

DM  
MART/CS.1

---

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA  
MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Motivação para a Aprendizagem Escolar e Práticas Familiares de Literacia:  
Análise da relação em crianças no 1º ano de escolaridade**

Cátia Sofia Martins – N.º 1834

ORIENTADOR: Prof. Doutora Isabel Matta

Instituto Superior de Psicologia Aplicada



17236

Stamp from Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA) with handwritten registration number 17236 and date 6.9.07.

2001-2005

---

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar à Professora Doutora Isabel Matta, por um lado, pela oportunidade que me proporcionou (também foi por si, “Professora”!); pela paciência que sempre revelou, pela confiança e pelas suas orientações, mesmo nos momentos mais difíceis. O muito OBRIGADO!

Aos meus pais, que sempre me apoiaram e acreditaram que eu conseguia. O vosso carinho e incentivo foi muito importante para mim. Obrigado!

À minha avó e à minha tia, que sempre estiveram comigo e que me atenderam aos meus pedidos, independentemente da hora.

À minha “Chefona” Justina, que sempre me apoiou e me incentivou a continuar. “Não se dá conta!”

À minha grande amiga Isabel, que me “aturou” e me ajudou nos momentos em que mais precisei - o que seria de mim se não fosses tu, com a tua amizade e as tuas “mais valias” ... agradeço-te a paciência!

À Carmo, que com a sua amizade e o seu carinho me apoiou nesta etapa.

À Vanda, com quem partilhei muitas horas de alegria, e outras de desespero! Custou, mas foi!

À Professora Doutora Regina Bispo que me ajudou no tratamento estatístico. Agradeço a sua disponibilidade e prontidão.

Aos alunos do INUAF que me ajudaram na recolha. Foi muito importante a vossa ajuda, obrigado!

Às Escolas, aos pais e às crianças que permitiram que este estudo acontecesse: o muito obrigado.

---

## RESUMO

A temática da motivação tem sido alvo de muito trabalho e ampla discussão. Várias têm sido as teorias elaboradas na tentativa de encontrar uma definição uníssona e respectivos mecanismos de funcionamento. Mas os estudos têm procurado esgotar a multiplicidade de relações que influenciam este tema.

Nesta linha de investigação, surge o presente estudo, que pretende relacionar a motivação para a aprendizagem com as práticas de literacia familiar em crianças do primeiro ano de escolaridade (seis anos).

Um dos instrumentos utilizados foi uma escala de motivação para a aprendizagem inicialmente desenvolvida por Stipek e Ryan (1997), que se encontra sub-dividida em seis dimensões (competência percebida, satisfação, ansiedade, expectativa para o sucesso e preferência pelo desafio).

Na continuidade de um estudo elaborado por Mata (2002), aplicou-se um questionário de práticas e hábitos de literacia parentais desenvolvido pela autora a 115 crianças no início da escolaridade. Também participaram neste trabalho 49 pais, que responderam a uma versão do questionário elaborada por Mata (2002).

Deste modo, a hipótese geral deste trabalho assenta na existência de uma relação positiva entre a motivação para a aprendizagem (através dos valores revelados pela escala) e o nível de literacia familiar relatado pelas crianças e respectivos pais. No que concerne as sub-escalas da motivação, colocaram-se algumas hipóteses que relacionam as dimensões de cada uma das sub-escalas com as práticas de literacia das crianças e dos pais.

Os resultados principais indicam que as crianças revelam índices elevados nas várias dimensões da escala da motivação e que estes estão relacionados com o índice global de motivação.

Quanto às práticas de literacia das crianças, foram encontradas correlações entre os dois índices. Quando comparando as várias categorias da literacia das crianças e dos pais com as sub-escalas, existem algumas correlações significativas.

# ÍNDICE

## RESUMO

### Capítulo I - REVISÃO DA LITERATURA

|   |    |
|---|----|
| 1. Introdução .....   | 2  |
| 2. Enquadramento Teórico .....  | 6  |
| 2.1. Motivação para a Aprendizagem Escolar.....                           | 6  |
| 2.1.1. Introdução .....   | 6  |
| 2.1.2. Teorias da Motivação .....   | 7  |
| 2.1.2.1. Teoria do Reforço.....   | 7  |
| 2.1.2.2. Teorias Focalizadas na Expectativa .....                         | 7  |
| a) Teoria da Auto-Eficácia .....  | 7  |
| b) Teorias do controlo .....  | 10 |
| 2.1.2.3. Teorias Focalizadas nas Razões para o Envolvimento .....         | 13 |
| a) Teorias da Motivação Intrínseca .....                                  | 13 |
| 2.1.2.4. Teorias que Integram os Constructos de Expectativa x Valor ..... | 17 |
| a) Teoria da Atribuição .....   | 17 |
| b) Teoria Moderna de Expectativa x Valor .....                            | 19 |
| 2.1.2.5. Teorias que Integram a Motivação e a Cognição .....              | 23 |
| a) Teorias Socio-Cognitivas de Auto-Regulação e Motivação .....           | 23 |
| 2.1.3. Motivação e as Aprendizagens Escolares .....                       | 25 |
| 2.1.3.1. Introdução .....   | 25 |
| 2.1.3.2. Competência Percepcionada .....                                  | 25 |
| 2.1.3.3. Satisfação .....   | 29 |
| 2.1.3.4. Ansiedade .....  | 30 |
| 2.1.3.5. Expectativa para o Sucesso .....                                 | 34 |
| 2.1.3.6. Preferência pelo Desafio .....                                   | 36 |
| 2.1.3.7. Dependência .....  | 39 |
| 2.2. Práticas Parentais .....   | 41 |
| 2.2.1. A Importância da Cultura na Educação .....                         | 41 |
| 2.2.2. A Representação de Acontecimentos .....                            | 42 |

---

|  |    |
|--|----|
| 2.2.3. A Influência dos Pais nas Relações com o Mundo e no Desenvolvimento das Crianças .....  | 44 |
| 2.2.4. A Influência das Práticas Parentais na Motivação para a Aprendizagem das Crianças ..... | 47 |

## **Capítulo II - ABORDAGEM EMPÍRICA**

|  |    |
|--|----|
| 1. Problemática .....  | 51 |
| 1.1. Fundamentação do Estudo .....                                 | 52 |
| 1.1.1. Justificação da Faixa Etária .....                          | 52 |
| 1.1.2. Justificação da Motivação para a Aprendizagem Escolar ..... | 53 |
| 1.1.3. Justificação das Práticas Parentais .....                   | 55 |
| 2. Método.....   | 57 |
| 2.1. Questões Gerais .....   | 57 |
| 2.2. Variáveis do estudo .....                                     | 57 |
| 2.2.1. Variável Dependente .....                                   | 57 |
| 2.2.2. Variável Independente .....                                 | 57 |
| 2.3. Hipóteses e sua Fundamentação .....                           | 58 |
| 2.4. Tipo de Estudo .....  | 60 |
| 2.5. Caracterização da Amostra .....                               | 60 |
| 2.5.1. Caracterização das Crianças .....                           | 60 |
| 2.5.1.1. Tipo de Ensino .....                                      | 60 |
| 2.5.1.2. Género das Crianças .....                                 | 61 |
| 2.5.1.3. Estatuto Sócio-Económico das Crianças .....               | 61 |
| 2.5.2. Caracterização dos Pais .....                               | 61 |
| 2.5.2.1. Participação dos Pais no Estudo .....                     | 61 |
| 2.5.2.2. Estatuto Sócio-Económico dos Pais .....                   | 61 |
| 2.6. Caracterização dos Instrumentos .....                         | 62 |
| 2.6.1. Instrumentos Utilizados com as Crianças .....               | 62 |
| 2.6.1.1. Escala da Motivação para a Aprendizagem .....             | 62 |
| 2.6.1.1.1. Sub-Escala 1: Competência Percepcionada .....           | 62 |
| 2.6.1.1.2. Sub-Escala 2: Satisfação .....                          | 63 |
| 2.6.1.1.3. Sub-Escala 3: Ansiedade .....                           | 64 |

---

|   |    |
|---|----|
| 2.6.1.1.4. Sub-Escala 4: Expectativa para o Sucesso .....                   | 65 |
| 2.6.1.1.5. Sub-Escala 5: Preferência pelo Desafio .....                     | 66 |
| 2.6.1.1.6. Sub-Escala 6: Dependência .....                                  | 68 |
| 2.6.1.2. Questionário sobre Práticas e Hábitos de Literacia .....           | 70 |
| 2.6.2. Instrumentos Aplicados aos Pais .....                                | 72 |
| 2.6.2.1. Questionários sobre Práticas e Hábitos de Literacia .....          | 72 |
| 3. Apresentação dos Resultados .....  | 73 |
| 3.1. Escala da Motivação para a Aprendizagem das Crianças .....             | 74 |
| 3.1.1. Sub-escala 1: Competência Percepcionada .....                        | 74 |
| 3.1.2. Sub-escala 2: Satisfação .....                                       | 75 |
| 3.1.3. Sub-escala 3: Ansiedade .....  | 76 |
| 3.1.4. Sub-escala 4: Expectativas para o Sucesso .....                      | 78 |
| 3.1.5. Sub-escala 5: Preferência pelo Desafio .....                         | 78 |
| 3.1.6. Sub-escala 6: Dependência .....                                      | 79 |
| 3.1.7. Motivação para a Aprendizagem do Sub-grupo das Crianças .....        | 81 |
| 3.1.8. A Escala da Motivação e sua Relação com as Sub-escalas .....         | 82 |
| 3.2. Questionário de Práticas e Hábitos de Literacia em Ambiente Familiar – |    |
| - Percepção das Crianças .....  | 83 |
| 3.2.1. Grupo Total .....  | 83 |
| 3.2.1.1. Práticas de Leitura e Escrita dos Pais .....                       | 83 |
| 3.2.1.2. Práticas de Leitura e Escrita Partilhadas .....                    | 84 |
| 3.2.1.3. Práticas de Leitura e Escrita da Criança Sozinha .....             | 85 |
| 3.2.2. Grupo das Crianças cujos Pais responderam ao Questionário das        |    |
| Práticas de literacia Familiar .....  | 86 |
| 3.2.2.1. Práticas de Leitura e Escrita dos Pais .....                       | 86 |
| 3.2.2.2. Práticas de Leitura e Escrita Partilhadas .....                    | 87 |
| 3.2.2.3. Práticas de Leitura e Escrita da Criança Sozinha .....             | 88 |
| 3.3. Questionário de Práticas de Literacia em Ambiente Familiar – Percepção |    |
| dos Pais .....  | 90 |
| 3.3.1. Práticas de Leitura e Escrita dos Pais .....                         | 90 |
| 3.3.2. Práticas de Leitura e Escrita Partilhadas com a Criança .....        | 91 |
| 3.3.3. Práticas de Leitura e Escrita da Criança Sozinha .....               | 92 |

---

|   |     |
|---|-----|
| 3.4. Nível de Literacia .....   | 94  |
| 3.4.1. Nível de Literacia Global .....  | 94  |
| 3.4.2. Nível de Literacia dos Pais .....  | 94  |
| 3.4.3. Nível de Literacia das Crianças .....  | 95  |
| 3.5. Correlação entre a Escala da Motivação e o Questionário de Hábitos e Práticas de Literacia ..... | 96  |
| 3.5.1. A Motivação e a Literacia .....  | 96  |
| 3.5.2. As Sub-escalas da Motivação e a Literacia .....  | 97  |
| 3.5.2.1. Competência Percepcionada e Literacia .....  | 97  |
| 3.5.2.2. Satisfação e Literacia .....   | 98  |
| 3.5.2.3. Ansiedade e Literacia .....  | 98  |
| 3.5.2.4. Expectativa para o Sucesso e Literacia .....   | 99  |
| 3.5.2.5. Preferência pelo Desafio e Literacia .....   | 100 |
| 3.5.2.6. Dependência e Literacia .....  | 100 |
| 4. Discussão dos Resultados .....   | 102 |
| 5. Conclusão.....   | 113 |
| 6. Referências Bibliográficas .....   | 114 |
| 7. Anexos .....   | 119 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|                  |   |    |
|------------------|---|----|
| <b>Figura 1.</b> | Crianças provenientes de escolas de ensino público e privado .....  | 60 |
| <b>Figura 2.</b> | Distribuição da variável género do grupo das crianças .....   | 62 |
| <b>Figura 3.</b> | Respostas dadas pelas Crianças relativamente à percentagem de maior valor na escolha mais elevada na prova dos labirintos e dos desenhos de Bender..... | 78 |
| <b>Figura 4.</b> | Gráfico de comparação da média dos questionários de práticas de literacia dos pais com os valores máximos a atingir no questionário.....                | 90 |
| <b>Figura 5.</b> | Níveis de literacia globais.....  | 94 |
| <b>Figura 6.</b> | Níveis de literacia dos Pais.....   | 94 |
| <b>Figura 7.</b> | Nível de literacia das crianças.....  | 95 |

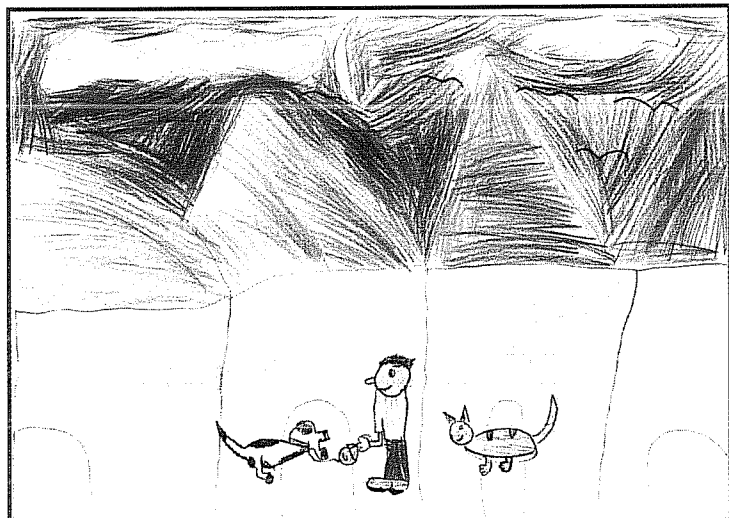
## ÍNDICE DE QUADROS

|                   |   |    |
|-------------------|---|----|
| <b>Quadro 1.</b>  | Tabela referente às cotações dos Desenhos das Crianças .....  | 70 |
| <b>Quadro 2.</b>  | Respostas relativas à Competência Global Percepcionada.....   | 74 |
| <b>Quadro 3.</b>  | Respostas dadas pelas crianças relativamente à sua Competência Percepcionada...   | 75 |
| <b>Quadro 4.</b>  | Médias da Satisfação face à escola e à professora.....  | 75 |
| <b>Quadro 5.</b>  | Categorias com maior percentagem de respostas dadas pelas Crianças, relativamente às suas Atitudes perante a Escola/Professora.....   | 76 |
| <b>Quadro 6.</b>  | Médias da Ansiedade face à escola e à professora.....   | 76 |
| <b>Quadro 7.</b>  | Categorias com maior percentagem de respostas dadas pelas Crianças relativamente à sua Satisfação.....  | 77 |
| <b>Quadro 8.</b>  | Respostas relativamente às escolhas de tarefas após situação de sucesso e de fracasso.....  | 78 |
| <b>Quadro 9.</b>  | Médias relativas aos totais dos itens da Dependência.....   | 79 |
| <b>Quadro 10.</b> | Relativo aos olhares para o experimentador/tarefa e pedidos de opinião/aprovação  | 80 |
| <b>Quadro 11.</b> | Análise dos Desenhos das Crianças.....  | 80 |
| <b>Quadro 12.</b> | Diferenças significativas entre o Grupo Total das Crianças e o Sub-grupo de Crianças cujos Pais responderam ao Questionário da Literacia, na Escala da Motivação para a Aprendizagem..... | 81 |
| <b>Quadro 13.</b> | Correlação entre a Motivação e respectivas Sub-Escalas.....   | 82 |
| <b>Quadro 14.</b> | Respostas das crianças, com maior frequência, nas questões relativas às práticas de leitura e escrita dos pais .....  | 84 |

---

|                   |   |     |
|-------------------|---|-----|
| <b>Quadro 15.</b> | Respostas das crianças, com maior frequência, nas questões relativas às práticas de leitura e escrita partilhadas (entre pais e filhos).....  | 85  |
| <b>Quadro 16.</b> | Respostas, com maior frequência, nas questões relativas às práticas de leitura e escrita da criança sozinha.....                              | 86  |
| <b>Quadro 17.</b> | Respostas das crianças, com maior frequência, nas questões relativas às práticas de leitura e escrita dos pais .....                          | 87  |
| <b>Quadro 18.</b> | Respostas das crianças, com maior frequência, nas questões relativas às práticas de leitura e escrita dos pais partilhadas com os filhos..... | 88  |
| <b>Quadro 19.</b> | Respostas das crianças, com maior frequência, nas questões relativas às suas práticas de leitura e escrita sozinhas.....                      | 89  |
| <b>Quadro 20.</b> | Questões com maior percentagem de respostas do questionário das práticas de leitura e escrita dos pais.....                                   | 91  |
| <b>Quadro 21.</b> | Respostas com maior frequência nas práticas de leitura partilhadas relatadas pelos pais .....   | 92  |
| <b>Quadro 22.</b> | Percentagens das práticas de leitura e escrita das Crianças Sozinhas com maior frequência.....  | 93  |
| <b>Quadro 23.</b> | Correlações entre a Motivação e a Literacia.....  | 96  |
| <b>Quadro 24.</b> | Correlações entre a Competência Percepcionada e a Literacia.....  | 97  |
| <b>Quadro 25.</b> | Correlações entre a leitura e a escrita e a Literacia.....  | 97  |
| <b>Quadro 26.</b> | Correlações entre a Satisfação e a Literacia.....   | 98  |
| <b>Quadro 27.</b> | Correlações entre a Ansiedade e a Literacia.....  | 99  |
| <b>Quadro 28.</b> | Correlações entre a Expectativa para o Sucesso e a Literacia.....   | 99  |
| <b>Quadro 29.</b> | Correlações entre a Preferência pelo Desafio e a Literacia.....   | 100 |
| <b>Quadro 30.</b> | Correlações entre a Dependência e a Literacia.....  | 101 |

## CAPÍTULO I



# CAPÍTULO I - REVISÃO DA LITERATURA

## 1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objectivo analisar a relação entre práticas do quotidiano familiar, no que concerne as actividades relacionadas com a literacia, e a motivação exteriorizada pelas crianças, segundo uma adaptação da escala de motivação para a aprendizagem escolar de Stipek e Ryan (1997).

Segundo Bruner (1960/1977), o objectivo inicial da educação, “para além do prazer que possa dar, é ter utilidade no futuro. Aprender não deve apenas conduzir-nos a um determinado sítio; deve permitir-nos continuar mais tarde esse caminho com maior facilidade” (p. 39). Refere ainda que existem duas formas da aprendizagem servir o futuro, sendo uma “através da aplicabilidade específica a tarefas semelhantes às que aprendemos a desempenhar”, ou seja, ao tipo de “habilidades” que adquirimos, que nos permite de certo criar “habilidades capazes de se transferirem para outras que vamos encontrar, quer seja na escola ou não”. A outra refere-se à forma como “uma primeira aprendizagem permite um desempenho posterior mais eficiente ao que, adequadamente, se chama transferência não específica ou, com maior exactidão, transferência de princípios e atitudes” (Bruner, 1960/1977, p. 39). Para o autor, esta “aprendizagem inicial, não de uma habilidade, mas de uma noção, pode ser usada como base para reconhecer problemas subsequentes, como casos especiais da ideia inicialmente dominada. Este tipo de transferência encontra-se no centro do processo educacional - o contínuo alargamento e aprofundamento do conhecimento, em termos de ideias básicas e gerais”(Bruner, 1960/1977, p. 39).

Segundo Nelson (1986), o estudo da representação de acontecimentos por parte das crianças é relevante na medida em que permite um melhor conhecimento do funcionamento e desenvolvimento cognitivo destas, estando esta representação na base do pensamento esquemático. A autora refere que a sua aquisição se realiza através da experiência social do sujeito, bem como do contacto diário com ocorrências espaço-temporais por parte do mesmo (Mandler, 1983). Esta aquisição acontece de forma muito precoce devido, em parte, às pressões sociais existentes nesse sentido (Fayol, 1985).

---

Assim, para “compreender o homem deve-se entender como é que as suas experiências e os seus actos são modelados pelos seus estados intencionais. A forma destes estados intencionais só se realiza mediante a participação nos sistemas simbólicos da cultura. De facto, a configuração real das nossas vidas - o esboço grosseiro e perpetuamente mutável da autobiografia que trazemos nas nossas mentes - só é compreensível para nós e para os outros graças aos sistemas culturais da mente. Em virtude desta actualização da cultura, o significado alcança uma forma que é mais pública e comunitária do que privada e autista” (Bruner, 1990, p. 43).

Muitas vezes os professores sentem que as expectativas reveladas pelas suas crianças decrescem com a sua entrada no mundo das aprendizagens escolares. Tal acontecimento pode promover um “desinteresse”, por um lado, nos educadores e pais, levando-os a questionar-se acerca da legitimidade das suas práticas, e por outro lado nas crianças, alterando as suas expectativas iniciais, uma vez que a maioria das crianças tem expectativas irrealisticamente elevadas acerca da sua capacidade para completar tarefas (Stipek, 1984; Stipek & Tannatt, 1984; Stipek, 2002).

Deste modo, quando a criança integra a escolaridade, é como se entrasse em cena numa peça cuja actuação já se está a desenrolar - uma peça cuja trama aberta determina as partes que podemos representar, e os desfechos para que nos podemos orientar (Bruner, 1990). Este desfecho relaciona-se muito com a motivação que a criança apresenta para desempenhar o seu papel enquanto estudante, bem como com o tipo de percepções e sentimentos face a este estatuto.

Ao longo dos tempos, as teorias psicológicas alteraram-se várias vezes em resposta às evidências da utilidade das pesquisas na predição e alteração do comportamento (Stipek, 2002). Se conseguirmos explicar por que razão os indivíduos se comportam de certa forma em situações de realização, então poderemos ser capazes de alterar o seu comportamento (Stipek, 2002).

Muito embora as consequências imediatas de problemas motivacionais nos primeiros anos de escolaridade possam parecer menos sérios do que os que ocorrem em anos mais avançados, as experiências precoces das crianças na escola colocam-nas numa situação que se torna crescentemente difícil de mudar. A sua performance escolar precoce, como a do jardim de infância, é altamente geradora da sua performance em momentos futuros (Stipek, 2002). As orientações motivacionais que desenvolvem cedo

na vida, sem dúvida que desempenham um papel nesta predictabilidade. Por isso, o presente estudo abrange crianças no início da escolaridade.

Talvez o problema central de toda a educação seja o da estimulação para a motivação para a aprendizagem dos estudantes. A questão da motivação, contudo, pode ser vista por duas perspectivas. Numa “perspectiva externa” – do educador – é uma questão de como criar condições que facilitem a aprendizagem, como a apoiar, guiar, inspirar e promover o processo de aprendizagem (Ryan, Connell & Grolnick, 1992). Mas estes assuntos também podem ser vistos como derivantes, na medida em que eles são atingidos apenas através da compreensão e apreciação da “perspectiva interna” – o que está por dentro do aprendiz que o leva a focalizar-se em algo, a interessar-se e a assimilar. A aprendizagem é uma actividade com um propósito e os princípios motivacionais necessitam de ser guiados pelo conhecimento daquilo que regula esse processo, o que o governa ou direcciona (Ryan, Connell & Grolnick, 1992).

Esta premissa surge enfatizando a ideia de que a influência consciente no pensamento, sentimentos e motivações no comportamento do próprio e no comportamento de outras pessoas ocorre através das interacções no contexto familiar e escolar, nas quais o professor ou os alunos, ou os pais e as crianças, interagem respectivamente (Deci & Ryan, 1985; Schunk & Zimmerman, 1994). As interacções são influenciadas por uma mistura de valores, normas, sistemas de crenças, sentimentos e percepções dos actores (van Werkhoven, van Londen & Stevens, 2001).

Deste modo, é importante considerar, para a aprendizagem, a forma como as crianças percebem o seu ambiente (von Saldern, 1987 citado por von Rhöneck, Schnaitmann, Grob & Völker, 2001). Algumas pesquisas mostraram que as experiências de sociabilização em casa ajudam a moldar a concepção de capacidade dos alunos e os seus objectivos de realização (Meece, 1994).

Embora nas associações realizadas entre a motivação e os estilos, as práticas parentais sejam menos associadas do que as práticas de ensino, a motivação para a realização das crianças e resultados escolares, em termos de dimensão, é clara a existência de uma relação entre a dimensão de ensino de “suporte” e a dimensão de “estrutura” das práticas parentais com a motivação para a realização e resultados escolares (van Werkhoven, van Londen & Stevens, 2001).

O próximo capítulo da presente dissertação irá centrar-se, numa primeira parte, na motivação para as aprendizagens escolares, fazendo uma perspectiva sobre as teorias mais marcantes da psicologia educacional neste âmbito e, num segundo ponto, sobre a motivação para as aprendizagens escolares. A última secção do Enquadramento Teórico será sobre a importância das práticas parentais na motivação das crianças.

Seguidamente, serão descritos os instrumentos utilizados e o procedimento de aplicação (Método). O 4º capítulo incidirá sobre a análise dos resultados obtidos após a recolha dos dados, seguido pela discussão dos mesmos.

Finalizar-se-á o trabalho com a conclusão referente aos resultados obtidos e respectivas referências bibliográficas utilizadas no seu fundamento.

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2.1. A MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM ESCOLAR

#### 2.1.1. Introdução

A raiz latina da palavra “motivação” significa “mover”. Assim, num sentido básico, o estudo da motivação prende-se com o estudo da acção. As teorias modernas da motivação focalizaram-se mais especificamente na relação das crenças, valores e objectivos a atingir. Neste capítulo do presente trabalho, a ênfase recairá, por um lado, sobre as teorias da motivação mais marcantes na psicologia educacional, e por outro lado, especificamente, sobre a motivação para as aprendizagens escolares nas crianças em início de escolaridade.

A pertinência desta temática prende-se com o facto de a aprendizagem não ser um processo meramente racional, estando relacionada com o estado motivacional do aprendiz. Assim, segundo (Pintrich, Marx & Boyle, 1993, citados por von Rhöneck, Grob, Schnaitmann & Völker, 2001) a aprendizagem na escola não é simplesmente uma “cognição a frio”, que lhe permite ser reduzido a uma racionalidade e lógica, mas pelo contrário, é um “processo a quente” no qual a motivação, as propostas, os objectivos e a sua auto-imagem, desempenham um papel importante.

Em seguida, serão abordadas algumas teorias consideradas mais marcantes e alguns aspectos pertinentes no que concerne o presente trabalho.

#### 2.1.2. Teorias da Motivação

Nenhuma teoria pode proporcionar uma imagem completa da motivação na educação. Nenhum teórico possui o monopólio do conhecimento ou da compreensão do tema. Se queremos compreender os processos subjacentes aos motivos que levam as crianças a aprender na escola, por que razão orientam mais a sua atenção para certas tarefas do que para outras, e porque persistem nessas apesar das distrações, temos que ter em conta o largo panorama das investigações e teorias (Ball, 1988).

### 2.1.2.1. Teoria do reforço

Nos anos 60, a teoria do reforço (Skinner, 1974, citado por Stipek, 2002) conceptualizou a motivação em termos de observação de comportamento. Segundo esta teoria, os indivíduos exibiam um comportamento específico na realização porque haviam sido reforçados (recompensados) por este comportamento no passado.

Aqui, a ênfase é dada exclusivamente ao ambiente e aos comportamentos observáveis. Deste modo, a teoria do reforço não considera para a questão da motivação mais do que características do indivíduo: sujeitos considerados motivados apenas exibem comportamentos nos quais acreditam ou que conhecem, para melhorar a aprendizagem. Face a um aluno que não se encontra motivado para as tarefas escolares, a teoria do reforço pergunta “o que está mal com o ambiente?” mais do que “o que está mal com o aluno?”. A única forma de alterar o comportamento do aluno é alterar a contingência da recompensa (Stipek, 2002).

Assim, esta teoria (já nos anos 60) foi considerada por muitos como mecanicista e insatisfatória, não conceptualizando as variáveis psicológicas não observáveis.

### 2.1.2.2. Teorias Focalizadas na Expectativa

Várias teorias focalizaram-se nas crenças dos sujeitos acerca da sua competência e eficácia, expectativas para o sucesso ou fracasso, e o seu sentido de controlo sobre os resultados: estas crenças estão directamente relacionadas com a questão “Consigo realizar esta tarefa?”. Geralmente, quando as pessoas respondem a esta questão afirmativamente, conseguem desempenhar melhor e estão mais motivadas para seleccionar tarefas mais desafiadoras.

#### *a) Teoria da Auto-Eficácia*

Como alternativa à teoria do reforço, Bandura (1977, 1986 citado por Stipek, 2002; Bandura, 1997), desenvolveu uma teoria socio-cognitiva na qual as cognições (pensamentos e crenças) se assumem como mediadores dos efeitos do ambiente no comportamento humano. Foca especialmente as expectativas das pessoas acerca das consequências do comportamento.

Bandura (1986 citado por Stipek, 2002) seguiu a teoria do reforço, através da ênfase dada à importância da avaliação pessoal com o reforço positivo. Defendia que a maioria das pessoas valoriza o auto-respeito e a auto-satisfação, provenientes de um trabalho com maior qualidade de realização do que se realizado com recompensa material. Por isso, alcançar ou encontrar um objectivo pessoal torna-se um modelo de realização pessoal. Esta experiência, acompanhada pela auto-satisfação, pode funcionar efectivamente como um reforço. Quando os alunos se comprometem a atingir um objectivo e conseguem, o sentimento de satisfação pela realização serve de recompensa, o que redonda crescentemente num reforço.

Assim, o autor definiu a auto-eficácia como uma confiança do indivíduo na sua capacidade para organizar e executar um determinado curso de acção para resolver um problema ou terminar uma tarefa. Caracterizou-a como um constructo multidimensional que varia de intensidade, generalidade e nível de dificuldade. Deste modo, algumas pessoas têm um sentido forte de auto-eficácia enquanto que outras não; algumas possuem crenças de eficácia que as acompanham em muitas situações, enquanto outras têm crenças de eficácia restritas; e outras, ainda, acreditam que são eficazes mesmo na maioria das tarefas mais difíceis, enquanto que algumas acreditam que são eficazes apenas nas tarefas mais fáceis (Eccles & Wigfield, 2002).

Existem estudos que evidenciam que a auto-eficácia é um predictor poderoso da performance académica, mais do que de outras percepções de competência (Pajares, 1996, citado por Stipek, 2002). A auto-eficácia percebida pode afectar o comportamento de uma pessoa, bem como o pensamento e as reacções emocionais em termos de realização (Stipek, 2002). As pessoas não procuram fazer coisas que não consideram adequadas, bem como das quais não desfrutam da execução. Assim, as crianças que têm elevados níveis de auto-eficácia para a leitura lêem melhor do que crianças que não acreditam nas suas capacidades (Wigfield & Guthrie, 1997).

Pessoas com auto-eficácia elevada também estabelecem objectivos elevados (Zimmerman & Bandura, 1994, citados por Stipek, 2002), escolhem tarefas mais difíceis (Sexton & Tuckman, 1991, citados por Stipek, 2002) e são mais persistentes nas tarefas (mesmo quando as percepções de eficácia são induzidas experiencialmente) (Zimmerman, 1995). Acredita-se, também, que a auto-eficácia possa alterar o pensamento dos alunos e o seu comportamento, aquando da realização de tarefas. Com certa frequência, estudantes que não estão confiantes em poderem terminar uma tarefa, tornam-se ansiosos e preocupados com assuntos relativos ao fracasso, especialmente

quando são avaliados (Stipek, 2002). Pelo contrário, quando os alunos estão convictos da sua competência, são orientados para a tarefa e podem concentrar-se em estratégias de resolução de problemas, mais do que revelarem preocupação acerca da sua capacidade de resolução do problema (Bandura, 1986, citado por Stipek, 2002; Zimmerman, 1995).

A auto-eficácia elevada pode promover emoções positivas relativamente às tarefas, estimulando a continuação da sua realização. As tarefas escolares podem gerar sentimentos positivos acerca da eficácia. Assim, o aluno que resolve um problema sente-se eficaz e deseja continuar. Estas consequências da auto-eficácia – a vontade para abordar e persistir nas tarefas – reduz o medo e a ansiedade, o foco das estratégias de resolução de problemas e experiências emocionais positivas, afectando assim os resultados (Zimmerman, 1995).

Tal como na teoria de expectativa x valor e na teoria da atribuição, a teoria da auto-eficácia de Bandura focaliza a expectativa para o sucesso. Contudo, Bandura distinguiu entre dois tipos de crenças de expectativas: crenças de expectativa dos resultados, segundo as quais certos comportamentos irão levar a certos resultados (como por exemplo, a crença de que a prática irá melhorar a performance), e crenças de expectativas de eficácia, segundo as quais as crianças se questionam acerca do facto de conseguirem efectivamente desempenhar os comportamentos necessários para produzir um resultado (como por exemplo, “Conseguirei eu praticar com suficiente afinco para ganhar o próximo jogo?”). Estes dois tipos de crenças de expectativa diferem, uma vez que os sujeitos podem acreditar que certo comportamento irá produzir um determinado resultado (expectativa de resultado), mas podem não acreditar que eles desempenharão determinado comportamento (expectativa de eficácia). De facto, Bandura propõe que as expectativas de eficácia são o principal determinante no estabelecimento de metas, na escolha de actividades, no desejo de despende esforço e na persistência (Eccles & Wigfield, 2002). O constructo de auto-eficácia foi aplicado ao comportamento em muitos domínios, incluindo a escola.

A teoria socio-cognitiva representa um ponto de partida significativo da teoria do reforço pela inclusão das cognições como mediadores do comportamento. Agora as pessoas são vistas como activas, pensadoras e auto-reguladoras (Stipek, 2002). Assim, mesmo alguns investigadores da motivação que abordavam apenas as condições do ambiente centram-se também nas causas de certas cognições e no desenvolvimento das capacidades dos alunos para regularem a sua própria aprendizagem (Stipek, 2002).

## b) *Teorias de Controlo*

As teorias de *locus* de controlo são outro tipo de teorias baseadas na expectativa (Rotter, 1966, citado por Eccles & Wigfield, 2002). De acordo com estas teorias, deve-se esperar ter sucesso na medida em que se sente um controlo do próprio sucesso e fracasso (isto é, tem um *locus* de controlo interno e externo).

Rotter (1966, 1975, 1990, citado por Stipek, 2002), tal como Bandura, propõe que não é a recompensa por si que aumenta a frequência do comportamento, mas sim as crenças das pessoas acerca do que advém das recompensas. Se as pessoas não acreditam que as recompensas que recebem são causadas por algo relacionado com as suas características pessoais ou com o seu comportamento, estas recompensas não irão influenciar o seu futuro comportamento. Rotter, tal como Atkinson, assume que as expectativas (que ambos generalizam e especificam) do reforço e do valor do reforço determinam o comportamento (Stipek, 2002). Conceptualiza o valor, mas contudo, mais vastamente do que em Atkinson, o valor do reforço na teoria de Rotter está ligada não apenas à probabilidade de sucesso, mas também às necessidades das pessoas associadas a outros reforços (Stipek, 2002).

Defende que as expectativas numa situação particular são determinadas não apenas pelo reforço nessa situação, mas também pela generalização das expectativas baseadas nas experiências, noutras situações semelhantes. Rotter refere-se às crenças generalizadas das pessoas acerca da contingência do reforço como “*locus* de controlo” (LOC), afirmando que geralmente se acredita que os acontecimentos ou resultados são contingências do próprio comportamento ou de uma característica pessoal, como a capacidade, que têm um *locus* de controlo interno (Stipek, 2002).

As pessoas que acreditam que os acontecimentos são causados por factores para além do seu controlo (e.g. por sorte, por oportunidade, destino ou outros) têm um *locus* de controlo externo. Assim, enquanto Atkinson foca as suas expectativas individuais na recompensa, Rotter preocupa-se com as suas crenças acerca das causas para receber ou não recompensas (Stipek, 2002). Na teoria do *locus* de controlo de Rotter, para as pessoas que acreditam ser competentes academicamente, é mais provável acreditarem que controlam as recompensas associadas ao sucesso académico. Assim, acreditam que têm a capacidade para alcançar performances sobre as quais a recompensa é contingente.

Rotter acentuou o comportamento de *aprendizagem* social, dando uma atenção relativamente pequena ao “não aprendido” e a determinantes biológicos da acção. Assim, Rotter foi categorizado pela tradição como um dos teóricos da aprendizagem social (Weiner, 1992). Mas porque a aprendizagem (a força e a fraqueza das expectativas ou crenças acerca do reforço) também é central na teoria de Rotter, a situação psicológica também se torna de suprema importância, já que as expectativas estão deduzidas num contexto situacional particular. Contudo, também assume que, com base na variedade de experiências de aprendizagem, o sistema geral de crenças que desenvolveu influencia o comportamento em qualquer situação específica. Estas crenças gerais, tais como a convicção de que temos controlo sobre o nosso destino, são semelhantes àquelas que tipificam características da personalidade (Weiner, 1992). A teoria de aprendizagem de Rotter, por isso, enfatiza os determinantes da acção gerais (características) ou específicos (situacionais), sendo ambas o produto de experiências da aprendizagem. Consequentemente, de forma semelhante a Lewin, Rotter (1954, citado por Weiner, 1992) confirma a unidade de investigação do estudo da personalidade como a interacção do indivíduo com o seu ambiente significativo.

Existem quatro conceitos básicos na teoria de Rotter: potencial do comportamento, expectativa, valor do reforço e situação psicológica, que estão ligados aos conceitos mais gerais (o potencial da necessidade, liberdade de movimento e valor da necessidade) e providenciam fundamento para outros constructos, incluindo a expectativa generalizada (Weiner, 1992). A afirmação básica motivacional de Rotter é de que o potencial de qualquer comportamento é determinado pela expectativa de que o comportamento irá levar a um reforço, reforçando o valor do objectivo.

Recentes teóricos do *locus* de controlo elaboraram modelos de controlo mais abrangentes (Eccles & Wigfield, 2002). Connell (1985), por exemplo, acrescentou o controlo desconhecido como a terceira categoria da crença de controlo e argumentou que as crianças pequenas são particularmente permeáveis ao uso desta categoria. Ele também demonstrou que o desconhecimento da causa do sucesso ou do fracasso mina a sua motivação para o trabalho em tarefas associadas.

Connell e Wellborn (1991, citado por Eccles & Wigfield, 2002) também integraram o controlo das crenças num trabalho em rede mais vasto, no qual propuseram três necessidades básicas: competência, autonomia e relação. Ligaram as crenças de controlo a necessidades de competência: as crianças que acreditavam possuir o controlo dos seus resultados de realização deveriam sentir-se mais competentes. Estes autores

levantaram a hipótese de que a extensão pela qual estas necessidades são preenchidas é influenciada pelas características da sua família, dos seus pares e dos seus contextos escolares: a dimensão da estrutura, o grau de autonomia providenciado e o nível de envolvimento das crianças nas actividades. Finalmente, propuseram que as formas pelas quais estas actividades são preenchidas determinam o envolvimento nas diferentes actividades. Quando as necessidades são preenchidas, as crianças sentem-se totalmente enquadradas. Quando uma ou mais necessidades não são preenchidas, as crianças tornam-se mais ausentes da tarefa e mais desmotivadas (Connell et al., 1994, citado por Eccles & Wigfield, 2002 ).

Skinner et al. (1995 citados por Stipek, 2002) propuseram um modelo mais elaborado de controlo percebido. Focalizando-se na compreensão da actividade direccionada para a meta, a autora descreveu três crenças críticas: crenças de meio-fim (referem-se à expectativa que causas particulares podem produzir em determinados resultados – estas causas podem incluir as atribuições causais (Weiner, 1985) e o controlo desconhecido); crenças de controlo (expectativas individuais que podem produzir acontecimentos desejados) e crenças de agência (são expectativas às quais se acede pelos meios necessários para produzir vários resultados). Todos estes três tipos de crenças influenciam a performance em tarefas de realização. Skinner et al. (1998, citados por Stipek, 2002) esboçaram o desenvolvimento destas crenças pelos anos escolares e procuraram nas relações das crianças de controlo percebido as formas através das quais as crianças percebem as ameaças dos professores. As crianças que acreditavam no afecto e apoio dos seus professores desenvolviam um sentido mais positivo do seu controlo sobre os resultados.

### 2.1.2.3. Teorias Focalizadas nas Razões para o Envolvimento

Embora estas teorias se relacionem com a competência, a expectativa e as crenças de controlo, e forneçam explicações poderosas acerca da performance dos indivíduos em diferentes tipos de tarefas de realização, elas não lidam sistematicamente com as razões individuais para o envolvimento em diferentes tarefas. Mesmo se as pessoas estiverem certas que conseguem realizar a tarefa, elas poderão não ter nenhuma razão que as motive a fazê-lo (Eccles & Wigfield, 2002). As teorias nesta secção focam a questão do “porquê”.

### a) *Teorias da Motivação Intrínseca*

Várias teorias centraram-se na distinção entre motivação intrínseca e extrínseca (Sansone & Harackiewicz, 2000). Quando os sujeitos estão motivados intrinsecamente, envolvem-se nas actividades porque estão interessados na sua fruição. Quando estão extrinsecamente motivados, os indivíduos envolvem-se na tarefa por razões instrumentais, ou outras, tais como a obtenção de uma recompensa.

