UNIVERSIDADE DE LISBOA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE CIÊNCIAS

LEITURA A PAR

Efeitos de um Programa Tutorial
no Desempenho em Leitura, Motivação, Autoconceito e Auto-estima
de alunos do 2º e 4º anos de escolaridade

VERA MONTEIRO

Tese apresentada na Universidade de Lisboa
para obtenção do grau de Doutor em Educação, especialidade de
Psicologia da Educação

Orientadora: Professora Doutora Margarida César

2003

Aos Queridíssimos

Manuel Maria,

Manuel Maria Júnior

e Maria

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Doutora Margarida César, pelo apoio na orientação desta investigação, bem como, pela enorme disponibilidade que me manifestou durante este longo período de trabalho. Agradeço as questões colocadas e as sugestões que muito me fizeram reflectir e que tanto contribuíram para reorganizar as minhas ideias.

Aos meus colegas da Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação, do ISPA, pela troca de ideias, reflexões conjuntas e sugestões, que tiveram para mim imenso valor.

Aos meus colegas da equipa do projecto Interacção e Conhecimento da Faculdade de Ciências de Lisboa, que com uma tão grande diversidade de saberes, enriqueceram os meus conhecimentos na área das interacções sociais.

À Professora Doutora Glória Ramalho, pelas múltiplas orientações relativamente aos tratamentos estatísticos realizados, pela sua amizade e disponibilidade para me ouvir mesmo com uma agenda tão sobrecarregada.

Ao Dr. Hamilton Costa, pelas leituras e reflexões em comum que contribuíram para um olhar mais claro sobre as problemáticas abordadas.

Às escolas, professores e alunos que participaram nesta investigação, pela colaboração e pelo esforço e empenho que um trabalho desta natureza exige e que sem eles não teria sido possível concretizá-lo.

À Lourdes Mata, pela amizade, e conhecimentos partilhados e pela paciência vital que me disponibilizou nos momentos de maior ansiedade e angustia.

Ao Francisco Peixoto, meu colega e amigo que estando tão atarefado na realização da sua tese, sempre se mostrou disponível para me apoiar em todas as fases deste trabalho e, que tanto contribuiu para uma melhor reflexão sobre os dados recolhidos.

À direcção do ISPA, que me apoiou e facilitou a realização deste trabalho.

À FCT, que financiou esta investigação no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio, permitindo-me ter mais tempo para a realização da mesma.

Agradeço também à Mita, ao Paulo Miranda, a todos os funcionários da biblioteca do ISPA, nomeadamente ao Carlos, à Madalena, ao José Narciso e ao Paulo Nunes, que dentro das suas funções se disponibilizaram para dar resposta a todos os pedidos feitos.

A todas as minhas ex-alunas que comigo colaboraram na testagem de alguns instrumentos, pela ajuda preciosa que me deram nesta fase do trabalho.

Ao meu filhote Manuel Maria, que viveu estes anos a perguntar-me constantemente "Oh mãe ainda falta muito para acabar? Quando é que podemos ir brincar?", pela sua paciência, ternura e carinho que sempre manifestou, mesmo nas horas de maior azáfama e pelas dicas que me sugeriu sobre a aprendizagem e desenvolvimento da leitura.

À minha filhota Maria, que quase desde que nasceu, me acompanhou nesta viagem, nunca dispensando a minha presença, "lendo" e "escrevendo" ao meu lado, silenciosamente, pela sua compreensão e o seu grande amor, que tanto me incentivaram a continuar, mesmo que isso me obrigasse a estar, por vezes, mais afastada dela.

As palavras que irei utilizar serão sempre insuficientes para agradecer ao Manuel Maria, que desde o início sempre me incentivou e estimulou para este trabalho, pela sua dedicação, atenção e compreensão disponibilizadas, principalmente, nos momentos em que me senti mais fragilizada.

A minha mais profunda estima vai também para todos os outros que de qualquer modo me ajudaram a tornar este trabalho possível.

RESUMO

Esta investigação teve como primeiro objectivo construir e implementar um programa de intervenção na área da leitura, que potencializasse o desenvolvimento das competências em leitura e promovesse a motivação e o autoconceito e auto-estima das crianças que nele participassem.

As investigações sobre programas tutoriais na área da leitura indicam que este tipo de programas de interacção assimétrica, em que um sujeito mais competente ajuda um colega menos competente, pode ter efeitos positivos no desempenho académico, na motivação para a leitura e na percepção de competência de ambos os elementos da díade (Clay, 1993, 1994; Morrow, 1992; Topping; 1994, 1995; Topping & Whiteley, 1988).

Deste modo, desenvolvemos um Programa de Leitura a Par, utilizando o método tutorial e avaliámos o seu efeito no desempenho na leitura, na motivação para a leitura, na percepção de competência e auto-estima de crianças dos 2º e 4º anos de escolaridade. Um objectivo adicional foi o de analisar as atitudes dos tutores e dos tutorandos relativamente ao Programa e à relação que estabeleceram com o seu par.

O Programa de leitura a Par teve a duração de cerca de dois meses com 3 sessões de leitura semanais. As 160 crianças, envolvidas no estudo, frequentavam: algumas o 2º ano de escolaridade (80) e outras o 4º ano de escolaridade (80). Estas crianças foram identificadas pelos seus professores em função das grandes dificuldades que tinham na leitura. Em cada ano de escolaridade seleccionámos, aleatoriamente, 40 para o grupo experimental e 40 para o grupo de controlo. Obtivemos, desta forma, um total de 40 díades, cada uma formada por um tutor do 4º ano de escolaridade e por um tutorando do 2º ano.

Todas as crianças foram avaliadas individualmente duas vezes, antes e após a implementação do Programa. Foi utilizado um teste de avaliação do desempenho em leitura (Monteiro, 2000a), uma escala de avaliação do autoconceito e da auto-estima (2º ano- Escala Pictórica da Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças de Harter & Pike, 1983, em fase de adaptação para a população portuguesa por Mata et al., 1998; 4º ano -"Como é que eu sou" Escala de autoconceito para crianças, de Harter, 1985, adaptada para a população portuguesa por Alves-Martins et al., 1995), um questionário de avaliação da motivação para a leitura, "Eu e a Leitura" de Monteiro e Mata (2001) e, ainda, um

questionário que avaliou as atitudes das crianças em relação ao Programa e à sua relação com o par.

Os resultados obtidos demonstraram que o Programa de Leitura a Par teve um efeito positivo no desempenho na leitura das crianças dos 2º e 4º anos de escolaridade, nas dimensões da correcção e compreensão, não se tendo verificado diferenças significativas, em termos estatísticos, entre os dois grupos em estudo, na dimensão fluência da leitura.

O mesmo Programa elevou os níveis de motivação para a leitura das crianças que nele participaram, nomeadamente nas dimensões do prazer e autoconceito de leitor (2º e 4º ano de escolaridade) e reconhecimento social (apenas no 2º ano de escolaridade), apresentaram progressos significativamente superiores aos dos seus colegas do grupo de controlo.

Quanto à percepção de competência, o Programa teve um efeito positivo em todas as dimensões do autoconceito, das crianças dos 2º e 4º anos de escolaridade e na auto-estima dos alunos mais velhos. Para todas as dimensões os ganhos dos tutores e tutorandos foram, sempre, estatisticamente superiores aos dos alunos do grupo de controlo.

Os dados recolhidos através do questionário sobre as atitudes dos tutores e tutorandos, relativamente ao Programa, são muito ricos em termos de informação, constatando-se uma consistência entre as respostas dos tutores e dos tutorandos. Em geral, verificou-se uma atitude claramente favorável em relação ao Programa, valorizando os alunos, de forma muito positiva, tanto o facto de terem trabalhado em interacção com um colega, como o de terem podido escolher os materiais para a leitura.

Os resultados desta investigação permitem-nos afirmar que o Programa de Leitura a Par que implementámos teve um impacto positivo no desempenho em leitura, na motivação para a leitura, no autoconceito e auto-estima e nas atitudes das crianças relativamente ao mesmo e à qualidade da relação com o seu par.

Palavras chave: Atitudes, Autoconceito, Auto-estima, Leitura, Motivação, Tutorado.

ABSTRACT

The primary goal of this research project was to construct and put into practise a reading intervention programme that would enhance and facilitate the development of reading skills and promote the motivation and the self-concept and self-esteem of the children who took part in it.

The research on tutor programmes in the reading field indicates that this type of asymmetric interaction programme, in which a more competent subject helps a less competent one, can have positive effects on the academic performance, motivation to read and perception of competence of both members of the dyad (Clay, 1993, 1994; Morrow, 1992; Topping; 1994, 1995; Topping & Whiteley, 1988).

We thus developed a Paired Reading Programme that uses the tutorial method and assessed its effect on the reading performance, motivation to read, perception of competence and self-esteem of children in the 2nd and 4th grades. An additional aim was to analyse the tutors and tutees' attitudes towards the programme and the relationship each established with his/her pair.

The Paired Reading Programme lasted for around two months and entailed 3 reading sessions a week. The 160 children who were involved in the study were in the 2nd (80) and 4th (80) grades. Their teachers had identified them as the students with the highest reading difficulties. In each grade we randomly selected 40 children for the experimental group and 40 for the control group. In the experimental group we thus had a total of 40 dyads, each made up of a 4th grade tutor and a 2nd grade tutee.

Each child was individually assessed twice – before and after the programme. We used a reading performance evaluation test (Monteiro, 2000a), a self-concept and self-esteem assessment scale (2nd grade – Harter & Pike's Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Children, 1983, which was in the process of being adapted for the Portuguese population by Mata et al., 1998; 4th grade – Harter's Self-Perception Profile for Children, 1985, as adapted for the Portuguese population by Alves-Martins et al., 1995), a reading motivation assessment questionnaire, *"Eu e a Leitura"* ("Me and Reading") by Monteiro and Mata (2001), and a questionnaire designed to evaluate the children's attitudes towards the programme and their relationship with their peers.

The results showed that the Paired Reading Programme had a positive effect on the accuracy and understanding aspects of the reading performance of 2nd and 4th grade children. However, there were no significant differences between the two study groups when it came to reading fluency.

The programme increased the motivation levels of the children in the experimental group, particularly in terms of the pleasure they took in reading and their self-concept as readers (2nd and 4th grades), and their social recognition (2nd grade only), all of which displayed significantly greater progress than those achieved by their fellows in the control group.

When it came to perception of competence, the programme had a positive effect on every aspect of the self-concept of both the 2nd and the 4th grade children, as well as on the self-esteem of the older ones. In every aspect both the tutors and the tutees in the experimental group made statistically higher gains than the students in the control group.

The data gathered from the questionnaire on the tutors and tutees' attitudes towards the programme were very rich in information, and the responses given by tutors and tutees were consistent with one another. In general there was a clearly favourable attitude towards the programme and the respondents attached a very positive value to the fact that they had been working in interaction with another child.

Now that the research project is finished, the results enable us to say that the Paired/Peer Reading Programme we used had a positive impact on reading performance, motivation to read, self-concept and self-esteem and the children's attitudes towards both the programme itself and the quality of their relationship with their pairs.

Key words: Attitudes, Motivation, Reading, Self-concept, Self-esteem, Tutoring.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA i

AGRADECIMENTOS iii

RESUMO v

ABSTRACT vii

ÍNDICE GERAL ix

ÍNDICE DE QUADROS xv

ÍNCICE DE FIGURAS xix

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO 1

CAPÍTULO 2 – A PRENDIZAGEM DA LEITURA 11

1. Introdução 11

2. Concepções sobre a leitura 12

2.1. Evolução das concepções sobre a aprendizagem da leitura 12

2.2. A aprendizagem da leitura numa perspectiva cognitiva e cultural 16

2.3. A abordagem sociocultural do processo de aprendizagem da leitura 18

2.4. Síntese Recapitulativa 28

3. A Aprendizagem da leitura em Portugal nos últimos 10 anos 29

3.1. Caracterização geral 29

3.2. A aprendizagem da leitura no 1º ciclo 32

3.3. Síntese recapitulativa 35

CAPÍTULO 3 – MOTIVAÇÃO, AUTOCONCEITO E AUTO – ESTIMA 37

1. Motivação para a leitura **37**

1.1. Introdução 37

1.2. Constructos sobre a motivação 39

1.2.1. Constructos relacionados com a perspectiva cognitivista da motivação para a aprendizagem 41

1.2.2. Constructos da motivação intrínseca e motivação extrínseca 48

1.2.3. Os objectivos na motivação 58

1.3. Aspectos relacionados com a motivação para a leitura 65

1.3.1. A multidimensionalidade 65

1.3.2. Variáveis motivacionais: relação com o desempenho em leitura 70

1.3.3. O declínio da motivação para a leitura 75

1.4. Contextos de promoção da motivação para a leitura 81

1.4.1. Importância dos contextos de leitura 81

1.4.2. Os objectivos motivacionais em contexto de sala de aula 82

1.4.3. As tarefas/actividades de leitura 83

1.4.4. Características das tarefas/actividades de leitura 87

1.5. Programas de estimulação da leitura 98

1.5.1. Introdução 98

1.5.2. Leitura a Par (Versão Topping) 102

1.5.3. *Reading Recovery* – Recuperação em Leitura 107

1.5.4. *Running Start* 112

1.5.5. Programa de Intervenção em Leitura e Escrita 116

2. Autoconceito e Auto – Estima **122**

2.1. Introdução 122

2.2. Definição dos conceitos 122

2.3. Natureza multidimensional do autoconceito 126

2.4. Estabilidade do autoconceito 133

2.5. Autoconceito e rendimento académico 136

3. Relação entre Autoconceito, Motivação e Aprendizagem **140**

CAPÍTULO 4 – INTERACÇÕES SOCIAIS, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM **143**

1. Análise evolutiva dos estudos sobre interacções sociais nas últimas décadas **143**

1.1. Introdução 143

1.2. Factores sociais e factores cognitivos 144

1.3. Significações sociais, contexto social e construções cognitivas 147

1.4. O papel da verbalização na co-construção 154

2. As interacções de tutela **156**

2.1. O conceito e a organização das interacções de tutela 157

2.1.1. Definição e caracterização das interacções de tutela 157

2.1.2. Origem e evolução do método tutorial 159

2.1.3. O método tutorial como prática pedagógica 164

2.1.4. Modelos do método tutorial 167

2.1.5. Estruturação dos modelos tutoriais 168

2.2.Estudo psicológico das interacções de tutela 170

2.2.1. Introdução 170

2.2.2. Do inter-psíquico ao intrapsíquico 172

a) O contributo de Vygotsky 172

b) As interacções de tutela na perspectiva de Bruner 180

c) A mediação semiótica nas interacções de tutela: o contributo de Wertsch 181

2.2.3. Processos psicossociais das construções sociocognitivas 184

a) O conflito sociocognitivo nas interacções de tutela 184

b) A construção da intersubjectividade 191

c) A perspectiva procedimental 194

d) Imitação, modelação e co-construção nas interacções de tutela 199

2.3. Eficácia das interacções de tutela entre pares 203

2.3.1.Introdução 203

2.3.2.Condições sobre a eficácia das interacções de tutela 206

CAPÍTULO 5 – PROBLEMATIZAÇÃO, OBJECTIVOS E HIPÓTESES **223**

1.Problematização **223**

2. Objectivos e hipóteses **229**

3. Operacionalização da variáveis **235**

CAPÍTULO 6 – METODOLOGIA **237**

1. Os sujeitos na investigação **237**

2. Programa de Leitura a Par **239**

2.1. Introdução 239

2.2. Método tutorial 241

2.2.1. Definição 241

2.2.2. Tipologia 241

2.2.3. Estrutura 242

2.2.4. Organização 243

2.3. Avaliação do Programa de Leitura a Par 248

2.3.1. Avaliação formativa: Procedimentos e instrumentos utilizados 248

2.3.2. Avaliação sumativa: Procedimentos e instrumentos utilizados 252

3. Procedimento **291**

3.1. Fase I – Pré-teste 292

3.2. Fase II 300

3.3. Fase III – Pós-teste 300

3.4. Fase IV 300

CAPÍTULO 7 – APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS **303**

1. O efeito do Programa de Leitura a Par no Desempenho em leitura **305**

1.1. Resultados obtidos pelos alunos do 2º ano de escolaridade 306

1.2. Resultados obtidos pelos alunos do 4º ano de escolaridade 308

1.3. Síntese 311

2. O efeito do Programa de Leitura a Par na motivação para a leitura 313

2.1. Resultados obtidos pelos alunos do 2º ano de escolaridade 313
2.2. Resultados obtidos pelos alunos do 4º ano de escolaridade 316
2.3. Síntese 318
3. O efeito do Programa de Leitura a Par nos níveis de autoconceito e auto-estima das crianças 320
3.1. Resultados obtidos pelos alunos do 2º ano de escolaridade 321
3.2. Síntese 326
3.3. Resultados obtidos pelos alunos do 4º ano de escolaridade 327
3.4. Síntese 331
4. Associações entre o desempenho inicial em leitura e os ganhos no desempenho em leitura, na motivação, no autoconceito e na auto-estima 333
4.1 Resultados obtidos pelos alunos do 2º ano de escolaridade 333
4.2 Resultados obtidos pelos alunos do 4º ano de escolaridade 337
4.3. Síntese 343
5. Atitudes das crianças relativamente ao seu par e ao Programa de Leitura a Par 347
5.1 Resultados obtidos nas questões de resposta aberta 347
5.2. Resultados obtidos nas questões de resposta fechada 356
5.3. Síntese 360

CAPÍTULO 8 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 361
1. O efeito do Programa de Leitura a Par no Desempenho em Leitura 361
2. O efeito do Programa de Leitura a Par na motivação para a Leitura 380
3. O efeito do Programa de Leitura a Par no autoceito e auto estima das crianças 392
4. Atitudes das crianças relativamente ao Programa de Leitura a Par e ao seu par. 404

CAPÍTULO 9 – CONSIDERAÇÕES FINAIS 411
1. Contributos e implicações pedagógicas 411

2. Limitações 421
3. Novas investigações 423

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 427

ANEXOS 453
Anexo A - Questionário de avaliação das atitudes dos tutores e tutorandos em relação ao Programa de Leitura a Par e à relação que estabeleceram com o seu par 455
Anexo B – Teste de avaliação das competências em leitura (2º ano de escolaridade) 465
Anexo C - Teste de avaliação das competências em leitura (4º ano de escolaridade) 479
Anexo D – Escala de avaliação da motivação para a leitura (2º ano de escolaridade) 493
Anexo E - Escala de avaliação da motivação para a leitura (4º ano de escolaridade) 501
Anexo F – Escala pictórica da percepção de competência e aceitação social para crianças (2º ano de escolaridade) 507
Anexo G – Escala de autoconceito para crianças (4º ano de escolaridade) 513
Anexo H – Registo diário das actividades 521
Anexo I - Certificado 527

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro1- Correlações obtidas entre os dois textos do 2º e 4º de escolaridade nos três parâmetros de avaliação das competências em leitura. 263

Quadro 2- Valores obtidos através do t Student nos três parâmetros de avaliação das competências em leitura 264

Quadro 3- Textos seleccionados para o 2º e 4º anos de escolaridade no pré e pós-teste 264

Quadro 4- Distribuição dos sujeitos por ano de escolaridade e género 273

Quadro 5- Análise Factorial, com rotação Varimax 274

Quadro 6- Correlações item/total para cada uma das dimensões da escala. 275

Quadro 7- Coeficientes de consistência interna para as três dimensões 275

Quadro 8- Comparação dos índices de consistência interna de vários instrumentos de medida da Motivação para a leitura 278

Quadro 9- Distribuição dos sujeitos por ano de escolaridade e sexo 284

Quadro 10- Análise Factorial (Rotação Varimax) 285

Quadro 11- Coeficiente de Consistência Interna (Alfa de Cronbach) 286

Quadro 12 - Análise de variância para o desempenho em leitura (2º ano de escolaridade) 308

Quadro 13 - Análise de variância para o desempenho em leitura (4º ano de escolaridade) 311

Quadro 14 - Análise de variância para a motivação para a leitura (2º ano de escolaridade) 315

Quadro 15 - Análise de variância para a motivação para a leitura (4º ano de escolaridade) 318

Quadro 16 - Análise de variância para a percepção de competência, dimensões competência cognitiva, competência física e competência geral (2º ano de escolaridade) 323

Quadro 17 - Análise de variância para a percepção de competência, aceitação materna, aceitação entre pares e factor da aceitação social (2º ano de escolaridade) 325

Quadro 18 - Análise de variância para competência escolar, comportamento, competência atlética, aparência física, aceitação social e auto-estima (4º ano de escolaridade) 331

Quadro 19 - Correlações entre os ganhos obtidos pelas crianças do 2º ano, em leitura e motivação, e os resultados iniciais em compreensão 334

Quadro 20 - Correlações entre os ganhos obtidos pelas crianças do 2º ano, em leitura e motivação e os resultados iniciais em correcção 335

Quadro 21 - Correlações entre os ganhos obtidos pelas crianças do 2º ano, em leitura e motivação e os resultados iniciais em fluência 336

Quadro 22 - Correlações entre os ganhos obtidos pelas crianças do 4º ano, em leitura e motivação e os resultados iniciais em compreensão 337

Quadro 23 - Correlações entre os ganhos obtidos pelas crianças do 4º ano, em leitura e motivação e e os resultados iniciais em correcção 338

Quadro 24 - Correlações entre os ganhos obtidos pelas crianças do 4º ano, em leitura e motivação e os resultados iniciais em fluência 339

Quadro 25 - Categorias das respostas dos tutorandos à primeira questão de resposta aberta 347

Quadro 26 - Categorias das respostas dos tutorandos à segunda questão de resposta aberta 348

Quadro 27 - Categorias das respostas dos tutorandos à terceira questão de resposta aberta 349

Quadro 28 - Categorias das respostas dos tutores à primeira questão de resposta aberta 350

Quadro 29 - Categorias das respostas dos tutores à segunda questão de resposta aberta 351

Quadro 30 - Categorias das respostas dos tutores à terceira questão de resposta aberta 352
Quadro 31 - Percentagens de respostas dadas pelos tutores e tutorandos à Questão 4, sobre as atitudes em relação ao Programa de Leitura a Par 355
Quadro 32 - Percentagem de respostas dos tutores e tutorandos nas questões referentes à qualidade da relação na díade 356
Quadro 33 - Percentagem de respostas dos tutores e tutorandos na questão referente aos progressos em leitura 358
Quadro 34 - Percentagem de respostas dos tutores e tutorandos na questão referente à continuidade no Programa 358

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Número de alunos por sexo em cada ano de escolaridade 237

Figura 2 - Resumo do esquema de selecção dos participantes no estudo 238

Figura 3 - Item exemplo da escala 268

Figura 4 - Item exemplo da escala para o 1º e 2º anos de escolaridade 269

Figura 5 - Item 1 da subescala da Competência Cognitiva (versão raparigas) 279

Figura 6 - Item 2 da subescala da Aceitação entre Pares (versão rapazes) 279

Figura 7 - Item 3 da subescala da Competência Física (versão raparigas) 280

Figura 8 - Item 4 da subescala da Aceitação Materna (versão rapazes) 280

Figura 9 - Exemplo de como o material deverá ser apresentado 281

Figura 10 - Item da subescala Competência Escolar 289

Figura 11 - Médias na compreensão da leitura em função do momento e do grupo 306

Figura 12 - Percentagem média de palavras lidas correctamente em função do momento e do grupo 306

Figura 13 - Numero médio de palavras lidas por minuto, em função do momento e do grupo 307

Figura 14 - Médias na compreensão da leitura em função do momento e do grupo 309

Figura 15 - Percentagem média do número de palavras lidas correctamente em função do momento e do grupo 309

Figura 16 - Número médio de palavras lidas por minuto, em função do momento e do grupo 309

Figura 17 - Médias na dimensão prazer em leitura em função do momento e do grupo 313
Figura 18 - Médias na dimensão autoconceito de leitor em função do momento e do grupo 313
Figura 19 - Médias na dimensão reconhecimento social em função do grupo e do momento 314
Figura 20 - Médias na dimensão prazer em função do momento e do grupo 316
Figura 21 - Médias na dimensão autoconceito de leitor em função do momento e do grupo 316
Figura 22 - Médias na dimensão reconhecimento social em função do momento e do grupo 316
Figura 23 - Médias na dimensão da competência cognitiva em função do momento e do grupo 321
Figura 24 - Médias na dimensão da competência física em função do momento e do grupo 321
Figura 25 - Médias no factor competência geral em função do momento e do grupo 322
Figura 26 - Médias na dimensão da aceitação materna, em função do momento e do grupo 324
Figura 27 - Médias na dimensão da aceitação entre pares, em função do momento e do grupo 324
Figura 28 - Médias no factor Aceitação Social, em função do momento e do grupo 324
Figura 29 - Médias na dimensão da competência escolar, em função do momento e do grupo 328
Figura 30 - Médias na dimensão do comportamento, em função do momento e do grupo 328
Figura 31 - Médias na dimensão da competência atlética, em função do momento e do grupo 329
Figura 32 - Médias na dimensão da aparência física, em função do momento e do grupo 329

Figura 33 - Médias na dimensão da aceitação social, em função do momento e do grupo 330
Figura 34 - Médias na auto-estima, em função do momento e do grupo 330
Figura 35 - Relação entre o desempenho inicial na fluência da leitura e os ganhos no Prazer pela leitura, 4º ano, grupo de controlo 340
Figura 36 - Relação entre o desempenho inicial na correcção da leitura e os ganhos na fluência da leitura, 2º ano, grupo experimental. 341
Figura 37 - Relação entre o desempenho inicial na correcção em leitura e os ganhos na correcção em leitura, 4º ano, grupo experimental. 342

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos temos constatado, quer através de investigações quer através do discurso dos políticos, dos professores e dos pais, que as crianças portuguesas, que frequentam o 1º ciclo, manifestam muitas dificuldades na leitura (Cardoso et al., 1994; Inspecção Geral da Educação, 2001; Rebelo, 1993) e que o seu desempenho em leitura é bastante inferior, quando comparado com os valores internacionais (Sim-Sim, 2001a; Sim-Sim & Ramalho, 1993).

Esta situação, a diversos títulos preocupante, despertou a nossa atenção para a necessidade de reflectir sobre o ensino e a aprendizagem da leitura nas escolas portuguesas do 1º ciclo, os seus problemas e condicionantes, conduzindo-nos para uma investigação sobre a temática, com o intuito de a compreendermos melhor. Ao mesmo tempo, esforçarmo-nos para contribuir com algumas propostas que facilitassem, por um lado, o desenvolvimento das competências em leitura das crianças e, por outro, que lhes trouxessem alguns benefícios em termos afectivos, ajudando a motivá-las para a leitura e a aumentar os seus níveis de autoconceito e auto-estima. A ideia que nos guiou não foi a de encontrar uma receita para curar os males da aprendizagem da leitura. Apenas quisemos partilhar reflexões teóricas e os dados empíricos que recolhemos sobre um conjunto de problemáticas ligadas à aprendizagem da leitura. Quisemos, ainda, contribuir com algo que, na nossa opinião, poderá desenvolver nas crianças um conhecimento da língua que lhes permita serem leitores mais fluentes e mais

críticos, objectivos que se pretendem que as crianças atinjam no 1º ciclo de escolaridade (M.E., 2001).

Pensamos que umas e outras poderão constituir um contributo para uma melhor compreensão do insucesso em leitura das crianças portuguesas e de alguns aspectos subjacentes a essa situação.

A presente investigação aborda, desta forma, uma questão sensível que preocupa a generalidade das pessoas que se dedicam à educação e, em particular, os professores, que todos os dias se vêem confrontados com os problema e as dificuldades sentidas pelos seus alunos no processo da aprendizagem da leitura.

Do nosso trabalho com professores, em contexto de sala de aula, foi possível constatar que estes profissionais reconhecem que a motivação está no centro de muitas das dificuldades que as crianças enfrentam no seu dia-a-dia escolar. Uma das questões que os professores por vezes colocam é "Como é que eu posso motivar os meus alunos para a leitura?". Esta questão, suscita uma outra "Quais as razões que levam uma criança a ler?" e, ainda, outra "Como é que nós podemos criar um ambiente que leve a criança a estar motivada para a leitura?". Ao longo do nosso trabalho tentámos responder a estas questões.

Perspectivas teóricas e estudos empíricos (Harter & Connell, 1984; Wigfield & Karpathian, 1991) demonstraram que existe uma relação entre a percepção de competência, a motivação e o desempenho. A relação parece ser complexa e influenciada por muitos factores, que vão mudando com a idade. No entanto, estes autores referem que uma elevada percepção de competência nas diferentes áreas do autoconceito e uma auto-estima elevada podem predizer uma motivação positiva, que, por sua vez, promove o desempenho das crianças.

Segundo Wigfield (1997a), quando as crianças acham que são competentes, elas parecem estar motivadas principalmente por razões intrínsecas e por objectivos de aprendizagem. Isto torna a criança mais persistente nas tarefas que realiza, leva-a a escolher

actividades desafiantes e a envolver-se em mais e variadas actividades. Todo este processo está muito associado ao desempenho em leitura.

Pelas razões atrás apresentadas, foi nosso propósito, nesta investigação, construir e desenvolver um Programa de Leitura a Par e avaliar se o mesmo poderia influenciar positivamente o desempenho em leitura, a motivação para a leitura, o autoconceito, a auto-estima e as atitudes das crianças.

O Programa de Leitura utilizado foi um programa que teve como propósito principal ajudar as crianças no seu desenvolvimento da leitura, criando um ambiente de sala de aula que promovesse a percepção de competência e a auto-estima, a motivação para a leitura e o desempenho em leitura. As correntes teóricas mais recentes, principalmente as abordagens socioconstrutivistas, reconhecem que a aprendizagem da leitura é facilitada pela interacção social que a criança tem com os outros, nomeadamente os trabalhos realizados por McCombs, (1996) e Oldfather (1993). Os resultados de ambos os estudos sugerem que a interacção social com colegas sobre livros, as discussões com os amigos sobre o que lêem, a partilha de livros, são factores importantes no desenvolvimento da motivação para ler, defendendo a ideia de que estas interacções com colegas têm uma influência positiva no desempenho em leitura.

Tendo em conta estas e outras investigações optámos, então, por realizar um Programa de Leitura a Par, em que fosse dada, às crianças, a oportunidade de interagirem socialmente com outro colega.

Porquê um programa tutorial entre pares?

Para alguns autores (Ellis & Rogoff, 1982, 1986; Verba, 1998) o tutorado envolve a representação que a criança tem do papel do professor, a utilização de estratégias de orientação apropriadas, a sensibilidade para as necessidades do aprendiz e o conhecimento da tarefa. Estes estudos têm demonstrado que desde os 7 anos de idade as crianças exibem interacções assimétricas que preenchem o essencial das funções tutoriais: facilitar a

compreensão do colega, controlar a actividade dando *feedback* ao seu par, facilitar a actividade, manter o colega envolvido na tarefa e manter a ligação social, foram alguns dos comportamentos manifestados pelos tutores (Verba, 1998).

Quando pensámos em desenvolver este programa, a nossa atenção centrava-se naquelas crianças que, ao entrarem para a escola, começaram a aprender a ler e, por uma ou outra razão, deixaram de fazer progressos em leitura. Portanto, a nossa preocupação foi a de construir um programa que, em termos práticos, não fosse muito difícil de aplicar em contexto de sala de aula e que pudesse, rapidamente, ajudar as crianças a "retomarem a estrada do sucesso em leitura". Nestas fases iniciais da aprendizagem da leitura, este processo necessita de muito trabalho e prática por parte da criança e do apoio de uma pessoa mais competente que, por um lado, sirva de modelo explícito de leitura à criança e, por outro lado, que leia com ela, que a oriente, que lhe dê *feedback* e que a encoraje.

Esta oportunidade de interagir com um colega através do método tutorial introduz, no processo de ensino-aprendizagem, a ajuda e compreensão mútuas. Por outro lado, esta interacção assimétrica redistribui, no contexto de sala de aula, os papéis classicamente atribuídos a professores e alunos. Neste sentido, o método tutorial pode contribuir para que algumas tarefas de aprendizagem da leitura sejam assumidas por tutores, permitindo que estas crianças se integrem em esquemas de participação motivadora.

Este Programa de Leitura a Par, de forma muito sumária, caracteriza-se por oferecer oportunidades às crianças de interagirem socialmente com outros colegas, por um ambiente rico em livros e em diferentes tipos de leituras, por oportunidades de escolha em relação às actividades, tarefas, procedimentos e estratégias de leitura e por dar acesso a leituras que lhes são significativas.

Expostas as motivações e o propósito que nos conduziram ao estudo da problemática da aprendizagem e desenvolvimento da leitura, convém, agora, dar uma visão geral dos

diferentes conteúdos em que o estudo se desdobra e como se articulam no interior da exposição que constitui o presente trabalho de tese.

O trabalho de investigação aqui apresentado compreende duas partes distintas: uma primeira, que compreende os Capítulos 1, 2, 3 e 4 de abordagem teórica, onde é feita uma revisão da literatura que nos dá uma visão global sobre o estado de conhecimentos no domínio da leitura e de outros constructos relacionados com esta problemática, nomeadamente a motivação para a leitura, o autoconceito e a auto-estima e as interacções sociais. Neste sentido, foi assinalada a importância de algumas teorias existentes nestas áreas, bem como alguns estudos empíricos que abordaram esta problemática. A segunda parte, onde se incluem os Capítulos 5, 6, 7, 8 e 9 relata a investigação de natureza empírica, efectuada em escolas do 1º ciclo, com crianças do 2º e 4º anos de escolaridade.

No primeiro capítulo faz-se uma breve introdução ao trabalho realizado, bem como a forma como este relatório científico se encontra estruturado.

