem para aprender, para participar em comunidades leitoras na escola e na vida quotidiana, assim como por prazer.” (Mullis et al., 2006, p. 3).

Para o PISA a literacia em leitura é entendida como “a capacidade de um indivíduo compreender, utilizar, refletir e se envolver na leitura de textos escritos, com a finalidade de atingir os seus objetivos, de desenvolver os seus conhecimentos e o seu potencial e de participar na sociedade.” (Marôco et al., 2016, p.3).

Ambos os programas se referem à capacidade do aluno em selecionar a informação relevante, interpretar e integrar a informação recolhida no texto com outras fontes de conhecimento, em realizar considerações críticas acerca do texto e o envolvimento em atividades que promovam a reflexão. O desenvolvimento destas habilidades são cruciais para o crescimento e maturidade dos estudantes (Mullis et al., 2006).

1.2 Estratégias leitoras que promovem bons leitores

Num estudo com 228 crianças a frequentar desde o jardim-de-infância ao quinto ano de escolaridade, analisou-se quais as estratégias utilizadas pelos bons leitores antes, durante e depois da leitura. Os bons leitores que frequentam o terceiro ano de escolaridade, antes de ler, olham e pensam sobre o título e acerca do que será o livro, olham para a capa e tentam ler o que conseguem, mostram concentração, elaboram questões acerca do livro e pedem ajuda. Durante a leitura olham para as palavras e para as imagens, pensam, imaginam e releem o texto, mantendo a concentração, elaboram questões, usam o dicionário e olham para os formatos. Após a leitura releem, pensam acerca da história, escrevem sobre a história, falam com pais e amigos sobre o que leram, pedem ajuda, olham novamente para as imagens, auto questionam-se, veem a história com precisão e procuram uma sequência (Cobb,2017).

Bons leitores tentam determinar o significado de palavras que não lhe são familiares através do texto, eles integram os conhecimentos prévios com o material adquirido no texto. Eles pensam acerca dos autores do texto, nomeadamente o estilo

literário, a época histórica, as intenções, as crenças subjacentes, entre outros. Eles realizam uma automonitorização às suas compreensões acerca do que leram, fazendo alterações à leitura sempre que sintam essa necessidade. Eles avaliam a qualidade e o valor do texto, reagindo de forma emocional e intelectual ao mesmo tempo (Duke & Pearson, 2002).

Bons leitores leem diferentes tipos de texto de forma diferente, quando se trata de narrativas focam o seu olhar mais na situação e nas características, ao passo que quando se trata de textos expositivos têm mais tendência a fazer resumos sobre o que leram. Para um bom leitor o processamento da informação prolonga-se para além do tempo da leitura e inicia-se antes do começo da mesma (Duke & Pearson, 2002).

A compreensão leitora é uma atividade complexa, que envolve continuidade e frequência, no entanto um bom leitor sente-a como algo que o satisfaz e em que aquele tempo é produtivo (Duke & Pearson, 2002). Bons leitores sentem-se mais felizes e valorizam mais o tempo que passam a ler do que os leitores que possuem mais dificuldades (Mullis et al., 2006).

Os bons resultados alcançados na leitura, quer ao nível das aquisições, quer ao nível do comportamento ou das atitudes face à leitura é produto das instruções e experiências adquiridas em variados contextos, tais como a casa, a escola e a sala de aula, bem como os fatores culturais, sociais, políticos e económicos de cada país (Mullis et al., 2006).

1.3 Promoção de práticas de leitura e hábitos de leitura

A noção de práticas de promoção de leitura está associada às competências de compreensão do código escrito e dos textos escritos, com o aumento quantitativo e/ou qualitativo dos níveis de leitura em geral ou visando um suporte específico como é o caso do livro, com ações do quotidiano (literacia) ou com o enraizamento dos hábitos e o gosto pela leitura (Neves, Lima & Borges, 2007). A investigação tem realçado a importância dos hábitos de leitura (e.g. Allington, 2014; Gambrell, 2015; Mol e Bus, 2011; Scholastic, 2017). A partir de uma meta-análise de 99 estudos, Mol e Bus (2011) verificaram que os hábitos de leitura (frequência) se encontravam associados tanto com o desempenho em leitura mas com o desempenho escolar dos alunos (Mol & Bus, 2011).

Lindsay (2010) também através de uma meta-análise concluiu que o facto de se ter acesso a materiais impressos, o que pode facilitar os hábitos e práticas de leitura, aparecia associado positivamente às atitudes e também ao desempenho em leitura.

Enquanto o hábito de realizar uma atividade é um indicador genérico que não se refere à sua realização, mas apenas adquire informação acerca do comportamento habitual do sujeito, a prática é um conceito que mede a intensidade da realização da atividade, num determinado período de tempo (Neves, 2011).

A promoção da leitura junto dos países que integram a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), como acontece com Portugal tem vindo a assumir cada vez mais uma maior importância, na medida em que se reconhece que as competências e hábitos de leitura promovem o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade (Neves et al., 2007).

Em 1997 foi criado o Programa Nacional de Promoção da Leitura (PNPL) da responsabilidade do ministério da Cultura que tutela o sector dos livros e da biblioteca com o intuito de fomentar hábitos de leitura dos portugueses, principalmente no público infanto-juvenil, através de implementação de projetos e ações que têm como objetivo valorizar o livro e promover a leitura (Neves et al., 2007).

Em 2006 como resposta à preocupação no que se refere aos baixos níveis de literacia surge o plano Nacional de leitura (PNL) coordenado pelos ministérios da educação, cultura e assuntos parlamentares, que visa dar resposta às necessidades de literacia da população em geral e em particular das crianças em contexto escolar, ao promover o desenvolvimento de hábitos e competências, bem como analisar com rigor a evolução da leitura em Portugal, identificando os principais problemas e possíveis soluções, procedendo a avaliações dos resultados dos programas em curso (Santos et al., 2007).

Assim sendo, a promoção da leitura na área da educação está a ser desenvolvida pelo trabalho dinamizado pelas bibliotecas escolares e com as atividades realizadas em contexto de sala de aula. Na área da cultura, os projetos realizados em parceria com as bibliotecas públicas assumem um especial destaque, bem como o acesso a diversos suportes de leitura. A área da Saúde, recentemente envolvidas na promoção leitora, também surge associada à sensibilização dos pais acerca da importância de envolver os filhos na leitura numa idade precoce, nomeadamente através da leitura de histórias (Neves et al., 2007). Neste sentido vêm os resultados dos estudos Serna, Rodrigues e Etxaniz, (2017) onde se concluiu que as bibliotecas escolares ao desenvolverem intervenções

consistentes desempenhavam um papel importante na promoção de hábitos de leitura quando conseguiam ser um espaço atrativo, utilizar ferramentas tecnológicas, e ter ações adequadas aos contextos.

1.3.1 Contexto familiar

Nos estudos desenvolvidos por Mata com crianças em idade pré-escolar (2002, 2006, 2007) acerca da relação entre as práticas de literacia familiar e os conhecimentos emergentes de literacia nas crianças, esta autora constatou que a quantidade de livros infantis, tempo de leitura de histórias semanalmente e o conhecimento acerca da literatura infantil apresentavam correlações positivas entre si e que o hábito de leitura de histórias estava associado aos conhecimentos emergentes de literacia nas crianças.

O estudo desenvolvido por Baker, Sonnenschein e Serpell (1999) revela que a ida à biblioteca regularmente por parte das crianças que frequentam o jardim-de-infância é um forte preditor do reconhecimento de palavras quando essas crianças se encontram no primeiro ciclo, após o controlo dos efeitos da variável educação materna.

A frequência regular à biblioteca reflete o valor que os pais atribuem aos livros e à leitura; permite à criança uma exposição a um ambiente com uma enorme variedade de livros acessíveis, enfatizando a importância que a sociedade no geral atribui à leitura; permite à criança escolher o livro de que mais gosta, o interesse intrínseco é crítico nas interações com o material impresso; quanto mais frequentes e regulares forem as visitas mais a criança sentirá que tem disponível em casa uma grande quantidade de livros (Baker et al., 1999).

Num estudo longitudinal com 41 crianças do 3º ano até ao 4º ano de escolaridade e os seus cuidadores primários, verificou-se que aquelas que apresentavam melhores resultados no WRAT-R (Wide Range Achievement Test) que avalia competências na leitura, aritmética e na capacidade de soletrar palavras, após nove meses da intervenção, eram as que tinham mais livros em casa, sendo que a quantidade de livros variou entre 4 e 200, após controlo dos efeitos das variáveis educação materna e pobreza (Halle et al., 1997).

Sonnenchein, Brody e Munstremann (cit. por Mata, 2002) após analisarem diversos estudos referem 10 fatores do ambiente familiar que facilitam o desenvolvimento da leitura, o acesso aos livros, a existência de material impresso para adultos, a leitura regular, a frequência com que as crianças vêem os adultos a lerem, as oportunidades que

as crianças têm para ler; o apoio e o encorajamento às crianças; a frequência com que as crianças vão à biblioteca requisitar ou ler livros; a capacidade dos pais em expressar atitudes positivas acerca da leitura; o envolvimento em conversas entre pais e filhos e as saídas frequentes entre pais e filhos.

Recomendações de práticas parentais para promover a leitura identificadas em um estudo longitudinal com crianças desde o pré-escolar até ao 3º ano, em que participaram 54 famílias, oriundas de vários países, promover o envolvimento na partilha da leitura de livros; promover a frequência e diversidade de experiências orais; encorajar as iniciativas das crianças nas interações com o material impresso; visitar regularmente a biblioteca; demonstrar o valor da literacia na vida diária; promover a motivação para a leitura; promover o orgulho e a auto-eficácia na leitura; comunicar com o professor e envolver-se no ambiente escolar (Baker et al., 1999).

1.3.2 Contextos educativos

Ensinar os alunos a ler promove a proficiência leitora, enquanto ensinar os alunos a querer ler desenvolve os hábitos de leituras, embora ambos os objetivos para a leitura sejam importantes, é crucial dar oportunidade e tempo aos alunos para ler durante o dia na escola (Gambrell, 2015).

A evidência científica disponível sugere que só por si, o acesso ao material impresso de leitura, tem impacto na aquisição da mesma (McQuillan & Au, 2001).

O efeito Matthew na leitura, desenvolvido por Stanovich (1986) refere que a habilidade na leitura e a eficiência do processo cognitivo se relacionam de forma bidirecional, tal como o organismo e o meio onde este se insere. Assim sendo, organismos mais avançados estão expostos a meios mais favorecidos, que potencializam uma melhor aprendizagem, ao contrário, as crianças expostas a meios mais desfavoráveis têm maior probabilidade de apresentar um menor rendimento leitor.

O estudo com crianças a frequentarem o 4º e o 8º ano de escolaridade mostrou que o acesso a bibliotecas escolares e públicas era um forte preditor dos resultados obtidos no teste de leitura PIRLS 2007, após o controlo dos efeitos da variável estatuto socioeconómico muito baixo. Para as crianças que mostrem menos motivação para a leitura, deve-se promover situações que lhes permitem ler em voz alta, oferecendo-lhes apoio, para tal é necessário que os livros estejam disponíveis (Krashen, Lee, McQuillan, 2012).

Por outro lado, torna-se fundamental envolver o aluno na leitura, de acordo com o estudo exploratório com uma duração de 7 meses desenvolvido por Gambrell et al. (2011), com 7 professoras e 219 alunos a frequentar os 3º, 4º e 5º ano com o intuito de explorar o envolvimento em pequenos grupos numa intervenção amigo por correspondência que se focava em leituras, escritas e discussões de tarefas autênticas que contemplavam dois principais critérios, os textos existem fora do contexto da aprendizagem da leitura e escrita e o propósito de se estar a ler aquele texto na sala de aula é o mesmo que surge fora daquele contexto (Purcell_Gates cit. por Gambrell et al., 2011), o adulto que dinamiza o papel do amigo por correspondência encoraja o aluno a envolver-se de forma mais profunda com as ideias do texto, promovendo questões como “Eu estou interessado em saber o que tu pensas sobre...” (Gambrell, 2015).

Os resultados sugerem uma associação deste tipo de intervenção a maiores níveis de pensamento crítico, responsabilidade na comunidade e uma maior perceção da sua participação, bem como uma maior motivação para a leitura (Gambrell et al., 2011)

2. Motivação

2.1 Teorias centrais para a motivação para a leitura

Na vida não nos limitamos a caminhar, orientamo-nos para alcançar objetivos ou para evitarmos situações (Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2014), a esta força que move as pessoas para se comportarem, pensarem e sentirem da forma como o fazem designamos por motivação (King, 2008). Ao que se conhece, este termo surgiu pela primeira vez, em 1950 pelo cientista Harlow quando este observou a persistência de um comportamento exploratório, sem que houvesse necessidade de um reforço e sem que se perfeccionasse as características típicas de uma diminuição da ação (Ryan & Deci, 2017). Atualmente, integrando o contributo das várias teorias subjacentes a este conceito, a motivação é definida como o processo que inicia as atividades direcionadas para um objetivo e as mantém (Cook & Artino, 2016).

Segundo Conradi, McKenna e Jang (2014) um conceito não existe no vazio, mas sim em associação com outros constituindo diferentes quadros teóricos, na sua investigação com 92 estudos sobre a motivação para a leitura, estes autores analisaram quais as principais teorias e modelos mais referenciados nesta temática. As teorias da motivação mais mencionadas foram a teoria da auto-determinação e as teorias de expectativa valor.

Embora a Teoria de Bandura só tenha sido referida em 5% dos estudos (Conradi et al., 2014) a sua pertinência está relacionada com o facto de que as teorias socio-cognitivistas promovem o suporte às aprendizagens autorreguladas (Cook & Artino, 2016).

2.1.1 Teoria da auto-determinação

Embora os trabalhos iniciais sobre esta teoria datem de 1970, a compreensão da mesma só surgiu em meados dos anos 80 (Decy & Ryan, 1985). Decy e Ryan (2008) referem esta teoria como uma macroteoria da motivação humana que se aplica a vários domínios da vida e que aborda diferentes tipos de motivação (autónoma, controlada e amotivação) como preditores do desempenho, relações e bem-estar.

A motivação autónoma compreende a motivação intrínseca ou quando as pessoas atribuem valor à tarefa mas são motivadas por valores extrínsecos que deverão ser integrados e internalizados. Pelo contrário a motivação controlada refere-se a uma regulação externa, que foi parcialmente integrada e energizada por fatores tais como motivos de aprovação, para evitar a vergonha, contingentes à autoestima e que envolvem o ego. A amotivação caracteriza-se pela falta de intenção e motivação para a realização de uma determinada tarefa (Decy & Ryan, 2008).

Suportada empiricamente por vários estudos realizados em diversos países, esta teoria também defende que a satisfação das necessidades básicas de autonomia, competência e relações predizem sentimentos de bem estar, quer seja em culturas coletivistas, individualistas, com fortes valores tradicionais ou as que promovem a igualdade de valores (Decy & Ryan, 2008). A autonomia refere-se à capacidade de controlar a própria ação, a competência à perceção de habilidade para a mestria e aquisição e a relação é a sensação de afiliação a outros, com quem nos queremos conectar (Cook & Artino, 2016).

Refere também que pessoas com diversos tipos de objetivos e aspirações (intrínsecos e extrínsecos) diferem no desempenho e saúde psicológica (Decy & Ryan, 2008).

2.1.2 Teorias da Expectativa-Valor

Inspirado no trabalho de Athinkson, Eccles et al. (1983) construíram o modelo identificado pela figura 1 e focaram-se na influência que os fatores sociais e psicológicos têm nas escolhas e na persistência de diferentes tarefas, sendo que o tema mais desenvolvido por estes autores aborda as diferenças individuais e de género nas decisões, relacionadas com as escolhas das atividades (Muenks, Wigfield & Eccles, 2018).

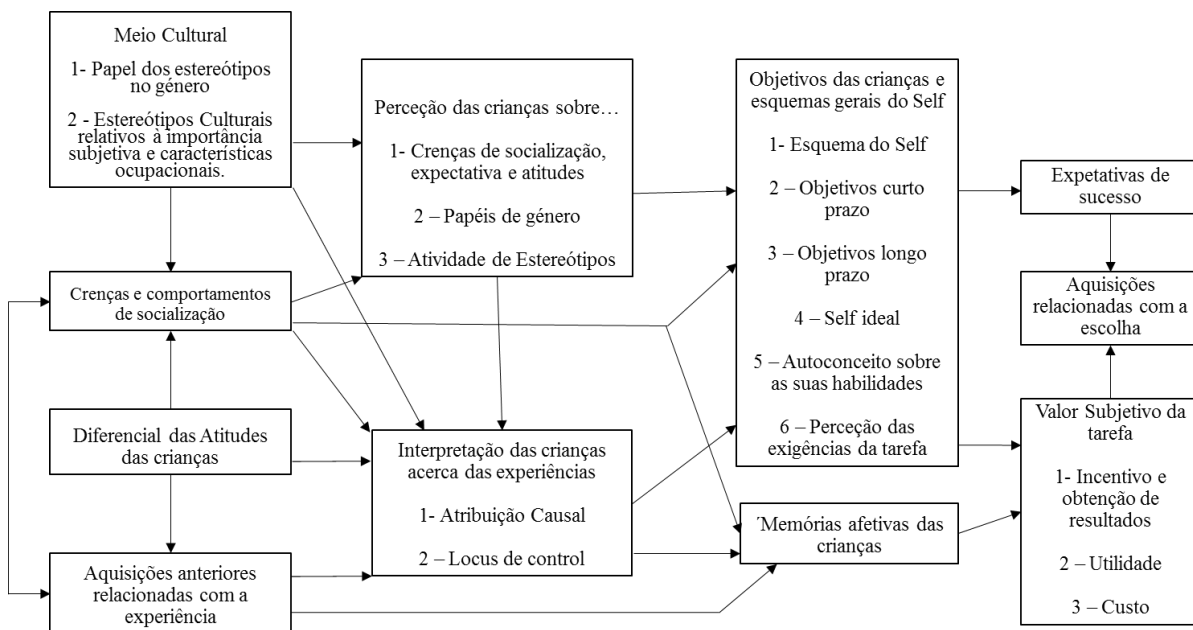


Figura 1 – Modelo de expectativa- valor de aquisição da motivação de Eccles, Wigfield e colegas (Eccles et. al., 1983; Wigfield & Eccles, 2000).

De acordo com a figura 1, em um primeiro nível podemos observar como o meio cultural; as crenças e comportamentos de socialização; o diferencial das atitudes das crianças e as aquisições anteriores decorrentes da experiência se relacionam e como influenciam num segundo nível as percepções de crenças de socialização, expectativas e atitudes, papéis de género e ativação dos estereótipos e a interpretação das crianças sobre as suas experiências (Atribuição Causal e locus de controlo).

Num terceiro nível os objetivos das crianças e esquemas gerais do Self e as memórias afetivas das crianças são influenciados diretamente ou indiretamente pelas variáveis dos níveis anteriores e vão afetar diretamente o **valor subjetivo da tarefa**. As **expetativas do sucesso** são influenciadas diretamente apenas pelos objetivos das crianças e esquemas gerais do Self. Por fim, o valor subjetivo da tarefa e as expetativas de sucesso afetam diretamente os resultados provenientes das escolhas.

Mesmo nos primeiros anos de escolaridade as crianças demonstram saber distinguir entre crenças acerca da sua competência e o valor subjetivo que este concede à tarefa em diferentes domínios, tais como a matemática, leitura e desporto (Wigfield & Eccles, 2000).