Assim, a motivação intrínseca representa uma tendência generalizada para ser activa em alguns encontros com o ambiente. Baseia-se nas necessidades humanas de se ser competente e auto-determinado. Mais ainda, a actividade que está a ser motivada desenvolve-se de tal forma que o interesse das pessoas tende a diferenciar-se segundo actividades específicas ou classes de actividades (Deci & Ryan, 1992). Os autores baseiam-se, inicialmente, nos factores que afectam o processo de diferenciação, concluindo que a motivação intrínseca das crianças tende a direccionar-se face a algo; que as crianças desenvolvem preferências por actividades que são altamente desafiadoras, disponíveis no seu ambiente; que se relacionam com vários adultos, o que as faz sentirem-se competentes; e que são capazes de se empenharem de forma relativamente auto-determinada (Deci & Ryan, 1992).

Os teóricos da motivação intrínseca defendem que o ser humano é inatamente predisposto para desenvolver capacidades e ajustamentos em actividades relacionadas com a aprendizagem e, como tal, o reforço externo não é necessário porque a aprendizagem é inseparável do reforço (Stipek, 2002).

De acordo com esta teoria, o ser humano nasce com uma predisposição para procurar oportunidades para desenvolver competência e para procurar novidades - acontecimentos e actividades que são algo discrepantes face às suas expectativas. Defende também que as pessoas têm uma necessidade inata de sentirem que são autónomas e de se ajustarem a actividades da sua vontade (Stipek, 2002).

Quando motivadas intrinsecamente, as pessoas procuram estímulos interessantes que funcionem como nutrientes para o seu crescimento e desenvolvimento. Como a motivação intrínseca se relaciona com as necessidades psicológicas de nos sentirmos competentes e auto-determinados, as experiências de competência e autonomia são

importantes na manutenção da motivação intrínseca e na influência do processo de desenvolvimento da diferenciação de interesses (Deci & Ryan, 1992).

Deste modo, as actividades devem ser muito desafiantes para serem interessantes e promoverem a motivação intrínseca, na medida em que actividades demasiado fáceis levam ao aborrecimento e as demasiado difíceis levam à frustração e à experiência de ansiedade e incompetência (Deci & Ryan, 1992). De um ponto de vista do desenvolvimento, tal significa que a diferenciação da motivação intrínseca é, em parte, influenciada pela estimulação e pela qualidade do desafio implicado nas actividades que estão disponíveis no ambiente das crianças. Nas palavras de Montessori (1965, citado por Deci & Ryan, 1992), a estimulação deverá ser organizada em relação directa com a organização interna da criança para que se torne interessante para a mesma e, assim, ela poder vir a desenvolver uma preferência por esse tipo de estimulação.

O factor mais crítico envolvido na motivação intrínseca parece ser então a auto-determinação. Quando motivadas intrinsecamente, as pessoas estão activas e auto-determinadas, e muitas pesquisas indicam que a experiência mais significativa para que a motivação intrínseca se mantenha é a da auto-determinação. Qualquer factor que mine esta experiência irá diminuir a motivação intrínseca (Deci & Ryan, 1992).

A **Teoria da Auto-Determinação** foi proposta por Deci & Ryan (1985), tendo em conta que os incentivos extrínsecos e as pressões poderiam minar a motivação para o desempenho, mesmo em actividades inerentemente interessantes. Nesta teoria eles integraram duas perspectivas da motivação humana: a) os humanos são motivados para manter um bom nível de estimulação (Hebb, 1955, citado por Deci & Ryan, 1985); e b) os humanos têm uma necessidade básica de competência (White, 1959, citado por Deci & Ryan, 1985) e uma causa pessoal ou de auto-determinação (deCharms, 1968, citado por Deci & Ryan, 1985). Eles argumentaram que as pessoas procuram actividades desafiadoras e de elevada estimulação, e consideram estas actividades intrinsecamente motivadoras porque subjaz à competência uma necessidade básica. A acrescentar, argumentam que a motivação intrínseca se mantém apenas quando os actores se sentem competentes e auto-determinados. Vários estudos suportaram a hipótese de que a motivação intrínseca se reduz pelo exercício do controlo e pelo fornecimento de *feedback* de competência (Deci & Ryan, 1985; Deci et al., 1999).

Deci e Ryan (1985) também argumentaram que as necessidades básicas por competência e auto-determinação desempenham um papel marcante num

comportamento mais motivado extrinsecamente. Considerando, por exemplo, um estudante com consciência e sem pressões externas, este seleccionará um cargo específico porque tal o irá ajudar a ganhar mais dinheiro. Este estudante é guiado por estas necessidades básicas por competência e auto-determinação, mas a sua escolha baseia-se em razões totalmente extrínsecas à situação em si. Finalmente, Deci & Ryan (1985) postularam que uma necessidade básica por relações interpessoais explica por que razão as pessoas transformam metas externas em metas internas através da internalização.

Deci, Ryan e os seus colegas (Ryan & Deci, 2000) alargaram a dicotomia da motivação intrínseca/extrínseca na sua discussão sobre a internalização – o processo de transferência da regulação do comportamento de fora para dentro do indivíduo. Quando os indivíduos são auto-determinados, as suas razões para se integrarem num comportamento são totalmente internalizadas (Grolnick et al., 2000). Deci e colegas definiram vários níveis no processo da passagem da regulação externa para a interna: externo (regulação que advém do exterior do sujeito); introjectada (regulação interna baseada nos sentimentos que se experienciam na realização de um comportamento); identificada (regulação interna baseada na utilidade do comportamento - como por exemplo, ter boas notas); e integrada (regulação baseada naquilo que os sujeitos pensam ser valorizado e importante para si próprios). Mesmo este último nível, contudo, não é totalmente internalizado e auto-determinado.

Csikszentmihalyi (1988, citado por Eccles & Wigfield, 2002) definiu o comportamento intrinsecamente motivado em termos de experiência subjectiva imediata que ocorre quando as pessoas estão envolvidas numa actividade. O autor denominou-a **Teoria de Fluxo**, caracterizando-a por a) um sentimento holístico de estar imerso e ser levado pela actividade; b) uma fusão entre a acção e a consciência; c) o foco da atenção num campo de estímulos limitado; d) falta de autoconsciência; e e) um sentimento de controlo das suas acções e ambientes. O fluxo é apenas possível quando uma pessoa sente que as oportunidades para a acção numa dada situação coincidem com a sua capacidade para dominar desafios. O desafio de uma actividade pode ser concreto ou físico, como o cume de uma montanha a ser escalada, ou abstracto e simbólico, como um conjunto de notas musicais a serem executadas, uma história a ser escrita ou um puzzle a ser resolvido.

No início, as teorias de Deci e Ryan e de Csikszentmihalyi parecem muito diferentes. Deci e Ryan (1985) conceptualizaram a motivação intrínseca como inata, uma necessidade básica, enquanto que Csikszentmihalyi acentuou a experiência subjectiva. Eccles e Wigfield (2002) sugerem que esta diferença reflecte dois lados da mesma moeda. O comportamento motivado intrinsecamente pode ser conduzido a metas finais mesmo quando o actor é apenas motivado por incentivos imediatos.

As **Diferenças Individuais entre Teorias da Motivação Intrínseca** prendem-se com o seguinte: os teóricos da motivação intrínseca inicialmente focalizaram-se, de uma forma primária, nas condições, componentes e consequências da motivação intrínseca acerca da distinção realizada entre motivação intrínseca como um estado *versus* a motivação intrínseca como tipicamente característica. Contudo, o interesse pelas diferenças típicas individuais na motivação intrínseca vai aumentando, particularmente entre os psicólogos educacionais (Amabile et al., 1994, citado por Eccles & Wigfield, 2002; Nicholls, 1984). Estes pesquisadores definiram este suporte da motivação intrínseca em termos de a) preferência por tarefas difíceis ou desafiantes; b) a aprendizagem que é conduzida pela curiosidade ou pelo interesse; e c) a luta pela competência e pelo domínio. A segunda componente é a mais central para a ideia de motivação intrínseca. Tanto a preferência por tarefas difíceis e a luta pela competência podem ser relacionadas quer com uma motivação mais extrínseca, quer com uma necessidade de realização mais geral. Apesar disso, dados empíricos sugerem que estas três componentes estão altamente correlacionadas.

Embora a aprendizagem motivada intrinsecamente seja a forma mais precoce e natural de aprendizagem, ela não é a única, especialmente quando as crianças crescem e entram em contextos institucionais. Aqui, a motivação extrínseca também desempenha um papel crítico crescente na aprendizagem e na realização (Deci & Ryan, 1992).

Assim, a motivação extrínseca, por outro lado, pertence a uma actividade que é directamente mais instrumental e adaptada, baseada nas necessidades das pessoas para responderem a exigências prescritas socialmente, limites e padrões de comportamento (Ryan, Connell & Grolnick, 1992). Quando motivados extrinsecamente, os indivíduos comportam-se de forma a obterem uma recompensa externa, a evitarem ameaças, a ganharem algum reconhecimento por parte de outro ou a conformarem-se face a algum valor existente. Deste modo, enquanto a motivação intrínseca se refere a actividades enérgicas pelo seu interesse ou desafio, a motivação extrínseca é orientada face a

objectivos separados, a recompensas ou valores que subjazem à satisfação inerente da tarefa ou da actividade por si. Muita da actividade relacionada com a concretização é, assim, extrinsecamente motivada (Ryan, Connell & Grolnick, 1992).

Mas existem algumas motivações extrínsecas que podem ser evidentes mesmo quando não existe nenhuma recompensa externa aparente, como por exemplo, uma criança a manter a sua frágil noção de auto-estima ou a ganhar uma aprovação real ou projectada dos pais e dos professores (Ryan, Connell & Grolnick, 1992). Neste contexto, a aprendizagem não é feita geralmente para “o próprio bem”, como na motivação intrínseca, mas também não é processada por uma recompensa ou contingência externa. Pelo contrário, os incentivos extrínsecos são internos à criança, isto é, envolvem dinâmicas intra-psíquicas que, muito embora tenham derivado de condições externas, têm alguma independência funcional (Ryan, Connell & Grolnick, 1992). Algumas vezes referimo-nos a tal processo como regulação “introjectada”. Finalmente, existem muitas instâncias nas quais se atinge algo ou se alcança um resultado devido à sua centralidade em futuros objectivos ou porque tal é valorizado pessoalmente. Muitas crianças e adultos trabalham arduamente não apenas pela satisfação intrínseca, mas sim até por uma recompensa ou contingência introjectada (Ryan, Connell & Grolnick, 1992). O lugar do valor do trabalho, e parte da sua identidade, envolve-se num trabalho de forma global e energética. A tal comportamento auto-determinado e por escolha dá-se o nome de regulação por identificação - tem um carácter menos conflituoso e mais flexível do que os estilos extrínsecos previamente descritos (Ryan, Connell & Grolnick, 1992).

Estes três tipos de regulação – externa, introjectada e por identificação – são todos extrínsecos por definição e, neste sentido, todos eles representam a performance numa actividade por razões distintas das suas satisfações inerentes. Mas tanto a natureza dos objectivos envolvidos como a qualidade e dinâmica da regulação variam de tipo para tipo (Ryan, Connell & Grolnick, 1992).

#### 2.1.2.4. Teorias que Integram os Constructos de Expectativa x Valor

##### *a) Teoria da Atribuição*

A Teoria da Atribuição de Weiner (1985) foi uma das principais teorias da motivação nos últimos 30 anos. É importante, uma vez que os modelos de atribuição

incluem as crenças acerca da capacidade e das expectativas para o sucesso, bem como os incentivos para o envolvimento em diferentes actividades, incluindo a valorização da realização (Eccles & Wigfield, 2002).

Weiner e os seus colegas (Weiner, 1992) identificaram a capacidade, o esforço, a dificuldade da tarefa e a sorte como as principais atribuições de realização. Classificaram estas atribuições em três dimensões causais: *locus* de controlo, estabilidade e controlabilidade. A dimensão de *locus* de controlo tem dois pólos: *locus* de controlo interno *versus* externo. A dimensão de estabilidade varia consoante as causas se alteram ao longo do tempo, ou não. Por exemplo, a capacidade foi classificada como estável, causa interna, e o esforço foi classificado como instável e interno. A controlabilidade varia contrastivamente entre causas que se podem controlar, tal como a competência/eficácia, e causas que não se podem controlar, tais como a aptidão, o humor, outras acções, e a sorte.

Weiner (1992) demonstrou que cada uma destas dimensões causais tem uma influência única nos vários aspectos do comportamento de realização. A dimensão de estabilidade influencia as expectativas individuais para o sucesso: atribuindo um resultado a uma causa estável, tal como a capacidade ou a competência, tem uma forte influência nas expectativas para sucessos futuros. O mesmo acontece com a atribuição de um resultado a uma causa instável, tal como o esforço. A dimensão de *locus* de controlo está fortemente ligada a reacções afectivas. Por exemplo, a atribuição de sucesso a causas internas aumenta o orgulho e a auto-estima, mas a atribuição de tal sucesso a causas externas aumenta a gratidão; atribuir o fracasso a causas internas está ligado à vergonha, mas a atribuição a causas externas está ligada à raiva. Weiner também argumentou que cada dimensão tem consequências afectivas importantes.

A posição atribucional é de que a estabilidade de uma causa, mais do que o seu *locus*, determina as mudanças na expectativa. Se é esperado que as condições (a presença ou ausência de causas) se mantenham exactamente as mesmas, então esperar-se-á que ocorram os resultados experienciados em ocasiões passadas. O sucesso nestas circunstâncias irá produzir incrementos relativamente elevados na antecipação de sucessos futuros, e o fracasso irá fortalecer a crença de que irão ocorrer fracassos subsequentes. Por outro lado, se as condições causais são percebidas como susceptíveis de alteração, então poder-se-á não esperar que os seus resultados presentes se repitam no futuro, ou poderão existir incertezas acerca do seu resultado subsequente. O sucesso, nesta situação, irá promover incrementos relativamente pequenos, se é que

alguns, e também provavelmente incrementos na expectativa de sucesso subsequente, considerando aqui que a necessidade de fracasso não é necessariamente intensificada pela crença de que existirão fracassos futuros (Weiner, 1992).

Tal como na teoria da aprendizagem social, estes princípios são susceptíveis de explicar os dados apresentados. O sucesso e o fracasso em tarefas de capacidade são normalmente atribuídos à capacidade ou ao esforço (Weiner, 1992). A capacidade é pensada como uma propriedade fixa, tal como a acuidade visual, e a crença de que o sucesso foi causado pelo trabalho árduo normalmente resulta na intenção de trabalhar arduamente no futuro. Já que as causas de um sucesso anterior são percebidas como relativamente estáveis, tendo em conta as tarefas relacionadas com a capacidade, o sucesso futuro deveria ser antecipado com maior certeza, e poderão existir incrementos ao nível da aspiração e dos julgamentos da expectativa. Ocasionalmente, contudo, os resultados nas tarefas de capacidade serão atribuídos a factores instáveis, tais como “distúrbios exteriores”, conforme constatado por Lewin et al. (1944, citado por Weiner, 1992). Mais ainda, se o fracasso é atribuído a baixo esforço, então a pessoa que falha poderá planear trabalhar mais arduamente no futuro. Nestas situações, existirá uma mudança atípica ou mínima na expectativa após o resultado. É de notar que tal facto mostra a importância da fenomenologia do sujeito, ou a forma como o mundo se apresenta para ele. Assim, é razoável propor que o esforço seja percebido como uma causa estável em situações de sucesso, mas ainda uma causa instável em situações de fracasso. Contudo, para muitos indivíduos, num dado momento, estas interpretações causais poderão alterar-se (Weiner, 1992).

### ***b) Teoria Moderna de Expectativa x Valor***

A tradição da motivação para a realização, como a formulada por McClelland, é posterior a revisões sobre a abordagem dos objectivos de realização. Uma primeira formalização, após esta teoria, foi a de Atkinson (1957, citado por Thrash & Elliott, 2001) com o seu modelo de tentativa, no qual a força da motivação, a probabilidade de sucesso ou fracasso (expectativa) e o valor do incentivo do sucesso e do fracasso (valência) eram equacionados para combinar uma multiplicabilidade de predição do grau de desafio, de acordo com o tipo de realização (Thrash & Elliott, 2001).

A base da teoria de expectativa-valor está de acordo com o senso comum acerca do comportamento motivado: o comportamento depende do gosto percebido por

determinada tarefa, o que irá levar a atingir o objectivo, bem como ao valor subjectivo de tal objectivo. Face a tal, quanto maior for a crença de que o objectivo será alcançado e quanto maior for o valor do incentivo para o objectivo, maior será a tendência motivacional para integrar o comportamento instrumental apropriado (Weiner, 1992).

Deste modo, Atkinson enfatizou as expectativas como explicação para o comportamento de realização, tendo acrescentado, *inclusive*, os valores como outra variável de explicação (1964, citado por Stipek, 2002). Assim, a motivação não é considerada como uma qualidade da pessoa, mas sim como um conjunto de comportamentos e a sua contingência (isto é, a consequente recompensa ou punição por esses comportamentos). Qualquer tentativa de explicar, predizer ou influenciar a motivação envolveria a medida do comportamento e a análise das consequências do comportamento corrente e do desejado (Stipek, 2002).

Muitos são os problemas do modelo de Atkinson, explicando assim porque teve apenas um sucesso modesto como predictor do comportamento, mesmo em circunstâncias laboratoriais extremamente controladas. As duas maiores variáveis do modelo, a motivação para o sucesso e a motivação para evitar o fracasso, são difíceis de medição. Credo-se serem efectivamente inconscientes, apenas podem ser medidas indirectamente. Um segundo problema é que os valores de incentivo para o sucesso e o fracasso são fortemente determinados pela probabilidade de sucesso, independentemente da importância da tarefa (Stipek, 2002).

As teorias modernas de expectativa-valor (Wigfield & Eccles, 1992; Eccles & Wigfield, 2002) baseiam-se no modelo de expectativa-valor de Atkinson (1964 citado por Eccles & Wigfield, 2002), o qual interliga a performance de realização, a persistência e a escolha mais directamente à expectativa relacionada dos sujeitos e às crenças de valor da tarefa. Contudo, elas diferem da teoria de expectativa-valor de Atkinson de várias formas. Em primeiro lugar, tanto as componentes de valor como a expectativa são mais elaboradas e ligadas a uma vasta área de determinantes psicológicos e sociais/culturais. Em segundo lugar, as expectativas e os valores são assumidos como relacionados positivamente uns com os outros, mais do que relacionados inversamente, tal como proposto por Atkinson (Eccles & Wigfield, 2002).

No Modelo de Expectativa-Valor de Eccles e das suas colegas (Eccles et al., 1983; Meece et al., 1990) assume-se que as escolhas são influenciadas tanto por

características positivas como negativas da tarefa, e que todas as escolhas são assumidas como tendo custos associados, precisamente porque, muitas vezes, uma escolha elimina outras opções. Consequentemente, o valor relativo e a probabilidade de sucesso de várias opções são a chave para os determinantes da escolha (Eccles & Wigfield, 2002).

Na mais recente versão deste modelo, as expectativas e os valores são assumidos como influenciando directamente a performance, a persistência e a escolha da tarefa. As expectativas e os valores são encarados como sofrendo influência das crenças específicas da tarefa, tais como as percepções de competência, as percepções de dificuldade de diferentes tarefas e as metas individuais e auto-esquema. Estas variáveis sociais cognitivas, por sua vez, são influenciadas pelas percepções que os indivíduos têm das atitudes e das expectativas que outras pessoas depositam neles, através das suas memórias afectivas e também pelas próprias interpretações pessoais dos seus resultados anteriores de realização. As percepções individuais de tarefas e interpretações dos seus resultados passados são assumidas como influenciando o comportamento socializante e as crenças e pelo ambiente cultural e pelos acontecimentos históricos únicos (Eccles & Wigfield, 2002).

Eccles e as suas colegas definiram as expectativas para o sucesso quer como crenças individuais sobre o quão bem iriam desempenhar novas tarefas, quer num futuro imediato, quer a longo termo. Estas crenças de expectativas são medidas de uma forma análoga às medidas de expectativas pessoais de eficácia de Bandura (1997). Assim, em contraste com a crítica de Bandura, segundo a qual a teoria de expectativa-valor se focaliza nas expectativas de resultados, a ênfase recai agora nas expectativas pessoais ou de eficácia.

Eccles et al. (1983, citado por Eccles & Wigfield, 2002) definiram as crenças acerca da capacidade de avaliação individual da competência em diversas áreas. No modelo de expectativa-valor, as crenças de capacidade são concebidas como vastas crenças acerca da competência do sujeito num determinado domínio, em contraste com as expectativas de sucesso do próprio numa determinada tarefa futura. Contudo, o trabalho empírico de Eccles et al. mostrou que as crianças e adolescentes não distinguem entre estes dois tipos diferentes de níveis de crença. Aparentemente, mesmo que estes constructos possam ser teoricamente distinguidos uns dos outros, no mundo real das situações de realização, eles estabelecem fortes relações e são indistinguíveis empiricamente (Eccles & Wigfield, 2002).

Eccles et al. (1983, citado por Eccles & Wigfield, 2002) delinearam quatro componentes de valor da tarefa: valor de concretização, valor intrínseco, valor de utilidade e custo. Tal como Battle (1966, citado por Eccles & Wigfield, 2002), definiram o valor de obtenção como a importância pessoal da relevância em realizar bem uma tarefa. Esboçando um auto-esquema e teorias de identificação, também interligaram o valor de obtenção à importância do envolvimento do sujeito numa tarefa para confirmação ou desconfirmação de aspectos salientes do auto-esquema do próprio. Isto é, porque as tarefas fornecem a oportunidade de demonstração de aspectos do auto-esquema actual ou ideal (tais como a masculinidade, a feminilidade, e/ou a competência em vários domínios), as tarefas irão ter maior valor de obtenção devido ao facto de permitirem ao indivíduo confirmar os aspectos salientes destes auto-esquemas.

Eccles e as suas colegas mostraram que o auto-conceito e expectativas de performance predizem a performance em Matemática e Inglês, enquanto que em tarefas de valor, prediziam o curso dos planos e a decisão de inscrição em Matemática, Física e Inglês e o envolvimento em actividades desportivas mesmo após o controlo de níveis prévios de performance (Eccles et al., 1983, citados por Eccles & Wigfield, 2002; Meece, 1994). Estas assunções podem prever algumas alterações no modelo, no qual os caminhos são desenhados tanto nas expectativas como nos valores de performance, persistência e escolha. Tais resultados sugerem a reconsideração dos caminhos das expectativas das escolhas, uma vez que o nível prévio é controlado, bem como a reconsideração dos valores de performance (Eccles & Wigfield, 2002).

Uma questão importante é a forma como as crenças de competência das pessoas se relacionam com os seus valores subjectivos de tarefa. Segundo o modelo de Eccles et al. (1983), tal como o de Bandura (1997) da teoria da auto-eficácia, os auto-conceitos de capacidade deverão influenciar o desenvolvimento do valor das tarefas.

Bandura (1997) argumentou que os interesses emergem do sentido de auto-eficácia e que as crianças devem estar mais interessadas nas tarefas desafiadoras do que nas fáceis. Assumindo uma perspectiva mais desenvolvimental, Wigfield (1994) propôs que, inicialmente, a competência das crianças e as suas crenças de valor da tarefa eram, com forte probabilidade, relativamente independentes umas das outras. Ao longo do tempo, particularmente no domínio da realização, as crianças poderiam começar a atribuir mais valor a actividades que desempenhassem bem por duas razões: em primeiro lugar, através do processo associado ao condicionamento clássico, o efeito

positivo que experiencia quando realiza bem deverá tornar-se relacionado com as actividades bem sucedidas (Eccles et al., 1983, citados por Eccles & Wigfield, 2002). Em segundo lugar, a diminuição do valor que se atribui a actividades difíceis é provavelmente uma forma eficiente de manter um sentido global positivo de eficácia e de auto-estima (Eccles & Wigfield, 2002; Harter, 1990). Assim, em algum ponto, as crenças e os valores relacionados com a competência deverão tornar-se positivamente relacionados uns com os outros (Eccles & Wigfield, 2002).

Resumindo, os modelos de expectativa-valor continuam a ser proeminentes. As contribuições mais importantes dos modelos contemporâneos resultam na elaboração de constructos de valores, e a discussão de expectativas e valores relacionam-se de forma diferente com a performance e com a escolha (Eccles & Wigfield, 2002).

#### 2.1.2.5. Teorias que Integram a Motivação e a Cognição

Os teóricos da motivação têm vindo a aumentar o seu interesse acerca da forma como a motivação e a cognição trabalham em conjunto. Estes teóricos focaram dois assuntos: como é que a motivação se traduz em comportamento regulado, e como é que a motivação e a cognição se relacionam.

##### *a) Teorias Socio-Cognitivas de Auto-Regulação e Motivação*

Aborde-se o trabalho de Zimmerman, Schunk e dos seus colegas – porque ligam a motivação directamente à auto-regulação. Zimmerman (1989) descreveu os alunos auto-regulados como sujeitos metacognitiva, motivacional e comportamentalmente activos no seu processo de aprendizagem e na consecução das suas próprias metas. Zimmerman estabeleceu reciprocamente determinantes de auto-regulação da aprendizagem que se relacionam pessoal, ambiental e comportamentalmente. Tais determinantes permitiam aos sujeitos controlar a extensão pela qual são auto-regulados através de acções pessoais e comportamentais, e de escolhas efectuadas. Também reconheceu que o contexto é importante na medida em que alguns ambientes não permitem muita latitude na escolha das actividades ou abordagens, tornando a auto-regulação mais difícil.

---

De acordo com Zimmerman (1989), os aprendizes auto-regulados apresentam três características importantes. Usam uma variedade de estratégias de auto-regulação (processo de aprendizagem activo que envolve a agência e propostas); acreditam que conseguem desempenhar eficazmente; e estipulam metas numerosas e variadas para si próprios. Mais ainda, os aprendizes auto-regulados activam três processos muito importantes: auto-observação (monitorizam as suas actividades); auto-julgamento (avaliam o seu bom desempenho relativamente a um modelo ou à performance de outros) e auto-reacção (reagem aos resultados da performance). Quando estas reacções são favoráveis, particularmente em resposta ao fracasso, é mais provável que os estudantes continuem. A reacção favorável ao fracasso é determinada pela forma como interpretam as suas dificuldades e fracassos.

Nesta discussão sobre a auto-eficácia e a auto-regulação, Schunk (1990; Schunk & Zimmerman, 1994) enfatiza o papel recíproco da definição de metas, da auto-avaliação e da auto-eficácia. Discute as metas de duas formas: inicialmente, demonstra que quando os objectivos são próximos, específicos e desafiadores, são mais eficientes na motivação do comportamento das crianças e no aumento do seu sentimento de auto-eficácia. Mais recentemente, Schunk e Zimmerman (1994) discutiram o modo como a auto-eficácia poderá ser influenciada pelos tipos de metas de aprendizagem e performance, sugerindo que a auto-eficácia deveria ser maior nas metas de aprendizagem do que nas de performance.

Em resumo, a visão socio-cognitiva da auto-regulação enfatiza a importância das crenças de auto-eficácia, das atribuições causais e da estipulação de metas na regulação do comportamento directamente adoptado para a concretização de uma tarefa ou actividade. Assim que a criança se envolva numa tarefa, ela deverá monitorizar o seu comportamento, julgar os seus resultados e reagir face aos mesmos para regular o que está a fazer.

### **2.1.3. Motivação e as Aprendizagens Escolares**

#### **2.1.3.1. Introdução**

Os investigadores educacionais e do desenvolvimento têm vindo a interessar-se pelo modo como as crianças processam a sua motivação nas aprendizagens escolares. Nos pontos anteriores deste capítulo, procedeu-se a uma breve revisão acerca das várias teorias no âmbito da motivação. Mas, tal como se espera, este tema é muito abrangente. O presente estudo tem como “meta de tarefa” a abordagem da motivação direccionada para o ambiente escolar, mais concretamente para as aprendizagens das crianças e as percepções que delas fazem, no início da sua escolaridade.

Por que razão algumas crianças desfrutam das aprendizagens dentro e fora da escola e têm orgulho nas suas realizações, enquanto outras raramente procuram oportunidades para aprender por si e são infelizes e ansiosas na escola?

A motivação é relevante na aprendizagem porque é um processo activo que requer consciência e actividade deliberada. Mesmo o mais hábil dos alunos não irá aprender se não prestar atenção e não empreender algum esforço.

Muitas vezes os professores sentem que as expectativas reveladas pelas suas crianças decrescem com a sua entrada no mundo das aprendizagens escolares. A maioria concordaria que a aprendizagem envolve um processo activo de integração e organização de informação, construindo um significado e monitorizando a compreensão. Mesmo o mais capaz dos alunos, com elevados níveis de esforço, concentração e persistência, factores necessários para desenvolver um conhecimento de uma determinada matéria (Meece, 1994), pode enfrentar um período de desinteresse. A questão central torna-se então: “O que faz com que algumas crianças revelem maior motivação para as aprendizagens escolares do que outras?”.

A abordagem a esta questão pode ser feita sob duas perspectivas: uma “perspectiva externa” – a do educador – que se baseia essencialmente em como criar

condições que facilitem a aprendizagem, como apoiar, guiar, inspirar e promover o processo de aprendizagem (Ryan, Connell & Grolnick, 1992). Mas estes assuntos também podem ser vistos como derivantes, na medida em que são atingidos apenas através da compreensão e apreciação da “perspectiva interna” – o que está por dentro da criança que a leva a focalizar-se em algo, a interessar-se e a assimilar (Ryan, Connell & Grolnick, 1992). A aprendizagem é uma actividade com um determinado propósito, e os princípios motivacionais precisam de ser guiados pelo conhecimento dos factores que regulam esse processo, que o governam ou que o direccionam (Ryan, Connell & Grolnick, 1992).

Estudos recentes indicam que os alunos procuram diferentes objectivos de realização em situações de aprendizagem (Dweck & Elliott, 1983; Nicholls, 1984; Meece, 1994). Alguns alunos parecem querer aumentar as suas competências, enquanto outros procuram demonstrar elevada capacidade. As pesquisas demonstraram que a prioridade dada ao objectivo de realização *versus* outro influencia o modo como os alunos, subsequentemente, interpretam, abordam e respondem a actividades de realização (Ames, 1992; Nicholls, 1984; Dweck & Leggett, 1988). Assim, os alunos influenciaram a sua aprendizagem através da adopção de objectivos de realização que optimizaram nos processos de auto-regulação (Meece, 1994).

Aprender e desempenhar objectivos pode assumir diferentes aspectos nas actividades auto-reguladoras (Schunk, 1996). Um objectivo da aprendizagem focaliza a atenção dos alunos no processo e nas estratégias que o ajudam a adquirir o conhecimento e as capacidades (Schunk, 1996). Os alunos que adoptam um objectivo de aprendizagem estão aptos a experienciar um sentido de auto-eficácia para o melhoramento das suas capacidades e para a ligação das actividades, acreditando assim que melhoraram a sua aprendizagem (ex. dispensar esforço, persistência, uso de estratégias eficientes) (Schunk, 1996).

As crianças são por natureza activas e através da sua actividade natural, aprendem. Pelo exercício espontâneo das suas capacidades, as crianças expandem e refinam essas capacidades e adquirem novos conhecimentos (Deci & Ryan, 1992).

#### 2.1.3.2. Competência Percepcionada

Estudos realizados demonstraram que a percepção de competência das crianças no início de escolaridade é irrealisticamente elevada e que, ao longo dos anos escolares,

esta percepção apresenta uma tendência natural para decrescer (Stipek & Tannatt, 1984; Stipek & Mac Iver, 1989). Tal tendência pode ser fundamentada, na medida em que existem mudanças nas concepções de competência académica por parte das crianças, bem como nos critérios utilizados para avaliar a sua competência (Stipek, 2002).

Os educadores do pré-escolar, normalmente, aceitam um produto da criança como satisfatório desde que esta tenha despendido uma quantidade razoável de tempo na sua realização (Apple & King, 1978; Potter, 1982; Blumenfeld et al., 1982, citados por Stipek & Mac Iver, 1989). Embora as crianças recebam algumas correcções suaves, a maioria recebe um feedback positivo acerca do seu desempenho numa tarefa, visto tê-la terminado, e quase todos os produtos são considerados aceitáveis. Mais ainda, certos estudos sugerem que os educadores do pré-escolar raramente comentam de forma negativa as competências das crianças (Stipek & Mac Iver, 1989). As correcções feitas centram-se mais na ansiedade, no cumprir de regras ou nos melhoramentos (Bleimanfel, Pintrich, Meece & Wessels, 1982, citados por Stipek & Daniels, 1996). Tendo subjacente a informalidade do *feedback* de performance positivo que a maioria dos alunos do pré-escolar recebe, a acrescentar o facto de os professores enfatizarem os elogios individuais, torna-se compreensível que as crianças, por um lado, revelem elevadas percepções acerca da sua competência, e por outro lado, que as suas auto-avaliações não enfatizem comparações sociais (Stipek & Mac Iver, 1989). Consequentemente, as crianças julgam-se competentes, uma vez que na ausência de evidências concludentes, acreditam no que quiserem – normalmente, que são competentes; e, por isso, quando questionadas acerca da sua competência académica, referem que são os alunos mais competentes da aula (Stipek, 2002).

Alguns estudos indicam que, tal como a competência académica, também a percepção de auto-eficácia declina com a idade (Shell, Colvin & Brunning, 1995, citados por Stipek, 2002), sendo que as crianças se tornam mais realistas na sua avaliação, na medida em que se correlacionam mais fortemente com índices externos (Harter, 1992).

Esta tendência para elevadas percepções, aquando da frequência do pré-escolar, e para o seu declínio ao longo dos anos de escolaridade, pode ser explicada, em parte, pelas mudanças nas concepções das crianças acerca das competências académicas e dos critérios utilizados na avaliação da sua competência. As crianças do pré-escolar (e em alguns anos de escolaridade) têm um largo conceito de capacidade que inclui o comportamento social, a conduta, os hábitos de trabalho e o esforço (Stipek

& Daniels, 1990; Stipek & Tannat, 1984). Assim, assumem que as pessoas com elevada competência são aquelas que se empenham e tentam arduamente (Stipek, 2002). À medida que o esforço e o domínio declinam como indicadores importantes deste tipo de competência, as crianças tornam-se mais sensíveis às avaliações realizadas pelo professor (notas), tornando-se mais vulneráveis ao tratamento dos docentes. No entanto, a mudança mais importante acontece no que concerne o uso de informação social comparativa (Stipek, 2002).

Inicialmente, de acordo com alguns resultados de estudos, embora as crianças do pré-escolar possam realizar comparações simples com outros colegas, não utilizam a informação do grupo normativo (isto é, a sua própria performance comparada com a performance do grupo com idades semelhantes) para avaliar o seu comportamento (Stipek, 2002). No entanto, aquando da entrada para a escola, sensivelmente, começam a ser instruídas para mudanças tipicamente relacionadas com comparações normativas mais públicas e salientes (Eccles, Midgley & Adler, 1984; Stipek, 2002). Assim, quando um *feedback* de avaliação é feito relativamente a tais critérios normativos, algumas crianças irão necessariamente perceber que tal *feedback* negativo poderá não estar relacionado com o esforço (Stipek & Daniels, 1990). Como tal, as crianças mais velhas poderão classificar como mais baixa a sua competência, comparativamente a crianças mais novas, visto as primeiras serem obrigadas a conciliar o seu desejo de se percepcionarem como competentes nas notas e noutras realidades de avaliação informativa disponíveis, o que indica que a sua performance é mais baixa do que a dos seus colegas (Stipek & Daniels, 1990). Deste modo, as atribuições de capacidade tornam-se mais importantes com o desenvolvimento, visto que a atribuição de esforço declina em importância (Schunk, 1996).

Segundo Stipek e Mac Iver (1989), as crianças pequenas talvez estejam cientes das suas capacidades e das suas competências pessoais mais fragilizadas; no entanto, estas avaliações não afectam o seu julgamento acerca da sua competência global (que é percepcionado como elevado, tal como referido anteriormente).

Num estudo realizado por Harter (1982), a competência percepcionada foi avaliada em vários domínios: competência cognitiva (com ênfase na performance académica), a competência social e a competência física. A análise dos resultados indica que as crianças fazem, claramente, distinções entre estes domínios (Harter, 1982; Harter & Connell, 1984).

Stipek (1984) realizou uma pesquisa com crianças desde o pré-escolar até ao 3º ano, tendo-lhes solicitado que classificassem a sua esperteza de 1 a 5. Quase todas as crianças se posicionaram como as mais espertas da sala.

Ao longo dos primeiros anos de escolaridade, as definições das crianças sobre capacidades académicas tornam-se mais restritas e diferenciadas pelo assunto em questão (Stipek & Mac Iver, 1989; Marsch & Hattie, 1996, citados por Stipek, 2002). Eccles, Midgley e Adler (1984) concluíram que, dentro do domínio de realização académica, o declínio das crenças e da motivação varia ao longo da área do assunto. Denotaram um declínio característico apenas nas crenças dos alunos acerca da Matemática e não acerca do Inglês. Outro estudo encontrou também uma descida na confiança dos alunos relativamente às suas capacidades na Matemática, mais do que noutros domínios (Brush, 1980 citado por Eccles, Midgley & Adler, 1984). No entanto, os autores (Eccles, Midgley & Adler, 1984) também anuíram que, embora as atitudes face à Matemática tenham decrescido, desceram menos do que as atitudes face à Leitura e à Ciência.

Estas mudanças nos domínios da percepção de competência podem ser entendidas à luz do modelo de Harter (1992), que postula que quanto mais competente a criança se percebe relativamente à competência escolástica, mais positivas são as suas reacções afectivas, e maior é o impacto na sua orientação motivacional (intrínseca – remetia para causas internas). Reciprocamente, quanto menos competente a criança se sente, mais provável é de reportar uma reacção negativa, a qual, por sua vez, estará relacionada com uma orientação motivacional extrínseca (causas externas). No entanto, a autora também salienta o facto de o caminho que vai do afecto à motivação ser mais forte em crianças mais velhas. Foram encontradas evidentes relações entre a componente fracasso/sucesso, na forma de nível de concretização e nas percepções de controlo, assumindo-se que têm um impacto na competência escolástica percebida pelas crianças.

### 2.1.3.3. Satisfação

Muitas são as componentes associadas à satisfação das crianças pelas actividades escolares, não podendo esta ser isolada. Vários autores abordaram esta componente correlacionando-as com outras, tal como a autonomia, a competência percebida, o tom emocional, entre outras, como será descrito seguidamente.

Cock e Halvari (2001) defendem que, de acordo com a análise por eles realizada, denota-se a existência de uma interacção entre a motivação para alcançar o sucesso e a satisfação dos alunos na escola. Os resultados indicam que a satisfação na escola, até certo ponto, pode ser considerada como uma função da motivação dos alunos. Referem que, provavelmente, esta relação se baseia no orgulho e na satisfação que as crianças sentem quando motivadas para uma tarefa, estimulando-as a realizar experiências e a confrontar novos desafios na escola. Para os autores, teoricamente, a motivação para alcançar o sucesso não deverá ter um efeito proeminente ou levar a uma elevada satisfação/performance na aula, se não existirem desafios.

Por outro lado, encontraram também uma relação negativa entre a motivação para evitar o fracasso e a satisfação na escola: considerando as experiências negativas indirectas associadas à estimulação de tal motivação numa via de relativa autonomia. Entre os alunos com elevada motivação para o evitamento do fracasso, aqueles que detinham elevada autonomia relativa revelavam maior satisfação na escola do que os com baixa autonomia e do que os motivados extrinsecamente. Contudo, a sua satisfação não diferia da dos alunos mais regulados extrinsecamente relativamente aos com forte motivação para evitar o fracasso (Deci & Ryan, 1985; Cock & Halvari, 2001). O contrário também acontecia: os alunos com elevada motivação para o sucesso e elevada autonomia relativa estavam mais satisfeitos na escola, comparativamente aos outros com níveis mais baixos (de autonomia e motivação).

Os autores também encontraram uma correlação positiva entre a performance e o tom emocional, e a satisfação escolar (Cock & Halvari, 2001). Sentimentos de competência produzem sentimentos positivos acerca do trabalho escolar, promovendo a satisfação (Harter & Connell, 1984). Em complemento, Harter e Connell (1984) consideraram que uma avaliação da criança acerca da sua competência tem um impacto directo nos seus sentimentos sobre essa mesma competência; ou seja, se uma criança pensa que “está a ir bem”, sentindo-se bem com a sua competência, é mais provável que esteja motivada intrinsecamente, que se sinta satisfeita e, assim, integre tarefas mais desafiadoras, que seja mais curiosa e que, de forma independente, tente dominar o material. Deste modo, a emoção é assim vista como uma importante ligação mediadora entre as cognições e o comportamento (Stipek, 2002).

#### 2.1.3.4. Ansiedade

Qualquer pessoa já experienciou uma situação de desconforto geral, com um sentimento de tensão, em condições em que tal sensação não se evidenciaria. Chegou a associar-se o termo ansiedade a estes tipos de tensão. Mas, num sentido mais amplo, pode-se relacionar a ansiedade com uma variedade de estados físicos e psicológicos (Hansen, 1988).