No segundo capítulo, faz-se uma caracterização da aprendizagem da leitura, de um ponto de vista evolutivo e sistemático. Nesse sentido, procura-se, em primeiro lugar, definir o acto de ler e o acto de aprender a ler, os modelos teóricos da leitura e da aprendizagem da leitura. Em segundo lugar, faz-se uma revisão da evolução da problemática da aprendizagem da leitura, assinalando-se a deslocação teórica de modelos cognitivos de leitura para os processos, conhecimentos e estratégias activadas pelas crianças ao longo de todo o processo de desenvolvimento das suas competências em leitura. Na realidade, a tarefa de ler não pode ser entendida apenas com base numa linearidade de modelos cognitivos (ascendentes, descendentes ou em interacção). Há que ter em conta os processos, os conceitos e as competências infantis envolvidos na aprendizagem da leitura, avaliando o seu impacto nessa aprendizagem. Analisam-se, em terceiro lugar, de forma sistemática, os processos fundamentais inerentes ao processo de aprendizagem da leitura. Desta forma, considera-se

que a aprendizagem é um processo cultural, social, conceptual, precoce e contínuo, activo e participado, contextualizado e significativo, funcional e afectivo. Enfim, procura-se enquadrar a forma como esta problemática tem vindo a ser abordada em Portugal, nos últimos 10 anos.

O terceiro capítulo incide, por um lado, sobre a motivação para a leitura e, por outro lado, sobre a influência da percepção de competência e auto-estima na motivação e no desempenho em leitura, de molde a proporcionar um entendimento mais claro e completo sobre a problemática da leitura.

Investigações realizadas na área da motivação para a leitura têm identificado vários aspectos ligados quer ao sujeito quer ao contexto que envolve a aprendizagem da leitura, que são muito importantes na sua motivação para a leitura. Assim, começaremos por analisar alguns dos constructos motivacionais relacionados com a motivação para a leitura, nomeadamente o constructo de auto-eficácia, de crença, capacidade, valor e expectativas. Estes constructos são analisados numa perspectiva histórica da evolução do conceito de motivação, salientando a sua importância nas concepções mais actuais sobre a motivação para a leitura, nomeadamente nas concepções socioconstrutivistas. Seguidamente, apresentam-se, nas suas linhas gerais, os principais constructos da motivação intrínseca e motivação extrínseca, realçando as condições que permitem o desenvolvimento e a manutenção do interesse dos sujeitos pelas actividades de aprendizagem, em particular pelas actividades de leitura. Dedicaremos, também, algumas páginas aos objectivos na motivação e à forma como diferentes objectivos podem conduzir a padrões motivacionais diferentes, logo a diferentes consequências motivacionais. Procurámos, ainda, analisar alguns aspectos relacionados com a motivação para a leitura, nomeadamente a sua natureza multidimensional, a relação entre as variáveis motivacionais e o desempenho em leitura e o declínio da motivação para a leitura. Conclui-se o subcapítulo da motivação, salientando, por um lado, a importância dos contextos de leitura na promoção da motivação para a leitura, propondo uma apresentação dos

diferentes aspectos que caracterizam as actividades e tarefas de leitura, que poderão promover a motivação para a leitura. Por outro lado, descrevemos e analisamos, de forma breve, quatro programas de estimulação para a leitura, dois concebidos para ajudar crianças com dificuldades em leitura, o programa de Leitura a Par, de Topping (1988) e o *Reading Recovery* (Clay, 1993, 1994) e, igualmente, dois outros programas que dão ênfase à motivação para a leitura, o *Running Start* e o *Reading-writing Intervention Program*, de Morrow (1992).

Neste terceiro capítulo faz-se, também, uma breve revisão de algumas das investigações e teorias mais recentes sobre a natureza e desenvolvimento do autoconceito. O autoconceito tem sido definido, ao longo do tempo, de formas variadas, remetendo, muitas vezes, a sua definição para conteúdos diferentes. Tivemos, assim, a preocupação em definir, de forma precisa, o âmbito e o quadro teórico em que nos apoiámos quando utilizamos este constructo. Considerando que o autoconceito é de natureza multidimensinal, são apresentados vários estudos que salientam a sua estrutura multifacetada, bem como alguns trabalhos que se preocuparam em analisar as diferenças desenvolvimentais no autoconceito e na auto-estima das crianças. Finalizamos este capítulo fazendo uma análise diferenciadora com vista a relacionar autoconceito, motivação e aprendizagem, uma vez que vários autores (Bogiano, Main & Katz, 1988; Gottfried, 1990; Harter, 1981, 1992, Harter & Connell, 1984; MacIver, Stipek & Daniels, 1991) afirmam que as crianças que acreditam que são competentes estão mais motivadas intrínsecamente pelas tarefas académicas e, consequentemente, têm um melhor desempenho académico.

O quarto capítulo desta tese polariza-se em torno das questões das interacções sociais. Ao partirmos de uma perspectiva socioconstrutivista, defendemos que o acto de leitura é um acto social. Consideramos que as crianças leitoras vão desenvolver o significado da leitura a partir de conhecimentos que são co-construídos em contextos socioculturais específicos.

Diversas investigações têm demonstrado que os contextos de aprendizagem em que as crianças estão em interacção facilitam, por um lado, a construção do conhecimento e, por outro lado, fomentam níveis de motivação mais elevados, um autoconceito e uma auto-estima mais elevados, do que se trabalhassem individualmente (César, 1994,1995; Doise & Mugny, 1981; Doise, Mugny & Perret-Clermont, 1975, 1976; Gambrell & Morrow, 1996; Gilly, 1989a; Guthrie & Alao, 1997; Perret-Clermont & Nicolet, 1988; Perret-Clermont et al., 1991).

Realizou-se, nesta perspectiva, uma análise evolutiva dos vários estudos sobre as interacções sociais nas últimas décadas, centrando a nossa atenção nas interacções de tutela. Começaremos por apresentar uma breve evolução histórica do método tutorial, na Europa e fora dela, até aos nossos dias. O capítulo continua com uma caracterização dos diferentes métodos tutoriais e alude à forma como podem ser estruturados. Abordamos, igualmente, algumas condições necessárias para a eficácia do método tutorial e os benefícios decorrentes da sua aplicação. O capítulo termina tratando os principais pressupostos teóricos, ao nível das interacções de tutela, em que nos baseámos para construir o Programa de Leitura a Par.

A segunda parte deste trabalho, compreendendo os Capítulos 5, 6, 7, 8 e 9 expõe a investigação empírica realizada. No Capítulo 5, a problematização, os objectivos e hipóteses de investigação são apresentados, procurando fundamentá-los com base em estudos já desenvolvidos sobre esta temática.

O capítulo seguinte faz a descrição da metodologia, onde se definem os princípios orientadores do estudo, descrevendo-se as várias fases pelas quais passou esta investigação. Descrevem-se, deste modo, os participantes no estudo, a forma como foram seleccionados, a adaptação e/ou elaboração dos instrumentos de recolha e análise dos dados.

No Capítulo 7, são apresentados os resultados e tecem-se alguns comentários relativamente aos mesmos. No Capítulo 8, os resultados são discutidos e interpretados, tendo

por instância de referência o quadro teórico descrito na primeira parte do trabalho. No Capítulo 9, apresentam-se algumas considerações finais sobre os resultados mais expressivos, enunciam-se algumas sugestões e recomendações decorrentes deste trabalho. São, ainda, indicadas algumas pistas para futuras investigações no âmbito desta problemática, tendo como objectivo dar continuidade a esta investigação.

E sendo certo que um trabalho científico, entendido como aventura intelectual, não tem fim; este trabalho, que se apresenta, ao escrutínio crítico, representa, apenas, um passo na longa e persistente curiosidade humana que subentende a imensidade do conhecimento humano e a sua sistemática evolução.

CAPÍTULO 2

A APRENDIZAGEM DA LEITURA

1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo visa, fundamentalmente, mostrar como é que a problemática da aprendizagem da leitura foi abordada pelos diferentes investigadores e apontar as múltiplas implicações pedagógicas que a seu respeito se foram construindo.

Nesta perspectiva, procurou-se, primeiramente, caracterizar a aprendizagem da leitura, de um ponto de vista evolutivo e sociocultural, a fim de definir o acto de ler, os modelos teóricos da leitura e o processo de leitura.

Tentou-se, depois, com intenção meramente exploratória, dar uma imagem de como esta mesma problemática foi abordada em Portugal durante os últimos 10 anos, com vista a complementar o panorama teórico da primeira parte.

2. CONCEPÇÕES SOBRE A LEITURA

2.1. Evolução das concepções sobre a aprendizagem da leitura

Muitos trabalhos têm sido conduzidos no sentido de se tentar perceber o que faz uma criança quando está a ler e que mecanismos estão envolvidos no acto de leitura. Os resultados apontam para divergências em termos teóricos. No entanto, parece ainda não existir "uma teoria compreensiva sobre a aquisição da leitura que seja capaz de integrar coerentemente as

várias dimensões psicológicas, sociais e pedagógicas" (Silva, 2001, p.31) sobre a aprendizagem da leitura.

As concepções psicopedagógicas mais clássicas sobre a aprendizagem da leitura consideram que a criança, que aprende a ler é um simples receptor de conhecimentos e de técnicas transmitidas pelos seus professores. Saber ler resulta, segundo esta perspectiva tradicional, por um lado, de capacidades instrumentais, nomeadamente, a discriminação auditiva ou visual, a consciência fonética, a organização espacial e temporal, etc. Por outro lado, saber ler tem a ver com as características psico-afectivas inerentes à criança, como, por exemplo, a motivação e a maturação do aluno (Chauveau, 1993). De acordo com esta concepção, estes pré-requisitos necessários para a aprendizagem da leitura são factores importantes a ter em conta, uma vez que, sem eles, a criança não poderá aprender a ler.

Segundo Alves-Martins (1996), de acordo com esta perspectiva da aprendizagem da leitura "a preparação para a leitura passa pelo treino nos diversos domínios que se supõe terem relações com o processo de leitura sendo as dificuldades de aprendizagem atribuídas a déficites das aptidões psicológicas gerais" (p. 15).

No entanto, como esta concepção explica de forma insuficiente, como é que a maior parte das crianças aprende, a problemática da aprendizagem da leitura foi abordada, a partir dos anos 70 do século passado, com o intuito de rever o modelo anterior. São, justamente, as evidências empíricas desses estudos, que se pretendem sintetizar, numa perspectiva evolutiva, para melhor se compreenderem as deslocações teóricas e metodológicas que sobre esta problemática foram incidindo.

Assistiu-se, com efeito, desde os anos 70, a um evoluir dos modelos cognitivistas sobre os processos cognitivos envolvidos na actividade de leitura. Estes modelos tinham como objectivo representar os processos cognitivos mobilizados pelo leitor fluente.

As primeiras concepções defendiam que a "leitura implicaria um percurso linear e hierarquizado indo de processos psicológicos primários – juntar letras – a processos cognitivos de ordem superior – produção de sentido" (Alves-Martins, 1996, p. 17). Eram chamados os modelos ascendentes, como é, por exemplo, o modelo de Gough (1972). Surgem, depois, os modelos descendentes, nomeadamente o de Goodman (1970), que apresentam um processo inverso ao anterior, ou seja, em que os "processos mentais superiores seriam determinantes no acto de ler, limitando-se o leitor a confirmar, através de índices do texto, as antecipações que, a partir do contexto, faria" (Alves-Martins, 1996, p. 17).

Mais tarde, passou-se a uma concepção interactiva dos dois tipos de estratégias (ascendentes e descendentes), que poderão ocorrer em simultâneo ou em paralelo, é disso exemplo o modelo de Stanovich (1980). Esta concepção interactiva concebe a actividade de leitura, como "um processo de interacção entre o leitor e o texto no sentido da apropriação de informação pertinente pelo sujeito leitor, no qual as várias operações cognitivas activadas estão em constante interacção e, ainda, onde cada um dos componentes envolvidos no processo de leitura exerce um efeito sobre os restantes, podendo ser modificados pelos outros componentes" (Silva, 2001, p. 8).

Esta problemática sobre a forma como os leitores fluentes chegam ao significado dos textos e à identificação das palavras alimentou, na opinião de Silva (2001), a controvérsia sobre os métodos de leitura e a sua qualidade. Assim, os modelos ascendentes, que enfatizam os processos de descodificação, conduziram a um modelo pedagógico na aprendizagem da leitura que tinha por base o método sintético. Daí o facto de muitos professores, ao iniciarem as crianças na aprendizagem da leitura e da escrita, começarem por ensinar as letras do alfabeto, depois seguia-se a descodificação das palavras e, por fim, a leitura de frases.

Pelo contrário, os modelos descendentes colocam a sua tónica "nos processos superiores relacionados com conhecimentos prévios e expectativas decorrentes do texto"

(Silva, 2001, p. 27), que suportavam os métodos globais de aprendizagem da leitura. Em que o processo de aprendizagem é o inverso do anterior, ou seja, parte-se da frase, passa-se à palavra e, por último, às letras.

Mas, como refere esta autora (Silva, 2001), a actividade de leitura não se pode ver apenas com base nesta linearidade dos modelos cognitivos da leitura. Até porque, provavelmente, os dois processos envolvidos (descodificação e compreensão) parecem ser indissociáveis e essenciais na leitura.

Deste modo, os anos 80 caracterizaram-se, pelo aparecimento de vários modelos de aprendizagem da leitura, nomeadamente, os modelos desenvolvimentistas, que tinham como objectivo a análise da evolução das estratégias para o reconhecimento de palavras, defendendo estes a compreensão do princípio alfabético, como factor importante na aquisição da leitura. Estes modelos pressupõem a existência de várias fases sucessivas que caracterizam diferentes momentos evolutivos na forma como as crianças abordam a leitura. Cada uma destas fases seria caracterizada "pelo uso exclusivo de determinadas estratégias que seriam substituídas em fases seguintes por outras mais avançadas " (Alves-Martins, 1996, p. 70).

Como crítica principal a estes modelos avançaríamos o facto de existirem outros factores importantes no percurso que a crinça faz até se tornar um leitor fluente, para além das operações de descodificação, nomeadamente, e tal como refere Silva, (2001), "a apreensão por parte das crianças das funções comunicativas da linguagem escrita, o entendimento de outras dimensões não alfabéticas inerentes ao código escrito, ou a articulação estratégica de várias operações de modo a chegar ao sentido do texto" (p. 38) e que nunca são contemplados pelos autores destes modelos, como fundamentais no processo de aprendizagem da leitura.

Assim, a partir da década de oitenta surgem novos modelos sobre os processos de aprendizagem da leitura que colocaram a sua atenção numa análise conjunta dos "factores cognitivos, sociais e pedagógicos, subjacentes à aprendizagem da leitura, tendo em conta as

particularidades do código alfabético e os componentes operacionais implicados na tarefa de ler" (Silva, 2001, p. 58).

É também a partir desta década que surge o conceito de Literacia Emergente (Teale & Sulzby, 1989) que pretendia, na opinião dos autores, romper com as concepções clássicas do processo de apreensão e de aprendizagem da linguagem escrita. Esta nova concepção atribui à criança um papel activo e muito importante na aprendizagem da leitura e da escrita. Enfatiza os conhecimentos precoces que as crianças têm em relação à escrita e à leitura, conhecimentos que são apropriados muito antes da sua entrada para a escola. Consideram que existe uma influência mútua, da escrita e da leitura, no processo de desenvolvimento da criança, desenvolvendo-se ambas as apropriações de forma simultânea e interrelacionada. Os contextos de aprendizagem são particularmente relevantes, nesta perspectiva teórica. Não é necessário esperar que a criança faça estas aprendizagens em contexto formal de sala de aula. É no seu dia-a-dia e nas situações reais, que a criança vai fazendo as suas primeiras aprendizagens sobre leitura e escrita, atribuindo-lhes funções, sendo estas componentes integrantes do processo de aprendizagem.

Assim sendo, os anos 80 e 90 caracterizam-se, por um lado, pelo estudo dos processos, conhecimentos e estratégias empreendidos pela criança durante o seu longo percurso de aprendizagem da leitura, de onde resultaram diferentes tipos de factores que poderão influenciar o sucesso na leitura, nomeadamente, factores metalinguísticos (Morais, Alegria & Content, 1987), conceptuais (Alves-Martins, 1996; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1993) e funcionais (Chauveau, Rémond & Rogovas-Chauveau, 1993). Por outro, e mais recentemente, assistimos ao emergir de outros estudos mais abrangentes, que têm como objectivo a avaliação do impacto de cada um dos diferentes tipos de conceitos e competências infantis na aprendizagem da leitura (Alves-Martins, 1996).

2.2. A aprendizagem da leitura numa perspectiva cognitiva e cultural

Qualquer acto de leitura compreende três acções que, na opinião de Chauveau (1997), são indissociáveis: uma acção instrumental, uma acção compreensiva e uma acção cultural.

Para este autor, a acção instrumental é constituída por três competências de base: saber descodificar, saber explorar e saber reconhecer. Para Chauveau (1997) qualquer actividade de leitura, por muito simples que seja, trata-se sempre de uma actividade cognitiva complexa. Um facto que coloca em evidência a complexidade do acto de ler é a observação de crianças que começam a saber ler. A criança nesta fase, que o autor denomina de "saber ler o mínimo", lê muito lentamente, hesita e está pouco à vontade perante a leitura. Estas crianças recorrem muitas vezes a uma leitura dirigida para elas próprias (autolinguagem) com o objectivo de regular e controlar a procura do significado. Precisam muitas vezes de se apoiar nas imagens que acompanham o texto, para darem significado á leitura.

A passagem desta leitura mínima ao saber ler de base dá-se, na opinião de Chauveau (1997), através de uma dupla automatização: ao nível da descodificação das palavras e ao nível da exploração da frase. Saber descodificar é uma competência que implica que a criança consiga identificar as palavras e atribuir-lhes significado. Saber explorar o texto implica saber colocar questões sobre o conteúdo e a organização do texto escrito. Nesta competência de base, vários procedimentos podem ser utilizados "varrer o texto com os olhos, utilizar a pontuação, recorrer ao contexto linguístico, descobrir elementos com uma forte carga semântica, detectar estruturas sintácticas e semânticas, formulação de hipóteses..." (Chauveau, 1997, p. 110). É, pois, a partir da interacção entre estas duas competências de base, que resulta o saber ler de base.

A terceira componente do saber ler de base instrumental refere-se à riqueza de vocabulário visual de cada criança. Na realidade, todos os leitores têm uma quantidade de

palavras armazenada na sua memória, que permite fazer a identificação de uma palavra de forma rápida, quando essa palavra surge à sua frente. Portanto, quanto mais rico e extenso for o vocabulário visual armazenado, mais rapidamente a criança reconhece as palavras do texto.

Tal como referimos anteriormente, o acto de ler compreende também uma acção compreensiva, ou seja, a criança, para conseguir ler, vai ter de conseguir coordenar os diversos procedimentos das três componentes instrumentais.

Por fim, a acção cultural caracteriza-se por uma estratégia de leitura em que o leitor adapta os seus comportamentos em função da tarefa de leitura e das suas intenções (projecto de leitura).

Os resultados obtidos nos estudos realizados por Chauveau (1997) sugerem que o acesso ao saber ler de base se faz, então, pela dupla automatização dos mecanismos de descodificação e dos mecanismos de exploração da frase. No entanto, o autor acrescenta que o acesso ao saber ler também mobiliza outros processos importantes, como "a identificação do tipo de escrito, as questões sobre o conteúdo, o reconhecimento de palavras, a organização de elementos semânticos, a associação entre descodificação e construção de significado, a memorização das informações recolhidas, o controlo da actividade (regulando a velocidade, relendo), e a manutenção do objectivo (compreender)..." (p. 116)

2.3. Abordagem sociocultural do processo de aprendizagem da leitura

Se a perspectiva evolutiva nos mostra a sucessiva deslocação teórica de que foi sendo alvo a problemática da aprendizagem da leitura (dos modelos teóricos de leitura aos processos e à avaliação do impacto dos conceitos e das competências), uma visão sociocultural, tal como realizou Mata (2003), ao tentar analisar de forma integrada as abordagens dos vários autores, permite definir a aprendizagem da leitura como um processo, que articula na sua realização oito processos fundamentais, a saber: processo cultural, social, conceptual, precoce

e contínuo, activo e participado, contextualizado e significativo, funcional e afectivo, que em seguida se vão caracterizar.

A aprendizagem da leitura é, em primeiro lugar, um *processo cultural*. Com esta dimensão cultural, os autores querem significar que as dinâmicas sociais e culturais que se desenvolvem à volta da criança levam a criança a apropriar-se dessas práticas e dessas experiências sobre a escrita e a leitura, de uma forma específica inerente à própria realidade sociocultural.

Para Chauveau e Rogovas-Chauveau (1994) "a aquisição da leitura é uma aculturação, um processo de integração no mundo multiforme das práticas e dos objectos culturais próprios da civilização do escrito"(p. 55). Para estes autores, a criança torna-se leitora, participando activamente em actos de escrita e leitura, lendo livros e outros documentos variados, produzindo textos, sozinho ou com a ajuda de alguém, discutindo as suas leituras com os outros. A criança torna-se leitora através de um processo de integração cultural, quer integrando-se nessas mesmas práticas culturais quer assimilando as várias práticas culturais da comunidade que o envolve (Chauveau, 1997).

A este propósito, Alves-Martins (1996) refere que "aprender a ler significa também apreender o sentido das práticas sociais e culturais em torno da linguagem escrita e esse sentido só pode adquirir-se através da participação nessas mesmas práticas" (p. 19).

Essa aprendizagem é, em segundo lugar, um *processo social*. Durante muito tempo pensou-se que as crianças não sabiam nada sobre leitura e escrita até entrarem para a escola, já que se acreditava que as crianças só aprendiam a partir do momento em que havia um ensino formal e sistemático da leitura e da escrita (Alves-Martins, 1993). Porém, se por um lado a aprendizagem é fruto da "construção activa, criativa e única dos aprendizes" (Alves-Martins, 1993, p. 45), ela compreende também uma componente social.

A aprendizagem da leitura é, antes de tudo, uma actividade partilhada com outras pessoas que sabem ler. Esta é, muitas vezes, a primeira experiência que a criança tem com a leitura. Através desta actividade partilhada da leitura podemo-nos aperceber, desde muito cedo, do prazer que a criança tira da leitura. Também é uma forma de desenvolver na criança uma série de competências sobre a linguagem escrita, nomeadamente, a ordenação espacial linear, da esquerda para a direita e de cima para baixo; ler uma história é uma actividade diferente de contar uma história, etc. (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1993).

Alves-Martins (1996) e Mata (2003) realçam o aspecto positivo das práticas familiares à volta da leitura, nomeadamente, as práticas partilhadas entre pais e filhos. Para a primeira autora, a compreensão dos objectivos da leitura está muito relacionada com as oportunidades que a criança tem de interagir em torno das actividades de leitura, em meio familiar, nos jardins de infância e noutros contextos educativos. Refere a autora que "as práticas educativas, que promovem o contacto precoce com a linguagem escrita e a reflexão sobre as características formais da linguagem oral, da linguagem escrita e das suas relações, potencializam a aprendizagem da leitura, dado que possibilitam o desenvolvimento metalinguístico das crianças" (Alves-Martins, 1996, p. 204).

Os benefícios desta aprendizagem feita com a ajuda de um adulto ou de um par mais competente em leitura, são bastante destacados na teoria de Vygotsky e Bruner. Bruner (1983, 1984) considera que o desenvolvimento humano deve ser entendido como um processo de assistência, de ajuda, de colaboração entre um adulto e uma criança, agindo o primeiro como um mediador da cultura. Vygotsky (1978, 1985 c), por seu lado, destaca a importância da mediação feita pelo adulto e, de uma forma mais geral, da mediação feita pelos pares sociais. A regulação da actividade começa por ser feita inicialmente pelo adulto. Por exemplo, a aprendizagem da leitura inicia-se por um processo que é feito a dois, ou mais. Progressivamente, torna-se um processo individual, no momento em que a criança o consegue

dominar por ela própria. Este processo de internalização é gradual: primeiro o adulto, ou o par mais competente, guia a actividade da criança mas, gradualmente, irão partilhar a resolução do problema. Aos poucos, a criança vai tomando a iniciativa e o adulto vai encorajando, corrigindo e guiando, até a criança conseguir resolver a situação problemática sozinha.

Para Chauveau e Rogovas-Chauveau (1993), estas interacções sociais em torno da leitura são muito importantes já que, como referem os autores, as crianças que participam pouco em situações de interacção ao nível das actividades de leitura são as que correm o maior risco de desenvolverem menos competências enquanto leitoras.

Mata (2003), no seu estudo sobre a caracterização de práticas de literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar, verificou uma associação positiva entre as características do ambiente familiar, nomeadamente o número de livros, precocidade e tempo dispendido em actividades de literacia com os filhos e as conceptualizações sobre a linguagem escrita. A autora considera que "ambientes ricos e com interacções precoces, potencializam a descoberta das características da linguagem escrita" (Mata, 2003, p. 380).

De acordo com as investigações feitas, muitos autores referem que as crianças, quando entram para a escola, já tiveram muitas experiências de leitura em ambiente familiar. Tal como mostrou o estudo anterior, a quantidade de experiências sobre a actividade de leitura vividas pela criança nos primeiros anos de vida, a natureza e a forma como a criança se relaciona com a leitura são de extrema importância para o desempenho académico da leitura mais tarde (Hannon, 1998).

Sendo a aprendizagem da leitura um processo profundamente social, como refere Neuman (1998), que surge na vida das crianças através das várias interacções em diferentes actividades com pessoas também muito variadas e, em particular, em idades muito precoces, torna-se, no entanto, um processo desencorajador quando a criança entra para a escola. Na maior parte das vezes, os alunos são estimulados a trabalhar individualmente, a não partilhar

as suas ideias com os colegas e a não falar com os outros alunos. Embora esta autora considere que deva haver momentos de trabalho individual, refere que as interacções sociais são de extrema importância na aprendizagem da leitura.

A aprendizagem da leitura é, em terceiro lugar, um *processo conceptual.* De facto, vários autores referem (Alves-Martins, 1993, 1996; Chauveau, 1997; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1993; Ferreiro, 1988, 1992; Mata, 2003) que muito antes das crianças entrarem para a escola, elas já possuem uma série de conhecimentos e de representações sobre a tarefa de ler o que, na opinião de Alves-Martins (1996), "implica terem pensado sobre a linguagem oral, sobre a linguagem escrita e sobre a relação entre ambas" (p. 20).

A este propósito convém assinalar os principais resultados da revisão da literatura sobre as concepções precoces das crianças sobre a linguagem escrita realizada por Alves-Martins (1996), a partir dos quais a autora salienta que:

(1) Relativamente aos aspectos de natureza mais figurativa, as crianças, quando entram para a escola, já possuem uma série de conhecimentos envolvidos na leitura, nomeadamente sobre a sua utilização em meio ambiente, sobre o nome das letras, etc.

(2) As oportunidades de práticas sociais à volta da escrita, antes da entrada para a escola, fazem com que as crianças, aos seis anos, apresentem diferenças relativamente aos aspectos atrás referidos.

(3) Os conhecimentos que as crianças têm sobre a escrita poderão ter uma influência positiva na aprendizagem da leitura.

(4) No que se prende com os aspectos mais de natureza conceptual, ou seja, a forma como as crianças relacionam a linguagem escrita com a linguagem oral, estas conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita, segundo Ferreiro (1988), parecem passar por etapas evolutivas: Inicia-se num período em que as crianças

não fazem qualquer relação entre escrita/oral, passando por um segundo período em que já conseguiram estabelecer uma relação entre a escrita e o oral. No entanto, ainda não se verifica uma correspondência entre uma determinada letra e um som. Por fim, um terceiro período em que as crianças já fazem com alguma regularidade a correspondência letra a letra para as diferentes sílabas e o respectivo som.

(5) As crianças, quando entram para a escola, apresentam diferenças relativamente às conceptualizações sobre a linguagem escrita, sendo estas um bom preditor do desempenho da criança em leitura.

Contudo, para Chauveau (1993), conhecer e compreender as características do sistema de escrita, não é suficiente para saber ler. A criança também deverá compreender a natureza do acto de ler. Conhecer o código é necessário para se saber ler, mas também é importante, para um melhor desenvolvimento das suas competências de leitora, que a criança compreenda e atribua significado à leitura. Chauveau (1997) afirma a este propósito que "aprender a ler é compreender a escrita e a leitura" (p.169).

Segundo Munn (1996), também as concepções que as crianças têm sobre o que é ler passam por um processo evolutivo. Assim, no início a criança não faz qualquer distinção entre ler uma história e contar essa mesma história, passando depois a uma fase em que a criança considera que ler é saber interpretar um texto.

A aprendizagem da leitura é, em quarto lugar, um *processo precoce e contínuo*. Longe vai o tempo em que se pensava que as crianças só aprendem a ler e a escrever por volta dos 6/7 anos. As práticas de leitura e escrita desenvolvem-se desde muito cedo. Embora as crianças ainda não tenham competências cognitivas e linguísticas para ler e escrever, os actos de leitura multiplicam-se e diversificam-se, desde tenra idade (Chauveau, 1993). É o caso das crianças que, apontando para o logotipo da coca-cola inscrito no menu, dizem: coca-cola. Ou

outras, ainda, que conhecem bem a embalagem da sua farinha preferida e, no supermercado, apontam o pacote e dizem: Cerelac, como se soubessem que aquela é a palavra que lá está escrita. E quem não passou pela situação de ter lido pelo menos dez vezes a mesma história ao seu filho, quando a lê pela décima primeira vez e, depois de um longo dia de trabalho, tenta saltar algumas partes do texto, a criança diz: a mãe esqueceu-se de ler aquela parte que fala....

Ao longo dos anos e através do contacto diário com práticas de leitura, as crianças estão a preparar-se para virem a ser leitores. Assim, como refere Sim-Sim (1994c), a aprendizagem da leitura

> "é uma tarefa de toda a vida, na medida em que ler é essencialmente construir o significado dos textos escritos, exigindo para tal a coordenação de variadas e interrelacionadas fontes de informação. Por esta razão, a aprendizagem da leitura terá de ser encarada ao longo de todo o percurso escolar dos alunos e, consequentemente, ser um alvo privilegiado da formação dos professores" (p. 129).

A aprendizagem da leitura é, em quinto lugar, um *processo activo e participado*. Desde muito pequenas as crianças encontram variadíssimas formas de exprimir aquilo que sabem sobre leitura. O jogo do faz de conta é disso exemplo. Muitas vezes, encontramos crianças a brincar aos professores, fazendo de conta que lêem um texto ou os trabalhos dos seus alunos. Vão às compras com os pais, pegam na lista e "lêem" para os seus pais as compras que pretendem fazer. Estas demonstrações sugerem que as crianças têm curiosidade e interesse em comunicar com os outros sobre aquilo que sabem sobre leitura e mostram desejo em se apropriarem de mais conhecimentos e competências enquanto leitoras. Não se trata de imitar apenas o que os leitores fazem, trata-se, isso sim, de comunicar aos outros as suas múltiplas capacidades em leitura. Tal como refere Neuman (1995), a entrada no mundo da literacia, para muitas crianças, surge a partir deste tipo de jogos, das conversas, dos materiais escritos que a criança explora activamente, no seu dia-a-dia. É a partir destas experiências que a criança descobre as primeiras letras e começa a ler palavras familiares.

Cabe aos professores, quando da entrada das crianças para a escola, dar oportunidades aos seus alunos de mostrarem aquilo que já sabem, deixando-os descobrir activamente novos conhecimentos (Neuman, 1998).

Quando os alunos sentem que têm autonomia para tomar decisões sobre as suas actividades de leitura como, por exemplo, a planificação, a organização e avaliação das tarefas de leitura, eles sentem-se mais interessados e mais motivados intrinsecamente (Turner, 1997). Este papel activo passa, na opinião de Mata (2003), "pelas experimentações e tentativas que vão desenvolvendo, pelas solicitações que vão fazendo, pelas respostas que dão às solicitações dos outros ou às suas próprias necessidades" (p. 23).

A aprendizagem da leitura é, em sexto lugar, um processo contextualizado e significativo. As competências cognitivas são importantes na aprendizagem da leitura. No entanto, segundo a perspectiva socioconstrutivista, estas são bastante influenciadas pelo contexto social. Para os defensores desta perspectiva, os contextos sociais são os lugares apropriados para a aprendizagem da leitura. Consideram que o acto de ler é social, portanto, não pode ser aprendido isoladamente. Referem que as aprendizagens devem ser feitas em contextos específicos e que tenham significado para a criança (Turner, 1997). Também Mata (2003) refere que "quando a criança está imersa em leitura e em escrita, reais e verdadeiras, e quando pode ler e escrever para os seus próprios fins, ela sai fortalecida" (p. 24).

Oldfather e Wigfield (1996), nos muitos trabalhos realizados sobre a motivação para a leitura, atribuem ao contexto social um papel crucial, não só do desenvolvimento da leitura, mas na importância que este tem no desenvolvimento e na manutenção da motivação para a leitura.

A aprendizagem da leitura é, em sétimo lugar, um processo funcional. Aprender a ler, na opinião de Chauveau (1993), não se resume a um conjunto de competências que a criança tem de desenvolver e aperfeiçoar mas é, principalmente, "entrar na cultura da escrita,

apropriar-se das suas práticas e dos seus valores. Tornar-se leitor é tornar-se um praticante da cultura escrita..."(Chauveau, 1993, p. 88). Para este autor, a criança terá de tornar um "membro activo da comunidade dos leitores", através da sua participação e do seu interesse pelas actividades de leitura e escrita.

Para Chauveau é, então, importante perceber como é que as crianças se apropriam da leitura. A este propósito, Chauveau e Rogovas-Chauveau (1993) referem alguns estudos realizados com o objectivo observar como é que esta apropriação se opera e como se articula a sua actividade social e cultural e as suas conceptualizações sobre a linguagem escrita. Para isso, questionaram as crianças no início da escolaridade sobre os objectivos e funções da leitura.