Eccles et al. (1983) definiram quatro dimensões do valor da tarefa que podem influenciar o desempenho, sendo estas o valor de realização que é a importância que o indivíduo atribui a fazer bem uma determinada tarefa; o valor intrínseco que é definido como o divertimento que o indivíduo retira em praticar aquela atividade, o valor de utilidade que se refere a como aquela atividade para aquela criança está relacionada com os seus objetivos futuros e o custo que é conceptualizado através dos aspetos negativos para se envolver naquela atividade, que inclui antecipar os estados emocionais tais como o medo e a ansiedade, assim como a quantidade de esforço necessária para ter sucesso naquela atividade. No entanto as crianças nos primeiros anos de escolaridade demonstraram alguma dificuldade em distinguir estes diferentes tipos de valores atribuídos à tarefa (Wigfield & Eccles, 1992).

Deste modo, escolher uma atividade implica limitar as oportunidades da criança para realizar outras atividades que a mesma atribua valor, sendo que esta limitação é percebida como um custo ao se envolver nesta atividade, que varia consoante o nível de importância atribuída à tarefa, quanto mais elevado for percebido o custo menor o valor que o indivíduo atribui à atividade (Wigfield & Eccles, 1992).

De referir ainda que os mesmos autores relacionam o valor da tarefa com as experiências afetivas individuais do sujeito em diferentes atividades. As crianças tendem a valorizar mais as atividades em que obtiveram sucesso e em que experienciaram uma reação emocional positiva face ao resultado do que as atividades em que falharam e em que vivenciaram emoções negativas (Eccles et al., 1983; Wigfield & Eccles, 1992).

2.1.3 Teoria de Bandura

A teoria social da aprendizagem destaca a importância dos processos vicariantes, simbólicos e de autorregulação. A capacidade do ser humano em aprender por observação possibilita-lhe uma visão mais abrangente dos factos que lhe permite integrar unidades de comportamento sem que necessite de passar por todos os passos, como acontece com a aprendizagem pela experiência direta que torna o processo moroso e entediante. A

modelagem é mais do que uma imitação do comportamento do outro, esta envolve processos cognitivos tais como a criação de representações mentais de uma informação para conduzir as suas ações futuras de modo a que estas se tornem mais prudentes e perspicazes. Ao reproduzirem mentalmente as consequências de um determinado comportamento e ao organizarem a informação mais relevante para uma dada atividade, as pessoas adquirem uma maior percepção de controlo do seu comportamento (Bandura, 1971).

Um aspeto determinante na experiência de controlo pessoal é a crença de autoeficácia, ou de que temos a habilidade de produzir mudanças no mundo (King, 2008).

De acordo com esta teoria, as crenças de autoeficácia podem ser desenvolvidas por quatro principais fontes de influência, experiências de mestria que são o modo mais eficaz; experiências vicariantes promovidas pelos modelos sociais; persuasão social e a redução da reação das pessoas ao stress, a alteração das tendências emocionais negativas e as más interpretações acerca do seu estado físico (Bandura, 1994).

De um modo geral, bons desempenhos sucessivos conduzem a um aumento de autoeficácia. No entanto, a percepção da dificuldade da tarefa, o esforço envolvido e a expectativa de sucesso são fatores que influenciam essa relação. A modelagem social é mais eficaz quando o outro indivíduo tem uma competência similar. O feedback social é mais persuasivo quando combinado com desempenhos bem-sucedidos. As emoções fortes tendem a piorar o desempenho de uma tarefa (Feist & Feist, 2008).

Existem algumas estratégias que podem ajudar a aumentar a autoeficácia tais como selecionar atividades em que o indivíduo tenha uma elevada expectativa de sucesso; distinguir o desempenho passado do futuro, adquirindo consciência de que o conhecimento que o indivíduo possui hoje é superior ao que tinha no passado, bem como a sua confiança; dar mais atenção aos sucessos, ao invés de se focar nas falhas; escrever os sucessos alcançados e por fim realizar uma lista com as atividades em que é expectável mais sucesso e menos sucesso, sendo que as mais difíceis devem ser realizadas após o indivíduo ter sentido sucesso com as mais fáceis (Watson & Tharp, 1997).

2.2 Motivação para a leitura

Os referenciais teóricos sobre motivação, apresentados anteriormente, têm sido mobilizados e operacionalizados também no que se refere à leitura, o que transparece nas

tentativas de definição deste conceito. A motivação para a leitura pode ser definida como uma extensão da intenção da pessoa em ler um texto específico numa determinada situação (Schiefele, 2009), sendo este um constructo multifacetado com múltiplos constituintes (Guthrie et al., 2007).

Essa complexidade, originou uma categorização deste conceito em nove categorias, curiosidade e interesse; desafio; envolvimento; autoeficácia; competição; reconhecimento; níveis; interação social e evitamento. Sendo que as primeiras três dimensões remetem para uma motivação mais intrínseca e a competição, o reconhecimento e os níveis reenviam para uma motivação mais extrínseca (Wigfield & Guthrie, 1997; Baker & Wigfield, 1999).

No entanto Schiefele et al. (2012) consideram dois grandes grupos de constructos, um primeiro referente à motivação intrínseca e extrínseca (e.g., atitude face à leitura) e um segundo grupo de predisposição para que a motivação para a leitura ocorra (e.g., Autoeficácia leitora).

2.2.1 Modelo de McKenna da aquisição de atitudes face à leitura

O modelo de McKenna inspirou-se no modelo geral das atitudes desenvolvido por Fishbein e Ajzen, no qual estes autores definem atitude como “uma predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objeto” (Fishbein & Ajzen, 1975, p.6), “pessoa, instituição ou acontecimento” (Ajzen, 1988, p.4), uma outra definição similar para conceptualizar as atitudes refere-se à “tendência psicológica que se expressa numa avaliação favorável ou desfavorável de uma entidade específica” (Eagly & Chaiken, 1993, p.1). As atitudes são vistas como um constructo hipotético dado que não podem ser diretamente observadas, são inferências sobre os processos psicológicos internos de um indivíduo, a partir da observação dos seus comportamentos, verbais ou não verbais. A expressão das atitudes pode ser feita através de três fontes, cognições (pensamentos, ideias, opiniões e crenças), afetos (emoções e sentimentos) e comportamentos ou intenções comportamentais (Lima e Correia, 2013).

Fishbein e Ajzen (1975) defendem que a causalidade é processada de forma geral das crenças para atitudes, intenções e comportamentos e especificam dois tipos principais de crenças as que são relativas ao próprio objeto (como a leitura) e as que têm uma natureza normativa (e.g. como o meu amigo vê a leitura), para além disso estes autores categorizaram as crenças em descritivas que são aquelas que derivam da observação e da

experiência pessoal, inferenciais que resultam de raciocínios lógicos e informacionais que resultam de fontes externas dadas por pessoas significativas (McKenna, Kear & Ellsworth, 1995).

Para além disso este modelo também sintetizou o trabalho de Mathewson (1994), no qual as atitudes fazem parte de um conjunto de fatores que influenciam a intenção para ler e cujos resultados provenientes dessa leitura vão servir de feedback para influenciar as atitudes (McKenna et al., 1995).

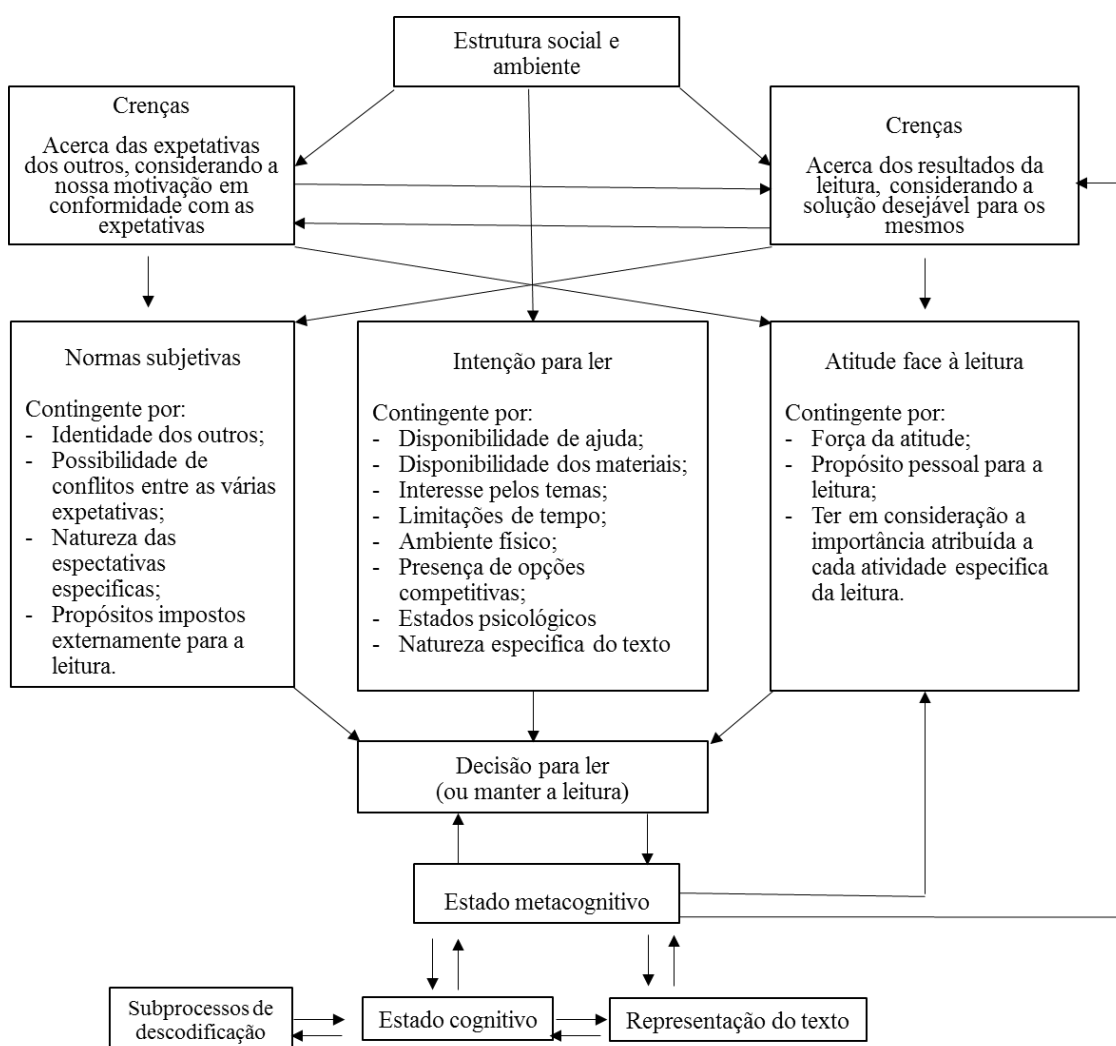


Figura 2 – Modelo de McKenna de aquisição de atitudes para a leitura (McKenna, 1994).

No entanto, como podemos observar pela figura 2, McKenna rejeitou a visão tripartida das atitudes (Sentimentos, ação para a leitura e crenças) proposta por Mathewson (1994) e identificou três principais fatores que influenciam a mudança de atitudes, crenças acerca dos resultados para a leitura considerando a solução desejável dos mesmos; crenças acerca das expectativas do outro, considerando a motivação de cada um

e a satisfação dessas expectativas e os resultados de acontecimentos específicos na leitura (McKenna et al., 1995).

De acordo com este modelo, a decisão para ler é resultante do efeito conjunto da intenção, atitude e normas subjetivas, cada uma delas sujeita a condicionantes específicas. Como a leitura é um processo contínuo esta decisão vai afetar e ser afetada pelo estado metacognitivo do sujeito que por sua vez vai influenciar as atitudes e crenças acerca dos resultados da leitura, promovendo um processo dinâmico.

Por outro lado, o estado metacognitivo do sujeito vai se relacionar de forma bidirecional com a representação do texto e com o estado cognitivo do sujeito, através de julgamentos acerca da satisfação do propósito de leitura, que por sua vez vai afetar e ser afetado pela capacidade de automatizar o processo de decodificação e tornar a leitura fluente (McKenna et al., 1995). Enquanto a cognição se refere ao conhecimento que o leitor adquiriu a metacognição refere-se à tomada de consciência desse conhecimento e à capacidade de conseguir controlá-lo (Cobb, 2017).

Os dois principais motivos para compreender o papel das atitudes no desenvolvimento leitor são a influência que este constructo pode ter na habilidade leitora que poderá influenciar outros fatores como o envolvimento e a prática na leitura e um outro aspeto que ocorre mesmo em leitores fluentes, que se caracteriza por atitudes desfavoráveis face à leitura poderem promover a escolha de não ler quando existem outras opções, a que a literatura designa por aliteracia (McKenna et al., 1995).

2.2.2 Estratégias de motivação para a leitura e desempenho leitor

A perspetiva de envolvimento desenvolvida por Alvermann e Guthrie (1993) e Guthrie (1996) (cit. por Gambrell, 1996) sugere que o leitor envolvido na leitura é motivado (i.e. escolhe ler por diversos propósitos nomeadamente ganhar conhecimento, procurar um escape no Mundo literário do texto e para melhorar o desempenho na tarefa), conhecedor (i.e. capaz de utilizar os conhecimentos adquiridos em experiências anteriores para construir uma nova compressão e adquirir mais conhecimento acerca do texto e para aplicar esse conhecimento em vários contextos), estratégico (i.e. utiliza estratégias cognitivas para decodificar, interpretar, compreender, monitorizar e regular o processo de leitura até satisfazer os seus objetivos e propósitos leitores) e socialmente interativo (i.e. é capaz de partilhar e comunicar com os outros durante o processo de construção de um sentido ao texto que leu) (Gambrell, 1996).

2.2.2.1 Modelo do envolvimento na leitura de Guthrie e Wigfield

No modelo de envolvimento de Guthrie & Wigfield (2000) baseado em suporte empírico (Guthrie & Alao, 1997; Guthrie et al., 1998 cit. por Guthrie & Wigfield, 2000), os processos instrucionais considerados, que influenciam os processos de envolvimento e os resultados da aprendizagem, são os objetivos para a aprendizagem e conhecimento, interações em contexto real, suporte autônomo, textos interessantes, instruções estratégicas, colaboração, elogios e recompensas, avaliações, envolvimento do professor e coerência entre os processos mencionados. O aumento dos conhecimentos (testes avaliativos padronizados, níveis referidos pelos professores, avaliação do desempenho literário), as aquisições (portfolios e medidas estandardizadas) e práticas de leitura (quantidade de leitura, indicadores de envolvimento ou crenças, preferências leitoras) nos alunos é o resultado de um maior processo de envolvimento, que é adquirido através das experiências contínuas dos processos instrucionais referidos (Guthrie & Wigfield, 2000).

Fazem parte do processo de envolvimento as motivações (objetivos, motivações intrínsecas e extrínsecas, autoeficácia e motivações sociais), as interações sociais (práticas colaborativas na comunidade e objetivos sociais de apoio a outros alunos ou de cooperação com o professor), as estratégias utilizadas e o conhecimento conceptual (Guthrie & Wigfield, 2000).

Os estudantes que se encontram intrinsecamente motivados para a leitura são aqueles que para além de lerem mais com mais frequência nos tempos livres, também possuem uma compreensão leitora a um nível mais profundo (e.g. envolvimento no processo inferencial) e utilizam estratégias mais complexas (e.g. organização) (Schiefele et al.; 2012).

2.2.3 Relações relevantes entre as diversas variáveis associadas à motivação para a leitura

Bouffard et al. (2003) desenvolveram um estudo longitudinal que avaliou a motivação intrínseca e a perceção de competência das crianças para a leitura, desde o primeiro ano de escolaridade até ao terceiro ano de escolaridade. Estes autores concluíram que a motivação intrínseca não contribui significativamente para o desempenho académico na leitura, ao contrário da perceção de competência na leitura.

Nesse seguimento, o estudo longitudinal de Soemer e Schiefele (2018), com 1075 crianças a frequentar o 2º ano (544) e o 3º ano (526) de escolaridade verificou que a quantidade de leitura é um forte preditor da motivação intrínseca e da compreensão leitora, mas passado 24 meses a quantidade leitora não é um preditor significativo da compreensão leitora, mas é da motivação intrínseca. Os resultados também sugerem que a motivação intrínseca para a leitura por si só não contribui para a compreensão leitora ao longo do tempo, em crianças desta faixa etária. Para além disso, mostra que não existe evidência estatística de uma mediação (total) da quantidade de leitura, entre a motivação intrínseca para a leitura e uma posterior compreensão leitora.

Embora estes estudos demonstrem que não parece existir efeito com uma compreensão leitora posterior, no processo de mestria na leitura, os alunos que leem com mais frequência, fazem com que a leitura se torne mais gratificante para eles (Soemer & Schiefele, 2018).

Por outro lado, os resultados do estudo de Carrol e Fox (2017), com 179 crianças entre os 8 e os 11 anos, que analisou a relação entre a autoeficácia, leitura de palavras e compreensão leitora, mostrou que a autoeficácia estava associada à leitura de palavras ($r=.41$; $p<.01$) mas não há compreensão da leitura ($r=.19$; $p=.08$). Para além disso não observou diferenças significativas entre as crianças do sexo feminino e masculino, o que pode levantar a hipótese de como é que estas crianças, nesta faixa etária, percecionam a leitura, mais como descodificar palavras e evitar os erros ou para compreender o que se lê.

O estudo elaborado por Guthrie et al. (2009), com 245 alunos do 5º ano, divididos em dois grupos (caucasianos e africanos americanos), pretendeu estudar as relações existente entre a motivação intrínseca e o evitamento, considerando-as variáveis relativamente independentes, bem como as relações existentes entre a dificuldade percebida e a autoeficácia

Estes autores criaram quatro perfis motivacionais, os leitores ávidos são aqueles que possuem elevada motivação intrínseca e baixo evitamento para a leitura, os leitores ambivalentes são aqueles cuja motivação intrínseca e evitamento, para a leitura, estão ambos elevados, os leitores apáticos são os que possuem ambos os constructos para a leitura baixos e os leitores aversivos são os possuem uma baixa motivação intrínseca, mas um elevado evitamento para a leitura (Guthrie et al., 2009).

Em ambos os grupos, o perfil de leitores ávidos foi aquele que apresentou um maior número de crianças com elevados desempenhos na leitura (Guthrie et al., 2009).

Para os estudantes caucasianos, a motivação intrínseca correlaciona-se significativamente com a fluência na leitura, ($r(171) = .35, p < .01$) e com a compreensão leitora, ($r(176) = .29, p < .01$). No grupo dos estudantes africanos americanos, a correlação entre a motivação intrínseca e a fluência foi marginalmente significativa ($r(52) = .31, p < .05$), bem como não houve uma correlação significativa entre a compreensão leitora e a motivação intrínseca (Guthrie et al., 2009).

Este estudo sugere que o processo motivacional pode variar mediante diferentes culturas. Mas que parece desejável, que em ambos os grupos, estes dois tipos de motivação (intrínseca e evitamento) promovam a competência leitora (Guthrie et al., 2009).

Nos estudos desenvolvidos por Schunk (1995) e Schunk e Ertmer (2000) (cit. por Muenks, Wigfiel, & Eccles, 2018) com alunos de diversas idades, estes treinaram a autoeficácia dos estudantes, sendo que o treino consistia na maioria das vezes em proporcionar feedback. Os resultados evidenciaram que para além de ter havido um aumento na autoeficácia o desempenho também foi superior ao do grupo de controlo.