Outro enfoque do desenvolvimento da ansiedade é o apresentado pelos teóricos da aprendizagem. Pode-se explicar facilmente grande parte da ansiedade associada à escola com base no simples condicionamento clássico. Algumas crianças têm dificuldade em determinado tipo de tarefa. O seu fraco rendimento tende a trazer-lhes a desaprovação por parte dos seus colegas e professores. O seu fraco desempenho traz-lhes algumas censuras e comentários desagradáveis, causadores de ansiedade. Progressivamente, através do condicionamento clássico, a criança aprende a angustiar-se sempre que se encontra em situações semelhantes. A aula torna-se assim num estímulo “condicionado do medo” (Hansen, 1988).

Um segundo aspecto em que a teoria da aprendizagem considera a ansiedade na escola, prende-se directamente com a promoção de sentimentos de inadequação por parte dos pais e com as pressões por estes exercidas sobre as crianças relativamente ao seu rendimento escolar. Quando tal acontece, as crianças assumem a ansiedade como fazendo parte do seu auto-conceito e tendem a mostrar-se também ansiosas em ambiente escolar (Hansen, 1998).

As crianças, numa actividade relacionada com a escola, são essencialmente reguladas externamente, dependendo do *feedback* dos pais e professores para a sua motivação. Fazem o seu trabalho da escola para se manterem sem “chatices”, evitarem punição ou por causa de constrangimentos impostos externamente (Ryan, Connell & Grolnick, 1992). Deste modo, as que são muito reguladas externamente, são classificadas pelos pais e professores como menos independentes e menos motivadas e descritas como requerendo mais atenção, mais pressão e mais estimulação do exterior para o seu trabalho. Como tal, é mais provável atribuírem o controlo sobre os resultados da escola a outros – como estando nas mãos de “outros poderosos” ou como “desconhecidos” (Connell, 1985, citado por Ryan, Connell & Grolnick, 1992). Assim, vêem-se como menos autónomas, menos motivadas para o domínio (Harter, 1982) e como tendo menos controlo interno sobre os resultados (Ryan, Connell & Grolnick, 1992).

Os alunos querem mostrar a si próprios e aos outros (professor, pais e pares) o quão bons são. Se não pertencem ao topo da sua classe, a sua maior preocupação é evitar a percepção de incompetência (aos seus olhos e aos olhos de outros importantes) (Cock & Halvari, 2001).

As crianças podem perseguir uma meta de aprendizagem, na qual o objectivo de cada uma é desenvolver a competência ou dominar a tarefa, ou uma meta de performance, na qual procuram obter julgamentos favoráveis ou evitar julgamentos desfavoráveis da sua competência. Quando buscam uma meta de aprendizagem, o fracasso indica que é necessário uma nova estratégia ou um esforço adicional, e assim o padrão da resposta adaptativa ao domínio deverá seguir-se. No entanto, se este fracasso sugere uma falta de capacidade, promovem uma vulnerabilidade ao padrão de resposta de desespero (Thrash & Elliott, 2001). Deste modo, das crianças com baixas percepções de capacidade que perseguem metas de performance, espera-se que desempenhem uma resposta de desespero face ao fracasso, mas as que apresentam uma elevada percepção de competência deverão estar protegidas, de certa forma, contra os efeitos do fracasso e por isso, espera-se que desempenhem um padrão género domínio (Thrash & Elliott, 2001).

Reciprocamente, o despertar da motivação para evitar o fracasso deverá influenciar negativamente a motivação e fomentar o evitamento no ambiente escolar, resultando tal facto numa relação negativa entre este motivo e o desempenho na escola (Cock & Halvari, 2001).

Pelo contrário, a motivação para evitar o fracasso está relacionada com a motivação extrínseca, minando o comportamento autónomo na escola, sendo suposto produzir comportamentos de evitamento. Encontrou-se uma correlação negativa entre a motivação para evitar o fracasso e a autonomia relativa. Este resultado coincide com os resultados encontrados por Ryan e Connell (1989, citados por Cock & Halvari, 2001), segundo os quais os alunos com uma forte motivação para evitar o fracasso são mais regulados extrinsecamente em relação ao trabalho escolar do que aqueles que têm dificuldades em evitar o fracasso. É provável que aqueles que experienciam uma forte ansiedade em situações de realização mobilizem energia em comportamentos de evitamento não-constructivos, à custa de aprendizagem e performance (Gjesme, 1974, citado por Cock & Halvari, 2001).

À presente relação negativa entre a motivação para evitar o fracasso e a performance pode também ser dada uma explicação alternativa com base no modelo de

Deci e Ryan (1985). A força inibidora associada ao elevado nível de ansiedade poderá influenciar a performance pela via do comportamento de evitamento que produz. Tal comportamento de evitamento faz com que professores e pais pressionem os alunos para fazerem os seus trabalhos, quer na escola, quer em casa. Assim, estas crianças controladas experienciam um baixo grau de auto-determinação em relação ao trabalho escolar e, como tal, segundo os autores, apresentam um efeito negativo na sua motivação e performance na escola (Deci & Ryan, 1985).

Segundo Ryan, Connell e Grolnick (1992), as crianças que se preocupam com os seus resultados escolares revelam elevados níveis de ansiedade cognitiva (Buhrmester, 1980, citado por Ryan, Connell & Grolnick, 1992), bem como um baixo valor de sentido académico ou de sentido cognitivo de competência. Ainda mais significativa é a relação negativa entre a regulação externa e as medidas gerais auto-relatadas de auto-confiança e auto-conceito (Harter, 1982). As crianças que tendem a ser reguladas externamente são correspondentemente vistas pelos professores e pais como tendo baixa confiança e auto-estima. Os autores acreditam que, porque estas crianças não vêem o seu comportamento na escola dependente de uma escolha, ou porque não experienciam responsabilidade interna pelas suas acções, o seu sentido de esforço e de estima pelas experiências escolares é muito fraco (Ryan, Connell & Grolnick, 1992).

Num estudo realizado por Harter (1982), concluiu-se que a competência percebida está relacionada com o nível de dificuldade da tarefa (uma vez que quanto mais competentes se percebem as crianças, maior a dificuldade exigida pela tarefa escolhida) e, por outro lado, também se encontra interligada com o nível de preocupação/pensamento, na medida em que também expressam níveis mais baixos de ansiedade e de preocupação face à resolução da tarefa seleccionada (Harter, 1982).

Revelam também que as crianças que demonstram maior competência percebida acerca da sua performance escolar adoptam uma orientação motivacional intrínseca e, como tal, os alunos com níveis mais baixos de competência percebida sentem-se mal acerca da sua performance, são mais ansiosos e optam por orientações motivacionais externas (Harter, 1982).

Parece que, independentemente dos factores de inteligência, a regulação externa resulta em performances mais pobres na escola (Ryan, Connell & Grolnick, 1992). No entanto, mesmo que as crianças dos primeiros anos de escolaridade ajustem o seu comportamento face a um *feedback* negativo, ainda assim mantêm uma atitude positiva

---

face à escola e não parecem reagir com exagero a experiências de fracasso (Eccles, Midgley & Adler, 1984).

#### 2.1.3.5. Expectativa para o Sucesso

De acordo com Piaget (1925,1930, citado por Stipek, 1984), as crianças antes da entrada para a escolaridade não diferenciam, normalmente, os seus desejos das suas expectativas. Nos seus estudos acerca da compreensão das crianças, ele concluiu que crianças pré-operatórias consideram os seus desejos como eficazes em si mesmo. Acreditam que os seus desejos são atingidos independentemente das suas próprias acções. Esta contiguidade entre o desejo e o desempenho leva as crianças a pensarem, enganosamente, que alcançaram os seus resultados simplesmente porque os desejaram. Para o autor, esta sensação declina com a idade. Por outro lado, Bandura (1977, citado por Stipek, 1984), defende que a criança consegue atingir com sucesso o resultado desejado, accionando o comportamento necessário.

O desenvolvimento do conceito de capacidade é um postulado estável com especial importância na compreensão porque tem implicações no comportamento da criança em determinado contexto (Stipek & Mac Iver, 1989).

Estudos acerca das expectativas da performance das crianças demonstram que estas não são incorrectas (ou “ilógicas”, se considerarmos as respostas dos adultos como norma); elas são tendenciosas e irrealistas face ao optimismo (Stipek, 1984). No entanto, vários resultados indicam que, em certas circunstâncias, as crianças do pré-escolar agem como os adultos, com predições realistas baseadas em desempenhos anteriores, sugerindo que estas deficiências cognitivas não explicam o optimismo das crianças (Stipek, 1984).

Há que ter em conta que a natureza das tarefas dadas às crianças muda gradualmente ao longo dos primeiros anos de escolaridade. As tarefas que envolvem capacidades intelectuais tornam-se mais frequentes, existindo ainda um aumento de actividades nas quais existe uma resposta certa, e na qual o sucesso ou fracasso não é óbvio sem uma avaliação externa (Stipek & Mac Iver, 1989).

Parsons e Ruble (1977, citados por Stipek, 2002) constataram que, crianças com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos, reportavam expectativas bastante elevadas para as suas concretizações no futuro, enquanto que em crianças mais velhas se denotavam expectativas mais modestas, particularmente após terem experienciado alguns fracassos em tarefas.

As percepções de competência também orientam a selecção de objectivos de realização. É mais provável as crianças adoptarem uma orientação para a tarefa ou para a aprendizagem quando acreditam que podem melhorar a sua capacidade através do investimento de grande esforço (Nicholls & Miller, 1984; Meece, 1994). As pessoas não gostam de trabalhar em tarefas que as façam sentir-se incompetentes. Tal como sentimentos de eficácia e competência gerados pelo sucesso em tarefas desafiantes reforçam o domínio do esforço e aumentam a motivação intrínseca a ser ajustada em tarefas semelhantes, também sentimentos de incompetência acabam por minar a motivação intrínseca. Trabalhar numa tarefa sem alcançar o sucesso destrói o entusiasmo em tarefas semelhantes (Stipek, 2002).

O bom desafio é extremamente importante para a aprendizagem e para a realização das crianças: irão aprender novos materiais ou desempenhar eficientemente um projecto, caso este seja “bom”, o que desafia as suas capacidades (Deci & Ryan, 1992).

Até ao segundo ano de escolaridade, as crianças estão aparentemente inclinadas para esperarem sucesso em situações de realização e para avaliarem a sua competência favoravelmente (Stipek, 1984). A sua persistência e optimismo poderão explicar por que razão são necessários, normalmente, vários anos de escola para o comportamento ser notavelmente afectado pelo fracasso (Weinz, 1979, citado por Stipek, 1984).

Num estudo não experimental acerca das expectativas para o sucesso das crianças, Entwisle e Hayduk (1978, citados por Stipek, 1984) perguntaram às crianças do primeiro e segundo anos de escolaridade as notas que iriam receber em Leitura e em Matemática. Em geral, as crianças do 1º ano mantiveram expectativas elevadas independentemente das expectativas baixas dos pais e professores e das notas que indicavam performances mais baixas do que as que tinham sido previstas.

Em vários estudos se constatou que em crianças do 1º ano e até mais velhas, as expectativas foram mais baixas após o fracasso do que após o sucesso (Stipek, 1984). Uma associação entre fracassos futuros e passados poderá ser demasiado fraca para as crianças fazerem predições realistas (como os adultos). Acima de tudo, para as crianças pequenas desenvolverem rapidamente as suas competências, o fracasso é frequentemente seguido pelo sucesso (Stipek, 1984). Também existem resultados que corroboram a tese de que as crianças mais novas não atribuem performances passadas a causas estáveis sobre as quais têm controlo. Consequentemente, esperam o sucesso após o fracasso (Stipek, 1984).

Danner e Lonky (1981, citados por Deci & Ryan, 1992) testaram directamente a hipótese de que as crianças estariam mais motivadas intrinsecamente para tarefas favoráveis ao desafio. Em primeiro lugar, classificaram as tarefas em termos da complexidade cognitiva e pré-testaram os níveis de capacidades das crianças. Então, apresentaram as actividades às crianças, com os níveis de dificuldade, e deram-lhes liberdade para participar nas que escolhessem. Consequentemente, pediram às crianças que classificassem o seu interesse pelas várias actividades. Os resultados confirmaram que as crianças despenderam mais tempo e classificaram como mais interessantes as tarefas que estavam a um passo de dificuldade do seu nível de capacidade pré-testado. Pareceram estar motivadas intrinsecamente para actividades com bons desafios.

Em termos de diferenciação do interesse intrínseco, estes estudos implicam que as crianças tendem a canalizar os seus interesses e a sua motivação intrínseca face a actividades que representam bons desafios, e por isso lhes permitem experienciar um sentimento de competência. Portanto, uma boa prática será aquela que proporcione oportunidades de escolha dos níveis de desafio, em contextos de realização, e que ofereça tarefas de dificuldade moderadas quando se direccionam actividades de aprendizagem (Deci & Ryan, 1992).

#### 2.1.3.6. Preferência pelo Desafio

Mais uma vez, a preferência pelo desafio não pode ser isolada de outras componentes para análise. É importante enquadrá-la, na medida em que esta se evidencia quando interrelacionada com outras variáveis, nomeadamente o esforço, os objectivos de realização, as metas de performance, o grau de dificuldade da tarefa, entre outras.

Alguns estudos demonstraram relações entre os objectivos de realização dos alunos e as escolhas das actividades (Nicholls, 1984). Num estudo de Elliott e Dweck (1988, citados por Meece, 1994), as crianças na condição de aprendizagem escolheram preferencialmente tarefas que permitissem aprender novas competências, enquanto que as crianças mais orientadas para a performance escolhiam mais facilmente tarefas que lhes permitissem demonstrar competência, mesmo que não aprendessem nada de novo.

No entanto, é importante sublinhar que, quando perante a possibilidade de escolha de uma tarefa, as crianças poderão desenvolver uma concepção normativa acerca das mesmas (Nicholls & Miller, 1984), envolvendo uma interpretação da norma

da performance relativamente aos termos “fácil” e “difícil”. Esta conceptualização já existe numa criança de sete anos - para elas, “difícil” é uma tarefa que poucos conseguem fazer, exigindo mais capacidade na sua resolução. Assim, a dificuldade da tarefa pode ser entendida independentemente da performance de cada um. No entanto, o conceito de dificuldade pode ser distinguido do conceito de capacidade e das próprias expectativas para o sucesso, de forma mais clara, e sobretudo em idades mais precoces.

Os autores constataram a existência de uma concepção objectiva de dificuldade em crianças com idades inferiores aos seis anos (que em princípio não compreendiam a dificuldade normativa), uma vez que, na possibilidade de escolha de tarefas pelo nível de dificuldade, estas seleccionavam as tarefas com probabilidade moderada de sucesso. Tal facto sugere que as crianças reconhecem, até certo nível, variações na dificuldade objectiva da tarefa, apercebendo-se da exigência que cada actividade implica (Nicholls & Miller, 1984). Estas conclusões surgiram de um estudo no qual foi solicitado às crianças a escolha de puzzles. Estas seleccionaram puzzles mais complexos, que exigiam maior capacidade de resolução, e justificaram através do número de peças dos puzzles escolhidos.

Quando analisando a competência cognitiva percebida e o nível de dificuldade da escolha, denota-se que existe uma correlação positiva (Deci & Ryan, 1992; Lens, 2001). Numa forma auto-defensiva, as crianças com baixa percepção de capacidade evitam tarefas desafiadoras ou não se esforçam muito, porque a combinação do elevado esforço com baixos resultados (esperados) irá levá-las a uma confirmação da percepção de capacidade. As metas de performance e de realização poderão basear-se na necessidade intrínseca de realização ou do medo de fracasso (Lens, 2001). Segundo Schneider (1984), a maioria dos sujeitos tem preferência por tarefas com níveis de dificuldade intermediária ou por níveis de objectivos um pouco mais elevados do que os que conseguiram atingir anteriormente. Contudo, segundo o autor, existem sujeitos com estratégias aparentemente defensivas: escolhem níveis de dificuldade demasiado baixos ou demasiado elevados no que diz respeito ao seu nível de competência ou ao estado dos seus objectivos, que se situam muito mais abaixo ou acima do seu último resultado.

Da mesma forma que nas crianças com baixa percepção de competência surge um decréscimo no nível de dificuldade, os alunos que se empenham em actividades nas quais obtêm sucesso e que se sentem responsáveis por tal, tendem a escolher tarefas desafiadoras (Deci & Ryan, 1992). No entanto, estes resultados não foram confirmados num estudo de Harter (1992), no qual a relação entre a competência

percepcionada e o grau de dificuldade de escolha não era significativo, muito embora a sua interpretação sugerisse que a competência percepcionada influencia o nível de preocupação, o qual, por sua vez, determina o nível de dificuldade que as crianças estavam dispostas a enfrentar na resolução dos problemas.

Certos estudos revelaram que é mais provável que os alunos seleccionem tarefas desafiadoras quando estão intrinsecamente motivados, do que quando estão motivados para obter uma recompensa extrínseca (Stipek, 2002). Esta posição também é defendida pelos teóricos da motivação intrínseca, que argumentam que as crianças escolhem tarefas mais desafiadoras do que o seu nível de capacidade, quando uma avaliação externa não é enfatizada (Stipek, 2002).

Deste modo, o tipo de feedback dado aquando da realização de uma tarefa também influencia o seu grau de dificuldade. Deci, Cascio e Krussell (1973 citados por Deci & Ryan, 1992) referiram que os sujeitos que falhavam na resolução de puzzles evidenciavam, conseqüentemente, menos motivação para os puzzles do que os sujeitos que eram bem sucedidos. Os investigadores também constataram que o *feedback* negativo dado aos sujeitos acerca da sua performance, administrado verbalmente pelo experimentador, diminuía a sua motivação intrínseca para a actividade alvo. A evidência de incompetência, quer de um fracasso ou feedback verbal, levava os sujeitos a perderem o seu interesse pela actividade e, por isso, a empenharem-se por períodos mais curtos de escolha livre do que os sujeitos que não experienciavam incompetência.

A abordagem de Schneider (1984) relativa ao estudo da escolha da tarefa em situações de realização utiliza a lógica da teoria de informação. Nesta visão, o sucesso num nível elevado de dificuldade de uma dada tarefa indica que se consegue ter sucesso em níveis mais baixos de dificuldade da mesma tarefa, enquanto que o fracasso numa tarefa de fácil resolução indicará fracasso em tarefas mais difíceis. Presume este que os sujeitos escolham níveis intermediários de dificuldade em situações de realização para receberem o maior número possível de informação de competência (objectivo principal), mas a sua escolha actual foi guiada por estados de incerteza subjectiva. Assim, o objectivo principal dos sujeitos em situações de escolha da tarefa parece ser a criação e resolução do máximo de incertezas subjectivas. Tal foi encontrado pela escolha de um nível moderado e pelo subsequente *feedback* de desempenho (Schneider, 1984).

### 2.1.3.7. Dependência

A auto-estima está fortemente associada às percepções das crianças sobre a competência académica (Wigfield, Eccles & Pintrich, 1996). Dada a importância de se ser competente na nossa cultura, alguns estudos constataram que, frequentemente, as pessoas exercem uma quantidade de esforço para parecerem competentes, ou pelo menos para evitarem parecer incompetentes (Stipek, 2002). Conforme as crianças crescem, requerem mais *feedback* por parte do adulto para determinar se dominam as tarefas. Deste modo, em algumas situações, o sentimento de competência requer um "input" social (Stipek, 2002). Os adultos também influenciam os modelos de realização através do encorajamento e de elogio em resultados especiais (Stipek, 2002).

Durante a realização de uma tarefa, os alunos poderão comparar o seu trabalho com o dos seus pares, em vez de priorizarem os desempenhos. Para alunos com dificuldades experienciadas, estas comparações sociais resultam em baixas percepções de capacidade (Ames, 1992, citado por Schunk, 1994).

Muito embora uma parte do feedback possa advir da tarefa em si (como por exemplo, na montagem de um puzzle), a experiência directa só por si nem sempre fornece um sentido adequado sobre a performance global. De facto, os indivíduos são frequentemente dependentes de um *feedback* social para saberem o quão bem estão a ir e a desenvolver os seus modelos para o futuro (Harackiewicz, Manderlink & Sansone, 1992). O sentido de competência do indivíduo pode ser então, em grande parte, uma consequência das suas interações sociais (Harackiewicz, Manderlink & Sansone, 1992).

Segundo certos estudos, as crianças, mesmo caracterizadas como motivadas intrinsecamente, procuravam ajuda através da solicitação de dicas e questões mais do que através do questionamento directo do adulto acerca de âmbitos da tarefa (Nelson-Le Gall & Jones, 1990, citados por Newman, 1994). As dicas, mais do que as respostas directas, pareceram indicadores de um tipo de aprendizagem activo, inquisitivo e orientado pelo domínio. Deste modo, a dimensão de curiosidade/interesse da orientação intrínseca não estava relacionada com a procura de ajuda (Newman, 1994).

No entanto, Eccles, Midgley e Adler (1984) defendiam que as crianças do 1º e 2º anos de escolaridade modificam as suas estratégias de performance e procuram ajuda se

---

estão a ter dificuldades. Contudo, nos primeiros anos de escolaridade, as crianças percebem os custos e benefícios da procura de ajuda na aula. É frequente os alunos sentirem-se embaraçados ou “burros” aos olhos dos seus colegas ou do professor, se existe a expectativa de que não deve ser requerida a procura de ajuda (van der Meij, 1988, citado por Newman, 1994). No entanto, já as crianças de cinco e de seis anos associam a ajuda do professor à baixa capacidade (Graham & Barker, 1990, citado por Newman, 1994).

Deste modo, Newman (1994) relata algumas divergências, visto que a solicitação de apoio por parte do adulto pode trazer satisfação na procura de ajuda e, por outro lado, a procura do domínio da independência também pode trazer satisfação à criança. Esta incongruência é mais notória em crianças mais novas, nas quais os dois propósitos divergentes (desafio e independência) poderão ser importantes na procura de *feedback* por parte do adulto, enquanto que em crianças mais velhas, os mesmos propósitos poderão ser importantes por si.

## 2.2. PRÁTICAS PARENTAIS

### 2.2.1. A Importância da Cultura na Educação

A linha divisória na evolução humana foi ultrapassada quando a cultura se tornou o factor principal na configuração das mentes daqueles que vivem sob a sua influência. Segundo Bruner (1990), sendo a cultura um produto mais da história do que da natureza, tornou-se o mundo ao qual nos temos de adaptar, bem como o estojo de ferramentas para tal adaptação. Mais ainda, após passada a linha divisória, já não se trata de uma consciência natural que simplesmente adquire a linguagem como soma, mas sim uma transformação, sem a qual somos “monstruosidades inexequíveis...animais incompletos ou inacabados que só se completam a si próprios através da cultura”. (Clifford Geertz, 1973, citado por Bruner, 1990)

No entanto, o autor faz uma ressalva no que concerne a sua apropriação: refere que a cultura não sintoniza nem modula as necessidades biológicas, mas que, ao participar na cultura e na realização dos seus poderes, o homem não está limitado à própria pele, mas é uma expressão da própria cultura (Bruner, 1990).

Como resultado desta participação, o significado torna-se público e partilhado. A forma como vivemos, composta pelas suas adaptações, depende dos significados e dos conceitos compartilhados, bem como dos modos de discurso partilhados para negociar as diferenças no significado e na interpretação. Assim, a criança não entra na vida do seu grupo como um desporto privado e autístico de processos primários, mas antes como participante num processo público mais vasto, no qual se negociam os significados públicos. E, nesse processo, os significados não são para seu benefício pessoal a não ser que ela os obtenha partilhados por outros (Bruner, 1990).

Deste modo, a compreensão do homem depende das suas experiências e dos seus actos, que são modelados pelos seus estados intencionais. A forma destes estados intencionais realiza-se apenas mediante a participação nos sistemas simbólicos da cultura. De facto, a configuração real de vida (a qual o autor considera como um esboço grosseiro e incessantemente mutável da sua história pessoal, que se traz na mente) só é

compreensível para todos (o próprio e os outros) devido a sistemas culturais da mente (Bruner, 1990).

Assim, quando a criança integra a sua vida é como se entrasse em cena numa peça cuja actuação já está a desenrolar-se - uma peça cuja trama aberta determina as partes que pode representar e os desfechos para os quais se pode orientar. (Bruner, 1990)

Esta continuidade da aprendizagem produzida pela transferência de princípios depende do domínio da estrutura do conteúdo, ou seja, para uma pessoa reconhecer a aplicabilidade ou inaplicabilidade de uma ideia a uma nova situação e para alargar assim a sua aprendizagem, deve ter em conta a estrutura geral do fenómeno que está a tratar. Quanto mais fundamental ou básica for a ideia que aprendeu, maior será a amplitude da sua aplicabilidade a novos problemas (Bruner, 1960/1977).

Vygotsky (1987/1999) insistiu que o desenvolvimento de uma função psicológica de um indivíduo é embebido no contexto socio-histórico, podendo a ontogénese do processo cognitivo ser entendida apenas dentro do contexto das interacções sociais culturalmente reguladas no qual ocorre.

### 2.2.2. A Representação de Acontecimentos

As experiências que as crianças vivenciam no seu ambiente não são negligenciadas e esquecidas, apagadas tal qual uma borracha a passar por cima de um escrito por um lápis suave. Mas, também, pensar que as crianças apenas conhecem o mundo através das suas acções é extrapolar (Mandler, 1983). As representações mentais (simbólicas) de uma criança são um conjunto de crenças, pensamentos, vivências e conhecimentos pertinentes acerca do mundo que as rodeia (Nelson, 1986). Assim, a representação deve ser entendida como todo o conjunto de conhecimentos adquiridos, estruturados de uma certa forma e representado pela própria criança, com o objectivo de interagir com o meio (Mandler, 1983; Hudson & Fivush, 1990).

O conteúdo e a organização do conhecimento representacional são importantes estruturas de mudanças no funcionamento cognitivo, na medida em que estabelecem, até certo ponto, o aparecimento de determinado processo do pensamento (Nelson, 1986).

Há que fazer uma salvaguarda relativamente ao termo “representação”, visto poder ser utilizado com um duplo sentido. Por um lado, como sendo definido em termos

de uma representação conceptual (semelhante ao pensamento, baseando-se num sistema de conceitos ou esquemas mentais e não apenas em percepções) (Piaget, 1951, citado por Mandler, 1983). Por outro lado, num sentido mais tradicional e familiar, remetendo para o uso de símbolos – aqui refere-se a palavras, artefactos ou à produção de símbolos, que as pessoas usam para representarem alguns aspectos do mundo ou do seu conhecimento do mundo, envolvendo uma relação entre o símbolo e o seu referente (Mandler, 1983). Neste segundo sentido, a representação, através do envolvimento de símbolos, apresenta uma função meramente comunicativa, estando, no entanto, fora do alcance da consciência visto não haver uma manipulação simbólica.

Mas estas duas interpretações encontram-se, visto que a representação conceptual do mundo é trabalhada pela forma como os sujeitos a utilizam na sua função comunicativa (Mandler, 1983).

Bruner (1966, citado por Bruner, 1990) refere que a representação é muito importante na compreensão do desenvolvimento do raciocínio, uma vez que consiste num conjunto de princípios que permitem ao indivíduo reter informações acerca dos acontecimentos com que se depara, sendo estas informações seleccionadas segundo o seu objectivo e a finalidade a que a representação se destina. O processo cognitivo das crianças é contextualizado em termos de experiência diária, sendo o que se lhes encontra disponível, em termos de informação representada, proveniente dessa experiência, que se transforma num esquema para objectos familiares, pessoas, lugares e acontecimentos, espacial e temporalmente organizado em expectativas (Nelson, 1981, 1986; Hudson & Nelson, 1983).

Assim, não se pode pensar na representação de acontecimentos como uma peça isolada do espectador, mas sim como uma dramatização em que as representações dos actores e os cenários incorporam o próprio espectador, visto este ser agente do enredo. As cenas não são únicas e isoladas, mas coniventes com a representação da própria vida e do mundo real (Hudson & Fivush, 1990), incorporando objectos e relações num grande todo, de forma dinâmica e incorporando mudanças num estado (Nelson, 1986).

É importante salientar que os vários acontecimentos que surgem na vida das crianças são “conhecidos” de formas diferentes, dependendo do grau de familiaridade e participação no acontecimento, bem como do seu significado emocional (Hudson, 1990).

No entanto, a capacidade de resolução de tarefas vai melhorando com a idade (Nelson, 1986), verificando-se maior desenvoltura nas tarefas diárias do que noutras, o

que pode ser explicado pelo facto de as crianças apresentarem maior dificuldade na interpretação de tarefas mais abstractas, inibindo algumas competências – que se deve ao fundamento dos seus processos cognitivos em experiências diárias. Assim, caso a criança não consiga representar e, por isso, operar numa tarefa mais abstracta, verificar-se-á uma limitação no seu desempenho. No entanto, conforme o desenrolar do seu desenvolvimento, o seu sistema cognitivo vai-se complexificando, submetendo-se a uma análise mais profunda das suas experiências diárias, permitindo a construção de novas representações, que facilitarão a resolução de tarefas mais abstractas, com o sucesso atingido nas familiares (Nelson, 1986).

### 2.2.3. A influência dos Pais nas Relações com o Mundo e no Desenvolvimento das Crianças

Na sequência do assunto focado no ponto anterior, uma necessidade psicológica básica dos humanos é a de “socialização”, ou seja, a procura de uma motivação social que nos preocupa acerca do que os outros procuram de e para nós (Ryan, Connell & Grolnick, 1992). No ambiente da criança, os seus pais (enquanto promotores de cuidados) assumem um papel fundamental no seu desenvolvimento e motivação. Estas interações, que muitas vezes se encontram nos contextos sociais de vida, são assimétricas uma vez que os sujeitos implicados numa situação de resolução de uma tarefa possuem papéis ou estatutos diferentes, normalmente entre um sujeito mais competente numa determinada tarefa e um outro menos competente (Peixoto & Menérez, 1997). Tal como referido anteriormente, as relações assimétricas promovem o desenvolvimento através de experiências precoces em casa e moldadas posteriormente pelas experiências escolares na sala de aula, numa integração de componentes apreendidas através do processamento de informação, que permite à criança alcançar o nível de performance académico esperado (Borkowski & Thorpe, 1994).

Segundo as teorias de representação de acontecimentos (mencionadas anteriormente), tanto nos objectos de relação como na abordagem de realização, existe uma prioridade que é dada às figuras de vinculação primárias, normalmente os pais, na medida em que eles, por um lado, apresentam uma influência muito forte auto-relacionada com as percepções durante o desenvolvimento precoce, representando assim um modelo primário do qual as representações de todas as relações subsequentes irão derivar; e por outro lado, o fruto das relações parentais, espera-se que seja

generalizado a outras figuras do mundo extra-familiar (Ryan & Stiller, 1991). Esta generalização irá promover a formação de um modelo, o qual fomentará a auto-eficácia das crianças (Schunk, 1994). Mas para além de um modelo, os pais também impulsionam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças: “o que uma criança pode fazer em cooperação hoje, ela pode fazer sozinha amanhã. Por isso, a única boa instrução é que impulsiona o desenvolvimento e o guia” (Vygotsky, 1962, p. 104, citado por Stipek, 2002). Esta instrução designou-se como sendo o primeiro nível de transição da “zona proximal de desenvolvimento”, a qual Vygotsky (1987/1999) definiu como a “distância entre o desenvolvimento actual, como determinado pela resolução do problema independente, e o nível de desenvolvimento potencial sob a orientação do adulto ou em colaboração com pares mais capazes” (p. 86, citado por Henderson & Cunningham, 1994, p. 259). O autor sublinhava que esta auto-regulação de comportamentos seria apenas atingida através do uso da linguagem interior, a qual seguia uma sequência do desenvolvimento de modo audível, internalizado, precedendo as acções das crianças. Esta alteração no pensamento verbal, providenciada pela linguagem interior, promovia uma função de orientação e de guia da regulação do comportamento (externalização). No entanto, a tarefa teria de se encontrar dentro do nível da zona proximal de desenvolvimento para facilitar o desenvolvimento de auto-regulação.

Deste modo, segundo uma perspectiva sociocultural, o desenvolvimento desta auto-regulação requer uma tomada de consciência de comportamentos sociais aprovados (Henderson & Cunningham, 1994). Esta é-lhes transmitida através de actos, de gestos e de referências, cuja importância advém do adulto prestador de cuidados, com o significado sendo construído pelo contexto da actividade na qual emerge. Assim, inicialmente, a responsabilidade da apreensão do significado de acções e a ajuda da criança num progresso face ao objectivo da actividade, assenta em grande parte no adulto.

Numa perspectiva vigotskiana, a auto-regulação inclui o exercício coordenado de várias funções mentais superiores, tais como a memória, a análise, a avaliação, a síntese e a planificação, formando um sistema psicológico dentro do contexto de interacção. Deste modo, dentro de um contexto social, o conhecimento individual é construído e significativamente afectado pelas ideias e acções de outros, e quaisquer que sejam as funções psicológicas superiores que cheguem através das actividades com outros, são afectadas pela mediação do desenvolvimento histórico e cultural (Cole,

1985, citado por Henderson & Cunningham, 1994). Vários autores referiram que somos ensinados não apenas no “que convém publicamente, mas também a controlar o que nos convém a nós próprios” (Henderson & Cunningham, 1994).

Outro ponto existente é a necessidade de ter múltiplas experiências nos episódios da vida social para que o processo de auto-regulação seja adquirido e internalizado (Schunk & Zimmerman, 1994). Múltiplas experiências podem ser providenciadas de diversas formas, por exemplo, através de repetidas exposições a modelos, trabalhando insistentemente em tarefas (Schunk & Zimmerman, 1994). Quando as crianças recebem apenas um breve treino de auto-regulação, poderão não internalizar o processo e poderão falhar na sua manutenção ou generalizar o seu uso. A auto-regulação pode ser adquirida por fases, não se adquire de repente, mas pelo contrário, torna-se refinada ao longo de repetidas instruções e da prática (Schunk & Zimmerman, 1994).

As crianças raramente têm de ser ensinadas ou treinadas a explorar novos objectos, jogos ou a empenharem-se em bons desafios com tarefas interessantes. Elas valorizam tais actividades naturalmente (White, 1959, citado por Ryan, Connell & Grolnick, 1992). De facto, normalmente, a internalização torna-se mais evidente quando os educadores tentam reduzir a espontaneidade ou as actividades motivadas intrinsecamente (Koestner, Ryan, Bernieri & Holt, 1984, citados por Connell & Grolnick, 1992).

Parece então que, tanto os professores como os pais, têm um impacto significativo no desenvolvimento das capacidades de auto-regulação e ajustamento na escola primária, através do processo de suporte da autonomia. Tal facto remete para a ideia de que a auto-regulação é uma concretização desenvolvimental que tanto pode ser facilitada como prejudicada pelo ambiente interpessoal (Ryan, Connell & Grolnick, 1992).

Grolnick, Ryan e Deci (1990, citados por Ryan, Connell & Grolnick, 1992), concluíram que a dimensão do suporte de autonomia e envolvimento do estilo parental estava directamente relacionado com o aumento da competência percebida, a compreensão de controlo e a relativa autonomia na motivação das crianças (Ryan, Connell & Grolnick, 1992).

Em muitas díades comuns de interacção (ex. entre professores e alunos, pais e filhos) a percepção acerca da motivação do outro influencia a formação de expectativas que moldam a significância funcional (Deci & Ryan, 1985) dos acontecimentos que

ocorrem entre os membros das díades. Propuseram que as percepções acerca da motivação dos outros para participarem sistematicamente na actividade afectam as expectativas do percepcionador acerca da qualidade das relações interpessoais (ex. a extensão para a qual o outro irá suportar a sua autonomia e controlar o seu comportamento) e o envolvimento experimental na tarefa (ex. a extensão para a qual o interesse e o prazer irão ocorrer durante a participação na tarefa). Por sua vez, estas expectativas modificam sistematicamente a motivação do percepcionador quando este se envolve na actividade.

Algumas pesquisas mostraram que as experiências de sociabilização em casa ajudam a moldar a concepção de capacidade dos alunos e os seus objectivos de realização (Meece, 1994). Contudo, não é claro se a variação das dimensões e estilos de ensino e parentais, têm a mesma relação com a motivação (van Werkhoven, van Londen & Stevens, 2001).

#### 2.2.4. A influência das Práticas Parentais na Motivação para a Aprendizagem das Crianças

O tópico da motivação foca um aspecto importante da natureza humana. Os humanos são por inclinação inata activos, curiosos e desejosos de desafios. Tais tendências são fontes naturais de crescimento, actividade e concretização (Deci & Ryan, 1992). Demasiado frequentemente, numa cultura que enfatiza muito a realização, pais e professores tornam-se impacientes enquanto aguardam pela aprendizagem e concretizações motivadas intrinsecamente ocorrem. Em detrimento de tudo, eles espicaçam e pressionam para motivarem as crianças. Muito embora a motivação intrínseca seja fundamental para o funcionamento efectivo e bem estar psicológico, esta torna-se frágil e susceptível de controlos sociais.

Em geral, uma estrutura como a dimensão das práticas parentais e suporte, é assumida como estando fortemente relacionada com a motivação para a realização e os resultados escolares (van Werkhoven, van Londen & Stevens, 2001). A pesquisa acerca da influência da família na realização encontrou um número de características parentais relacionadas positivamente com a realização escolar de crianças, particularmente com o envolvimento parental (Hess & Holloway, 1984, citados por Paulson, 1994).

Um crescente número de estudos ao nível do pré-escolar e dos primeiros anos de escolaridade, indicam relações fortes entre a funcionalidade da família e a performance

das crianças em tarefas académicas e intelectuais (Hess & Holloway, 1984; Maccoby & Martin, 1983, citados por Wentzel, 1992). Estes caminhos, reflectidos indirectamente, pelos quais as práticas parentais promovem o desenvolvimento de capacidades intelectuais, que sublinham o sucesso académico e os caminhos directos pelos quais estas providenciam instrução directa nas capacidades académicas e recursos e oportunidades intelectuais, promovem ganhos cognitivos ou académicos. Acredita-se que as práticas parentais influenciam as realizações académicas em crianças pequenas pela facilitação do desenvolvimento das capacidades cognitivas que servem de base ao sucesso escolar (Wentzel, 1992). As crianças cujos pais as encorajam para se esforçarem na realização e providenciam oportunidades para demonstrarem a sua competência devem desenvolver uma motivação relativamente elevada para alcançar o sucesso (Stipek, 2002).

O trabalho de Eccles e das suas colegas indicaram que as crenças parentais podem influenciar as motivações das crianças para o sucesso e as auto-percepções da sua capacidade para aprender (Eccles [Parsons] et al., 1983, citados por Wentzel, 1992). Na área da Matemática, as percepções dos pais acerca das capacidades das crianças apresentaram uma relação com as suas crenças acerca da sua capacidade para a Matemática, mesmo quando controlando para os efeitos potenciais confundidos do feedback de performances do passado (Parsons et al., 1982, citados por Wentzel, 1992).

Deste modo, pais que participam directamente na educação das suas crianças ajudando-as com o seu trabalho de casa, lendo com elas e brincando com jogos educacionais, tendem a ter crianças que excedem as tarefas académicas relevantes (Hess & Holloway, 1984 citados por Wentzel, 1992). Assim, outro caminho pelo qual os pais podem promover o crescimento intelectual das suas crianças e o seu sucesso académico é pelo fornecimento de oportunidades e de recursos educacionais (Wentzel, 1992). Assim, as influências recíprocas entre as práticas parentais e os resultados das crianças, sem dúvida que existe. Pode-se inferir que o sucesso académico é, em parte, o resultado de aspectos específicos da funcionalidade da família que influencia o ajustamento social e emocional da criança (Wentzel, 1992).

Os padrões maternos também foram associados à selecção de diferentes tarefas, a preferências por avaliações normativas e a padrões de atribuição causal. Os resultados finais sugerem que as mães poderão influenciar a orientação dos objectivos de realização através dos tipos de actividades que encorajam, do modo como definem o sucesso, e da informação que usam para julgar os resultados da performance das suas

crianças (Meece, 1994). Foi esperado que o controlo percebido relativamente aos resultados académicos, à autonomia, ao empenho e ao “coping” positivo, estaria relacionado positivamente com as representações dos professores e pais, não se encontrando interligação com as dos amigos (Ryan & Stiller, 1991).

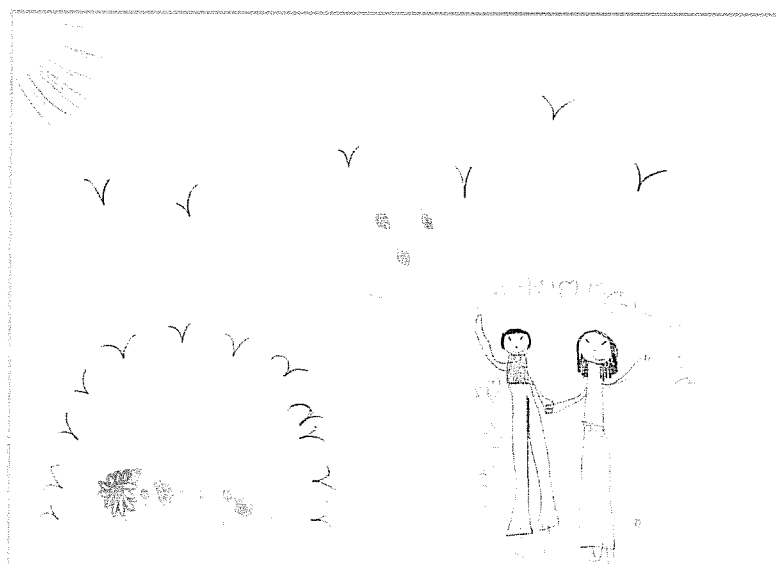
Também se encontraram provas de que a escolha de actividades é influenciada pelos ambientes sociais. As crianças parecem especialmente curiosas acerca das actividades que os seus pais, professores e amigos parecem desfrutar livremente. Se essas actividades, ou versões modificadas das mesmas, são bons desafios para as crianças, é provável que se tornem objecto de uma preferência duradoira. Em lares onde os adultos gastam muito tempo a ler, por exemplo, é mais provável que as crianças se interessem pela leitura; contrariamente às crianças de lares onde os livros não fazem parte do ambiente social (Deci & Ryan, 1992).