Os resultados obtidos permitiram agrupar as crianças em dois grupos: um primeiro grupo de crianças que dava respostas funcionais, ou seja, justificações que demonstravam o gosto da criança pela leitura, que a criança lia para se informar sobre um determinado assunto, para descontrair, para aprender, para trocar ideias ou informações, para agir, etc. Estas crianças tinham-se apropriado das principais funções da escrita, nomeadamente: (1) informativa (os anúncios, os jornais); (2) formativa (os manuais escolares, os textos técnicos); (3) comunicativa interpessoal (as cartas, a leitura em voz alta para alguém); (4) utilitária (ler para se desenvencilhar na vida escolar, social quotidiana); (5) intelectual (ler para aprender, compreender); (6) imaginativa (escritas de ficção e literárias); (7) patrimonial (ler para descobrir o património literário ou cultural); e (8) reguladora (tomar notas, os horários).

Identificaram, também, um segundo grupo de crianças que tiveram algumas dificuldades em atribuir finalidades à leitura e em exprimir os benefícios que se podiam retirar da actividade de leitura. Estas crianças davam, frequentemente, aquilo a que os autores chamaram respostas "institucionais". Por exemplo, as crianças respondiam que liam para

passar de classe, ou porque a professora tinha pedido, ou, ainda, respostas circulares, que não iam muito além do que era perguntado.

Para estes autores, o primeiro grupo de crianças construíra um Projecto Pessoal de Leitor. As suas experiências passadas sobre leitura e escrita, nas suas relações com o meio e a cultura envolventes, permitiu-lhes atribuir à leitura e à escrita funções/utilizações culturais. A existência de um Projecto Pessoal de Leitor, ou seja, a interiorização das finalidades da escrita, leva a que a criança tenha mais curiosidade e interesse em conhecer e dominar as regras do código escrito e, consequentemente, a um melhor desempenho na leitura. Pelo contrário, as crianças do segundo grupo, na maior parte dos casos, foram incapazes de atribuir uma resposta funcional à leitura e eram, também, estes que tinham tido mais dificuldades na leitura e na escrita.

Assim, os autores referem que "aprender a ler é compreender e apropriar-se das funções e práticas socio-culturais da leitura" (Chauveau, 1997, p. 160)

Partilhando as ideias de Chauveau (1997), Alves-Martins (1996) refere que "o conhecimento e a apropriação pelas crianças das utilizações funcionais da leitura têm fortes relações com a aprendizagem da leitura" (p. 203). Para esta autora, as crianças que mais contacto têm com as diferentes utilizações funcionais da linguagem escrita são as que obtêm mais sucesso em leitura.

Esta última autora, a partir do trabalho que desenvolveu com 209 crianças no início da escolaridade, com o objectivo de avaliar a influência das variáveis metalinguísticas e funcionais na aprendizagem da leitura, salienta que quer os conhecimentos e as capacidades metalinguísticas das crianças à entrada para a escola, quer as funções que estas atribuem à leitura, são bons preditores do desempenho na leitura no final do 1º ano de escolaridade. Esta situação supõe a existência de um Projecto Pessoal de Leitor no início do ano lectivo, o que

contribuiu para que as crianças tivessem melhores desempenhos na leitura no final do ano lectivo.

A aprendizagem da leitura é, em oitavo lugar, um processo afectivo. Na realidade, para Mata (2003), este processo raramente é explicitado na literatura, em termos de literacia emergente. No entanto, esta autora considera de grande importância a relação afectiva que se estabelece entre a criança e a actividade da leitura, desde cedo. Considera que o facto de a leitura ser um acto social, que ocorre em situações contextualizadas/ significativas e funcionais, em que a criança tem um papel activo, faz com que este processo esteja intimamente ligado a afectos mais ou menos positivos, que ocorrem ao longo do processo de aprendizagem da leitura.

Vários estudos, nomeadamente o de Feather (1988) e os de Wigfield e colaboradores (Wigfield & Eccles, 1994; Wigfield & Guthrie, 1997b; Wigfield et al.,1997), têm demonstrado que aspectos como o gostar ou não das tarefas, a importância que as crianças atribuem às actividades de leitura, o prazer que sentem e que retiram das actividades de leitura, são bons preditores das intenções das crianças em quererem continuar a realizar essas tarefas e, consequentemente, do seu desempenho.

Por outro lado, os trabalhos de Eccles e colaboradores (Eccles et al., 1983; Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993; Meece, Wigfield & Eccles, 1990) colocaram em evidência que a percepção de competência e as expectativas de sucesso relativamente a uma actividade, nomeadamente de leitura, são também preditores bastante fortes dos resultados dos alunos.

Assim sendo, as crenças que se referem à forma como as crianças se autopercepcionam numa determinada actividade e as crenças do modo como acham que vão conseguir resolver as tarefas vão ter influência no desempenho, na escolha das tarefas, no

esforço que vão despender na sua realização, nas estratégias cognitivas que vão utilizar e na sua auto-estima (Wigfield & Eccles, 1994).

Por outro lado, mesmo que a criança se sinta competente numa determinada actividade e a resolva de forma correcta pode, se a não valorizar, não querer envolver-se nessa mesma tarefa. Assim, Eccles e seus colaboradores (1983) referem que as duas componentes (percepção de competência e valorização) são importantes para melhor compreender o comportamento da criança.

2.4. Síntese recapitulativa

Aprender a ler parece ser um processo complexo e moroso que, na opinião de Sim-Sim (2001b), "requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicitação sistematizada por parte de quem ensina" (p. 51). Nesta linha de ideias, a autora acrescenta mais à frente

> "aprender a ler é um processo contínuo que não se esgota temporalmente no momento em que se domina a tradução dos sons em letras, característica das línguas de escrita alfabética. Saber ler significa, fundamentalmente, ser capaz de extrair informação de material escrito, qualquer que seja o suporte (de papel ou informático), qualquer que seja o tipo de texto e qualquer que seja a finalidade da leitura, transformando essa informação em conhecimento" (p. 51)

No entender de Chauveau (1997), o saber ler não se pode resumir a simples competências instrumentais que a criança possui ou não. É necessário conceber as competências em leitura como "o resultado das experiências múltiplas e diversas, que a criança tem com todas as espécies de escritos e todas as práticas de escrita dentro e fora da escola" (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994, p. 62). Estes autores consideram que a entrada na escrita é comandada por uma "dupla pilotagem". Ela é guiada, por um lado, pelas experiências culturais da leitura e da escrita e, por outro lado, pelo trabalho cognitivo sobre o funcionamento da língua escrita. Para Chauveau (1997), é graças à relação entre estas duas

dimensões do saber ler (interiorização das funções e dos objectivos da leitura e do conhecimento do código) que a criança vai desenvolver competências cada vez mais eficazes, enquanto leitora.

3. A APRENDIZAGEM DA LEITURA EM PORTUGAL NOS ÚLTIMOS 10 ANOS

3.1. Caracterização geral

Em linhas gerais, os estudos revistos com o intuito de definir a problemática da aprendizagem da leitura na sua dimensão evolutiva e sistemática assinalam que a leitura é concebida como um processo que integra múltiplas dimensões.

Interessa-nos, por isso, compreender como é que, em Portugal, nos últimos 10 anos, evoluiu essa problemática, ou seja, quais as atitudes das crianças em relação à leitura, como é que a aprendizagem da leitura é abordada pelos professores, em termos de tempo investido e no modo como esse tempo é utilizado, de molde a influenciar o desempenho dos alunos portugueses nas suas competências de leitura.

Antes mesmo de analisar cada uma das questões relacionadas com a problemática da aprendizagem da leitura em Portugal, convém, a partir de estudos de especialistas, caracterizar o quadro geral da aprendizagem da leitura como uma das modalidades da linguagem no seu duplo processo de produção (escrita) e de percepção (a leitura) (Delgado-Martins et al., 1992).

Um dos primeiros elementos que compõem esse quadro assinala que os alunos portugueses têm dificuldades ao nível da aprendizagem da leitura. Foi este o resultado do estudo que Sim-Sim e Ramalho (1993) realizaram a propósito da participação portuguesa no Projecto designado *Internacional Reading Literacy*, que visava apreciar um conjunto de dados acerca do ensino e da aprendizagem da leitura em alunos do 4º ano do 1º ciclo do ensino básico.

Nessa pesquisa, que consistia numa prova individual de leitura a 2660 alunos e na resposta a um questionário de contexto, as autoras recolheram informações sobre: (1) o desempenho dos alunos tendo em conta material de leitura diversificado; (2) as diversas competências no processo de compreensão de leitura; e, por fim, algumas informações sobre (3) os hábitos de leitura das crianças Os resultados revelaram que 66% dos professores referiram a existência, na sua classe, de alunos com dificuldades de leitura.

Outro elemento desse quadro diz respeito às dificuldades que os alunos portugueses experimentam em relação à compreensão dos textos que lêem. Na realidade, a análise dos resultados das provas de aferição, realizadas no ano de 2000, a alunos do 4º ano de escolaridade, demonstraram que 29% dos alunos tinham dificuldades na compreensão e manipulação de paráfrases; 36% dos alunos tinham problemas na identificação da ideia principal do texto e 54% das crianças revelaram ter dificuldades em fazer a identificação da sequência temporal dos acontecimentos narrados (DEB, 2000).

Mas, se nos colocarmos numa perspectiva mais alargada, abrangendo outros níveis de escolaridade obrigatória, também se verifica que alguns alunos portugueses dos 2º e 3º ciclos do ensino básico não se apropriaram das competências básicas no domínio da Língua Portuguesa. É essa a ideia que transmite o Relatório Nacional da Avaliação Integrada das Escolas (IGE, 2001), no qual se refere que, concluindo embora 50% dos alunos todas as disciplinas do 9º ano de escolaridade, 20,6% terminam a escolaridade obrigatória, sem aprovação na Língua Portuguesa; o que significa que, a este nível de escolaridade, existem alguns problemas no domínio das competências linguísticas.

O mesmo acontece no âmbito da educação de adultos visto que, segundo Barreto e colaboradores (2000), 7% da população adulta é analfabeta.

Por outro lado, Castro e Sousa (1998), conduziu uma investigação com 1651 alunos dos 2º, 3º ciclos e ensino secundário, de todo o país, acerca das atitudes e hábitos de leitura

destes estudantes. O instrumento utilizado na recolha de informação foi um questionário. Após a análise dos resultados os autores referem que "em termos gerais, pode dizer-se que, para os estudantes inquiridos, a leitura é uma prática valorizada positivamente; do mesmo modo, que existe uma atitude claramente favorável para com a leitura que, no entanto, decresce à medida que se progride na escolaridade" (Castro & Sousa, p. 133). No 2º ciclo, 16,7% dos alunos dizem que não gostam de ler, aumentando essa percentagem para cerca de 30% no 3º ciclo e ensino secundário. Ao inquirirem os alunos acerca das razões que explicariam porque não lêem livros, os estudantes apontaram como razão principal o facto de preferirem fazer outras actividades (65,3%). Para além desta razão, 50% dos alunos revelam que o conteúdo dos livros é pouco interessante, razão pela qual não lêem livros.

Em face do que foi exposto, pode afirmar-se que os problemas observados em termos de desempenho em leitura, assinalados pelos diferentes autores, no âmbito da língua materna, traduzem dificuldades, quer de alunos da escolaridade obrigatória quer da população adulta, em relação à aprendizagem da leitura.

A este propósito Lopes (2002) refere que se em criança um aluno apresentar muitas dificuldades em leitura é muito provável que "na vida adulta terá maior tendência a evitar cuidadosamente livros com muito texto e poucas figuras"(pp. 88 e 89). Acrescenta ainda que é de prever que na idade adulta, este indivíduo terá contactos com a leitura de forma mais esporádica do que sistemática.

É interessante a este respeito evocar o que Sim-Sim (2001a) escreveu acerca do ciclo que o fenómeno de uma leitura pouco eficaz desencadeia. Com efeito,

> "ser mau leitor é perpetuar um ciclo que ultrapassa o próprio indivíduo adulto, pois produz efeitos directos na geração seguinte, na medida em que quando se lê mal lê-se pouco, por isso não se fomenta um ambiente de leitura para as crianças que, partilhando o mesmo espaço de convívio, têm como ambiente de socialização primária uma família não leitora" (Sim-Sim, 2001a, p. 14).

3.2. A aprendizagem da leitura no 1º ciclo

Podemos, depois desta caracterização geral da aprendizagem da leitura, analisar como é que o seu processo se realiza ao nível do 1º ciclo do ensino básico questionando, em primeiro lugar, que relação assume o tempo investido na leitura e o desempenho do aluno para, em seguida, interrogar como o modo de utilização desse tempo pode influenciar aquele desempenho.

Analisando os diferentes elementos que influenciam o desenvolvimento das competências e do desempenho dos alunos portugueses no âmbito da leitura, Sim-Sim e Ramalho (1993), no estudo referido anteriormente, distinguiram dois contextos diferentes: a leitura realizada fora da sala de aula e a leitura em contexto de sala de aula.

Em relação ao primeiro daqueles contextos, as autoras verificaram que as crianças que diziam ler com mais frequência em casa, foram as que apresentaram melhores desempenhos em leitura. Verificaram os mesmos resultados relativamente aos hábitos de leitura na escola. As crianças que diziam que nunca requisitavam livros, ou que o faziam raramente, eram em número muito superior ao dos colegas que diziam requisitar livros frequentemente. Quando analisados os seus desempenhos em leitura, constataram que os melhores desempenhos eram das crianças que requisitavam livros com mais frequência. Podemos, assim, afirmar que os leitores portugueses que desenvolveram melhores competências em leitura são os que beneficiaram de um ambiente familiar e escolar mais rico em leitura.

Em relação à leitura em contexto de sala de aula, as autoras puseram em causa a afirmação geralmente aceite de que esse tipo de leitura constitui um dos aspectos relacionados com a melhoria do seu desempenho. Questionando professores do 4º ano de escolaridade, no intuito de caracterizar o nível de literacia da população portuguesa referida, sobre o número de horas dedicado semanalmente (Sim-Sim & Ramalho, 1993), estas autoras chegaram à

conclusão de que não há qualquer relação entre o número de horas de prática de leitura e o desempenho dos alunos.

Esses resultados coincidem, aliás, com os resultados a que Sim-Sim (2001a) chegou no seu estudo sobre *Reading Literacy*, que visava comparar desempenhos de leitura em termos internacionais. Na realidade, ao compararmos o tempo de horas que em média os professores de sete países da Europa dedicam ao ensino da leitura, constata-se que Portugal apresenta o valor médio mais elevado: 4,8 horas semanais. No entanto, quando analisamos os resultados médios do desempenho dos alunos, verificamos que os alunos portugueses são os que apresentam valores médios mais baixos. Logo, como refere a autora, pelos resultados obtidos para os alunos portugueses deste estudo, a quantidade de tempo gasto em leitura não influenciou os seus desempenhos.

Ora bem, porque é que o tempo de leitura não influencia o desempenho em leitura? No entender de Sim-Sim (2001a), o desempenho optimizado da leitura não depende tanto do tempo que se investe no processo de ensino – aprendizagem, mas na forma como esse tempo é utilizado no processo de ensino – aprendizagem. Efectivamente, aspectos como a organização da classe para as actividades de leitura, as tarefas de leitura e os materiais de leitura utilizados poderão estar na base dos desempenhos mais baixos dos alunos portugueses, quando comparados com os seus colegas europeus.

A autora constatou que, relativamente à forma de organizar a classe para as actividades de leitura, 69% dos professores referiram não utilizar qualquer forma de agrupamento dos alunos nas actividades de leitura, trabalhavam com a turma como um todo. Dos 31% que referem agrupar os alunos para as tarefas de leitura, 15% fazem-no de acordo com o nível de capacidades de desempenho das crianças e 13% constituem os grupos com base nos interesses revelados pelas crianças.

A respeito das actividades de leitura, importa, ainda, referir que elas compreendem diferentes tipos de tarefas: a leitura em voz alta, a resposta oral e escrita, a exposição oral e a resolução de fichas, tal como é descrito no Relatório da Associação Professores de Português (APP, 2001).

Por seu turno, os materiais de leitura que os professores afirmam utilizar, são materiais tradicionais. Entre eles encontram-se o quadro, os manuais e dicionários, que constituem o suporte mais utilizado nos diferentes tipos de actividades de leitura realizadas no contexto de sala de aula.

Assinale-se, além disso, que a aprendizagem da leitura incide, predominantemente, sobre textos narrativos em detrimento de textos descritivos ou de documentos (Sim-Sim, 1994a). Já em 1993, Sim-Sim e Ramalho, ao compararem o desempenho dos alunos portugueses com os seus colegas europeus, nos três tipos de texto (narrativo, descritivo e documentos), verificaram que "os valores obtidos pelas crianças portuguesas situam-se abaixo da média internacional (500), sendo a diferença maior no domínio respeitante à leitura/compreensão de documentos e menor no referente aos textos narrativos". Acrescentam, ainda, estas autoras que "os melhores desempenhos têm lugar na categoria dos textos narrativos" (Sim-Sim & Ramalho, 1993, p. 32), obtendo os nossos alunos do 4º ano de escolaridade cerca de 55% de respostas correctas nos textos descritivos e cerca de 60% de sucesso nos textos narrativos.

Não obstante, convém assinalar a importância que desempenha o trabalho de interacção, no domínio da aprendizagem e da motivação para a leitura. Os resultados de estudos de diversos autores (Gambrell & Morrow, 1996; Guthrie & Alao, 1997; Guthrie & Knowles, 2001; Johnson et al., 1981; Johnson & Johnson, 1986; Turner, 1995, 1997; Turner & Paris, 1995) mostram que a interacção social é um importante meio de desenvolvimento da autocompetência e da eficácia em leitura. Acrescentam, ainda, que se for proporcionado, às

crianças mais novas, um ambiente de interacção social na aprendizagem da leitura, promoverá a sua motivação intrínseca para a leitura. Tendo em conta o que a literatura nos diz sobre o papel facilitador das interacções sociais na aprendizagem e motivação para a leitura nos primeiros anos de escolaridade, constatamos, no entanto, que a forma preferida dos nossos professores de trabalharem a leitura não é essa.

É que, segundo Gambrell e Mazzoni (1999), para que as crianças se sintam motivadas para a leitura é importante criar um contexto de sala de aula que estimule esse envolvimento com a leitura. Referem que deverão existir muitos livros e variados, nomeadamente no que se prende com o tipo do texto. Acrescentam que a oportunidade da criança poder escolher as suas leituras, a oportunidade de interagir com os colegas e outros adultos, a valorização da sua leitura, são factores determinantes na motivação e no desempenho das crianças em leitura.

3.3. Síntese recapitulativa

Em resumo, e de acordo com os autores analisados, podemos afirmar que o quadro geral, no interior do qual se desenvolve a aprendizagem da leitura, parece ser pouco favorável a uma melhoria e desenvolvimento das competências e desempenhos da leitura em Língua Portuguesa, quer em relação aos alunos da escolaridade obrigatória, quer em relação à população adulta.

Mas, se limitarmos a perspectiva de análise ao desempenho de leitura dos alunos do 4º ano de escolaridade do ensino básico, então, podemos concluir que, apesar do muito tempo que esses alunos investem na leitura e na sua aprendizagem, as suas competências de leitura e os seus desempenhos revelam-se pouco eficazes porque, no processo complexo da leitura, predominam, ainda, actividades, tarefas e materiais tradicionais e escasseiam o trabalho em interacção entre pares e ambientes que estimulem e motivem para a leitura.

Ora, como o desenvolvimento das competências em leitura no domínio da Língua Portuguesa não depende tanto do tempo investido, mas do modo como esse tempo é utilizado no contexto de sala de aula, compreende-se, assim, que as actividades e materiais utilizados pelos professores, de carácter tradicional, com particular predomínio dos manuais, podem transformar-se "em rígidos reguladores das suas práticas de ensino" (Cardoso et al., 1994, p. 190).

CAPÍTULO 3

MOTIVAÇÃO, AUTOCONCEITO E APRENDIZAGEM

1. MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA

1.1. Introdução

Nos últimos 30 anos, muitas investigações têm sido conduzidas sobre, por um lado, a motivação para a aprendizagem e, por outro, sobre a aprendizagem da leitura. Relativamente ao domínio da leitura e à forma como as crianças aprendem a ler, a maior parte dos trabalhos realizados contempla apenas os aspectos cognitivos da leitura, tal como referem Guthrie e Wigfield (1997) ou Wigfield (1997a, 1997b). No que se refere à motivação para a aprendizagem, durante este período, a atenção dos investigadores prendeu-se com a compreensão das escolhas feitas pela criança sobre a actividade que queriam realizar, com o grau de persistência nessa actividade e a quantidade de esforço despendido na realização da actividade (Atkinson, 1983; Bandura, 1977; Deci & Ryan, 1985; Shunk, 1989, Weiner, 1992). Estes autores foram, então, estudar de que forma as crenças da criança, os valores, as expectativas e os objectivos influenciavam a aquisição de um determinado comportamento.

Desta forma, os modelos que explicam a aprendizagem da leitura em termos puramente cognitivos não contemplam estas variáveis motivacionais que, segundo Wigfield (1997a, 1997b), são fundamentais para se compreender melhor o comportamento da criança em relação à leitura.

Para termos um entendimento mais claro e completo sobre a motivação das crianças em relação à leitura, de acordo com a perspectiva de Baker, Afflerbach, e Reinking (1996), há que integrar as dimensões cognitiva, social e motivacional da leitura. Segundo estes autores, as salas de aula têm de proporcionar um clima de leitura de modo a que as crianças se sintam motivadas para a leitura, se sintam motivadas para utilizar conhecimentos anteriores, para usar estratégias cognitivas e para interagir socialmente.

Guthrie, MacGough, Bennet, e Rice (1996) consideram que as crianças podem estar motivadas para a leitura por razões diversas: por quererem ter mais conhecimentos, para interpretarem melhor a perspectiva de um autor, como forma de escape para o mundo da literatura, para simplesmente realizarem uma tarefa, ou, ainda, para fazerem parte de um grupo. Para estes autores, as crianças motivadas para a leitura activam conhecimentos anteriores para construírem novos conhecimentos, utilizam estratégias cognitivas para regular a compreensão, de forma a atingir os objectivos e a satisfazer os interesses. Acrescentam, ainda, que as crianças motivadas para a leitura constróem e partilham o significado da sua leitura.

Nesta perspectiva, Guthrie e seus colaboradores (1996) chamam a atenção para a importância que a acção combinada entre os aspectos envolvidos na aprendizagem da leitura: os aspectos motivacionais e os contextos de sala de aula desempenham na aprendizagem da leitura. Deste modo, neste capítulo, iremos discutir, por um lado, os processos pelos quais uma criança se torna motivada pela leitura, ou seja, analisaremos os constructos motivacionais relacionados com a motivação para a leitura e, por outro lado, apresentaremos alguns princípios que caracterizam os contextos físicos e sociais e que promovem a motivação para a leitura e que, segundo as investigações mais recentes, poderão promover a motivação para a

leitura. Por fim, apresentaremos alguns programas de leitura de estimulação da leitura, quer com a finalidade de promover as competências em leitura quer a motivação para a leitura.

1.2. Constructos sobre a motivação

Uma revisão da literatura sobre a motivação em contexto de aprendizagem, nos últimos 15 anos (McCombs,1996), permite constatar que os autores, em geral, estão de acordo relativamente a três aspectos: 1) a motivação depende da percepção que os estudantes constróem do valor ou do significado da informação a ser aprendida; 2) os objectivos pessoais têm um papel muito importante no estabelecimento e na manutenção da motivação para continuar a realizar uma tarefa; 3) a motivação é um processo interno que é influenciado pelas crenças pessoais mantidas pelos contextos educacionais, nomeadamente, aquilo que os professores fazem, os materiais que utilizam e as práticas usadas. No entanto, podem assinalar-se algumas diferenças relativamente à origem, natureza da motivação e aos próprios conceitos de aprendizagem.

As teorias da motivação foram, de um modo geral, concebidas para explicar e predizer o comportamento humano. Desta forma, quando se consegue explicar porque é que os indivíduos agem de determinada maneira perante uma situação de aprendizagem, então, mais facilmente se pode alterar o seu comportamento.

As teorias da motivação foram-se, ao longo dos anos, modificando devido às pesquisas que se realizaram, pondo em evidência as suas fraquezas e os aspectos mais úteis na predição e na mudança do comportamento humano. No entanto, verificou-se, nas últimas décadas, uma mudança na posição teórica, adoptada pelos autores, para explicar o comportamento em contextos de aprendizagem: de uma posição focada na observação directa de comportamentos, passou-se a uma posição em que as variáveis em estudo, as crenças os

valores e os objectivos, inferidos a partir dos comportamentos, não são directamente observáveis. Por outras palavras, a investigação e a teoria no domínio da aprendizagem passou de uma orientação behaviorista para uma orientação cognitivista, sociocognitivista e histórico-cultural. Paralelamente, foi-se dando cada vez mais importância àquilo que iniciava e mantinha o processo de aprendizagem (processo motivacional) e àquilo que contribuía para que a aprendizagem fosse significativa e autodireccionada (processo metacognitivo).

As teorias que aqui iremos apresentar fazem parte de um conjunto muito extenso de teorias da motivação em contexto de aprendizagem. Iremos citar, apenas, aquelas que considerámos mais importantes em função do contributo que apresentam para uma compreensão mais clara das situações de aprendizagem e da adaptabilidade dos seus constructos à motivação para a leitura, realizada por investigadores neste domínio específico. Procura-se, de certo modo, enfatizando o papel da motivação para a leitura, responder a questões como: o que é que leva uma criança a estar motivada para a leitura? Porque é que algumas crianças parecem estar tão motivadas para a leitura e outras não?

Embora nos posicionemos dentro de uma perspectiva socioconstrutivista relativamente à aprendizagem e ao desenvolvimento, começaremos por fazer uma abordagem evolutiva dos constructos cognitivistas da motivação para a aprendizagem, uma vez que estes contribuíram, de forma preponderante, para uma ruptura com a visão comportamentalista da aprendizagem e do desenvolvimento.

1.2.1. Constructos relacionados com a perspectiva cognitivista da motivação para a aprendizagem

As investigações e as teorias sobre a aprendizagem, que integram o paradigma comportamentalista, fizeram incidir os seus esforços sobre os aspectos externos à criança que facilitam ou impedem a aprendizagem. Contrariamente a estas teorias, a perspectiva de

orientação cognitivista considera o sujeito como um agente activo e selectivo do seu comportamento, capaz de o estruturar em função de metas a atingir e das oportunidades proporcionadas pelas situações, apontando como dever dos agentes educativos reconhecer a sua autonomia e responsabilizar o indivíduo pelo seu comportamento (Jesus, 2000).

Na explicação do comportamento humano, reconhecem e valorizam as variáveis cognitivas que julgam ter um papel fundamental na mediação entre os estímulos e as reacções comportamentais e emocionais. Na visão cognitivista, *"o processamento cognitivo dos acontecimentos determina em grande parte o modo como o sujeito se comporta e sente. A motivação é um constructo elaborado para explicar a acção. É concebida de forma geral como a força que energiza o comportamento, levando o sujeito a agir"* (Lemos, 1993, p. 15).

A concepção cognitivista procura predizer as reacções dos sujeitos baseando-se nas representações cognitivas sobre si e sobre a situação que o envolve. Explicam o comportamento humano valorizando os processos cognitivos que intervêm na relação pensamento-acção, nomeadamente, as crenças, as expectativas, as intenções, as percepções e os objectivos. Para Lemos (1993), estas teorias centram o estudo da motivação no interior do indivíduo motivado.

Nos capítulos que se seguem iremos abordar diferentes constructos motivacionais que, de algum modo, tentam dar uma resposta às questões: Será que eu consigo ter sucesso?; Será que eu quero ter sucesso? Porquê?; e, por fim, "O que é que eu preciso fazer para ter sucesso?.

(a) Crenças, Capacidade, Auto-eficácia, Valor e Expectativas: Análise destes constructos à luz de algumas perspectivas teóricas sobre a motivação para a aprendizagem

Hoje em dia, é indiscutível o papel determinante das cognições na motivação, acentuando-se, cada vez mais, a investigação destas varáveis para uma melhor compreensão e intervenção nos processos motivacionais dos indivíduos. Bandura (1977, 1986) e Shunk

(1984, 1989) referem que as cognições medeiam os efeitos entre o meio e o comportamento humano. Consideram que as crenças que as crianças têm sobre a sua capacidade e eficácia de realização nas tarefas escolares são cruciais para uma boa consecução dos comportamentos. Estas crenças na capacidade referem-se às avaliações que as crianças fazem da sua competência em diferentes áreas, em diferentes domínios, como, por exemplo, na leitura, procurando, assim, dar resposta à questão "Conseguirei ter sucesso nesta tarefa?" (Oldfather & Wigfield, 1996; Wigfield, 1997a, 1997b).

O constructo de auto-eficácia de Bandura (1977) dá particular relevo às expectativas individuais sobre o facto de ser ou não capaz de realizar uma tarefa e, ao mesmo tempo, permite afirmar que as expectativas vão influenciar a apropriação de comportamentos.

Bandura (1977) considera que a percepção da auto-eficácia pode ter efeitos diversos no comportamento. Pode, por exemplo, afectar a escolha de actividades: uma criança, que tenha uma baixa percepção da sua competência para realizar uma determinada actividade, tenderá a evitá-la. Contrariamente, se acredita que consegue realizá-la, irá agir de forma mais enérgica na sua realização. Também de acordo com este autor, a persistência e o esforço podem ser afectados pela auto-eficácia. Uma elevada autopercepção da sua eficácia leva a que as crianças, perante um determinado obstáculo, trabalhem afincadamente para o ultrapassarem e o enfrentarem de forma mais persistente. Assim, "as expectativas de auto-eficácia determinam o esforço e o tempo de persistência do sujeito face a obstáculos e a experiências aversivas" (Jesus, 2000, p. 197).

O sujeito pode, segundo Bandura (1977), obter informação sobre a sua auto-eficácia para realizar tarefas escolares através de quatro fontes: a experiência actual/ realizações comportamentais, a experiência vicariante, a persuasão verbal e o estado emocional do sujeito. A primeira dessas fontes refere-se às experiências de sucesso ou insucesso. Os

julgamentos de auto-eficácia envolvem inferências feitas a partir de crenças anteriores, expectativas, dificuldade da tarefa, quantidade de esforço despendido na sua realização, das ajudas externas, etc.

As crianças também auto-percepcionam as suas capacidades através da observação das consequências dos comportamentos nos outros. Por exemplo, uma criança que observe um colega realizar uma tarefa pode achar que ele próprio também é capaz de a resolver. Shunk (1989) considera, no entanto, que esta influência é menor na auto-eficácia, já que esta pode não se verificar se a criança tiver insucesso nas realizações da tarefa observada.

A terceira fonte, a persuasão verbal, tem também, segundo alguns autores (Stipek, 1998), uma influência modesta no sentimento de auto-eficácia. Ela só é efectiva, se for realista e reforçada pela experiência real. No entanto, *feedback* positivo pode levar a aumentar o seu sentimento de auto-eficácia para uma nova tarefa, especialmente quando é dado por uma pessoa significativa para a criança.

A última fonte, estado emocional da criança, pode também influenciar o sentimento de auto-eficácia, mas não de forma automática (Shunk, 1989). Sintomas como o coração a bater muito rápido, ou suor nas mãos, durante a realização de um teste, podem ser sinais de grande ansiedade. Se, no passado, a criança viveu estes sintomas e estes se associaram a uma baixa nota nessa situação, então, ela poderá perder a confiança nas suas capacidades se estiver a sentir os mesmos sintomas na realização do referido teste. Nesse caso, quanto maior for o nível de ansiedade e de tensão percepcionados pela criança, menores as expectativas de auto-eficácia (Jesus, 2000).

Shunk (1989) e Schunk e Zimmerman (1998) afirmaram que a auto-eficácia pode predizer a motivação para a aprendizagem das crianças. Os autores referem que as intervenções sociais influenciam a auto-eficácia e a motivação dando como exemplos dessa

influência os seguintes factos: a observação pelas crianças de estratégias e *feedback* usados por modelos (professores ou pares), enfatizando os progressos na aprendizagem, ou o facto de participarem na definição de objectivos relacionados com as suas aprendizagens e, ainda, o facto de realizarem auto-avaliações. Para estes autores os professores que incorporarem estas experiências de regulação social e de autoregulação nas suas salas de aula observarão que as crianças terão mais benefícios na leitura (em termos de aprendizagem) e ficarão mais motivados para as tarefas de leitura.

Partindo do princípio de que as pessoas possuem capacidades adequadas, para Shunk (1989), a teoria da auto-eficácia poderá influenciar a escolha e a direcção de uma grande parte do comportamento humano, desde que elas acreditem em resultados positivos no futuro e valorizem esses resultados.

Uma implicação importante dos trabalhos de Bandura (1977) e Shunk (1989) na motivação para a leitura pode ser enunciada desta forma: quando uma criança acredita que é competente e eficaz em leitura, então estará mais envolvida e motivada para a leitura.

O sentimento de auto-eficácia é, para Stipek (1998), um elemento muito importante a ter em conta, no desejo de uma criança se envolver activamente numa tarefa de aprendizagem. No entanto, segundo esta autora, a generalização e aplicação dessa variável ao contexto escolar, apresenta algumas limitações.

Parece, então, relevante abordar outras teorias cognitivas que, tal como a anterior, enfatizam as cognições, em particular as expectativas e o valor como constructos mediadores do comportamento.