III - Problemática, objetivos e hipóteses

O projeto Aprender a ler e a escrever em Portugal refere que no ano de 2014/2015 os alunos do 3º ano de escolaridade apresentavam uma taxa de retenção de 4.5%, sendo que este valor parece estar relacionado com o défice de competências em leitura e com as dificuldades de aprendizagem (Rodrigues et al., 2017).

A nível internacional, o PIRLS criado em 2001, para dar oportunidade a todos os países participantes de poderem observar a sua evolução e terem um índice de referência definido globalmente, constatou que em 2016, os resultados médios obtidos por Portugal no domínio da literacia na leitura encontravam-se acima do ponto médio da escala (500 pontos), no entanto este valor (528 pontos) diminuiu em relação ao valor obtido em 2011 (541 pontos) (Marôco, 2018).

Os resultados detalhados permitem analisar os processos de compreensão de leitura (i.e. concentrar-se e reter informação explicitamente mencionada; fazer inferências simples; interpretar e integrar ideias e informação; avaliar e criticar o conteúdo e os elementos textuais); o propósito da leitura (i.e. a leitura como uma experiência literária ou para obter informação), bem como hábitos e atitudes face à leitura em crianças do 4º ano de escolaridade, por ser nesta faixa etária que ocorre uma mudança de paradigma, de “aprender a ler” a criança passa a “ler para aprender” (Mullis et al., 2006).

No entanto, é importante referir que aprender a ler envolve mais do que a aprendizagem de competências e estratégias, é preciso que a criança seja socialmente interativa, ao participar em práticas de literacia, bem como é necessário que esta se sinta motivada para o fazer (Guthrie & Wigfield, 2000; Frankel et al., 2016; Gambrel, 2016), porém este desenvolvimento é afetado por vários fatores do meio, nomeadamente o ambiente de literacia em casa. (Hulme & Snowling, 2013).

As investigações realizadas nesta área revelam que as crianças, principalmente as provenientes de comunidades não dominantes, têm dificuldade em basear-se no seu conhecimento prévio. Deste modo, a leitura deve ser encarada não só como um processo de construção mas de integração do conhecimento obtido no texto com a vasta informação que o leitor foi adquirindo ao longo do tempo, incluindo objetivos, interesses e o conhecimento prévio sobre o tema do texto (Frankel et al., 2016).

Assim sendo, este estudo nesta faixa etária mostrou-se pertinente na medida em que embora exista uma vasta investigação nesta área com estudos por exemplo com adolescentes entre os 11 e 16 anos que relacionam a motivação, competências e hábitos

de leitura (McGeown et al., 2014), com crianças americanas e chinesas a frequentarem o quarto ano de escolaridade que relacionam motivação, compreensão leitora e quantidade de leitura (Wang & Guthrie, 2004) existem poucos estudos que façam uma caracterização global das crianças (Baker & Wigfield, 1999).

Neste sentido, este estudo tem como objetivo principal investigar quais os perfis motivacionais leitores das crianças do 3º ano que frequentam determinados estabelecimentos públicos de ensino da área da grande Lisboa e relacioná-los com o desempenho para a leitura e com alguns hábitos e práticas leitoras. Para além deste objetivo central estabelecemos ainda como objetivos:

- Caracterizar os hábitos e práticas de leitura de crianças do 3ºano de escolaridade do ensino básico.
- Caracterizar a motivação leitora de crianças do 3ºano de escolaridade do ensino básico.
- Analisar o efeito de género na motivação para a leitura.
- Analisar os diferentes perfis motivacionais para a leitura nos estudantes do 3º ano de escolaridade do ensino básico.

Decorrentes do objetivo principal estabelecemos as seguintes hipóteses:

H1- Diferentes perfis motivacionais estão relacionados de forma diferente com o desempenho leitor.

De acordo com vários autores a motivação para a leitura é um constructo multifacetado (Schiefele, et al, 2012; Muenks et al., 2018; McQuena et al., 1995; Monteiro, Mata & Peixoto, 2008), assim sendo é expectável que diferentes perfis motivacionais apresentem diferentes desempenhos leitores consoante os valores das variáveis que o constituem. No estudo desenvolvido por Guthrie et al. (2009) com crianças do 5º ano de escolaridade estes autores identificaram quatro perfis motivacionais, ao emparelharem as variáveis motivação intrínseca e evitamento tendo encontrado diferenças entre perfis ao nível do desempenho leitor.

Neste sentido, noutra estudo com crianças a frequentarem o 5º e o 6º ano de escolaridade, foram identificados 7 clusters baseados no questionário da motivação para a leitura desenvolvido por Wigfield e Guthrie (1997) que contempla 11 dimensões da mesma (autoeficácia, desafio, evitamento, curiosidade, envolvimento, importância, reconhecimento, níveis, competição, social e comprometimento) em que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ao nível do desempenho na leitura,

embora ao nível das provas de compreensão e vocabulário através de respostas de escolha múltipla utilizando os testes de leitura normalizados Gates-MacGinitie e o teste de compreensão das competências básicas as diferenças encontradas não foram significativas (Baker & Wigfield, 1999).

No seguimento da hipótese anterior estabeleceu-se a seguinte hipótese operacional:

H1.1- Crianças com mais motivação para a leitura apresentam melhores desempenhos leitores.

De acordo com a teoria de Bandura a autoeficácia influencia as escolhas dos indivíduos, sendo que a maioria das pessoas envolve-se em atividades em que se considerem competentes e lhes transmitem confiança e evitam aquelas em que não se sentem assim. (Bandura, 1994, 1997)

Um forte sentido de autoeficácia permite considerar tarefas difíceis como um desafio para ser alcançado ao invés de um perigo para ser evitado, pessoas com esse constructo elevado possuem um interesse intrínseco em realizar a atividade. Embora as crenças de autoeficácia sejam distintas das expectativas de resultados, os julgamentos que o próprio realiza acerca das suas competências para se envolver numa tarefa em parte determinam os julgamentos das consequências que determinado comportamento irá produzir (Bandura, 1994, 1997), pelo que, mudar as crenças de autoeficácia da criança é um modo eficaz para melhorar o desempenho da criança na realização da tarefa (Wigfield & Eccles, 1992; Muenks et al., 2018). Nesse sentido, o estudo de Guthrie e colaboradores (2009) verificou que os leitores ávidos, que são aqueles que mostram simultaneamente uma elevada motivação intrínseca e um baixo evitamento, apresentam um melhor desempenho na leitura.

O estudo de Baker e Wigfield (1999) vem mostrar que o Cluster 7 identificado com uma elevada motivação para a leitura em todas as dimensões (envolvimento, curiosidade, autoeficácia, desafio, social, competição, importância, reconhecimento, níveis e comprometimento), exceto no evitamento apresenta valores de desempenho leitor abaixo do cluster 6 que apresenta os valores mais elevados nesta dimensão e que se caracteriza por um baixo evitamento e competição e por uma elevada importância e comprometimento para a leitura, sendo estes valores estatisticamente significativos.

Os valores de desempenho encontrados no Cluster 6 também diferem significativamente dos Cluster 1 e 2 que se caracterizam por terem uma motivação para a

leitura muito baixa e baixa respectivamente, bem como do Cluster 3 identificado com uma baixa autoeficácia, competição e reconhecimento (Baker & Wigfield, 1999).

No entanto os valores do Cluster 6 não diferem significativamente do Cluster 5 que apresenta uma elevada competição e evitamento, nem do Cluster 4 que se caracteriza por uma baixa importância e competição para a leitura e por um baixo evitamento. Sendo que os valores de eficácia leitora para as crianças do Cluster 5 se encontram na média do total das crianças e ligeiramente acima da média para as crianças do Cluster 4 e 6 (Baker & Wigfield, 1999).

H2- Diferentes perfis motivacionais estão relacionados de forma diferente com a frequência leitora.

A motivação para a leitura assume uma particular importância na medida em que afeta a frequência leitora da criança (Wigfield & Guthrie, 1997; Schiefele et al., 2012), assim é esperado que diferentes perfis motivacionais apresentem diferenças ao nível da frequência leitora consoante os valores das variáveis que o constituem. No estudo de Baker e Wigfield (1999) a hipótese de que os estudantes que apresentavam diferentes perfis motivacionais diferiam na atividade leitora fora da escola foi corroborada, pelo que se espera que neste estudo também o seja.

A atividade leitora no referido estudo foi calculada através de duas questões realizadas às crianças adaptadas do inventário de atividades leitoras desenvolvido por Guthrie, McGough e Wigfield em 1994 “Leste algum livro por divertimento a semana passada?”, se sim indica o nome e autor e “geralmente quantas vezes costumava ler para te divertires”, sendo que a resposta era dada através de uma escala de quatro pontos em que 1-“quase nunca”, 2-“uma vez por mês”; 3-“uma vez por semana” e 4-“quase todos os dias” (Baker & Wigfield, 1999).

Neste sentido surge a seguinte hipótese operacional:

H2.1 Crianças com mais motivação para a leitura apresentam uma maior frequência leitora

Esta hipótese é fundamentada com alguns resultados encontrados na literatura. De acordo com a teoria de Decy e Ryan, (2008) os indivíduos têm uma tendência para se motivarem intrinsecamente e as crianças enquanto seres ativos têm uma disposição para explorarem o meio e desenvolverem os seus interesses. Essa exploração pode induzir prazer pelo envolvimento na tarefa e pode satisfazer necessidades de sentir-se competente (Wang & Guthrie, 2004). Este estudo com estudantes do quarto ano, 187 americanos e 197 chineses, verificou que em ambos a motivação intrínseca para a leitura está

correlacionada significativamente com a quantidade de leitura por prazer (Wang & Guthrie, 2004).

Na meta análise desenvolvida por Schiefele et al. (2012), os mesmos concluíram que quanto maior a motivação para a leitura maior a frequência leitora, para tal basearam-se em alguns estudos tais como o de Guthrie et al. (1999) que refere que tanto a motivação intrínseca como a extrínseca contribuem significativamente para explicar a quantidade leitora depois de controladas as variáveis conhecimento prévio, autoeficácia e competências prévias leitoras, no entanto concluíram que a autoeficácia leitora não predizia significativamente a quantidade leitora. No mesmo sentido o estudo de Cox e Guthrie (2001) que analisou a contribuição da motivação para a leitura, as estratégias utilizadas e a competência prévia para a leitura, medida seis meses antes, na quantidade leitora em duas situações para a escola e para divertimento, obteve correlações significativas entre a motivação para a leitura e a quantidade leitora nas duas situações, sendo que a motivação para a leitura foi calculada através de uma medida conjunta utilizando as dimensões curiosidade, envolvimento, reconhecimento, competição e desafio do questionário da motivação para a leitura desenvolvido por Wigfield e Guthrie (1997).

O estudo longitudinal de Soemer e Schiefele (2018) refere que a quantidade leitora é um forte preditor da motivação intrínseca mesmo passados 24 meses.

O estudo de Baker e Wigfield (1999) vem mostrar que o Cluster 7 identificado com uma elevada motivação para a leitura apresenta os valores mais elevados de frequência leitora observando-se diferenças significativas com todos os outros Clusters. Assim como os clusters 1 e 2 que se caracterizam por uma muito baixa e baixa motivação para a leitura, respetivamente, apresentam os valores mais baixos de frequência leitora com diferenças significativas em relação a todos os outros clusters.

Os valores de frequência leitora encontrados no Cluster 6 que apresenta os valores de evitamento mais baixo são estatisticamente superiores aos do Cluster 5, que se caracteriza por um elevado evitamento para a leitura (Baker & Wigfield, 1999).

IV – Método

1. Desenho de Investigação

Este estudo é descritivo na medida em que se pretende caracterizar dois conjuntos de variáveis, hábitos e práticas de leitura e motivação para a leitura, é correlacional dado que pretende-se estudar as relações entre as variáveis comportamentais, sociais, cognitivas e motivacionais em estudo e também tem um carácter comparativo, na medida em que se pretende analisar se entre grupos motivacionais distintos existem diferenças significativas nas variáveis relevantes para esta investigação. Para além disso, é um estudo transversal porque a recolha de dados ocorre num só momento.

A metodologia adotada foi quantitativa, dado que se utilizou questionários e escalas para a recolha de dados. Por motivos de economia de tempo, os instrumentos foram administrados em contexto de sala de aula a todos os alunos em simultâneo. Os professores ficaram com os questionários para preencherem com mais precisão.

2. Participantes

A amostra é constituída por 221 crianças ($n=221$), 111 do sexo feminino (50.20%) e 110 do sexo masculino (49.80%), a frequentarem o 3º ano de escolaridade em cinco estabelecimentos de ensino de dois agrupamentos distintos na área da grande Lisboa. A idade varia entre 8 e 10 anos, sendo a média 8.73 e o desvio-padrão .52.

Nas figuras 3 e 4 constam a ocupação profissional das mães e pais dos alunos, respetivamente, de acordo com a classificação portuguesa das profissões 2010 (INE, 2011).

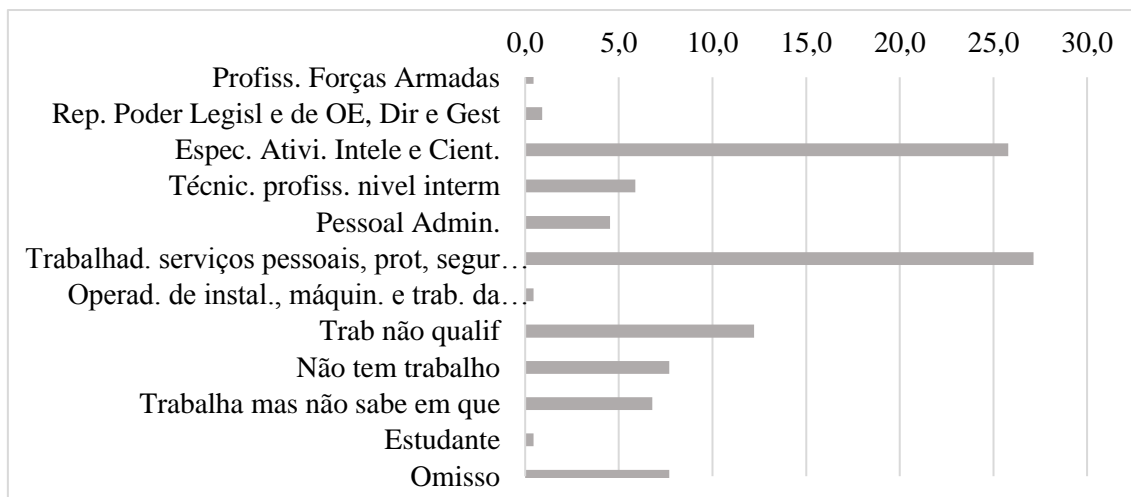


Figura 3. Distribuição da frequência relativa (em %) da ocupação profissional da mãe.

De acordo com as respostas dadas pelas crianças às questões “A mãe trabalha? Qual a profissão da mãe? O que ela faz?”, como podemos observar pela figura 3, inferiu-se que cerca de metade das mães são especialistas das atividades intelectuais e científicas (25.8%) ou trabalham nos serviços pessoais, de proteção, e segurança e vendedores (27.1%). O valor obtido na categoria “trabalhadoras não qualificadas” é de 12.2%. De referir ainda que a frequência de mães desempregadas é de 7.7%, bem como 6.8% das crianças refere que a mãe trabalha mas não sabe o que ela faz, nem a profissão e 7.7% das crianças não responderam a esta questão.

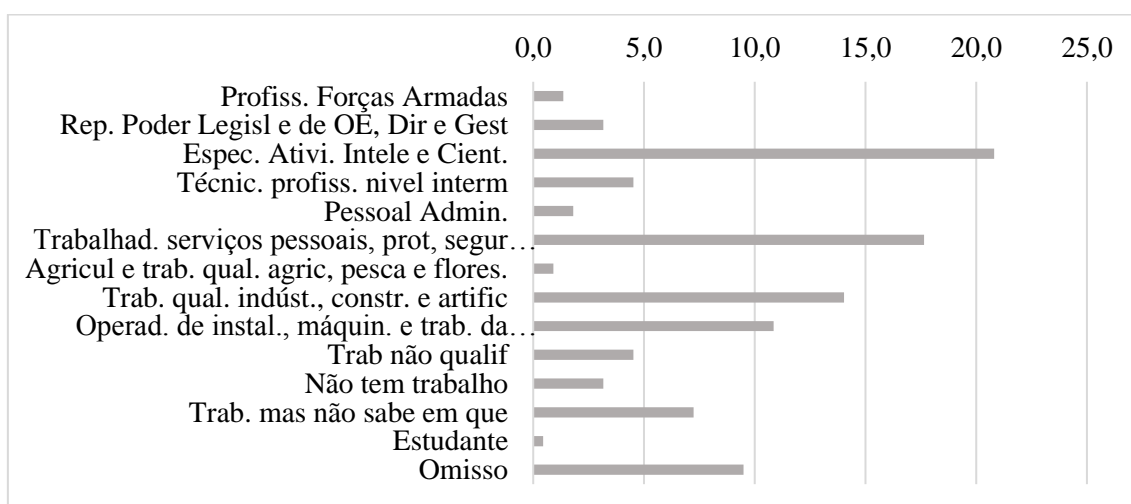


Figura 4. Distribuição da frequência relativa (em %) da ocupação profissional do pai.

De forma semelhante ao que aconteceu com as mães, como podemos observar pela figura 4 inferiu-se que 20.8% dos pais são especialistas das atividades intelectuais e científicas, 17.6% trabalham nos serviços pessoais, de proteção, e segurança e

vendedores. Por outro lado, ao contrário do que acontecia com as mães, 14.0% dos pais são trabalhadores qualificados da indústria, construção e artificies.

De referir ainda que 3.2% dos pais encontram-se desempregados, 7.2% das crianças refere que o pai trabalha mas não sabe o que ele faz, nem a profissão e 9.5% das crianças não responderam a esta questão.

Quanto ao agregado familiar destas crianças 71.6% refere viver com ambos os pais e 9.6% menciona viver com os pais e família alargada, os restantes relatam viver ou só com um dos pais ou com um dos pais e família alargada, ou só com família alargada. A frequência de crianças que refere que vive com mais de um irmão é de 18.4%, 46.9% menciona um(a) irmã(o) e 34.7% das crianças não faz referência a nenhum irmão na questão pessoas com quem vives.

3. Instrumentos

Foram aplicados três instrumentos aos alunos.

Para avaliar as autoperceções de leitor, que mede como as crianças se sentem enquanto leitoras, foi utilizada a escala Reader Self-Perception (RSPS) de Henk e Melnick, versão portuguesa adaptada por Monteiro et al. (2008). Embora esta escala tenha sido administrada a crianças entre os 9 e os 15 anos, optou-se pela utilização da mesma pela proximidade à média de idades das crianças desta amostra, ($M=8.73$; $DP=.52$). A escala é constituída por 33 itens, sendo o primeiro item de carácter geral e os restantes distribuídos por quatro dimensões, o progresso com 9 itens (10,13,15,18,19,23,24,27,28) e uma consistência interna de .85 na escala adaptada e de .80 para este estudo, a comparação social com 6 itens (4,6,11,14,20,22) e uma consistência interna de 0.75 na versão adaptada e .71 para esta amostra, o feedback social com 9 itens (2,3,7,9,12,17,30,31,33) e uma consistência interna de 0.91 na escala adaptada e .87 no presente estudo e atitudes com 8 itens (5,8,16,21,25,26,29,32) e uma consistência interna de 0.9 na versão portuguesa e .83 para estes participantes.