Quando nos viramos para a linguagem escrita e os problemas que algumas crianças encontraram na aquisição de competências de literacia, a qualidade do input linguístico pode ser considerada uma prática importante. Em alguns casos, o input linguístico das crianças fornecido pelos seus pais pode ser suficiente para estimular o seu desenvolvimento sintáctico, mas não para lhes providenciar as competências requeridas para a linguagem usada na sala de aula (Wells, 1985, citado por Sorsby & Martlew, 1991).

Mata (2002) realizou um estudo sobre as práticas de literacia familiar, no qual procurou caracterizar as percepções e práticas de literacia, e concluiu que uma das práticas mais relatadas (em termos do número de participantes e da sua periodicidade) se prendeu com a leitura e a escrita do Nome das crianças, de letras isoladas, de nomes de pessoas e também a leitura de histórias. Efectivamente, uma das práticas mais referidas, quer pelos pais, quer pelas crianças, foi a de leitura de histórias, com elevada periodicidade. A autora refere ainda que esta actividade é de grande importância em termos de prática de leitura, na medida em que está muito presente no dia a dia das famílias. Para além destas actividades, Mata refere também outras com alguma presença no seu quotidiano, nomeadamente a leitura de legendas, rótulos, cartazes publicitários e revistas (em termos da leitura); e na escrita apontou para as histórias (mais uma vez), recados e listas de compras. Mais ainda, a autora realça também o facto das práticas relatadas pelas crianças serem congruentes com as registadas pelos seus pais.

Resumindo, os autores parecem concordar no que concerne a importância da qualidade e frequência das práticas no âmbito da literacia desenvolvidas nos meios familiares pelos adultos de referência (os pais), como forma de fornecimento de oportunidades e recursos educacionais às crianças. Mais ainda, estas práticas não se revestem apenas de relevância pela sua existência como um modelo que as crianças presenciam, mas também como modelo a seguir.

### CAPÍTULO III



---

## II - ABORDAGEM EMPÍRICA

### 1. PROBLEMÁTICA

#### 1.1. Fundamentação do Estudo

Com o presente estudo pretendemos aprofundar os conhecimentos acerca da motivação para as aprendizagens escolares, de crianças em início de escolaridade. Por um lado, analisamos a sua competência percebida, as suas emoções, a sua expectativa para o sucesso, a sua preferência pelo desafio e a sua dependência. Por outro lado, relacionamos tais dimensões com as práticas parentais no âmbito da literacia, sejam essas práticas partilhadas com a criança, desenvolvidas apenas entre os pais ou somente pelas crianças.

##### 1.1.1. Justificação da Faixa Etária

A escolha da faixa etária (crianças no início de escolaridade, 6/7 anos), prendeu-se com o facto de alguns estudos denotarem variações em algumas componentes e comportamentos de motivação, sendo essas diferenças mais realçadas na passagem do pré-escolar para a escola primária.

Muito embora as consequências imediatas de problemas motivacionais nos primeiros anos de escolaridade possam parecer menos sérios do que os que ocorrem em anos mais avançados, as experiências precoces das crianças na escola colocam-nas numa situação que se torna crescentemente difícil de mudar. A sua performance escolar precoce, como a do jardim de infância, é altamente geradora da sua performance em momentos futuros (Stipek, 2002). As orientações motivacionais que se desenvolvem cedo na vida, desempenham, sem dúvida, um papel nesta predictabilidade.

Outra razão prende-se com o facto de, como demonstraram estudos realizados, a percepção de competência das crianças no início de escolaridade ser irrealisticamente elevada e, ao longo dos anos escolares, ela apresentar uma tendência natural para decrescer (Stipek & Tannatt, 1984; Stipek & Mac Iver, 1989). Tal tendência pode ser fundamentada na medida em que existem mudanças nas concepções das crianças sobre a competência académica, bem como nos critérios utilizados para avaliar a sua (Stipek, 2002). Tal como foi referido no capítulo anterior, a avaliação de competência percebida das crianças torna-se mais

realista aquando da sua entrada para a escolaridade, na medida em que, por um lado, recebem um *feedback* externo mais incisivo por parte dos professores (Harter, 1992); e por outro lado a sua avaliação começa a ter em conta outros níveis, tal como o grupo normativo e as próprias notas (Stipek, 2002). Como tal, existe uma mudança na sua avaliação interna e externa, tornando esta faixa etária pertinente de ser analisada.

### 1.1.2. Justificação da Motivação para as Aprendizagens Escolares

Um problema central de toda a educação é o da estimulação da motivação para a aprendizagem das crianças. A questão da motivação, contudo, pode ser vista sob uma “perspectiva interna”, na medida em que as crianças são atingidas apenas através da compreensão e apreciação do que está por dentro, o que as leva a focalizarem-se em algo, a interessarem-se e a assimilarem. A aprendizagem é uma actividade com um propósito e os princípios motivacionais necessitam de ser guiados pelo conhecimento daquilo que regula esse processo, o que o governa ou direcciona (Ryan, Connell & Grolnick, 1992).

A pertinência desta temática prende-se com o facto de a aprendizagem não ser um processo meramente racional, estando relacionada com o estado motivacional do aprendiz. Assim, segundo (Pintrich, Marx & Boyle, 1993, citados por von Rhöneck, Grob, Schnaitmann & Völker, 2001) a aprendizagem na escola não é simplesmente uma “cognição a frio”, que lhe permite ser reduzido a uma racionalidade e lógica, mas pelo contrário, é um “processo a quente” no qual a motivação, as propostas, os objectivos e a sua auto-imagem, desempenham um papel importante.

Tal como foi referido no capítulo anterior, várias são as abordagens realizadas a esta temática. Torna-se pertinente analisar em que medida é que a motivação analisada pela escala do presente estudo (Stipek & Ryan, 1997) se encaixa nas premissas avançadas por cada teoria. Cada uma das teorias referencia aspectos interligados com a motivação, aspectos esses que sofrem alterações, no sentido ascendente ou descendente, quando posicionados em situações mais particulares, como por exemplo, de ansiedade, de estimulação, entre outras.

Existem autores que falam da auto-eficácia (Pajares, 1996, citado por Stipek, 2002), como predictor poderoso da performance académica, mais do que de outras percepções de competência, como afectando o comportamento de uma pessoa, bem como o pensamento e as reacções emocionais em termos de realização (Stipek, 2002). Aborda-se também a questão do *locus* de controlo, interno ou externo, consoante a situação (Rotter, 1966, 1975, 1990, citado por Stipek, 2002), e a sua influência no comportamento motivacional das crianças; por exemplo, quando as necessidades são preenchidas, as crianças sentem-se totalmente

---

enquadradas e quando uma ou mais necessidades não são preenchidas, as crianças tornam-se mais ausentes da tarefa e mais desmotivadas (Connell et al., 1994).

A teoria da Motivação Intrínseca refere que a actividade motivada se desenvolve de tal forma que o interesse das pessoas tende a diferenciar-se segundo actividades específicas ou classes de actividades (Deci & Ryan, 1992): a motivação intrínseca das crianças tende a direccionar-se face a algo; as crianças desenvolvem preferências por actividades que são altamente desafiadoras, disponíveis no seu ambiente; relacionam-se com vários adultos, o que as faz sentirem-se competentes; e são capazes de se empenharem de forma relativamente auto-determinada (Deci & Ryan, 1992). Adianta ainda que quando motivadas intrinsecamente, as pessoas procuram estímulos interessantes que funcionem como nutrientes para o seu crescimento e desenvolvimento; e que como a motivação intrínseca se relaciona com as necessidades psicológicas de nos sentirmos competentes e auto-determinados, as experiências de competência e autonomia são importantes na manutenção da motivação intrínseca e na influência do processo de desenvolvimento da diferenciação de interesses (Deci & Ryan, 1992).

Ora, as crianças são por natureza activas e através da sua actividade natural, aprendem. Pelo exercício espontâneo das suas capacidades, expandem e refinam essas capacidades e adquirem novos conhecimentos (Deci & Ryan, 1992). Estudos como o de Harter (1982), no qual a competência percebida foi avaliada em vários domínios: a competência cognitiva (com ênfase na performance académica), a competência social e a competência física, indicam que as crianças fazem, claramente, distinções entre estes domínios (Harter, 1982; Harter & Connell, 1984). A autora refere ainda mudanças (decréscimo de interesse por algumas áreas em prol de outras) nos domínios da percepção de competência e, à luz da sua teoria, postula que quanto mais competente a criança se percebe relativamente à competência escolástica, mais positivas são as suas reacções afectivas, e maior é o impacto na sua orientação motivacional (intrínseca – remete para causas internas). Reciprocamente, quanto menos competente a criança se sente, mais provável é de reportar uma reacção negativa, a qual, por sua vez, estará relacionada com uma orientação motivacional extrínseca (causas externas). No entanto, também salienta o facto de o caminho que vai do afecto à motivação ser mais forte em crianças mais velhas. Foram encontradas evidentes relações entre a componente fracasso/sucesso, na forma de nível de concretização e nas percepções de controlo, assumindo-se que têm um impacto na competência escolástica percebida pelas crianças.

---

Deste modo, a abordagem a esta temática, a da motivação para as aprendizagens escolares, prende-se com um interesse em analisar o tipo de alterações e a respectiva correlação, no sentido de se compreender o seu processamento. Se conseguirmos explicar as razões pelas quais os indivíduos se comportam de certa forma em situações de realização, então poderemos ser capazes de alterar o seu comportamento (Stipek, 2002).

### 1.1.3. Justificação das Práticas Parentais

Para compreender a importância dada culturalmente às aprendizagens escolares é imperioso analisar mais profundamente o papel desempenhado pela criança no ambiente que a rodeia, uma vez que esta o activa numa estrutura de conhecimento pessoal (von Rhöneck, Grob, Schnaitmann & Völker, 2001).

É importante salientar que os vários acontecimentos que surgem na vida das crianças são “conhecidos” de formas diferentes, dependendo do grau de familiaridade e de participação no acontecimento, bem como do seu significado emocional (Hudson, 1990). No ambiente da criança, os seus pais (enquanto promotores de cuidados) assumem um papel fundamental no seu desenvolvimento e motivação e as pesquisas mostram que as experiências de sociabilização em casa ajudam a moldar a concepção de capacidade dos alunos e objectivos de realização (Meece, 1994).

Segundo as teorias de representação de acontecimentos (mencionadas anteriormente), tanto nos objectos de relação como na abordagem de realização, existe uma prioridade que é dada às figuras de vinculação primárias, normalmente os pais, na medida em que eles, por um lado, apresentam uma influência muito forte auto-relacionada com as percepções durante o desenvolvimento precoce, representando assim um modelo primário do qual as representações de todas as relações subsequentes irão derivar; e por outro lado, o fruto das relações parentais, espera-se que seja generalizado a outras figuras do mundo extra-familiar (Ryan & Stiller, 1991). Esta generalização irá promover a formação de um modelo, o qual fomentará a auto-eficácia das crianças (Schunk, 1994). Mas para além de um modelo, os pais também impulsionam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Tal como referido no capítulo anterior, as crianças raramente têm de ser ensinadas ou treinadas a explorar novos objectos, jogos ou a empenharem-se em bons desafios com tarefas interessantes. Elas valorizam tais actividades naturalmente (White, 1959, citado por Ryan, Connell & Grolnick, 1992). De facto, normalmente, a internalização torna-se mais evidente quando os educadores tentam reduzir a espontaneidade ou as actividades motivadas

intrinsecamente (Koestner, Ryan, Bernieri & Holt, 1984, citados por Connell & Grolnick, 1992).

Parece então que, tanto os professores como os pais, têm um impacto significativo no desenvolvimento das capacidades de auto-regulação e ajustamento na escola primária, através do processo de suporte da autonomia (Ryan, Connell & Grolnick, 1992).

Em geral, uma estrutura com a dimensão das práticas parentais e suporte, é assumida como estando fortemente relacionada com a motivação para a realização e os resultados escolares (Van Werkhoven, Van Londen & Stevens, 2001). A pesquisa acerca da influência da família na realização encontrou um número de características parentais relacionadas positivamente com a realização escolar de crianças, particularmente com o envolvimento parental (Hess & Holloway, 1984, citados por Paulson, 1992). Mais ainda, um crescente número de estudos ao nível do pré-escolar e dos primeiros anos de escolaridade, indicam relações fortes entre a funcionalidade da família e a performance das crianças em tarefas académicas e intelectuais (Hess & Holloway, 1984; Maccoby & Martin, 1983, citados por Wentzel, 1992). Acredita-se que as práticas parentais influenciam as realizações académicas nas crianças pequenas pela facilitação do desenvolvimento das capacidades cognitivas que servem de base ao sucesso escolar (Wentzel, 1992). As crianças cujos pais as encorajam para se esforçarem na realização e providenciam oportunidades para demonstrarem a sua competência devem desenvolver uma motivação relativamente elevada para alcançar o sucesso (Stipek, 2002).

Deste modo, pais que participam directamente na educação das suas crianças ajudando-as com o seu trabalho de casa, lendo com elas e brincando com jogos educacionais, tendem a ter crianças que excedem as tarefas académicas relevantes (Hess & Holloway, 1984, citados por Wentzel, 1992). Assim, outro caminho pelo qual os pais podem promover o crescimento intelectual das suas crianças e o seu sucesso académico é pelo fornecimento de oportunidades e de recursos educacionais (Wentzel, 1992). Assim, as influências recíprocas entre as práticas parentais e os resultados das crianças sem dúvida que existe, podendo-se inferir, *inclusive*, que o sucesso académico é, em parte, o resultado de aspectos específicos da funcionalidade da família que influencia o ajustamento social e emocional da criança (Wentzel, 1992). Torna-se pertinente realizar a análise desta temática, visto existirem muitas congruências entre a estimulação parental e a motivação para as aprendizagens escolares.

---

## 2. MÉTODO

### 2.1. Questões Gerais

As questões orientadoras do presente estudo são:

1ª - Será que as crianças em início de escolaridade apresentam valores elevados da Escala de Motivação para as Aprendizagens Escolares?

2ª - Serão as crianças com valores mais elevados na Escala da Motivação para as Aprendizagens Escolares as que apresentam resultados mais significativos nas sub-escalas de Competência Percepcionada, Satisfação, Expectativa para o Sucesso e Preferência pelo Desafio?

3ª - Serão as crianças com valores mais baixos na Escala da Motivação para as Aprendizagens Escolares as que apresentam resultados significativos inferiores nas sub-escalas de Ansiedade e Dependência?

4ª - Serão as crianças cujos pais relatam mais práticas de literacia as que apresentam valores mais elevados na Escala da Motivação para as Aprendizagens Escolares?

### 2.2. Variáveis do Estudo

2.2.1. Variável Dependente: o presente estudo tem como variável dependente a motivação para as aprendizagens escolares.

2.2.2. Variável Independente: apresenta-se como variável independente as práticas de literacia realizadas pelos pais em casa, com a criança, só da criança e só dos pais.

### 2.3. Hipóteses e a sua Fundamentação

As hipóteses gerais e específicas que orientam o presente estudo são as seguintes:

#### Hipótese Geral I

“As crianças desta idade estão muito motivadas para a aprendizagem, o que se revela em índices muito elevados nas dimensões da presente escala”.

#### *Hipótese Operacional 1:*

“As crianças com uma percepção de competência elevada apresentarão igualmente uma motivação elevada para as aprendizagens escolares ”.

#### *Hipótese Operacional 2:*

“As crianças que revelam grande satisfação face à escola serão aquelas que apresentarão maior motivação para as aprendizagens escolares ”.

#### *Hipótese Operacional 3:*

“As crianças cuja preferência pelo desafio é elevada serão aquelas que apresentarão maior motivação para as aprendizagens escolares ”.

#### Hipótese Geral II

“Existe uma relação entre a motivação para a aprendizagem e, alguma dependência e relativa autonomia, na realização do desenho e do puzzle”.

#### *Hipótese Operacional 4:*

“As crianças que revelam motivação para a aprendizagem mais baixa apresentarão alguma dependência e relativa autonomia, na realização do desenho e do puzzle”.

#### Hipótese Geral III

“Existem diferenças existentes no ambiente de literacia familiar, caracterizado pela diversidade e regularidade de práticas de literacia familiar (dos pais e das crianças) estando relacionadas com a motivação para a aprendizagem”

---

*Hipótese Operacional 5:*

“As crianças em cujos ambientes familiares se desenvolvem mais práticas de literacia (segundo os seus próprios relatos e os dos pais), serão aquelas que apresentarão níveis mais elevados de motivação para as aprendizagens escolares”.

*Hipótese Operacional 6:*

“As crianças em cujos ambientes familiares se desenvolvem mais práticas de literacia (segundo os seus próprios relatos e os dos pais), serão aquelas que apresentarão maior competência percebida relativamente às aprendizagens escolares”.

*Hipótese Operacional 7:*

“As crianças em cujos ambientes familiares se desenvolvem mais práticas de literacia (segundo os seus próprios relatos e os dos pais), serão aquelas que apresentarão mais atitudes e emoções de satisfação face à escola”.

*Hipótese Operacional 8:*

“As crianças em cujos ambientes familiares se desenvolvem mais práticas de literacia (segundo os seus próprios relatos e os dos pais), serão aquelas que revelarão expectativas para o sucesso mais elevadas”.

*Hipótese Operacional 9:*

As crianças em cujos ambientes familiares se desenvolvem mais práticas de literacia (segundo os seus próprios relatos e os dos pais), serão aquelas que apresentarão maior preferência por tarefas desafiadoras”.

*Hipótese Operacional 10:*

“As crianças em cujos ambientes familiares se desenvolvem mais práticas de literacia (segundo os seus próprios relatos e os dos pais), serão aquelas que apresentarão menor dependência do adulto na realização de tarefas”.

## 2.4. Tipo de Estudo

O presente trabalho caracteriza-se por um estudo correlacional, uma vez que pretende relacionar a Escala de Motivação para a Aprendizagem em vários níveis de análise: a competência auto-percebida pela criança relativamente a aprendizagens escolares; as suas atitudes e percepções, positivas e negativas, face à escola e ao docente; a sua expectativa e percepção para o sucesso; a preferência pelo desafio, face a uma situação de sucesso e insucesso; e a dependência na realização de tarefas face ao adulto. Por outro lado, a Escala de Motivação para a Aprendizagem será relacionada com o Questionário de Práticas e Hábitos de Literacia, a Entrevista sobre a Funcionalidade da Linguagem Escrita e o Questionário sobre Práticas e Hábitos de Literacia.

## 2.5. Caracterização da Amostra

### 2.5.1. Caracterização das Crianças

#### *2.5.1.1. Tipo de Ensino*

Participam neste estudo 115 crianças, com idades compreendidas entre os cinco anos e dez meses e os oito anos e cinco meses, que frequentam o 1º ano de escolaridade do 1º ciclo, provenientes de quatro escolas (duas do Ensino Privado e duas do Ensino Público) do distrito de Faro.

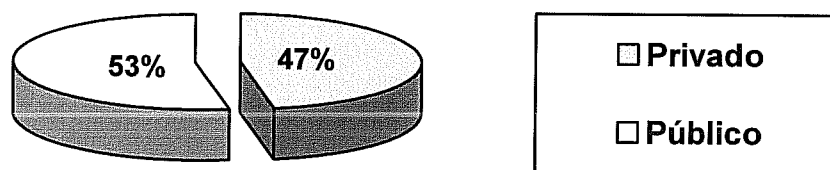


Figura 1 – Crianças provenientes de escolas de ensino público e privado

### 2.5.1.2. Género das Crianças

Relativamente ao sexo das crianças, como ilustra o gráfico 2, os valores são muito próximos, estando a amostra equilibrada.

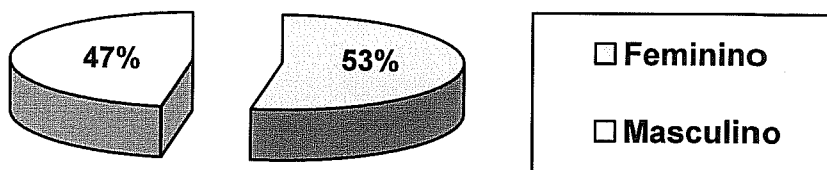


Figura 2 – Distribuição da variável género do grupo das crianças

### 1.6.1.3. Estatuto sócio-económico das Crianças

O estatuto sócio-económico das crianças foi encontrado através da análise da profissão dos pais e do tipo de escola frequentada pelo filho (público/privado).

A maioria das crianças são provenientes de famílias de estatuto sócio-económico médio (54,7%), seguido pelo estatuto sócio-económico baixo (24,5%).

## 2.5.2. Caracterização dos Pais

### 2.5.2.1. Participação dos Pais no Estudo

Participam no nosso estudo 49 pais, das 115 crianças que frequentam o 1º ano de escolaridade, que também colaboraram neste estudo.

### 2.5.2.2. Estatuto Sócio-Económico dos Pais

Os pais que participaram neste trabalho possuem, na sua maioria, um estatuto sócio-económico médio (65,3%), seguido de pais detentores de um estatuto sócio-económico alto (18,4%).

## 2.6. Caracterização dos Instrumentos

Tal como já foi anteriormente referido, o presente estudo tem como base a utilização de questionários e outros instrumentos complementares.

As crianças que participam no nosso trabalho responderam ao Questionário de Motivação para a Aprendizagem, bem como a uma Entrevista sobre a Funcionalidade da Linguagem Escrita e ao Questionário sobre Práticas e Hábitos de Literacia, no primeiro período das actividades lectivas (de Outubro a Dezembro).

Aos pais, enviou-se um conjunto de instrumentos para procederem ao seu preenchimento, nomeadamente o Questionário sobre Práticas e Hábitos de Literacia e o Questionário de Concepções dos Pais face ao Processo de Ensino/Aprendizagem da Leitura.

Em seguida, passaremos a descrever especificamente cada instrumento utilizado no estudo.

### 2.6.1. Instrumentos utilizados com as Crianças

#### *2.6.1.1. Escala de Motivação para a Aprendizagem*

##### *2.6.1.1.1. Sub-escala 1: Competência Percepcionada*

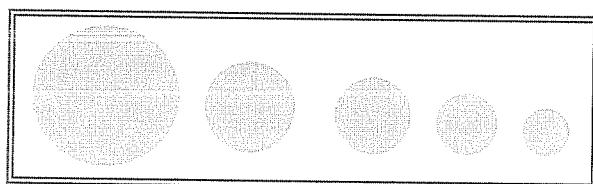
##### Descrição:

Este grupo de itens tem como objectivo avaliar a percepção que as crianças têm das suas próprias competências.

##### Procedimento de aplicação:

Foi colocada à criança cada uma das questões e foi-lhe pedido que respondesse, apontando para uma das cinco circunferências:

- És bom na Leitura e na Escrita?
- És bom na Matemática?
- És bom no Desenho e na Pintura?



Cotações: (5) (4) (3) (2) (1)

Para cada pergunta, a criança deveria seleccionar uma das 5 hipóteses de resposta:

- As crianças não são nada boas (1)
- As crianças não são boas (2)
- As crianças são boas (3)
- As crianças são bastante boas (4)
- As crianças são mesmo muito boas (5)

Cotação:

Tal como referido anteriormente, a cotação foi atribuída desde 1 (Nada Bom) até 5 (Muito Bom), segundo a resposta dada pela criança.

2.6.1.1.2. *Sub-Escala 2: Satisfação*

Descrição:

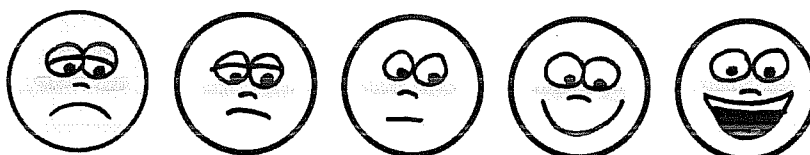
Este grupo de itens tem como objectivo analisar o nível de satisfação face ao ambiente escolar. Para tal, foram colocadas oito questões à criança acerca dos seus sentimentos face à escola e à professora.

Procedimento de Aplicação:

Foi colocada à criança cada uma seguintes questões, pedindo-lhe que respondesse, escolhendo uma das cinco caras (de criança ou professor) ou uma das cinco circunferências.

- Apontando para o desenho de uma *cara de criança*:

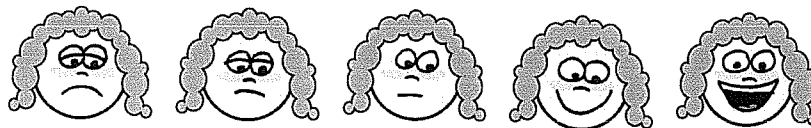
- “Quando estás na escola como é que ficas”?
- “Quando estás com a tua professora como é que te sentes?”
- “Quando pensas em ir para a escola, como é que te sentes?”
- “Quando fazes coisas na escola como é que te sentes?”



Cotações:      1                      2                      3                      4                      5

- Apontando para o desenho de uma *cara de professor*:

- “Como é que achas que a tua professora gosta de ti?”
- “Como é que a tua professora é simpática?”



Cotações:            1                    2                    3                    4                    5

- Apontando para um dos 5 *círculos* (já referidos anteriormente):

- “Mostra-me como é que tu achas que são divertidas as coisas que fazes na escola”.

Cotação:

A cotação foi atribuída desde 1 (Muito triste) até 5 (Muito contente), segundo a resposta optada pela criança.

#### 2.6.1.1.3. Sub-Escala 3: Ansiedade

Descrição:

Este grupo de itens tem como objectivo a avaliação do grau de preocupação revelado pela criança face à escola.

Consiste em cinco questões com as quais se procura recolher informações acerca dos sentimentos e percepções do seu esforço, sucesso e insucesso:

- Quando fazes as coisas na escola como é que te sentes?
- Quando te esforças em fazer coisas muito bem feitas na escola, como é que te sentes?
- Quando estás preocupado porque fizeste mal as coisas na escola, como é que te sentes?
- Como é que te sentes quando pensas que a professora pode ficar zangada contigo?
- Como te sentes quando achas que podes arranjar confusões (chatices) na escola?

Procedimento de Aplicação:

Cada questão foi colocada à criança, sendo pedido que respondesse, escolhendo uma das cinco caras (de criança ou professor).

Cotação:

A cotação foi atribuída desde 1 (Muito triste) até 5 (Muito contente), segundo a resposta optada pela criança.

2.6.1.1.4. Grupo de Itens 4: Expectativa para o Sucesso

Descrição:

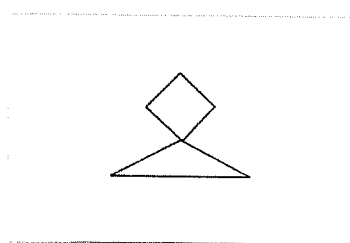
Este grupo de itens tem como objectivo a avaliação das expectativas das crianças para o sucesso, através do seu grau de desempenho estimado. Para esta tarefa foram utilizados os cartões do teste de Bender e os Labirintos da Escala WISC.

Procedimento de Aplicação:

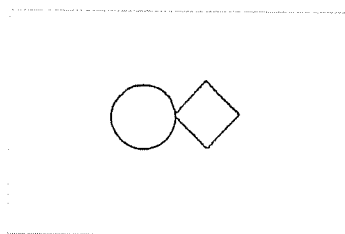
Inicialmente foram mostradas as figuras (num primeiro momento os desenhos e num segundo os labirintos), por ordem de dificuldade.

Em seguida, perguntou-se à criança :

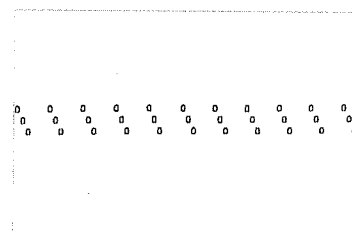
- Quais destes desenhos é que tu achas que consegues copiar?



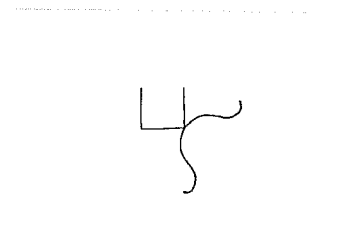
1



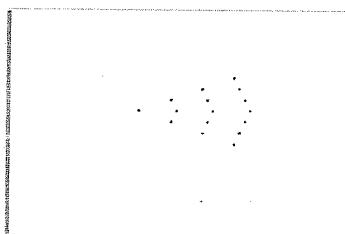
2



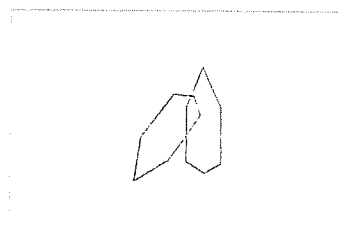
3



4



5

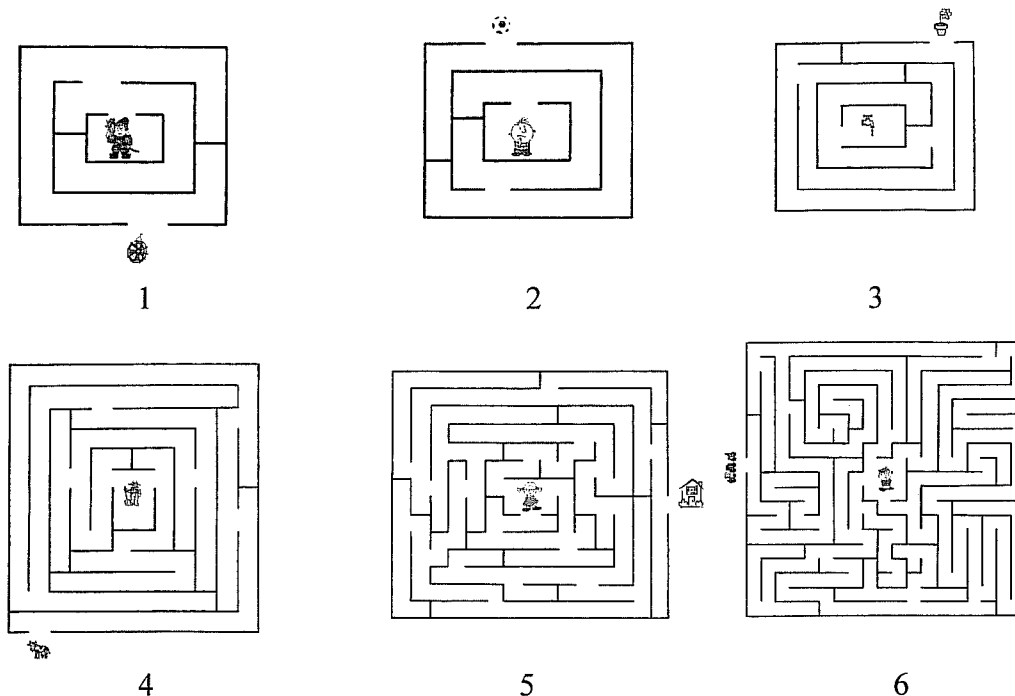


6

- Quais destes labirintos é que tu achas que consegues completar/acabar?

Os resultados vão desde 1 a 6: da tarefa mais fácil (1) à tarefa mais difícil/complexa (6).

(6).



Cotação:

Todas as escolhas da criança, ou seja, todos os desenhos/labirintos seleccionados pela criança foram anotados pela ordem de escolha da criança e segundo o seu grau de complexidade.

*2.6.1.1.5. Sub-Escala 5: Preferência pelo Desafio*

Descrição:

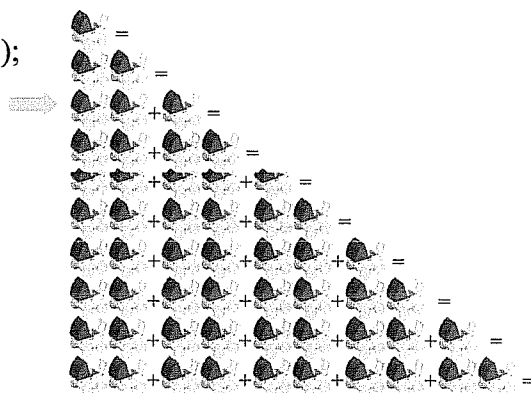
Este grupo de itens pretende analisar que tipo de preferências a criança tem como tarefas desafiantes e qual o seu comportamento perante as situações de sucesso e de insucesso numa tarefa.

Procedimento de Aplicação:

O experimentador introduziu a tarefa dizendo que iriam fazer um jogo com números.

De seguida, perguntou-se à criança:

- Preferes fazer um jogo com números que tu sabes (tens a certeza) que consegues fazer? (1);
- um jogo que te faça pensar um bocadinho? (2);
- ou um jogo que te faça pensar muito? (3)

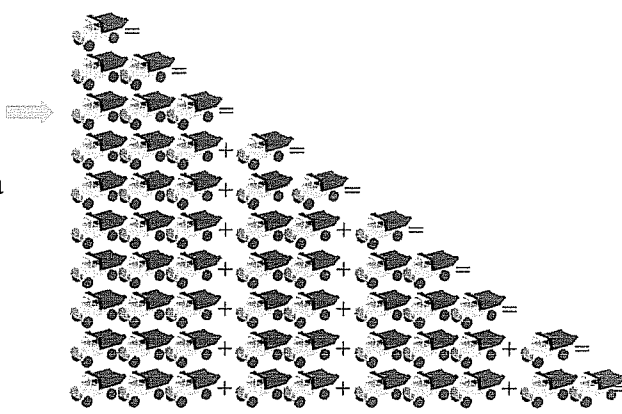


Após a criança ter respondido, colocou-se o cartão 3 e foi-lhe pedido que contasse/somasse os objectos da fila 3.

Caso a criança não desse a resposta correcta, o experimentador deveria substituí-lo pelo cartão 2. O objectivo desta tarefa é que as crianças experienciem uma situação de sucesso, dando uma resposta correcta na fila 3.

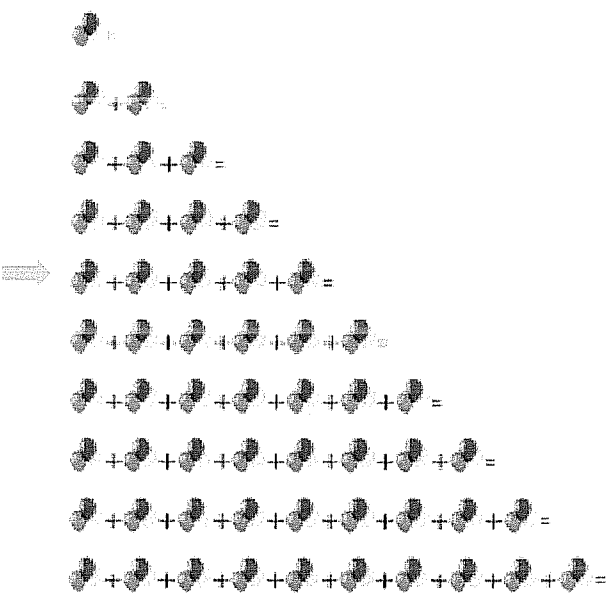
Então, o experimentador mostrou o cartão 4, dizendo:

- “No outro cartão acertaste na fila 3, que é esta (e apontou para a fila). Agora, neste cartão, diz-me: qual é a fila que queres somar?”



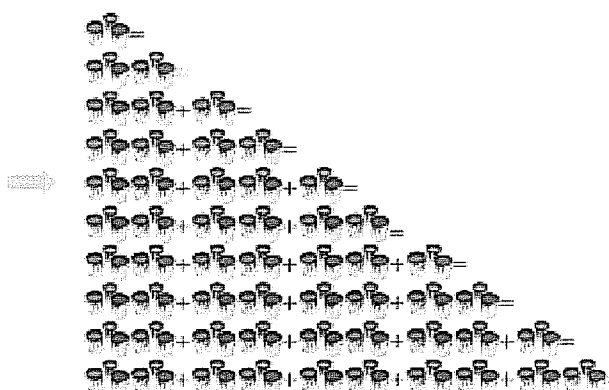
Seguidamente, foi mostrado o cartão 5 à criança e pediu-se-lhe que contasse/somasse os objectos da fila 5:

- Se a criança somar os objectos individualmente (fila 5 corresponde a 15 balões), o experimentador deverá dizer que está errado e que devia ter somado os conjuntos de balões;
- Se, pelo contrário a criança, somou pelos conjuntos de objectos (5 no total), então o experimentador diria que ela se enganou porque era para somar individualmente.



Assim sendo, o experimentador mostrou o cartão 6 e disse o seguinte:

- “No outro cartão falhaste na fila 5 que é esta (e apontou para a fila). Agora, neste cartão, diz-me qual é a fila que queres somar?”



Cotação:

Num primeiro momento, anotou-se a escolha da criança perante o sucesso/insucesso (a fila que quis somar).

Seguidamente, recodificou-se a escolha da criança, após ter experienciado sucesso/insucesso, cotando a resposta numa escala constituída por três valores:

- 1 (menos desafiadora – regrediu na escolha da fila);
- 2 (manteve – escolheu a fila em que teve o sucesso/insucesso);
- 3 (mais desafiadora – avançou no número da fila escolhida após o sucesso/insucesso).

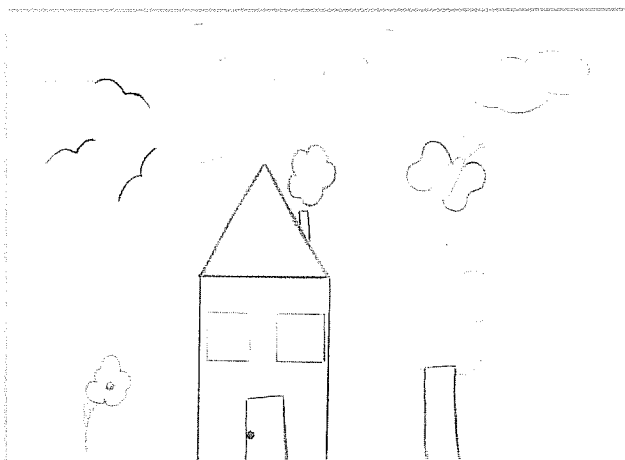
*2.6.1.1.6. Sub-Escala 6: Dependência*

Descrição:

Este grupo de itens pretende avaliar a dependência da criança, relativamente ao adulto, no desempenho de tarefas. Para tal, realizou um desenho e um puzzle, tendo sempre como referência um desenho/puzzle feito pelo experimentador.

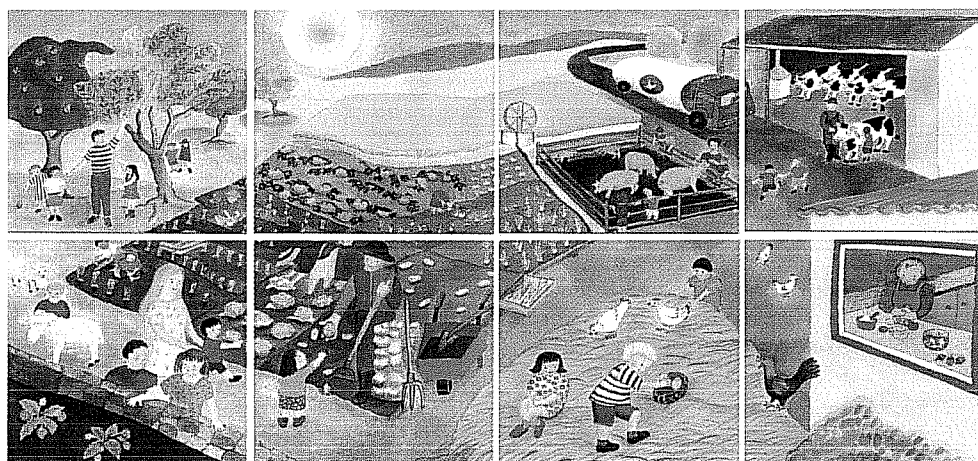
Procedimento de Aplicação

Na tarefa do desenho, o experimentador escolheu determinadas canetas e desenhou uma figura pré-determinada (uma casa, um sol, árvores, flores, nuvens, borboletas e gaivotas), atribuindo-lhe um nome (“A minha casa de férias”).



Em seguida pediu-se à criança que fizesse um desenho para o experimentador e que lhe desse um nome.

Na tarefa dos puzzles, a criança e o experimentador trabalharam na resolução de puzzles idênticos ao mesmo tempo.



Cotação:

Ambos, o desenho e o puzzle, foram cotados segundo três aspectos relacionados com a dependência da criança face ao experimentador:

- o número de vezes que a criança pede permissão, opinião ou aprovação ao experimentador para a tarefa;
- o número de vezes que a criança olha para a cara do experimentador;
- o número de vezes que a criança olhou para o desenho/puzzle do experimentador.