Os modelos expectativa-valor (Atkinson, 1964) sustentam que a motivação é uma função conjunta, agrupando as crenças, relativamente aos resultados da acção do indivíduo, e o valor atribuído a esses resultados. De um modo geral, "os modelos expectativa-valor

consideram que o comportamento é orientado para metas, sendo o comportamento escolhido, bem como o esforço e a persistência do sujeito, função do valor dessas metas e da expectativa de que esse comportamento as permitirá alcançar" (Jesus, 2000, p. 168). Nesta perspectiva, os estudantes estarão mais motivados para realizarem uma determinada tarefa de aprendizagem quando acreditam que o seu comportamento irá conduzi-los a resultados positivos e quando valorizam esses resultados.

Atkinson (1964) conceptualizou o comportamento orientado para a realização como um conflito entre duas grandes tendências: a tendência para alcançar o sucesso, que se expressa pelo interesse e empenhamento do sujeito na tarefa, e a tendência para evitar o fracasso, que se manifesta pela ansiedade e inibição face a uma tarefa. Estas duas tendências estão presentes em todos os sujeitos, predominando uma ou outra, de acordo com as diferenças individuais no que toca às expectativas passadas de sucesso e de fracasso. Apesar disso, essas duas tendências são independentes uma da outra, já que um estudante pode ter um alto motivo de sucesso e, paralelamente, um alto motivo para evitar o fracasso. Caso este último seja dominante, o indivíduo evita a actividade orientada para a realização, a menos que existam incentivos extrínsecos que justifiquem o seu empenhamento (Atkinson, 1964).

Em síntese, este autor conceptualiza os valores como expectativas de orgulho ou vergonha. Espera-se que as situações de aprendizagem desenvolvam nos indivíduos sentimentos de orgulho, sendo estas mais valorizadas do que aquelas que desenvolvem nos sujeitos sentimentos de vergonha.

Apesar de as investigações de Atkinson representarem para a teoria da motivação da aprendizagem um contributo notável, na justa medida em que incluíram as expectativas e as emoções como factores que podem influenciar o comportamento do indivíduo, a sua teoria não deixa de ter limitações, não estando isenta de críticas. Assim, o seu modelo apresenta,

segundo Shunk (1989) e Stipek (1998), muitas fragilidades, nomeadamente a dificuldade em avaliar a motivação para o sucesso e a motivação para evitar o fracasso.

Também a sua conceptualização dos valores foram alvo de crítica de Eccles e colaboradores (1983) e ainda Wigfield (1997a), considerando-a muito limitada.

Wigfield (1997a), por seu turno, argumenta que, por um lado, as crenças na capacidade e na eficácia só por si não são suficientes para motivarem as crianças. Na sua perspectiva, o facto de uma criança acreditar que é boa leitora e que tem um bom desempenho em leitura, por exemplo, não conduz, necessariamente, a que ela se envolva nas actividades de leitura e esteja motivada para a leitura. Nesta ordem de ideias, Wigfield (1997a) está de acordo com a proposta de Eccles e seus colaboradores (1983), segundo a qual o valor subjectivo da tarefa é um constructo muito importante na motivação da criança.

Estes autores propõem, assim, três tipos de valores relacionados com o desempenho, que funcionam como incentivos que levam as crianças a realizarem determinadas tarefas, a saber: 1) o valor de interesse, que se define pelo interesse demonstrado por uma determinada actividade e a sua relevância para o autoconceito dos sujeitos; 2) o valor de realização, que se refere à importância atribuída à actividade; e 3) o valor de utilidade, que se prende com os benefícios retirados da actividade.

A grande vantagem deste constructo, segundo Wigfield (1997a, 1997b), é o facto de os valores subjectivos da tarefa poderem predizer quer as intenções quer as decisões actuais para continuar a realizar a tarefa. De acordo com estes pressupostos o valor que a criança atribui à leitura pode ser um dos preditores mais importante no seu envolvimento em actividades de leitura.

Rotter (1966, 1990) considera, assim como fizera Bandura (1977), que o reforço só por si não leva a que um comportamento se torne mais frequente, mas sim a crença sobre o

que é que esse reforço lhe proporciona. Este autor, na sua teoria sobre a Aprendizagem Social, enfatiza o conceito de expectativa. Se a criança acha que o reforço positivo que lhe é dado é devido a características pessoais, ou ao seu próprio comportamento, por exemplo, porque estudou muito, ou porque se esforçou bastante para aquele trabalho, então esse reforço poderá aumentar a frequência desse comportamento. No entanto, se todos os alunos da turma tiverem o mesmo tipo de reforço, ela poderá achar que o professor atribui aquele reforço indiscriminadamente, independentemente da qualidade do trabalho, ou do esforço despendido para o realizar. Deste modo, no futuro, esta criança poderá não trabalhar tanto para uma tarefa do mesmo tipo, por acreditar que o reforço dado pela professora não é consonante com o seu comportamento.

Para Rotter (1966), o valor dado a uma meta e as expectativas (gerais ou específicas) para a alcançar são dois constructos que podem determinar o comportamento do sujeito. Nesta concepção, os indivíduos diferem pelo facto de acreditarem que os resultados obtidos numa determinada tarefa académica são independentes do seu comportamento (controlo externo), ou se, pelo contrário, são devidos ao seu comportamento (controlo interno). Shunk (1989), considera, no entanto, que se um estudante tiver dúvidas sobre as suas capacidades de aprendizagem para uma determinada tarefa, mesmo que seja elogiado pelo professor pela sua boa realização nessa tarefa, poderá no futuro não se aplicar tanto nesse trabalho.

Assim como a teoria da auto-eficácia de Bandura (1977), ou a de Atkinson (1964) ou ainda a da aprendizagem social de Rotter (1966) tiveram grande influência, assim também a teoria da atribuição causal de Weiner (1980, 1985, 1992) desempenhou um papel relevante no estudo do comportamento humano ao distanciar-se da teoria clássica do reforço. A sua concepção de base é a de que as pessoas tendem a compreender e a explicar as causas dos seus comportamentos diários, principalmente, quando estes não são esperados. Nas muitas

investigações feitas no quadro desta teoria, as atribuições que os estudantes fazem para os seus sucessos ou fracassos dependem de factores como a capacidade, o esforço, a dificuldade da tarefa e a sorte. As atribuições feitas irão, por sua vez, influenciar as expectativas de sucesso.

Na sua teoria, Weiner (1985) distingue três dimensões da atribuição, que devem ser entendidas num *continuum* bipolar: o *locus* (interno-externo), a estabilidade (estável-instável) e a controlabilidade (controlável-incontrolável). Assim, a interpretação que um indivíduo faz das atribuições a um determinado acontecimento irá influenciar o seu comportamento. Logo, para Weiner (1992), em termos de intervenção, uma mudança nas atribuições pode modificar o comportamento.

1.2.2. Constructos da Motivação Intrínseca e Motivação extrínseca

A motivação intrínseca tem sido interpretada como uma das principais fontes da aprendizagem (Ames & Ames, 1985). Talvez por esta razão, o conceito tem sido frequentemente estudado, embora, a sua conceptualização suscite, ainda, grande debate.

Deci (1975), na sua teoria da motivação intrínseca, faz uma distinção entre motivação intrínseca e motivação extrínseca. A primeira refere-se ao facto de um sujeito realizar e persistir numa determinada tarefa apenas pela satisfação que ela lhe proporciona. Esta tarefa é vista como um fim em si mesmo, uma vez que dessa actividade não resulta qualquer recompensa extrínseca. Por exemplo, um aluno motivado intrinsecamente escolherá livros e irá lê-los durante o tempo livre que tem na escola e em casa. Este aluno procurará activamente oportunidades para se envolver em actividades de leitura, muitas vezes perdendo a noção do tempo quando está a realizar estas actividades.

A motivação extrínseca, por seu turno, é definida como uma motivação afectada por valores externos à actividade, ou seja, é determinada por incentivos externos associados ao

resultado da tarefa. Um aluno motivado extrinsecamente fará as suas tarefas de leitura para satisfazer as exigências de alguém. Geralmente, esforça-se em leitura porque vê, nesse esforço, um meio para atingir um determinado fim, que não está relacionado com a própria tarefa de leitura, por exemplo, para obter uma boa nota.

Deci e Ryan (1985) referem que a motivação intrínseca se baseia nas necessidades inatas de competência e que os sentimentos de competência aumentam o interesse intrínseco pelas actividades. Consideram, também, que a necessidade de autodeterminação (situação em que um indivíduo participa numa determinada tarefa por vontade própria e não por imposição), juntamente com a necessidade intrínseca de competência funcionam como fontes de energia do comportamento. Favorecer a autodeterminação consiste em dar ao aluno uma estrutura orientadora, informação e apoio no contexto de interacção, que levem o aluno à sua autonomia.

A oportunidade para fazer escolhas faz aumentar os níveis de motivação intrínseca em termos de leitura (Gambrell & Morrow, 1996; Gambrell, Palmer, Godling, & Mazzoni, 1996; Sweet,1997). Os alunos que escolhem as suas próprias leituras estão motivados para a leitura, por vontade própria. Estes investigadores sugerem que, se se permitir que as crianças escolham o material de leitura, isto irá promover a sua motivação para irem buscar um livro e lê-lo. Por exemplo, se uma criança está interessada em futebol, ela estará motivada para ler e escolher livros sobre esta temática. Assim sendo, ao interagir com o texto, ao discuti-lo com os colegas e professores ou pais, a criança tornar-se-á melhor leitora e aprenderá muito mais sobre os assuntos que a interessam e sobre o mundo à sua volta. A criança aprende a desenvolver a capacidade de partilhar livros que são significativos para ela, com os seus pares e com os adultos.

A competência é outro dos constructos importantes na teoria de Deci e Ryan (1985). Estudando esta matéria com alunos do 1º, 2º e 3º ciclos de escolaridade, Harter (1982, 1992) verificou que a competência percebida e a motivação intrínseca se correlacionavam positivamente. Os seus resultados demonstraram que, se uma criança se sentir competente, envolve-se em actividades desafiantes, sente-se melhor, mostrando menos ansiedade sobre os resultados escolares. Pelo contrário, constatou que os alunos com baixos níveis de competência percebida sentem-se mal com o seu desempenho, são mais ansiosos e adoptam uma orientação motivacional extrínseca.

Deci (1975) e Deci e Ryan (1985) consideram que a motivação intrínseca é inata e que se vai diferenciando de forma a direccionar os interesses dos indivíduos para determinadas actividades. Para estes autores os factores do meio em que a criança vive influenciam as actividades para as quais os interesses da criança estão orientados, afectando deste modo a sua experiência de competência e de autodeterminação. Assim sendo, as actividades deverão ser suficientemente desafiantes, para serem interessantes e promoverem a motivação. Logo, as tarefas não deverão ser nem muito difíceis nem muito fáceis para, deste modo, promoverem a motivação intrínseca das crianças. Uma tarefa desafiante, segundo Deci e Ryan (1985), requer a capacidade da criança para tentar algo novo.

Nicholls (1984) partilha da mesma opinião de Deci e Ryan (1985) referindo que são as tarefas de dificuldade intermédia (que exigem um determinado esforço, mas um esforço possível) que oferecem as maiores oportunidades de desenvolver a motivação intrínseca. Neste sentido, as crianças escolherão envolver-se em tarefas que lhes permitam sentir que são competentes como, por exemplo, ler um livro com um determinado grau de complexidade. Quando a criança está motivada intrinsecamente tem interesse e prazer, sente-se competente e

autónoma, relativamente à tarefa escolar que está a realizar. Habitualmente, percepciona o *locus* de causalidade do seu comportamento como interno.

Ryan, Connell, e Deci (1985), na sua teoria da "avaliação cognitiva", referem que qualquer acontecimento que facilite a percepção de um *locus* de causalidade interno para uma actividade tenderá a aumentar a motivação intrínseca para a realização dessa actividade. Do mesmo modo, qualquer acontecimento que aumente a percepção de competência tenderá a aumentar a motivação intrínseca. Por último, os acontecimentos podem ser vistos como informativos ou controladores não sendo estes em si que afectam a motivação intrínseca, mas sim o significado que têm para o indivíduo, ou seja, a forma como cada um interpreta esses acontecimentos.

Deci e Ryan (1985) analisam dois tipos de processos motivacionais que se prendem com a avaliação da aprendizagem escolar. Por um lado, temos os processos que promovem a manutenção da motivação intrínseca; por outro lado, os que promovem o desenvolvimento (em termos de internalização) da motivação extrínseca.

Relativamente aos primeiros, os autores referem o papel determinante da percepção que o aluno tem acerca da sua própria autonomia e a percepção da sua própria competência. Deste modo, os acontecimentos, na sala de aula, podem ser percebidos, segundo estes autores, de três formas diferentes: 1) acontecimentos informativos, que são percebidos como fornecendo informação sobre a sua própria competência; 2) acontecimentos controladores, que são percebidos pelo aluno como acontecimentos que dão informação sobre o grau de escolha ou autonomia do aluno numa determinada situação; e, por fim, 3) os acontecimentos amotivadores que são percebidos como não possuindo qualquer informação relevante para a realização da tarefa.

A este propósito, Deci e Ryan (1985) referem que os acontecimentos percebidos como controladores diminuem a motivação intrínseca e os que são percebidos como informativos aumentam a motivação intrínseca para a tarefa. Por outro lado, as situações percebidas como ambíguas, não estruturadas, nem de forma controladora nem orientadas para a autonomia, são amotivadoras (Lemos, 1993). Ainda, segundo esta autora,

> "os acontecimentos de sala de aula promotores da motivação intrínseca são: por um lado os que facilitam a experiência pessoal de início e de regulação do comportamento próprio, facilitando a percepção de que a acção própria é auto-determinada e volitiva e, por outro, os acontecimentos que facilitam a percepção de competência elevada"(p. 364).

De acordo com os autores da teoria da avaliação cognitiva (Deci, Ryan & Koestner, 1999a), prevê-se que a utilização de *feedback* pode elevar os níveis de motivação intrínseca. No entanto, quando as pessoas se envolvem numa tarefa apenas para terem o reconhecimento e aprovação dos outros, este *feedback* passa a ter uma componente de controlo do comportamento bastante significativa, podendo, deste modo, ter um efeito negativo na motivação intrínseca. O que a teoria da avaliação cognitiva refere é que, dependendo do contexto interpessoal em que o reforço positivo é percebido, varia a interpretação que se faz do mesmo e, portanto, vai também fazer variar o efeito do mesmo na motivação intrínseca.

Referem, ainda, Deci e Ryan (1985), que o *feedback* positivo relativo à realização do aluno, que contenha informação sobre o que é necessário para resolver a tarefa, que seja contingente ao esforço e à realização, que seja dado num contexto de autonomia percebida e fornecido por outros mais significativos, vai facilitar a percepção de competência elevada. Pelo contrário, o *feedback* negativo, que surja sob a forma de crítica ou indicador de incompetência, ou ainda, o *feedback* positivo, mas percebido como irrelevante para a realização, não levam a uma elevada percepção de competência (Deci & Ryan, 1985; Dweck, 1985).

Ainda no que se refere à relação entre motivação intrínseca e aprendizagens académicas, Gottfried (1985) e Deci e Ryan (1985) afirmam existir uma relação positiva entre a motivação intrínseca e o rendimento escolar e uma correlação negativa entre motivos extrínsecos ou orientações controladoras e rendimento escolar.

Em síntese, um ambiente de sala de aula, que permita a autonomia e apoie o sentimento de competência, facilita a motivação intrínseca, ao passo que um ambiente sentido pelo aluno como controlador mina a motivação intrínseca. A este propósito, Lens e Decruyenaere (1991) afirmam:

> "Em algumas circunstâncias tais recompensas (entenda-se recompensa extrínseca) podem ter um efeito negativo, destruidor da motivação intrínseca. Fazem-no quando se torna a única razão para a aprendizagem e para a realização na escola. Controlam então o comportamento dos alunos. A motivação intrínseca original desaparece por causa da mudança no *locus* de causalidade de interno para externo. Porém este efeito negativo pode evitar-se enfatizando o aspecto informativo de tais recompensas extrínsecas. Devem ser dadas de tal modo que reflictam a qualidade das realizações dos estudantes. Nesse caso, então, desencadearão sentimentos de competência e, portanto, aumentarão a motivação intrínseca." (p 28).

Para Stipeck (1998), o *feedback* pode ser efectivo e aconselhável em muitas situações, mas deve-se ter particular atenção ao tipo de *feedback* e à forma como este é interpretado pela criança, ou seja, como controlador ou informativo. Acrescenta esta autora que, se o *feedback* é informativo, então essa informação deve ser positiva em termos de competência e mestria.

Em 1959, White ficou conhecido por apresentar um novo conceito de motivação, motivação para a eficácia, argumentando que os indivíduos possuem uma motivação inata, uma energia intrínseca que motiva uma grande variedade de comportamentos e que lhes permite serem competentes nas suas relações com o meio que os envolve. Considera que os humanos têm uma necessidade intrínseca de se sentirem competentes, na sua forma de lidar com o ambiente. White (1959) defende a existência de um motivo de competência intrínseco

que impele o organismo a lidar de forma mais efectiva com o meio que o envolve. De acordo com este autor, o aumento da competência, que resulta do facto de pôr em prática novas capacidades e de dominar as tarefas consideradas desafiantes, produz nos indivíduos emoções positivas a que White (1959) chama sentimento de eficácia.

Harter (1978), a partir deste conceito, embora o considerasse muito geral, vai definir a motivação intrínseca como uma orientação para a aprendizagem e para a mestria, que se opõe a uma posição extrínseca. A autora afirma que a orientação intrínseca para aprender é a mais natural e inerente a qualquer criança. Por outro lado, a orientação extrínseca é mais orientada por factores externos à própria criança. Considera esta autora que esta orientação motivacional se prende com uma situação específica que se pode alterar.

Harter (1981) refere que foram feitos estudos que mostraram existir uma relação entre a orientação motivacional e os ambientes de sala de aula. Os resultados desses estudos sugerem que as crianças tendem a adaptar a sua orientação motivacional aos estilos particulares dos seus professores. Os alunos, cujos professores utilizam muitos reforços como forma de controlar a sala de aula, apresentam uma orientação motivacional mais extrínseca. Pelo contrário, as crianças cujos professores fomentam a autonomia, estão mais motivados intrinsecamente. Assim, os ambientes, que permitem a autonomia e que apoiam o sentimento de competência, facilitam a motivação intrínseca. Os ambientes, que pressionam e controlam os indivíduos, baixam a motivação intrínseca.

Harter (1978) argumenta que o reforço social é necessário nas idades mais jovens para que a criança consiga dominar os seus esforços na resolução de tarefas. Por outro lado, refere que a punição por não conseguir resolver uma tarefa vai inibir a motivação intrínseca. Deste modo, as crianças poderão preferir tarefas fáceis, com receio de serem punidas pelo seu insucesso noutras tarefas que considerem difíceis. Esta autora também recomenda a escolha

de tarefas de dificuldade moderada. Para Harter (1978), as crianças que têm pais ou professores muito controladores desenvolvem uma baixa autoconfiança e ficam muito dependentes dos adultos.

Embora Harter (1981), inicialmente, estabelecesse um contraste entre motivação intrínseca e motivação extrínseca, considera, no entanto, que existem situações nas quais os interesses intrínsecos e os reforços podem cooperar para motivar uma criança para a aprendizagem. Assim sendo, podemos ter o caso de uma criança que é curiosa que gosta de tarefas desafiantes, mas que a aprovação do professor também é um incentivo para a aprendizagem.

(a) Internalização da motivação extrínseca

Numa perspectiva evolutiva, constata-se que as teorias intrínsecas e extrínsecas da motivação eram vistas como incompatíveis. No entanto, autores como Harter (1978, 1981, 1982), Harter e Connell (1984) e Ryan, Connell, e Deci (1985), propuseram processos que permitem reduzir esta incompatibilidade. Estes processos são chamados processos de internalização, através dos quais os comportamentos motivados extrinsecamente se tornam progressivamente motivados intrinsecamente.

Vários autores têm alertado, no que respeita à internalização da motivação extrínseca, para os efeitos negativos das recompensas extrínsecas na motivação intrínseca (Deci & Ryan, 1985; Harter, 1978; Stipeck, 1998). A este propósito, Harter (1978) desenvolveu uma explicação teórica sobre a função das recompensas na motivação intrínseca e extrínseca. Esta autora, inspirando-se no princípio de White (1959), que coloca especial ênfase no ambiente reforçador, parte do conceito de motivação para a competência, que considera ser uma necessidade intrínseca para lidar de forma eficaz com o seu ambiente (Lemos, 1993).

Harter (1978) considera que a motivação para a competência se diferencia progressivamente, ao longo do desenvolvimento, sofrendo uma mudança de orientação, de extrínseca para intrínseca. Para explicar este processo, distingue duas funções das recompensas: 1) Uma informativa, onde identifica uma informação geral dada pelas recompensas, que vai ajudar a criança a determinar os seus objectivos e a definir o que é importante. Por exemplo, a criança sabe o que é que precisa conseguir atingir, a partir dos comportamentos recompensados e da observação dos modelos. Posteriormente, a criança internaliza os critérios de avaliação, ficando menos dependente dos reforços externos. A este tipo de informação, acrescenta uma informação específica, que tem como principal função avaliar o grau de correcção e de sucesso dos seus esforços, fornecendo à criança critérios de avaliação de sucesso ou insucesso. Portanto, a criança, com base no *feedback* externo, avalia a sua realização e determina se teve sucesso ou insucesso, internalizando os critérios de sucesso progressivamente; 2) e uma função emocional/motivacional, onde distingue uma função de incentivo, que leva a criança a participar nas tarefas por antecipação da recompensa. Inicialmente, a criança é motivada pela expectativa de uma recompensa externa e, ao longo do tempo, o seu comportamento torna-se motivado pelo interesse intrínseco da tarefa. Harter (1978) refere, dentro desta função emocional, um outro tipo de função: a função afectiva da recompensa, que leva a criança a sentir satisfação pelo que está a fazer, a partir de uma aprovação externa. Progressivamente, este prazer vai ser sentido a partir da eficácia pessoal.

Harter (1978) afirma que, para analisarmos a orientação motivacional da criança, se devem ter em conta as funções das recompensas (informativa e motivacional) já que, segundo esta autora, a criança pode estar motivada para uma actividade e retirar prazer intrínseco dessa tarefa mas, simultaneamente, pode estar dependente da aprovação do professor sobre a definição daquilo que é importante, relativamente ao trabalho escolar e no que se refere à

avaliação do sucesso do seu comportamento durante a realização das tarefas. No fundo, o que esta autora diz é que uma criança que goste e retire prazer da tarefa pode, ao mesmo tempo, ainda não ser capaz de fazer julgamentos de forma autónoma.

Harter (1992) considera que determinados comportamentos, intrinsecamente motivados, são fruto de um processo de internalização das recompensas, da informação recebida e das atitudes, que inicialmente eram extrínsecas e que foram introduzidas no ambiente da criança pelos agentes socializadores. Posteriormente, estes comportamentos acabam por ser realizados espontaneamente pela criança, pois ela aprendeu a importância que estes comportamentos têm para ela.

Harter (1992) distingue uma criança motivada intrinsecamente de uma criança cuja motivação foi internalizada. Refere esta autora que a primeira envolve-se nas tarefas escolares pelo desafio das tarefas em si mesmas, pela curiosidade em saber responder às questões colocadas e por preferir resolver as situações problemáticas por si própria. Por outro lado, as crianças, que internalizaram a motivação, realizam as tarefas porque sabem que estas são importantes e porque sabem que, a longo prazo, esses trabalhos ser-lhe-ão úteis para a sua educação.

Também Ryan, Connell, e Deci (1985) sugerem que em determinadas situações as crianças internalizam os sistemas de recompensa extrínsecas para autoregularem as suas realizações. Estes autores definem a internalização como um processo através do qual uma criança se apropria de uma atitude, uma crença ou uma regulação comportamental, a partir de uma fonte externa, e progressivamente a transforma num objectivo de valor pessoal.

1.2.3. Os Objectivos na motivação

As abordagens cognitivas da motivação tiveram o mérito de deslocar o seu foco da análise dos motivos, enquanto "necessidades" e "motivos básicos", para a análise das

variáveis cognitivas, como as crenças, as expectativas as avaliações sobre si próprio e sobre a situação. No entanto, só em meados da década de 80, o conceito de objectivo passou a ser objecto de interesse especial na motivação. O conceito de objectivo refere-se àquilo que o sujeito quer, pretende, valoriza e procura conseguir, ou seja, no dizer de Lemos (1993) à finalidade do comportamento. Para esta autora, "o objectivo é concebido como uma variável cognitiva-motivacional construída pelo sujeito em situação (quer na situação concreta e específica, quer ao longo das experiências do sujeito nos seus contextos de desenvolvimento) e que se associam a diferentes processos de motivação e a diferentes resultados" (Lemos, 1993, p. 190). Stipeck (1998) define objectivos como sendo as razões que levam uma pessoa a envolver-se numa actividade particular. Referem-se aos porquês do comportamento.

Muitas das investigações, realizadas recentemente no contexto da motivação em educação, centraram a sua atenção na importância e na descrição de como diferentes objectivos conduzem a padrões motivacionais diferentes e de como estes objectivos se reflectem no contexto de aprendizagem em situação escolar (Ames, 1992; Ames & Archer, 1987; Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1984). Estes autores têm procurado clarificar e diferenciar tipos de orientação para o sucesso aos quais têm associado diferentes padrões de funcionamento motivacional e, logo, diferentes consequências motivacionais.

Esta distinção tem por base a hipótese de que ter sucesso pode ter definições distintas para diferentes sujeitos, ou até para o mesmo sujeito, quando se encontra em situações diversas. Parte-se, então, do pressuposto de que é este significado que é determinante dos processos motivacionais e estes, por sua vez, conduzirão a diferentes resultados em termos do comportamento motivado.

Dentro deste domínio dois constructos mereceram especial atenção por parte dos investigadores: os objectivos de aprendizagem e os objectivos de realização (Dweck, 1986;

Dweck & Leggett, 1988). Estes dois tipos de objectivos têm, por sua vez, sido diferenciados em objectivos de envolvimento na tarefa e objectivos de envolvimento no eu (Maehr & Nicholls, 1980; Nicholls, 1984), ou objectivos de mestria e objectivos de realização (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988). Conceptualmente, apesar de terem designações diferentes, os objectivos de aprendizagem, de envolvimento na tarefa e de mestria podem ser distinguidos dos objectivos de realização e de envolvimento no eu. Os primeiros referem-se a estados em que os indivíduos procuram desenvolver a sua própria competência e novas competências, baseados em critérios auto-referidos. Os segundos designam estados em que os sujeitos tentam comparar a sua competência com a capacidade de outros. Estes objectivos têm sido diferenciados com base nas suas ligações a padrões motivacionais contrastantes. Para uma melhor compreensão destes constructos iremos adoptar a distinção entre duas grandes orientações relativas aos objectivos: os objectivos de aprendizagem e os objectivos de realização.

(a) Objectivos de Aprendizagem e de Realização

Os objectivos de aprendizagem e de realização representam duas concepções diferentes de sucesso e razões variadas para o envolvimento dos sujeitos numa actividade, contendo formas diversas dos indivíduos pensarem sobre si próprios, sobre a tarefa e sobre os resultados da tarefa.

Estas orientações, em termos de objectivos, têm consequências importantes na motivação e afectam a forma como os indivíduos se relacionam com as tarefas, assim como as actividades que pensam escolher fazer.

Quando os estudantes são motivados por objectivos de aprendizagem, são orientados no sentido de desenvolverem novas capacidades, de compreenderem o seu trabalho, o que conduz a um aumento dos níveis de competência. Preferem tarefas desafiantes e estão mais

preocupados com o seu progresso individual do que em fazer comparações com os resultados que os seus colegas alcançaram. Tendem a despender mais tempo na realização das tarefas e persistem perante as dificuldades encontradas na realização das tarefas. Acreditam que o esforço os conduz ao sucesso e que o insucesso pode ser remediado por uma mudança em termos de estratégias de aprendizagem (Ames, 1992).

Em contraste, os objectivos orientados para a realização estão normalmente associados a um padrão motivacional em que os sujeitos evitam as tarefas desafiantes (Dweck & Leggett, 1988), apresentam sentimentos negativos após um insucesso, considerando que não têm muitas capacidades para a tarefa realizada (Jagacinski & Nicholls, 1987). Manifestam-se, no entanto, muito contentes por terem desempenhado uma tarefa com sucesso, em que o esforço despendido foi muito reduzido (Jagacinski & Nicholls, 1984). Utilizam, habitualmente, estratégias de aprendizagem superficiais e a curto termo (Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988). No que se refere à sua percepção de competência e porque centram a sua atenção nas suas capacidades e fazem uma interpretação normativa dos seus resultados, os alunos com uma baixa percepção de competência tendem a escolher tarefas que não são desafiantes e não utilizam estratégias de auto-regulação. A percepção de competência parece ser um mediador muito importante das variáveis cognitivas, afectivas e comportamentais, quando os estudantes tendem a comparar os seus resultados com os dos colegas, não sendo, no entanto, tão importante, quando têm objectivos de orientação para a aprendizagem (Covington & Omelich, 1984; Dweck, 1985).

Em síntese, para Dweck (1986), quando os objectivos são de aprendizagem:

- as tarefas são escolhidas em função do seu valor;
- a realização das tarefas desafiadoras é acompanhada de afectos positivos;
- o sujeito sente-se recompensado pelo progresso e pelo domínio dos desafios;

- existe uma maior probabilidade dos indivíduos fazerem uma avaliação positiva de si próprios;
- os alunos focam-se menos nas capacidades percebidas;
- a quantidade de tempo despendido com as tarefas de aprendizagem aumenta;
- a persistência face a dificuldades aumenta;
- o envolvimento activo do aluno na sua aprendizagem é fomentado;
- os factores intrínsecos para o início, manutenção e reforço de uma actividade são activados.

Quando a orientação motivacional de um indivíduo é feita através de objectivos de realização:

- as tarefas são escolhidas em função da expectativa da capacidade que o desempenho revelará;
- o desafio produz ansiedade relacionada com o risco ou a incerteza;
- o reforço é exterior (comparações normativas);
- os alunos tendem a atribuir o seu insucesso à falta de capacidade, diminuindo a percepção de controlo e fazendo baixar a avaliação de si próprio. Isto vai gerar afectos negativos e expectativas de novos insucessos;
- os alunos são conduzidos a um bloqueamento da realização e da aprendizagem;
- os alunos focam-se na capacidade própria e no sentimento de valor próprio;
- os alunos dão muita importância ao reconhecimento público e à comparação social;
- os alunos apresentam um padrão motivacional orientado para evitar o insucesso.

(b) Distância temporal dos objectivos

São vários os autores que se têm interessado em analisar o papel da distância temporal dos objectivos na motivação (Oldfather & Wigfield, 1996; Schunk,1991; Schunk & Zimmerman, 1997). Os objectivos considerados numa escala temporal podem, de facto, ser definidos quer em relação a um futuro imediato, quer em relação a um futuro intermédio, quer ainda em relação a um futuro muito distante.

Segundo Schunk (1992), os indivíduos que têm objectivos específicos de aprendizagem a atingir, num curto espaço de tempo, geralmente obtêm melhores resultados do que os colegas que têm objectivos mais gerais, a serem atingidos num futuro muito distante. De acordo com este autor, se os professores ajudarem as crianças a definir objectivos específicos, essa ajuda iria fazer aumentar o interesse dos alunos relativamente às tarefas académicas, nomeadamente às tarefas de leitura (Oldfather & Wigfield, 1996). Além disso, os objectivos específicos promovem a eficácia, uma vez que é mais fácil avaliar os progressos (Schunk & Zimmerman, 1997).

Desta forma, consideram que podemos distinguir os objectivos relativamente à sua extensão no tempo. Para estes autores os objectivos proximais, a curto prazo, quando comparados com os objectivos a longo-prazo, são atingidos mais rapidamente resultando numa maior motivação para a criança, logo em maior eficácia.

Schunk e Zimmerman (1997) consideram que é essencial que os estudantes recebam *feedback* relativamente aos progressos que se vão observando nos objectivos definidos, principalmente quando eles ainda não conseguem fazer essa avaliação. Por exemplo, as crianças podem ter dificuldade em determinar se estão a compreender o texto que estão a ler. Neste caso, cabe ao professor fazer esta avaliação e dar *feedback* ao aluno. Segundo estes autores, este procedimento fará aumentar a auto-eficácia e a sua motivação.

Schunk e Zimmerman (1997) mencionam um estudo realizado por Gaa (1973), com o objectivo de avaliar a influência da definição de objectivos a curto prazo, de dificuldade moderada, na motivação dos estudantes para a leitura e na aprendizagem da leitura. O autor trabalhou com crianças do 1º e 2º ano de escolaridade distribuídos por três condições experimentais: sessões com definição de objectivos (em que, semanalmente, eram definidos objectivos e avaliados os da semana anterior, dando o investigador informações às crianças sobre os objectivos que deveriam ser mais trabalhados e porquê); sessões sem definição de objectivos (as crianças recebiam informação geral sobre o material a utilizar e sobre o que foi utilizado nas sessões de leitura) e uma condição em que não havia qualquer tipo de reunião, em que as crianças apenas recebiam instruções relativamente aos assuntos focados nas condições anteriores. No final do estudo e em todas as condições, foi pedido às crianças que definissem objectivos relativamente às sessões de leitura. O autor verificou que as crianças da primeira condição, onde eram definidos e avaliados os objectivos, obtiveram os melhores resultados em leitura e a menor discrepância entre os objectivos definidos e os objectivos alcançados, o que demonstra que o estabelecimento de objectivos a curto prazo leva a que as crianças consigam fazer uma melhor auto-avaliação das suas capacidades.

A partir do que atrás foi referido podemos, então, afirmar que os indivíduos que se orientam por objectivos de aprendizagem, de mestria e orientados para a tarefa e mais específicos, estão mais intrinsecamente motivados para a aprendizagem do que os que se orientam por objectivos de realização ou orientados para o ego, em que procuram principalmente demonstrar publicamente que as suas capacidades ou conhecimentos são superiores aos dos seus colegas.