A primeira dimensão designada progresso é definida como uma perceção do desempenho leitor atual em comparação com o desempenho passado; a comparação social revela como a criança percebe o seu desempenho leitor em comparação com os seus colegas de sala de aula, o feedback social é definido pelas informações que chegam direta ou indiretamente à criança acerca da sua leitura através de professores, colegas e

familiares e os estados fisiológicos referem-se aos sentimentos internos que a criança experiencia enquanto lê (Henk & Melnick, 1995).

Como exemplos de itens para cada dimensão tem-se o item 10 na dimensão progresso “Agora, quando leio, não tenho que me esforçar tanto como antes”, o item 20 na dimensão comparação social “Leio melhor do que os meus colegas de turma”, o item 9 na dimensão feedback social “Os meus colegas acham que leio bastante bem” e o item 32 na dimensão atitudes “Gosto de ler”.

Esta escala é do tipo Likert com 5 pontos que varia entre 1 - “discordo totalmente” a 5 - “concordo totalmente”.

O score de cada subescala é obtido pela média dos itens que a constituem. Quanto mais próximo do valor 5, mais positivo é o sentimento da criança enquanto leitora.

Para avaliar a motivação para a leitura foi utilizada a escala reading motivation de Guthrie, et al. (2009) que não está validada para o contexto português, pelo que houve a necessidade de fazer uma tradução da mesma, bem como estudar a sua validade interna recorrendo a uma análise fatorial exploratória com os 28 itens distribuídos por quatro dimensões. A motivação intrínseca com 7 itens (1,5,8,15,20,22,27), o evitamento com 7 itens (7,9,14,17,23,25,26), a autoeficácia com 7 itens (4,10,12,18,19,24,28) e a dificuldade percebida com 7 itens (2,3,6,11,13,16,21). Nesta perspetiva a motivação intrínseca é conceptualizada na procura da leitura para divertimento e curiosidade, com uma preferência por atividades leitoras desafiantes (Ryan & Deci, 2000; Wigfield & Guthrie, 1997 cit. por Guthrie et al., 2009), por oposição o evitamento para a leitura é definido com uma fuga às atividades leitoras, promovendo a desafetação da mesma (Guthrie et al., 2009), sendo que um dos motivos que pode conduzir a este evitamento refere-se à dificuldade percebida que é definida com uma perceção do estudante de que a tarefa leitora é difícil face ao seu desempenho, o que envolve crenças acerca da sua capacidade para ler bem, ao que Guthrie et al. (2009) designaram por autoeficácia leitora.

Como exemplos de itens para cada dimensão tem-se o item 1 na dimensão motivação intrínseca “Gostas de ler livros no teu tempo livre?”, o item 17 na dimensão evitamento “Com que frequência pensas: Eu não quero ler isto?”, o item 18 na dimensão auto-eficácia “Consegues reconhecer facilmente as palavras quando lês?” e o item 21 na dimensão dificuldade percebida “Ler para a turma é um desafio para ti?”.

Após uma primeira análise com extração através dos componentes principais e com rotação varimax, obteve-se uma solução com sete fatores que permite a explicação

de 55.1% da variância encontrada. A partir desta análise eliminou-se sucessivamente os itens 28, 14, 11, 12, 27, 9 e 7 porque surgiam com uma saturação superior a .4 em mais do que um fator e/ou estavam agrupados com outros itens que remetiam para outro conteúdo.

No seguimento das análises efetuadas, a solução fatorial encontrada pressupõe a existência de 6 fatores que permite a explicação de 58.2% da variância encontrada.

Como a escala original tinha quatro dimensões, efetuou-se uma nova análise fatorial e definiu-se previamente este número de fatores. O item 19 foi eliminado porque agrupou-se com os itens da dificuldade percebida.

Aquando da tradução e retradução da escala, houve dúvidas entre os tradutores na melhor forma de traduzir o item 19, deste modo, no final da escala colocou-se um item adicional que refere “Achas que vais estar bem no próximo ano?”. No entanto, quanto se juntou este item a esta escala, este agrupou-se com os itens da motivação intrínseca embora mantendo uma saturação superior a .4 com os itens da dificuldade percebida, pelo que o mesmo foi eliminado.

Tabela 1 – Análise fatorial após rotação varimax para os 20 itens da escala (saturação >.385)

Fatores Itens	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4
EML8_MI	.724			
EML20_MI	.719			
EML15_MI	.702			
EML5_MI	.700			
EML22_MI	.682			
EML1_MI	.658			
EML2_DP		.641		
EML21_DP		.628		
EML13_DP		.625		
EML16_DP		.536		
EML6_DP		.474		
EML18_AE			.711	
EML10_AE			.688	
EML4_AE			.661	
EML24_AE			.571	
EML3_DP			-.438	
EML23_EV				.761
EML25_EV				.734
EML26_EV				.611
EML17_EV				.389
Valor Próprio	4.7	2.4	1.7	1.1
% Variância explicada	23.6	12.0	8.5	5.7

No final a solução fatorial obtida com quatro fatores apresenta uma correlação média entre as variáveis, com um KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) de $.794 (< .8)$ e um teste de esfericidade ($\chi^2_{(190)} = 972.18; p < .001$), que permite a explicação de 49.79% da variância encontrada como podemos observar na tabela 1. O primeiro fator explica 23.6% da variância e engloba os seis itens da motivação intrínseca. O segundo fator é constituído pelos cinco itens da dificuldade percebida e explica 12.0% da variância dos resultados. O terceiro fator permite a explicação de 8.5% da variância encontrada e é constituído pelos cinco itens da autoeficácia. O quarto fator explica 5.7% da variância e agrupa os quatro itens do evitamento.

No que se refere à consistência interna, podemos constatar pela observação da tabela 2 que os valores de Alpha de Cronbach são fracos para a maioria das dimensões, embora para a dimensão autoeficácia este valor esteja próximo do limite considerado

razoável .70. No entanto, a dimensão Motivação Intrínseca apresenta uma boa consistência interna.

Tabela 2 – Valores de Alpha de Cronbach para cada uma das dimensões

Dimensões	Alpha de Cronbach
Motivação Intrínseca	.80
Evitamento	.66
Autoeficácia	.69
Dificuldade Percebida	.61

A cotação de cada item varia entre 1 a 4. Em que 1 - “Nunca”, 2 –“Normalmente Não”, 3- “Frequentemente” e 4 - “Sempre”. O valor total de cada subescala é obtido pela média dos itens que a constituem. Os quatro valores obtidos permitem traçar um perfil individual ou coletivo.

O questionário hábitos e práticas de leitura tem como intuito analisar as práticas e hábitos de leitura destes alunos, bem como a relação que estes têm com a leitura. Este questionário é constituído maioritariamente por questões de resposta do tipo likert 5 pontos, que varia entre (1-nunca e 5-sempre) ou entre (1-nada e 5-muito), embora também possua uma resposta de 6 pontos que varia entre (1 muito fraco a 6 excelente), por questões de resposta aberta, por respostas do tipo sim e não.

Estas questões focam-se na observação de práticas de leitura dos pais, no gosto pela leitura; nas experiências afetivas envolvidos na leitura; na acessibilidade à leitura; na quantidade de livros que leram durante uma semana; na frequência leitora e na importância atribuída à leitura.

A construção deste questionário baseou-se principalmente nas teorias de expectativa valor de Eccles et al. (1983) e na teoria de Bandura (1997) na revisão da literatura sobre este tema (McKenna et al., 1995; McQuillan & Au, 2001) e nos questionários existentes na literatura (e.g. Mata, 2002; Famoso, 2013).

Solicitou-se aos professores titulares dos alunos o preenchimento de dois questionários.

Um questionário para avaliar o desempenho do aluno para a leitura, com 4 questões referentes à competência geral para a leitura, fluência, compreensão e correção.

A cotação deste questionário é de 6 pontos, que varia entre 1 e 6. Ao valor 1 está associado a perceção de muito fraco e ao valor 6 excelente.

Um segundo questionário para compreender quais as conceções que estes professores consideram como importantes para a aprendizagem da leitura em casa com 5 questões. Existem estratégias que consideram importantes que os pais adotem em casa para promover a leitura? Quais? Transmitem essa informação aos pais? Se sim, como o fazem? Como percebem a abertura dos pais para introduzirem pequenas mudanças nas suas rotinas?

4. Procedimentos

Para este estudo houve a necessidade de passar inquéritos em meio escolar, assim sendo, foi necessário pedir a autorização da Direção-Geral da Educação (DGE), através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME). Após a autorização da DGE, contactou-se os agrupamentos na área da grande Lisboa que pudessem ter interesse em participar no presente estudo. Após a autorização dos diretores e coordenadores dos respetivos estabelecimentos, procedeu-se ao pedido de autorização dos professores, assim como, solicitou-se aos encarregados de educação que caso concordassem assinassem o consentimento informado para a participação do seu educando nesta investigação.

De acordo com a disponibilidade dos professores, desloquei-me aos estabelecimentos de ensino em estudo e apliquei os instrumentos aos alunos que tinham o consentimento informado assinado pelos pais e aos respetivos professores que também mostraram interesse em participar assinando o respetivo consentimento informado.

Durante todo o processo foi mantida a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos. Após a recolha dos mesmos, estes foram tratados com o apoio ao suporte informático SPSS versão 25.

V – Apresentação e análises de resultados

Neste capítulo, começamos por analisar e descrever o que os alunos, que participaram neste estudo, responderam no questionário hábitos e práticas leitoras, no que se refere à observação de práticas de leitura dos pais, ao gosto pela leitura; às experiências afetivas envolvidos na leitura; à acessibilidade à leitura; à quantidade de livros que leram durante uma semana; à frequência leitora e à importância atribuída à leitura.

Num segundo momento analisamos como estas crianças se sentem motivadas para a leitura e investigamos como diferentes Clusters apresentam resultados diferentes ao nível do desempenho, frequência leitora, prazer em ler nos tempos livres e das emoções associadas à leitura.

Observação dos alunos de práticas de leitura dos pais

Com o intuito de compreender melhor se os pais podem servir de modelo para a criança, através de uma escala de cinco pontos que varia entre nunca e sempre questionou-se as mesmas acerca da frequência com que observam os seus pais a lerem ($M=3.38$, $DP=1.08$). O que as crianças mais observam é a leitura de mensagens nos telemóveis ($M=4.20$, $DP=.92$), e a leitura de filmes legendados ($M=4.01$, $DP=1.12$), a leitura de livros encontra-se ligeiramente abaixo da média geral ($M=3.13$, $DP=1.27$).

Gosto pela leitura

No que se refere ao gosto pela leitura, estas crianças apresentam ($M=4.06$, $DP=1.08$), o que demonstra que em média, este grupo de crianças gosta bastante de ler e referem que os pais também ($M=3.89$, $DP=.94$). No entanto, no que se refere às conversas sobre a leitura este valor decresce e em média as crianças referem que gostam mais ou menos de conversar sobre o que leem ($M=3.00$, $DP=1.39$).

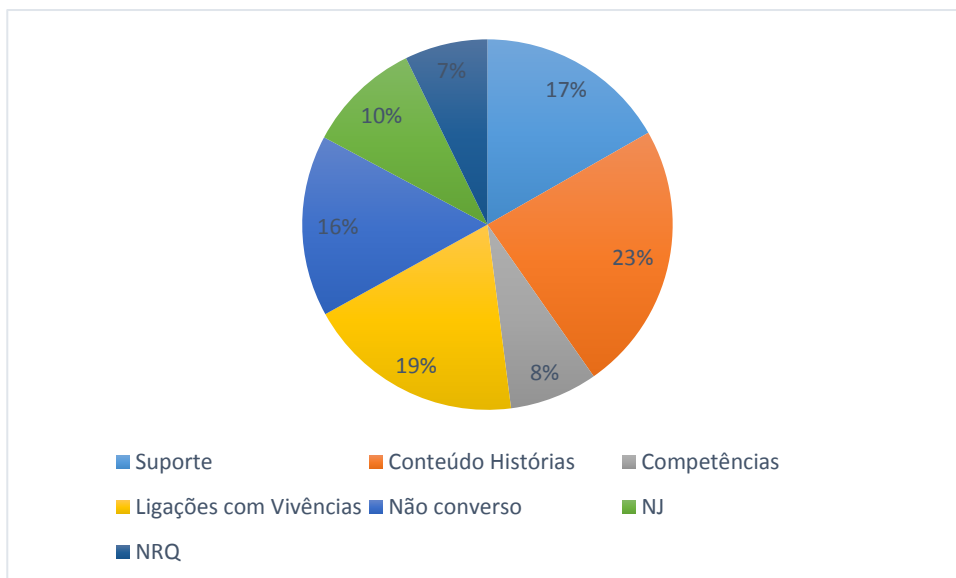


Figura 5. Sobre o que as crianças conversam
 Notas: NJ- Não justifica; NRQ- Não responde ao questionário

Como se pode observar pela figura 5, o tema das conversas é variado com 23% dos participantes a referir que conversam sobre o conteúdo da história (e.g. partes das histórias), 19% referem ligações com vivências (e.g. o que fizeram durante o dia); 17% mencionam o suporte (e.g. tema) e 16% relatam que não conversam. Apenas 8% das respostas remete para as competências (e.g. aprendizagens). De referir ainda que 10% dos inquiridos, embora referissem que conversam, não conseguiram expressar sobre o que conversam e 7% não responderam a esta questão.

Por outro lado, existem associações lineares estatisticamente significativas entre as variáveis gosto pela leitura dos pais e das crianças ($r=.257, p < .01$); bem como entre as variáveis gosto pela leitura dos pais e quantidade de conversas sobre aquilo que a criança lê ($r=.302, p < .01$) e entre o gosto pela leitura das crianças e as conversas sobre aquilo que lê ($r=.230, p=.001$).

Em média, as crianças referem que gostam de ler bastante com a mãe (M=4.01, DP=1.14) e o pai (M=3.71, DP=1.38). A preferência por ler com os amigos (M=3.49, DP=1.31), com os avós (M=3.42, DP=1.40) e sozinha (M=3.40, DP=1.42) é muito semelhante. Com os outros familiares, tais como tios (M=2.85, DP=1.46) e primos (2.96, DP=1.51) esse valor situa-se abaixo de 3 (ponto médio), talvez porque eles vivem longe, como algumas crianças relatam.

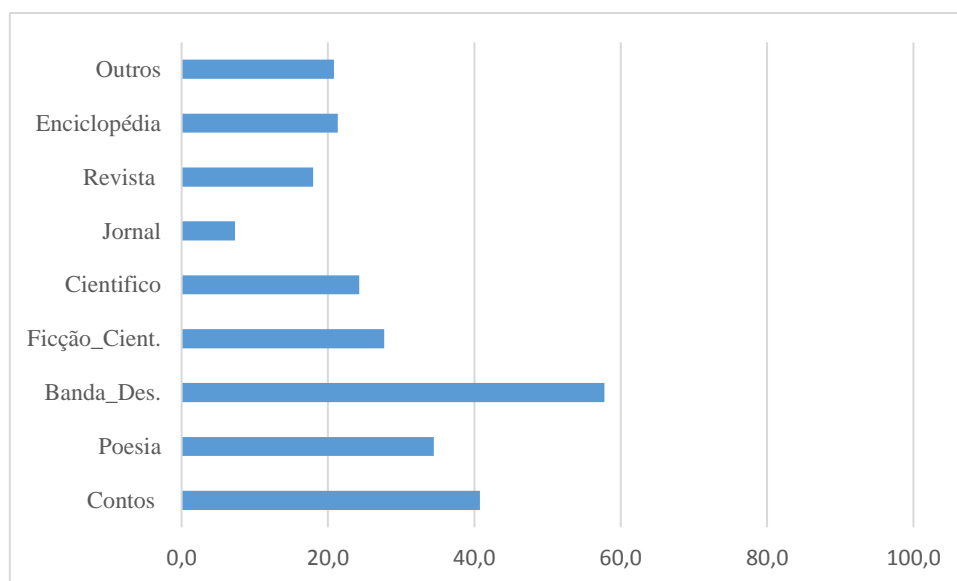


Figura 6. O que as crianças mais gostam de ler.

Como é possível constatar, o tipo de livro preferido, apontado por cerca de metade das crianças, é a banda desenhada com uma percentagem de 57.8%, os suportes informativos como o jornal (7.3%) foram os menos identificados, de referir que na categoria outros, apenas 20 (9.7%) crianças se referiram ao género (aventura, ação, romance, terror e piadas).

Experiências afetivas envolvidas na leitura

A importância destas experiências é inegável, na medida em que estão sempre presentes no nosso quotidiano e influenciam os nossos pensamentos e ações (Garcia_Marques, 2013).

Tabela 3. Média (M), desvio padrão (DP), mínimo (Min.) e máximo (Máx.), referentes às emoções experienciadas nas situações de leitura (L) e receber livros de presente (P).

	M _L	DP _L	M _P	DP _P	Min-Máx
Zangado	1.41	.84	1.27	.79	1-5
Aborrecido	1.94	1.23	1.43	.98	1-5
Triste	1.56	.99	1.37	.93	1-5
Total – Emoções Negativas	1.64	.85	1.36	.79	1-5
Satisfeito	3.70	1.30	3.42	1.54	1-5
Feliz	4.19	1.12	4.21	1.18	1-5
Curioso	4.36	1.02	4.25	1.27	1-5
Total – Emoções Positivas	4.09	.87	3.98	1.11	1-5

De acordo com a tabela 3 podemos constatar que, em média, estas crianças, nas duas situações, manifestam emoções positivas com muito mais frequência do que emoções negativas. No entanto, verificou-se que existem diferenças significativas entre as emoções negativas nas duas situações ($t(192) = 4.571, p < .001$), o que não acontece com as emoções positivas ($t(203) = 1.380, p = .169$). Na situação de leitura, as emoções negativas associadas apresentam uma razoável consistência interna ($\alpha = .77$) e para as emoções positivas esse valor é de .62. No que se refere ao receber livros como prendas, para as emoções positivas ($\alpha = .78$) e para as emoções negativas ($\alpha = .85$).

Tabela 4. Correlações entre as emoções experienciadas nas duas situações

	Oferta_ Zangado	Oferta_ Aborrecido	Oferta_ Triste	Oferta_ Satisfeito	Oferta_ Feliz	Oferta_ Curioso
Leitura_Zangado	.461**	.315**	.341**	-.137	-.336**	-.352**
Leitura_Aborrecido	.396**	.399**	.354**	-.237**	-.389**	-.362**
Leitura_Triste	.239**	.189**	.277**	-.028	-.173*	-.122
Leitura_Satisfeito	-.216**	-.179*	-.115	.446**	.201**	.191**
Leitura_Feliz	-.380**	-.374**	-.325**	.234**	.414**	.305**
Leitura_Curioso	-.237**	-.188**	-.238**	.181*	.180*	.369**

Como se pode observar pela tabela 4 as correlações significativas mais elevadas surgem associadas às mesmas emoções em situações diferentes.

Acessibilidade à leitura - Quantidade de livros em casa

O sucesso na leitura começa pelo acesso ao livro (McQuillian, 1998). Assim sendo, torna-se crucial entender se os alunos têm oportunidade para ler.

Tabela 5. Frequências relativas acerca da quantidade de livros que os alunos têm em casa

Quantidade livros	N	%
0	6	3,0
1-10	26	13,1
11-25	30	15,2
26-50	44	22,2
51-100	39	19,7
> 100	53	26,8
Total	198	100,0

De acordo com a tabela 5, cerca de metade dos alunos refere que tem mais de 50 livros em casa, no entanto, ainda existe 16% dos alunos que refere que tem menos de 10 livros em casa.