O desenho realizado pela criança foi, posteriormente, classificado relativamente:

| <i>Elementos Repetidos</i> |               | <i>Novos Elementos</i> |               | <i>Disposição dos Elementos</i> |            | <i>Título</i> |            | <i>Tema</i> |            |
|----------------------------|---------------|------------------------|---------------|---------------------------------|------------|---------------|------------|-------------|------------|
| 1                          | 6/7 elementos | 0                      | Não existem   | 1                               | Igual      | 1             | Igual      | 1           | Igual      |
| 2                          | 3/5 elementos | 1                      | 1 Elemento    | 2                               | Semelhante | 2             | Semelhante | 2           | Semelhante |
| 3                          | 1/2 elementos | 2                      | 2 Elementos   | 3                               | Diferente  | 3             | Diferente  | 3           | Diferente  |
| 4                          | 0 elementos   | 3                      | + 3 elementos |                                 |            |               |            |             |            |

Quadro1: Tabela referente às cotações dos Desenhos das Crianças

### **2.6.1.2. Questionários sobre Práticas e Hábitos de Literacia**

#### Descrição:

Este questionário foi elaborado por Mata (2002), e com ele pretendia-se proceder a uma caracterização da percepção que os pais tinham das práticas de literacia desenvolvidas em ambiente familiar.

Deste modo, a autora considerou três aspectos na caracterização: as práticas de literacia dos pais presenciadas pelos filhos, as práticas dos pais em conjunto com os filhos, bem como as práticas dos filhos sozinhos. Estes três aspectos são ainda caracterizados em dois momentos: em situações de leitura e de escrita.

Para além dos hábitos e práticas de literacia na família, o questionário pretende também caracterizar o ambiente físico de literacia, ou seja, o tipo de materiais de leitura e escrita existentes em casa, a sua localização, assim como também a frequência de utilização e, nalguns casos, o objectivo dessa utilização. Também estão presentes questões relacionadas com o grau de autonomia da criança para o uso dos materiais e a sua acessibilidade.

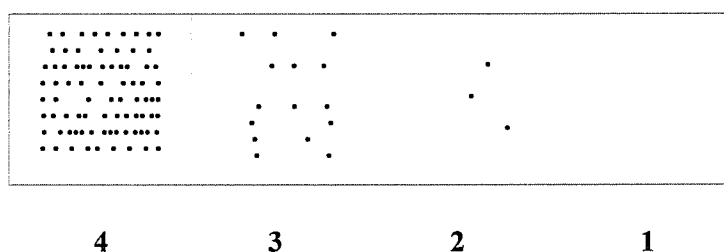
O presente questionário contém, ainda, algumas questões relacionadas com a frequência, hábitos e objectivos das idas a Bibliotecas, bem como a livrarias e locais de venda de livros.

Assim, o questionário é constituído por 122 questões, organizadas em 5 grupos distintos (Mata, 2002):

1. Um grupo de 22 questões denominado **“Práticas de Leitura e Escrita dos Pais”** (presenciadas pelo filho), procura fazer um levantamento exaustivo das práticas de leitura que a criança possa observar, realizadas pelos pais ou outros elementos familiares, e a sua frequência aproximada, práticas estas susceptíveis de serem observadas pela criança;
2. Um grupo de 44 questões, denominado **“Práticas de Leitura e Escrita Desenvolvidas em Conjunto com o Filho(a)”**, que procura especificar as situações concretas em que decorrem interacções em torno da leitura e escrita, e qual a sua frequência de ocorrência. Procura identificar também, para além dos pais, outras pessoas com as quais as crianças também partilham práticas de literacia. Para além do tipo e frequência de ocorrência, alguns itens incluídos direccionavam-se mais para uma caracterização do ambiente afectivo das interacções. Devido à sua importância, um dos aspectos analisado neste grupo com mais profundidade é a prática de leitura de histórias (frequência, envolvência, satisfação, participantes, etc.);
3. Um grupo de 31 questões, denominado **“Práticas de Leitura e Escrita do(a) Filho(a) Sózinho(a)”**. Procura caracterizar as práticas de leitura e escrita da criança nas suas brincadeiras, sozinha ou com outras crianças, e noutras situações quando “finge ou tenta ler ou escrever”. Mais uma vez, este grupo de perguntas tenta também recolher alguns dados acerca do envolvimento da criança nessas situações, bem como acerca da sua satisfação na realização dessas tarefas.

#### Procedimento de Aplicação:

Tal como foi referido anteriormente, as crianças foram entrevistadas individualmente. Foi-lhes explicado que tinham de escolher uma das quatro repostas possíveis para responder às questões, utilizando um cartão que continha a seguinte imagem:



O quadrado com mais pintas significava “muitas vezes”, o quadrado seguinte “algumas vezes”, depois “poucas vezes” e por último, “nunca”.

#### Cotação:

A cotação das respostas variava entre “Muitas vezes” (4) e “Nunca” (1).

### 2.6.2. Instrumentos dos Pais

#### *2.6.2.1. Questionários sobre Práticas e Hábitos de Literacia*

#### Descrição:

Este questionário é constituído pelos mesmos grupos de questões que o Questionário sobre Práticas e Hábitos de Literacia aplicados às crianças. As perguntas foram dirigidas aos pais, tendo assim um destinatário diferente.

#### Procedimento de Aplicação:

Os questionários foram distribuídos aos pais, que haviam dado autorização escrita para a realização do trabalho, através das professoras dos respectivos filhos.

Os questionários foram preenchidos em casa, pelo pai ou pela mãe ou até por ambos, tendo sido estabelecido um prazo para a entrega dos mesmos.

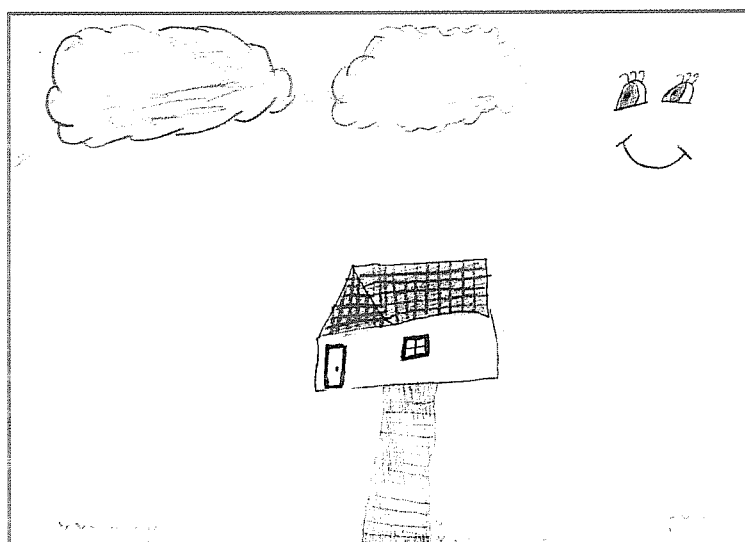
#### Cotação:

Para o registo das frequências de ocorrência das práticas, tal como no estudo original (Mata, 2002), foi utilizada uma escala crescente de quatro pontos: Várias vezes por semana (que foi cotada como 4); Algumas vezes por mês (tendo sido atribuída a cotação de 3); Raramente (atribuída com 2) e Nunca (atribuído com 1).

Todas as questões foram cotadas segundo o mesmo princípio: 1 atribuído ao indicador de menor valor, e assim sequencialmente até ao maior valor.

### III

## APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS



### 3 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

#### 3.1. Escala da Motivação para a Aprendizagem das Crianças

Como tem vindo a ser descrito nos capítulos anteriores, este estudo engloba uma Escala de Motivação para a Aprendizagem de Stipek & Ryan (1997), composta por várias sub-escalas, as quais serão descritas seguidamente. Através deste instrumento pretende-se caracterizar as várias dimensões relacionadas com a motivação das crianças para a aprendizagem escolar: Competência Percepcionada, Atitudes perante a Escola, Satisfação, Expectativas para o Sucesso, Preferência pelo Desafio e Dependência.

##### 3.1.1. Sub-escala 1 : Competência Percepcionada

A dimensão subjacente à primeira sub-escala, centra-se essencialmente nas auto-percepções que as crianças têm no que concerne a conhecimentos escolares tais como a Leitura, a Escrita, a Matemática e o Desenho.

| Competências                                   | Média | Desvio Padrão |
|--|-------|---------------|
| Competência Global Percepcionada               | 4,26  | 0,73          |
| Competência da Leitura/Escrita e da Matemática | 4,11  | 1,03          |

Quadro 2 –Respostas relativas à Competência Global Percepcionada

As médias relativas à competência percepcionada das crianças são elevadas, tendo em conta que os valores variam entre 1 e 5. Mas quando se compara a percepção global com a relativa à Leitura/Escrita e Matemática, a média decresce ligeiramente ( $x=4,11$ ;  $\sigma = 1,03$ ).

Por forma a observar mais pormenorizadamente os valores obtidos nesta sub-escala, irá proceder-se a uma análise mais detalhada.

|             | <b>És bom na Leitura e<br/>na Escrita</b> | <b>És bom na<br/>Matemática</b> | <b>És bom no Desenho<br/>e na Pintura</b> |
|-------------|---|---------------------------------|---|
| Muito fraco | 9.6%                                      | 8.7%                            | 0%  |
| Fraco       | 0.9%                                      | 3.5%                            | 3.5%                                      |
| Médio       | 10.4%                                     | 13%                             | 10.4%                                     |
| Bom         | 20.9%                                     | 24.4%                           | 12.2%                                     |
| Muito bom   | <b>58,2%</b>                              | <b>50.4%</b>                    | <b>73.9%</b>                              |

Quadro 3 – Respostas dadas pelas crianças relativamente à sua Competência Percepcionada

Segundo o quadro 3, em qualquer das três questões apresentadas, as respostas das crianças situam-se preferencialmente no nível “Muito Bom”. A questão “És bom no Desenho e na Pintura?” apresenta uma percentagem mais elevada (73,9%) relativamente às restantes, havendo assim menor percentagem nas questões relacionadas com práticas escolásticas.

### 3.1.2. Sub-escala 2: Satisfação

A segunda sub-escala abrange a dimensão da satisfação, subdividindo-se na satisfação perante a Escola e face ao Professor.

| <b>Satisfação</b>            | <b>Média</b> | <b>Desvio Padrão</b> |
|------------------------------|--------------|----------------------|
| Satisfação face à escola     | 4,21         | 0,65                 |
| Satisfação face à professora | <b>4,42</b>  | <b>0,58</b>          |
| Satisfação Global            | 4,3          | 0,50                 |

Quadro 4 – Médias da Satisfação face à escola e à professora

De acordo com o quadro, a média global de satisfação é elevada (tendo em conta que o valor máximo é cinco), não existindo, por isso, uma diferença relevante entre a satisfação face à escola ( $x=4,21$ ;  $\sigma = 0,65$ ) e a satisfação face à professora ( $x=4,42$ ;  $\sigma = 0,58$ ), uma vez que estas apresentam valores muito próximos.

| Categorias  |                         | Percentagem |
|---|-------------------------|-------------|
| <b>Quando estás na escola, como é que te sentes?</b>                                  | <b>Muito contente</b>   | <b>78.3</b> |
| Quando pensas em ir para a escola como é que te sentes?                               | Muito contente          | 39.1        |
| <b>Mostra-me como é que tu achas que são divertidas as coisas que fazes na escola</b> | <b>Muito divertidas</b> | <b>66.1</b> |
| Quando estás com a tua professora como é que te sentes?                               | Muito contente          | 45.2        |
| <b>Como é que tu achas que a tua professora gosta de ti?</b>                          | <b>Gosta muito</b>      | <b>73.9</b> |
| <b>Como é que tu achas que a tua professora é simpática?</b>                          | <b>Muito simpática</b>  | <b>60.9</b> |

Quadro 5 – Categorias com maior percentagem de respostas dadas pelas Crianças, relativamente às suas Atitudes perante a Escola/Professora

Aquando de uma análise mais detalhada, tal como o quadro 5 elucida, verifica-se que as categorias que apresentam maior percentagem de respostas são as cotadas como mais elevadas (5 pontos – ver pág. 70 com a cotação das respostas).

Separando a dimensão da escola da da professora, denota-se que as diferenças apresentadas não são significativas, uma vez que não existe uma constância de maior percentagem em nenhum dos grupos.

As questões com maior volume de resposta das crianças são “Quando estás na escola como é que te sentes?”, com 78,3% de respostas “Muito contente”; “Como é que tu achas que a tua professora gosta de ti?”, com 73,9% de respostas “Gosta muito”; e “Mostra-me como é que tu achas que são divertidas as coisas que fazes na escola”, com 66,1% de respostas “Muito divertidas”.

### 3.1.3. Sub-escala 3: Ansiedade

Nesta dimensão, tal como aconteceu com a anterior, existem duas temáticas subjacentes: a Escola e a Professora. Seguidamente proceder-se-á a uma análise mais detalhada de cada parâmetro.

| Ansiedade                   | Média | Desvio Padrão |
|-----------------------------|-------|---------------|
| Ansiedade face à escola     | 2,23  | 0.95          |
| Ansiedade face à professora | 2,23  | 1,06          |
| Ansiedade Global            | 2,23  | 0,82          |

Quadro 6 - Médias da Ansiedade face à escola e à professora

Tal como o quadro 6 evidencia, não existem diferenças no que concerne a ansiedade, quer na escola, quer com a professora, quer a global, relativamente às médias obtidas pelas crianças.

O Quadro 7 apresenta as categorias com maior percentagem relativamente à Ansiedade das crianças face à escola e à professora.

Analisando, denotamos que quando as questões remetem para a ansiedade na escola, a categoria com maior percentagem diminui: “Muito triste” (1) e “Triste” (2), embora as percentagens não sejam muito elevadas.

| Categorias  |                | Percentagem |
|---|----------------|-------------|
| Quando fazes as coisas na escola, como é que te sentes?                                 | Muito contente | 52.2        |
| Quando te esforças em fazer as coisas muito bem feitas na escola, como é que te sentes? | Muito contente | 60          |
| Quando estás preocupado porque fizeste mal as coisas na escola, como é que te sentes?   | Muito triste   | 49.6        |
| Como te sentes quando achas que podes arranjar chatices/confusões na escola?            | Triste         | 32.2        |
| Como é que te sentes quando pensas que a professora pode ficar zangada contigo?         | Triste         | 34.8        |

Quadro 7 – Categorias com maior percentagem de respostas dadas pelas Crianças relativamente à sua Satisfação

Esta sub-escala é composta por questões mais ambíguas relativamente à forma como foram formuladas (positiva/negativa) sendo que as que apresentam a percentagem mais elevada são “Quando te esforças em fazer as coisas na escola muito bem feitas na escola como é que te sentes?”, com 60% e “Quando fazes as coisas na escola como é que te sentes?”, com 52,2%.

Muito embora nas perguntas que incitam ansiedade à criança, o maior número de respostas se situe em cotações baixas, a percentagem é ligeiramente menor comparativamente às questões ligadas à satisfação da criança na escola e com a professora.

### 3.1.4. Sub-escala 4: Expectativas para o Sucesso

Seguidamente iremos apresentar os resultados relativos às expectativas das crianças para o sucesso (Figura 3). Tal como foi descrito na Metodologia, esta sub-escala foi calculada com base nas escolhas das crianças face a desenhos e labirintos.

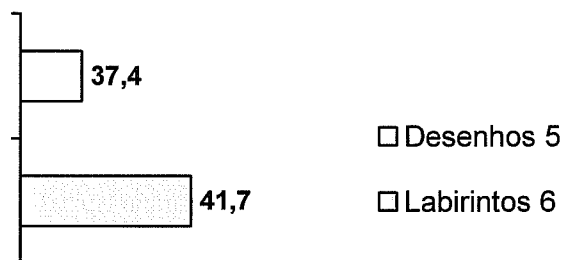


Figura 3 – Respostas dadas pelas Crianças relativamente à percentagem de maior valor na escolha mais elevada, na prova dos labirintos e dos desenhos de Bender.

A figura mostra que o labirinto mais seleccionado pelas crianças, na prova de expectativa para o sucesso, foi o n.º6 ou seja, o labirinto mais complexo apresentado pelo experimentador (41,7%).

Quando foram dados a escolher à criança os desenhos, as suas preferências recaíram essencialmente sobre o desenho 5 (37,4%), embora, tal como no caso dos labirintos, estes variem entre 1 e 6.

### 3.1.5. Sub-escala 5: Preferência pelo Desafio

Este grupo de itens refere-se à preferência pelo desafio, ou seja, perante uma situação de sucesso ou de insucesso, qual a escolha da criança relativamente ao grau de dificuldade da tarefa, no momento imediatamente a seguir à experiência de fracasso e de sucesso.

|                                       | Escolha com maior percentagem | Percentagem |
|---------------------------------------|-------------------------------|-------------|
| O que é que preferes; um jogo que ... | Faz pensar um bocadinho       | 42.6        |
| <b>Escolha de Fila após o Sucesso</b> | <b>Avançou</b>                | <b>68.7</b> |
| Escolha de Fila após o Insucesso      | Recuou                        | 60          |

Quadro 8 – Respostas relativamente às escolhas de tarefas após situação de sucesso e de fracasso

Face à pergunta inicial do experimentador relativamente à tarefa, a resposta com maior percentagem é a intermédia “Faz pensar um bocadinho”, com 42,6%.

Após a experiência de sucesso, 68,7% das crianças escolheu tarefas de resolução mais complexa, logo, mais desafiantes.

Aquando da situação de experiência de fracasso, 60% das crianças recuou, escolhendo uma tarefa mais fácil relativamente à resolvida, logo, menos desafiante.

### 3.1.6. Sub-escala 6: Dependência

Esta sub-escala é avaliada através da execução de duas tarefas solicitadas à criança: composição de um puzzle e elaboração de um desenho. Ao longo da sua resolução, o experimentador anota o número de vezes que a criança pede permissão/opinião ao adulto e que olha para o adulto ou para a tarefa deste.

| <b>Categorias</b>                            | <b>Média</b> | <b>Desvio Padrão</b> |
|--|--------------|----------------------|
| <b>Desenho</b>                               | <b>4,13</b>  | <b>3,65</b>          |
| Puzzle                                       | 3,46         | 2,64                 |
| Pedir permissão ao experimentador            | 1,47         | 2,78                 |
| Olhar para cara experimentador               | 3,57         | 3,38                 |
| <b>Olhar para a tarefa do experimentador</b> | <b>6,33</b>  | <b>4,54</b>          |

Quadro 9 – Médias relativas aos totais dos itens da Dependência

Efectivamente, as crianças revelaram maior número de comportamentos de dependência na execução do desenho ( $x=4,13$ ;  $\sigma = 3,65$ ), e a categoria comportamental mais recorrente foi a de olhar para a tarefa do experimentador ( $x=6,11$ ;  $\sigma = 4,54$ ).

O quadro que se segue apresenta os vários comportamentos anotados pelo experimentador, aquando da feitura do desenho e do puzzle.

|                             | Pedir permissão, opinião, aprovação do experimentador |        | Olhar para a tarefa do experimentador |        | Olhar para o experimentador |        |
|-----------------------------|---|--------|---------------------------------------|--------|-----------------------------|--------|
|                             | Desenho   | Puzzle | Desenho                               | Puzzle | Desenho                     | Puzzle |
| Não pede/olha               | 53%   | 58,3%  | 8,7%                                  | 4,3%   | 7%                          | 33%    |
| Pede/olha 1 a 5 vezes       | 41%   | 35,6%  | 53%                                   | 47%    | 62,6%                       | 60%    |
| Pede/olha 6 a 10 vezes      | 2,6%  | 5,2%   | 27%                                   | 24,4%  | 20,8%                       | 7%     |
| Pede/olha 11 a 15 vezes     | 1,7%  | 0,9%   | 6,0%                                  | 13,9%  | 4,4%                        | 0%     |
| <b>Mais do que 15 vezes</b> | 1,7%  | 0%     | 5,3%                                  | 10,4%  | 5,2%                        | 0%     |

Quadro 10 – Relativo aos olhares para o experimentador/tarefa e pedidos de opinião/aprovação

Comparativamente, os valores do desenho e do puzzle, nas três categorias, foram bastante próximos, situando-se sempre na mesma frequência de comportamento.

De acordo com o que o quadro 10 nos mostra, na situação de feitura do desenho/puzzle, as crianças olharam entre uma a cinco vezes para a tarefa ou cara do experimentador (53% e 58,3%, respectivamente). A categoria de “Não pede/olha” na situação de “Pedir permissão/aprovação/opinião do experimentador” apresentou uma elevada percentagem, quer no desenho (53%) quer no puzzle (58,3%).

Outra análise pertinente prende-se com uma avaliação mais detalhada dos desenhos realizados pelas crianças, pelo que, tal como descrito na Metodologia, foram aplicados os itens constantes no seguinte quadro.

| Análise dos Desenhos               | Categoria           | Percentagem |
|------------------------------------|---------------------|-------------|
| Título do Desenho                  | Diferente           | 61,7%       |
| Tema do Desenho                    | Igual               | 63,5%       |
| Elementos repetidos                | 3 a 5 elementos     | 68,7%       |
| Elementos novos                    | + de 3 coisas novas | 57,4%       |
| Disposição de elementos no desenho | Igual               | 62,6%       |

Quadro 11 – Análise dos Desenhos das Crianças

No que concerne os itens mais relacionados com o desenho do experimentador, denota-se uma aproximação dos desenhos da criança ao modelo apresentado no início

da tarefa. As crianças não só mantêm o tema (“Igual”, com 63,5%), como os elementos repetidos (“3 a 5 elementos”, com 68,7%) e a sua disposição (“Igual”, com 62,6%).

No entanto, a percentagem registada na introdução de elementos novos parece ser igualmente significativa (57,4%), bem como a diferença na atribuição de título ao desenho (61,7%).

### 3.1.7. Motivação para a Aprendizagem Escolar do Sub-Grupo das Crianças

No presente ponto, proceder-se-á a uma breve caracterização dos resultados obtidos nas sub-escalas da Escala da Motivação para as Aprendizagens Escolares. Sublinhe-se que nem todos os pais das crianças inquiridas responderam ao Questionário das Práticas de Literacia. Tal como referido na Metodologia, das 115 crianças inquiridas, apenas 49 Pais responderam ao questionário entregue. Deste modo, a apresentação dos resultados deste sub-grupo far-se-á separadamente.

Após comparação entre os valores obtidos pelas crianças do grupo completo e as crianças do sub-grupo cujos pais responderam ao Questionário das Práticas de Literacia, denota-se que não existem diferenças significativas entre os dois grupos, na maior parte dos parâmetros, apresentando estes um mesmo padrão. Exceptuam-se, porém, os seguintes parâmetros:

#### ⌚ Escala da Motivação para a Aprendizagem

| Item   | P-Value | Crianças Grupo Total | Crianças Sub-Grupo de Literacia |
|--|---------|----------------------|---------------------------------|
| Quando estás na escola como é que te sentes?                 | .047    | 54,11                | 63,23                           |
| Mostra-me como são divertidas as coisas que fazes na escola. | .036    | 53,33                | 64,29                           |
| Total de vezes de permissão                                  | .047    | 62,30                | 52,20                           |

Quadro 12 – Diferenças significativas entre o Grupo Total das Crianças e o Sub-grupo de Crianças cujos Pais responderam ao Questionário da Literacia, na Escala da Motivação para a Aprendizagem

Tal como o quadro 12 demonstra, as crianças do grupo total apresentam valores ligeiramente inferiores às do sub-grupo. No entanto, no que concerne alguns itens da sub-escala da Satisfação e o número de vezes que a criança pede permissão/opinião do experimentador na sub-escala da Dependência, são as crianças do grupo total as que revelam índices mais elevados.

### 3.1.8. A Escala da Motivação e sua relação com as Sub-Escalas

| Sub-Escalas da Motivação   | Motivação |
|----------------------------|-----------|
| Competência Percebida      | ,405**    |
| Satisfação                 | ,387**    |
| Ansiedade                  | ,353**    |
| Expectativa para o Sucesso | ,866**    |
| Preferência pelo Desafio   | ,224*     |
| Dependência                | ,374*     |

Quadro 13 – Correlação entre a Motivação e respectivas Sub-Escalas

Tal como se pode verificar pelo quadro 13, o índice da dimensão motivação encontra-se correlacionado positivamente com todas as sub-escalas da Escala da Motivação para a Aprendizagem Escolar, segundo a Correlação de *Pearson*. No entanto, esta é menos forte nas sub-escalas de preferência pelo desafio e dependência.

Assim, valores elevados nas sub-escalas são congruentes com uma motivação alta para as aprendizagens escolares .

### **3.2. Questionário de Práticas e Hábitos de Literacia em Ambiente Familiar - Percepção das Crianças**

Tal como descrito no capítulo do Método, uma vez que nem todos os pais responderam ao questionário das práticas de literacia familiar, as respostas das crianças ao questionário serão analisadas a dois níveis: primeiramente, será caracterizado o grupo total ou seja, todas as crianças que responderam ao questionário; em seguida, serão descritas apenas as crianças cujos pais responderam ao questionário das práticas de literacia familiar.

Segundo alguns autores (Baker, Serpell & Sonnenschein, 1995; Hannon, 1996,1998; Teale, 1989; citados por Mata, 2002) no seu dia a dia familiar, é costume as crianças assistirem a outras pessoas a ler. Assim sendo, estas observações podem ser consideradas para as crianças como fontes de literacia importantes, bem como modelo marcante para a motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Passamos a apresentar os resultados obtidos relativamente às práticas de literacia familiar, relatadas do ponto de vista da criança (Grupo Total).

#### 3.2.1. Grupo Total

##### *3.2.1.1. Práticas de Leitura e Escrita dos Pais*

O quadro 14 contém a informação mais referida pelas crianças relativamente às práticas de literacia dos pais. Como seria de esperar, as perguntas com maior unanimidade de resposta são as de carácter mais geral – “Os teus pais sabem ler/costumas vê-los a ler?”, com 52,9% de respostas no índice mais elevado “Muitas vezes”; e “Costumas ver os teus pais a escrever?”, com 54,8% de respostas, mais uma vez no maior índice (“Muitas vezes”). Uma pergunta na qual também se verifica coesão nas respostas dadas foi “Costumas vê-los a ler livros, papéis ligados ao seu trabalho?”, com 49% de respostas, também estas em “Muitas Vezes”.

| <b>Categoria</b>                          | <b>Questão</b>  | <b>Respostas mais escolhidas</b> | <b>Percentagem</b> |
|---|---|----------------------------------|--------------------|
| <b>Leitura</b>                            | <b>Os teus pais sabem ler? Costumas vê-los a ler?</b>                     | <b>Muitas Vezes</b>              | <b>52.9%</b>       |
|   | Costumas vê-los a ler jornais?  | Poucas Vezes                     | 27.9%              |
|   | Costumas vê-los a ler revistas?   | Muitas Vezes                     | 28,8%              |
|   | Costumas vê-los a ler livros  | Muitas Vezes                     | 33.7%              |
|   |   | Muitas vezes                     | 30.8%              |
|   |   | Nunca                            | 31.7%              |
|   | <b>Costumas vê-los a ler livros, papéis ligados ao seu trabalho?</b>      | <b>Muitas Vezes</b>              | <b>49%</b>         |
|   | Costumas vê-los a ler receitas de culinária?                              | Muitas Vezes                     | 34.6%              |
| Costumas vê-los a ler cartas?             | Muitas Vezes  | 40.4%                            |                    |
| Costumas vê-los a ler legendas de filmes? | Muitas Vezes  | 30.8%                            |                    |
| Costumas vê-los a ler listas de compras?  | Muitas Vezes  | 35.6%                            |                    |
| <b>Escrita</b>                            | <b>Costumas ver os teus pais a escrever?</b>                              | <b>Muitas Vezes</b>              | <b>54.8%</b>       |
|   | Costumas vê-los a escrever listas de compras?                             | Muitas Vezes                     | 40.4%              |
|   | Costumas vê-los a escrever textos, informações ligadas ao trabalho deles? | Muitas Vezes                     | 40.4%              |
|   |   | Muitas Vezes                     | 40.4%              |

Quadro 14 – Respostas das crianças, com maior frequência, nas questões relativas às práticas de leitura e escrita dos pais

### ***3.2.1.2. Práticas de Leitura e Escrita Partilhadas***

No que concerne as práticas de leitura partilhadas entre pais e filhos, conforme o quadro 15, denota-se que as que apresentam percentagens mais elevadas são as gerais: “Os teus pais costumam ler contigo?” (45,2%) com “Muitas vezes”; “Costumas pedir aos teus pais para te lerem histórias?” (45,2%) com “Muitas vezes”; e “Os teus pais costumam ler o teu nome contigo?” (53,8%) com “Muitas vezes”.

Relativamente à escrita, constata-se que, face à pergunta geral (“Os teus pais costumam escrever contigo?”), a percentagem é relevante (43,3%). As práticas de escrita com maior percentagem são “Os teus pais costumam escrever o teu nome contigo?” (48,1%), com “Muitas vezes”, e “Quando escreves com os teus pais estás ...” (43,3%), com “Muito interessado”.

| <b>Categoria</b> | <b>Questão</b>   | <b>Respostas mais escolhidas</b> | <b>Percentagem</b> |
|------------------|--|----------------------------------|--------------------|
| <b>Leitura</b>   | <b>Os teus pais costumam ler contigo?</b>                    | <b>Muitas Vezes</b>              | <b>45.2%</b>       |
|                  | Os teus pais costumam ler-te histórias?                      | Muitas vezes                     | 42.3%              |
|                  | <b>Costumas pedir aos teus pais para te lerem histórias?</b> | <b>Muitas Vezes</b>              | <b>45.2%</b>       |
|                  | Enquanto te lêem histórias, estás:                           | Muito                            | 42.3%              |
|                  | Porque lês histórias com os teus pais?                       | Interessado                      | 44.4%              |
|                  |  | Interessado                      | 28.7%              |
|                  |  | Afectiva                         | 31.7%              |
|                  |  | Circulares                       | 36.5%              |
| <b>Escrita</b>   | <b>Os teus pais costumam escrever contigo?</b>               | <b>Muitas Vezes</b>              | <b>43.3%</b>       |
|                  | <b>Os teus pais costumam escrever o teu nome contigo?</b>    | <b>Muitas Vezes</b>              | <b>48.1%</b>       |
|                  | Os teus pais costumam escrever letras contigo?               | Muitas Vezes                     | 38.5%              |
|                  | Costumas pedir aos teus pais para escreverem contigo?        | Várias Vezes                     | 35.6%              |
|                  | <b>Quando escreves com os teus pais estás:</b>               | <b>Muito</b>                     | <b>43.3%</b>       |
|                  | Porque escreves com os teus pais?                            | <b>Interessado</b>               | <b>39.8%</b>       |
|                  |  | <b>Interessado</b>               | <b>32.7%</b>       |
|                  |  | Circulares                       | 28,8%              |
|                  | Afectiva   |                                  |                    |

Quadro 15 – Respostas das crianças, com maior frequência, nas questões relativas às práticas de leitura e escrita partilhadas (entre pais e filhos)

### **3.2.1.3. Práticas de Leitura e Escrita da Criança Sozinha**

Como indicam os resultados, nas práticas de leitura e escrita das crianças sozinhas, sobressaem as relativas a tarefas escolares, presentes no quadro 16.

Ao nível das práticas de leitura da criança sozinha, as que apresentam maior percentagem são “Estás com vontade de aprender a ler?” (39,8% com “Muita vontade”); “Costumas fingir ou tentar ler o teu nome sozinho?” (50% em “Muitas vezes”); e “Costumas fingir ou tentar ler letras sozinho?” (48,1% em “Muitas vezes”) e “Costumas ler histórias sozinho?” (47,1% em “Muitas vezes”).

| <b>Categoria</b> | <b>Questão</b>  | <b>Respostas mais escolhidas</b> | <b>Percentagem</b> |
|------------------|---|----------------------------------|--------------------|
| <b>Leitura</b>   | <b>Costumas fingir ou tentar ler sozinho?</b>                 | <b>Muitas Vezes</b>              | <b>41.3%</b>       |
|                  | <b>Costumas fingir ou tentar ler o teu nome sozinho?</b>      | <b>Muitas vezes</b>              | <b>50%</b>         |
|                  | <b>Costumas fingir ou tentar ler letras sozinho?</b>          | <b>Muitas Vezes</b>              | <b>48.1%</b>       |
|                  | <b>Costumas ler histórias sozinho?</b>                        | <b>Muitas Vezes</b>              | <b>47.1%</b>       |
|                  | Quando vês livros de histórias sozinho estás:                 | Muito                            | 35.6%              |
|                  |   | Interessado                      | 34.6%              |
|                  | Interessado   |                                  |                    |
|                  | <b>Estás com vontade de aprender a ler?</b>                   | <b>Muita Vontade</b>             | <b>39.8%</b>       |
| <b>Escrita</b>   | Costumas fingir ou tentar escrever sozinho?                   | Muitas Vezes                     | 43.3%              |
|                  | <b>Costumas fingir ou tentar escrever o teu nome sozinho?</b> | <b>Muitas Vezes</b>              | <b>55.8%</b>       |
|                  | <b>Costumas fingir ou tentar escrever letras sozinho?</b>     | <b>Muitas Vezes</b>              | <b>44.2%</b>       |
|                  | Quando escreves sozinho estás:                                | Muito                            | 40.4%              |
|                  |   | Interessado                      | 36.5%              |
|                  |   | Interessado                      |                    |
|                  | <b>Estás com vontade de aprender a escrever?</b>              | <b>Muita Vontade</b>             | <b>82.7%</b>       |

Quadro 16 – Respostas, com maior frequência, nas questões relativas às práticas de leitura e escrita da criança sozinha

Nas práticas de escrita da criança sozinha, as mais referidas foram “Estás com vontade de aprender a escrever?” (82,7% com “Muita vontade”); “Costumas fingir ou tentar escrever o teu nome sozinho?” (55,8% com “Muitas vezes”) e “Costumas fingir ou tentar escrever letras sozinho?” (44,2% com “Muitas vezes”).

Comparando os resultados obtidos nas práticas de leitura com os da escrita, denota-se que as questões mais assinaladas são correspondentes, com exceção da leitura de histórias.

### 3.2.2. Grupo das Crianças cujos Pais responderam ao Questionário das Práticas de Literacia Familiar

Seguidamente iremos descrever a visão das crianças relativamente às práticas de literacia familiar, circunscrevendo-nos àquelas cujos Pais também responderam ao questionário.

#### ***3.2.2.1. Práticas de Leitura e Escrita dos Pais***

Seguidamente, no quadro 17, podem analisar-se as práticas de leitura e escrita dos pais, presenciadas pelos filhos.

| <b>Categoria</b> | <b>Questão</b>  | <b>Respostas mais escolhidas</b> | <b>Porcentagem</b> |
|------------------|---|----------------------------------|--------------------|
| <b>Leitura</b>   | <b>Os teus pais sabem ler? Costumas vê-los a ler?</b>                     | <b>Muitas Vezes</b>              | <b>47.9%</b>       |
|                  | Costumas vê-los a ler revistas?   | Muitas Vezes                     | 33.3%              |
|                  | <b>Costumas vê-los a ler livros, papéis ligados ao seu trabalho?</b>      | <b>Muitas Vezes</b>              | <b>54.2%</b>       |
|                  | Costumas vê-los a ler receitas de culinária?                              | Muitas Vezes                     | 33.3%              |
|                  | Costumas vê-los a ler cartas?   | Muitas Vezes                     | 37.5%              |
| <b>Escrita</b>   | Costumas vê-los a ler listas de compras?                                  | Muitas Vezes                     | 35.4%              |
|                  | <b>Costumas ver os teus pais a escrever?</b>                              | <b>Muitas Vezes</b>              | <b>54.2%</b>       |
|                  | Costumas vê-los a escrever listas de compras?                             | Muitas Vezes                     | 37.5%              |
|                  | Costumas vê-los a escrever textos, informações ligadas ao trabalho deles? | Muitas Vezes                     | 41.7%              |

Quadro 17 – Respostas das crianças, com maior frequência, nas questões relativas às práticas de leitura e escrita dos pais

Observando o quadro 17 sobressai que existem rotinas de leitura, uma vez que face à questão “Os teus pais sabem ler?/Costumas vê-los a ler?” 47,9% refere que “Muitas vezes”, muito embora estas resposta pareçam estar muito relacionadas com o lado profissional do adulto (“Costumas vê-los a ler livros, papéis ligados ao seu trabalho?”, com 54,2%).

Ao nível da escrita, a questão com maior concentração de respostas é a mais geral: “Costumas ver os teus pais a escrever?”, com 54,2% em “Muitas vezes”. Quando questionadas acerca da situação de prática de escrita, as mais referidas são a lista de compras, com 37,5% em “Muitas vezes”, e a escrita relacionada com a parte profissional, com 41,7% em “Muitas vezes”.

### **3.2.2.2. Práticas de Leitura e Escrita Partilhadas**

No quadro que se segue estão descritos os resultados referentes às práticas conjuntas de leitura e escrita dos pais com os filhos.

No que concerne as práticas dos pais partilhadas com os filhos ao nível da leitura, pela análise do quadro 20, evidencia-se que as mais referenciadas se situam no contar de histórias (41,7%), com um elevado nível de interesse (47,9%). Outra situação também relatada é a de ler o nome, com 56,3%, sendo também a que apresenta a mais elevada concentração e a frequência mais referida nas práticas de escrita (47,9%).

| <b>Categoria</b> | <b>Questão</b>  | <b>Respostas mais escolhidas</b>                     | <b>Porcentagem</b>  |
|------------------|---|--|---------------------|
| <b>Leitura</b>   | <b>Os teus pais costumam ler contigo?</b>                 | <b>Muitas Vezes</b>                                  | <b>45,8</b>         |
|                  | <b>Os teus pais costumam ler-te histórias?</b>            | <b>Muitas vezes</b>                                  | <b>41,7</b>         |
|                  | Costumas pedir aos teus pais para te lerem histórias?     | Muitas Vezes   | 39,6                |
|                  | Os teus pais costumam ler-te histórias mesmo sem pedires? | Nunca  | 54,2                |
|                  |   | Muitas vezes   | 29,2                |
|                  | <b>Enquanto te lêem histórias, estás:</b>                 | <b>Muito Interessado</b>                             | <b>47,9</b>         |
|                  |   | <b>Interessado</b>                                   | <b>37,5</b>         |
|                  | Porque lêes histórias com os teus pais?                   | Afectiva   | 27,1                |
|                  |   | Circulares   | 33,3                |
|                  |   | <b>Os teus pais costumam ler o teu nome contigo?</b> | <b>Muitas Vezes</b> |
|                  | Os teus pais costumam ler letras contigo?                 | Muitas Vezes   | 39,6                |
| <b>Escrita</b>   | Os teus pais costumam escrever contigo?                   | Muitas Vezes   | 39,6                |
|                  | <b>Os teus pais costumam escrever o teu nome contigo?</b> | <b>Muitas Vezes</b>                                  | <b>47,9</b>         |
|                  | Os teus pais costumam escrever letras contigo?            | Muitas Vezes   | 37,5                |
|                  | Costumas pedir aos teus pais para escreverem contigo?     | Várias Vezes   | 35,4                |
|                  | Quando escreves com os teus pais estás:                   | Muito Interessado                                    | 39,1                |
|                  |   | Circulares   | 27,1                |
|                  | Porque escreves com os teus pais?                         | Afectiva   | 35,4                |

Quadro 18 – Respostas das crianças, com maior frequência, nas questões relativas às práticas de leitura e escrita dos pais partilhadas com os filhos.

### **3.2.2.3. Práticas de Leitura e Escrita da Criança Sozinha**

Seguidamente serão analisadas as práticas de leitura e escrita realizadas pelas crianças quando estas se encontram sozinhas (quadro 18).

Relativamente ao nível da leitura, denota-se que as práticas mais referenciadas pelas crianças são as de leitura do nome e de letras (56,3% e 52,1%, respectivamente, em “Muitas vezes”).

Ao nível da escrita, as crianças privilegiam mais o escrever o nome (68,8% em “Muitas vezes”).

Relativamente à vontade de aprender, tanto na leitura como na escrita, as crianças revelam índices muito elevados (“Muita vontade”, com 85,4% para a leitura, e 87% para a escrita).

| <b>Categoria</b>                                 | <b>Questão</b>   | <b>Respostas mais escolhidas</b> | <b>Porcentagem</b> |
|--|--|----------------------------------|--------------------|
| <b>Leitura</b>                                   | Costumas fingir ou tentar ler sozinho?   | Muitas Vezes                     | 43,8               |
|  | Costumas imitar os teus pais a ler livros e papéis do seu trabalho?                    | Várias Vezes                     | 31,3%              |
|  | <b>Costumas fingir ou tentar ler o teu nome sozinho?</b>                               | <b>Muitas vezes</b>              | <b>56,3</b>        |
|  | <b>Costumas fingir ou tentar ler letras sozinho?</b>                                   | <b>Muitas Vezes</b>              | <b>52,1</b>        |
|  | Costumas ler histórias sozinho?  | Muitas Vezes                     | 47,9               |
|  | Quando vês livros de histórias sozinho estás:  | Muito Interessado                | 41,7               |
|  | <b>Estás com vontade de aprender a ler?</b>  | <b>Muita Vontade</b>             | <b>85,4</b>        |
| <b>Escrita</b>                                   | Costumas fingir ou tentar escrever sozinho?  | Muitas Vezes                     | 45,8               |
|  | Costumas imitar os teus pais a escreverem papéis e coisas do trabalho deles?           | Várias Vezes                     | 33,3               |
|  | <b>Costumas fingir ou tentar escrever o teu nome sozinho?</b>                          | <b>Muitas Vezes</b>              | <b>68,8</b>        |
|  | Costumas fingir ou tentar escrever letras sozinho?                                     | Muitas Vezes                     | 54,2               |
|  | Costumas fingir ou tentar escrever cartas sozinho?                                     | Várias Vezes                     | 31,3               |
|  | Quando escreves sozinho estás:   | Muito Interessado                | 52,1               |
|  | Costumas fingir ou tentar escrever o nome de pessoas da tua família ou amigos sozinho? | Várias Vezes                     | 33,3               |
| <b>Estás com vontade de aprender a escrever?</b> | <b>Muita Vontade</b>   | <b>87</b>                        |                    |

Quadro 19 – Respostas das crianças, com maior frequência, nas questões relativas às suas práticas de leitura e escrita sozinhas.