O que pode, então, levar um leitor a ter uma ou outra orientação em termos de objectivos? Pensamos que os professores têm um papel muito importante neste domínio.

Poderão ajudar os seus alunos no sentido de estes se orientarem por objectivos de aprendizagem, proporcionando-lhes situações de leitura significativas, desafiantes, possibilitando a colaboração entre pares, a auto e hetero-avaliação, minimizando a competição social e permitindo aos alunos a sua participação nas decisões curriculares (Ruddell & Unrau, 1997).

Em síntese, as perspectivas atrás referidas consideram que as variáveis não observáveis, tais como os pensamentos e sentimentos, são factores muito importantes na compreensão do comportamento dos indivíduos. Colocam a sua ênfase na interpretação que os sujeitos fazem do meio que os envolve (Stipek, 1998).

São abordagens que valorizam variáveis cognitivas na motivação, relacionadas por um lado, com a confiança na sua própria capacidade para produzir os efeitos desejados, como por exemplo as expectativas, a percepção de capacidade e de controlo e atribuições e, por outro lado, com variáveis mais relacionadas com o valor ou desejabilidade das actividades ou das suas consequências.

Muitos investigadores interessados na motivação identificaram, assim, um grande número de constructos que julgam estar relacionados com o desempenho das crianças, a sua persistência nas actividades, a escolha dessas actividades, a construção do significado e, ainda, o empenhamento nas tarefas. Mantém-se, ainda, em aberto, a discussão sobre qual destes constructos tem uma função mais central na motivação e realça-se a necessidade de cruzar o que eles permitem compreender no estudo da motivação. No entanto, todos estão de acordo de que estes constructos são importantíssimos na motivação das crianças, em particular no domínio da leitura.

1.3. Aspectos relacionados com a motivação para a leitura

1.3.1. A multidimensionalidade

Baker e Wigfield (1999), Oldfather e Wigfield (1996) e Wigfield (1997a), na conceptualização que fizeram sobre a motivação para a leitura, basearam-se em dois aspectos fundamentais. Consideram, por um lado, que existem vários motivos que podem influenciar a motivação para a leitura e o desempenho em leitura. Por outro lado, basearam a sua concepção sobre a motivação para a leitura, em grande parte, nas teorias da motivação, nomeadamente na teoria da auto-eficácia, na teoria dos objectivos motivacionais, na teoria da motivação intrínseca e na teoria da expectativa-valor.

Os estudos realizados por Baker, Sher, e Mackler (1997) referem que existem diferentes motivações para ler. As crianças podem estar motivadas para a leitura por diferentes razões: porque consideram que ler é uma actividade divertida, que lhes permite interagir com outros, ou apenas porque alguém os pode elogiar por a fazerem. Deste modo, estes autores colocaram em evidência que a motivação não pode ser reduzida a um simples factor que os leitores possuem ou não. Ela deve ser considerada como um constructo multidimensional (Baker, Sher, & Mackler, 1997; Baker & Wigfield, 1999; Gambrell, 1996; Wigfield & Guthrie 1997a).

Wigfield (1997a,b) descreve a motivação para a leitura como sendo as percepções que o leitor tem em relação a si próprio, relativamente ao seu sentimento de auto-eficácia, às expectativas de sucesso na leitura e aos sentimentos enquanto leitor. Segundo o autor, quando estes sentimentos são positivos, é mais provável que as crianças e adultos se envolvam em actividades de leitura significantes e complexas. Um outro aspecto realçado por este autor, quanto à motivação para a leitura, refere-se ao afecto, ao prazer associado à leitura. Esta componente afectiva vai influenciar aspectos como o valor atribuído à leitura, a motivação

intrínseca e o interesse para a leitura. Para este autor, a motivação não pode, assim, ser considerada como unidimensional, reduzindo-se a um factor único. Neste sentido, pode dizer-se que Wigfield (1997b), no seu trabalho, não só procura identificar diferentes componentes da motivação para a leitura, como também tenta confirmá-los em termos empíricos e estabelecer a relação de alguns destes aspectos com a frequência e o desempenho das crianças em leitura.

A ideia de que a motivação para a leitura é um constructo multidimensional foi partilhada por vários autores para diferentes faixas etárias (Baker, Scher, & Mackler, 1997; Baker & Wigfield, 1999; Gambrell, 1996; Wigfield & Guthrie, 1997a). Integrando-se nesta concepção, realizaram-se vários estudos que visavam criar instrumentos para avaliar a motivação para a leitura, tendo em conta a diversidade das dimensões que avaliam este constructo, incluídas em cada instrumento (Baker & Wigfield, 1999; Gambrell, Palmer, Codling, & Mazzoni,1996; Guthrie et al., 1996; Scher & Baker, 1997; Wigfield, 1997a, b).

Baker e Wigfield (1999) efectuaram um estudo em que um dos objectivos foi o de avaliarem as dimensões da motivação para a leitura. Este trabalho surge no seguimento de dois outros, realizados anteriormente por Wigfield e Guthrie (1997a) e por Wigfield, Guthrie, e McGoug (1996). Estes autores, utilizaram uma amostra de 105 alunos do 4º e 5º anos de escolaridade, constataram que, na realidade, a motivação era multifacetada. Referem que os aspectos da motivação para a leitura podem ser agrupados conceptualmente, de acordo com constructos importantes da motivação.

Devido ao facto de considerarem que a amostra utilizada por Wigfield e Guthrie (1997 a) era demasiado limitada, Baker e Wigfield (1999) resolveram fazer um novo estudo com uma amostra heterogénea de alunos do 5º e 6º ano de escolaridade, de uma zona urbana dos Estados Unidos. O instrumento escolhido para avaliar a motivação para a leitura foi o mesmo

que utilizaram Wigfield e Guthrie (1997a) e por Wigfield, Guthrie, e McGoug (1996), ou seja, um questionário composto por 11 dimensões da motivação para a leitura, que podem ser incluídas numa taxonomia teórica composta por três categorias (Wigfield, 1997a).

Uma das categorias, denominada competência e eficácia em leitura, baseia-se nas teorias motivacionais da auto-eficácia. Os autores são de opinião que ler requer que as crianças tenham que trabalhar, muitas vezes, arduamente, para serem bem sucedidas. Nesta categoria, os autores incluem duas dimensões: Eficácia na Leitura, que se refere à crença que a criança tem em ser bem sucedido em leitura e o Desafio da Leitura, ou seja, a satisfação que a criança sente por ter assimilado ideias complexas do texto. A segunda categoria tem a ver com as razões apresentadas pela criança para a leitura e baseia-se na teoria da motivação intrínseca/ extrínseca. Assim, encontramos nesta categoria cinco dimensões diferentes: (1) Curiosidade pela Leitura que avalia o desejo de aprender algo sobre um tópico interessante; (2) Prazer pelo tipo de leitura que tem a ver com o prazer de ler um texto literário ou um texto informal; (3) Reconhecimento refere-se às gratificações resultantes pelo reconhecimento do seu sucesso em leitura; (4) Leitura para as Notas que se prende com as avaliações da sua competência em leitura e, finalmente, (5) Importância da leitura. Esta categoria é composta por três dimensões que reenviam para a motivação intrínseca (Curiosidade, Prazer e Importância) e duas que se prendem com aspectos mais extrínsecos da motivação (Reconhecimento, Notas). A última categoria, refere-se às razões sociais apresentadas pelas crianças para a leitura. Esta categoria baseia-se na premissa de que ler é uma actividade social. Inclui quatro dimensões: Razões Sociais para a leitura que tem a ver com experiências sociais de leitura e a sua partilha com os outros; Competição na Leitura que avalia o desejo de ultrapassar os desempenhos dos outros em leitura; Complacência, que se prende com o facto da criança ler para atingir um objectivo externo ou um pedido que lhe foi dirigido. Estas três

dimensões baseiam-se nos trabalhos da motivação para a realização por objectivos. Por fim, uma última dimensão, chamada Fuga à Leitura, composta por uma série de itens que avaliam as coisas que os estudantes dizem não gostar na leitura.

A análise factorial confirmatória realizada neste estudo (Baker & Wigfield, 1999) evidenciou uma estrutura com dimensões distintas no domínio da motivação para a leitura, demonstrando claramente que a motivação para a leitura é um constructo multidimensional. Para além destes dados, verificou-se que a média obtida pelos estudantes nas diferentes dimensões indicavam que estes estavam mais motivados em algumas áreas do que noutras.

Estes autores ainda realizaram uma análise de *clusters* que lhes permitiu identificar sete grupos de indivíduos caracterizados por diferentes perfis motivacionais. Estes resultados levaram-nos a duas evidências: por um lado, é possível afirmar que muitas crianças têm uma mistura de características motivacionais, algumas das quais podem facilitar a sua motivação para a leitura e outras podem fazer com que eles evitem as tarefas de leitura. Por outro lado, os resultados obtidos através da análise de *clusters* permitiram-lhes, também, afirmar que grupos diferentes de crianças, numa sala de aula, irão responder de forma diferente às várias estratégias de motivação utilizadas pelos professores.

Na realidade, existe uma convergência nos resultados de vários autores, demonstrando a multidimensionalidade da motivação para a leitura. Gambrell e seus colaboradores (1996) desenvolveram um questionário de 20 itens que avalia duas dimensões da motivação das crianças para a leitura: Autoconceito de leitor e o Valor da Leitura. Os itens do Autoconceito pretendem caracterizar a forma como os sujeitos percepcionam a sua competência em leitura e a sua competência quando se comparam com os colegas. Os itens da dimensão Valor da Leitura avaliam o valor que as crianças atribuem às tarefas e actividades de leitura, particularmente em termos de grau de envolvimento e frequência de participação nessas

actividades de leitura. O questionário foi aplicado a 330 crianças dos 3º e 5º anos de escolaridade, tendo os seus resultados, mais uma vez, colocado em evidência a existência de uma motivação para a leitura multifacetada.

Tal como referimos anteriormente, uma outra indicação relacionada com o facto de a motivação para a leitura ser multidimensional é a que se obtém através da análise dos perfis motivacionais dos sujeitos, ou seja, a observação das médias obtidas nas diferentes dimensões. Monteiro e Mata (2001) realizaram um estudo com 574 crianças portuguesas que frequentavam os quatro primeiros anos de escolaridade. Um dos seus objectivos foi o de criar uma escala que caracterizasse e avaliasse diferentes dimensões da motivação para a leitura. A análise das propriedades psicométricas do instrumento utilizado mostrou que este diferenciava três dimensões para a leitura: Prazer/Valor; Autoconceito de Leitor e Reconhecimento Social. Tendo como referência a média e o desvio-padrão em cada dimensão da escala, verificaram que as crianças se consideravam motivadas para cada um dos aspectos estudados na referida escala. Verificaram, ainda, que algumas dimensões tinham valores mais elevados que outras. A dimensão Prazer/Valor foi a que apresentou uma média mais elevada, enquanto que a média mais baixa foi obtida na dimensão Autoconceito. Os resultados obtidos permitiram, mais uma vez, constatar que a motivação para a leitura é um constructo multidimensional.

1.3.2. Variáveis motivacionais: relação com o desempenho em leitura

Muitos autores têm afirmado que através das variáveis cognitivas, tais como o reconhecimento de palavras e a compreensão, se pode predizer o desempenho em leitura de uma criança (Barr, Kamil, Mosenthal, & Pearson, 1991). No entanto, Guthrie e Knowles (2001) sugerem que as variáveis motivacionais, também, podem ter uma influência significativa no desempenho em leitura.

Dole e colaboradores (1991, cit. Guthrie & Knowles, 2001) elaborarando um estudo acerca desta influência salientaram que o facto de as crianças fazerem pequenos sumários dos textos em que estavam a trabalhar aumentava os seus níveis de compreensão desses mesmos textos. Por seu turno, Meece e Holt (1993), num estudo realizado com crianças do 1º ciclo de escolaridade, constataram que as crianças intrinsecamente motivadas, que gostavam de aprender coisas novas e que diziam "perder a noção do tempo" enquanto liam, também, apresentavam níveis elevados de compreensão. Estas crianças utilizavam mais estratégias de compreensão como, por exemplo: "eu faço perguntas a mim próprio enquanto estou a ler" e apresentavam níveis de compreensão mais elevados em conteúdos sobre ciências, quando comparadas com outros estudantes com níveis de motivação intrínseca mais baixos.

Podemos, então, afirmar que, quando analisadas as duas variáveis (cognitiva e motivacional) em separado, ambas contribuem para predizer o desempenho numa tarefa de compreensão.

Wigfield e Guthrie (1997b), nos seus trabalhos sobre a motivação para a leitura, interrogaram-se sobre o que é que pode predizer a quantidade de leitura/ o tempo despendido em leitura/ a frequência com que se lê. A resposta destes autores a esta questão foi: a motivação. Consideram que a motivação intrínseca para a leitura, a auto-eficácia e a motivação social são três aspectos que podem predizer a frequência com que se lê e a quantidade de leitura realizada por um estudante.

Estes autores trabalharam com 105 crianças dos 4º e 5º anos de escolaridade. A sua motivação para a leitura foi avaliada através do Questionário de Motivação para a Leitura, criado para esse efeito e já descrito anteriormente (p. 66). Através desse questionário são avaliados diferentes aspectos da motivação para a leitura. Para avaliar a frequência e amplitude de leitura das crianças, estes autores utilizaram dois instrumentos: 1) o Inventário

da Actividade de Leitura (Guthrie, MacGough, & Wigfield, 1994, cit in Wigfield & Guthrie 1997b) onde eram colocadas questões que tinham a ver com o tipo de leitura realizada dentro e fora da escola recentemente, os títulos dos livros e a frequência com que liam determinado tipo de leitura; 2) Para além deste instrumento analisaram o número de horas despendido por cada criança em leitura, fora da escola. Estes dados foram recolhidos com base num programa de leitura desenvolvido na escola para incentivar as crianças para a leitura.

Os resultados deste estudo mostraram que tanto as razões intrínsecas como as extrínsecas para a leitura estavam relacionadas com a frequência em leitura. No entanto, referem que a motivação intrínseca e a auto-eficácia parecem estar mais relacionadas com a frequência em leitura do que a motivação extrínseca. A partir destes resultados, estes autores afirmaram que as crianças que lêem com mais frequência são aquelas que se sentem mais eficazes em termos de competência em leitura e que estão mais intrinsecamente motivadas para a leitura. Contudo, acrescentaram que as motivações extrínsecas também estão relacionadas com a frequência de leitura, logo a sua influência não deve ser descurada.

Também Anderson, Wilson, e Fielding (1988) e Cunningham e Stanovich (1991), afirmaram que existe uma correlação entre a quantidade de leitura e o desempenho em leitura. Para estes autores, é possível dizer que a motivação é uma consequência do desempenho em leitura. No entanto, como afirmam Wigfield e Guthrie (1997b), a correlação da quantidade de leitura e o desempenho é mediada pela motivação para a leitura. Logo, consideram que as três variáveis, a quantidade de leitura, o desempenho e a motivação, necessitam de ser avaliadas em simultâneo para permitir uma observação mais atenta destas alternativas.

Num segundo estudo realizado por Baker e Wigfield (1999), também descrito no capítulo anterior, os autores analisaram as relações da motivação para a leitura com o

comportamento de leitor, examinando as possíveis ligações com o desempenho em leitura e com a quantidade de leitura.

O instrumento utilizado para avaliar a motivação para a leitura foi o Questionário de Motivação para a leitura de Wigfield e Guthrie (1997b). Para avaliar a actividade de leitura introduziram duas questões desenvolvidas a partir do Inventário da Actividade de Leitura de Guthrie, MacGough, e Wigfield (1994, cit in Wigfield & Guthrie 1997b). Uma delas questionava as crianças sobre se tinham lido um livro como forma de se entreterem na semana anterior e, no caso de resposta afirmativa, perguntavam o título do livro ou o nome do autor. A segunda questão incidia sobre o número de vezes que as crianças liam um livro como entretém. As crianças também responderam a perguntas de vocabulário e compreensão como instrumento de avaliação do seu desempenho em leitura.

Foi, também utilizado um outro instrumento para avaliar o desempenho em leitura. Foram apresentadas duas pequenas histórias. Para cada história era pedido às crianças que respondessem a duas questões de resposta aberta. Uma questão era do tipo interpretativo, baseada no conteúdo do texto e uma segunda questão era do tipo avaliativo, que supunha que as crianças, para darem a resposta, teriam de ir para além da informação recolhida na história. Foram examinadas as relações entre as motivações para a leitura e o desempenho em leitura através de uma análise de regressão.

Estes autores constataram que todas as dimensões da motivação para a leitura estavam altamente correlacionadas com a actividade em leitura, em particular a Auto-Eficácia e o Desafio, duas dimensões intrínsecas da motivação, a Curiosidade e o Prazer e, finalmente, Razões Sociais para a Leitura. As crianças que referiram acreditar que eram capazes de ler bem e estavam intrinsecamente motivadas para a leitura, também referiram ler com mais frequência.

Em termos de desempenho, os resultados mostraram que as diferentes dimensões da motivação eram responsáveis apenas por 6 a 13% da variância nas medidas de desempenho. As correlações entre as dimensões da motivação para a leitura e os resultados no teste de vocabulário e compreensão não foram tão fortes como na actividade de leitura. Apenas se verificou uma correlação negativa entre os resultados obtidos no teste e a dimensão Fuga à Leitura, demonstrando que as crianças com valores elevados nesta dimensão apresentavam baixos desempenhos quer em compreensão quer em vocabulário.

Para o desempenho, avaliado através das questões de resposta aberta (histórias), as dimensões que se correlacionavam, de forma mais consistente com o desempenho avaliado, foram a Complacência, as Notas e o Reconhecimento Social, que se correlacionavam positivamente com os resultados obtidos pelas crianças nas respostas abertas. Constataram, assim, que as crianças com valores elevados nestas dimensões também foram as que tiveram melhor desempenho em leitura com este instrumento de avaliação. A Fuga à Leitura, como era de esperar, teve uma correlação negativa com os desempenhos das crianças, o que demonstrou um claro desinvestimento das crianças em leitura.

Acrescentam, ainda, estes autores, que os resultados nesta dimensão também podem funcionar como mecanismo de defesa das crianças em se exporem em público, ou seja, pode ser uma táctica utilizada pelos alunos que têm piores desempenhos em leitura, pois desta forma não são chamados a ler tantas vezes, mas, também, conduz a que tenham menos oportunidades para evoluírem na compreensão em leitura.

Em suma, os resultados obtidos nestes dois estudos relacionam positivamente ás dimensões da motivação para a leitura com a frequência de leitura. Alguns destes dados (nomeadamente na dimensão Fuga à Leitura) apresentam uma correlação negativa com os resultados obtidos no teste estandardizado de vocabulário e compreensão, enquanto que nas

dimensões Complacência, Notas e Reconhecimento Social se correlacionavam positivamente com os resultados obtidos pelas crianças nas respostas de compreensão abertas.

Também Bártolo (2000) efectuou, em Portugal, um estudo sobre a motivação para a leitura, em crianças dos 4º e 5º anos de escolaridade. Adaptou o questionário de motivação para a leitura de Gambrell e seus colaboradores (1996) para avaliar a motivação para a leitura e criou um instrumento de avaliação do desempenho em leitura, em que avaliou a velocidade e a compreensão em leitura através de uma fórmula estatística.

Verificou que existia uma relação entre a percepção de competência em leitura e o desempenho em leitura, ou seja, as crianças com níveis elevados de leitura apresentaram níveis elevados na dimensão de autoconceito de leitor. Refere que, "na medida em que os alunos que acreditam ser leitores competentes e atribuem valor à leitura, têm mais probabilidade de se empenharem cognitivamente, de se tornarem mais autónomos e mais bem sucedidos na procura de actividades relacionadas com a leitura." (p. 130).

Quanto ao valor que as crianças atribuíam à leitura, verificou uma relação positiva entre esta variável e o seu desempenho em leitura, apenas nos bons leitores. Nos leitores médios e nos leitores com dificuldades, a pontuação nesta variável motivacional foi superior aos resultados obtidos pelos sujeitos na sua percepção de competência. O autor considera que os alunos com valores elevados no autoconceito de leitor e no valor de leitura têm uma orientação motivacional intrínseca para a leitura, enquanto que os seus colegas com baixos valores no autoconceito e valores elevados no valor da leitura, têm uma orientação mais do tipo extrínseco.

Podemos, então, afirmar que as variáveis motivacionais podem contribuir para predizer alguns aspectos da leitura. É do conhecimento científico que a auto-eficácia e a motivação intrínseca estão relacionadas com o desempenho em leitura. Logo, estas variáveis

motivacionais poderão ajudar a clarificar os conhecimentos que se têm sobre a leitura e a aprendizagem da leitura. Segundo Guthrie e Knowles (2001), uma verdadeira ciência da leitura não pode deixar de lado a motivação.

1.3.3. O declínio da motivação para a leitura

Os resultados, a que os investigadores chegaram no estudo da motivação para a aprendizagem, sugerem que esta vai diminuindo ao longo da escolaridade. Harter (1981), no seu estudo sobre motivação intrínseca versus motivação extrínseca, verificou que existia uma diferença significativa nos perfis motivacionais das crianças do 3º ao 9º ano de escolaridade. Esta autora refere que as crianças mais novas apresentam uma orientação motivacional muito mais intrínseca do que os seus colegas mais velhos. Constatou, deste modo, um declínio da motivação intrínseca ao longo do tempo. Neste estudo, o interesse das crianças por determinadas actividades diminuiu, mas noutras actividades isso não aconteceu. A escala utilizada por Harter (1981) avalia a motivação enquanto constructo geral, demonstrando o seu estudo que existe um declínio geral da motivação intrínseca. No entanto, os seus resultados sugerem, ainda, que este declínio pode dar-se em apenas algumas áreas específicas.

A questão, em termos de motivação para a leitura, poderá ser enunciada assim: existirá um declínio da motivação para a leitura ao longo da escolaridade?

Os resultados de alguns estudos (Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993; Marsh, 1989; Wigfield & Eccles, 1994; Wigfield et al., 1997), feitos com o objectivo de avaliar a percepção de competência em leitura, o interesse, a importância e o valor da leitura, em crianças do 1º ciclo, vão no sentido de demonstrar que a percepção de competência em leitura e os níveis de importância e utilidade atribuídos à leitura vão diminuindo ao longo da escolaridade. As crianças do 1º ciclo, mais velhas, têm crenças menos positivas sobre a leitura e valorizam menos a leitura do que os seus colegas mais novos.

Também os resultados do trabalho realizado por Baker e Wigfield (1999), com alunos do 5º e 6º anos, evidenciaram um efeito da variável ano de escolaridade nos perfis motivacionais dos sujeitos, no que se refere às dimensões Razões Sociais para a leitura e Reconhecimento Social do seu desempenho em leitura. Verificaram que os sujeitos mais novos (5º ano) apresentaram, nestas duas componentes, valores mais elevados que os mais velhos (6º ano).

Gambrell et al. (1996), num estudo realizado com crianças do 3º e 5º anos de escolaridade, estudaram também o efeito da variável idade nas motivações para a leitura. Constataram a existência de diferenças significativas entre os valores médios do 3º e 5º ano, apresentando as crianças mais novas valores mais positivos que os seus colegas.

As mesmas constatações foram observadas por Bártolo (2000) segundo o qual os alunos do 4º ano de escolaridade apresentaram níveis de autoconceito de leitor e de valorização da leitura superiores aos dos seus colegas do 6º ano de escolaridade.

As explicações, apresentadas pelos autores atrás referidos para explicar este declínio da autopercepção de competência em leitura e do valor atribuído à leitura durante os primeiros anos de escolaridade, podem-se organizar em dois grupos: um grupo que envolve factores orgânicos; e um segundo grupo que se prende com factores contextuais. Relativamente aos factores orgânicos, referem que as crianças mais novas parecem ser mais optimistas nas avaliações que fazem das suas competências e as mais velhas mais realistas. Consideram que, pelo facto de estes terem mais experiências de avaliação em diferentes tarefas, podem integrar melhor essa informação ao longo do tempo.

Acrescentam, ainda, que, uma vez que os mais velhos fazem comparações sociais, de forma mais eficaz, obterão, assim, uma autopercepção mais cuidadosa da sua posição relativamente ao grupo de referência (Eccles et al., 1993; Wigfield et al., 1997; Wigfield &

Eccles, 1994). No entanto, estes autores referem que é possível as crianças mais novas também apresentarem uma autopercepção de competência menos positiva em alguns domínios específicos, uma vez que encontraram, em alguns estudos, uma dispersão similar dos resultados nos diferentes grupos etários (Wigfiel & Eccles, 1994).

Quanto ao segundo grupo de factores explicativos do declínio da motivação com a idade – factores contextuais – os mesmos autores referem que o tipo de escola e o tipo de ensino podem influenciar a autopercepção de competência e a valorização da leitura. Consideram que as escolas do 2º ciclo são, geralmente, maiores, menos pessoais e mais formais do que as escolas do 1º ciclo. Referem que os professores do 2º ciclo são muitas vezes especialistas numa determinada matéria, tendo muito mais alunos do que os professores do 1º ciclo, contactando com eles durante muito pouco tempo por dia. Logo, estarão menos disponíveis para se aproximarem dos seus alunos, para saber se estão bem, se estão confiantes nas tarefas que realizam, garantindo-lhes a autonomia necessária.

As aulas do 2º ciclo caracterizam-se pela existência de um maior controlo e disciplina por parte do professor e por uma relação professor/aluno menos pessoal e menos positiva, havendo poucas oportunidades para os alunos tomarem decisões, fazerem escolhas e se auto-organizarem. Os professores deste nível de escolaridade utilizam mais frequentemente tarefas estandardizadas para toda a turma e uma avaliação pública dos trabalhos realizados, o que pode encorajar o uso da comparação social.

Muitas destas mudanças, segundo Wigfield e Eccles (1994), começam a dar-se ao nível do 4º ano de escolaridade, quando os professores acham que devem começar a preparar os seus alunos para a entrada no 2º ciclo. Estas mudanças podem, de acordo com estes autores, ter um impacto enorme nas crianças mais velhas, verificando-se um grande desejo de

autonomia, em particular dos adultos, orientando-se estes jovens para os grupos de pares, ficando mais preocupados com a aceitação social e desenvolvimento de relações sociais.

Deste modo, estes jovens irão aumentar as suas capacidades em determinadas áreas, mas devido à estrutura e organização das suas aulas (competitivas, avaliativas e controladoras), dá-se uma deterioração da sua motivação académica e, no que se prende com a motivação para a leitura, começam a ver estas tarefas como pouco úteis e pouco importantes. Procedendo desta forma, ou seja, desvalorizando a leitura, conseguem manter níveis elevados de auto-estima (Harter, 1985, 1990).

Em suma, os autores sugerem que o declínio nos níveis de motivação observados nas crianças é, em grande parte, devido a factores orgânicos e factores contextuais, nomeadamente as mudanças na escola e no clima de sala de aula. Os primeiros terão uma influência maior nos primeiros anos de escolaridade e os segundos quando as crianças transitam de um ciclo para outro.

Os resultados do estudo de Monteiro e Mata (2001) sobre o efeito do ano de escolaridade na motivação para a leitura, em crianças portuguesas a frequentarem o 1º ciclo de escolaridade, sugerem que o Prazer/Valor obtido pelas crianças nas situações de leitura decresce com o ano de escolaridade, tal como a valorização do Reconhecimento Social do seu desempenho. Pelo contrário, o Autoconceito de leitor aumenta com o ano de escolaridade e, portanto, com a idade.

As autoras justificam estes resultados equacionando alguns factores abordados por diferentes autores. Goodman (1987), no âmbito dos estudos sobre literacia emergente, referiu o facto de algumas crianças, quando iniciam o ensino formal, explorarem a linguagem escrita em várias vertentes, utilizando o código escrito, mesmo que não convencionalmente, com múltiplas funções. Contudo, após iniciarem o seu percurso académico, abandonam

completamente as suas explorações e utilizações funcionais, por estas não serem valorizadas nem solicitadas em fases iniciais de aprendizagem formal.

Outros autores referem que, no decorrer dos primeiros anos de escolaridade, a escola tem muitas vezes como principal preocupação o ensino da técnica e dos aspectos convencionais da linguagem escrita, colocando em segundo plano os aspectos funcionais, considerando que estes poderão e deverão ser valorizados, trabalhados e explorados numa fase posterior da aprendizagem, quando já houver um domínio da leitura (Hall, 1987; Rockwell, 1987; Teale & Sulby, 1989). Estes aspectos podem, assim, explicar o facto de, nos primeiros anos de escolaridade, se verificar um decréscimo na dimensão Prazer/Valor da leitura, já que a utilização sistemática que as crianças passaram a fazer da leitura, se tornou muito escolarizada (cópias, ditados, fichas...) e, provavelmente, muito pouco funcional e lúdica, influenciando, assim, a percepção do prazer/valor a retirar das situações de leitura. De qualquer forma as autoras sugerem a importância de desenvolver outros estudos, longitudinais ou transversais, em que, para além de fazer análise dos perfis motivacionais, sejam recolhidas também informações mais qualitativas, de modo a compreender melhor este decréscimo, no caso dele se confirmar.

Tal como foi referido anteriormente, a dimensão Autoconceito é, entre as três consideradas, neste estudo (Monteiro & Mata, 2001) a única em que se verifica um aumento dos níveis com a idade. Para a análise desta diferença, as autoras consideraram três aspectos. O primeiro aspecto salienta que se deve ter presente que esta subescala reenvia para uma dimensão específica do Autoconceito, o Autoconceito de leitor. O segundo aspecto assinala que se deve considerar que a grande maioria das crianças no início do 1º ano de escolaridade não sabe efectivamente ler e tem consciência disso. Por fim, o terceiro aspecto adverte que a competência em leitura, para a maioria das crianças, aumenta significativamente entre o 1º e o

4º ano de escolaridade. Assim, estas autoras consideram natural que, neste estudo, com crianças do 1º ao 4º ano de escolaridade, se tenha verificado que quanto mais velhas são, melhor se percepcionam enquanto leitoras.

Quanto ao decréscimo na dimensão Reconhecimento, à medida que há progressão no ano de escolaridade, também Baker e Wigfield (1999) obtiveram um resultado semelhante, com alunos do 5º ano e do 6ºano, apresentando os mais novos médias significativamente superiores às obtidas pelos mais velhos. Este aspecto, na perspectiva das autoras, parece interessante ocorrer, podendo ser justificado pelo facto de que à medida que os sujeitos vão crescendo, se vão tornando e sentindo mais competentes enquanto leitores, tendo, assim, menos necessidade que outros (pais, amigos, professores) assinalem (reafirmem) a sua competência em leitura, passando, consequentemente, a valorizar menos a dimensão de Reconhecimento Social.

No entanto, para melhor compreender o interesse das crianças pela leitura, ao longo da sua escolaridade, é necessário que sejam realizados mais estudos. Só assim será possível precisar melhor se a motivação para a leitura realmente decresce com a idade e, em caso afirmativo, quando é que ela ocorre e para que grupos de crianças.

1.4. Contextos de promoção da motivação para a leitura

1.4.1. Importância dos contextos de leitura

A aprendizagem da leitura, depois do que abordámos anteriormente, não pode ser compreendida apenas em termos de processos cognitivos, que pressupõem o domínio de determinadas competências, por parte da criança. Os estudos mais recentes da abordagem socioconstrutivista têm colocado em evidência a influência dos contextos sociais de sala de aula na aprendizagem (Boxtel, Linden, & Kanselaar, 2000; Brown & Renshaw, 2000; César,

1994, 1995, 2000b; Grossen & Bell, 1988; Grossen & Nicolet, 1988; Light & Perret-Clermont, 1989; Rogoff, 1990; Wertsch, 1991). A partir dos seus contributos teóricos e empíricos pode-se afirmar que o "o quê" da aprendizagem da leitura está intimamente ligado ao "como", deixando esta de ser considerada um fenómeno apenas cognitivo para passar a ser motivacional e construído socialmente.

A este propósito Turner (1995, 1997) aponta alguns princípios defendidos pela abordagem socioconstrutivista, no domínio da aprendizagem da leitura: Em primeiro lugar, esses investigadores consideram que a leitura é um fenómeno social. A cultura de sala de aula influencia a compreensão do significado, das formas e usos da leitura. O contexto da sala de aula infuencia as concepções que as crianças têm da leitura e a sua vontade em envolver-se na leitura. Em segundo lugar e tal como Vygotsky (1962), referem que a aprendizagem da leitura deve ser feita em actividades holísticas mais do que na prática de competências específicas. Turner (1995) acrescenta, ainda, que os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura serão mais eficazes se os contextos de aprendizagem forem específicos e significativos para a criança. Por fim, sugere que os contextos sociais são as situações mais apropriadas para a aprendizagem da leitura.

A partir da convergência de investigações, realizadas principalmente no domínio da motivação e da literacia, propomos, em seguida, alguns princípios e condições específicas que poderão promover a motivação para a leitura.

1.4.2. Os objectivos motivacionais em contexto de sala de aula

Ames (1992) e Dweck (1985) sugerem que os professores e alunos deveriam orientar-se por objectivos de aprendizagem e de mestria. Desta forma, e no que se refere à aprendizagem da leitura, os professores terão de focar a sua atenção nas aprendizagens dos alunos e nos seus progressos em leitura. Os estudantes orientados por objectivos de

aprendizagem e mestria escolherão tarefas desafiantes que lhes dêem oportunidades de desenvolver novas competências e não desistem facilmente de as realizar, perante a existência de possíveis obstáculos à sua realização. As suas autopercepções de competência são feitas com base na quantidade de esforço despendido na realização da tarefa de leitura e no seu desempenho.