Relativamente ao local onde se encontram os livros para crianças, a maioria refere no seu quarto 83.9%. Mais de metade dos alunos refere que tem os livros apenas num local da casa (64.9%), 23% das crianças refere que tem os livros em dois locais da casa e apenas 10% das crianças mencionam que tem livros por vários locais da casa.

Acessibilidade à leitura – Acesso a dispositivos eletrónicos

Atualmente, as novas tecnologias assumiram um papel determinante no quotidiano das crianças, assim sendo, pretende-se analisar se as crianças têm em casa computador e/ou tablet e quais as atividades que realizam com mais frequência nesses dispositivos eletrónicos. Neste estudo, 81.6% das crianças têm computador e 77.3% têm tablet, responderam a esta questão 201 e 203 crianças, respetivamente.

Tabela 6. Média (M), desvio padrão (DP), mínimo (Min.) e máximo (Máx.), referentes às atividades realizadas nestes dispositivos

Itens	M	DP	Min-Máx
Vês desenhos animados?	2.69	1.52	1-5
Jogas?	3.70	1.37	1-5
Lês livros?	2.64	1.49	1-5
Ouves música?	3.92	1.34	1-5
Vês filmes em português?	3.01	1.54	1-5
Vês filmes legendados?	2.77	1.53	1-5
Escreves textos?	2.53	1.41	1-5
Fazes filmes?	1.69	1.25	1-5
Fazes apresentações?	2.12	1.40	1-5

No que se refere à questão “Se sim, o que fazes no tablet e computador?” apenas 177 crianças responderam a este conjunto de 9 itens numa escala de 5 pontos.

As atividades mais frequentes são ouvir música (M=3.92, DP=1.34) e jogar (M=3.70, DP=1.34). A menos frequente é fazer filmes (M=1.69, DP=1.25). A leitura de livros apresenta valores médios abaixo do ponto médio (M=2.64, DP=1.49).

Acessibilidade à leitura – Visitas regulares à biblioteca

A frequência regular de visitas à biblioteca e a figura que os acompanha também assume um papel importante nos hábitos e práticas de leitura, especialmente nos alunos que não possuem muitos livros em casa e que não costumam receber livros. No que se refere à frequência de bibliotecas escolares (M=2.90, DP=1.07) esta é muito superior à das bibliotecas municipais (M=1.77, DP=1.07) o que se justifica pela proximidade destas às crianças e pelo maior número.

Tabela 7. Frequência relativa de visitas à biblioteca escolar e municipal

Tipo de biblioteca	Frequência das bibliotecas					Nr	Total
	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre		
Escolar	7.70	28.50	29.00	20.80	6.80	7.20	100
Municipal	51.10	21.30	10.00	6.80	2.30	8.60	100

De acordo com a tabela 7, nas bibliotecas escolares parece existir uma distribuição próxima da normal, com a frequência relativa máxima obtida em algumas vezes (29%), nas bibliotecas municipais essa distribuição parece assimétrica à direita, com mais de 50% das crianças (51.10%) a referir que nunca frequentou a biblioteca municipal, muito diferente dos 7.7% obtidos na biblioteca escolar.

Quanto ao apoio, os alunos vão mais frequentemente à biblioteca escolar com os amigos (M=3.64, DP=1.54), do que com a professora (M=2.43, DP=1.40) ou sozinhos (M=2.25, DP=1.44). Enquanto que, a figura que os acompanha mais à biblioteca municipal é a mãe (M=2.15, DP=1.54) e a que acompanha menos são os avós (M=1.73, DP=1.25).

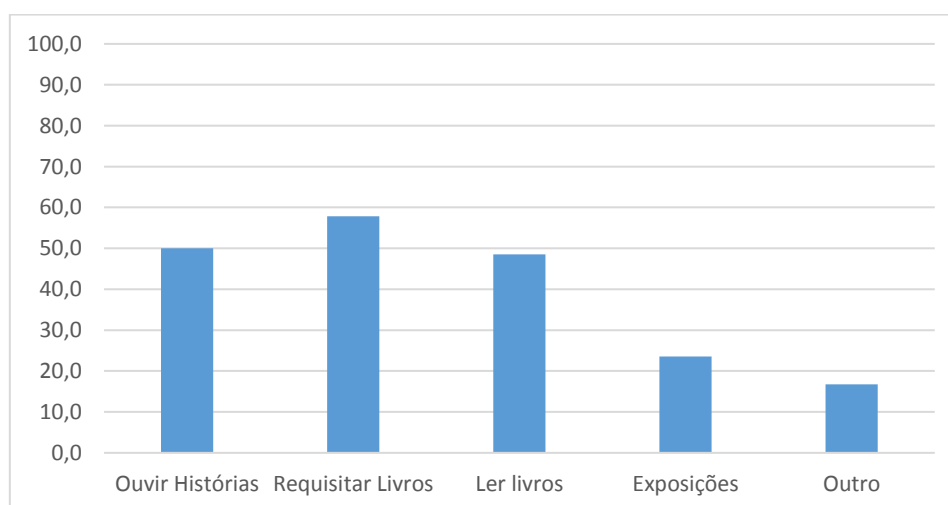


Figura 7. Frequência de alunos que realiza as atividades acima referidas nas bibliotecas.

Como se pode observar pela figura 7, das 204 crianças que responderam, cerca de metade das crianças refere que vai à biblioteca ouvir histórias (50%), requisitar livros (57.8%), ler livros (48.5%). No que se refere às exposições apenas 23.7% das crianças realiza esta atividade quando vai às bibliotecas. Na categoria outros, as atividades mais mencionadas foram jogar, fazer apresentações, fazer trabalhos e fazer construções com legos.

Acessibilidade à leitura – Receber livros

No que se refere a receberem livros, os resultados obtidos situam-se perto do ponto médio (3 pontos) para a mãe (M=3.24, DP=1.19); para os avós (M=3.08, DP=1.34) e para o pai (M=2.96, DP=1.27); os amigos e os primos são os que menos oferecem livros com valores muito semelhantes (M=2.49, DP=1.42) e (M=2.43, DP=1.42), respetivamente.

Quantidade de livros que os participantes no estudo leram durante uma semana

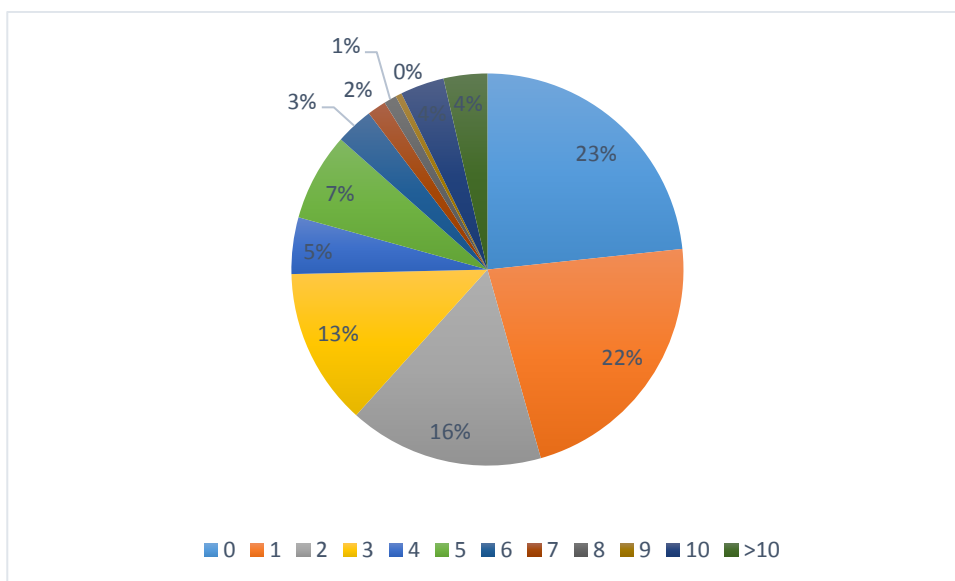


Figura 8. Frequência de alunos na quantidade de livros que leram, na semana anterior ao preenchimento do questionário.

Conforme consta na figura 8, dos alunos que responderam à questão “Quantos livros leste a semana que passou?” cerca de 75% leu entre 0 e 3 livros, ou seja as frequências mais observadas são na categoria não leu nenhum livro 23.3%, leu um livro

22.3%, leram dois livros 16.1% e leu 3 livros 13%. No entanto, 3.6% dos alunos refere que leu mais que dez livros.

Frequência leitora

Relativamente à frequência leitora, criou-se uma medida conjunta entre as questões “Quantos dias da semana passada leste?”, “Quando lê? Ao fim de semana? Durante a semana?”, na medida em que aquela semana pode ser representativa das restantes semanas ou pode ter sido atípica.

Assim, transformou-se a escala de oito pontos (não li a semana passada até todos os dias) numa escala de 4 pontos, “Nunca/ Quase Nunca” (alunos que não leram ou leram um dia), “Algumas vezes por semana” (alunos que leram dois ou três dias), “Muitas vezes por semana” (alunos que leram quatro ou cinco dias) e “Sempre/ Quase sempre” (alunos que leram seis ou sete dias).

Crianças que só têm por hábito ler durante o fim-de-semana só se enquadram na categoria “Algumas vezes por semana”, ainda que na semana que passou possam ter lido mais. Bem como as crianças que referem que só leem durante a semana, no máximo enquadram-se na categoria “Muitas vezes por semana”.

Por outro lado, crianças que responderam não li a semana passada mas tenho por hábito ler ao fim de semana passaram para a categoria “Algumas vezes por semana”, as que responderam que tenho por hábito ler durante a semana ou durante a semana e ao fim-de-semana passaram para a categoria “Algumas vezes por semana” ou “Muitas vezes por semana”, respetivamente.

Tabela 8 – Frequência leitora (%)

	Medida conjunta (%)
Nunca/ Quase Nunca	17,3
Algumas vezes por semana	49,5
Muitas vezes por semana	15,8
Sempre/ Quase sempre	17,3

Da observação da tabela 8, podemos referir que cerca de metade das crianças lê algumas vezes por semana e só 17.3% tem a leitura como uma rotina diária.

Importância/valor atribuído à leitura

O valor atribuído à leitura é determinante no envolvimento da leitura, nesta amostra das 203 crianças que responderam à questão “Na tua opinião é importante saber ler?”, 199 responderam que sim e apenas 4 crianças responderam que não.

No que se refere à importância que a família atribui à leitura, em média, este valor situa-se ligeiramente acima do ponto médio ($M=3.41$, $DP=1.23$).

Motivação para a leitura

Com o intuito de compreender quais os perfis motivacionais das crianças que participaram neste estudo, aplicou-se a escala de motivação para a leitura desenvolvida por Guthrie et al. (2009), com quatro dimensões motivação intrínseca, autoeficácia, evitamento e dificuldade percebida. Devido aos diferentes tipos de motivação envolvidos nesta escala, a mesma baseou-se na teoria de auto-determinação de Deci e Ryan, teoria cognitiva social de Bandura e nas teorias de expectativa valor de Eccles et al. cujos resultados são os apresentados a seguir.

Tabela 9 – Estatística descritiva e inferencial para as dimensões que compõe a escala da motivação para a leitura

	Média	Desvio Padrão	Teste T	df	p
Motivação Intrínseca (MI)	3.22	.63	4.26	220	<.001
Auto- Eficácia (AE)	3.01	.55			
Evitamento (EV)	1.72	.67	-4.972	220	<.001
Dificuldade Percebida (DP)	1.96	.58			

As crianças que participaram neste estudo, encontram-se principalmente motivadas intrinsecamente para a leitura sendo este valor significativamente diferente da percepção de autoeficácia leitora ($t(220) = 4.26$, $p < .001$), embora ambos os valores estejam bastante acima da média da escala (2 pontos). Por oposição, as crianças encontram-se muito menos motivadas para o evitamento, sendo este valor

significativamente menor ao obtido para a dificuldade percebida ($t(220) = -4.972, p < .001$), no entanto os dois valores encontram-se muito próximos do ponto médio.

Para melhor compreender como as crianças se sentem como leitoras utilizou-se a escala da autopercepção leitora de Monteiro et al. (2008), adaptada da escala original Henk e Melnick com quatro dimensões progresso, comparação social, feedback social e atitudes. De acordo com estes autores, a construção desta escala baseou-se na teoria de autoeficácia de Bandura e nas quatro fontes de informação de autoeficácia para as tarefas de leitura, a experiência atual/ realizações comportamentais, a experiência vicariante, a persuasão verbal e o estado emocional do sujeito. (Monteiro et al., 2008).

Tabela 10 – Estatística descritiva para cada uma das dimensões da escala da autopercepção leitora

	Média	Desvio Padrão	Min-Máx
Progresso (PR)	4.44	.58	1-5
Comparação Social (CS)	3.18	.67	1-5
Feedback Social (FS)	3.94	.61	1-5
Atitudes (AT)	4.26	.69	1-5

De acordo com a tabela 10, os valores médios obtidos encontram-se todos acima do ponto médio, no entanto a comparação social é o único valor que se situa mais próximo desse valor.

Correlações

Tabela 11 – Correlações entre as várias dimensões motivacionais, afetivas e sociais para a leitura.

Dimensão	PR	CS	FS	AT	MI	EV	AE	DP
Progresso (PR)	1	.510**	.487**	.403**	.225**	-.220**	.390**	-.354**
Comparação Social (CS)		1	.514**	.378**	.276**	-.206**	.440**	-.352**
Feedback Social (FS)			1	.555**	.229**	-.242**	.394**	-.246**
Atitudes (AT)				1	.419**	-.384**	.273**	-.290**
Motivação Intrínseca (MI)					1	-.467**	.229**	-.191**
Evitamento (EV)						1	-.209**	.348**
Auto- Eficácia (AE)							1	-.363**
Dificuldade Percebida (DP)								1

** - As correlações são significativas para $p < .01$

Como se pode constatar pela tabela 11, as correlações encontradas entre as várias dimensões são todas significativas. As correlações mais elevadas verificam-se entre as dimensões da perceção leitora, nomeadamente entre o progresso e a comparação social ($r=.510$, $p < .01$), entre a comparação social e o feedback social ($r=.514$, $p < .01$) e entre o feedback social e as atitudes ($r=.555$, $p < .01$).

Entre as dimensões da escala da motivação para a leitura, as correlações mais elevadas são entre a motivação intrínseca e o evitamento ($r=-.467$, $p < .01$), entre a autoeficácia e a dificuldade percebida ($r=-.363$, $p < .01$).

Entre as duas escalas, enquanto a motivação intrínseca apresenta correlações mais elevadas com as atitudes ($r=.419$, $p < .01$). A autoeficácia apresenta maiores correlações com a comparação social ($r=.440$, $p < .01$), com o progresso ($r=.390$, $p < .01$) e com o feedback social ($r=.394$, $p < .01$).

Análises diferenciais em função do género

Com o intuito de responder à questão será que as médias motivacionais, sociais e afetivas são diferentes entre os dois géneros, aplicou-se o teste t para duas amostras

independentes. Como se tem duas grandes amostras ($n_F=111 >30$ e $n_M=110 >30$), pelo Teorema do Limite Central os pressupostos estão verificados.

Tabela 12 – Médias e desvios-padrão nas dimensões motivacionais, sociais e afetivas para a leitura em função do género

	Género	
	Raparigas	Rapazes
Progresso	4.44 (.64)	4.44 (.52)
Comparação Social	3.20 (.67)	3.15 (.67)
Feedback Social	3.96 (.63)	3.92 (.59)
Atitudes	4.34 (.63)	4.18 (.71)
Motivação Intrínseca	3.29 (.62)	3.16 (.63)
Evitamento	1.63* (.66)	1.81* (.67)
Auto-Eficácia	2.99 (.54)	3.04 (.56)
Dificuldade Percebida	1.93 (.57)	1.98 (.59)

Entre parênteses apresenta-se o valor do desvio-padrão correspondente.

* - Diferença significativa para $p < .05$.

Pela observação da tabela 12, apenas a dimensão evitamento apresenta diferenças significativas em função do género, com as raparigas a apresentarem valores de evitamento para a leitura inferiores aos dos rapazes ($t_{(219)} = -2.068$; $p = .04$).

Análise de Clusters

Com o intuito de analisar como as variáveis motivacionais (motivação intrínseca, evitamento, autoeficácia, dificuldade percebida e progresso), sociais (comparação social e feedback social) e afetiva (atitudes) para a leitura se relacionam entre si em diferentes perfis leitores, procedeu-se a uma análise de Cluster em que a metodologia adotada foi a proposta por Hair Jr. e colaboradores (cit. por Peixoto, 2003) e por Pestana e Gageiro, (2014). Como as variáveis selecionadas eram provenientes de escalas com diferentes pontuações optou-se pela standardização das mesmas. Deste modo, numa primeira

análise, para determinar o número de clusters, utilizou-se o método Ward, de classificação hierárquica, e a distância euclidiana como medida de dissemelhança. Em seguida, realizou-se uma replicação do número de clusters, no método não hierárquico K-means para melhorar a solução final, visto tratar-se de um processo mais dinâmico e iterativo.

A solução de três clusters foi obtida através da observação do dendograma, bem como pelas diferenças significativas entre os elementos sucessivos que constituem a coluna denominada coeficientes que representa o quadrado da distância Euclidiana e pelo cálculo dos coeficientes de determinação (R^2) que é obtido pelo quociente entre a variação explicada sobre a variação total.

De acordo com a metodologia sugerida por Hair Jr. e colaboradores (cit. por Peixoto, 2003) dividiu-se de forma aleatória a amostra em duas partes com dimensões equivalentes ($n_A=114$; $n_B=107$), de modo a existir dois grupos (um de teste e outro de validação). Pela comparação dos valores médios de cada uma das variáveis, para cada par semelhante, através do teste t para amostras independentes, em 24 comparações realizadas apenas 5 diferem significativamente, sendo no cluster 2 as variáveis evitamento ($t_{(23)} = 3.192$, $p = .004$) e autoeficácia ($t_{(23)} = 2.197$, $p = .038$) e no cluster 3 as variáveis evitamento ($t_{(91)} = -2.263$, $p = .026$), autoeficácia ($t_{(91)} = -2.355$, $p = .021$) e comparação social ($t_{(91)} = -3.723$, $p < .001$), assim sendo, podemos referir que existe uma equivalência entre estes perfis.

Para a amostra total, foi desenvolvido o mesmo processo com os mesmos três perfis de acordo com o ilustrado na figura 9.



Figura 9 – Perfis obtidos na análise de clusters, para valores estandardizados (N=221)

Da observação da figura 9 podemos analisar como os diferentes 3 Clusters apresentam diferentes perfis motivacionais, resultantes dos valores obtidos nas variáveis motivacionais selecionadas.

Cluster 1: Elevado Evitamento e baixa motivação intrínseca: Os 64 alunos neste cluster caracterizam-se por uma perceção de progresso, comparação social e feedback social ligeiramente abaixo da média, uma atitude em relação à leitura negativa, baixa motivação intrínseca, elevado evitamento, uma autoeficácia ligeiramente abaixo da média e uma elevada dificuldade percebida.

Cluster 2: Elevada motivação para a leitura: Os 125 alunos agrupados neste cluster são os que apresentam uma perceção de progresso, comparação social e feedback social mais elevada, as atitudes mais elevadas em relação à leitura, elevada motivação intrínseca e autoeficácia, os valores mais baixos de evitamento e de dificuldade percebida.