### 3.3. Questionário de Práticas de Literacia em Ambiente Familiar Percepção dos Pais

Muitas vezes os pais exercem certos hábitos ou rotinas, nos quais a leitura e a escrita estão implícitas e, como tal, representam um exemplo de experiências para as crianças.

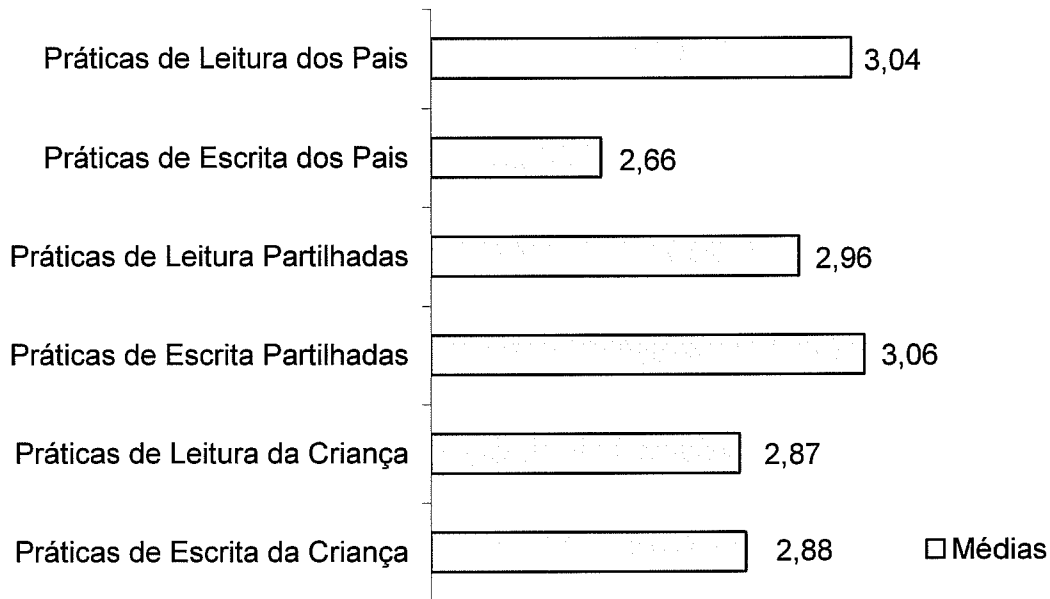


Figura 4 – Gráfico de comparação da média dos questionários de práticas de literacia dos pais com os valores máximos a atingir no questionário.

Como é ilustrado pelo gráfico 4 do questionário das práticas parentais, os pais assinalam valores acima do valor médio (ver página 72 do presente trabalho). Quando se analisam essas práticas, denota-se que não existem diferenças nos valores assinalados pelos pais relativos à leitura e à escrita, no que concerne o valor máximo possível a atingir (a cotação varia entre 1 e 4), com exceção das suas próprias práticas.

#### 3.3.1. Práticas de Leitura e Escrita dos Pais

Seguidamente serão analisadas as práticas de leitura e escrita dos pais (quadro 22) por estes relatadas.

|                | <b>Questão</b>   | <b>Respostas mais escolhidas</b> | <b>Porcentagem</b> |
|----------------|--|----------------------------------|--------------------|
| <b>Leitura</b> | <b>O vosso filho costuma vê-los ler?</b>                                     | <b>Várias vezes por semana</b>   | <b>68.8%</b>       |
|                | O vosso filho costuma vê-los ler revistas ?                                  | Várias vezes por semana          | 52.1%              |
|                | <b>O vosso filho costuma vê-los ler material do vosso trabalho?</b>          | <b>Várias vezes por semana</b>   | <b>54.2%</b>       |
|                | <b>O vosso filho costuma vê-los ler legendas de filmes ?</b>                 | <b>Várias vezes por semana</b>   | <b>56.3%</b>       |
|                | O vosso filho costuma vê-los ler rótulos de embalagens ou etiquetas ?        | Várias vezes por semana          | 52.1%              |
| <b>Escrita</b> | <b>O vosso filho costuma vê-los escrever?</b>                                | <b>Várias vezes por semana</b>   | <b>58.3%</b>       |
|                | O vosso filho costuma vê-los escrever listas de compras?                     | Algumas vezes por mês            | 37.5%              |
|                | O vosso filho costuma vê-los escrever informações ligadas ao vosso trabalho? | Várias vezes por semana          | 37.5%              |

Quadro 20 – Questões com maior percentagem de respostas do questionário das práticas de leitura e escrita dos pais

Em termos gerais, os pais referem que os seus filhos os observam mais em actividades de leitura (68,8%) do que de escrita (58,3%).

Ao nível da leitura, as práticas que os pais relatam como sendo mais observadas pelas suas crianças são as referentes ao seu trabalho (54,2%) e as de legendas de filmes (56,3%). Na escrita, as mais constatadas são as de listas de compras (“Algumas vezes por mês”) e, mais uma vez, as ligadas ao seu trabalho (“Várias vezes por semana”), ambas com 37,5%.

### 3.3.2. Práticas de Leitura e Escrita partilhadas com a Criança

Existem tarefas que no ambiente familiar são desenvolvidas em conjunto com a criança.

Segundo o quadro 22, as práticas de leitura apresentam valores elevados, tal como as práticas de escrita. Relativamente às questões mais assinaladas pelos pais, verificamos que, por um lado, tal como aconteceu no questionário das práticas dos pais, são as questões mais generalistas as que apresentam médias mais elevadas – leitura; por outro lado, a prática mais assinalada ao nível da escrita foi a de escrever letras (quadro 22).

| <b>Categoria</b> | <b>Questão</b>   | <b>Respostas mais escolhidas</b> | <b>Percentagem</b> |
|------------------|--|----------------------------------|--------------------|
| <b>Leitura</b>   | Costumam ler com ou para o vosso filho?                            | Várias vezes por semana          | 58,3%              |
|                  | Costumam ler histórias ao vosso filho?                             | Várias vezes por semana          | 52,1%              |
|                  | O vosso filho costuma tomar a iniciativa para lhe lerem histórias? | Várias vezes por semana          | 54,2%              |
|                  | Durante a leitura o vosso filho mostra-se:                         | Muito interessado                | 56,3%              |
|                  | Costumam ler o nome do vosso filho com ou para ele?                | Várias vezes por semana          | 56,3%              |
|                  | Costumam ler letras com ou para o vosso filho?                     | Várias vezes por semana          | 81,3%              |
|                  | Costumam ler com o vosso filho                                     | Várias vezes por semana          | 64,6               |
| <b>Escrita</b>   | Costumam escrever o nome do vosso filho com ele?                   | Várias vezes por semana          | 64,6%              |
|                  | Costumam escrever letras com o vosso filho?                        | Várias vezes por semana          | 79,2%              |
|                  | O vosso filho costuma tomar a iniciativa para escreverem com ele?  | Várias vezes por semana          | 62,5%              |
|                  | Costumam tomar a iniciativa para escreverem com ele?               | Várias vezes por semana          | 56,3%              |

Quadro 21 – Respostas com maior frequência nas práticas de literacia partilhadas relatadas pelos pais.

### 3.3.3. Práticas de Leitura e Escrita da Criança Sozinha

A criança, no seu dia a dia, presencia e exerce até certas rotinas que, tal como foi referido anteriormente, incluem práticas de leitura e de escrita. Até agora foram descritas as experiências dos pais ou partilhadas entre os pais e as crianças; passaremos em seguida a apresentar as que as crianças realizam sozinhas.

Neste âmbito, as práticas de escrita apresentam uma média mais elevada do que as de leitura.

Quando observamos o quadro 22, as questões relativas às práticas realizadas pelos filhos sozinhos, mais assinaladas pelos pais, tanto de leitura como de escrita, são relacionadas com as aprendizagens e com as actividades escolares: ler letras, ler o nome e escrever letras. É de salientar que a frequência relatada pelos pais é a mais elevada da escala (“Várias vezes por semana”).

| <b>Categoria</b> | <b>Questão</b>   | <b>Respostas mais escolhidas</b> | <b>Percentagem</b> |
|------------------|--|----------------------------------|--------------------|
| <b>Leitura</b>   | O vosso filho costuma ler sozinho?   | Várias vezes por semana          | 66.7%              |
|                  | <b>O vosso filho costuma ler o nome sozinho?</b>                           | <b>Várias vezes por semana</b>   | <b>85.4%</b>       |
|                  | <b>O vosso filho costuma ler letras sozinho?</b>                           | <b>Várias vezes por semana</b>   | <b>85.4%</b>       |
|                  | O vosso filho costuma ler nomes de familiares e/ou amigos sozinho?         | Várias vezes por semana          | 68.8%              |
|                  | O vosso filho costuma ver livros de histórias sozinho?                     | Várias vezes por semana          | 77.1%              |
|                  | Quando vê livros de histórias sozinho o vosso filho normalmente mostra-se: | Muito Interessado                | 50.0%              |
| <b>Escrita</b>   | <b>O vosso filho costuma escrever sozinho?</b>                             | <b>Várias vezes por semana</b>   | <b>89.6%</b>       |
|                  | <b>O vosso filho costuma escrever o seu nome sozinho?</b>                  | <b>Várias vezes por semana</b>   | <b>89.6%</b>       |
|                  | <b>O vosso filho costuma escrever letras sozinho?</b>                      | <b>Várias vezes por semana</b>   | <b>89.6%</b>       |
|                  | O vosso filho costuma escrever o nome de familiares e amigos sozinho?      | Várias vezes por semana          | 60.4%              |
|                  | Quando escreve sozinho o vosso filho normalmente mostra-se:                | Interessado                      | 47.9%              |
|                  |  | Muito Interessado                | 43.8%              |

Quadro 22 – Percentagens das práticas de leitura e escrita das Crianças Sozinhas com maior frequência

### 3.4. Nível de Literacia

Cada pai ou criança apresenta respostas e níveis de conhecimento diferentes relativamente a práticas de leitura e escrita dos pais, das crianças e partilhadas entre estes. Deste modo, calculou-se a média global (dos três questionários: práticas dos pais, práticas partilhadas e práticas da criança sozinha) e classificaram-se em três níveis de literacia:

- Nível **Baixo**: média sita entre 0 e 1;
- Nível **Médio**: média sita entre 1,1 e 2;
- Nível **Elevado**: média sita entre 2,1 e mais do que 3.

#### 3.4.1. Nível de Literacia Global

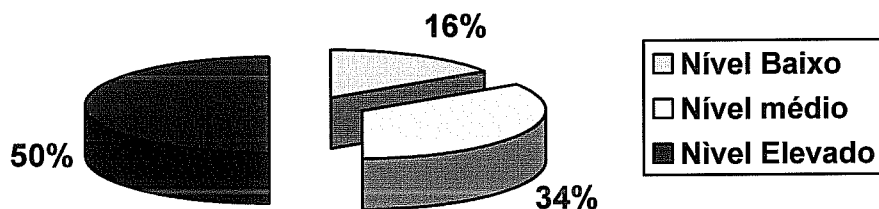


Figura 5 – Níveis de literacia globais

Como o gráfico 9 mostra, a maioria dos participantes (pais e crianças) revela um índice de literacia elevado, conforme indica a percentagem de 50% .

#### 3.4.2. Nível de Literacia dos Pais

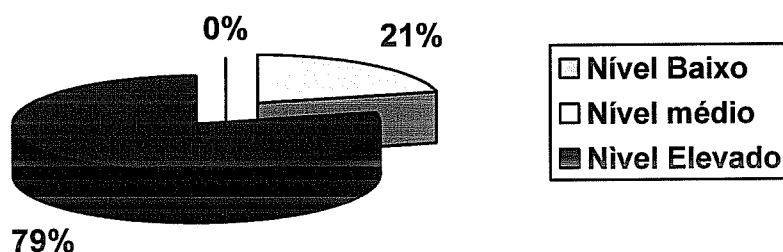


Figura 6 – Níveis de literacia dos Pais

Quando se analisa o nível de literacia dos pais, denota-se que a percentagem de nível elevado é ligeiramente superior à global, sendo que estes se colocam com 79% num “Nível Elevado” (como pode ser verificado na figura 13).

### 3.4.3. Nível de Literacia das Crianças

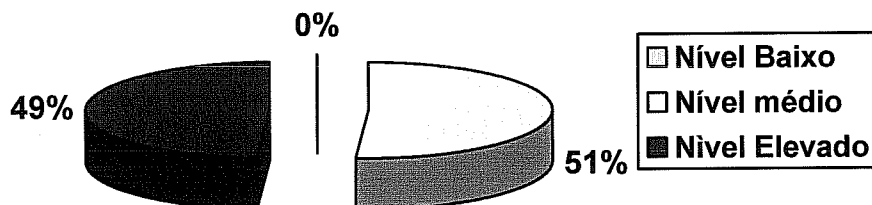


Figura 7 – Nível de literacia das crianças

Conforme a figura mostra, a literacia das crianças situa-se num nível médio (51%), seguido do nível elevado com 49%.

Comparativamente ao nível de literacia dos pais, observam-se diferenças no que concerne o posicionamento relativamente à literacia, sendo que os pais se situam num nível elevado, enquanto que as crianças relatam práticas de literacia mais congruentes com um nível médio.

### 3.5. Correlação entre a Escala da Motivação e o Questionário de Hábitos e Práticas de Literacia

#### 3.5.1. A Motivação e a Literacia

O quadro subsequente pretende analisar a correlação entre a Motivação para a Aprendizagem Escolar, obtida através do somatório das respectivas sub-escalas, e o nível de Literacia das Crianças e dos Pais (enquanto participantes do presente estudo), nível este que foi apurado através da média dos vários itens dos questionários.

| Sub-Escalas<br>Motivação | Literacia Global | Literacia das<br>Crianças | Literacia dos Pais |
|--------------------------|------------------|---------------------------|--------------------|
| Índice de Motivação      | ,125             | ,299*                     | -,146              |
|                          | ,403             | ,039                      | ,327               |

Quadro 23 – Correlações entre a Motivação e a Literacia

Como o quadro 23 indica, apenas se encontram correlações entre o índice de motivação e a literacia das crianças (*Pearson Correlation*). Esta correlação caracteriza-se como positiva, ou seja, quanto maior a motivação para as aprendizagens escolares, mais elevadas se revelam as práticas de literacia relatadas pelas crianças. No que concerne a literacia dos pais, segundo a *Correlação de Pearson*, não se denota uma relação significativa, como se pode verificar na tabela acima.

Será então pertinente analisar, conforme as sub-escalas da Escala da Motivação para a Aprendizagem Escolar, se existem outras correlações, e onde é que se situam.

### 3.5.2. As Sub-Escalas da Motivação e a Literacia

Tal como já tem vindo a ser referido, a Escala da Motivação para a Aprendizagem é composta por seis sub-escalas: a Competência Percepcionada, a Satisfação, a Ansiedade, a Expectativa para o Sucesso, a Preferência pelo Desafio e a Dependência.

Seguidamente, será analisada a correlação entre os níveis de literacia, combinados com cada sub-escala.

#### 3.5.2.1. Competência Percepcionada e Literacia

| Sub-Escalas<br>Motivação                          | Literacia Global | Literacia das<br>Crianças | Literacia dos Pais |
|---|------------------|---------------------------|--------------------|
| Competência Percepcionada                         | -,180<br>,227    | ,162<br>,270              | ,206<br>,159       |
| Competência da<br>Leitura/Escrita e<br>Matemática | -,093<br>,535    | ,198<br>,178              | ,128<br>,385       |

Quadro 24 – Correlações entre a Competência Percepcionada e a Literacia

Tal como o quadro 24 indica, não se encontram correlações significativas entre a literacia e esta sub-escala da motivação, mesmo quando comparando a competência da Leitura/Escrita e Matemática e a questão mais específica relativamente à leitura e à escrita (quadro 25) desta sub-escala. Os valores calculados pela Correlação de *Pearson* não indicam qualquer relação significativa.

| Sub-Escalas<br>Motivação           | Literacia Global | Literacia das<br>Crianças | Literacia dos Pais |
|------------------------------------|------------------|---------------------------|--------------------|
| És bom na leitura e na<br>escrita? | ,181<br>,223     | ,125<br>,399              | ,122<br>,408       |

Quadro 25 – Correlações entre a leitura e a escrita e a Literacia

### 3.5.2.2. A Satisfação e a Literacia

Aquando da correlação entre a sub-escala da Satisfação e a Literacia, como se pode observar no quadro 26, denota-se uma relação positiva entre a literacia das crianças e os valores obtidos no índice satisfação global, sendo que quanto mais elevadas as práticas de literacia reportadas pelas crianças, maior o seu nível de satisfação.

No entanto, no que concerne os outros níveis relativos aos domínios da escola e da professora, não se encontra qualquer correlação com a literacia (conforme o quadro seguinte).

| Sub-Escalas<br>Motivação        | Literacia Global | Literacia das<br>Crianças | Literacia dos Pais |
|---------------------------------|------------------|---------------------------|--------------------|
| Satisfação Global               | ,168<br>,259     | ,296*<br>,041             | ,195<br>,184       |
| Satisfação face à<br>Escola     | ,048<br>,751     | ,002<br>,988              | ,096<br>,517       |
| Satisfação face à<br>Professora | ,285<br>,052     | ,242<br>,098              | ,264<br>,070       |

Quadro 26 – Correlações entre a Satisfação e a Literacia

### 3.5.2.3. Ansiedade e Literacia

O quadro seguinte apresenta os resultados relativos à correlação da sub-escala da Ansiedade com a Literacia global, a das crianças e a dos pais.

Tal como se pode constatar, mais uma vez não se encontram valores significativos na comparação destas duas dimensões (à luz da Correlação de *Pearson*).

| <b>Sub-Escalas<br/>Motivação</b> | <b>Literacia Global</b> | <b>Literacia das<br/>Crianças</b> | <b>Literacia dos Pais</b> |
|----------------------------------|-------------------------|-----------------------------------|---------------------------|
| Ansiedade                        | -,142<br>,341           | ,126<br>,394                      | ,058<br>,695              |
| Ansiedade face à<br>Escola       | -,042<br>,777           | ,163<br>,268                      | ,076<br>,609              |
| Ansiedade face à<br>Professora   | -,273<br>,063           | ,006<br>,967                      | -,281<br>,053             |

Quadro 27 – Correlações entre a Ansiedade e a Literacia

#### 3.5.2.4. Expectativa para o Sucesso e Literacia

| <b>Sub-Escalas<br/>Motivação</b> | <b>Literacia Global</b> | <b>Literacia das<br/>Crianças</b> | <b>Literacia dos Pais</b> |
|----------------------------------|-------------------------|-----------------------------------|---------------------------|
| Expectativa para o<br>Sucesso    | ,164<br>,271            | ,337*<br>,019                     | -,341*<br>,018            |

Quadro 28 – Correlações entre a Expectativa para o Sucesso e a Literacia

No que concerne a literacia global, não existe uma correlação com a expectativa para o sucesso. No entanto, no que concerne a literacia das crianças, os valores apontam para uma correlação positiva, ou seja, quanto maiores as práticas e hábitos de literacia relatados pelas crianças, maior a sua expectativa para o sucesso.

Denota-se uma relação entre a literacia dos pais e a expectativa de sucesso das crianças, sendo que, uma vez que a relação tem uma tendência negativa, quanto maiores as práticas e hábitos de literacia relatados pelos pais, menor a expectativa para o sucesso revelada pelas crianças.

### 3.5.2.5. Preferência pelo Desafio e Literacia

| Sub-Escalas<br>Motivação           | Literacia Global | Literacia das<br>Crianças | Literacia dos Pais |
|------------------------------------|------------------|---------------------------|--------------------|
| Preferência pelo<br>Desafio        | ,179<br>,223     | -,071<br>,631             | ,178<br>,233       |
| O que preferes. Um<br>jogo que ... | -,012<br>,934    | -,189<br>,199             | -,363*<br>,012     |

Quadro 29 – Correlações entre a Preferência pelo Desafio e a Literacia

Muito embora não se encontre uma relação entre a preferência pelo desafio e o índice global de literacia, mesmo quando comparando com a questão específica desta sub-escala (“o que preferes ...”), segundo a correlação de *Pearson*, existe uma relação positiva entre a expectativa para o sucesso e o índice de literacia das crianças, na questão inicial colocada pelo experimentador.

Acontece que esta correlação apresenta uma tendência negativa, ou seja, demonstra uma correlação entre as práticas de literacia relatadas pelos pais e a expectativa para um desafio inicial por parte das crianças - “o que preferes: um jogo que tens a certeza que consegues fazer, um jogo que te faça pensar um bocadinho ou um jogo que te faça pensar muito”. Assim, quanto mais práticas os pais relatam, menos desafiante é o jogo que as crianças seleccionam inicialmente.

### 3.5.2.5. Dependência e Literacia

Neste âmbito, procede-se à interligação entre a sub-escala da dependência e os níveis de literacia.

Conforme o quadro 30 demonstra, não se encontram correlações significativas entre a dependência e a literacia global e entre a dependência e a literacia das crianças.

No entanto, numa análise mais aprofundada, verifica-se uma relação negativa entre a literacia dos pais e a dependência das crianças revelada na feitura do desenho. Deste modo, na resolução desta tarefa, as crianças cujos pais relatam mais práticas de literacia são aquelas que revelam menor dependência do adulto e da tarefa por este desempenhada.

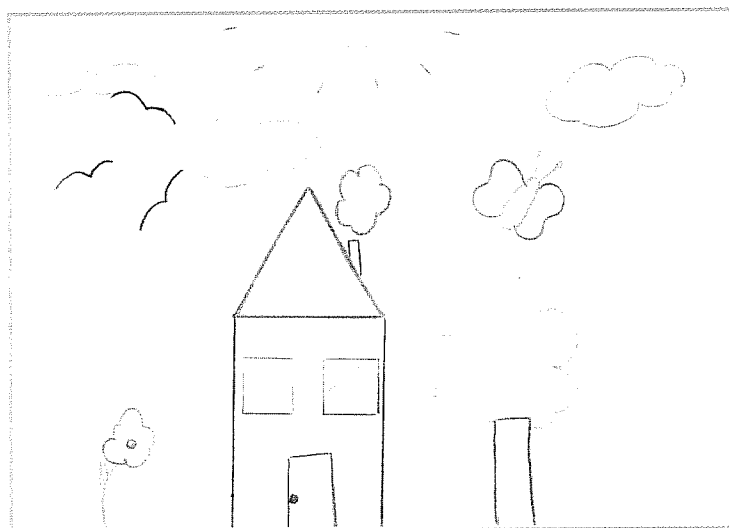
| <b>Sub-Escalas<br/>Motivação</b> | <b>Literacia Global</b> | <b>Literacia das<br/>Crianças</b> | <b>Literacia dos Pais</b> |
|----------------------------------|-------------------------|-----------------------------------|---------------------------|
| Dependência                      | -,137<br>,358           | -,100<br>,500                     | -,205<br>,162             |
| Total Puzzle                     | ,027<br>,856            | ,013<br>,928                      | ,057<br>,698              |
| Total Desenho                    | -,163<br>,273           | ,070<br>,635                      | -,343*<br>,018            |

Quadro 30 – Correlações entre a Dependência e a Literacia

Uma análise mais pormenorizada dos vários itens desta sub-escala permite constatar que a correlação negativa entre os níveis do desenho e as práticas de literacia relatadas pelos pais é mais visível no que concerne o número de vezes que a criança olha para a cara do experimentador aquando da realização do desenho (-,414\*\*; 0,004; Anexo B).

## IV

# DISCUSSÃO DOS RESULTADOS



## 4 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente estudo teve como objectivo analisar a relação entre práticas do quotidiano familiar, através da aplicação de um Questionário de Práticas e Hábitos de Literacia Familiar (Mata, 2002), no que concerne a actividades relacionadas com a literacia, e a motivação exteriorizada pelas crianças, segundo uma adaptação da escala de motivação para a aprendizagem escolar de Stipek e Ryan (1997).

De acordo com o já referido (ver Enquadramento Teórico), quando a criança integra a escolaridade, é como se entrasse em cena numa peça cuja actuação já se está a desenrolar - uma peça cuja trama aberta determina as partes que podemos representar, e os desfechos para que nos podemos orientar (Bruner, 1990). Este desfecho relaciona-se muito com a motivação que a criança apresenta para desempenhar o seu papel enquanto estudante, bem como o tipo de percepções e sentimentos face a este estatuto. Considera-se que, aquando da realização deste estudo, também se entrou numa cena com a peça já em actuação, visto que, embora as crianças estivessem apenas no primeiro período, o “motor da escola” já tinha começado o seu andamento.

Ao longo dos tempos, as teorias psicológicas várias vezes se alteraram em resposta às evidências da utilidade das pesquisas na predição e alteração do comportamento (Stipek, 2002). Se conseguirmos explicar por que razão os indivíduos se comportam de certa forma em situações de realização, então poderemos ser capazes de alterar o seu comportamento (Stipek, 2002). Este foi, então, um dos nossos objectivos deste estudo. Para tal, foram formuladas algumas hipóteses que pretendiam orientar o percurso das nossas pesquisas.

⌘ *Hipótese Operacional 1:* “As crianças com uma percepção de competência elevada apresentarão igualmente uma motivação elevada para as aprendizagens escolares”.

Esta hipótese confirmou-se na medida em que se encontrou uma correlação positiva entre a competência percebida pelas crianças e a sua motivação (valor obtido pelo somatório das sub-escalas da Escala da Motivação para a Aprendizagem).

Segundo estudos já referenciados no primeiro capítulo deste trabalho, a percepção de competência das crianças no início de escolaridade é irrealisticamente elevada,

decrecendo ao longo dos anos escolares (Stipek & Tannatt, 1984; Stipek & Mac Iver, 1989). As crianças que participaram no estudo revelaram elevadas percepções de competência, associada a uma motivação para a aprendizagem, também alta. Deste modo, os resultados são congruentes com os de Stipek & Mac Iver (1989). As autoras referiram que, muito embora as crianças possam estar cientes das suas capacidades e das suas competências pessoais, as suas avaliações não afectam o seu julgamento acerca da sua competência global (que é percebido como elevado, tal como referido anteriormente).

Estes resultados também se interligam com outro estudo da Stipek (1984), no qual solicitou a crianças do pré-escolar até ao 3º ano que classificassem a sua esperteza de 1 a 5, tendo concluído que quase todas se posicionaram como as mais espertas da sala. Muito embora no presente estudo não se tivesse colocado as questões em termos de “esperteza”, as crianças perceberam-se com uma competência elevada em áreas escolásticas.

No entanto, no presente estudo denota-se um decréscimo dessa sua percepção de competências (no sentido das suas respostas não serem tão concentradas no nível mais elevado), quando estas se referem às relacionadas com a Leitura, com a Escrita e com a Matemática, do que às relacionadas com o Desenho. Talvez esta diferença esteja relacionada com a tendência natural para decrescer, como alguns autores referem (Stipek & Tannatt, 1984; Stipek & Mac Iver, 1989). Tal tendência, de acordo com Stipek, poderá ser interpretada à luz das mudanças nas concepções das crianças de competência académica, provenientes dos critérios utilizados para avaliar a sua competência na escola (2002).

⌘ *Hipótese Operacional 2:* “As crianças que revelam grande satisfação face à escola serão aquelas que apresentarão maior motivação para as aprendizagens escolares”.

A confirmação desta hipótese foi igualmente constatada pelos dados empíricos, uma vez que as crianças com elevado índice de motivação revelaram também satisfação face à escola e à professora. Estes resultados são congruentes com alguns estudos, nomeadamente o de Cock & Halvari (2001). De acordo com a análise por eles realizada, denota-se a existência de uma interacção entre a motivação para alcançar o sucesso e a satisfação dos alunos na escola. Esta situação também se verificou no presente estudo, levando assim à confirmação da segunda hipótese.

⌚ *Hipótese Operacional 3*: “As crianças cuja preferência pelo desafio é elevada serão aquelas que apresentarão maior motivação para as aprendizagens escolares”.

A presente hipótese verificou-se; no entanto, segundo o teste estatístico utilizado, a correlação com a preferência pelo desafio não foi tão vincada como nas demais.

Alguns estudos demonstraram relações entre os objectivos de realização dos alunos e as escolhas das actividades (Nicholls, 1984). Num estudo de Elliott e Dweck (1988, citados por Meece, 1994), as crianças na condição de aprendizagem escolheram preferencialmente tarefas que permitissem aprender novas competências, enquanto que as crianças mais orientadas para a performance escolheram mais facilmente tarefas que lhes permitissem demonstrar competência, mesmo que não aprendessem nada de novo. No presente estudo solicitou-se às crianças a escolha de uma tarefa pelo grau de desafio. Como os dados indicam, as crianças escolheram tarefas de desafio moderado.

No entanto, é importante sublinhar que, quando perante a possibilidade de escolha de uma tarefa, as crianças poderão desenvolver uma concepção normativa acerca das mesmas (Nicholls & Miller, 1984), envolvendo uma interpretação da norma da performance relativamente aos termos “fácil” e “difícil”. Esta conceptualização já existe numa criança de sete anos - para elas, “difícil” é uma tarefa que poucos conseguem fazer, exigindo mais capacidade na sua resolução. Assim, a dificuldade da tarefa pode ser entendida independentemente da performance de cada um. No entanto, o conceito de dificuldade pode ser distinguido do conceito de capacidade e das próprias expectativas para o sucesso, de forma mais clara, e sobretudo em idades mais precoces.

Há que considerar que o tipo de feedback dado aquando da realização de uma tarefa também influencia o seu grau de dificuldade. Quando as crianças realizavam a tarefa de experientiação de sucesso/insucesso, foi-lhes dado um *feedback*, positivo ou negativo, estruturado anteriormente pelo experimentador.

Deci, Cascio e Krussell (1973, citados por Deci & Ryan, 1992) referiram que os sujeitos que falhavam na resolução de tarefas evidenciavam, conseqüentemente, menos motivação para a sua realização, do que os sujeitos que eram bem sucedidos. Os investigadores também constataram que o *feedback* negativo dado aos sujeitos acerca da sua performance, administrado verbalmente pelo experimentador, diminuía a sua motivação intrínseca para a actividade alvo. A evidência de incompetência, quer de um fracasso ou feedback verbal, levava os sujeitos a perderem o seu interesse pela actividade e,

por isso, a empenharem-se por períodos mais curtos de escolha livre do que os sujeitos que não experienciavam incompetência. Tal também se verificou no presente estudo, sendo que a maioria das crianças, aquando da experiencição de insucesso, escolheu uma tarefa de menor dificuldade de resolução, enquanto que o contrário também sucedeu. Após o experimentador dar um *feedback* positivo, as crianças seleccionaram tarefas com grau de dificuldade superior, logo mais desafiadoras.

⌚ *Hipótese Operacional 4*: “As crianças que revelam motivação para a aprendizagem mais baixa apresentarão alguma dependência e, relativa autonomia, na realização do desenho e do puzzle”.

No entanto, da análise efectuada decorreu que, muito embora as crianças revelassem alguma dependência na execução de tarefas (desenho e puzzle), esta se correlacionava positivamente com a motivação, não ocorrendo um decréscimo neste índice, contrariamente ao que era esperado.

Muito embora uma parte do feedback possa advir da tarefa em si (como por exemplo, na montagem de um puzzle), a experiência directa só por si nem sempre fornece um sentido adequado sobre a performance global. De facto, os indivíduos são frequentemente dependentes de um *feedback* social para saberem o quão bem estão a ir e a desenvolver os seus modelos para o futuro (Harackiewicz, Manderlink & Sansone, 1992). O sentido de competência do indivíduo pode ser então, em grande parte, uma consequência das suas interacções sociais (Harackiewicz, Manderlink & Sansone, 1992).

Segundo certos estudos, as crianças, mesmo caracterizadas como motivadas intrinsecamente, procuravam ajuda através da solicitação de dicas e questões mais do que através do questionamento directo do adulto acerca de âmbitos da tarefa (Nelson-Le Gall & Jones, 1990, citados por Newman, 1994). As dicas, mais do que as respostas directas, pareceram indicadoras de um tipo de aprendizagem activo, inquisitivo e orientado pelo domínio. Deste modo, a dimensão de curiosidade/interesse da orientação intrínseca não estava relacionada com a procura de ajuda (Newman, 1994). Tal ocorreu também aquando da realização do desenho e na resolução do puzzle. As crianças solicitaram *feedback* ao experimentador, observaram-no e à sua tarefa, como forma de obtenção de ajuda numa tarefa nova.

Eccles, Midgley e Adler (1984) defendiam que as crianças do 1º e 2º anos de escolaridade modificam as suas estratégias de performance e procuram ajuda se estão a ter

dificuldades. Contudo, nos primeiros anos de escolaridade, as crianças percebem os custos e benefícios da procura de ajuda na aula (van der Meij, 1988, citado por Newman, 1994). Refere também que as crianças de cinco e de seis anos associam a ajuda do professor à baixa capacidade (Graham & Barker, 1990, citado por Newman, 1994). Esta pode ser uma relação possível, no entanto considera-se que não se enquadra nos valores da dependência obtidos no presente estudo, na medida em que as crianças, embora com comportamentos de dependência, se percebiam com competências bastante elevadas. Newman (1994) encontrou algumas divergências, visto que a solicitação de apoio por parte do adulto pode trazer satisfação na procura de ajuda e, por outro lado, a procura do domínio da independência também pode trazer satisfação à criança. Esta incongruência é mais notória em crianças mais novas, nas quais os dois propósitos divergentes (desafio e independência) poderão ser importantes na procura de *feedback* por parte do adulto, enquanto que em crianças mais velhas, os mesmos propósitos poderão ser importantes por si. Deste modo, esta pode ser uma explicação plausível para os resultados encontrados.

⌘ *Hipótese Operacional 5*: “As crianças em cujos ambientes familiares se desenvolvem mais práticas de literacia (segundo os seus próprios relatos e os dos pais), serão aquelas que apresentarão níveis mais elevados de motivação para as aprendizagens escolares”.

As crianças parecem especialmente curiosas acerca das actividades que os seus pais, professores e amigos parecem desfrutar livremente. Se essas actividades, ou versões modificadas das mesmas, são bons desafios para as crianças, é provável que essas actividades se tornem objecto de uma preferência duradoura (Deci & Ryan, 1992). De acordo com a análise realizada, encontrou-se uma correlação positiva entre o índice de motivação das crianças e o seu nível de literacia. No que concerne o nível de literacia dos pais, tal não aconteceu. Quando se pensa numa explicação para estes resultados, tendo subjacente os índices de literacia dos pais e das crianças, talvez se possa supor que tal se deva às diferenças encontradas entre eles.

Acontece, frequentemente, que numa cultura que enfatiza muito a realização, os pais e os professores se tornam impacientes enquanto aguardam pela aprendizagem, pelo que ocorrem concretizações motivadas intrinsecamente, resultado de um constante espicaçar e de pressões no sentido de motivarem as crianças (Deci & Ryan, 1992). Deste modo, o seu envolvimento na estrutura e suporte assume uma forte relação com a motivação para a

realização e os resultados escolares (Van Werkhoven, Van Londen & Stevens, 2001). A pesquisa acerca da influência da família na realização encontrou um número de características parentais relacionadas positivamente com a realização escolar de crianças, particularmente com o envolvimento parental (Hess & Holloway, 1984 citados por Paulson, 1992).

⌘ *Hipótese Operacional 6*: “As crianças em cujos ambientes familiares se desenvolvem mais práticas de literacia (segundo os seus próprios relatos e os dos pais), serão aquelas que apresentarão maior competência percebida relativamente às aprendizagens escolares”.

Um crescente número de estudos ao nível do pré-escolar e dos primeiros anos de escolaridade indica relações fortes entre a funcionalidade da família e a performance das crianças em tarefas académicas e intelectuais (Hess & Holloway, 1984; Maccoby & Martin, 1983, citados por Wentzel, 1992). Estes caminhos, reflectidos indirectamente, pelos quais as práticas parentais promovem o desenvolvimento de capacidades intelectuais, que sublinham o sucesso académico e os caminhos directos pelos quais estas providenciam instrução directa nas capacidades académicas e recursos e oportunidades intelectuais, promovem ganhos cognitivos ou académicos. Acredita-se que as práticas parentais influenciam as realizações académicas nas crianças pequenas pela facilitação do desenvolvimento das capacidades cognitivas que servem de base ao sucesso escolar (Wentzel, 1992). As crianças cujos pais as encorajam para se esforçarem na realização e providenciam oportunidades para demonstrarem a sua competência devem desenvolver uma motivação relativamente elevada para alcançar o sucesso (Stipek, 2002).

Deste modo, pais que participam directamente na educação das suas crianças ajudando-as com o seu trabalho de casa, lendo com elas e brincando com jogos educacionais, tendem a ter crianças que excedem as tarefas académicas relevantes (Hess & Holloway, 1984, citados por Wentzel, 1992). Assim, outro caminho pelo qual os pais podem promover o crescimento intelectual das suas crianças e o seu sucesso académico é pelo fornecimento de oportunidades e de recursos educacionais (Wentzel, 1992). Assim, as influências recíprocas entre as práticas parentais e os resultados das crianças, sem dúvida que existem. Pode-se inferir que o sucesso académico é, em parte, o resultado de aspectos específicos da funcionalidade da família que influencia o ajustamento social e emocional da criança (Wentzel, 1992).

Não obstante esta hipótese operacional tivesse fundamento teórico, não se verificou existir uma correlação significativa que a sustentasse.

⌚ *Hipótese Operacional 7*: “As crianças em cujos ambientes familiares se desenvolvem mais práticas de literacia (segundo os seus próprios relatos e os dos pais), serão aquelas que apresentarão mais atitudes e emoções de satisfação face à escola”.

Muito embora não se tenha encontrado resultados no que concerne a ansiedade e a literacia, tal não aconteceu com a satisfação. Relativamente a esta e à literacia global, não se revelou uma correlação significativa; no entanto, quando comparando com os níveis de literacia dos pais e das crianças, encontrou-se uma correlação positiva com a das crianças.

Cock & Halvari (2001) defendem que, de acordo com a análise por eles realizada, denota-se a existência de uma interacção entre a motivação para alcançar o sucesso e a satisfação dos alunos na escola. Os resultados indicam que a satisfação na escola, até certo ponto, pode ser considerada como uma função da motivação dos alunos. Referem que, provavelmente, esta relação se baseia no orgulho e na satisfação que as crianças sentem quando motivadas para uma tarefa, estimulando-as a realizar experiências e a confrontar novos desafios na escola. Para os autores, teoricamente, a motivação para alcançar o sucesso não deverá ter um efeito proeminente ou levar a uma elevada satisfação/performance na aula, se não existirem desafios.

⌚ *Hipótese Operacional 8*: “As crianças em cujos ambientes familiares se desenvolvem mais práticas de literacia (segundo os seus próprios relatos e os dos pais), serão aquelas que revelarão expectativas para o sucesso mais elevadas”.

Encontraram-se correlações entre a literacia e a expectativa para o sucesso. Acontece que, enquanto que relativamente às crianças esta apresentava uma orientação positiva, com a literacia dos pais a correlação era negativa.

Mais uma vez estes resultados poderão estar relacionados com a ligeira diferença encontrada no nível de literacia (resultante das práticas de literacia relatadas pelos participantes), a qual apresentava valores mais elevados nos pais do que nas crianças.

Estudos acerca das expectativas da performance das crianças demonstram que estas não são incorrectas (ou “ilógicas”, se considerarmos as respostas dos adultos como norma); elas são tendenciosas e irrealistas face ao optimismo (Stipek, 1984). No entanto, vários resultados indicam que, em certas circunstâncias, as crianças do pré-escolar agem como os adultos, com predições realistas baseadas em desempenhos anteriores, sugerindo que estas deficiências cognitivas não explicam o optimismo das crianças (Stipek, 1984).

Parsons e Ruble (1977, citados por Stipek, 2002) constataram que, crianças com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos, reportavam expectativas bastante elevadas para as suas concretizações no futuro.

Tal poderá estar relacionado com o facto de, numa cultura que enfatiza muito a realização, pais e professores tornam-se impacientes enquanto aguardam pela aprendizagem e concretizações motivadas intrinsecamente ocorrem. Em detrimento de tudo, eles espicaçam e pressionam para motivarem as crianças. Esta situação foi confirmada pelos resultados obtidos neste estudo, no que concerne as expectativas para o sucesso das crianças.

⌘ *Hipótese Operacional 9*: “As crianças em cujos ambientes familiares se desenvolvem mais práticas de literacia (segundo os seus próprios relatos e os dos pais), serão aquelas que apresentarão maior preferência por tarefas desafiadoras”.

A presente hipótese não se verifica, na medida em que foi encontrada uma correlação negativa entre a literacia dos pais, quando relacionada com a questão da sub-escala relativamente à preferência sobre o tipo de desafio abordada inicialmente.

Alguns estudos indicaram uma associação entre as práticas parentais e a selecção de diferentes tarefas, preferências por avaliações normativas e a padrões de atribuição causal. Os resultados finais sugerem que as mães poderão influenciar a orientação dos objectivos de realização através dos tipos de actividades que encorajam, do modo como definem o sucesso, e da informação que usam para julgar os resultados da performance das suas crianças (Meece, 1994). Foi esperado que o controlo percebido relativamente aos resultados académicos, à autonomia, ao empenho e ao “coping” positivo, estivesse relacionado positivamente com as representações dos professores e pais, não se encontrando interligação com as dos amigos (Ryan & Stiller, 1991).