A orientação por objectivos de aprendizagem está bastante associada à utilização de estratégias de resolução de problemas mais eficazes. São alunos que planificam, organizam o material, formulam objectivos, que se sabe serem estratégias facilitadoras da aprendizagem (Ames, 1992; Ames & Archer, 1987).

Stipeck (1998) refere que os estudantes orientados por objectivos de aprendizagem tendem a atribuir o seu sucesso ao seu esforço e às estratégias de aprendizagem que utilizaram. Isto vai fazer com que, em situações de insucesso, eles tentem esforçar-se mais para conseguirem ultrapassar as suas dificuldades. Por outro lado, são alunos que demonstram gostar muito mais das suas aulas.

Por estas razões, o professor tem neste processo um papel muito importante, que não se reduz, apenas, a fazer os alunos trabalharem. Existem diferentes estratégias para motivar os alunos para as tarefas de leitura, as quais podem ter consequências diferentes. É o caso da aprendizagem da leitura orientada por objectivos de aprendizagem e de mestria que pode promover a motivação das crianças para essa actividade (Ames, 1992; Ames & Archer, 1987; Guthrie & Knowles, 2001; Guthrie & McCann, 1997).

Por vezes, as crianças mais novas têm alguma dificuldade em compreender o que é a leitura e porque é que é uma tarefa tão difícil para ela, ou seja, são crianças que, em termos de características metacognitivas, têm poucos conhecimentos sobre a tarefa que estão a realizar e apresentam algumas dificuldades na autoregulação dos seus comportamentos, o que as leva a

ter menos interesse pelas actividades de leitura, levando a uma redução do seu esforço e da sua persistência naquela tarefa. Deste modo, se os objectivos de aprendizagem forem comunicados aos alunos e trabalhados com eles, se lhes for comunicado claramente o que se pretende que eles façam, que desenvolvam, as crianças sentir-se-ão mais motivadas e sentirão que os seus esforços não são em vão.

1.4.3. As tarefas/ actividades de Leitura

Um dos elementos centrais em todo o processo de ensino-aprendizagem é a natureza das tarefas ou das actividades de leitura. A percepção que as crianças têm das tarefas e das actividades e o significado que lhes atribuem vão influenciar, por um lado, a forma como elas se vão envolver nas aprendizagens e, por outro lado, os seus julgamentos relativamente às suas competências, à sua confiança na utilização de determinadas estratégias e que manifestarão os seus sentimentos de satisfação (Ames, 1992).

(a) Aspectos cognitivos e motivacionais das tarefas/ actividades de leitura

As tarefas e actividades de leitura podem influenciar, de forma determinante, a cognição, a motivação, os aspectos afectivos e sociais dos estudantes em leitura, uma vez que elas representam para eles "o que é a leitura", "porque é que a leitura é importante", e "qual a sua utilidade" (Turner, 1997; Turner & Paris, 1995).

Segundo os autores referidos, as tarefas e actividades de leitura podem influenciar os objectivos de aprendizagem de duas formas. Elas poderão, por um lado, encorajar os alunos a associar determinados processos cognitivos a determinadas actividades de leitura e, assim sendo, dependendo dos processos cognitivos requeridos para a realização de uma actividade de leitura, os alunos associarão a leitura a um trabalho mais profundo e crítico, ou a um processo mais repetitivo, rotineiro e mecânico.

Por outro lado, Turner (1995, 1997) considera que as tarefas influenciam os objectivos de aprendizagem através da comunicação dos propósitos e usos da leitura. A autora considera que os objectivos dificilmente serão atingidos pelos alunos se as tarefas propostas pelos professores, como meio de os atingirem, não forem autênticas, significativas e atractivas, de forma a que as crianças as queiram fazer por vontade própria.

Em suma, quer os processos cognitivos utilizados pelas crianças na realização das tarefas de leitura, quer as percepções e o significado que atribuem a essas tarefas, poderão influenciar a sua compreensão da leitura. Para além destes resultados em termos cognitivos, as tarefas poderão afectar a motivação dos alunos.

(b) Consequências motivacionais das tarefas/ actividades de leitura

A partir das observações dos alunos na realização de tarefas/ actividades de leitura a saber: a persistência, o controlo volitivo e as estratégias usadas (Turner, 1995), foram identificados alguns comportamentos que mostraram estar relacionados com a motivação para a leitura. As crianças, quando estão interessadas intrinsecamente pelas suas tarefas, usam uma combinação destes três comportamentos motivacionais. Desta forma, um aluno motivado demonstra persistência na realização da tarefa, ou seja, tolera o erro, utiliza uma nova estratégia quando teve insucesso com a anterior, mantém a concentração e acha que, se se esforçar mais, conseguirá resolver a tarefa. Em geral, uma criança persistente demonstra flexibilidade, conhecimentos estratégicos e uma crença positiva nas suas capacidades para completar a tarefa.

Manter-se motivado durante a realização de uma tarefa não é simples, já que algumas actividades são mais aborrecidas que outras. As estratégias volitivas são actos que as crianças usam para controlar as suas intenções, os seus impulsos e os dos outros, durante a aprendizagem. Estas estratégias são importantes porque ajudam a criança a desenvolver

formas de proteger a sua motivação, de forma a levar a cabo os seus planos e continuar a resolver a tarefa. Por exemplo, às vezes, mudam de lugar para não serem incomodados pelos seus colegas, ou, simplesmente, pedem-lhes que façam menos barulho para conseguirem concentrar-se na actividade de leitura.

As estratégias de leitura são geralmente definidas como actos deliberados e intencionais, que os alunos invocam para resolver um determinado problema, ou para atingirem um objectivo particular. As crianças, que utilizam estratégias de leitura eficazes têm, habitualmente, melhores desempenhos em leitura. Uma estratégia eficaz, segundo Turner (1995), é um comportamento motivado, porque os alunos têm de sentir vontade de despender esforços para seleccionar, experimentar, avaliar e, por vezes, abandonar estratégias a utilizar na resolução da tarefa. Desta forma, as estratégias são indicadores do envolvimento da criança na leitura. Quando ela tem sucesso nas estratégias que utiliza, a sua autopercepção de competência e de controlo, enquanto leitora, aumenta e estimula-a a continuar a actividade de leitura. Para Turner (1995), os professores do 1º ciclo deveriam utilizar variadíssimas estratégias na aprendizagem da leitura, desde as mais simples, como a simples repetição de palavras e sons, às mais complexas, como, por exemplo, predizer os acontecimentos de um texto, ou explicar um texto a um colega. Desta forma, as crianças seriam encorajadas a seleccionar e utilizar essas estratégias nas situações de leitura.

Pelo que atrás já referimos, as tarefas de leitura não são neutras, elas podem influenciar a motivação das crianças.

Uma outra forma de analisar as actividades de leitura é através das oportunidades que estas oferecem aos alunos de se envolverem nos comportamentos motivacionais atrás descritos. Neste sentido, Turner (1995, 1997) classifica as tarefas em tarefas abertas e tarefas fechadas. As primeiras são actividades/ tarefas nas quais os alunos seleccionam os processos

que irão utilizar na sua realização e os produtos a criar. Por exemplo, na leitura de um texto, as crianças poderão utilizar, como estratégias, a discussão do mesmo a partir de uma imagem, ou do título, ou, ainda, a partir de pistas contextuais. Podem colocar questões, voltar a ler para construir o significado, podendo as suas interpretações ser idênticas às dos colegas, ou variar de acordo com os seus interesses e experiências passadas. Esta actividade de construção do significado do texto implica que haja uma planificação, uma realização, um acompanhamento e uma avaliação das estratégias utilizadas pela criança. As suas auto-avaliações são feitas com base no esforço despendido, no prazer que sentiram e no quão significativa a actividade foi para elas.

Para Turner (1997), as actividades/ tarefas abertas facilitam todo este processo, já que a criança tem objectivos de aprendizagem e decide como é que os vai atingir. Isto implica persistência, pois se o objectivo é escolhido pela criança, então ela estará mais atenta e envolvida, de forma a atingir o objectivo proposto.

As actividades/ tarefas fechadas são, segundo Turner (1997), aquelas cujos processos de resolução e o próprio produto final são específicos, ou seja, normalmente pretende-se que todos os alunos resolvam a tarefa da mesma maneira e só existe uma solução correcta. O objectivo destas actividades prende-se mais com a prática do que a aplicação de conhecimentos. São tarefas que se prestam a ser classificadas quantitativamente, ou através de sinais com uma cor destacável (vermelho), podendo a criança verificar se o seu resultado está certo ou errado, ou através de bonecos que reenviam para uma informação pontual sobre o trabalho realizado. Esta avaliação leva a que a criança compare o seu resultado com o resultado obtido pelos seus colegas (interpretação normativa, comparação social). De acordo com esta autora, estas tarefas podem ser úteis para os professores quando pretendem ensinar determinadas competências ou estratégias, mas não se devem deixar espartilhar por elas.

Em suma, as tarefas de leitura abertas são mais desafiantes, possibilitam mais escolhas, algum controlo da criança relativamente à sua aprendizagem, dão mais oportunidades para as crianças colaborarem com os colegas. Estas actividades mantêm a motivação das crianças através de consequências positivas e afectivas e, pelo aumento da autodeterminação, do envolvimento e do esforço dos alunos (Turner & Paris, 1995).

O professor poderá sempre balancear o uso de umas e outras tarefas/ actividades em situação de sala de aula. No entanto, se se quiser encorajar as crianças para o uso de estratégias de leitura diversificadas, a serem persistentes e a controlarem o seu trabalho escolar, as actividades abertas são, sem dúvida, as mais indicadas para esse efeito. Analisar uma história ou comparar dois poemas, por exemplo, é normalmente mais interessante do que responder a questões factuais sobre a história ou memorizar o poema, sem o declamar de uma forma expressiva.

1.4.4. Características das tarefas/actividades de leitura

Aprender a ler é uma tarefa difícil. Algumas crianças conseguem fazê-lo mais facilmente que outras. Umas esforçam-se mais, demonstram uma maior persistência perante as actividades de leitura, ao passo que outras desinteressam-se e aplicam pouco esforço nas tarefas que lhes são propostas. Para Turner e Paris (1995), as crianças começam por compreender a leitura através das actividades que lhe são propostas, exercendo estas uma potencial influência sobre os seus sentimentos e atitudes em relação à leitura.

Em seguida, iremos abordar de que forma as actividades/ tarefas de leitura podem influenciar a motivação das crianças para a leitura. Comecemos, pois, por indagar quais as características que as tarefas deverão ter para motivar as crianças para a leitura.

(a) Autonomia

Uma característica das actividades de leitura, que poderá influenciar a motivação das crianças, é o facto de estas promoverem a autonomia e o controlo. O facto de uma criança poder fazer escolhas desempenha um papel fundamental na motivação, em geral, e na motivação para a leitura, em particular (Gambrell, 1996). Dando oportunidades às crianças para poderem fazer escolhas sobre as tarefas de leitura, elas irão percepcioná-las como mais motivantes, a sua autopercepção de controlo e o seu envolvimento nas tarefas irão aumentar (Deci & Ryan, 1985; Turner 1995). Permitir que as crianças tomem decisões e avaliem as tarefas ajuda-as a ter uma maior autoconfiança relativamente à sua aprendizagem da leitura. Os alunos sentem que têm um maior controlo sobre a sua aprendizagem, facilitando uma maior motivação intrínseca (Gambrell & Morrow, 1996).

A este propósito, Decy e Ryan (1985) sugerem que, se um professor estimular os seus alunos a fazerem escolhas relativas à sua aprendizagem, se os incentivar a tomar decisões, ele estará a criar um clima de sala de aula em que as crianças estarão intrinsecamente motivadas para a aprendizagem e estará a trabalhar para que os seus alunos participem activamente nas actividades.

Neste sentido, um professor poderá, por exemplo, designar uma actividade que deverá ser feita por todos os alunos e, depois, deixar que as crianças seleccionem outras tarefas de leitura, pelas quais demonstrem mais interesse. Quando as crianças estão interessadas nos textos e nas tarefas, despendem mais tempo na sua realização, mesmo em tarefas consideradas difíceis. São crianças que vêem as actividades de leitura não como um mero trabalho escolar, mas como uma forma de estarem mais informadas e divertidas.

Esta autonomia e interesse vão também influenciar as atitudes dos alunos relativamente a essas actividades de leitura. As crianças que têm mais oportunidades de

decisão são as que, geralmente, conhecem as causas das suas dificuldades em leitura e referem o esforço como estratégia para ultrapassar os seus problemas.

Guthrie e Knowles (2001) alertam para o facto de que o princípio da autonomia deve ser implementado com cuidado. Consideram que se, por um lado, se der pouca autonomia às crianças, a aprendizagem pode tornar-se aborrecida e desinteressante. Por outro lado, se se dá demasiada autonomia, as crianças podem sentir-se perdidas, sem terem nada para se orientarem. Muitas escolhas deverão se feitas pelas crianças, sob o olhar atento do professor, para uma eficaz implementação da autonomia. Para estes autores, promover a motivação para a leitura requer uma hábil implementação deste princípio fundamental, que é a autonomia.

(b) Controlo

Como na maior parte dos princípios educacionais, a quantidade não é sinónimo de qualidade. Assim, um dos grandes problemas levantados pelos professores prende-se com o grau de autonomia a dar às crianças nas decisões a tomar dentro da sala de aula. Ames (1992) considera que a percepção de controlo é extremamente importante e parece ser um factor que afecta o envolvimento dos alunos na aprendizagem e na qualidade da aprendizagem. Segundo esta autora, existe uma relação positiva entre autonomia e motivação intrínseca.

A este propósito Ames (1992) refere que, para que essa relação aconteça, as estratégias utilizadas pelos professores na sala de aula deverão: 1) centrar-se na ajuda que têm de dar aos seus alunos relativamente às decisões que têm de tomar; 2) fornecer escolhas reais, onde as decisões deverão ser tomadas com base no esforço e não nas avaliações das suas competências; 3) dar oportunidades às crianças de desenvolver o sentido de responsabilidade e independência; 4) ajudar a desenvolver e a usar competências de autogestão e de verificação.

Para Turner e Paris (1995), quando os professores partilham o controlo (por exemplo, convidando as crianças a escolher as actividades, ou a sequência das tarefas, ou as estratégias a utilizar na resolução de um problema), os alunos aprendem a tomar decisões de forma mais eficaz. Isto vai fazer com que os alunos percepcionem o seu trabalho como mais interessante e se percepcionem como mais competentes. Participando nas decisões, os estudantes vêem-se como tivessem estado na origem dos planos e das ideias e não como meros executores de regras impostas pelos professores, regras essas que muitas vezes não compreendem.

Stipeck (1998) sugere algumas formas de dar alguma autonomia aos alunos sem que isso provoque o caos dentro da sala de aula. Considera que, se as crianças não estiverem muito preocupadas com as consequências negativas do seu desempenho, elas escolherão tarefas desafiantes, que serão promotoras da aprendizagem. Assim, esta autora realça que os professores deverão:

i) permitir que as crianças participem na elaboração das tarefas. Por exemplo, em vez do professor dar uma lista de palavras a ser estudada para a compreensão de um texto, deve pedir aos próprios alunos que forneçam essa lista de palavras. Cada um pode indicar uma palavra, ficando especialista nessa palavra. Isto permite que os alunos menos competentes possam também contribuir com uma palavra da lista e que os colegas o consultem quando tiverem dúvidas sobre a mesma;

ii) dar oportunidade à criança de escolher as tarefas e os materiais a usar para atingir determinados objectivos. Por exemplo, se o objectivo é praticar a leitura, o aluno poderá escolher, perante uma grande variedade de materiais e tarefas, os que mais lhe agradam, no sentido de atingir aquele objectivo. A criança sentirá

que tem alguma liberdade para o fazer, vivenciando, deste modo, mais controlo e responsabilidade;

iii) dar alguma autonomia relativamente à ordem e ao tempo de que dispõem para realizar uma tarefa. Aspectos como a ordem pela qual fazem as tarefas, tendo em conta o grau de dificuldade da mesma, variam de aluno para aluno. Uns gostam de começar pelas questões em que têm mais dificuldade e deixar para o fim as que consideram mais fáceis. Outros haverá que preferem o contrário. Portanto, dar a oportunidade de as crianças escolherem a ordem pela qual realizam as tarefas, de acordo com as suas preferências, dá-lhes um enorme sentimento de controlo e responsabilidade. Quanto ao tempo que os professores dão aos alunos para realizarem as tarefas, constata-se, por exemplo, que habitualmente, os professores dão trabalhos de casa diários aos seus alunos. Por variadíssimas razões, estes trabalhos algumas vezes não são feitos e outras vezes são realizados devido à pressão dos pais e professores. Se os professores dessem um conjunto de trabalhos a realizar pelos alunos ao longo de uma semana, por exemplo, eles teriam oportunidade de desenvolver competências em termos de organização e gestão do seu tempo, de forma a entregarem o trabalho na data prevista.

Tal como refere Stipeck (1998), é quase impossível os alunos desenvolverem um sentido de responsabilidade e de competência para regularem as suas aprendizagens, se tiverem sempre alguém a dizer-lhes o que fazer, como fazer e quando fazer. Partilhar o controlo, é algo que os professores deverão experimentar nas suas aulas para, desta forma, terem a noção do grau de autonomia adaptado a cada criança, proporcionando-lhes um maior autocontrolo e autodeterminação, aspectos considerados pelos teóricos da motivação como básicos às necessidades humanas.

(c) Desafio

Muitos professores preocupam-se com o grau de dificuldade das tarefas a apresentar aos alunos. Por isso, a solução que adoptam, por vezes, é dar-lhes tarefas fáceis, pensando que desta forma irão aumentar a confiança das crianças na sua competência. No entanto, estudos recentes (Gambrell & Morrow, 1996; Turner, 1995, 1997; Turner & Paris, 1995) referem que as crenças relativamente às competências em leitura se elevam quando as crianças têm sucesso em tarefas desafiantes.

As tarefas desafiantes são tarefas apropriadas aos alunos, que não são nem muito fáceis nem muito difíceis. Quando a tarefa é muito fácil, a criança desinteressa-se e não sente prazer por a ter concluído. Por outro lado, se a actividade de leitura for demasiado difícil, as crianças acabam por ficar frustradas e desistem da tarefa que estão a realizar (Gambrell & Morrow, 1996).

Também Vygosky (1978) referiu que a aprendizagem orientada para níveis desenvolvimentais, que a criança já atingiu, é ineficaz. Considera que uma aprendizagem bem adaptada é aquela que se situa na zona de desenvolvimento proximal da criança. Para Vygotsky (1978), estas tarefas desafiantes seriam realizadas com a ajuda de um suporte social, ou seja, do professor ou um colega mais competente. Isto reenvia para a seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que é exemplificada pelo autor como a diferença que se verifica entre o nível de desenvolvimento real da criança e o nível de desenvolvimento potencial.

O adulto ou o par podem intervir na sua tentativa de resolução de problemas, ajudando-a a escolher as melhores opções, na identificação adequada das dificuldades e na sua ulterior superação. À ideia da diferença entre aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha e aquilo que é capaz de fazer com a ajuda de um adulto ou de um par mais

competente, junta-se a ideia de que a criança, posteriormente, saberá resolver a tarefa correctamente sem a ajuda do outro. As tarefas desafiantes são, assim, uma oportunidade para aprender com os outros, transformando as suas potencialidades em desenvolvimento real.

As tarefas desafiantes conduzem a sentimentos positivos, uma vez que fornecem informação ao aluno sobre a sua aprendizagem e progressos (Turner, 1995, 1997; Turner & Paris, 1995). Em consequência, as tarefas de dificuldade adequada farão aumentar a autoconfiança e o interesse.

(d) Colaboração social

Nas salas de aula tradicionais, constata-se que a aprendizagem da leitura é centrada no aluno, considerando estes professores que a prática e o domínio de determinadas competências são suficientes para desenvolver a competência em leitura. Estudos mais recentes sobre as conceptualizações da aprendizagem (McCombs, 1996; Rogoff, 1990), demostraram a natureza social da aprendizagem e a influência que os outros poderão ter na compreensão e na construção do significado da aprendizagem da leitura (Almasi, 1995; Turner, 1995; Wood, 1990).

Johnson e seus colaboradores (1981), numa revisão da literatura sobre 122 estudos, utilizando a meta-análise para comparar o efeito do trabalho cooperativo com o competitivo e o individual, na aprendizagem, verificaram que a situação cooperativa é mais benéfica em termos de aprendizagem do que as duas outras estruturas de aprendizagem. Ao compararem a situação cooperativa com a de competição verificaram que, na primeira, os sujeitos apresentam um melhor desempenho, independentemente da área de estudo: arte, leitura, matemática, ciências, estudos sociais, psicologia e educação física. Para todas as idades, embora os resultados sejam superiores nos mais novos e para toda uma variedade de tarefas, os resultados mostraram uma superioridade dos sujeitos nas situações de cooperação.

A partir dos vários estudos realizados, utilizando tarefas variadas, sujeitos com idades diferentes e diferentes métodos de análise, os autores afirmam que as situações de interacção conduzem a benefícios cognitivos individuais muito maiores do que as situações de competição e trabalho individual.

Johnson et al. (1981) apresentaram várias razões para explicar estes benefícios. Consideram que a troca de informação e conhecimentos entre os elementos do grupo, a produção de uma grande variedade de estratégias de resolução dos problemas, o aumento da capacidade dos sujeitos para transformar e transferir os problemas para outras situações e ainda o desenvolvimento de uma representação partilhada do problema, poderão explicar os resultados positivos dos indivíduos nas situações de cooperação.

A juntar a estes benefícios cognitivos, as situações tutoriais e cooperativas, em sala de aula, são fundamentais para a motivação (Gambrell & Morrow, 1996; Guthrie & Alao, 1997; Guthrie & Knowles, 2001;Turner, 1995, 1997; Turner & Paris, 1995).

Estes autores referem que a interacção social é motivacional, porque os comentários e as ideias dos colegas vão introduzir elementos de surpresa que estimulam a curiosidade e o interesse. Os pares podem, ainda, servir de modelos que eles desejam seguir. Por exemplo, quando uma criança observa os progressos em leitura de colegas como ela, isso poderá fazer aumentar a sua confiança nas suas competências para o sucesso em leitura. Por fim, trabalhar em colaboração social promove o envolvimento nas tarefas, desenvolvendo sentimentos de responsabilidade que conduzem a um maior esforço e persistência na realização do trabalho (Turner, 1995, 1997; Turner & Paris, 1995).

Sintetizando, a interacção social é um importante meio de desenvolvimento da autocompetência e da eficácia em leitura. Turner (1995) refere que, se for proporcionado às crianças mais novas um ambiente de interacção social na aprendizagem da leitura, isso irá

facilitar o aumento da sua motivação intrínseca para a leitura. É por estas razões que as interacções sociais são reconhecidas como importantes na motivação das crianças para a leitura.

(e) Avaliação

A forma como os alunos são avaliados é um factor muito importante que pode afectar a motivação. Uma actividade de leitura muito interessante pode tornar-se numa actividade opressiva devido às avaliações externas, em particular às avaliações sentidas como injustas, pouco claras e normativas.

Que aspectos das práticas avaliativas têm um papel determinante na motivação das crianças para a leitura? Ames (1992) e Stipeck (1998) sugerem alguns princípios que podem ser utilizados na avaliação das crianças, no sentido de manter ou fazer aumentar os seus níveis de motivação intrínseca. Estes princípios, no geral, apontam para uma avaliação formativa, "que visa a regulação do ensino aprendizagem... que fornece, ao professor, ao aluno e ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes, informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho" (Ministério da Educação [M. E.], 2001, p. 4).

Deste modo, referem que:

i) a comparação social parece ser um factor que afecta as autopercepções dos alunos e os julgamentos que fazem sobre os outros e sobre as tarefas. Exemplos disso, são as comunicações em voz alta das notas obtidas pelos alunos em leitura e os comentários, em voz alta, sobre os progressos e as competências das crianças. Quando as crianças fazem esta comparação social e se sentem inferiores aos colegas, tendem a não correr riscos, escolhem tarefas simples que sabem à partida que vão ter sucesso, utilizam estratégias de aprendizagem

superficiais e têm um autoconceito de leitor menos positivo que o dos seus colegas bem sucedidos em leitura. Segundo Ames (1992), a sua percepção de competência parece ser responsável pela comparação social. Esta ênfase na comparação social vai influenciar o interesse pelas actividades de leitura, a escolha e a persistência nas tarefas e, ainda, a utilização das estratégias de aprendizagem;

ii) a avaliação do esforço e dos progressos é preferível à avaliação do desempenho final. As notas são a forma mais usada pelos professores para avaliarem os seus alunos em leitura, no 1º ciclo. As notas introduzem contextos de competição e encorajam as crianças a focarem a sua atenção nas competências quando interpretam os seus resultados em leitura. Quando a avaliação é normativa, coloca a sua ênfase na comparação social, permite diferenciar, seleccionar e hierarquizar os alunos, sendo percepcionada como ameaçadora em termos de controlo, logo contribui para um clima motivacional negativo. Nas situações em que a avaliação é feita com base em critérios pré-definidos, em que a ênfase é colocada nos progressos, as crianças tendem a atribuir o seu desempenho ao esforço. Estas crianças acreditam que os seus esforços vão conduzi-las a ter sucesso nas tarefas;

iii) a informação contida nas notas deve ser enfatizada, mais do que felicitar o aluno pela nota obtida, deve indicar-se ao aluno o porquê das suas dificuldades e o que e ele precisa de fazer para as ultrapassar;

iv) os critérios de avaliação deverão ser claros e justos. Os alunos deverão não só conhecer como também compreender os critérios segundo os quais irão ser avaliados nas suas tarefas de leitura. "A explicitação dos critérios será tanto mais

completa e mais útil quanto melhor conseguir, por um lado, indicar com clareza os actos que os alunos devem executar quando se encontram em situação de aprendizagem e, por outro lado, as características que o produto final dessa aprendizagem deve apresentar" (Barbosa & Alaiz, 1994, p. 2). Deste modo, é necessário informar os alunos sobre os critérios segundo os quais vão ser avaliados e, ainda, prestar atenção ao modo como os alunos interpretam a informação que lhes é fornecida, já que diferentes alunos se podem apropriar desses critérios de forma diversa;

v) os reforços extrínsecos podem ser usados. No entanto, há que ter alguns cuidados na sua aplicação, de forma a que estes não diminuam a motivação intrínseca dos alunos. Segundo Stipeck (1998) e Harter (1992), nas salas de aula e em particular nas idades mais jovens, os reforços, por vezes, são necessários para levar os alunos a envolverem-se nas tarefas para as quais demonstram algum desinteresse. Eles são utilizados com boas intenções. No entanto, para que não afectem de forma negativa a motivação intrínseca das crianças para a leitura, os professores deverão utilizá-los o menos possível, em situações apropriadas e de forma eficaz. Não deverão utilizar o reforço de forma indiscriminada e, sempre que o utilizarem, este deve ser adequado à qualidade do trabalho do aluno e aos seus progressos.

Em suma, os alunos e professores necessitam, durante as aprendizagens, obter informações sobre os processos desenvolvidos pelos alunos face às tarefas propostas. A avaliação deverá ser interna ao processo de ensino-aprendizagem, deverá interessar-se mais pelos progressos do que pelos resultados, servir ao professor para, através das informações recolhidas, reorientar a sua actividade e deverá servir para o aluno auto-regular as suas

aprendizagens (Allal, 1986; Ferraz et al., 1994). Só desta forma o aluno não sentirá a avaliação como algo que ameaça a sua motivação para a leitura.

Para concluir, podemos afirmar que as investigações feitas, quer no domínio da motivação em geral, quer no domínio da motivação para a leitura, têm demonstrado que as tarefas desafiantes, que proporcionam escolhas, algum controlo das aprendizagens por parte dos alunos, que encorajam a colaboração social e que permitem uma avaliação em termos de processo, irão influenciar a autodeterminação, o esforço e o envolvimento dos alunos nas suas aprendizagens, ou seja, a motivação das crianças para a leitura.

1.5. Programas de estimulação da leitura

1.5.1. Introdução

A competência em leitura, de acordo com professores, pedagogos, psicólogos e investigadores, parece ser um critério essencial para se ter sucesso na escola. Assume-se que os conhecimentos e a compreensão são apropriados através da leitura (Merrett, 1994). Se se considerar a leitura como um processo de desenvolvimento, que envolve o domínio de determinadas competências que se complexificam à medida que se evolui em leitura, uma criança, que segundo os seus professores não esteja a fazer o progresso esperado, no seu nível de escolaridade, em termos de leitura, irá atrasar-se. Se não houver uma intervenção adequada por parte dos docentes, ela acumulará dificuldades à medida que os anos vão passando, generalizando-se essas dificuldades para as diferentes áreas do currículo.

Para Merret (1994), é necessário dar oportunidade a estas crianças de praticarem as suas competências em leitura. Para que esta prática seja eficaz, Gambrell e Mazzoni (1999) referem que os educadores deveriam ter presente oito princípios que, para estas autoras, são fundamentais para uma prática da literacia bem adaptada:

1) A leitura tem que ser significativa para a criança.

2) Os conhecimentos anteriores guiam a aprendizagem: a compreensão da leitura é um processo interactivo, que envolve conhecimentos anteriores e informações que surgem em novas situações de aprendizagem. Para activar este processo, é necessário saber o que é que a criança já sabe, quais as suas crenças, as suas atitudes, os seus sentimentos e vivências, para então ligar estes conhecimentos a novas aprendizagens.

3) Um desprender gradual da responsabilidade do professor, enquanto modelo, dá lugar a um apoio/suporte que facilitará a aprendizagem. Para estas autoras a aprendizagem da leitura passa por três etapas que explicam da seguinte forma: Numa primeira etapa, o professor tem uma grande responsabilidade, modelando e descrevendo determinadas competências ou estratégias. Numa segunda etapa da aprendizagem, professor e aluno assumem uma responsabilidade conjunta da realização das tarefas. Enquanto a criança aplica os conhecimentos, o professor apoia-a sempre que necessário, dando-lhe o *feedback* adequado. Numa terceira etapa, a criança assume toda a responsabilidade pela realização da tarefa, trabalhando independentemente. Consideram, então, que, à medida que a criança vai conseguindo realizar com sucesso as tarefas, de forma autónoma, o suporte dado pelo professor deverá diminuir gradualmente.

4) A colaboração social favorece a aprendizagem. A perspectiva socioconstrutivista considera que a literacia é um acto social (Turner, 1997). Os defensores desta perspectiva argumentam que os contextos socioculturais específicos são os mais apropriados para a aprendizagem da leitura. Os processos cognitivo e social não podem ser separados, uma vez que são construídos socialmente pelos professores

e alunos, através do seu envolvimento nas tarefas diárias em que participam na sala de aula. A aprendizagem colaborativa é, neste contexto, muito importante, já que permite que os alunos se envolvam activamente nas tarefas de leitura, falem uns com os outros, troquem ideias, permitindo-lhes uma coconstrução da compreensão da tarefa/ actividade que estão a realizar. No entanto, ainda de acordo com Gambrell e Mazzoni (1999) "a aprendizagem colaborativa não surge por si só" (p. 17). Por vezes, é necessário que o aluno tenha algum apoio do professor, ou de um colega mais competente, no desenvolvimento de determinadas competências e na estimulação de novas aprendizagens. A literatura tem demonstrado, sobejamente, os efeitos benéficos das situações de colaboração, em termos de desempenho, competências sociais e motivacionais, em todas as idades e para ambos os sexos (Blaye, 1990; Dalzon, 1988; Gilly, Fraisse, & Roux, 1988; Johnson et al., 1981; Johnson & Johnson, 1986; Monteiro, 1995, 1996).

5) As crianças aprendem melhor quando estão interessadas e envolvidas nas tarefas de leitura. Para Gambrell e Mazzoni (1999) para que a criança se torne um bom leitor, não é apenas necessário ter boas competências em leitura, é também importante que ela sinta vontade de aprender. Para que as crianças se sintam motivadas para a leitura, é importante criar um contexto de sala de aula que estimule esse envolvimento com a leitura. A existência de muitos livros e variados, a oportunidade da criança poder escolher as suas leituras, a oportunidade de interagir com os colegas e outros adultos, a valorização da sua leitura, são factores determinantes na motivação das crianças para a leitura.

6) O objectivo das boas práticas de leitura é desenvolver estratégias elevadas de leitor. Para as autoras (Gambrell & Mazzoni, 1999) as melhores práticas são as que promovem um pensamento e a utilização de estratégias de nível superior e as que reenviam para a leitura de diferentes géneros literários, com uma variedade de propósitos e para uma diversidade de audiências.

7) As práticas de leitura mais eficazes são as que ocorrem de acordo com o princípio do ensino balanceado. Na aprendizagem da leitura, o professor deverá adaptar as várias componentes do programa a cada criança, de acordo com o seu potencial em leitura.

8) As práticas de leitura mais eficazes resultam de tomadas de decisão bem fundamentadas. Consideram que, programas de leitura muito estruturados com pouca flexibilidade, não são os melhores para a aprendizagem da leitura. O professor deverá reconhecer a importância das diferentes componentes do processo de aprendizagem da leitura analisando o contributo de cada um deles para desenvolvimento da literacia dos seus alunos. Deverá ajustar e adaptar continuamente estas componentes às necessidades particulares de cada criança.

Ao analisarmos estes oito princípios sugeridos por Gambrell e Mazzoni (1999) como fundamentais para uma aprendizagem da leitura eficaz, damo-nos conta de que eles estão presentes em muitos programas tutoriais, em particular em vários programas de estimulação da leitura.