Cluster 3: Baixa perceção leitora: Os 32 alunos que constituem este cluster apresentam os valores mais baixos de perceção de progresso, comparação social e feedback social, uma atitude negativa em relação à leitura face à média, uma motivação intrínseca e evitamento em torno da média, os valores mais baixos de autoeficácia e uma dificuldade percebida elevada.

Tabela 13 – Médias e desvios-padrão nas dimensões motivacionais, sociais e afetivas para a leitura em função do cluster

	Cluster 1 (N=64)	Cluster 2 (N=125)	Cluster 3 (N=32)	Total
Progresso	4.25** (2,3) (.51)	4.70** (1,3) (.34)	3.79** (1,2) (.77)	4.44 (.58)
Comparação Social	2.96** (2,3) (.54)	3.47** (1,3) (.56)	2.46 ** (1,2) (.56)	3.18 (.67)
Feedback Social	3.80** (2,3) (.50)	4.20 ** (1,3) (.46)	3.23** (1,2) (.69)	3.94 (.61)
Atitudes	3.85** (2) (.71)	4.62** (1,3) (.40)	3.70** (2) (.72)	4.26 (.69)
Motivação Intrínseca	2.67** (2,3) (.70)	3.50** (1) *(3) (.39)	3.25** (1) *(2) (.46)	3.22 (.63)
Evitamento	2.39** (2,3) (.70)	1.39** (1) *(3) (.40)	1.65** (1) *(2) (.41)	1.72 (.67)
Auto-Eficácia	2.86** (2,3) (.55)	3.24** (1,3) (.43)	2.43** (1,2) (.38)	3.01 (.55)
Dificuldade Percebida	2.27** (2) (.58)	1.73** (1,3) (.46)	2.23** (1) (.56)	1.96 (.58)

Entre parênteses apresenta-se o valor do desvio-padrão correspondente.

* - Diferença significativa para $p < .05$; ** - Diferença significativa para $p < .01$

(1)- Diferença significativa com cluster 1; (2)- Diferença significativa com cluster 2; (3)- Diferença significativa com cluster 3;

Podemos constatar pela tabela 13 que existem diferenças significativas na maioria das variáveis nos diferentes clusters, as duas únicas situações em que não se verificam diferenças significativas são entre o cluster 1 e 3, nas variáveis atitude e dificuldade percebida.

De referir que só o Cluster 2, apresenta valores acima da média nas variáveis progresso, comparação social, feedback social, atitudes e autoeficácia, assim como é o único cluster que apresenta valores abaixo da média para a dificuldade percebida.

Tabela 14 – Médias e desvios-padrão nas dimensões desempenho geral para a leitura, frequência leitora e prazer em ler nos tempos livres em função do cluster.

	Desempenho Geral	Frequência Leitora	Prazer em ler nos tempos livres
Cluster 1	4.28* ⁽²⁾ (1.24)	1.94** ⁽²⁾ (.89)	2,77** ⁽²⁾ (1.27)
Cluster 2	4.74** ^{(1) *(3)} (1.13)	2.55** ⁽¹⁾ (.97)	3.83 ** ^(1,3) (1.03)
Cluster 3	3.75** ⁽²⁾ (1.16)	2.28 (.84)	3,10** ⁽²⁾ (.94)
Total	4.47 (1.22)	2.33 (.96)	3.41 (1.19)

Entre parênteses apresenta-se o valor do desvio-padrão correspondente.

* - Diferença significativa para $p < .05$; ** - Diferença significativa para $p < .01$

(1)- Diferença significativa com cluster 1; (2)- Diferença significativa com cluster 2; (3)- Diferença significativa com cluster 3;

Como podemos constatar pela tabela 14, tanto o desempenho geral como o prazer em ler nos tempos livres no cluster 2 apresenta valores superiores e estatisticamente significativos dos clusters 1 e 3. A frequência leitora apenas difere significativamente entre os clusters 1 e 2. De referir ainda que apenas o Cluster 2 apresenta valores acima da média do total da amostra nas 3 variáveis em estudo.

Tabela 15 – Correlações entre desempenho geral para a leitura, frequência leitora e prazer em ler nos tempos livres e as variáveis motivacionais

	Desempenho Geral	Frequência Leitora	Prazer em ler nos tempos livres
Progresso (PR)	.298**	.165*	.271**
Comparação Social (CS)	.269**	.127	.273**
Feedback Social (FS)	.218**	.122	.224**
Atitudes (AT)	.179**	.223**	.367**
Motivação Intrínseca (MI)	.152*	.449**	.578**
Evitamento (EV)	-.279**	-.282**	-.208**
Auto- Eficácia (AE)	.358**	.215**	.281**
Dificuldade Percebida (DP)	-.442**	-.158*	-.127

* - Diferença significativa para $p < .05$; ** - Diferença significativa para $p < .01$

Da observação da tabela 15, podemos constatar que a maioria das variáveis motivacionais apresenta correlações significativas com o desempenho geral, frequência leitora e prazer em ler nos tempos livres.

As variáveis mais correlacionadas com o desempenho geral são a dificuldade percebida e a autoeficácia. Por outro lado a variável que apresenta maiores correlações com a frequência leitora é a motivação intrínseca e com o prazer em ler nos tempos livres é a motivação intrínseca, sendo que a única variável que não apresenta correlações significativas com o prazer em ler nos tempos livres é a dificuldade percebida.

Tabela 16 – Médias e desvios-padrão para as emoções positivas e negativas, nas situações quando lê e quando recebe livros como prenda, em função do cluster.

	Emoções Negativas – Quando lê	Emoções Positivas – Quando lê	Emoções Negativas – Quando recebe livros	Emoções Positivas – Quando recebe livros
Cluster 1	2.07** (2) * (3) (1.13)	3.61** (2) (1.06)	1.73** (2) (1.17)	3.29** (2) (1.37)
Cluster 2	1.42** (1) (.60)	4.37** (1) (.67)	1.14** (1) (.39)	4.40 ** (1,3) (.78)
Cluster 3	1.58* (1) (.69)	4.01 (.67)	1.40 (.67)	3,83** (2) (.79)
Total	1.64 (.85)	4.09 (.87)	1.36 (.79)	3.98 (1.11)

Entre parênteses apresenta-se o valor do desvio-padrão correspondente.

* - Diferença significativa para $p < .05$; ** - Diferença significativa para $p < .01$

(1)- Diferença significativa com cluster 1; (2)- Diferença significativa com cluster 2; (3)- Diferença significativa com cluster 3;

De acordo com a tabela 16, o Cluster 1 apresenta os valores mais altos de emoções negativas aquando a leitura, sendo estas estaticamente significativas dos clusters 2 e 3, na situação de receber livros como prendas existem diferenças significativas apenas entre o Cluster 1 e 2. No que se refere às emoções positivas, na situação receber livros como prenda existem diferenças significativas entre o Cluster 2 e os restantes, sendo o valor do Cluster 2 o único que se situa acima da média da amostra, na situação aquando a leitura, embora o Cluster 2 seja o único que apresenta valores superiores à média, só existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois primeiros Clusters.

VI - Discussão

Um dos objetivos específicos do presente estudo foi caracterizar os hábitos e práticas de leitura dos alunos. Para que a criança se sinta motivada e possa adquirir bons hábitos e boas práticas primeiro que tudo temos de lhes proporcionar a oportunidade de ler.

Assim sendo, vários estudos referem a importância do acesso ao livro (Backer et al., 1999; Halle et al., 1997; Mata (2002, 2006, 2007); McQuillan & Au, 2001). Mesmo crianças provenientes de meios desfavorecidos podem se tornar leitores ávidos desde que a escola promova esse contacto regular com o livro (Gambrell & Marinak, 1997).

De acordo com o modelo de McKenna das atitudes face à leitura, para além da disponibilidade dos materiais, também é necessário que a criança sinta disponibilidade de apoio para existir uma real intenção em ler (McKenna, 1994).

Como podemos constatar este grupo de crianças, refere os amigos como a figura com quem mais frequenta a biblioteca escolar, o que pode indiciar a importância das interações sociais na leitura, no entanto, ainda existe uma percentagem significativa de crianças (36.2%) que refere que vai poucas vezes ou nunca à biblioteca escolar. Embora as bibliotecas escolares tenham vindo aproximar as crianças do livro, ainda existe muito trabalho a fazer (e.g. Santos et al., 2007). Os professores ao irem com os alunos à biblioteca, principalmente com aqueles que mostram pouca motivação para o fazer, permitem-lhes leituras regulares que podem ser trazidas para o contexto de sala de aula através de partilhas sobre histórias que leram. Embora estes alunos, em média, gostem bastante de ler, não gostam tanto de conversar sobre o que leem, estando esta variável mais associada com o gosto de leitura dos pais. Assim sendo, também é importante que os professores envolvam os pais na importância da leitura de histórias e nas conversas decorrentes da mesma. Mata (2008) refere como é importante os adultos (pais e professores) criarem ambientes facilitadores que promovam a reflexão, a interpretação, a exploração e o prazer decorrentes das leituras partilhadas.

No âmbito deste estudo foi pedido aos professores que referissem algumas estratégias que considerassem importantes para os pais adotarem em casa, que promovam a leitura, sendo que as mais referidas foram:

- A regularidade de momentos de leitura informal;
- Dar a oportunidade às crianças de observarem os pais a lerem;
- Motivar as crianças para lerem livros adequados à sua faixa etária;

- Ouvir as crianças lerem em voz alta;
- Comentar e conversar sobre partes da história;
- Ler as receitas de culinária;
- Ler panfletos informativos que podem ser adquiridos nos postos de turismo da cidade.

No entanto é pertinente questionar se estes momentos de partilha de informação com os pais deveriam ocorrer em encontros dinamizados para esse fim e não apenas, pontualmente, durante as reuniões de turma.

De referir ainda que existem professoras, que envolvem os encarregados de educação, ou outras pessoas significativas para a criança para virem à escola dinamizarem em conjunto com a criança a leitura de histórias, que tiveram em consideração os interesses das crianças.

De acordo com este estudo a banda desenhada foi o tipo de leitura preferido por esta amostra de alunos, tal como aconteceu no estudo de Magalhães e Alçada (1993), para as crianças do primeiro ciclo. De referir, dado o gosto dos estudantes por este tipo de leitura, que o mesmo pode ser utilizado como suporte formativo e informativo. De acordo com Magalhães e Alçada (1993) a banda desenhada permite aos leitores acompanhar a história com imagens, o que parece agradar a estas crianças.

No entanto, também é importante adequar os livros a cada faixa etária, nesse sentido o PNL criou para o efeito uma lista de livros destinados a cada escalão etário de vários géneros literários. Neste estudo, quando questionadas as crianças sobre a quantidade de livros que leram na semana anterior, das crianças que referiram apenas um (22%), algumas fizeram questão de referir o tamanho do mesmo. De referir que 23% das crianças não leram nenhum livro naquela semana, o que ainda é uma percentagem elevada.

Resultante destas interações com o meio que afetam as perceções e crenças da criança acerca da socialização e atitudes face à leitura, bem como da interpretação da criança acerca das experiências anteriores vividas, que por sua vez vão afetar os esquemas gerais do Self e as memórias afetivas da criança, de acordo com a teoria de expectativa-valor de Eccles et al. (1983) esta vai atribuir um valor à tarefa. Neste estudo 98% das crianças referiu que na sua opinião era importante saber ler.

No que se refere às emoções para a leitura, estas crianças em média revelam sentir poucas emoções negativas e bastantes emoções positivas face à leitura, no entanto quando se refere ao prazer em ler nos tempos livres, em média, o valor situa-se ligeiramente acima

do ponto médio ($M=3.41$; $DP=1.19$), valor semelhante ao da percepção da criança sobre a importância que a família atribui à leitura ($M=3.41$; $DP=1.23$). Apresentando estas variáveis uma correlação estatisticamente significativa ($r=.388$; $p<.01$). Crianças que percebem que os pais atribuem valor à leitura, são motivadas para ler por prazer (Baker & Scher, 2002).

De acordo com o modelo de McKenna das atitudes face à leitura, outra contingência que deve ser tomada em consideração na intenção de ler é a opção de opções competitivas face à leitura (McKenna, 1994), ou seja a preferência por ouvir música ou jogar num dispositivo eletrónico, que são as atividades mais efetuadas por estas crianças nestes meios pode ser mais atrativa do que ler um livro.

Por outro lado, atitudes desfavoráveis face à leitura podem promover a escolha de não ler quando existem outras opções, a que a literatura designa por aliteracia (McKenna et al., 1995), embora em média este grupo de crianças apresente valores elevados relativos à atitude face à leitura ($M=4.26$; $DP=.69$) pode existir crianças neste grupo que a escolha por outras atividades possa estar relacionada pelo motivo referido, na medida em que cerca de 20% das crianças refere que não lê livros.

Em média, este grupo de crianças apresentam-se maioritariamente motivadas intrinsecamente e com maiores níveis de percepção de autoeficácia do que pelo evitamento e dificuldade da tarefa, no que se refere à escala da autopercepção leitora, a dimensão que apresenta valores médios mais baixos, perto do ponto médio é a comparação social.

Na maioria destas variáveis não se observou diferenças de género, tal como no estudo (Simões & Mata, 2012). e no resultados do Pirls de 2016 para Portugal (Marôco, 2018). No estudo de Carroll e Fox (2017) sobre autoeficácia, também não se verificou diferenças de género nesta variável, embora existam outros estudos que demonstram o contrário (Bouffard, et al., 2003), para Simões e Mata (2012) o motivo para este facto ocorrer deve-se aos estereótipos sociais nesta idade ainda não terem um impacto significativo.

Os três clusters motivacionais encontrados evidenciam diferentes tipos de motivação predominante, 57% das crianças apresentam-se muito motivadas para a leitura, com elevados níveis de motivação intrínseca e percepção de autoeficácia, com baixo evitamento e baixa dificuldade percebida na realização da tarefa e com atitudes face à leitura, progresso, feedback social e comparação social acima da média.

Nos outros dois clusters as crianças apresentam níveis de dificuldade percebida e atitude face à leitura sem diferenças estatisticamente significativas entre eles, sendo estes

elevados e baixos respetivamente face à média. O Cluster que apresenta valores mais baixo de autoeficácia é aquele que também apresenta os menores valores de progresso, feedback social e comparação social, estando estas as variáveis mais correlacionadas com a autoeficácia.

No mesmo seguimento, no Cluster em que os níveis de autoeficácia se encontram ligeiramente abaixo da média, os valores destas variáveis também se situam ligeiramente abaixo da média.

Estes resultados são coerentes com a Teoria de Bandura (1971), dado que a mesma refere que existem quatro fontes de informação que influenciam a autoeficácia. Sendo estas representadas pelas dimensões da escala de autoperceção leitora. No progresso a criança tem em consideração os resultados obtidos em experiências passadas e é aquele que promove uma maior influência na perceção de autoeficácia, a comparação social permite à criança observar experiências vicariantes, principalmente se o outro se encontrar num nível de desenvolvimento semelhante, a persuasão social refere-se ao feedback que os outros lhe transmitem, sendo mais eficaz quando é transmitido por pessoas mais significativas, tais como, família nuclear e professora e o estado emocional da criança, nesta escala está representada pelas atitudes.

A nossa primeira hipótese de que diferentes perfis leitores estão relacionados de forma diferente com o desempenho leitor foi corroborada. Os nossos resultados evidenciaram diferenças de desempenho entre os três clusters. Este resultado corrobora o de outras investigações, que têm demonstrado que a motivação para a leitura é um constructo multifacetado pelo que se estabelecem diferentes relações entre as variáveis que afetam a motivação para a leitura e estas apresentam resultados diferentes no desempenho leitor (Backer & Wigfield, 1999).

Constatamos assim, que confirmando a nossa segunda hipótese, crianças com uma maior motivação para a leitura apresentam melhores desempenhos leitores, tal como no estudo de Guthrie et al. (2009). O mesmo refere que crianças com uma maior motivação intrínseca e um menor evitamento, a que estes autores denominaram de leitores ávidos, são aquelas que apresentam melhores desempenhos face à leitura. Por outro lado, Bandura (1977) refere que crianças que se sentem com uma perceção de autoeficácia mais elevada, envolvem-se mais na tarefa e apresentam melhores desempenhos da mesma.

A nossa terceira hipótese referia que diferentes perfis motivacionais estão relacionados de forma diferente com a frequência leitora, estando os resultados desta tese em consonância com o estudo de Baker e Wigfield (1999). Embora só existam diferenças

significativas entre os clusters 1 e 2, que são aqueles que apresentam os valores de motivação intrínseca e de evitamento mais dispares entre eles.

Parece existir evidência estatística para corroborar a nossa quarta hipótese de que crianças mais motivadas para a leitura apresentam uma maior frequência leitora (Backer & Wigfield, 1999; Soemer & Schiefele, 2018; Deci e Ryan, 2008; Bandura, 1997). De acordo com os resultados obtidos as crianças mais motivadas intrinsecamente e com uma maior percepção de autoeficácia têm uma maior frequência leitora, sendo este valor significativamente diferente do obtido para as crianças que têm os níveis mais baixos de motivação intrínseca e de evitamento mais elevado.

Os resultados obtidos através das correlações efetuadas revelam que a motivação intrínseca está mais associada à frequência leitora e ao prazer em ler nos tempos livres, o que vem corroborar o estudo de (Soemer & Schiefele, 2018) que também observa essa associação e a autoeficácia e a dificuldade percebida mais correlacionada com o desempenho leitor o que é congruente com a teoria de Bandura e com o estudo de Boufard et al. (2003).

*

VII – Considerações finais

Os resultados obtidos neste estudo permitiram um melhor esclarecimento sobre a motivação para a leitura e os hábitos e práticas leitoras destas crianças. Assim em média, estes alunos mostram-se motivados para a leitura, sem diferenças encontradas ao nível do género, o tipo de motivação com uma maior pontuação foi a motivação intrínseca, seguida pela autoeficácia, encontrando-se estes valores muito distantes da dificuldade percebida e do evitamento, resultados congruentes com os valores obtidos nas quatro variáveis da escala de auto percepção leitora que em média também apresentam resultados elevados, para além disso, em média estas crianças também apresentam bons resultados no desempenho leitor. Ao nível do prazer em ler nos tempos livres e na frequência leitora estes valores situam-se perto do ponto médio de cada escala.

Embora este estudo venha contribuir para a investigação nesta área, ao reforçar a importância da motivação para a leitura quer ao nível da aquisição de bons hábitos e práticas de leitura, quer ao nível do desempenho leitor, o mesmo apresentou algumas limitações, nomeadamente no que se refere à recolha de dados ter sido realizada apenas através de autorrelatos, quer dos alunos, quer das professoras.

Por outro lado, diferentes professores avaliam o desempenho dos alunos de forma diferente, pelo que seria interessante ter passado um teste de compreensão e fluência leitora a estas crianças, para tentar normalizar o processo avaliativo do desempenho face à leitura, podendo este servir de complemento aos valores referidos pelos professores. Porém, por limitações de tempo, tal procedimento não foi possível.

No que se refere ao questionário de hábitos e práticas leitoras construído no âmbito desta tese de mestrado, este apresenta alguns aspetos que necessitavam de ser melhorados, nomeadamente ao nível das escalas utilizadas, nomeadamente na questão que se refere à quantidade de livros que a criança leu, esta deveria ter uma opção que dizia livros de grande dimensão ou de pequena dimensão e à frente de cada uma a quantidade, para podermos comparar, por outro lado, deveríamos ter questionado as crianças acerca das várias atividades que praticam nos tempos livres e qual aquela que lhes dá mais prazer. Ao nível do gosto pelo tipo de leituras, deveria diferenciar o tipo de suporte do género literário e ao invés de indicar apenas a preferência, a resposta deveria ser dada através de uma escala de 5 pontos, procedimento idêntico deveria ser utilizado ao valor atribuído à leitura pelas crianças.