Também se encontraram provas de que a escolha de actividades é influenciada pelos ambientes sociais. As crianças parecem especialmente curiosas acerca das actividades que

os seus pais, professores e amigos parecem desfrutar livremente. Se essas actividades, ou versões modificadas das mesmas, são bons desafios para as crianças, é provável que essas actividades se tornem objecto de uma preferência duradoira (Deci & Ryan, 1992). Muito embora no presente trabalho pudesse não existir uma identificação das crianças com a tarefa (uma vez que esta lhes era desconhecida), os resultados indicam uma relação entre a preferência para o desafio e as práticas parentais de literacia reportadas pelos pais.

⌘ *Hipótese Operacional 10*: “As crianças em cujos ambientes familiares se desenvolvem mais práticas de literacia (segundo os seus próprios relatos e os dos pais), serão aquelas que apresentarão menor dependência do adulto na realização de tarefas”.

Muito embora, relativamente ao índice global de dependência não se tivesse encontrado nenhuma correlação, quando comparando com os resultados de cada tarefa (desenho e puzzle), os resultados apontam para uma correlação negativa, ou seja, quanto menor a dependência maior o índice de literacia, no caso das práticas relatadas pelos pais. Deste modo, considera-se que esta hipótese se confirma.

A auto-estima está fortemente associada às percepções das crianças sobre a competência académica (Wigfield, Eccles & Pintrich, 1996). Dada a importância de se ser competente na nossa cultura, alguns estudos constataram que, frequentemente, as pessoas exercem uma quantidade de esforço para parecerem competentes, ou pelo menos para evitarem parecer incompetentes (Stipek, 2002). Conforme as crianças crescem, requerem mais *feedback* por parte do adulto para determinar se dominam as tarefas. Deste modo, em algumas situações, o sentimento de competência requer um "input" social (Stipek, 2002). Os adultos também influenciam os modelos de realização através do encorajamento e do elogio em resultados especiais (Stipek, 2002).

Assim, durante a realização de uma tarefa, os alunos poderão comparar o seu trabalho com o dos outros, em vez de priorizarem os desempenhos (Ames, 1992, citado por Schunk, 1994). Tal pode ter ocorrido neste estudo, não permitindo assim que a criança realizasse a sua tarefa autonomamente, mas sim procurando um apoio ou *feedback* por parte do adulto.

No que concerne os restantes resultados encontrados no âmbito da literacia, há que salientar algumas conclusões. Como descrito no Método, o questionário de práticas e hábitos foi retirado de um trabalho de Mata (2002). Comparativamente ao estudo da autora, encontrámos algumas parecenças, nomeadamente no que concerne as práticas mais comuns relatadas quer pelos pais, quer pelas crianças. Tal como no trabalho da autora, as respostas mais assinaladas pelos pais e pelas crianças remeteram para tarefas de carisma escolar (como por exemplo, histórias, letras, nome da criança), tanto na leitura como na escrita. Efectivamente assinalaram outras actividades, mas a sua frequência foi muito menor.

Estes resultados permitem concluir que as práticas mais comuns no seio familiar giram muito à volta das académicas, como foi descrito pela autora. Por outro lado, pelo facto de os pais promoverem oportunidades e recursos educacionais, estão, de certa medida, a promover o crescimento intelectual das suas crianças e o seu sucesso académico através do fornecimento de oportunidades e de recursos educacionais (Wentzel, 1992).

## 5 – CONCLUSÃO

Ao longo deste estudo, várias têm sido as premissas orientadoras do encadeamento lógico da nossa acção. Parece-nos que os instrumentos utilizados são bastante coesos, no que concerne as dimensões que abrangem: a motivação para as aprendizagens escolares e as práticas parentais de literacia.

Relativamente à motivação, a escala de Stipek & Ryan (1997) apresenta uma estrutura coerente e abrangente nos vários domínios, estudados ao longo de anos por vários autores, e as várias sub-escalas estão relacionadas com o índice global. Pelos resultados obtidos, denota-se que, efectivamente, as crianças apresentam, aquando da entrada para a escolaridade, uma motivação para as aprendizagens escolares. Esta reflecte-se numa elevada percepção de competência relativamente aos domínios escolásticos, bem como uma elevada satisfação. As crianças estão prontas e dispostas a aprender. A sua curiosidade encontra-se de tal forma no auge que até a sua ansiedade se dissipa. Ela acredita nas suas capacidades e como tal, investe em novas tarefas e desafios. No entanto, um pouco presa aos estímulos e pistas dos adultos, ela quer efectivamente aprender. Parafraseando Bruner (1990), para além do objectivo da aprendizagem, está o prazer.

Pensou-se que as práticas fomentadas num ambiente conhecido (a casa) pudessem estimular as crianças para um desejo por conhecimento e aprendizagem. Muito embora tal não ficasse claro no presente estudo, existiram algumas nuances que assim o indicaram. Gostaríamos que efectivamente estas fossem mais notórias e congruentes, mas tal não aconteceu. Não se encontrou uma correlação directa entre motivação e literacia, mas uma análise mais profunda indicou que ela existe, embora não se tenha declarado abertamente através dos instrumentos utilizados.

Seria interessante, em estudos futuros, continuar a apostar neste “relacionamento”, mas talvez inserindo novas questões ou instrumentos de trabalho. Consideramos, contudo, que este estudo foi importante na medida em que, tal como Mata (2002) refere, esta é uma área pouco explorada em termos de estudos realizados, no nosso país. Esperamos que este seja um de muitos e que abra portas para novas perguntas e investigações.

---

## 6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*. 84, 261-271.
- Ball, E. (1988). Definicion. In E. Ball (Ed.), *La motivación educativa*. (pp. 13-29). Narcea, SA Ediciones: Madrid.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New york: Freeman.
- Borkowski, J. & Thorpe, P.(1994). Self-regulation and motivation: life span perspective in under income. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.) *Self-regulation of learning and performance – Issues and educational applications*. (pp. 49-74). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers: Hillsdale, New Jersey.
- Bruner, J. (1960/1977). *O Processo da Educação*. Edições 70: Lisboa.
- Bruner, J. (1990). *Actos de Significado*. Edições 70: Lisboa.
- Cock, D. & Halveri, H. (2001). Motivation, performance and satisfaction at school: The significance of the achievement motives – autonomy interaction. In A. Efklides, J. Kuhl, R. Sorrentino (Eds.). *Trends and Prospects in Motivation Research*. (pp.65-84). Kluwer Academic Publishers: Dordrecht.
- Connell, J. (1985). A new multidimensional measure of children's perceptions of control. *Child Development*, 56, 1018-1041.
- Covington M. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology*. 51,171-200.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self Determination in Human Behaviour*. New York: Plenum Press.
- Deci E. & Ryan, R. (1992). The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. In A. Boggiano & T. Pittman (Eds.), *Achievement and Motivation: A social-developmental perspective* (pp. 9-36). Cambridge: Cambridge University Press.
- Deci E.; Koestner, R & Ryan, R. (1999). A metaanalytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*. 125, 627-668.
- Dweck, C. & Elliot, E. (1983). Achievement motivation. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. IV: Socialization, personality and social development* (pp. 643-691). New York: Wiley
- Dweck C. & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

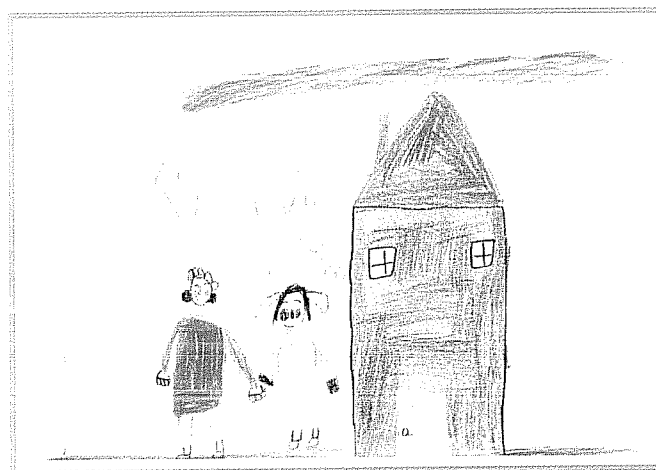
- Eccles J. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eccles, J.[Parsons]; Midgley, C. & Adler, T.(1984). Grade-related changes in the school environment: effects on achievement motivation. In J. Nicholls & M. Maehr. *Advances in Motivation*, Vol.3 (pp. 289-330). Jai Press Inc.: London.
- Fayol, M. (1985). *Le Récit et sa Construction*. Paris: Delachaux & Niestlé Editeurs.
- Grolnick, W.; Garland, S.; Jacob, K. & Decourcey W. (2000). The development of self-determination in middle childhood and adolescence. Motivating the academically unmotivated: a critical issue for the 21 st century. *Review Educational Research*. 70,151-180.
- Hansen, R.(1988). Ansiedad. In E. Ball (Ed.), *La motivación educativa*. (pp. 109-131). Narcea, SA Ediciones: Madrid.
- Harackiewicz, J.; Manderlink, G. & Sansone, C. (1992). Competence processes and achievement motivation: Implications for intrinsic motivation. In A. Boggiano & T. Pittman (Eds.), *Achievement and Motivation: A social-developmental perspective* (pp. 115-137). Cambridge University Press.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. *Developmental Psychology*.17,300-312.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Process and Patterns of change. In A. Boggiano & T. Pittman (Eds.), *Achievement and Motivation: A social-developmental perspective* (pp. 77-114). Cambridge University Press.
- Harter, S. & Connell, J.(1984). A model of children's achievement and related self-perceptions of competence, control e motivacional orientation. In J. Nicholls & M. Maehr. *Advances in Motivation*, Vol.3 (pp. 220-259). Jai Press Inc.: London.
- Henderson, R. & Cunningham, L. (1994). Creating a social-cultural interactives environments to self-regulated learners. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.) *Self-regulation of learning and performance – Issues and educational applications*. (pp. 255-288). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers: Hillsdale, New Jersey
- Hudson, J. & Nelson, K. (1983). Effects of scripts structure on children's story recall. *Developmental Psychology*, 19, (4), 625-635.
- Hudson, J. & Fivush, R. (1990). Introduction: What young children remember and why. In R. Fivush & J. A. Hudson (Eds.), *Knowing and Remembering in Young Children*. (pp. 1-7). New York: Cambridge University Press.

- Lens, W. (2001). How to combine intrinsic task-motivation with the motivational effects of the instrumentality of present tasks for future goals. In A. Efklides, J. Kuhl, R. Sorrentino (Eds.). *Trends and Prospects in Motivation Research*. (pp.23-36). Kluwer Academic Publishers: Dordrecht.
- Mandler, J.M. (1983). Representation. In J.H. Flavell & E.M. Markman (Eds.) *Handbook of Child Psychology-Cognitive Development*. (pp. 420-494). New York: Wiley.
- 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*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Meece, J. (1994). The role of motivation in self-regulated learning. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance*.(pp. 25-44). Hillsdale,NJ: Erlbum.
- Meece, J.; Wigfield, A. & Eccles, J. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrolment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82, 60-70.
- Nelson, K. (1981). Social cognition in a script framework. *Social Cognitive Development*, 97-118.
- Nelson, K. (1986). *Event Knowledge – Structure and Function in Development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Newman, R. (1994). Searching of adaptative help: Strategies of self-regulated learning. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.) *Self-regulation of learning and performance – Issues and educational applications*. (pp. 289-295). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers: Hillsdale, New Jersey
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*. 91, 328-346.
- Nicholls, J.& Miller, A.(1984). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education, Vol.1: Student Motivation* (pp. 39-73). New York: Academic Press.
- Paulson, S. (1994). Relation of parenting style and parent involvement with ninth-grade student's achievement. *Journal of Early Adolescence*, Vol.14, 2, 250-291.
- Peixoto, F. & Menérez, S.(1997). Interações sociais e aprendizagem. *Análise Psicológica* , 2 (XV); 269-281; Ispa: Lisboa.
- Ryan, R. & Stiller, J. (1991). The social contexts of internalisation: Parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning. In Pintrich & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, vol.7 (pp. 115-149). Greenwich, CT: JAI Press.

- Ryan, R.; Connell, J. & Grolnick, W.(1992). When achievement is not intrinsically motivated: A theory of internalisation and self-regulation in school. In A. Boggiano & T. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 167-188). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sansone, C. & Harackiewicz, J. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*. New York: Academic.
- Schneider, K.(1984). The cognitive basis of task choice in preschool children. In J. Nicholls & M. Maehr. *Advances in Motivation*, Vol.3 (pp. 58-80). Jai Press Inc.: London.
- Schunk, D. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychology*, 25,71-86.
- Schunk, D. (1996). Goal and self-evaluate influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382.
- Schunk, D. & Zimmerman, B.(1994). Self-regulation in education: retrospect and prospect. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.) *Self-regulation of learning and performance – Issues and educational applications*. (pp. 306-320). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers: Hillsdale, New Jersey.
- Sorsby, A. & Martlew, M. (1991). Representational demands in mother's talk to preschool children in two contexts: picture book reading and modelling task. *Journal of Child Language*, 18, 373-395.
- Stipek, D. (1984). Young children's performance expectations: Logical analysis or wishful thinking?. In J. Nicholls & M. Maehr. *Advances in Motivation*, Vol.3 (pp. 220-259). Jai Press Inc.: London.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to Learn: Integrating Theory and Practice* (4<sup>rd</sup> ed.). Boston: Ally & Bacon.
- Stipek, D. & Tannatt, L.(1984). Children's judgments on their own and their peers' academic competence. *Journal of Educational Psychology*, 76, 75-84.
- Stipek, D. & Mac Iver, D.(1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60, 521-538.
- Stipek, D. & Daniels, D.(1990). Children's use of dispositional attributions in predicting the performance and behaviour of classmates. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11, 13-28.
- Stipek, D. & Ryan, R. (1997). Economically Disadvantaged preschoolers: Ready to learn but further to go. *Developmental Psychology*, 33, 711-723.

- Thrash, T. & Elliot, J. (2001). Delimiting and Integrating achievement motive and goal constructs. In A. Efklides, J. Kuhl, R. Sorrentino (Eds.). *Trends and Prospects in Motivation Research*. (pp.3-22) Kluwer Academic Publishers: Dordrecht.
- van Werkhoven, W.; van Londen, A. & Stevens, L. (2001). Teaching and parenting styles related to children's achievement motivation and learning outcomes. In A. Efklides, J. Kuhl, R. Sorrentino (Eds.). *Trends and Prospects in Motivation Research*.(pp. 85-99). Kluwer Academic Publishers: Dordrecht.
- von Rhöneck, Ch.; Grob, K.; Schnaitmann, G. & Völker, B. (2001). Learning in basic electricity: How do motivation, cognitive factors, and classroom climate influence achievement in physics?. In A. Efklides, J. Kuhl, R. Sorrentino (Eds.). *Trends and Prospects in Motivation Research*. (pp.145-161). Kluwer Academic Publishers: Dordrecht.
- Vygotsky, L. (1987/1999). *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes: São Paulo.
- Weiner B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*. 92, 548-573.
- Weiner B. 1992. *Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Wentzel, K.(1992). Motivation and achievement in adolescence: A multiple goals perspective. In D. Schunk & J. Meece (Eds.) *Student Perceptions in classroom* (pp. 287-306). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: a developmental perspective. *Educational Psychology Review*. 6, 49-78.
- Wigfield, A. & Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: a theoretical analysis. *Developmental Review*. 12, 265-310.
- Wigfield, A. & Guthrie, J.(1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breath of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in chancing Societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.

## ANEXOS



# **ANEXO A**

NOME da CRIANÇA no 1º Ano 6-7 anos ( primeiro nome e inicial do apelido):

Estabelecimento de Ensino: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Data de Nascimento da Criança: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**PESSOAS COM QUEM A CRIANÇA VIVE:**

Número de **irmãos** e respectivas idades: \_\_\_\_\_

**PAI:**

Profissão: \_\_\_\_\_

Habilitações Literárias: \_\_\_\_\_

**MÃE:**

Profissão: \_\_\_\_\_

Habilitações Literárias: \_\_\_\_\_

**OUTROS:**

\_\_\_\_\_

A. Sabes ler e escrever? \_\_\_\_\_

B. Queres aprender a ler e escrever melhor? Porquê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

C. Para que serve ler?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

D. O que se pode fazer quando se sabe ler? O que vais poder fazer quando souberes ler ?

\_\_\_\_\_

E. Quando já souberes ler o que gostarias de ler?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

E. Para que serve escrever?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

F. O que se pode fazer quando se sabe escrever? O que vais poder fazer quando souberes escrever ?

\_\_\_\_\_

G. Quando já souberes escrever o que gostarias de escrever?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

# 1. PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DOS PAIS .

|                                      |   | Muitas vezes             | Algumas vezes            | Poucas vezes             | Nunca                    |
|--------------------------------------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| L<br>E<br>R                          | 1.1. Os teus pais sabem ler? Costumas vê-los a <b>ler</b> ?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                      | 1.2. Costumas vê-los a <b>ler jornais</b> ?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                      | 1.3. Costumas vê-los a <b>ler revistas</b> ?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                      | 1.4. Costumas vê-los a <b>ler livros</b> (romances, ficção...)?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                      | 1.5. Costumas vê-los a <b>ler livros, papéis, etc</b> ligados ao seu trabalho?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                      | 1.6. Costumas vê-los a <b>ler receitas de culinária</b> ?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                      | 1.7. Costumas vê-los a <b>ler cartas</b> ?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                      | 1.8. Costumas vê-los a <b>ler recados</b> ?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                      | 1.9. Costumas vê-los a <b>ler legendas de filmes</b> ?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                      | 1.10. Costumas vê-los a <b>ler rótulos de embalagens ou etiquetas</b> ?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                      | 1.11. Costumas vê-los a <b>ler listas de compras</b> ?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                      | 1.12. Costumas vê-los a <b>ler cartazes publicitários</b> ?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                      | 1.13. Costumas vê-los a ler outras coisas? (especificar o quê e a frequência). O quê? _____<br>O quê? _____   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                      | 1.14. Costumas ver outras pessoas ler? (Levar a criança especificar quem, em que situações e com que frequência).<br>Quem? O quê? _____<br>Quem? O quê? _____                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                      |   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| E<br>S<br>C<br>R<br>E<br>V<br>E<br>R | 1.15. Costumas ver os teus pais a <b>escrever</b> ?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                      | 1.16. Costumas vê-los a <b>escrever cartas</b> ?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                      | 1.17. Costumas vê-los a <b>escrever recados</b> ?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                      | 1.18.. Costumas vê-los a <b>escrever listas de compras</b> ?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                      | 1.19. Costumas vê-los a <b>escrever receitas de culinária</b> ?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                      | 1.20. Costumas vê-los a <b>escrever textos, informações, etc</b> ligados ao trabalho deles?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                      | 1.21. Costumas vê-los a <b>escrever outras coisas</b> ? (Levar a criança especificar em que outras situações e a respectiva frequência).<br>Qual? _____<br>Qual? _____        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                      |   |                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| R                                    | 1.22. Costumas ver outras pessoas a <b>escrever</b> ? (Levar a criança a especificar quem, em que situações e com que frequência)<br>Quem? O quê? _____<br>Quem? O quê? _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                      |   |                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

# 2. PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DESENVOLVIDAS EM CONJUNTO COM O FILHO(A).

|             |  | Muitas vezes             | Algumas vezes            | Poucas vezes             | Nunca                    |
|-------------|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| L<br>E<br>R | 2.1. Os teus pais costumam <b>ler</b> contigo?       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|             | 2.2. Os teus pais costumam <b>ler-te histórias</b> ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

|  | Muitas vezes             | Algumas vezes            | Poucas vezes             | Nunca                    |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 2.3. Outras pessoas costumam <b>ler-te histórias</b> ? (Levar a criança a especificar quem e com que frequência).<br>Quem? _____<br>Quem? _____  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.4. Costumas pedir aos teus pais para te lerem histórias?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.5. Os teus pais costumam ler-te histórias mesmo sem tu pedires? (ou tens que lhes pedir sempre).   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.6. Enquanto te leem histórias estás: Muito Interessado <input type="checkbox"/> Interessado <input type="checkbox"/> Aborrecido <input type="checkbox"/> Muito aborrecido <input type="checkbox"/> |                          |                          |                          |                          |
| 2.8. Porque lês histórias com os teus pais)? _____<br>_____  |                          |                          |                          |                          |
|  | Muitas vezes             | Algumas vezes            | Poucas vezes             | Nunca                    |
| 2.12. Os teus pais costumam ler <b>cartas</b> contigo?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.13. Os teus pais costumam ler <b>recados</b> contigo?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.14. Os teus pais costumam ler <b>legendas de filmes</b> contigo?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.15. Os teus pais costumam ler <b>rótulos de embalagens, etiquetas</b> contigo?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.16. Os teus pais costumam ler <b>jornais</b> contigo?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.17. Os teus pais costumam ler <b>revistas</b> contigo?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.18. Os teus pais costumam ler <b>receitas</b> contigo?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.19. Os teus pais costumam ler <b>listas de compras</b> contigo?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.20. Os teus pais costumam ler <b>cartazes publicitários</b> contigo?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.21. Os teus pais costumam ler <b>o teu nome</b> contigo?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.22. Os teus pais costumam ler <b>letras</b> contigo?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.23. Os teus pais costumam ler <b>nomes de pessoas da tua família (pais, irmãos...) ou amigos</b> contigo?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.24. Os teus pais costumam ler <b>outras coisas</b> contigo? (Levar a criança a especificar outras situações e respectiva frequência).<br>Qual? _____<br>Qual? _____                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.25. <b>Outras pessoas</b> costumam ler contigo? (Levar a criança a especificar <u>quem</u> , em que <u>situações</u> e qual a <u>frequência</u> ).<br>Quem? _____<br>Quem? _____                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.26. Os teus pais costumam <b>escrever</b> contigo?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.27. Os teus pais costumam escrever <b>histórias</b> contigo?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.28. Os teus pais costumam escrever <b>cartas</b> contigo?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.29. Os teus pais costumam escrever <b>recados</b> contigo?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.30. Os teus pais costumam escrever <b>receitas</b> contigo?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.31. Os teus pais costumam escrever o teu <b>nome</b> contigo?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.32. Os teus pais costumam escrever <b>listas de compras</b> contigo?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.33. Os teus pais costumam escrever <b>letras</b> contigo?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

|  | Muitas vezes             | Algumas vezes            | Poucas vezes             | Nunca                    |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 2.34. Os teus pais costumam escrever <b>nomes de pessoas da tua família (pais, irmãos...) e amigos</b> contigo?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.35. Os teus pais costumam escrever <b>outras coisas</b> contigo? (Levar a criança a especificar outras situações e respectiva frequência).<br>Qual? _____<br>Qual? _____                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.36. <b>Outras</b> pessoas costumam <b>escrever</b> contigo? (Levar a criança a especificar <u>quem</u> , em que <u>situações</u> e com que <u>frequência</u> ).<br>Quem? O quê? _____<br>Quem? O quê? _____  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.37. <b>Costumas pedir</b> aos teus pais para escreverem contigo?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.38. Os teus <b>pais</b> costumam escrever contigo sem tu pedires? (Ou tens sempre que lhes pedir?)   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.39. Quando escreves com os teus pais estás:<br>Muito Interessado <input type="checkbox"/> Interessado <input type="checkbox"/> Aborrecido <input type="checkbox"/> Muito aborrecido <input type="checkbox"/> |                          |                          |                          |                          |
| 2.41. Porque escreves com os teus pais? _____<br>_____   |                          |                          |                          |                          |

3. **PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DO(A) FILHO(A) SÓZINHO(A), mesmo que acabe por solicitar a ajuda de alguém.**

**LER** - Sempre que estiver escrito “ler”, deve especificar bem que também é  **fingir ler** ou  **tentar ler**.

|  | Muitas vezes             | Algumas vezes            | Poucas vezes             | Nunca                    |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 3.1. Costumas fingir ou tentar “ <b>ler</b> ” sózinho(a)?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.2. Costumas fingir ou tentar “ <b>ler</b> ” <b>revistas</b> sózinho(a)?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.3. Costumas fingir ou tentar “ <b>ler</b> ” <b>rótulos de embalagens e etiquetas</b> sózinho(a)?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.4. Costumas fingir ou tentar “ <b>ler</b> ” <b>legendas de filmes</b> sózinho(a)?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.5. Costumas fingir ou tentar “ <b>ler</b> ” <b>recados</b> sózinho(a)?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.6. Costumas fingir ou tentar “ <b>ler</b> ” <b>listas de compras</b> sózinho(a)?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.7. Costumas fingir ou tentar “ <b>ler</b> ” <b>cartazes publicitários</b> sózinho(a)?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>L</b> 3.8. Costumas fingir ou tentar “ <b>ler</b> ” <b>jornais</b> sózinho(a)?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>E</b> 3.9. Costumas imitar os teus pais a <b>ler livros e papéis do seu trabalho</b> ?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.10. Costumas fingir ou tentar “ <b>ler</b> ” <b>receitas de culinária</b> sózinho(a)?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.11. Costumas fingir ou tentar “ <b>ler</b> ” <b>cartas</b> sózinho(a)?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>R</b> 3.12. Costumas fingir ou tentar “ <b>ler</b> ” <b>o teu nome</b> sózinho(a)?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.13. Costumas fingir ou tentar “ <b>ler</b> ” <b>letras</b> sózinho(a)?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.14. Costumas fingir ou tentar “ <b>ler</b> ” <b>nomes de pessoas da tua família (pais, irmãos...) ou de amigos</b> sózinho(a)?                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.15. Costumas <b>ver livros de histórias</b> sózinho(a)?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.16. Costumas fingir ou tentar ler <b>outras coisas</b> ? (Levar a criança a especificar outras situações e respectiva frequência):<br>Qual? _____<br>Qual? _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

|             |   |
|-------------|---|
| L<br>E<br>R | 3.17. Quando vês livros de histórias sózinho(a) estás:<br>Muito Interessado <input type="checkbox"/> Interessado <input type="checkbox"/> Aborrecido <input type="checkbox"/> Muito aborrecido <input type="checkbox"/> |
|             | 3.18. Estás com vontade para aprenderes a ler ?<br>Muita Vontade <input type="checkbox"/> Alguma vontade <input type="checkbox"/> Pouca Vontade <input type="checkbox"/> Nenhuma vontade <input type="checkbox"/>       |

**ESCREVER** - Sempre que estiver escrito “escrever”, deve-se especificar bem que também é fingir escrever ou tentar escrever.

|   |  | Muitas vezes             | Algumas vezes            | Poucas vezes             | Nunca                    |
|---|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| E | 3.19. Costumas fingir ou tentar “escrever” sózinho(a)?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | 3.20. Costumas fingir ou tentar “escrever” histórias sózinho(a)?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| S | 3.21. Costumas fingir ou tentar “escrever” recados sózinho(a)?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | 3.22. Costumas fingir ou tentar “escrever” receitas sózinho(a)?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| C | 3.23. Costumas fingir ou tentar “escrever” o teu nome sózinho(a)?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | 3.24. Costumas imitar os teus pais a escreverem papéis e coisas do trabalho deles?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| R | 3.25. Costumas fingir ou tentar “escrever” letras sózinho(a)?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | 3.26. Costumas fingir ou tentar “escrever” cartas sózinho(a)?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| E | 3.27. Costumas fingir ou tentar “escrever” o nome de pessoas da tua família (pais, irmãos...) e amigos sózinho(a)?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | 3.28. Costumas fingir ou tentar “escrever” listas de compras sózinho(a)?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| E | 3.29. Costumas fingir ou tentar “escrever” outras coisas? (Levar a criança a especifique outras situações e respectiva frequência).<br>Qual? _____   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | Qual? _____  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| R | 3.30. Quando escreves sózinho(a) estás:<br>Muito Interessado <input type="checkbox"/> Interessado <input type="checkbox"/> Aborrecido <input type="checkbox"/> Muito aborrecido <input type="checkbox"/>               |                          |                          |                          |                          |
|   | 3.31. Estás com vontade para aprenderes a escrever ?<br>Muita Vontade <input type="checkbox"/> Alguma vontade <input type="checkbox"/> Pouca Vontade <input type="checkbox"/> Nenhuma vontade <input type="checkbox"/> |                          |                          |                          |                          |

#### 4. MATERIAIS DE LEITURA E ESCRITA EXISTENTES EM CASA E SUA ACESSIBILIDADE.

|   |
|---|
| 4.1. Em casa existem canetas, lápis, papéis? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/><br>Onde? _____   |
| 4.2. Quando queres utilizar esses esses lápis, papéis, canetas..., o que fazes normalmente:<br>Vais buscá-los sózinho(a): <input type="checkbox"/> Tens que pedir ao pai ou à mãe: <input type="checkbox"/>       |
| 4.3. Em casa existem livros para crianças? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/><br>Onde? _____   |
| 4.4. Quando queres utilizar esses livros, o que fazes: Vais buscá-los sózinho(a): <input type="checkbox"/> Tens que pedir ao pai ou à mãe: <input type="checkbox"/>   |
| 4.5. Tens livros preferidos? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/><br>Qual o livro ou livros que gostas mais? _____   |
| 4.6. Em tua casa existem livros para crianças (histórias...)? Quantos?<br>Muitos <input type="checkbox"/> Alguns <input type="checkbox"/> Poucos <input type="checkbox"/> nenhuns <input type="checkbox"/>        |
| 4.7. Em tua casa existem livros para crescidos (do pai e da mãe...)? Quantos?<br>Muitos <input type="checkbox"/> Alguns <input type="checkbox"/> Poucos <input type="checkbox"/> nenhuns <input type="checkbox"/> |

|  |   |  |                          |                          |
|--|---|--|--------------------------|--------------------------|
| 4.8. Em tua casa existe computador?<br>Onde? _____   | Sim                                       | <input type="checkbox"/>                             | Não                      | <input type="checkbox"/> |
| 4.9. Quando queres podes usá-lo?   | Sim                                       | <input type="checkbox"/>                             | Não                      | <input type="checkbox"/> |
| 4.10. Quando queres usar o computador, o que fazes? <b>Vais sózinho(a):</b> <input type="checkbox"/> <b>Tens que pedir ao pai ou à mãe:</b> <input type="checkbox"/> |   |  |                          |                          |
|  | Muitas vezes                              | Algumas vezes  | Poucas vezes             | Nunca                    |
| 4.11. Costumas usar o computador sózinho(a)?   | <input type="checkbox"/>                  | <input type="checkbox"/>                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.12. Costumas usar o computador com os teus pais?   | <input type="checkbox"/>                  | <input type="checkbox"/>                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.13. Costumas usar o computador com outras pessoas? (levar a criança a especificar com quem e a respectiva frequência).<br>Quem? _____<br>Quem? _____               | <input type="checkbox"/>                  | <input type="checkbox"/>                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|  | <input type="checkbox"/>                  | <input type="checkbox"/>                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.14. Usas o computador para jogar?  | <input type="checkbox"/>                  | <input type="checkbox"/>                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.15. Usas o computador para escrever?   | <input type="checkbox"/>                  | <input type="checkbox"/>                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.16. Usas o computador para fazer outras coisas? O quê? (Levar a criança a especificar o quê e a respectiva frequência).<br>O quê? _____<br>O quê? _____            | <input type="checkbox"/>                  | <input type="checkbox"/>                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|  | <input type="checkbox"/>                  | <input type="checkbox"/>                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.17.. Em casa existem normalmente coisas escritas afixadas? <span style="float: right;">Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></span>            |   |  |                          |                          |
| Se sim, o quê e onde:  |   |  |                          |                          |
| Recados <input type="checkbox"/>   | Lista de compras <input type="checkbox"/> | Receitas de Culinária <input type="checkbox"/>       |                          |                          |
| Recibos/facturas <input type="checkbox"/>  | Horários <input type="checkbox"/>         | Trabalhos do vosso filho(a) <input type="checkbox"/> |                          |                          |
| Outros: _____<br>_____   |   |  |                          |                          |

## 5. BIBLIOTECA / LIVRARIA

|  |
|--|
| 5.1. Sabes o que é uma biblioteca? _____<br>Costumas ir com os teus pais ou outras pessoas da família ou amigas à biblioteca?<br>Muitas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/>                           |
| 5.2. A qual ou quais bibliotecas já foste? _____   |
| 5.3. O que costumavas fazer lá? _____  |
| 5.4. Com quem costumavas ir à biblioteca? _____  |
| 5.5. Sabes o que é uma livraria? _____<br>Costumas ir com os teus pais ou outras pessoas da família ou amigas, a livrarias ou sítios que vendam livros?<br>Muitas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> |
| 5.6. A que sítios onde vendem livros é que costumavas ir normalmente (hipermercados, livrarias, quiosques...): _____<br>_____  |
| 5.7. O que fazes lá (ver os livros, escolher, comprar...)?   |
| 5.8 Com quem costumavas ir aos sítios onde vendem livros? _____<br>_____   |
| 5.9. Costumam comprar-te livros?<br>Muitas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/>  |

NOME da CRIANÇA na pré-primária -5-6 anos ( primeiro nome e inicial do apelido):

Estabelecimento de Ensino: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Data de Nascimento da Criança: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**PESSOAS COM QUEM A CRIANÇA VIVE:**

Número de **irmãos** e respectivas idades: \_\_\_\_\_

**PAI**

Profissão: \_\_\_\_\_

Habilitações Literárias: \_\_\_\_\_

**MÃE**

Profissão: \_\_\_\_\_

Habilitações Literárias: \_\_\_\_\_

**OUTROS:**

\_\_\_\_\_

Estamos a proceder a uma caracterização dos hábitos e **práticas de leitura e escrita** de crianças de 5-6 anos, em **ambiente familiar**. Uma vez que têm um filho ou filha na pré-primária, vimos solicitar a vossa colaboração na referida caracterização. Para tal agradecemos que respondessem ao seguinte questionário referindo-se sempre ao vosso filho ou filha com 5-6 anos que frequenta a pré-primária (mesmo que tenham outros filhos) e ao que se passa fora do Jardim de Infância, em ambiente familiar.

Por favor não deixem questões por responder.

OBRIGADO pela vossa colaboração!

# 1. PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DOS PAIS presenciadas pelo vosso filho(a) de 6-7 anos.

Por favor assinale na quadrícula respectiva a sua opção de resposta, para cada uma das questões.

|   |  | Várias vezes por semana  | Algumas vezes por mês.   | Raramente                | Nunca                    |
|---|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| L | 1.1.O vosso filho(a) costuma vê-los <b>ler</b> ?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | 1.2. O vosso filho(a) costuma vê-los <b>ler jornais</b> ?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | 1.3. O vosso filho(a) costuma vê-los <b>ler revistas</b> ?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | 1.4. O vosso filho(a) costuma vê-los <b>ler livros (romances, ficção...)?</b>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | 1.5. O vosso filho(a) costuma vê-los <b>ler livros, papéis, etc ligados ao vosso trabalho</b> ?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | 1.6. O vosso filho(a) costuma vê-los <b>ler receitas de culinária</b> ?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | 1.7. O vosso filho(a) costuma vê-los <b>ler cartas</b> ?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | 1.8. O vosso filho(a) costuma vê-los <b>ler recados</b> ?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | 1.9. O vosso filho(a) costuma vê-los <b>ler legendas de filmes</b> ?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | 1.10.O vosso filho(a) costuma vê-los <b>ler rótulos de embalagens ou etiquetas</b> ?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| E | 1.11. O vosso filho(a) costuma vê-los <b>ler listas de compras</b> ?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | 1.12. O vosso filho(a) costuma vê-los <b>ler cartazes publicitários</b> ?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| R | 1.13. Especifique <b>outras coisas</b> e respectiva frequência, que o vosso filho(a) os veja <b>ler</b> :<br>O quê? _____<br>O quê? _____  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | 1.14. O vosso filho costuma ver <b>outras pessoas ler</b> ? Por favor especifique <b>quem</b> , em que <b>situações</b> e com que <b>frequência</b> .<br>Quem? O quê? _____<br>Quem? O quê? _____<br>Quem? O quê? _____        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   |  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   |  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| E | 1.15.O vosso filho(a) costuma vê-los <b>escrever</b> ?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | 1.16. O vosso filho(a) costuma vê-los <b>escrever cartas</b> ?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | 1.17. O vosso filho(a) costuma vê-los <b>escrever recados</b> ?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | 1.18.. O vosso filho(a) costuma vê-los <b>escrever listas de compras</b> ?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | 1.19. O vosso filho(a) costuma vê-los <b>escrever receitas de culinária</b> ?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| R | 1.20. O vosso filho(a) costuma vê-los <b>escrever textos, informações, etc ligados ao vosso trabalho</b> ?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | 1.21. Especifique <b>outras coisas</b> e respectiva frequência, que o vosso filho(a) os veja <b>escrever</b> :<br>Qual? _____<br>Qual? _____   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   |  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| R | 1.22. O vosso filho costuma ver <b>outras pessoas a escrever</b> ? Por favor especifique <b>quem</b> , em que <b>situações</b> e com que <b>frequência</b> .<br>Quem? O quê? _____<br>Quem? O quê? _____<br>Quem? O quê? _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   |  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   |  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## 2. PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DESENVOLVIDAS EM CONJUNTO COM O FILHO(A).

|          |   | Várias vezes por semana  | Algumas vezes por mês.   | Raramente                | Nunca                    |
|----------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <b>L</b> | 2.1. Costumam <b>ler</b> com ou para o vosso filho(a)?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|          | 2.2. Costumam <b>ler histórias</b> ao vosso filho(a)?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|          | 2.3. Outras pessoas costumam <b>ler histórias</b> ao vosso filho(a)?<br>Especifique quem e com que frequência.<br>Quem? _____<br>Quem? _____  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|          | 2.4. O vosso filho(a) costuma tomar a <b>iniciativa</b> (pedir) para lhe lerem histórias?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|          | 2.5. Costumam tomar a <b>iniciativa</b> para lerem histórias ao vosso filho(a)?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|          | 2.6. Durante a leitura o vosso filho(a) normalmente mostra-se:<br>Muito Interessado <input type="checkbox"/> Interessado <input type="checkbox"/> Aborrecido <input type="checkbox"/> Muito aborrecido <input type="checkbox"/>   |                          |                          |                          |                          |
| <b>E</b> | 2.7. Quando o vosso filho(a) recebe de presente um livro de histórias como se sente:<br>Muito satisfeito <input type="checkbox"/> Satisfeito <input type="checkbox"/> Aborrecido <input type="checkbox"/> Muito aborrecido <input type="checkbox"/>   |                          |                          |                          |                          |
|          | 2.10. Qual o tempo médio utilizado em leitura de histórias por semana?<br>Menos de 10 minutos <input type="checkbox"/> 10 a 20 minutos <input type="checkbox"/> 20 a 40 minutos <input type="checkbox"/> 40 a 60 minutos <input type="checkbox"/> entre 1 e 2 horas <input type="checkbox"/> mais de 2 horas <input type="checkbox"/> |                          |                          |                          |                          |
| <b>R</b> | 2.11. Que idade tinha o vosso filho(a) quando lhe começaram a ler histórias?<br>0-12 meses <input type="checkbox"/> 1 ano <input type="checkbox"/> 2 anos <input type="checkbox"/> 3 anos <input type="checkbox"/> 4 anos <input type="checkbox"/> 5 anos <input type="checkbox"/>  |                          |                          |                          |                          |

|   |  | Várias vezes por semana  | Algumas vezes por mês.   | Raramente                | Nunca                    |
|---|--|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <b>L</b>  | 2.12. Costumam <b>ler cartas</b> com ou para o vosso filho(a)?                           | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | 2.13. Costumam <b>ler recados</b> com ou para o vosso filho(a)?                          | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | 2.14. Costumam <b>ler legendas de filmes</b> com ou para o vosso filho(a)?               | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | 2.15. Costumam <b>ler rótulos de embalagens, etiquetas</b> com ou para o vosso filho(a)? | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | 2.16. Costumam <b>ler jornais</b> com ou para o vosso filho(a)?                          | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | 2.17. Costumam <b>ler revistas</b> com ou para o vosso filho(a)?                         | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | 2.18. Costumam <b>ler receitas</b> com ou para o vosso filho(a)                          | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | 2.19. Costumam <b>ler listas de compras</b> com ou para o vosso filho(a)                 | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | 2.20. Costumam <b>ler cartazes publicitários</b> com ou para o vosso filho(a)?           | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | <b>R</b>   | 2.21. Costumam <b>ler o nome do vosso filho(a)</b> com ou para ele(a)? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.22. Costumam <b>ler (identificar) letras</b> com ou para o vosso filho(a)?  |  | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.23. Costumam <b>ler nomes de familiares (pais, irmãos...) ou amigos</b> com ou para o vosso filho(a)?                                   |  | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.24. Especifique <b>outras coisas</b> , e respectiva frequência, que leiam com ou para o vosso filho(a):<br>O quê? _____<br>O quê? _____ |  | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

|   |   | Várias vezes por semana  | Algumas vezes por mês.   | Raramente                | Nunca                    |
|---|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| L<br>E<br>R   | 1.25. Outras pessoas costumam ler com ou para o vosso filho(a)?<br>Especifique quem, em que situações e qual a frequência.<br>Quem? O quê? _____<br>Quem? O quê? _____<br>Quem? O quê? _____      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   |   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   |   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| E<br>S<br>C<br>R<br>I<br>R  | 2.26. Costumam escrever com o vosso filho(a)?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | 2.27. Costumam escrever histórias com o vosso filho(a)?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | 2.28. Costumam escrever cartas com o vosso filho(a)?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | 2.29. Costumam escrever recados com o vosso filho(a)?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | 2.30. Costumam escrever receitas com o vosso filho(a)?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | 2.31. Costumam escrever o nome do vosso filho(a) com ele(a)?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | 2.32. Costumam escrever listas de compras com o vosso filho(a)?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| C<br>O<br>M<br>E<br>N<br>T<br>A<br>R  | 2.33. Costumam escrever letras com o vosso filho(a)?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | 2.34. Costumam escrever nomes de familiares (pais, irmãos...) e amigos com o vosso filho(a)?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| R<br>E<br>C<br>O<br>M<br>E<br>N<br>D<br>A<br>R  | 1.35. Especifique outras coisas e respectiva frequência, que escrevam com o vosso filho(a):<br>O quê? _____<br>O quê? _____   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   |   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| V<br>E<br>R<br>B<br>A<br>L<br>I<br>Z<br>A<br>R  | 1.36. Outras pessoas costumam escrever com o vosso filho(a)? Por favor especifique quem, em que situações e com que frequência.<br>Quem? O quê? _____<br>Quem? O quê? _____<br>Quem? O quê? _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   |   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   |   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| R<br>E<br>C<br>E<br>I<br>B<br>I<br>R  | 2.37. O vosso filho(a) costuma tomar a iniciativa (pedir) para escreverem com ele?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | 2.38. Costumam tomar a iniciativa para escreverem com o vosso filho(a)?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.39. Durante a escrita o vosso filho(a) normalmente mostra-se:<br>Muito Interessado <input type="checkbox"/> Interessado <input type="checkbox"/> Aborrecido <input type="checkbox"/> Muito aborrecido <input type="checkbox"/>  |   |                          |                          |                          |                          |
| 2.40. Quando o vosso filho(a) recebe de presente material para escrever (lápiz, canetas, cadernos, papéis...) como se sente:<br>Muito satisfeito <input type="checkbox"/> Satisfeito <input type="checkbox"/> Aborrecido <input type="checkbox"/> Muito aborrecido <input type="checkbox"/>   |   |                          |                          |                          |                          |
| 2.43. Qual o tempo médio utilizado em escrita com o vosso filho(a) por semana?<br>Menos de 10 minutos <input type="checkbox"/> 10 a 20 minutos <input type="checkbox"/> 20 a 40 minutos <input type="checkbox"/> 40 a 60 minutos <input type="checkbox"/> entre 1 e 2 horas <input type="checkbox"/> mais de 2 horas <input type="checkbox"/> |   |                          |                          |                          |                          |
| 2.44. Que idade tinha o vosso filho(a) quando começaram a escrever com ele(a)?<br>0-12 meses <input type="checkbox"/> 1 ano <input type="checkbox"/> 2 anos <input type="checkbox"/> 3 anos <input type="checkbox"/> 4 anos <input type="checkbox"/> 5 anos <input type="checkbox"/>  |   |                          |                          |                          |                          |

3. PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DO(A) FILHO(A) SOZINHO(A), mesmo que acabe por solicitar a ajuda de alguém.