Iremos, em seguida, descrever e analisar quatro desses programas, tendo os resultados das avaliações da sua implementação demonstrado os seus benefícios na aprendizagem e na motivação para a leitura. Assim, começaremos por apresentar dois programas concebidos, principalmente, para ajudar crianças com dificuldades em leitura, nomeadamente o Programa

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

de Leitura a Par de Topping – *Paired Reading* (1988, 1989, 1990, 1994,1995) e o programa de Recuperação em Leitura, *Reading Recovery* (Clay, 1993, 1994). O *Running Start* e o *Reading-Writing Intervention Program* - Programa de intervenção em Leitura e Escrita de Morrow (1992), são dois outros programas de leitura, mas que colocam a sua ênfase na motivação das crianças para a leitura.

1.5.2. Leitura a Par (Versão de Topping)

De acordo com o seu autor (Topping, 1987, 1988, 1989, 1990, 1994, 1995), a Leitura a Par é uma experiência positiva e agradável, em que sujeitos mais competentes em leitura ajudam outros com mais dificuldades a desenvolver uma melhor competência em leitura. Esta técnica, que se pode adaptar a qualquer tipo de material de leitura, tem duas fases fundamentais. Uma fase de leitura em simultâneo e uma segunda fase de leitura independente. Em qualquer destas fases é sempre o tutorando ou aprendiz que escolhe os livros que vai ler, de acordo com os seus interesses e motivações. Na leitura em simultâneo, tutor e tutorando lêem, simultaneamente, em voz alta e em sincronia. Cabe ao tutor adaptar o seu ritmo de leitura ao ritmo do tutorando. O tutorando terá de ler todas as palavras correctamente. Se isso não acontecer, o tutor corrigirá os erros. Assim, o tutor terá de ler a palavra correctamente, assegurando-se de que, em seguida, o tutorando repetirá essa mesma palavra de forma correcta. Após a correcção, continuam a ler em simultâneo.

A leitura independente ocorre apenas quando o tutorando já sente confiança nas suas capacidades em leitura. Deste modo, quando isso acontece, o tutorando faz um sinal ao tutor (acordado previamente) e o tutorando continua a ler sozinho, a partir daquele momento. Se o tutorando comete um erro, o procedimento de correcção é idêntico ao da fase anterior só que, depois da correcção, o tutor volta a ler em simultâneo com o tutorando até este fazer um novo sinal para que se cale. Qualquer palavra que não seja lida pelo tutorando, o tutor deve

aguardar cerca de 4 segundos, na expectativa de que o seu aprendiz a diga correctamente. Se tal não acontecer, o tutor deve ler a palavra correctamente.

Neste programa, o autor recomenda que o tutor elogie com muita frequência o seu tutorando. Elogiar por tomar a iniciativa de ler sozinho, elogiar quando consegue ler palavras difíceis ou palavras que anteriormente não conseguia ler, quando se autocorrige, etc.

Este programa deve ter uma duração mínima de seis a oito semanas, com sessões diárias de dez a quinze minutos de leitura. As crianças são estimuladas para lerem pouco, mas muitas vezes. Topping (1995) refere que, no início do programa, as crianças optam por fazer uma leitura em simultâneo durante bastante tempo mas, à medida que o tutorando vai ganhando confiança, vai escolhendo materiais de leitura mais ajustados às suas competências, passando a fazer leitura independente com mais frequência.

Quanto ao lugar onde devem ocorrer as sessões de leitura, o autor aconselha um lugar sossegado, calmo, confortável, de modo a que tutor e tutorando estejam bem perto, para que ambos possam ver o livro com facilidade.

O autor considera que é muito importante falar sobre o livro escolhido pelo tutorando. Torna a sessão de leitura mais informal e permite mostrar à criança o interesse do adulto pela escolha feita. Topping (1994, 1995) sugere que falem sobre as figuras, o conteúdo, sobre o que poderá acontecer na história.

Sugere, ainda, que se faça um registo diário, onde se anote a data, o que leram, durante quanto tempo, quem foi o tutor e ainda comentários à forma como decorreu a sessão tutorial, para que a criança possa avaliar, em conjunto com o seu tutor ou com o seu professor, os seus progressos em leitura.

Este programa foi concebido para ser utilizado pelos pais, enquanto tutores dos seus filhos. O objectivo visava que os pais se envolvessem mais na leitura dos seus filhos, que

compreendessem que as crianças se apropriam da leitura ouvindo, partilhando e fazendo. A ideia era a de que, se os pais fizessem daquele momento de leitura um momento agradável, os seus filhos teriam mais oportunidades de ter sucesso em leitura. No entanto, existem duas outras versões: uma para ser utilizada por pares (crianças) e outra nos programas de literacia de adultos.

Neste Programa de Leitura a Par é absolutamente essencial treinar os tutores nos procedimentos a utilizar nas sessões tutoriais.

Para Topping (1995, p. 13) esta técnica de Leitura a Par tem numerosas vantagens:

1. As crianças são encorajadas a escolher os materiais de leitura, de acordo com os seus interesses e motivações.
2. As crianças têm um maior "controlo" sobre o processo de aprendizagem da leitura, ou seja, fazem as suas escolhas sem qualquer imposição exterior (por exemplo, relativamente aos materiais e ao tempo de leitura).
3. Não há insucesso. Num máximo de cinco segundos, a criança dirá a palavra correctamente.
4. A Leitura a Par é muito flexível, permitindo variar a quantidade de apoio dado de acordo com a dificuldade do texto, com a disposição da criança, o seu grau de confiança, etc.
5. A criança é elogiada frequentemente.
6. É colocada uma grande ênfase na compreensão e no significado das palavras.
7. Tem um carácter contínuo, não havendo grandes paragens perante palavras difíceis, permitindo à criança não esquecer o que leu anteriormente.
8. Permite à criança aprender a ler pausadamente e com expressão, a partir do modelo do tutor.

9. É dado à criança um exemplo correcto da leitura das palavras difíceis.
10. As crianças sentem que têm uma atenção mais cuidada dos seus pais ou pares, que de outra maneira talvez não tivessem.
11. Aumenta a quantidade de prática em leitura, ou seja, as crianças lêem frequentemente, lêem mais livros e decifram mais palavras. O efeito disto é fazerem mais progressos em leitura.
12. Sendo um programa tutorial, existe uma certa estrutura no processo de aprendizagem da leitura, em que cada um dos elementos da díade sabe o que fazer e o que espera do outro. Além disso, no Programa de Leitura a Par o tutorando tem uma atenção individualizada por parte do tutor, estando ambos envolvidos numa experiência conjunta e agradável, da qual ambos beneficiam.

A literatura sobre Leitura a Par é abundante. As investigações conduzidas com o objectivo de avaliar a sua eficácia também são imensas, variando, no entanto, as metodologias utilizadas pelos diferentes investigadores: estudos experimentais, *quasi-experimentais*, desenhos comparativos, estudos de *follow-up*, estudos de caso, etc. A maioria dos estudos apresenta, no entanto, algumas fragilidades em termos metodológicos, quer no que se refere à seleccção dos sujeitos, quer nos instrumentos utilizados para avaliar as competências em leitura, quer mesmo em relação aos procedimentos usados durante as investigações.

Limbrick, McNaughton, e Glynn (1985) realizaram um estudo cuidadosamente controlado, no qual 300 crianças, com idades compreendidas entre os 6 e 8 anos, participaram num programa de Leitura a Par, com tutores com idades entre os 10 e os 11 anos de idade. Quer os tutores quer os tutorandos foram seleccionados aleatoriamente entre as crianças referidas como tendo dificuldades em leitura. Foram utilizados grupos de controle quer para os tutores quer para os tutorandos. O programa tutorial decorreu durante oito semanas, com

três sessões tutoriais semanais. Os resultados obtidos vieram mostrar que os tutorandos e os tutores evoluíram significativamente em termos de leitura, quando comparados com os seus colegas do grupo de controle, sobretudo na compreensão e correcção em leitura.

Topping (1990) fez uma revisão de dez projectos de Leitura a Par, que não sendo exactamente estudos experimentais, eram "demonstrações da sua eficácia, em situações reais de ensino-aprendizagem" (p. 156).

Os dez projectos ocorreram numa mesma comunidade escolar e foram aplicados em salas de aula do ensino regular e organizados pelos próprios professores. Os projectos variavam relativamente ao tipo de treino dado aos tutores, no acompanhamento do processo, no desenho de investigação e no método, devido ao facto de estes estudos terem sido conduzidos pelos professores e não por investigadores, logo por pessoas que faziam esta tarefa para além do seu trabalho habitual. A idade dos tutores variava entre os oito e os dezoito anos e a dos tutorandos entre os oito e os catorze anos.

Os resultados obtidos, em termos de produtos finais, permitem ao autor afirmar que quer os tutores quer os tutorandos evoluíram relativamente às suas competências em leitura, acrescentando o investigador que os tutores evoluíram mais do que os tutorandos, na generalidade dos projectos. Refere, ainda, que o Programa de Leitura a Par lhes permitiu acelerar os progressos e fazer com que se aproximassem dos níveis de leitura dos seus colegas, do mesmo ano de escolaridade, não referidos pelos professores como tendo dificuldades em leitura.

1.5.3. Reading Recovery – Recuperação em Leitura

Este programa teve a sua origem na Nova Zelândia e foi concebido por Mary Clay, em 1976. Clay (1993) criou este programa com o objectivo de ajudar crianças que, após um ano de escolaridade, apresentavam muitas dificuldades em leitura e escrita. Este programa seria

uma alternativa à retenção e aos serviços de educação especial. Pretendia que fosse um programa de intervenção e de prevenção. Considerava, ainda, que a acumulação de insucesso, até ao 3º ano de escolaridade, tornava difícil qualquer intervenção eficaz, no sentido de ultrapassar as dificuldades acumuladas. Assim, um programa tutorial intensivo a partir do 1º ano de escolaridade, na perspectiva desta autora, iria fazer decrescer o insucesso em literacia. Clay (1993) era também de opinião que as crianças deveriam ser ensinadas de modo a conseguirem fazer a tranferência dos novos conhecimentos para as tarefas desenvolvidas na sala de aula, mantendo os ganhos obtidos durante as sessões tutoriais. Para a autora citada, este processo só poderia ter sucesso, num espaço de tempo curto, se os tutores fossem professores com elevadas competências de ensino.

O programa foi concebido com base em quatro componentes:

1. Uma componente instrucional.
2. Uma componente de *staff,* que envolvia três níveis hierárquicos.
3. Uma componente de avaliação, investigação e acompanhamento.
4. Uma componente de implementação.

Iremos em seguida fazer uma breve descrição de cada uma destas componentes e da forma como se relacionam no Programa de Recuperação em Leitura.

(a) Componente Instrucional

No seu programa, Clay (1993) apresenta uma forma de identificar as crianças com dificuldades em leitura e escrita, após um ano de escolaridade. Para tal, utiliza seis tarefas – identificação de letras, uma lista de palavras para reconhecimento, conhecimentos sobre o impresso, vocabulário escrito, ouvir e recordar sons nas palavras e leitura de um texto. A selecção das crianças para o programa é feita com base nos resultados obtidos pelos alunos

nas seis tarefas. As crianças que apresentarem valores abaixo da média da turma, no conjunto das tarefas referidas, serão as que farão parte do programa de leitura.

O programa poderá ter uma duração de 12 a 20 semanas, com sessões tutoriais (um aluno – um professor) diárias, de 30 minuto. As sessões ocorrem fora da sala de aula e em horário extra-curricular. Todos os tutores são professores treinados para o efeito.

Antes das sessões tutoriais começarem, o programa prevê a existência de 10 sessões em que os professores fazem um diagnóstico da situação de cada criança. Após este período, em que o professor já conhece melhor o aluno, o professor irá criar um programa individualizado para cada criança, tendo em conta as partes essenciais de uma sessão do Programa de Recuperação em Leitura:

1. Voltar a ler livros familiares.
2. Relembrar o que trabalharam no dia anterior.
3. Trabalho com letras e/ou palavras.
4. Compor e escrever uma história (incluindo ouvir e registar sons nas palavras e o uso de modelos de soletração).
5. Montagem das várias partes da história.
6. Introdução e leitura de um novo livro.

A estrutura das tarefas a desenvolver ao longo das sessões pode variar de dia para dia. A autora considera que não há duas sessões iguais, quer no que se refere à selecção dos livros quer às orientações e procedimentos utilizados, quer em relação aos objectivos. Cada sessão deve ser pensada de acordo com as características de cada aluno. No entanto, a autora refere que existem quatro condições importantes na condução das sessões que devem ser sempre respeitadas.

1. Nunca ensinar o que um aluno já sabe.

2. Ensinar às crianças itens e estratégias de como saber mais, para que a aprendizagem se torne generativa.
3. Ajudar os alunos a compreender a reciprocidade entre leitura e escrita, bem como formas de ligar e usar a informação através destas tarefas.
4. Ensinar no sentido da criança se apropriar de estratégias coginitivo-perceptuais (ou seja, como usar a informação para auto-controlo, auto-correcção, etc.) para resolver determinados problemas que ocorram durante a leitura e escrita de textos.

Para Clay (1993), estas condições são importantes já que permitem acelerar a aprendizagem, a resolução de problemas de forma independente e avançar na aprendizagem.

(b) Componente de staff

No Programa de Recuperação em Leitura existem três tipos de tutores, cada um com um papel específico. O professor que serve de tutor à criança directamente – *Reading Recovery Teacher* (Tutor 1), o professor, que a nível local, orienta os tutores 1 – *Teacher leader* (Tutor 2) e o professor que trabalha com os professores 2 – *University trainer* (Tutor 3). Os tutores 1 têm no mínimo quatro crianças como tutorandas por ano e participam frequentemente em sessões de treino para aperfeiçoar as suas estratégias de ensino. Os tutores 2 são responsáveis pela formação inicial e contínua dos tutores 1. Apoiam os tutores 1, nos seus mais variados problemas: recolhem e analisam dados do trabalho com os tutores 1; trabalham em termos locais com o objectivo de ajudar na planificação e coordenação do programa, conjuntamente com outras iniciativas em literacia; divulgam informação sobre o Programa, quer em termos locais, quer em termos nacionais, participando em colóquios e conferências. Os tutores 3 são responsáveis pela formação dos tutores 1 e 2 e acompanham o seu desenvolvimento profissional. Ensinam uma ou duas crianças; ajudam a analisar os dados

recolhidos e divulgam-nos a nível nacional. Trabalham directamente com os tutores 2, no sentido de conduzirem investigações para avaliar o programa. Organizam conferências regionais e nacionais, organizam e implementam sessões de desenvolvimento profissional e implementam o programa a nível nacional.

(c)Componente avaliativa

O sucesso no programa é avaliado através das competências das crianças em leitura. Também todos os elementos do *staff* são avaliados, no sentido de perceber quais os que necessitam de apoio e em que área específica. Todas as crianças são avaliadas no início e no fim do ano lectivo. A partir da análise dos dados recolhidos sobre aquele aluno e de uma conversa com o seu professor do ensino regular, decide-se se a criança deve ou não continuar no programa.

(d) Componente de implementação

Para que a implementação do Programa de Recuperação em Leitura tenha sucesso, Clay (1993) refere que:

- Deve ser dada instrução eficaz às crianças;
- Treino produtivo e acompanhamento dos tutores 1, 2 e 3;
- Colaboração com as escolas, com os agentes locais e universidades;
- Recolha de dados para avaliação de todos os aspectos do programa;
- Existência de um mecanismo para conduzir investigações que permita a modificação do programa, sempre que necessário;
- Existência de um sistema de informação, que, por um lado, obtenha informação sobre a eficácia das práticas e, por outro lado, forneça *feedback* sobre os vários aspectos do programa de modo a ajustá-los às necessidades das crianças.

Esta autora é de opinião que, dadas as características do programa, será muito difícil fazer uma investigação sobre o mesmo em termos mais clássicos, nomeadamente com a utilização de um grupo de controle para comparar os dados recolhidos.

No entanto, os autores de alguns estudos feitos (Baenen, Bernholc, Dulaney, & Banks, 1997; Glynn & Crooks, 1992; Mackenzie, 2001; Moore & Wade, 1998; Rumbaugh & Brown, 2000; Shanahan & Barr, 1995; Wright, 1994) concordam que o Programa de Recuperação em Leitura é eficaz na resolução de problemas em leitura, principalmente nas fases iniciais de aprendizagem.

Glynn e Crooks (1992) avaliaram a implementação do Programa de Recuperação em Leitura em oito escolas da Nova Zelândia. Foram criados dois grupos de crianças com características idênticas, em termos de competência em leitura: um grupo experimental (42 crianças) e um grupo de controlo (41 crianças). As crianças foram avaliadas com base na bateria de testes de Clay (1993) e com base em avaliações feitas pelos professores do ensino regular. Os resultados mostraram que as crianças que participaram no programa obtiveram resultados significativamente superiores aos dos seus colegas que não participaram no programa. No entanto, num estudo de *follow up*, realizado um ano mais tarde, às mesmas crianças, os autores verificaram que estes ganhos se tinham reduzido consideravelmente com o tempo, aproximando-se os valores das crianças do grupo de controlo dos valores obtidos pelas crianças do grupo experimental. Os dados também apontam para ganhos maiores nas crianças com mais dificuldades em leitura. Também Baenen et al. (1997) chegaram às mesmas evidências num estudo longitudinal, realizado com crianças que acompanharam do 1º ao final do 3º ano de escolaridade.

Shanaha e Barr (1995), depois de analisarem a vasta literatura sobre a avaliação deste programa, afirmam que este é um programa eficaz, favorecendo a aprendizagem em leitura.

Os alunos obtêm resultados em leitura bastante superiores aos dos colegas que não participam no programa, conseguindo mesmo ultrapassar, em muito, a média dos seus colegas de turma. No entanto, consideram que é um programa extremamente dispendioso e que, para ser acessível a todos os alunos com dificuldades em leitura, algumas alterações deveriam ser introduzidas de forma a que os custos sejam menores.

Para além dos benefícios em termos de competências em leitura, Rumbaugh e Brown (2000) referem que o Programa de Recuperação em Leitura estende o seu impacto, de forma positiva, ao autoconceito das crianças que nele participem. Num estudo realizado por estes autores, com 103 crianças do 1º ciclo de escolaridade, verificaram que as médias dos resultados obtidos no autoconceito global e nas várias dimensões específicas do autoconceito, na situação de pós-teste, eram estatisticamente diferentes, quando comparavam os alunos que participaram no programa com seus colegas do grupo de controle, sendo os benefícios a favor dos primeiros.

1.5.4. Running start

O *Running Start* é um programa de motivação para a leitura, em que podem participar as crianças, os professores e os pais. Este programa coloca a sua ênfase em três aspectos motivacionais: o desafio, a escolha e a colaboração (Gambrell, Almasi, Xie, & Heland, 1995; Gambrell & Morrow, 1996).

O *Running Start* foi criado pelo *Reading Is Fundamental (RIF)*, com dois objectivos: ajudar as crianças do 1º ano de escolaridade no desenvolvimento da literacia e motivá-las para a leitura. Os promotores do programa consideram que o aspecto fundamental da motivação para a leitura passa pela possibilidade das crianças poderem ler muitos livros. Deste modo, os professores, que queiram implementar o *Running Start*, terão de possuir bastantes livros de grande qualidade, em termos de ficção e informação, nas bibliotecas das escolas, ou nas salas

de aula (aproximadamente 2 a 3 livros por criança). Para além deste ambiente rico em livros, os autores referem que a demonstração dos vários modos de como os livros podem ser usados, o facto de terem de interagir com outras pessoas a propósito dos livros, o facto de se atribuir à criança a responsabilidade de tomar decisões sobre o quê, quando, e como vão ler, bem como o apoio que recebem dos adultos, que têm expectativas elevadas relativamente ao seu sucesso em leitura, são factores muito importantes na motivação das crianças para a leitura (Gambrell, 1996).

Neste programa, que tem uma duração de 10 semanas, as crianças são desafiadas para lerem, ou para pedirem a alguém que lhes leia, vinte e um livros. São colocados dois desafios: um mais individual, em que se desafia cada criança da turma a atingir o objectivo de ler ou a pedir que lhe leiam 21 livros; e um segundo desafio, dirigido à turma em geral, para que todos os alunos da turma consigam atingir o objectivo atrás referido. Se as crianças conseguirem atingir o objectivo, recebem um livro à sua escolha.

A família é convidada a apoiar a criança a atingir o seu objectivo. Deverá ser explicado à família alguns dos aspectos motivacionais da leitura, nomeadamente, em termos da sua importância e do valor atribuído à leitura. Todos os elementos da família e amigos são convidados a participar e a partilhar estes momentos de leitura com as crianças,

Nas salas de aula, os professores poderão criar situações de interacção assimétrica, em que um colega mais velho será emparelhado com uma criança mais nova, podendo os dois ler em simultâneo, ler um de cada vez, ler em voz alta ou baixa, ou apenas ouvirem o seu colega a ler.

Como já foi referido, o *Running Start* foi concebido com base em três dimensões da motivação: desafio, escolha e colaboração (Gambrell & Morrow, 1996). No que se refere ao desafio, este programa propõe que as crianças atinjam um objectivo, que não seja nem

demasiado difícil nem demasiado fácil de atingir. A ideia é a de que, ou sozinho ou com a ajuda de alguém, a criança consiga ler os 21 livros, para que passe por experiências de sucesso relativamente aos objectivos em leitura.

A escolha é também um aspecto importante no desenrolar do programa. As crianças são encorajadas a escolher os livros que vão ler. Estes livros poderão pertencer à escola, ou poderão ser trazidos de casa. A escolha também está presente, relativamente à forma como se vai processar a leitura: ou independente, ou os dois ao mesmo tempo, ou, ainda, ouvir alguém ler. Qualquer dos procedimentos é valorizado no programa.

Quanto à colaboração, estimula-se que as crianças leiam com os seus pares, com a família ou com outros adultos. As crianças são encorajadas a partilhar os vários momentos de leitura, em situações diversas, nomeadamente falarem sobre os livros que leram, dramatizarem as leituras feitas e outras actividades.

Gambrell e Morrow (1996), de forma a avaliar o impacto do *Running Start*, na motivação para a leitura e no comportamento de crianças do 1º ano de escolaridade, desenvolveram um estudo *quasi-experimental*, com 559 crianças, com os seus pais e professores. Foi criado um grupo experimental, constituído por crianças de 4 escolas, que participaram no programa de leitura, e um grupo de controlo, também constituído pela totalidade das crianças de outras 4 escolas. As escolas foram escolhidas aleatoriamente para o grupo experimental e grupo de controlo. Três instrumentos foram utilizados no início e no final do programa, para avaliarem a motivação das crianças para a leitura. Um instrumento era dirigido às crianças, outro aos pais e outro aos professores. No final do programa foram ainda feitas algumas entrevistas individuais a algumas das crianças que participaram no programa sobre as suas motivações para a leitura.

Os dados recolhidos e posteriormente analisados estatisticamente, revelaram que, para todos os instrumentos utilizados, havia diferenças significativas a favor das crianças que tinham participado no programa. Estas, quando comparadas com os seus colegas do grupo de controlo, estavam mais motivadas para a leitura, liam mais tempo de forma independente, envolviam-se com mais frequência em discussões sobre livros com os seus pares e com a sua família, levavam mais livros para casa para ler e passavam mais tempo com a família a ler.

Os resultados obtidos junto dos pais revelaram que os pais das crianças que participaram no *Running Start,* quando comparados com os pais das crianças do grupo de controlo, passavam mais tempo com os seus filhos a ler, discutiam mais sobre os livros e histórias que liam, bem como compravam mais livros aos seus filhos. Referiam, ainda, que os seus filhos gostavam de ler durante grandes períodos de tempo, já lendo, frequentemente, de forma independente.

Relativamente aos dados recolhidos junto dos professores, as diferenças também foram significativas, quando comparamos as respostas dos professores, que participaram no programa de leitura, com as dos professores cujos alunos estavam no grupo de controlo. Deste modo, os primeiros referem que, na sua opinião, os pais destas crianças liam de forma mais regular com os seus filhos, considerando que 80% dos seus alunos estavam altamente motivados para a leitura, contra os 30% de alunos referidos pelos professores das crianças que não participaram no programa.

Os resultados obtidos neste estudo demonstram que a implementação do *Running Start* foi, por um lado, influenciar a motivação para a leitura das crianças que nele participaram e, por outro, teve uma influência positiva na percepção e expectativas dos professores e pais em relação às crianças enquanto leitoras.

Gambrell, Almasi, Xie, e Heland (1995), após a análise feita às avaliações da implementação do *Running Start,* afirmam que este é um programa que reúne todas as condições para motivar as crianças e as suas famílias a envolverem-se em actividades de leitura. Desta avaliação, estas autoras colocaram em evidência 3 aspectos fundamentais do programa, que poderão ter implicações no desenvolvimento de novos programas de leitura. Em primeiro lugar, evidenciaram a importância da existência de muitos livros nas salas de aula e em casa, no aumento da motivação para a leitura e no seu envolvimento nas tarefas de leitura. Em seguida, referiram que o facto dos professores estimularem as crianças a levar livros da escola para casa, para deste modo os partilharem com os outros mais significativos, nomeadamente com os pais e irmãos mais velhos, vai promover a literacia familiar. Por fim, concluem dizendo que o melhor reforço a dar às crianças por atingirem os objectivos do programa são livros, uma vez que consideram que este reforço está intimamente ligado com o comportamento que a criança deseja atingir, promovendo deste modo a motivação intrínseca.

1.5.5. Programa de Intervenção em Leitura e Escrita

Este programa foi idealizado por Morrow (1992) com o objectivo de motivar as crianças do 1º ao 3º ano de escolaridade para a leitura e escrita, de forma voluntária, em situação escolar.

O programa tem as seguintes características:

1. Um ambiente rico em leitura, que inclui um centro de literacia;
2. Uma orientação regular das actividades de leitura por um professor designado para promover o prazer pela leitura e servir de modelo às crianças;
3. Períodos específicos de leitura e escrita independente;
4. Tempo necessário para as crianças realizarem as tarefas propostas.

Pretende-se que as crianças observem as demonstrações dos comportamentos de literacia realizados por um adulto, que lê para elas os livros por elas escolhidos. Este programa visa dar oportunidades aos alunos de apreciarem o apoio dado pelos adultos que interagem com eles, o *feedback* construtivo que estes lhes dão durante as situações de leitura e as expectativas de sucesso que têm em relação a eles. É, pois, um programa que promove a partilha das experiências de leitura com os outros como, por exemplo, ler histórias que escreveram para o grupo, dramatizar um conto que tenham lido, etc.

O programa integra três componentes:

1. *Centros de literacia*, criados dentro das salas de aula, em lugares sossegados. Devem conter uma grande variedade e quantidade de livros, quer em termos do género de literatura (poemas, livros de ficção, etc.), quer em termos de complexidade. Estes livros devem estar disponíveis para que a criança, sempre que o deseje, os possa levar para casa. O próprio centro deve ter um aspecto agradável, atraente e confortável.
2. *O professor modela as actividades de leitura,* de modo a despertar interesse nas crianças pela leitura. O professor poderá ler em voz alta histórias para as crianças, conversando sobre as mesmas ou dramatizando-as, de forma a motivar as crianças para as actividades de leitura. As crianças são, depois, convidadas a voltar a contar as histórias ouvidas, a imaginarem novas histórias e a partilharem os livros que leram.
3. *Período de apreciação da leitura e escrita.* Este período tem como objectivo promover a leitura e escrita independente, três ou quatro vezes na semana. Este momento é devidamente planeado e implementado pelos professores. As crianças são estimuladas a escolher os seus próprios livros e a forma como vão

ler: ou lêem para um colega, ou lêem em voz baixa individualmente, ou ouvem uma história de uma cassete, etc. Durante este período, as crianças podem escolher trabalhar sozinhas ou com os colegas. No entanto, são encorajados pelos professores, a formarem pequenos grupos ou situações tutoriais, ou seja, a utilizarem técnicas de leitura, diferentes das tradicionais.

Tal como no programa anterior, o *Running Start*, Morrow (1992) fez questão de introduzir três características no seu programa, que no entender desta autora, promovem a motivação para a leitura: 1) desafio, 2) escolha e 3) colaboração.

Para a implementação do programa, Morrow (1992) trabalhou com 204 crianças, do 1º ao 3º ano de escolaridade. Os dados foram recolhidos ao longo de 8 meses, uma vez por semana, em cada uma das nove classes. Foram observados e foram feitos registos por escrito e em vídeo, dos períodos de Apreciação da Leitura e Escrita (30 minutos por sessão). As sessões foram transcritas de forma cronológica, para se ter uma ideia clara daquilo que as crianças faziam minuto após minuto, havendo descrições de como é que as crianças seleccionavam as actividades e de como interagiam socialmente. Os professores e alunos foram também entrevistados, com o objectivo de analisar as suas percepções do programa.

A partir da análise dos vídeos, a autora constatou que os três níveis de escolaridade se caracterizavam pelos mesmos comportamentos, ou seja, nos três níveis encontrou crianças sentadas no chão, encostadas a uma almofada, a ler. Umas liam em voz alta para as outras, enquanto outras liam silenciosamente. Umas ouviam histórias no gravador e outras contavam histórias aos colegas, a partir de materiais que tinham disponíveis. Verificou que os comportamentos interactivos eram constantes, quer de tutorado quer de colaboração, sendo estes similares nos 3 anos de escolaridade. No entanto, a quantidade destes episódios aumentava com o ano de escolaridade. As crianças mais novas tendiam a consultar mais o

professor, quando precisavam de ajuda; os do 2º ano resolviam mais as situações entre pares e os mais velhos ora ajudavam-se uns aos outros, ou recorriam a outras fontes.

Constatou, também, que a motivação para participar nas actividades de leitura era similar nos três grupos estudados. No entanto, os do 1º ano demoravam mais tempo do que os seus colegas a envolverem-se nas actividades, necessitando de um maior apoio do professor, principalmente, nas situações tutoriais e de colaboração, em particular na resolução de conflitos.

Em termos de realização das tarefas, as crianças do primeiro ano preocupavam-se mais com o processo, não dando particular importância ao produto final. Os colegas do 2º e 3º ano preocupavam-se quer com o processo quer com o produto final, verificando-se uma maior preocupação com o produto final nas crianças do 3º ano de escolaridade.

Para Gambrell e Morrow (1996), este estudo veio demonstrar a importância das experiências de leitura em colaboração social, como forma de motivar as crianças para a leitura voluntária, pelo prazer e pela informação.

Em síntese, no que se refere aos dois primeiros programas descritos - Programa de Leitura a Par e o Programa de Recuperação em Leitura - podemos referir que ambos fazem incidir a sua intervenção em crianças com dificuldades em leitura. Ambos apresentam um rico potencial enquanto programas tutoriais de estimulação da leitura. Segundo Morrow e Woo, (2001), para além destes aspectos em comum, de ambos os programas emergem algumas semelhanças, nomeadamente:

- A existência de um coordenador com conhecimentos no processo de aprendizagem da leitura, que supervisiona os tutores;
- Os tutores necessitam de treino e *feedback;*
- As sessões tutoriais necessitam de ser estruturadas;

- As sessões tutoriais necessitam de ser intensas e consistentes;
- Há que dar atenção à qualidade dos materiais de forma a facilitar o modelo tutorial;
- As crianças precisam de ser avaliadas de forma contínua;
- As escolas precisam de assegurar a existência de espaços e tempo para que sejam possíveis os encontros entre tutores e tutorandos.

Os professores que utilizaram estas técnicas de tutorado nas suas aulas consideram-na efectivas, proporcionando às crianças uma atenção mais individualizada, que é difícil dar na classe regular. As crianças têm muito mais tempo para ler e discutir, recebem *feedback* imediato, ou ajuda, sempre que necessitam, e o professor consegue assegurar-se de que todas as crianças estão a ler (Kreuger & Braun, 1999).

Quanto aos dois últimos programas, o *Running Start* e o Programa de Intervenção em Leitura e Escrita, ambos têm como objectivo principal a motivação das crianças para a leitura, criando uma cultura de sala de aula que promova a leitura. Esta cultura de sala de aula caracteriza-se por seis aspectos (Gambrell, 1996):

1. a existência de um professor que serve de modelo explícito nas actividades de leitura, valorizando a leitura e demonstrando entusiasmo pelas actividades desenvolvidas na área da leitura;
2. a existência de uma sala de aula com grande quantidade e variedade de livros;
3. as oportunidades dadas às crianças para escolherem as suas próprias leituras e a forma como vão fazer essa leitura;

4. a oportunidade de interagirem socialmente com outras pessoas, sendo Morrow (1992) da opinião de que a aprendizagem é facilitada pela interacção social com os outros;
5. a oportunidade de se familiarizarem com muitos livros. As crianças, segundo as autoras, parecem demonstrar mais curiosidade em ler os livros que melhor conhecem ou de que já ouviram falar;
6. a aplicação de incentivos apropriados às situações de leitura.

As investigações na área da motivação para a leitura parecem mostrar-nos que ajudar as crianças na aprendizagem da leitura não é nenhuma ciência exacta, nem algo que se faz de forma muito simples. No entanto, muito se pode fazer para criar um ambiente de leitura que estimule as crianças para a leitura. Assim, é importante que as crianças se sintam motivadas para a leitura, que possam escolher vários materiais de leitura com diferentes propósitos. É importante que a criança possa usar a informação que obteve das suas experiências passadas, no sentido de construir novos conhecimentos nas leituras que realiza. É, também, importante, para que a criança seja um leitor motivado, que utilize estratégias sociocognitivas para descodificar, interpretar, compreender, avaliar e regular todo o processo de construção da leitura. Finalmente, também parece importante, para que uma criança esteja motivada para a leitura, que interaja socialmente com outras pessoas, que partilhe as suas experiências com os pares, com os professores e com a família.

2. AUTOCONCEITO E AUTO-ESTIMA

2.1. Introdução

Um autoconceito e uma auto-estima positivos são, na opinião de muitos autores, como iremos ver ao longo deste capítulo, muito importantes para uma aprendizagem eficaz. Deste modo, uma percepção de competência positiva ajuda a que as crianças se sintam mais motivadas para o trabalho em sala de aula e, consequentemente, terá influência no seu desempenho académico.