No entanto esta escala teria de ser passada em dois momentos à criança, devido a extensão da mesma, houve situações neste estudo em que as crianças demoraram uma hora a responder a este questionário.

Como a recolha de dados ocorreu em duas visitas a cada turma, houve uma perda seletiva de 15 sujeitos (7%). Sendo que as recolhas foram espaçadas no tempo de acordo com a disponibilidade dos professores, bem como o horário em que foram realizadas.

De acordo com os resultados obtidos existem outros aspetos que também podem ser melhorados, nomeadamente o desempenho leitor das crianças, em especial do Cluster 3 que são as que têm os valores mais baixos nesta variável, assim iria aumentar os níveis de perceção de autoeficácia das mesmas de acordo com as estratégias propostas por Watson e Tharp, (1997) referidas no enquadramento e simultaneamente trabalhava principalmente com as crianças do Cluster 1 a frequência da leitura e o aumento da motivação intrínseca, para isso desafiava os professores, que caso ainda não o façam, a adotar as estratégias propostas por Grambrell (1996; 2011) designadamente dar à criança a oportunidade para poder selecionar o livro que lhe desperte mais curiosidade, permitir o acesso ao mesmo na sala de aula, criar uma familiarização com este tipo de suporte e promover interações sociais com outros sobre as leituras realizadas, de modo a aumentar a motivação para a leitura destas crianças e desenvolver boas práticas leitoras, através de uma cooperação com a família.

Neste sentido, o valor atribuído à tarefa é um forte preditor da escolha da atividade, sendo que para as crianças do primeiro ciclo a perceção de autonomia é poder selecionar o livro para ler de acordo com o valor que esta lhe atribui (Wigfield et al., 2016)

Pelo que em estudos futuros, seria interessante questionar a criança acerca da possibilidade de escolher o livro que vai ler e avaliar através de uma outra escala de motivação para a leitura a motivação extrínseca destas crianças e o valor que estas atribuem à leitura, para poder relacioná-las com as restantes variáveis deste estudo.

Por fim, gostaria de referir que é necessário que a sociedade, que somos todos nós, valorize a importância da leitura de livros e proporcione às crianças o envolvimento em variadas práticas de literacia para que esta possa conhecer-se melhor e desenvolver todo o seu potencial promovendo um maior bem-estar (Marôco et al., 2016; Mullis et al., 2006,).

VIII - Referências bibliográficas

- Afferbach, P., Pearson, D. & Paris, S.(2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61, 364-373.
- Allington, R. (2014) How reading volume affects both reading fluency and reading achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education* 7 (1), 13-26.
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.
- Anderson, R. C., Hiebert, E., H., Scott, J. A. & Wilkinson, I. A. G. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the Comission on Reading*. Champaign, IL: Center for the Study of Reading.
- 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., Sonnenschein, S., & Serpell, R. (1999). A five-year comparison of actual and recommended parental practices for promoting children's literacy development. In K. Roskos & A. Bus (Chairs), *Early literacy at the crossroads: Policy, practice, and promise. Symposium presented at the meeting of the American Educational Research Association*, Montreal, QUE, Canada, April.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Boufard, T., Marcoux, M., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary school-children. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 171-186.
- Carroll, J. M., & Fox, A. C. (2017). Reading self-efficacy predicts word reading but not comprehension in both girls and boys. *Frontiers in Psychology*, 7, 2056.
- Chauveau, G. (1997). *Comment l'Enfant Devient Lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris: RETZ.
- Cobb, J. B. (2017). Investigating reading metacognitive strategy awareness of elementary children: A developmental continuum emerges. *Journal of Research In Childhood Education*, 31 (3), 401-418. doi:10.1080/02568543.2017.1309481
- Conradi, K., McKenna, M. & Jang, B. (2014). Motivation Terminology in Reading research: a conceptual review. *Educational Psychology Review*, 26, 4-41.
- Cook, D. & Artino, A.(2016). Motivation to learn: An overview of contemporary theories. *Med Educ*.50, 997-1014.
- Cooper, J.P. (1986). *Improving Reading Comprehension*. Boston: Houghton Mifflin School.
- Cox, K. E. & Guthrie J. T. (2001). Motivational and cognitive butions to students amount of reading. *Contemporary educational psychology*. 26 (1), 116-131
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determinator in human behavior*. New York: Plenum.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008) Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, *Development, and Health. Canadian Psychology*, 49 (3):182-185.
- Duke, N., & Pearson, P.D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. Farstrup & S. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed.), (pp. 205–242). Newark, DE: International Reading Association.
- EACEA/Eurydice, (2011). *O Ensino da Leitura na Europa: Contextos, Políticas e Práticas*. Bruxelas: Eurydice.
- Eccles, J.S., Adler, T.F., Funderman, R., Goff, S.B., Kaczala, C.M., Meece, J.L., & Midgeley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors, In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco, CA: W.H. Freeman.
- Famoro, A. (2013). *Motivação e hábitos de leitura – Caracterização da motivação e relação dos hábitos de leitura, nos estudantes do segundo ciclo (5º ano)*. Tese de mestrado em psicologia educacional: ISPA.
- Feist, F & Feist, G. (2008) *Teorias da personalidade*. São Paulo: McGraw-Hill
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: Na introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Frankel, K., Becker, B., Rowe, M., & Pearson, P.D. (2016). From what is reading to what is literacy? *Journal of Education* 196 (3), 7–17.
- Gambrell, L. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50 (1), 14-25.

- Gambrell, L., Hughes, L., Malloy, J. & Igo, B.(2011). Authentic Reading, writing, and discussion: an exploratory study of a pen pal project.*The elementar school jornal*, 112 (2); 234-258.
- Gambrell, L. (2015). Getting students hooked on the Reading habit. *The Reading Teacher*, 69 (3), 259-263.
- Garcia-Marques, T. (2013). Sistema afetivo e processamento da informação social. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds), *Psicologia Social* (pp. 157-200). Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Gleitman, H, Fridlund, A. & Reisberg, D. (2014). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Guthrie, J. T., Coddington, C. S., & Wigfield, A. (2009). Profiles of motivation for reading among African American and Caucasian students. *Journal of Literacy Research*, 41, 317–353.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 282–313.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Moesenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. III , 403–419. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Halle, T., Kurtz-Costes, B., & Mahoney, J. (1997). Family influences on school achievement in low-income, African American children. *Journal of Educational Psychology*, 89, 527–537.
- Henk, W., & Melnick, S. (1995). The reader self-perception scale (RSPS): a new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, 48 (6), 470-482.

- Hulme C., & Snowling M. (2013). Learning to read: what we know and what we need to understand better. *Child Development Perspectives*, 7; 1-5
- King, L. (2008). *Science of psychology*. NY: McGraw-Hill
- Kocisky, T., Schwarz, J., Blunsom, P., Dyer, C., Hermann, K., Melis, G., & Grefenstette, E. (2018). The NarrativeQA Reading Comprehension Challenge. *Transactions Of The Association For Computational Linguistics*, 6, 317-328. Retrieved from <https://transacl.org/ojs/index.php/tacl/article/view/1197>
- Krashen, S., Lee, S., & McQuillan, J. (2012). Is the Library Important? Multivariate Studies at the National and International Level. *Journal of Language and Literacy Education* [Online], 8(1), 26-38. Available at <http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2012/06/Is-the-Library-Important.pdf>
- Lima, M. & Correia, I. (2013). Atitudes: medida, estrutura e funções. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds), *Psicologia Social* (pp. 201-243). Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Lindsay, J. (2010). *Children's access to print material and education-related outcomes : Findings from a meta-analytic review*. Naperville : Learning Point Associates. Retirado de http://www.leepbook.com/eventdownloads/9059_RIFandLearningPointMeta-FullReport.pdf>.
- Logan, S. & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32, 199 - 214. 10.1111/j.1467-9817.2008.01389.x
- Magalhães, A. M. & Alçada, I. (1993). *Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI*. Lisboa: Caminho.
- Marôco, J., Gonçalves, C., Lourenço, V., & Mendes, R. (2016). *PISA 2015 – Portugal. Volume I: Literacia Científica, Literacia da Leitura e Literacia Matemática*. Lisboa: IAVE. IP.

- Marôco, J. (2018). O bom leitor: preditores da literacia de leitura dos alunos portugueses no pirls 2016. *Revista portuguesa de educação*, 31 (2), 115-131.
- Mata, L. (2002). *Literacia Familiar – caracterização de práticas de literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2007). *Leitura de histórias e concepções emergentes de literacia em crianças de idade pré-escolar*. Comunicação apresentada no IX Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Corunha.
- Mata (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Mathewson, G. C. (1994). Modelo attitude influence upon reading and learning to read. In R.B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 1131-1161). Newark, DE: International Reading Association.
- Mol, S. & Bus, A. (2011) To read or not to read : a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin* 137 (2), 267-296. doi: 10.1037/a0021890>. ISSN 0033-2909
- Monteiro, V., Mata, L., & Peixoto, F. (2008). Escala de autopercepção de leitor. In A. P. Machado, C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & Vera Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: APPORT.

- McKenna, M.C. (1994). Toward a model of reading attitude acquisition. In E.H. Cramer & M. Castle (Eds.), *Fostering the life-long love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 18–40). Newark DE: International Reading Association.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934–956.
- McNamara, D. S., & Kendeou, P. (2011). Translating advances in reading comprehension research to educational practice. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4 (1), 33–46.
- McQuillan, J. (1998). *The literacy crisis: False claims, real solutions*. Portsmouth, nh: Heinemann.
- McQuillan, J., & Au, J. (2001). The effect of print access on reading frequency. *Reading Psychology*, 22, 225–248.
- Mullis, I, Kennedy, A, Martin, M. & Sainsbury, M. (2006) *Assessment Framework and Specifications PIRLS 2006*. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Muenks, K., Wigfield, A. & Eccles, J.S. (2018) I can do this! The development and calibration of children's expectations for success and competence beliefs, *Developmental Review*, 48, 24-39.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Pub. No. 00-4769). Jessup, MD: National Institute for Literacy.
- Neves, J. (2011). *Práticas de leitura da população portuguesa no início do século XXI*. Tese de Doutoramento, Lisboa: ICSTE-IUL.

- Neves, J.; Lima M. & Borges, V. (2007) *Práticas de promoção de leitura nos países da OCDE*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Peixoto, L. (2002). *Auto-Estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*. Tese de Doutoramento: Universidade do Minho.
- Pestana M. H. & Gageiro, J. N., (2014). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*, Lisboa: Edições Silabo.
- Ryan R. M. & Deci E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic Psychological Needs in motivation development and wellness*. New York, NY: Guildford Press.
- Rodrigues, M.L. Alçada, I., Calçada T. & Mata, J (2017). *Apresentação de resultados do projeto aprender a ler e a escrever em Portugal*. Lisboa: Direção Geral de Estatísticas da Educação.
- Santos, M.L., Neves, J., Lima, M.J. & Carvalho, M. (2007). *A leitura em Portugal*. Lisboa: GEPE –Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. In K.R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school*, 197–222. New York: Routledge.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of Reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47, 427–463.
- SCHOLASTIC (2017) – Kids & family reading report. Scholastic Inc. Retirado de <http://www.scholastic.com/readingreport/files/Scholastic-KFRR-6ed-2017.pdf>.
- Serna, M., Rodríguez, A., & Etxaniz, X. (2017) Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de educación primaria. *Ocnos : Revista de Estudios sobre Lectura* 16(1), 18-49. doi: 10.18239/ocnos_2017.16.1.12.05.

- Simões, J. & Mata, L. (2012). Autoconceito e motivação para as aprendizagens em crianças do 1º e 2º ano de escolaridade. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática*, 506-520. Lisboa: ISPA.
- Sim-Sim (2009) *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Lisboa.
- Soemer, A. & Schiefele, U. (2018) Reading amount as a mediator between intrinsic reading motivation and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 67, 1-11.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21 (4), 360–407.
- Wang, J. & Guthrie, J. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of Reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39 (2), 162–186.
- Watson, D. & Tharp, R. (1997). *Self-directed behavior: Self modification for personal adjustment* (7th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Wigfield, A. & Eccles, J. (1992) The development of achievement task values: a theoretical analysis. *Development review*, 12, 1-46.
- Wigfield, A. & Eccles, J. (2000) Expectancy – value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wigfield, A., Gladstone, J. & Turci, L. (2016) Beyond Cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Dev Perspect*, 10 (3): 190-195.

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Motivation for reading: individual, home, textual, and classroom perspective. *Educational Psychologist*, 32, 57–135.

IX - Anexos

Anexo A – Instrumento EAL

Nome: _____
Escola: _____ Ano/Turma: _____
Data de Aplicação: ___/___/___ Data de Nascimento: ___/___/___

Indicações Gerais:

Neste questionário estão algumas afirmações sobre leitura. Lê cada afirmação com atenção. Depois põe uma cruz na opção que mostra o quanto tu concordas ou discordas com essa afirmação. Não há respostas certas nem erradas.

Por exemplo:

	Concordo Totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
1. Acho que piza com fiambre é a melhor de todas as pizzas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se *tens a certeza* que a piza com fiambre é a melhor de todas as pizzas, faz uma cruz na primeira coluna (**CONCORDO TOTALMENTE**).

Se *achas* que é boa mas não a melhor, faz uma cruz na segunda coluna (**CONCORDO**).

Se *não consegues decidir* se é ou não a melhor, faz uma cruz na terceira coluna (**INDECISO**).

Se *achas* que a piza com fiambre não é assim tão boa, faz uma cruz na quarta coluna (**DISCORDO**).

Se *tens a certeza* que a piza com fiambre não é muito boa, faz uma cruz na quinta coluna (**DISCORDO TOTALMENTE**).

	Concordo Totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
1. Acho que sou um bom leitor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Eu sei que os meus professores gostam de me ouvir ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Os meus professores pensam que a minha leitura é boa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Leio mais depressa do que os meus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Gosto de ler em voz alta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Quando leio, consigo perceber melhor as palavras do que os meus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Os meus colegas gostam de me ouvir ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Quando leio sinto-me satisfeito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Os meus colegas acham que leio bastante bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Agora, quando leio não tenho que me esforçar tanto como antes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Quando leio acho que conheço mais palavras do que os meus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. As pessoas da minha família pensam que sou um bom leitor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Estou a melhorar na leitura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Compreendo o que leio tão bem como os meus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Agora, quando leio, preciso de menos ajuda do que precisava antes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. A leitura faz-me sentir feliz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Os meus professores acham que sou um bom leitor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Para mim ler, agora, é mais fácil do que era antes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Leio mais depressa do que lia antes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Leio melhor do que os meus colegas de turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Sinto-me calmo quando leio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Leio mais do que os meus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Agora consigo compreender melhor o que leio do que conseguia antes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Agora consigo perceber melhor o significado das palavras do que percebia antes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Sinto-me confortável a ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. A leitura descontrai-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Agora, consigo ler melhor do que lia antes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Agora, quando leio, reconheço mais palavras do que reconhecia antes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Ler faz-me sentir bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Os meus colegas acham que sou um bom leitor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. As pessoas da minha família acham que leio muito bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Gosto de ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. As pessoas da minha família gostam de me ouvir ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo B – Instrumento ML

Indicações Gerais:

Neste questionário estão algumas afirmações sobre leitura. Lê cada afirmação com atenção. Depois põe uma cruz na opção que mostra com que frequência te sentes deste modo. Não há respostas certas nem erradas, o importante é que sejas honesto contigo próprio. Já sabes que as tuas respostas são confidenciais, pelo que os teus pais e o teu professor não terão conhecimento das mesmas.

	Nunca	Normalmente Não	Frequentemente	Sempre
1. Gostas de ler livros no teu tempo livre?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Precisas de ajuda extra na leitura?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. És um bom leitor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Consegues perceber palavras difíceis quando estás a ler?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Gostas de ler novos livros?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. É difícil compreenderes as histórias que lês na aula?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Quando lês pões-te a adivinhar para conseguires acabar rapidamente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ler é aborrecido para ti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Lês livros mais fáceis para não te dar tanto trabalho?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Consegues pronunciar palavras longas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Dás muitos erros na leitura?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Aprendes mais com a leitura do que a maioria dos teus colegas da sala?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Os livros que lês na aula são demasiado difíceis?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Com que frequência tentas encontrar um bom livro?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Gostas do desafio de ler um livro?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Sentes que os outros são melhores que tu na leitura?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Com que frequência pensas “Eu não quero ler isto”?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Consegues reconhecer facilmente as palavras quando lês?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Achas que vais ler bem no próximo ano?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Gostas de ler livros interessantes mesmo que sejam difíceis?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Ler para a turma é um desafio para ti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Gostas de ler livros durante um longo período de tempo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Tentas evitar a leitura de livros para a escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. És bom a recordar palavras?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Desejas não ter que ler para a escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Lês o menos possível?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Gostas quando os livros te fazem pensar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Palavras difíceis numa história fazem-te interromper a leitura?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Achas que vais estar bem no próximo ano?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo C – Questionário Hábitos e Práticas leitoras

Este questionário (conjunto de perguntas) é para responderes de forma individual. Deves responder de acordo com aquilo que tu fazes e sentes no teu dia a dia. Lembra-te que não existem respostas certas, nem erradas. O questionário é confidencial (ninguém para além de mim vai saber o que escreveste) e anónimo (ninguém para além de mim vai saber que foste tu que escreveste). Agradeço que respondas a todas as perguntas com sinceridade. Revê o que escreveste para todas as perguntas terem uma resposta. A tua opinião é importante para mim.

Obrigada pela tua ajuda!

Ano: _____

Idade: _____

Data de Nascimento ____/____/____

Género: Feminino

 Masculino

1.1 Pessoas com quem vives: _____

1.2 Os teus pais têm um trabalho?

	Sim	Não
Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.3 Se sim, indica qual.

	Profissão	O que faz no trabalho
Mãe		
Pai		

2.1 Vês os adultos com quem vives lerem?

Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.2 O que vês os adultos com quem vives lerem?

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Revistas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jornais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Livros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Receitas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Filmes legendados televisão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cartas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Documentos de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mensagens no telemóvel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tablet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro Qual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.1 Na tua opinião,

	Nada	Pouco	Mais ou menos	Bastante	Muito
Os teus pais gostam de ler?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E tu, gostas de ler?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conversas sobre o que lês?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sobre o que conversas? _____

3.1.1 Se gostas de ler, com quem?

	Nada	Pouco	Mais ou menos	Bastante	Muito
Sozinho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avós	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Primos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros Quais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.2 Quando lês como te sentes? Escolhe o sentimento com que mais te identificas.

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Zangado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aborrecido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Triste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Satisfeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Feliz					
Curioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Porque te sentes assim? _____

3.3 Que tipo de livro mais gostas?

Contos	Poesia	Banda Desenhada	Ficção Científica	Científico
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jornal	Revista	Enciclopédias	Outros Quais?	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

4. Na tua opinião, és um leitor

Muito Fraco	Fraco	Médio	Bom	Muito bom	Excelente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.1 Quantos livros para crianças tens em casa

0	1-10	11-25	26-50	51-100	Mais 100
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.2 Onde estão os livros para crianças que tens em casa

No teu quarto	Na sala	Noutro sítio. Onde? _____
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Tens computador ou tablet em casa?