**LER** - Sempre que estiver escrito “ler”, deve ser considerado também  **fingir ler** ou  **tentar ler**.

|   |   | Várias vezes por semana  | Algumas vezes por mês.   | Raramente                | Nunca                    |                          |
|---|---|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <b>L</b>  | 3.1. O vosso filho(a) costuma “ler” sozinho(a)?                                   | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |
|   | 3.2. O vosso filho(a) costuma “ler” revistas sozinho(a)?                          | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |
|   | 3.3. O vosso filho(a) costuma “ler” rótulos de embalagens e etiquetas sozinho(a)? | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |
|   | 3.4. O vosso filho(a) costuma “ler” legendas de filmes sozinho(a)?                | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |
|   | 3.5. O vosso filho(a) costuma “ler” recados sozinho(a)?                           | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |
|   | 3.6. O vosso filho(a) costuma “ler” listas de compras sozinho(a)?                 | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |
|   | 3.7. O vosso filho(a) costuma “ler” cartazes publicitários sozinho(a)?            | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |
|   | 3.8. O vosso filho(a) costuma “ler” jornais sozinho(a)?                           | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |
|   | <b>E</b>  | 3.9. O vosso filho(a) costuma fingir imitá-los a ler livros e papéis do vosso trabalho?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | <b>R</b>  | 3.10. O vosso filho(a) costuma “ler” receitas de culinária sozinho(a)?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   |   | 3.11. O vosso filho(a) costuma “ler” cartas sozinho(a)?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   |   | 3.12. O vosso filho(a) costuma “ler” o nome sozinho(a)?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   |   | 3.13. O vosso filho(a) costuma “ler” letras sozinho(a)?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   |   | 3.14. O vosso filho(a) costuma “ler” nomes de familiares e/ou amigos sozinho(a)?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   |   | 3.15. O vosso filho(a) costuma ver livros de histórias sozinho(a)?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   |   | 3.16. Especifique outras coisas em que o vosso filho(a) leia, tente ler ou finja ler sozinho(a):<br>O quê? _____<br>O quê? _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.17. Quando vê livros de histórias sozinho(a) o vosso filho(a) normalmente mostra-se:<br><br>Muito Interessado <input type="checkbox"/> Interessado <input type="checkbox"/> Aborrecido <input type="checkbox"/> Muito aborrecido <input type="checkbox"/> |   |  |                          |                          |                          |                          |

**ESCREVER** - Sempre que estiver escrito “escrever”, deve ser considerado também  **fingir escrever** ou  **tentar escrever**.

|  |   | Várias vezes por semana  | Algumas vezes por mês.   | Raramente                | Nunca                    |
|--|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <b>E</b><br><b>S</b><br><b>C</b><br><b>R</b><br><b>E</b><br><b>V</b><br><b>E</b><br><b>R</b> | 3.19. O vosso filho(a) costuma “escrever” sozinho(a)?                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|  | 3.20. O vosso filho(a) costuma “escrever” histórias sozinho(a)?                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|  | 3.21. O vosso filho(a) costuma “escrever” recados sozinho(a)?                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|  | 3.22. O vosso filho(a) costuma “escrever” receitas sozinho(a)?                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|  | 3.23. O vosso filho(a) costuma “escrever” o seu nome sozinho(a)?                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|  | 3.24. O vosso filho(a) costuma imitá-los a escreverem textos do vosso trabalho? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|  | 3.25. O vosso filho(a) costuma “escrever” letras sozinho(a)?                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|  | 3.26. O vosso filho(a) costuma “escrever” cartas sozinho(a)?                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.27. O vosso filho(a) costuma “escrever” o nome de familiares e amigos sozinho(a)?          | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |

| E<br>S<br>C<br>R<br>E<br>V<br>E<br>R   |  | Várias vezes por semana  | Algumas vezes por mês.   | Raramente                | Nunca                    |
|--|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|  | 3.28. O vosso filho(a) costuma “escrever” listas de compras sozinho(a)?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|  | 3.29. Especifique <b>outras coisas</b> em que o vosso filho(a) escreva, tente escrever ou finja escrever sozinho(a):<br>O quê? _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|  | O quê? _____   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.30. Quando escreve sozinho(a) o vosso filho(a) normalmente mostra-se:<br>Muito Interessado <input type="checkbox"/> Interessado <input type="checkbox"/> Aborrecido <input type="checkbox"/> Muito aborrecido <input type="checkbox"/> |  |                          |                          |                          |                          |

#### 4. MATERIAIS DE LEITURA E ESCRITA EXISTENTES EM CASA E SUA ACESSIBILIDADE.

|  |                                  |                                   |                                   |   |   |
|--|----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|---|---|
| 4.1. Em casa existem canetas, lápis, papéis?<br>Onde? _____  | Sim <input type="checkbox"/>     | Não <input type="checkbox"/>      |                                   |   |   |
| 4.2. Quando o vosso filho(a) quer utilizar esses materiais, o que faz normalmente:<br>Vai buscá-los sozinho(a): <input type="checkbox"/> Tem que pedir ao pai ou à mãe: <input type="checkbox"/> |                                  |                                   |                                   |   |   |
| 4.3. Em casa existem livros para crianças?<br>Onde? _____  | Sim <input type="checkbox"/>     | Não <input type="checkbox"/>      |                                   |   |   |
| 4.4. Quando o vosso filho(a) quer utilizar esses livros, o que faz normalmente:<br>Vai buscá-los sozinho(a): <input type="checkbox"/> Tem que pedir ao pai ou à mãe: <input type="checkbox"/>    |                                  |                                   |                                   |   |   |
| 4.5. Quantos livros infantis existem em casa?  |                                  |                                   |                                   |   |   |
| 0<br><input type="checkbox"/>  | 1-10<br><input type="checkbox"/> | 11-25<br><input type="checkbox"/> | 26-50<br><input type="checkbox"/> | De 51 a 100<br><input type="checkbox"/> | Mais de 100<br><input type="checkbox"/> |
| 4.6. Quantos livros para adultos existem em casa?  |                                  |                                   |                                   |   |   |
| 0<br><input type="checkbox"/>  | 1-10<br><input type="checkbox"/> | 11-25<br><input type="checkbox"/> | 26-50<br><input type="checkbox"/> | De 51 a 100<br><input type="checkbox"/> | Mais de 100<br><input type="checkbox"/> |
| 4.7. Em casa existe computador?<br>Onde? _____   | Sim <input type="checkbox"/>     | Não <input type="checkbox"/>      |                                   |   |   |
| 4.8. O vosso filho pode usá-lo? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>  |                                  |                                   |                                   |   |   |
| 4.9. Quando o vosso filho(a) quer utilizar o computador, o que faz normalmente:<br>Vai sozinho(a): <input type="checkbox"/> Tem que pedir ao pai ou à mãe: <input type="checkbox"/>              |                                  |                                   |                                   |   |   |
|  | Várias vezes por semana          | Algumas vezes por mês.            | Raramente                         | Nunca                                   |   |
| 4.10. O vosso filho(a) costuma usar o computador sozinho?  | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>                |   |
| 4.11. O vosso filho(a) costuma usar o computador com os pais?  | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>                |   |
| 4.12. O vosso filho(a) costuma usar o computador com outras pessoas?<br>Quem? _____<br>Quem? _____   | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>                |   |
| 4.13. O vosso filho(a) costuma usar o computador para jogar?   | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>                |   |
| 4.14. O vosso filho(a) costuma usar o computador para escrever?  | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>                |   |
| 4.15. O vosso filho(a) costuma usar o computador para outras coisas?<br>Especifique quais e a respectiva frequência.<br>O quê? _____<br>O quê? _____   | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>                |   |
|  | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>                |   |

## 5. BIBLIOTECA / LIVRARIA

|  |                          |                          |                          |                          |                           |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 5.1. O vosso filho(a) costuma ir à <b>biblioteca</b> ?   |                          |                          |                          |                          |                           |                          |                          |
| Semanalmente   | <input type="checkbox"/> | Algumas vezes por mês    | <input type="checkbox"/> | Raramente                | <input type="checkbox"/>  | Nunca                    | <input type="checkbox"/> |
| 5.2. Com quem costuma ir? _____  |                          |                          |                          |                          |                           |                          |                          |
| 5.3. O vosso filho(a) costuma ir a <b>livrarias ou locais de vendas de livros</b> ?  |                          |                          |                          |                          |                           |                          |                          |
| Semanalmente   | <input type="checkbox"/> | Algumas vezes por mês    | <input type="checkbox"/> | Raramente                | <input type="checkbox"/>  | Nunca                    | <input type="checkbox"/> |
| 5.4. Indique a que locais de venda de livros ele(a) costuma ir normalmente (hipermercados, livrarias, quiosques...): _____ |                          |                          |                          |                          |                           |                          |                          |
| 5.5. Qual a frequência média com que compram livros ao vosso filho(a)?   |                          |                          |                          |                          |                           |                          |                          |
| Semanal  | Mensal                   | Trimestral               | Semestral                | Anual                    | Menos que uma vez por ano | Nunca                    |                          |
| <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> |                          |

## 6. APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NA ESCOLA

Em seguida apresentam-se algumas afirmações sobre aspectos que podem ser importantes para que **uma criança do 1º ano de escolaridade aprenda a ler e a escrever**. Por favor atribua a cada uma das afirmações uma importância, de acordo com a seguinte escala:

| 1               | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7                |
|-----------------|---|---|---|---|---|------------------|
| Nada importante |   |   |   |   |   | Muito importante |

Faça um círculo no número correspondente à importância que atribui às seguintes afirmações:

|  |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. A criança ser estável do ponto de vista emocional   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. O professor conseguir facilitar a comunicação com a criança   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Os pais desde cedo estimularem o filho(a) a escrever letras, palavras, nomes...                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. A criança ver livros de histórias com frequência  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. O professor ler e escrever coisas diversificadas com a criança  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Os pais facilitarem a comunicação da criança com o professor  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. A criança desde cedo ter interesse em contactar e procurar desenvolver situações diversificadas de leitura e escrita. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. O professor criar bom ambiente afectivo   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Os pais ensinarem o filho(a)  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. A criança desenvolver desde cedo hábitos e rotinas de leitura e escrita  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. O professor passar trabalhos de casa   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. Os pais lerem regularmente histórias ao filho(a)   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. A criança sentir-se bem com colegas e professor  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. O professor desde cedo estimular a criança a escrever letras, palavras, nomes...                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. Os pais evitarem que o filho(a) falte  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. A criança ter capacidade para aprender   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17. O professor conseguir que a criança se sinta bem na escola   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18. Os pais apoiarem o filho(a) nos trabalhos de casa  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19. A criança estar com atenção  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20. O professor conseguir motivar a criança para as tarefas escolares  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21. Os pais lerem e escreverem coisas diversificadas com a criança.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22. A criança estar motivada para a escola e as tarefas escolares  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23. O professor incentivar desde cedo as crianças a terem hábitos e rotinas de leitura e escrita                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 24. Os pais conseguirem que a criança se sinta à vontade na escola com colegas e professor                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 25. A criança desde cedo ter interesse em escrever letras, palavras, nomes...  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 26. O professor ensinar a técnica da leitura e escrita.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 27. Os pais motivarem o filho(a) para a escola e as tarefas escolares  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 28. A criança ter facilidade em comunicar com o professor  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 29. O professor ser assíduo  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 30. Os pais conseguirem que a criança se adapte bem à escola   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 31. A criança esforçar-se por realizar os trabalhos de casa  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 32. O professor ler regularmente histórias às crianças   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 33. Os pais proporcionarem bom ambiente afectivo   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 34. A criança conseguir adaptar-se bem às situações  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 35. O professor conseguir que a criança se sinta à vontade com os colegas e o professor.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 36. Os pais incentivarem desde cedo os filhos a terem hábitos e rotinas de leitura e escrita                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Especifique outros factores que considere importantes e que não tenham sido referidos:

---



---



---



---

**7.a. Por favor assinale com uma cruz no quadrado respectivo, os títulos de livros infantis que conhece. Obrigado.**

|  |   |
|--|---|
| 1. Um ladrão debaixo da cama _____ <input type="checkbox"/>              | 22. Jardim da avó Mizé _____ <input type="checkbox"/>               |
| 2. foguetão encarnado _____ <input type="checkbox"/>                     | 23. Contos Amarantinos _____ <input type="checkbox"/>               |
| 3. Galinha ruiva _____ <input type="checkbox"/>                          | 24. A fada Oriana _____ <input type="checkbox"/>                    |
| 4. Bolinha vai à escola _____ <input type="checkbox"/>                   | 25. Pinto endiabrado! _____ <input type="checkbox"/>                |
| 5. A galinha ensonada _____ <input type="checkbox"/>                     | 26. Os presentes _____ <input type="checkbox"/>                     |
| 6. Uma nuvem entre telhados _____ <input type="checkbox"/>               | 27. O lobo e os sete cabritinhos _____ <input type="checkbox"/>     |
| 7. Ursos sobre rodas _____ <input type="checkbox"/>                      | 28. Salta, pula, dança! _____ <input type="checkbox"/>              |
| 8. O Coelho branco _____ <input type="checkbox"/>                        | 29. História de uma gota de água _____ <input type="checkbox"/>     |
| 9. A porquinha asseada _____ <input type="checkbox"/>                    | 30. O saco mágico da Leonor _____ <input type="checkbox"/>          |
| 10. A lebre e a tartaruga _____ <input type="checkbox"/>                 | 31. A aldeia das flores _____ <input type="checkbox"/>              |
| 11. Histórias pequenas de bichos pequenos _____ <input type="checkbox"/> | 32. Tareca a gata dourada. _____ <input type="checkbox"/>           |
| 12. Anita na escola _____ <input type="checkbox"/>                       | 33. Histórias do sono e do sonho _____ <input type="checkbox"/>     |
| 13. Pico descobre um sonho _____ <input type="checkbox"/>                | 34. A roda que saiu dos eixos _____ <input type="checkbox"/>        |
| 14. As meninas exemplares _____ <input type="checkbox"/>                 | 35. O apito do Zé _____ <input type="checkbox"/>                    |
| 15. O rapaz do nariz comprido _____ <input type="checkbox"/>             | 36. A Menina do Mar _____ <input type="checkbox"/>                  |
| 16. Este é o Tobias _____ <input type="checkbox"/>                       | 37. Ursinho do pijama _____ <input type="checkbox"/>                |
| 17. A mamã pôs um ovo _____ <input type="checkbox"/>                     | 38. Nas asas de uma gaivota _____ <input type="checkbox"/>          |
| 18. A lua desaparecida _____ <input type="checkbox"/>                    | 39. O pequeno polegar _____ <input type="checkbox"/>                |
| 19. O Flautista de Hamelin _____ <input type="checkbox"/>                | 40. Brinquedos em festa _____ <input type="checkbox"/>              |
| 20. João e Guida _____ <input type="checkbox"/>                          | 41. Rama, o elefante azul _____ <input type="checkbox"/>            |
| 21. O patinho feio _____ <input type="checkbox"/>                        | 42. A cobra que queria usar sapatos. _____ <input type="checkbox"/> |

**7.b. Por favor assinale com uma cruz no quadrado respectivo, os autores de livros infantis que conhece. Obrigado.**

|  |   |
|--|---|
| 1. Alice Vieira _____ <input type="checkbox"/>             | 22. Agustina Bessa Luis _____ <input type="checkbox"/>              |
| 2. António Torrado _____ <input type="checkbox"/>          | 23. Matilde Rosa Araújo _____ <input type="checkbox"/>              |
| 3. Marisa Almeida _____ <input type="checkbox"/>           | 24. Laura Morgado _____ <input type="checkbox"/>                    |
| 4. Eric Hill _____ <input type="checkbox"/>                | 25. Maria Keil _____ <input type="checkbox"/>                       |
| 5. Carla Prudêncio _____ <input type="checkbox"/>          | 26. Jakob e Wilhem Grimm _____ <input type="checkbox"/>             |
| 6. Natércia Rocha _____ <input type="checkbox"/>           | 27. Agnés Demetriou _____ <input type="checkbox"/>                  |
| 7. Ester Brandão _____ <input type="checkbox"/>            | 28. António Mota _____ <input type="checkbox"/>                     |
| 8. Maria Alberta Menéres _____ <input type="checkbox"/>    | 29. Edward Ackerman _____ <input type="checkbox"/>                  |
| 9. Dolores D'Orey _____ <input type="checkbox"/>           | 30. José Jorge Letria _____ <input type="checkbox"/>                |
| 10. La Fontaine _____ <input type="checkbox"/>             | 31. Rui Sassetti _____ <input type="checkbox"/>                     |
| 11. Álvaro Magalhães _____ <input type="checkbox"/>        | 32. Arsénio Mota _____ <input type="checkbox"/>                     |
| 12. Gilbert Delahaye _____ <input type="checkbox"/>        | 33. Daniel Marques Ferreira _____ <input type="checkbox"/>          |
| 13. Alexandre Honrado _____ <input type="checkbox"/>       | 34. Lia Pinto _____ <input type="checkbox"/>                        |
| 14. Condessa de Ségur _____ <input type="checkbox"/>       | 35. Charles Perrault _____ <input type="checkbox"/>                 |
| 15. Luis Gonzalez _____ <input type="checkbox"/>           | 36. Melinda Shayer _____ <input type="checkbox"/>                   |
| 16. Paulo Ornelas _____ <input type="checkbox"/>           | 37. Isabel Nóbrega _____ <input type="checkbox"/>                   |
| 17. Luisa Ducla Soares _____ <input type="checkbox"/>      | 38. Luisa DaCosta _____ <input type="checkbox"/>                    |
| 18. Manuela Bacelar _____ <input type="checkbox"/>         | 39. Sophia de Mello Breyner Andresen _____ <input type="checkbox"/> |
| 19. Babette Cole _____ <input type="checkbox"/>            | 40. Alice Gomes _____ <input type="checkbox"/>                      |
| 20. Ilse Losa _____ <input type="checkbox"/>               | 41. Isabel Alçada _____ <input type="checkbox"/>                    |
| 21. Hans Christian Andersen _____ <input type="checkbox"/> | 42. Manuel António Pina _____ <input type="checkbox"/>              |

7.c. Por favor assinale com uma cruz no quadrado respectivo, os autores de livros que conhece.  
Obrigado.

|   |  |
|---|--|
| 1. Isabel Allende _____ <input type="checkbox"/>        | 22. Irene Lisboa _____ <input type="checkbox"/>            |
| 2. Rui Pedro Onofre _____ <input type="checkbox"/>      | 23. António Alçada Baptista _____ <input type="checkbox"/> |
| 3. José Cardoso Pires _____ <input type="checkbox"/>    | 24. Pablo Neruda _____ <input type="checkbox"/>            |
| 4. Pearl Buck _____ <input type="checkbox"/>            | 25. Júlio Barradas _____ <input type="checkbox"/>          |
| 5. Maria Feitor _____ <input type="checkbox"/>          | 26. José Saramago _____ <input type="checkbox"/>           |
| 6. António Aleixo _____ <input type="checkbox"/>        | 27. Irving Wallace _____ <input type="checkbox"/>          |
| 7. Alberto Moravia _____ <input type="checkbox"/>       | 28. Fernando Sarmiento _____ <input type="checkbox"/>      |
| 8. Ana Delfim Fogaça _____ <input type="checkbox"/>     | 29. Altino do Tojal _____ <input type="checkbox"/>         |
| 9. Ferreira de Castro _____ <input type="checkbox"/>    | 30. Heinz Mandel _____ <input type="checkbox"/>            |
| 10. Somerset Maugham _____ <input type="checkbox"/>     | 31. David Mourão Ferreira _____ <input type="checkbox"/>   |
| 11. Lídia Jorge _____ <input type="checkbox"/>          | 32. Julian Murphy _____ <input type="checkbox"/>           |
| 12. Honoré de Balzac _____ <input type="checkbox"/>     | 33. Gil Vicente _____ <input type="checkbox"/>             |
| 13. Filipe Santana Ramos _____ <input type="checkbox"/> | 34. Luisa Beltrão _____ <input type="checkbox"/>           |
| 14. Ernest Hemingway _____ <input type="checkbox"/>     | 35. Elsa Tibério _____ <input type="checkbox"/>            |
| 15. Miguel Torga _____ <input type="checkbox"/>         | 36. Soeiro Pereira Gomes _____ <input type="checkbox"/>    |
| 16. Zilda Novo _____ <input type="checkbox"/>           | 37. Lucília Gameiro _____ <input type="checkbox"/>         |
| 17. Jorge Amado _____ <input type="checkbox"/>          | 38. António Lobo Antunes _____ <input type="checkbox"/>    |
| 18. Fernando Campos _____ <input type="checkbox"/>      | 39. Clara Pinto Correia _____ <input type="checkbox"/>     |
| 19. Almada Negreiros _____ <input type="checkbox"/>     | 40. Rita Ferro _____ <input type="checkbox"/>              |
| 20. Olga Gonçalves _____ <input type="checkbox"/>       | 41. Raul Brandão _____ <input type="checkbox"/>            |
| 21. Teresa Amante _____ <input type="checkbox"/>        | 42. Maria Velho da Costa _____ <input type="checkbox"/>    |

**MUITO OBRIGADO PELA VOSSA COLABORAÇÃO !**

**ANEXO B**

# CORRELAÇÃO ENTRE A MOTIVAÇÃO E A LITERACIA

## Correlations

|  |   | Total<br>Percepção<br>Competênci<br>as Global | Total do Grupo<br>de Itens<br>relativamente<br>à satisfação | Total do grupo<br>de Itens<br>relativos à<br>ansiedade |
|--|---|---|---|--|
| Total Percepção<br>Competências Global                         | Pearson Correlation<br>Sig. (2-tailed)<br>N | 1<br>,<br>48                                  | ,446**<br>,001<br>48  | ,220<br>,133<br>48                                     |
| Total do Grupo de Itens<br>relativamente à satisfação          | Pearson Correlation<br>Sig. (2-tailed)<br>N | ,446**<br>,001<br>48                          | 1<br>,<br>48  | ,407**<br>,004<br>48                                   |
| Total do grupo de Itens<br>relativos à ansiedade               | Pearson Correlation<br>Sig. (2-tailed)<br>N | ,220<br>,133<br>48                            | ,407**<br>,004<br>48  | 1<br>,<br>48   |
| Total Expectativa Sucesso<br>(Somatório)                       | Pearson Correlation<br>Sig. (2-tailed)<br>N | ,314*<br>,030<br>48                           | ,291*<br>,045<br>48   | ,284<br>,051<br>48                                     |
| Total Preferência pelo<br>Desafio com Avanços                  | Pearson Correlation<br>Sig. (2-tailed)<br>N | -,077<br>,602<br>48                           | -,082<br>,581<br>48   | -,410**<br>,004<br>48                                  |
| Total Preferência pelo<br>Desafio                              | Pearson Correlation<br>Sig. (2-tailed)<br>N | ,014<br>,926<br>48                            | -,022<br>,882<br>48   | -,321*<br>,026<br>48                                   |
| Dependência - Somatório  | Pearson Correlation<br>Sig. (2-tailed)<br>N | -,139<br>,346<br>48                           | ,023<br>,877<br>48  | ,020<br>,892<br>48                                     |
| Somatório Motivação -<br>com fila de escolha                   | Pearson Correlation<br>Sig. (2-tailed)<br>N | ,466**<br>,001<br>48                          | ,541**<br>,000<br>48  | ,363*<br>,011<br>48                                    |
| Somatório Motivação -<br>com posição após<br>sucesso/insucesso | Pearson Correlation<br>Sig. (2-tailed)<br>N | ,480**<br>,001<br>48                          | ,572**<br>,000<br>48  | ,456**<br>,001<br>48                                   |
| Média Literacia Crianças                                       | Pearson Correlation<br>Sig. (2-tailed)<br>N | ,091<br>,539<br>48                            | ,115<br>,438<br>48  | ,126<br>,394<br>48                                     |
| Média Literacia Pais   | Pearson Correlation<br>Sig. (2-tailed)<br>N | ,206<br>,159<br>48                            | ,195<br>,184<br>48  | -,058<br>,695<br>48                                    |
| Média Literacia  | Pearson Correlation<br>Sig. (2-tailed)<br>N | ,212<br>,148<br>48                            | ,223<br>,127<br>48  | -,201<br>,171<br>48                                    |
| Somatório Literacia Pais                                       | Pearson Correlation<br>Sig. (2-tailed)<br>N | -,180<br>,227<br>47                           | ,053<br>,723<br>47  | ,088<br>,558<br>47                                     |
| Somatório Literacia<br>Crianças                                | Pearson Correlation<br>Sig. (2-tailed)<br>N | ,162<br>,270<br>48                            | ,296*<br>,041<br>48   | ,129<br>,381<br>48                                     |
| Nível de Literacia Global                                      | Pearson Correlation<br>Sig. (2-tailed)<br>N | ,071<br>,635<br>47                            | ,168<br>,259<br>47  | -,142<br>,341<br>47                                    |

**Correlations**

|  |                     | Total Expectativa Sucesso (Somatório) | Total Preferência pelo Desafio com Avanços | Total Preferência pelo Desafio |
|--|---------------------|---------------------------------------|--|--------------------------------|
| Total Percepção Competências Global                      | Pearson Correlation | ,314*                                 | -,077                                      | ,014                           |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,030                                  | ,602                                       | ,926                           |
|  | N                   | 48                                    | 48   | 48                             |
| Total do Grupo de Itens relativamente à satisfação       | Pearson Correlation | ,291*                                 | -,082                                      | -,022                          |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,045                                  | ,581                                       | ,882                           |
|  | N                   | 48                                    | 48   | 48                             |
| Total do grupo de Itens relativos à ansiedade            | Pearson Correlation | ,284                                  | -,410**                                    | -,321*                         |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,051                                  | ,004                                       | ,026                           |
|  | N                   | 48                                    | 48   | 48                             |
| Total Expectativa Sucesso (Somatório)                    | Pearson Correlation | 1                                     | ,091                                       | ,046                           |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,                                     | ,537                                       | ,754                           |
|  | N                   | 48                                    | 48   | 48                             |
| Total Preferência pelo Desafio com Avanços               | Pearson Correlation | ,091                                  | 1  | ,858**                         |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,537                                  | ,  | ,000                           |
|  | N                   | 48                                    | 48   | 48                             |
| Total Preferência pelo Desafio                           | Pearson Correlation | ,046                                  | ,858**                                     | 1                              |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,754                                  | ,000                                       | ,                              |
|  | N                   | 48                                    | 48   | 48                             |
| Dependência - Somatório                                  | Pearson Correlation | ,325*                                 | ,193                                       | ,196                           |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,024                                  | ,190                                       | ,182                           |
|  | N                   | 48                                    | 48   | 48                             |
| Somatório Motivação - com fila de escolha                | Pearson Correlation | ,882**                                | ,280                                       | ,337*                          |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,000                                  | ,054                                       | ,019                           |
|  | N                   | 48                                    | 48   | 48                             |
| Somatório Motivação - com posição após sucesso/insucesso | Pearson Correlation | ,925**                                | ,093                                       | ,090                           |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,000                                  | ,529                                       | ,545                           |
|  | N                   | 48                                    | 48   | 48                             |
| Média Literacia Crianças                                 | Pearson Correlation | ,337*                                 | -,042                                      | -,018                          |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,019                                  | ,777                                       | ,905                           |
|  | N                   | 48                                    | 48   | 48                             |
| Média Literacia Pais                                     | Pearson Correlation | -,341*                                | -,043                                      | ,157                           |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,018                                  | ,771                                       | ,287                           |
|  | N                   | 48                                    | 48   | 48                             |
| Média Literacia  | Pearson Correlation | -,047                                 | ,017                                       | ,179                           |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,753                                  | ,908                                       | ,223                           |
|  | N                   | 48                                    | 48   | 48                             |
| Somatório Literacia Pais                                 | Pearson Correlation | -,181                                 | -,047                                      | ,178                           |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,223                                  | ,756                                       | ,233                           |
|  | N                   | 47                                    | 47   | 47                             |
| Somatório Literacia Crianças                             | Pearson Correlation | ,296*                                 | -,142                                      | -,071                          |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,041                                  | ,337                                       | ,631                           |
|  | N                   | 48                                    | 48   | 48                             |
| Nível de Literacia Global                                | Pearson Correlation | ,164                                  | ,045                                       | ,198                           |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,271                                  | ,762                                       | ,181                           |
|  | N                   | 47                                    | 47   | 47                             |

**Correlations**

|  |   | Dependência - Somatório | Somatório Motivação - com fila de escolha | Somatório Motivação - com posição após sucesso/insucesso | Média Literacia Crianças |
|--|---|-------------------------|---|--|--------------------------|
| Total Percepção Competências Global                      | Pearson Correlation<br>Sig. (2-tailed)<br>N | -,139<br>,346<br>48     | ,466**<br>,001<br>48                      | ,480**<br>,001<br>48                                     | ,091<br>,539<br>48       |
| Total do Grupo de Itens relativamente à satisfação       | Pearson Correlation<br>Sig. (2-tailed)<br>N | ,023<br>,877<br>48      | ,541**<br>,000<br>48                      | ,572**<br>,000<br>48                                     | ,115<br>,438<br>48       |
| Total do grupo de Itens relativos à ansiedade            | Pearson Correlation<br>Sig. (2-tailed)<br>N | ,020<br>,892<br>48      | ,363*<br>,011<br>48                       | ,456**<br>,001<br>48                                     | ,126<br>,394<br>48       |
| Total Expectativa Sucesso (Somatório)                    | Pearson Correlation<br>Sig. (2-tailed)<br>N | ,325*<br>,024<br>48     | ,882**<br>,000<br>48                      | ,925**<br>,000<br>48                                     | ,337*<br>,019<br>48      |
| Total Preferência pelo Desafio com Avanços               | Pearson Correlation<br>Sig. (2-tailed)<br>N | ,193<br>,190<br>48      | ,280<br>,054<br>48                        | ,093<br>,529<br>48                                       | -,042<br>,777<br>48      |
| Total Preferência pelo Desafio                           | Pearson Correlation<br>Sig. (2-tailed)<br>N | ,196<br>,182<br>48      | ,337*<br>,019<br>48                       | ,090<br>,545<br>48                                       | -,018<br>,905<br>48      |
| Dependência - Somatório                                  | Pearson Correlation<br>Sig. (2-tailed)<br>N | 1<br>,<br>48            | ,410**<br>,004<br>48                      | ,384**<br>,007<br>48                                     | -,100<br>,500<br>48      |
| Somatório Motivação - com fila de escolha                | Pearson Correlation<br>Sig. (2-tailed)<br>N | ,410**<br>,004<br>48    | 1<br>,<br>48                              | ,967**<br>,000<br>48                                     | ,263<br>,070<br>48       |
| Somatório Motivação - com posição após sucesso/insucesso | Pearson Correlation<br>Sig. (2-tailed)<br>N | ,384**<br>,007<br>48    | ,967**<br>,000<br>48                      | 1<br>,<br>48   | ,281<br>,053<br>48       |
| Média Literacia Crianças                                 | Pearson Correlation<br>Sig. (2-tailed)<br>N | -,100<br>,500<br>48     | ,263<br>,070<br>48                        | ,281<br>,053<br>48                                       | 1<br>,<br>48             |
| Média Literacia Pais                                     | Pearson Correlation<br>Sig. (2-tailed)<br>N | -,205<br>,162<br>48     | -,141<br>,338<br>48                       | -,209<br>,155<br>48                                      | -,019<br>,899<br>48      |
| Média Literacia  | Pearson Correlation<br>Sig. (2-tailed)<br>N | -,195<br>,184<br>48     | ,050<br>,738<br>48                        | -,009<br>,953<br>48                                      | ,335*<br>,020<br>48      |
| Somatório Literacia Pais                                 | Pearson Correlation<br>Sig. (2-tailed)<br>N | -,124<br>,408<br>47     | -,074<br>,622<br>47                       | -,146<br>,327<br>47                                      | ,137<br>,360<br>47       |
| Somatório Literacia Crianças                             | Pearson Correlation<br>Sig. (2-tailed)<br>N | -,077<br>,603<br>48     | ,273<br>,061<br>48                        | ,299*<br>,039<br>48                                      | ,840**<br>,000<br>48     |
| Nível de Literacia Global                                | Pearson Correlation<br>Sig. (2-tailed)<br>N | -,137<br>,358<br>47     | ,180<br>,227<br>47                        | ,125<br>,403<br>47                                       | ,552**<br>,000<br>47     |

**Correlations**

|  |                     | Média<br>Literacia Pais | Média<br>Literacia | Somatório<br>Literacia Pais |
|--|---------------------|-------------------------|--------------------|-----------------------------|
| Total Percepção<br>Competências Global                         | Pearson Correlation | ,206                    | ,212               | -,180                       |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,159                    | ,148               | ,227                        |
|  | N                   | 48                      | 48                 | 47                          |
| Total do Grupo de Itens<br>relativamente à satisfação          | Pearson Correlation | ,195                    | ,223               | ,053                        |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,184                    | ,127               | ,723                        |
|  | N                   | 48                      | 48                 | 47                          |
| Total do grupo de Itens<br>relativos à ansiedade               | Pearson Correlation | -,058                   | -,201              | ,088                        |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,695                    | ,171               | ,558                        |
|  | N                   | 48                      | 48                 | 47                          |
| Total Expectativa Sucesso<br>(Somatório)                       | Pearson Correlation | -,341*                  | -,047              | -,181                       |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,018                    | ,753               | ,223                        |
|  | N                   | 48                      | 48                 | 47                          |
| Total Preferência pelo<br>Desafio com Avanços                  | Pearson Correlation | -,043                   | ,017               | -,047                       |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,771                    | ,908               | ,756                        |
|  | N                   | 48                      | 48                 | 47                          |
| Total Preferência pelo<br>Desafio                              | Pearson Correlation | ,157                    | ,179               | ,178                        |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,287                    | ,223               | ,233                        |
|  | N                   | 48                      | 48                 | 47                          |
| Dependência - Somatório  | Pearson Correlation | -,205                   | -,195              | -,124                       |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,162                    | ,184               | ,408                        |
|  | N                   | 48                      | 48                 | 47                          |
| Somatório Motivação -<br>com fila de escolha                   | Pearson Correlation | -,141                   | ,050               | -,074                       |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,338                    | ,738               | ,622                        |
|  | N                   | 48                      | 48                 | 47                          |
| Somatório Motivação -<br>com posição após<br>sucesso/insucesso | Pearson Correlation | -,209                   | -,009              | -,146                       |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,155                    | ,953               | ,327                        |
|  | N                   | 48                      | 48                 | 47                          |
| Média Literacia Crianças                                       | Pearson Correlation | -,019                   | ,335*              | ,137                        |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,899                    | ,020               | ,360                        |
|  | N                   | 48                      | 48                 | 47                          |
| Média Literacia Pais   | Pearson Correlation | 1                       | ,742**             | ,682**                      |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,                       | ,000               | ,000                        |
|  | N                   | 48                      | 48                 | 47                          |
| Média Literacia  | Pearson Correlation | ,742**                  | 1                  | ,544**                      |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,000                    | ,                  | ,000                        |
|  | N                   | 48                      | 48                 | 47                          |
| Somatório Literacia Pais                                       | Pearson Correlation | ,682**                  | ,544**             | 1                           |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,000                    | ,000               | ,                           |
|  | N                   | 47                      | 47                 | 47                          |
| Somatório Literacia<br>Crianças                                | Pearson Correlation | ,128                    | ,517**             | ,227                        |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,388                    | ,000               | ,124                        |
|  | N                   | 48                      | 48                 | 47                          |
| Nível de Literacia Global                                      | Pearson Correlation | ,536**                  | 1,000**            | ,544**                      |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,000                    | ,                  | ,000                        |
|  | N                   | 47                      | 47                 | 47                          |

**Correlations**

|  |                     | Somatório<br>Literacia<br>Crianças | Nível de<br>Literacia<br>Global |
|--|---------------------|------------------------------------|---------------------------------|
| Total Percepção<br>Competências Global                         | Pearson Correlation | ,162                               | ,071                            |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,270                               | ,635                            |
|  | N                   | 48                                 | 47                              |
| Total do Grupo de Itens<br>relativamente à satisfação          | Pearson Correlation | ,296*                              | ,168                            |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,041                               | ,259                            |
|  | N                   | 48                                 | 47                              |
| Total do grupo de Itens<br>relativos à ansiedade               | Pearson Correlation | ,129                               | -,142                           |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,381                               | ,341                            |
|  | N                   | 48                                 | 47                              |
| Total Expectativa Sucesso<br>(Somatório)                       | Pearson Correlation | ,296*                              | ,164                            |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,041                               | ,271                            |
|  | N                   | 48                                 | 47                              |
| Total Preferência pelo<br>Desafio com Avanços                  | Pearson Correlation | -,142                              | ,045                            |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,337                               | ,762                            |
|  | N                   | 48                                 | 47                              |
| Total Preferência pelo<br>Desafio                              | Pearson Correlation | -,071                              | ,198                            |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,631                               | ,181                            |
|  | N                   | 48                                 | 47                              |
| Dependência - Somatório  | Pearson Correlation | -,077                              | -,137                           |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,603                               | ,358                            |
|  | N                   | 48                                 | 47                              |
| Somatório Motivação -<br>com fila de escolha                   | Pearson Correlation | ,273                               | ,180                            |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,061                               | ,227                            |
|  | N                   | 48                                 | 47                              |
| Somatório Motivação -<br>com posição após<br>sucesso/insucesso | Pearson Correlation | ,299*                              | ,125                            |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,039                               | ,403                            |
|  | N                   | 48                                 | 47                              |
| Média Literacia Crianças                                       | Pearson Correlation | ,840**                             | ,552**                          |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,000                               | ,000                            |
|  | N                   | 48                                 | 47                              |
| Média Literacia Pais   | Pearson Correlation | ,128                               | ,536**                          |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,388                               | ,000                            |
|  | N                   | 48                                 | 47                              |
| Média Literacia  | Pearson Correlation | ,517**                             | 1,000**                         |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,000                               | ,                               |
|  | N                   | 48                                 | 47                              |
| Somatório Literacia Pais                                       | Pearson Correlation | ,227                               | ,544**                          |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,124                               | ,000                            |
|  | N                   | 47                                 | 47                              |
| Somatório Literacia<br>Crianças                                | Pearson Correlation | 1                                  | ,690**                          |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,                                  | ,000                            |
|  | N                   | 48                                 | 47                              |
| Nível de Literacia Global                                      | Pearson Correlation | ,690**                             | 1                               |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,000                               | ,                               |
|  | N                   | 47                                 | 47                              |

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).