	Sim	Não
Computador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tablet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.1 Se sim, o que fazes no tablet e computador?

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Vês desenhos animados?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jogas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lês livros?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ouves música?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vês filmes em português?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vês filmes legendados?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escreves textos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fazes filmes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fazes apresentações?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros Quais? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. A tua escola tem biblioteca?

Sim	Não
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Se sim, quantas vezes vais à biblioteca da escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quantas vezes vais à biblioteca Municipal?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7.1 Se vais à biblioteca da escola, com quem?

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Professora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sozinho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros Quais? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7.2 Se vais à biblioteca municipal, com quem?

Com quem	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Sozinho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avós	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros. Quem? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7.3 Quando vais à Biblioteca o que fazes?

Ouvir Histórias	Requisitar livros	Ler livros	Exposições	Outro. Qual?
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.1 Quantos livros lestes a semana que passou? _____

Se leste, quais foram? _____

8.2 Quantos dias da semana passada leste?

Não li a semana passada	1	2	3	4	5	6	Todos os dias
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.3 Na tua opinião, devias ler mais?

Sim	Não
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Porquê? _____

8.4 Tens prazer em ler nos teus tempos livres

Nada	Pouco	Mais ou menos	Bastante	Muito
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Porquê? _____

8.5 Ler é uma atividade importante na tua casa

Nada	Pouco	Mais ou menos	Bastante	Muito
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Porquê? _____

8.6 Quando lês?

	Sim	Não	Porquê?
Ao fim-de-semana?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Durante a semana?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

9.1 Oferecem-te livros?

Quem	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avós	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Primos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros Quais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Porquê? _____

9.2 Quando te oferecem livros como te sentes? Escolhe o sentimento com que mais te identificas. Escalas

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Zangado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aborrecido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Triste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Satisfeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Feliz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Curioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Porque te sentes assim? _____

10 Na tua opinião é importante saber ler

Sim	Não
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se sim, para quê? _____

11 Tens um autor preferido?

Sim	Não
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11.1 Se sim, qual é o teu autor preferido? _____

11.2 Quais os livros que mais gostas desse autor? _____

12. Tens um livro preferido?

Sim	Não
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12.1 Se sim, qual é o teu livro preferido? _____

12.2 Porque é o teu livro preferido? _____

14. Da lista abaixo assinala com uma cruz os livros que não conheces, os que não leste mas conheces e os que já leste.

Título do Livro	Não Conheço	Não li mas conheço	Já li
O tesouro			
A fada Oriana			
O mercador de coisa nenhuma			
A flauta maravilhosa			
Porque o sol brilha?			
A lenda das sete cidades			
O Homem da lua			
Uma aventura no sítio errado			
Lendas da minha terra			
O dia em que os lápis voltaram a casa			
Uma viagem a outra galáxia			
O Diário de um banana: Um romance com Cartoons			
A chuva que cai no jardim			
As aventuras de Pinóquio			
O tubarão na banheira			
Eu acredito			

Anexo E – Questionário Professor/a

Gostaria que respondesse a este breve questionário sobre a promoção da leitura em casa, no olhar do professor, com o objetivo de melhorar o desempenho da criança enquanto leitora.

Existem estratégias que consideram importantes que os pais adotem em casa para promover a leitura? Sim____ Não_____

Se sim, Quais?

Transmitem essa informação aos pais? Sim____ Não_____

Se sim, como o fazem? Se não, porque não o fazem?

Como percebem a abertura dos pais para introduzirem pequenas mudanças nas suas rotinas?

Grata pela vossa colaboração!

Anexo F - Outputs das análises estatísticas mais relevantes

Output 1 – Estatísticas descritivas da observação das crianças de práticas de leitura dos pais

		Estatísticas					
		QHL_Pais_ Qt_Leit_2.1	QHL_Pais_Leit _Rev_2.2	QHL_Pais_Leit _Jor_2.2	QHL_Pais_Leit _Liv_2.2	QHL_Pais_Leit _Rec_2.2	QHL_Pais_Leit _FilmLeg_2.2
N	Válido	203	204	201	200	198	204
	Omisso	18	17	20	21	23	17
Média		3,3793	2,3480	2,2836	3,125	3,2626	4,0147
Erro Desvio		1,07582	1,19994	1,30927	1,2678	1,23885	1,12069
Mínimo		1,00	1,00	1,00	1,0	1,00	1,00
Máximo		5,00	5,00	5,00	5,0	5,00	5,00

		Estatísticas					
		QHL_Pais_L eit_Cart_2.2	QHL_Pais_Leit _DocTrab_2.2	QHL_Pais_Leit _MensTel_2.2	QHL_Pais_Le it_Tabl_2.2	QHL_Pais_Leit _Comp_2.2	QHL_Pais_Leit _Out_2.2
N	Válido	206	205	206	203	200	40
	Omisso	15	16	15	18	21	181
Média		2,8932	3,5463	4,1990	2,3054	3,2450	4,1250
Erro Desvio		1,26424	1,28873	,92351	1,36987	1,33563	,91111
Mínimo		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00
Máximo		5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00

Output 2 – Estatísticas descritivas relativas ao gosto pela leitura

		Estatísticas		
		QHL_Pais_Gost o_Leit_3.1	QHL_Gosto_Lei t_Cr_3.1	QHL_Qt_Conv_ Leit_Cr_3.1
N	Válido	204	200	202
	Omisso	17	21	19
Média		3,8922	4,0600	2,9950
Erro Desvio		,93542	1,07806	1,39472
Mínimo		1,00	1,00	1,00
Máximo		5,00	5,00	5,00

Estadísticas

		QHL_Gost_Lêr_Soz_3.1.1	QHL_Gost_Lêr_Mãe_3.1.1	QHL_Gost_Lêr_Pai_3.1.1	QHL_Gost_Lêr_Avós_3.1.1	QHL_Gost_Lêr_Tios_3.1.1	QHL_Gost_Lêr_Pri_3.1.1	QHL_Gost_Lêr_Ami_3.1.1
N	Válido	202	206	204	201	201	199	200
	Omisso	19	15	17	20	20	22	21
Média		3,3960	4,0097	3,7108	3,4229	2,8458	2,9648	3,4900
Erro Desvio		1,41828	1,14334	1,37525	1,40188	1,46325	1,51216	1,31474
Mínimo		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Máximo		5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00

Estadísticas

		QHL_Tipo_Leit_Gost_Contos_3.3	QHL_Tipo_Leit_Gost_Poesia_3.3	QHL_Tipo_Leit_Gost_BDesenhada_3.3	QHL_Tipo_Leit_Gost_FicçãoC_3.3	QHL_Tipo_Leit_Gost_Cientif_3.3	QHL_Tipo_Leit_Gost_Jornal_3.3	QHL_Tipo_Leit_Gost_Revista_3.3	QHL_Tipo_Leit_Gost_Enciclopédia_3.3	QHL_Tipo_Leit_Gost_Outros_3.3
N	Válido	206	206	206	206	206	206	206	206	46
	Omisso	15	15	15	15	15	15	15	15	175
Mediana		2,0000	2,0000	1,0000	2,0000	2,0000	2,0000	2,0000	2,0000	1,0000
Modo		2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00
Mínimo		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Máximo		2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00

Output 3 – Estatísticas descritivas da acessibilidade à leitura

QHL_Qt_Liv_5.1

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	6	2,7	3,0	3,0
	1-10	26	11,8	13,1	16,2
	11-25	30	13,6	15,2	31,3
	26-50	44	19,9	22,2	53,5
	51-100	39	17,6	19,7	73,2
	> 100	53	24,0	26,8	100,0
	Total	198	89,6	100,0	
	Omisso Sistema	23	10,4		
Total	221	100,0			

Estadísticas

		QHL_Comp pTabl_De sAni_6.1	QHL_Comp Tabl_J og_6.1	QHL_Comp mpTabl_Leit_Liv _6.1	QHL_Comp mpTabl_ Mús_6.1	QHL_Comp pTabl_Fil mPort_6.1	QHL_Comp pTabl_Fil mLeg_6.1	QHL_Comp pTabl_Esc rText_6.1	QHL_Comp pTabl_Faz Film_6.1	QHL_Comp pTabl_Faz Apres_6.1
N	Válido	205	203	197	199	203	204	204	202	197
	Omisso	16	18	24	22	18	17	17	19	24
Média		2,7561	3,7389	2,6345	3,9246	3,0246	2,7255	2,4706	1,6733	2,1117
Erro Desvio		1,52078	1,35917	1,50456	1,31784	1,51703	1,52262	1,36245	1,25074	1,39522
Mínimo		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Máximo		5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00

Estadísticas

		QHL_Ofer_Liv v_Mãe_9.1	QHL_Ofer_Liv Liv_Pai_9.1	QHL_Ofer_Liv_A vós_9.1	QHL_Ofer_Liv_T ios_9.1	QHL_Ofer_Liv_P rim_9.1	QHL_Ofer_Liv_ Amig_9.1
N	Válido	204	203	201	204	202	197
	Omisso	17	18	20	17	19	24
Média		3,2353	2,9557	3,0796	2,6520	2,4257	2,4924
Mediana		3,0000	3,0000	3,0000	2,0000	2,0000	2,0000
Modo		3,00	3,00	4,00	1,00	1,00	1,00
Erro Desvio		1,18842	1,26765	1,34299	1,38658	1,41665	1,41645
Mínimo		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Máximo		5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00

Estadísticas

		QHL_Vis_Bibli_ Esc_Prof_7.1	QHL_Vis_Bibli_ Esc_Soz_7.1	QHL_Vis_Bibli_ Esc_Ami_7.1	QHL_Vis_Bibli_ Esc_Out_7.1
N	Válido	199	197	204	24
	Omisso	22	24	17	197
Média		2,4271	2,2487	3,6422	4,1250
Erro Desvio		1,40471	1,44068	1,53590	1,11560
Mínimo		1,00	1,00	1,00	2,00
Máximo		5,00	5,00	5,00	5,00

Estatísticas

		QHL_Vis_Bibli_ Mun_Soz_7.2	QHL_Vis_Bibli_ Mun_Mãe_7.2	QHL_Vis_Bibli_ Mun_Pai_7.2	QHL_Vis_Bibli_ Mun_Avós_7.2	QHL_Vis_Bibli_ Mun_Out_7.2
N	Válido	192	202	200	197	33
	Omisso	29	19	21	24	188
Média		1,1927	2,1535	1,9900	1,7310	3,6970
Erro Desvio		,78557	1,54573	1,46308	1,24692	1,23705
Mínimo		1,00	1,00	1,00	1,00	2,00
Máximo		5,00	5,00	5,00	5,00	5,00

Output 5 – Estatísticas descritivas frequência e importância atribuída à leitura.

QHL_Qt_Dia_Ler_Sema_Pass_8.2

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	47	21,3	24,2	24,2
	1	24	10,9	12,4	36,6
	2	26	11,8	13,4	50,0
	3	18	8,1	9,3	59,3
	4	14	6,3	7,2	66,5
	5	20	9,0	10,3	76,8
	6	13	5,9	6,7	83,5
	7	32	14,5	16,5	100,0
	Total	194	87,8	100,0	
Omisso	Sistema	27	12,2		
Total		221	100,0		

QHL_Qd_Leit_FimSem_8.6

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Sim	142	64,3	72,1	72,1
	Não	55	24,9	27,9	100,0
	Total	197	89,1	100,0	
Omisso	Sistema	24	10,9		
Total		221	100,0		

QHL_Qd_Leit_Sem_8.6

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Sim	131	59,3	69,7	69,7
	Não	57	25,8	30,3	100,0
	Total	188	85,1	100,0	
Omisso	Sistema	33	14,9		
	Total	221	100,0		

Output 5 – Estatísticas descritivas percepção autoeficácia criança, prazer tempos livres, importância atribuída à leitura e uma medida de frequência leitora conjunta

Estatísticas

		QHL_Per_Comp _Leit_4	QHL_Praz_Ler_ TempLiv_8.4	QHL_Import_Lei t_Casa_8.5	QHL_Qt_Leit_Q T_8.6
N	Válido	201	204	199	196
	Omisso	20	17	22	25
Média		4,4627	3,4069	3,4121	2,3316
Erro Desvio		1,10899	1,19364	1,23135	,95928
Mínimo		1,00	1,00	1,00	1,00
Máximo		6,00	5,00	5,00	4,00

Output 5 – Estatísticas descritivas motivação

Estatísticas

		APProgresso	APCompSoc	APFeedSoc	APAtitudes
N	Válido	221	221	221	221
	Omisso	0	0	0	0
Média		4,4396	3,1785	3,9419	4,2636
Erro Desvio		,58044	,66632	,60964	,69089

Estatísticas

		MMotInt	MEvit	MAutoEfic	MDificPerc
N	Válido	221	221	221	221
	Omisso	0	0	0	0
Média		3,2228	1,7176	3,0131	1,9572
Erro Desvio		,62564	,67069	,54877	,57759

Output 6 - Correlações

Correlações

		APProgresso	APCompSoc	APFeedSoc	APAtitudes	MMotInt	MEvit	MAutoEfic	MDificPerc
APProgresso	Correlação de Pearson	1	,510**	,487**	,403**	,225**	-,220**	,390**	-,354**
APCompSoc	Correlação de Pearson	,510**	1	,514**	,378**	,276**	-,206**	,440**	-,352**
APFeedSoc	Correlação de Pearson	,487**	,514**	1	,555**	,229**	-,242**	,394**	-,246**
APAtitudes	Correlação de Pearson	,403**	,378**	,555**	1	,419**	-,384**	,273**	-,290**
MMotInt	Correlação de Pearson	,225**	,276**	,229**	,419**	1	-,467**	,229**	-,191**
MEvit	Correlação de Pearson	-,220**	-,206**	-,242**	-,384**	-,467**	1	-,209**	,348**
MAutoEfic	Correlação de Pearson	,390**	,440**	,394**	,273**	,229**	-,209**	1	-,363**
MDificPerc	Correlação de Pearson	-,354**	-,352**	-,246**	-,290**	-,191**	,348**	-,363**	1

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Output 7 – Diferenças das variáveis motivacionais nos diferentes clusters

Comparações múltiplas

Tukey HSD

Variável dependente	(I) Número de caso de cluster	(J) Número de caso de cluster	Diferença média (I-J)	Erro Erro	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
APPgresso	1	2	-,45170*	,07329	,000	-,6247	-,2787
		3	,46385*	,10324	,000	,2202	,7075
	2	1	,45170*	,07329	,000	,2787	,6247
		3	,91555*	,09447	,000	,6926	1,1385
	3	1	-,46385*	,10324	,000	-,7075	-,2202
		2	-,91555*	,09447	,000	-1,1385	-,6926
APCompSoc	1	2	-,51214*	,08537	,000	-,7136	-,3107
		3	,50156*	,12025	,000	,2178	,7853
	2	1	,51214*	,08537	,000	,3107	,7136
		3	1,01370*	,11004	,000	,7540	1,2734
	3	1	-,50156*	,12025	,000	-,7853	-,2178
		2	-1,01370*	,11004	,000	-1,2734	-,7540
APFeedSoc	1	2	-,40265*	,07793	,000	-,5865	-,2188
		3	,56402*	,10977	,000	,3050	,8230
	2	1	,40265*	,07793	,000	,2188	,5865
		3	,96667*	,10044	,000	,7296	1,2037
	3	1	-,56402*	,10977	,000	-,8230	-,3050
		2	-,96667*	,10044	,000	-1,2037	-,7296
APAitudes	1	2	-,77277*	,08583	,000	-,9753	-,5702
		3	,14425	,12090	,459	-,1411	,4296
	2	1	,77277*	,08583	,000	,5702	,9753

		3	,91702*	,11063	,000	,6559	1,1781
	3	1	-,14425	,12090	,459	-,4296	,1411
		2	-,91702*	,11063	,000	-1,1781	-,6559
MMotInt	1	2	-,83650*	,07823	,000	-1,0211	-,6519
		3	-,58385*	,11019	,000	-,8439	-,3238
	2	1	,83650*	,07823	,000	,6519	1,0211
		3	,25264*	,10083	,034	,0147	,4906
	3	1	,58385*	,11019	,000	,3238	,8439
		2	-,25264*	,10083	,034	-,4906	-,0147
MEvit	1	2	1,00456*	,07796	,000	,8206	1,1885
		3	,74219*	,10981	,000	,4830	1,0013
	2	1	-1,00456*	,07796	,000	-1,1885	-,8206
		3	-,26238*	,10048	,026	-,4995	-,0252
	3	1	-,74219*	,10981	,000	-1,0013	-,4830
		2	,26238*	,10048	,026	,0252	,4995
MAutoEfic	1	2	-,38303*	,07144	,000	-,5516	-,2144
		3	,43437*	,10064	,000	,1969	,6719
	2	1	,38303*	,07144	,000	,2144	,5516
		3	,81740*	,09209	,000	,6001	1,0347
	3	1	-,43437*	,10064	,000	-,6719	-,1969
		2	-,81740*	,09209	,000	-1,0347	-,6001
MDificPerc	1	2	,54549*	,07923	,000	,3585	,7325
		3	,03672	,11160	,942	-,2266	,3001
	2	1	-,54549*	,07923	,000	-,7325	-,3585
		3	-,50877*	,10212	,000	-,7498	-,2678
	3	1	-,03672	,11160	,942	-,3001	,2266
		2	,50877*	,10212	,000	,2678	,7498

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

Comparações múltiplas

Tukey HSD

Variável dependente	(I) Número de caso de cluster	(J) Número de caso de cluster	Diferença média (I-J)	Erro	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
QHL_Qt_Leit_QT_8.6	1	2	-,60218*	,15056	,000	-,9578	-,2466
		3	-,32759	,21067	,268	-,8252	,1700
	2	1	,60218*	,15056	,000	,2466	,9578
		3	,27460	,19355	,333	-,1826	,7317
	3	1	,32759	,21067	,268	-,1700	,8252
		2	-,27460	,19355	,333	-,7317	,1826
QHL_Praz_Ler_Templiv_8.4	1	2	-1,05766*	,17318	,000	-1,4666	-,6488
		3	-,32925	,24651	,377	-,9113	,2528
	2	1	1,05766*	,17318	,000	,6488	1,4666
		3	,72841*	,22810	,005	,1898	1,2670
	3	1	,32925	,24651	,377	-,2528	,9113
		2	-,72841*	,22810	,005	-1,2670	-,1898
QDL_DGeral	1	2	-,46275*	,17933	,028	-,8859	-,0396
		3	,53125	,25260	,092	-,0648	1,1273
	2	1	,46275*	,17933	,028	,0396	,8859
		3	,99400*	,23114	,000	,4485	1,5395
	3	1	-,53125	,25260	,092	-1,1273	,0648
		2	-,99400*	,23114	,000	-1,5395	-,4485

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

	QHL_Qt_Leit_QT _8.6	QHL_Praz_Ler_Temp Liv_8.4	QDL_DGeral
APProgresso	,165*	,271**	,298**
APCompSoc	,127	,273**	,269**
APFeedSoc	,122	,224**	,218**
APAtitudes	,223**	,367**	,179**
MMotInt	,449**	,578**	,152*
MEvit	-,282**	-,208**	-,279**
MAutoEfic	,215**	,281**	,358**
MDificPerc	-,158*	-,127	-,442**
QHL_Qt_Leit_QT_8.6	1	,438**	,157*
QHL_Praz_Ler_TempLiv_8.4		1	,138*
QDL_DGeral			