Por estas razões, achamos importante rever algumas das investigações e teorias mais recentes sobre a natureza e o desenvolvimento do autoconceito e auto-estima e analisar a sua influência no trabalho de interacção assimétrica entre pares.

Iremos focar a nossa atenção em quatro aspectos principais, de forma a obter uma compreensão mais clara do autoconceito, nomeadamente: a definição de autoconceito, os conteúdos e a natureza do autoconceito, a estabilidade temporal do autoconceito e, por fim, a relação entre autoconceito e desempenho académico.

Uma vez que o nosso trabalho empírico foi realizado com crianças em idade escolar (2º e 4º anos de escolaridade), iremos analisar, em particular, alguns dos trabalhos empíricos e teóricos referidos na literatura, que se debruçaram sobre estes aspectos específicos do autoconceito, nesta faixa etária.

2.2. Definição dos conceitos

Dos muitos trabalhos realizados acerca das representações de si próprio, têm-se constatado alguns problemas com a definição dos constructos sendo, por vezes, aceite que autoconceito é sinónimo de auto-eficácia e de auto-estima. Marsh e Hattie (1996) consideram

que isso acontece, porque ainda não foi possível operacionalizar de forma clara as diferenças entre estes termos.

Uma vez que estes conceitos vão ser abordados ao longo do nosso trabalho, parece-nos importante fazer, aqui, uma breve definição de cada um dos termos e uma comparação entre autoconceito e auto-eficácia, por um lado, e entre autoconceito e auto-estima, por outro.

O autoconceito, na opinião de Marsh e Shavelson (1985) e de Shavelson, Hubner, e Stanton (1976), refere-se às autopercepções que o indivíduo vai formando através das suas experiências com o meio e as interpretações que faz dele. Estas são influenciadas principalmente pelas avaliações, reforços e atribuições do seu comportamento, feitas pelas pessoas que lhe são mais significativas. Para estes autores, o autoconceito é um constructo hipotético bastante útil na explicação e na predição dos comportamentos de uma pessoa.

Markus e os seus colaboradores (Markus & Nurius, 1984; Markus & Wurf, 1987) definem o autoconceito como estruturas sobre o *self* que organizam as interpretações dos indivíduos nas suas experiências com o meio envolvente, indo estas orientar o comportamento dos sujeitos.

Campbell e Lavallee (1993), por seu lado, consideram o autoconceito como um conjunto de crenças que os indivíduos possuem sobre si próprios, com um carácter principalmente cognitivo.

Bandura (1986) propõe o conceito de auto-eficácia, baseado na teoria social da aprendizagem, que coloca a sua ênfase nas relações recíprocas entre o meio, o comportamento e os factores pessoais. Refere-se, deste modo, aos julgamentos que as pessoas fazem das suas capacidades para organizarem e executarem comportamentos que são necessários a um determinado desempenho. A auto-eficácia refere-se às avaliações específicas, num determinado contexto, para o desempenho de uma determinada tarefa. Bandura (1986) refere

que a auto-eficácia varia em três dimensões: o nível, ou seja, o número de tarefas que uma pessoa consegue realizar; a intensidade, ou seja, a forma decidida com que uma pessoa acredita que é capaz de resolver uma determinada tarefa; e a generalidade, ou seja, a extensão da generalização das expectativas a várias situações. Assim sendo, uma pessoa pode ter baixas ou elevadas expectativas de auto-eficácia, podendo estas ir influenciar os comportamentos de escolha das pessoas, o esforço e a persistência.

Embora se possa falar de autoconceitos específicos, tal como o autoconceito de matemática e português, este nunca é específico de uma tarefa (Byrne, 1996). O autoconceito refere-se às autoavaliações das competências percebidas, sendo este mais global e menos dependente do contexto que a auto-eficácia. No entanto, Harter (1996) considera que estes constructos estão, sem dúvida, relacionados. A auto-eficácia é um constructo motivacional, que se refere às crenças que os indivíduos têm sobre o que conseguirão fazer no futuro. Por seu lado, o autoconceito, na perspectiva desta autora, refere-se às avaliações que os sujeitos fazem sobre o passado e sobre o presente.

A definição que gerou maior debate na literatura foi, no entanto, a diferença entre autoconceito e auto-estima. Enquanto que o autoconceito é visto como sendo um constructo que inclui aspectos cognitivos e comportamentais, a auto-estima parece estar limitada a uma componente avaliativa da da área afectiva do *self* (Wigfield & Karpathian, 1991), ou seja, o autoconceito é o conhecimento que o indivíduo tem acerca do *self,* por exemplo, "eu sou bom em leitura", ao passo que a auto-estima é a forma como o indivíduo se sente acerca dos diferentes atributos do *self*, por exemplo, "eu estou contente da forma como sou". Esta distinção pode ter implicações importantes na compreensão da forma como o autoconceito motiva o comportamento das pessoas. Covington (1984) considera que os indivíduos

procuram maximizar a sua auto-estima e, por essa razão, continuam a realizar actividades que os fazem sentir bem e a evitar as que os fazem sentir mal.

Para Hattie (1992) e Marsh e Hattie (1996) o aspecto diferenciador destes dois conceitos prende-se com aquilo que nós consideramos importante. Segundo estes autores, apenas se eu considerar importantes alguns aspectos do meu autoconceito, haverá consequências nas minhas crenças relativamente à auto-estima. Nós atribuímos importância a determinados aspectos e queremos acreditar que vale a pena acreditar nessas áreas. Por exemplo, se uma criança, por um lado, considerar que não é muito boa em desporto e, por outro lado, não atribuir muita importância a essa área, então a sua auto-estima não será afectada.

Harter (1993a) refere-se à auto-estima como a visão global que a pessoa tem de si própria. Pode caracterizar-se como sendo de natureza fundamentalmente afectiva, baseada em processos afectivos como, por exemplo, os sentimentos positivos e negativos que um indivíduo tem sobre si próprio. Refere que a auto-estima é função da competência percebida em áreas consideradas importantes pelas pessoas. Assim, níveis de competência elevados em áreas consideradas importantes surgem associados a níveis de auto-estima também elevados e vice-versa. Harter (1985, 1988, 1990, 1999) vê a auto-estima como o resultado da discrepância entre a percepção de competência nos diferentes domínios do autoconceito e a importância atribuída a esses domínios.

Pode-se, assim, afirmar que autoconceito e auto-estima são duas entidades psicológicas distintas. O autoconceito corresponde às auto-avaliações relativas a domínios específicos de competência, nomeadamente a competência académica ou a competência física. A auto-estima, possui uma componente predominantemente afectiva e refere-se às auto-avaliações que se prendem com características gerais da pessoa.

2.3. Natureza multidimensional do autoconceito

O autoconceito é, em geral, considerado um constructo de estrutura multidimensional (Byrne, 1984; Hattie, 1992; Marsh & Hattie, 1996; Wigfield & Karpathian, 1991). Estes investigadores consideram que o autoconceito é composto por múltiplos domínios como, por exemplo, o autoconceito académico, social e físico. Dentro desta perspectiva multidimensional são vários os modelos teóricos que existem para explicar a estrutura multidimensional do autoconceito, nomeadamente o modelo de factores independentes, o modelo de factores correlacionados, o modelo compensatório, o modelo taxonómico e o modelo hierárquico. Iremos dar particular ênfase ao modelo teórico de factores correlacionados já que, na nossa investigação, usámos como instrumento de avaliação do autoconceito as escalas de Harter e Pike (1983) e de Harter (1985), construídas com base neste modelo teórico.

Todos estes modelos são unânimes ao considerarem que o autoconceito é de natureza multidimensional. No entanto, o modelo de factores correlacionados distingue-se dos outros pelo facto de considerar que os diferentes domínios estão correlacionados uns com os outros e com um domínio separado, denominado autoconceito global ou auto-estima (consoante os autores).

Harter (1982, 1984, 1985, 1988) argumenta que a separação de domínios específicos de auto-percepção de um domínio global conduz à determinação de relações entre as competências específicas e o autoconceito global.

No estudo realizado por Harter, em 1982, esta autora quis demonstrar, por um lado, que as crianças com mais de oito anos conseguem fazer julgamentos sobre a sua competência em diferentes domínios e, por outro lado, quis ainda provar que, nesta idade, as crianças já construíam uma visão geral de si próprias, enquanto pessoas. Na base destes pressupostos está

a natureza hierárquica do processo de avaliação do *self*, em que o autoconceito global, ou auto-estima, é visto como sendo um constructo de ordem superior e os autoconceitos avaliados nas várias dimensões representam constructos de ordem inferior. Deste modo, segundo a autora, para se avaliar a auto-estima não se pode fazer o somatório das respostas dos itens dos diferentes domínios. Para isso, Harter (1982) criou uma dimensão, em que os itens que a compõem avaliam as percepções das crianças em termos do modo como estas gostam de si próprias enquanto pessoas.

Neste estudo, Harter (1982) utilizou uma escala que avaliava três dimensões específicas: 1) cognitiva, que dizia respeito às competências académicas; 2) social, que se referia às competências relacionadas com o tipo de relação que a criança estabelece com os seus colegas; 3) e aparência física, cujos itens avaliavam as competências das crianças em jogos ao ar livre. Harter (1982) escolheu estas dimensões porque acreditava que eram centrais na formação do *self* em idade escolar. Para completar a sua escala *Perceived Competence Scale*, a autora criou uma quarta dimensão que avaliava o autoconceito global ou auto-estima. A autora argumenta que a auto-estima deve ser avaliada separadamente. Os dados obtidos a partir da análise factorial revelaram a existência de quatro factores distintos, demonstrando que as crianças nestas idades (9-12) conseguem fazer diferenciações entre as quatro dimensões avaliadas. Este instrumento foi, mais tarde, reformulado (Harter, 1985), tendo, na sua estrutura final, ficado constituído por 5 dimensões específicas: competência escolar, competência atlética, aceitação de pares, aparência física e comportamento e uma dimensão que avaliava o autoconceito global ou auto-estima.

Esta escala foi adaptada para a população portuguesa por Alves-Martins, Peixoto, Mata e Monteiro (1995), tendo os autores obtido uma escala com as propriedades psicométricas idênticas à de Harter (1985).

Com o mesmo objectivo do estudo anterior (Harter, 1982), ou seja, de verificar se crianças conseguiam fazer uma clara distinção entre os vários domínios específicos avaliados, Harter e Pike (1984) realizaram uma investigação idêntica, mas com crianças entre os quatro e sete anos de idade. Embora o objectivo fosse o mesmo, algumas alterações foram introduzidas no instrumento e nos procedimentos de aplicação, devido à idade das crianças. Assim, o instrumento tem um formato pictórico, existindo uma versão para rapazes e uma versão para raparigas. Há, ainda, uma versão para crianças em idade pré-escolar (4-5 anos) e uma outra para crianças em idade escolar (6-7 anos).

Relativamente à estrutura da escala, *Pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children* (Harter & Pike, 1983, 1984), esta é constituída por dois constructos gerais, divididos em duas dimensões específicas: a) a percepção de competência que compreende as dimensões competência cognitiva e competência física; b) e a percepção da aceitação social, que é constituída pela aceitação entre pares e aceitação materna. Esta escala não tem nenhuma dimensão que avalie a auto-estima, já que os autores são de opinião que as crianças até aos oito anos de idade não são capazes de fazerem julgamentos globais enquanto pessoas.

A análise factorial realizada aos dados recolhidos revelou alguma variabilidade, através da existência de dois factores, um para a competência geral e outro para a aceitação social, demonstrando que a escala é sensível às diferenças individuais das crianças nestas idades, nestes dois constructos gerais. No entanto, a estrutura das autopercepções destas crianças nos quatro domínios específicos é menos diferenciada, do que a obtida por Harter (1982), com crianças mais velhas. Com as crianças mais novas não se verifica uma diferenciação clara entre o que os autores chamaram competência cognitiva e competência

física. No entanto, estas dimensões aparecem bem diferenciadas da aceitação pelos pares e pela mãe.

Com o objectivo de avaliar as múltiplas dimensões do autoconceito em crianças com idades compreendidas entre os 5 e 8 anos, Marsh, Craven, e Debus (1991) realizaram um estudo em que utilizaram na avaliação do autoconceito o SDQ-I (Self Description Questionnaire) numa versão adaptada a esta faixa etária. Esta versão avalia três áreas do autoconceito académico (leitura, matemática e autoconceito escolar geral), quatro áreas do autoconceito não académico (competência física, aparência física, relação entre pares, relação com os pais) e um autoconceito geral ou auto-estima. O instrumento foi passado individualmente a cada criança em formato de entrevista. A análise factorial confirmatória feita aos dados recolhidos permitiu distinguir oito factores, correspondentes às oito áreas do autoconceito que o instrumento pretendia avaliar.

Estes resultados vieram indicar que, contrariamente aos dois factores identificados por Harter e Pike (1983, 1984), as crianças desde muito cedo conseguem diferenciar múltiplas dimensões do autoconceito. Os dados deste estudo apontam, ainda, para uma definição bastante razoável da auto-estima e de correlações significativas entre esta dimensão e as restantes dimensões do autoconceito, em contraste com as afirmações de Harter (1983), que sugere que, nas crianças com menos de oito anos, não existe um autoconceito global. Uma das principais razões apontadas pelos autores para explicar as diferenças encontradas entre os seus dados e os de Harter e Pike (1983, 1984) prende-se com o tratamento estatístico utilizado. Marsh e seus colaboradores (1991) consideram que, se fosse feita uma análise factorial confirmatória aos dados obtidos por Harter e Pike, em vez de uma análise factorial exploratória, os resultados seriam diferentes.

Pela constatação empírica colocada em evidência, não apenas pelos estudos anteriores, mas também pelos trabalhos realizados por Marsh e seus colaboradores (Marsh, 1990; Marsh & Gouverntet, 1989; Marsh & O'Neil, 1984; Marsh, Smith, & Barnes, 1985), pode-se comprovar, o carácter multifacetado do autoconceito.

Para além destes trabalhos, que colocaram em evidência a estrutura multifacetada do autoconceito, utilizando a análise factorial, Monteiro (1998b) fez a mesma constatação através de um trabalho de intervenção. Esta autora, na avaliação dos efeitos de um programa tutorial sobre as diferentes dimensões do autoconceito, verificou que o impacto desta situação de intervenção não era idêntico nas diferentes dimensões consideradas. No seu estudo trabalhou com 36 crianças que frequentavam o 1º ciclo do ensino básico, 24 do 4º ano de escolaridade e 12 do 2º ano. Das 24 crianças do 4º ano, 12 foram seleccionadas para participarem no programa tutorial. Constituíram-se, deste modo, 12 díades, compostas por um aluno do 4º ano e por um aluno do 2º ano de escolaridade. Os instrumentos utilizados para avaliar o autoconceito das crianças do 4º ano foi a escala de autoconceito para crianças – "Como é que eu sou", de Alves-Martins, Peixoto, Mata e Monteiro (1995), uma adaptação para a população portuguesa do *Self-Perception Profile for Children*, de Harter (1985).

Todos os materiais utilizados no programa tutorial estavam adaptados às idades das crianças e consistiam em tarefas de Língua Portuguesa, Matemática e Meio Físico, bem como alguns jogos didácticos. A análise dos resultados mostrou que houve um impacto diferencial do programa tutorial nas várias dimensões do autoconceito. Da análise dos dados constata-se que os níveis de autoconceito académico, comportamental, social e auto-estima do grupo experimental foram superiores aos das restantes dimensões na situação de pós-teste. Nas restantes subescalas (competência atlética e aparência física), também se verificaram evoluções do pré para o pós-teste. No entanto, os níveis de autoconceito não foram tão

elevados. Quanto ao grupo de controlo, não se verificaram evoluções significativas do pré para o pós-teste, nos níveis de autoconceito das diferentes dimensões.

Assim, de uma forma geral e com base nos trabalhos atrás referidos, considera-se que o autoconceito é multidimensional. Estes autores consideram que existem diferentes domínios do autoconceito, nomeadamente o autoconceito académico, aceitação social, autoconceito comportamental, aparência física, etc. Há, no entanto, outros investigadores que consideram a existência de áreas específicas dentro dos domínios do autoconceito como, por exemplo, o autoconceito de leitor e o autoconceito em matemática, que se incluem dentro da dimensão académica (Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993; Marsh, Byrne, & Shavelson (1988); Marsh, Craven, & Debus 1991; Peixoto & Almeida, 1999; Wigfield & Eccles, 1994).

Eccles, Wigfield, Harold e Blumenfeld (1993) examinaram o desenvolvimento das autopercepções das crianças em idade escolar. Através de um questionário avaliaram as percepções de competência das crianças em diferentes domínios (matemática, leitura, desporto e música). Os seus dados vieram corroborar os obtidos por Harter (1982, 1985), Harter e Pike (1984), Marsh, Barnes, Cairns, e Tidman (1984) e Marsh, Craven, e Debus (1991), que mostraram que a percepção de competência das crianças pequenas em diferentes dimensões é claramente diferenciada.

Também Peixoto e Almeida (1999) realizaram um estudo com alunos do 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, com o objectivo de analisarem a estrutura e natureza do autoconceito nesta população portuguesa. Os dados obtidos demonstraram a existência de três dimensões do autoconceito que, por sua vez, agrupavam cada uma dessas dimensões vários autoconceitos específicos. Assim, na dimensão autoconceito de apresentação agruparam a aparência física, a atracção romântica e a competência atlética. Na dimensão académica, agruparam a competência escolar, a competência matemática e a competência em língua

materna. Por fim, na terceira dimensão – social – agruparam a aceitação social e as amizades íntimas.

Outros autores são ainda da opinião que é possível verificar a existência de subcomponentes dentro das áreas das dimensões do autoconceito (Chapman & Tunmer, 1995; Wigfield & Karpathian, 1991), nomeadamente na área do autoconceito de leitor.

Chapman e Tunmer (1995), num estudo realizado com 444 alunos do 1º ciclo, tiveram como objectivo analisar a estrutura do autoconceito de leitor, tendo os autores identificado três subcomponentes desta área do autoconceito, nomeadamente a percepção de competência em leitura, percepção da dificuldade em leitura e as atitudes ou sentimentos em relação à leitura.

Os dados recolhidos neste trabalho permitem sustentar, mais uma vez, a ideia de que as crianças, desde muito cedo, fazem uma diferenciação no seu autoconceito, sugerindo que este é de natureza multidimensional, podendo as suas dimensões subdividir-se em áreas específicas e estas, por sua vez, em subcomponentes.

Esta natureza multifacetada do autoconceito liga-se ao facto deste não se formar de uma forma passiva nas interacções que os sujeitos têm com o meio envolvente. O autoconceito é, pois, um constructo dinâmico, não estando todas as autorepesentações activas ao mesmo tempo (Schunk, 1992). Por exemplo, quando os alunos estão a realizar uma tarefa de matemática, têm activos os seus autoconceitos matemáticos. No entanto, quando realizam uma tarefa de leitura, activam outros esquemas relacionados com a tarefa em questão. Para Schunk (1992) "estas mudanças nas diferentes dimensões ou áreas específicas do autoconceito, produzem-se como resultado da aprendizagem e têm um impacto sobre o autoconceito mais geral" (p. 87).

2.4. Estabilidade do Autoconceito

Muitos investigadores têm-se interessado pelo estudo das diferenças desenvolvimentais no autoconceito e auto-estima das crianças. A maioria dos trabalhos (Marsh, 1989; Marsh, Craven, & Debus, 1991) aponta para um declínio nos níveis de autoconceito e auto-estima com o aumento da idade, em particular ao longo dos primeiros quatro anos de escolaridade.

Embora estes autores refiram estas evidências, nos estudos que realizaram e em particular no que se refere à auto-estima, Harter (1982) considera que só a partir dos 8 anos é que as crianças conseguem fazer uma auto-avaliação geral de si próprias ou dos seus sentimentos. Harter (1982) e Wigfield e Eccles (1994), em estudos realizados com o objectivo de avaliar o efeito da idade na auto-estima das crianças do 1ºciclo, chegaram à conclusão que a auto-estima é relativamente estável e elevada, neste escalão etário.

Já no que se refere ao autoconceito, Eccles, Wigfield, Harold, e Blumenfeld (1993), Marsh (1989), Marsh et al. (1991) e, ainda, Wigfield e Eccles (1994), em estudos realizados com crianças do 1º ciclo, referem que as crianças mais velhas apresentam autoconceitos menos positivos nas suas diferentes dimensões do que os seus colegas mais novos. Verificaram que existe um decréscimo linear nas autopercepções das crianças, quer no domínio académico quer no não académico, ao longo dos primeiros quatro anos de escolaridade. Para estes autores, estes resultados podem reflectir um aumento do pessimismo com a idade (Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993). Em contraste, referem que este decréscimo também poderá ser devido a dois processos: ao optimismo pouco realista que caracteriza as crianças pequenas; e a um aumento do cuidado e da correcção das suas autopercepções, à medida que vão ficando mais velhos.

Também Faria e Fontaine (1995) e Fontaine (1991), em estudos realizados com jovens portugueses que frequentavam os 2º e 3º ciclos de escolaridade, verificaram que, de um modo geral, os sujeitos mais novos avaliam-se como mais competentes do que os mais velhos. Fontaine (1991), ao interpretar estes resultados, refere que, na infância, as crianças têm de si próprias uma imagem extremamente positiva e quase que insensível às informações que lhes vão chegando de forma externa como, por exemplo, o *feedback* dos outros mais significativos e a comparação social. Aos poucos, estas informações externas vão-se interiorizando, o que corresponde, na opinião da autora, a um processo de maturação positivo. Estas mudanças no autoconceito permitem ao sujeito fazer uma maior aproximação à realidade, o que leva a que haja algumas reduções dos níveis de autoconceito em determinadas áreas do autoconceito.

No entanto, Harter (1982), na investigação que conduziu sobre a evolução do autoconceito nos primeiros anos de escolaridade, não constatou qualquer diferença em termos de percepção de competência nas diferentes dimensões avaliadas, com o aumento da idade das crianças. Wigfield e Eccles (1994) consideram que esta constatação se deve ao facto da escala de autoconceito utilizada por Harter (1982) ter um carácter mais geral que as utilizadas pelos outros autores, o que pode ser uma razão para a não obtenção de diferenças com a idade.

As escalas mais gerais podem esconder diferenças em áreas específicas como, por exemplo, no autoconceito da matemática ou no autoconceito de leitor, da dimensão académica. Para Schunk (1992), os autoconceitos de áreas específicas (por exemplo, leitura, matemática) ou subcomponentes dessas áreas (por exemplo, a percepção de competência em leitura, ou atitudes em relação à leitura) estão muito menos cristalizados ou estruturados que as dimensões do autoconceito a que correspondem, neste caso a dimensão académica. Logo, para este autor, é mais fácil haver modificações através de situações de intervenção nas áreas do autoconceito do que na dimensão do autoconceito.

Estes mesmos autores referem que o decréscimo nos níveis de autoconceito não tem grande impacto na auto-estima das crianças, uma vez que os níveis de auto-estima não desceram. Isto poderá querer dizer que a auto-estima é determinada por vários factores, como referem Marsh e Shavelson (1985), sendo o autoconceito um desses factores, entre outros.

Se, por um lado, existem autores que apontam para uma relativa estabilidade temporal do autoconceito (Harter, 1982; Hattie, 1992), outros consideram que esta estabilidade depende do intervalo de tempo considerado, ou seja, a estabilidade parece ser menor quando o período de tempo considerado é maior. Foi o que Marsh (1990) verificou, num estudo realizado com adolescentes do 10º, 11º e 12º anos de escolaridade. O autor constatou que os valores de correlação para o autoconceito de inteligência e de leitura eram superiores quando o tempo de intervalo entre cada avaliação era menor.

No seu trabalho, realizado com crianças em idade escolar, Chapman e Tunmer (1995) constaram que não existia estabilidade relativamente a todas as subcomponentes do autoconceito de leitor, ao longo dos primeiros anos de escolaridade. Os autores observaram que a percepção de competência e de dificuldade em leitura, duas das subcomponentes avaliadas, eram relativamente estáveis ao longo dos cinco anos de escolaridade. No entanto, verificaram que, no início da escolaridade, as crianças tinham atitudes muito positivas em relação à leitura (3ª subcomponente), constatando-se o seu declínio durante os 4º e 5º anos de escolaridade.

Para Schunk (1992), a estabilidade do autoconceito refere-se à facilidade ou dificuldade em alterar o autoconceito. Para este autor, a estabilidade depende, em parte, do grau de cristalização ou estruturação das opiniões dos sujeitos. Assim, considera que os autoconceitos das crianças mais novas são mais difusos e que estão organizados de forma muito vaga. As crianças autopercepcionam-se de forma concreta, ou seja, auto-avaliam-se

referindo-se ao seu aspecto, às suas acções, ao seu nome, etc. Só com a escolarização e através das suas interacções sociais, a criança adquire uma visão mais abstracta de si própria, tendo muitas oportunidades para avaliar as suas competências, indo esta avaliação contribuir para a formação ou modificação dos seus autoconceitos. Na adolescência, os indivíduos passam a ter percepções relativamente bem estruturadas e mais abstractas, passando o autoconceito a ser mais estável. Para Senos (1996), nesta faixa etária, há uma necessidade fundamental de estabilidade no autoconceito, que leva os indivíduos a recorrerem a um processo que visa uma busca activa de informação auto-confirmatória do sentimento de competência e uma resistência às informações que desafiem a sua autopercepção, o que explica uma relativa estabilidade do autoconceito nestas idades.

2.5. Autoconceito e Rendimento Académico

A relação entre autoconceito e resultados escolares tem despertado a curiosidade dos investigadores nas últimas décadas. É do senso comum e, em particular, é a opinião dos educadores, em geral, que o autoconceito tem uma relação positiva com o desempenho académico.

De acordo com Schunk (1992), os alunos que estão seguros das suas capacidades para a aprendizagem e que estão conscientes dessa mais valia, apresentam maior motivação para o sucesso e maior interesse pelas actividades escolares, o que faz aumentar o seu rendimento académico. Por sua vez, um rendimento académico elevado confirma a confiança em si próprio, mantendo o sujeito, a sua auto-estima elevada. Por outro lado, um aluno com insucesso tenderia a passar pelo processo inverso, a menos que este mobilizasse formas de desvalorização da informação negativa, possibilitando-lhe a manutenção da auto-estima em níveis aceitáveis e estáveis.

De facto, a grande maioria dos trabalhos (Byrne, 1996; Hattie, 1992; Keltikangas-Jarvinen, 1992; Marsh, 1990; Schunk, 1992; Veiga, 1987, 1989) apontam para uma correlação positiva entre autoconceito e resultados escolares. No entanto, os valores da relação destes dois constructos apresentados nos mais variados estudos, são bastante discrepantes. Schunk (1992) refere uma correlação média de .30 entre autoconceito e resultados académicos em 78 estudos onde se analisou esta correlação. Hattie (1992) também realizou uma revisão de 128 estudos que relacionavam estes dois constructos, apresentando valores de correlação entre 0.09 e 0.39.

Byrne (1996) considera que esta discrepância nos valores das correlações se deve a quatro factores. O primeiro prende-se com a diferente operacionalização de autoconceito e rendimento escolar feita nos vários trabalhos. Relativamente ao autoconceito, há estudos que avaliam o autoconceito geral, outros o autoconceito académico e outros ainda onde se verifica alguma confusão sobre se estão a avaliar o autoconceito ou a auto-estima. Em termos de rendimento académico, uns utilizam testes estandardizados, outros as notas obtidas pelos alunos na escola, outros as médias dessas notas e outros, ainda, os resultados obtidos sobre a percepção que os professores têm da competência académica dos seus alunos.

Um segundo factor tem a ver com o formato dos instrumentos utilizados na recolha dos dados. Uma grande variedade de instrumentos com um formato, com uma dimensão, com conteúdos e cotações bastante diferentes, é utilizada na comparação dos vários estudos.

Um terceiro factor refere-se à validação dos instrumentos utilizados. Alguns estudos apresentam tratamentos exaustivos de validação dos instrumentos utilizados, enquanto outros, pouco ou nada apresentam sobre as propriedades psicométricas dos instrumentos com que trabalharam.

As amostras com que os autores trabalharam nos seus estudos são um quarto factor apresentado por Byrne (1996) que poderá explicar, de algum modo, as discrepâncias nas correlações obtidas. Aspectos que se referem à sua dimensão, aspectos demográficos relacionados com o género, a idade, o ano de escolaridade, as competências académicas, o estatuto socio-económico e a etnia poderão estar na base das divergências dos resultados encontrados.

A investigação conduzida por Marsh (1993) é um exemplo de um estudo em que quer os constructos quer os instrumentos utilizados estão claramente operacionalizados e integrados num corpo teórico bem definido. O autor, neste estudo realizado com pré-adolescentes, utilizou o SDQI para a avaliação do autoconceito e o rendimento académico foi avaliado através de testes objectivos e das notas dadas pelos professores. Marsh (1993) verificou que as correlações entre resultados académicos e autoconceitos não académicos eram significativas, mas de forma negativa. Por outro lado, verificou que o rendimento em inglês se correlacionava de forma positiva e significativa com o autoconceito de inglês, sendo esta correlação inferior com o autoconceito académico. O mesmo aconteceu na correlação entre rendimento em matemática e autoconceito de matemática e autoconceito académico.

Chapman e Tunmer (1995), ao estudarem as diferentes subcomponentes do autoconceito de leitor, nomeadamente a percepção de competência em leitura, a percepção das dificuldades em leitura e as atitudes relativamente à leitura, foram também analisar a correlação entre o desempenho em leitura e estas três subcomponentes do autoconceito de leitor em crianças de 5, 8 e 9 anos. Os autores constataram, que no grupo das crianças do 1º ano de escolaridade (5 anos), só a percepção da dificuldade estava correlacionada de forma significativa com todas as áreas que avaliavam o desempenho em leitura. As restantes subcomponentes estavam moderadamente correlacionadas. Isto demonstra que as crianças

desde muito cedo se apercebem de que algumas tarefas de leitura são difíceis. No 4º ano (8 anos), a percepção da dificuldade e percepção de competência apresentavam-se correlacionadas significativamente com a compreensão em leitura (r=.53 e .40 respectivamente). Esta correlação foi ainda mais elevada para os alunos do 5º ano de escolaridade (.65 na correlação com a percepção de dificuldade). No que se refere às atitudes em relação à leitura, esta subcomponente está correlacionada com a compreensão em leitura de forma moderada e apenas para o 4º ano, não sendo, no entanto, significativa. Esta correlação torna-se significativa no 5º ano de escolaridade (r=.40).

Em síntese, a percepção da dificuldade em leitura tem uma relação positiva com o desempenho em leitura desde o primeiro ano de escolaridade. A competência em leitura está significativamente associada ao desempenho apenas no 4º ano e a atitude face à leitura só aparece associada de forma significativa ao desempenho, no 5º ano de escolaridade. Isto sugere que, com a idade e o avanço nos níveis de escolaridade, as autopercepções de competência e de dificuldade em leitura aproximam-se mais dos desempenhos em leitura das crianças. Para estes autores, a percepção de competência e de dificuldade iniciais tornam-se mais positivas para as crianças, que começam por desenvolver padrões de sucesso em leitura. Consideram que há um declínio nas percepções iniciais positivas nas crianças que desenvolvem padrões de dificuldade ou de fraco desempenho em leitura. As percepções iniciais tornam-se, gradualmente, mais consistentes com o desempenho actual durante os primeiros anos de escolaridade.

Estes dados vêm reforçar a ideia da existência de uma relação positiva entre autoconceito e resultados académicos, em particular quando se analisa essa correlação em áreas específicas do autoconceito.

3. RELAÇÃO ENTRE AUTOCONCEITO, MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM

Depois de termos analisado alguns aspectos específicos do autoconceito e da motivação, parece-nos importante analisar, agora, a relação entre autoconceito, motivação e aprendizagem, embora em alguns momentos deste trabalho o tema já tivesse sido aflorado.

No que se refere à percepção de competência, enquanto dimensão do autoconceito, esta parece ter um importante papel nas várias teorias da motivação abordadas. Por exemplo, Bandura (1986), na sua teoria da aprendizagem social, considera que a confiança nas suas competências é determinante para a auto-eficácia. Na teoria de Atkinson (1964), os indivíduos, que acreditam que são competentes numa determinada tarefa, têm uma percepção de sucesso mais elevada e terão mais probabilidades de realizarem essa mesma tarefa, do que os colegas que acreditam que têm falta de competência para a executarem. Weiner (1980), na sua teoria da atribuição causal, refere que os indivíduos que se consideram competentes numa determinada tarefa, provavelmente atribuirão o seu sucesso à sua competência e esforço. Os que se consideram incompetentes, atribuem o insucesso à falta de competência e procurarão uma fonte externa para explicar o seu sucesso.

Nesta linha de ideias, muitos outros estudos mais recentes foram implementados e demonstraram que a percepção de competência influencia o esforço, a persistência, a escolha das tarefas, os sentimentos e pensamentos que ocorrem durante a realização das tarefas e, ainda, o desempenho (Byrne, 1996; Eccles et al., 1993; Harter, 1978, 1981; Harter & Connell, 1984; Hattie, 1992; Marsh, 1990; Wigfield & Eccles, 1994).

Para além de estudar de forma exaustiva o autoconceito, Harter (1978, 1981) estendeu as suas investigações à relação entre autoconceito e motivação para a aprendizagem. Desenvolveu um modelo de motivação para a realização, ou de motivação para a realização de diferentes tarefas, que contém diferentes componentes da motivação: preferência pelo

desafio, curiosidade, realização independente, julgamentos independentes e critérios de sucesso e insucesso. No modelo que conceptualizou com Connell (Harter & Connell, 1984), os autores postulam que existe uma relação entre a orientação motivacional na sala de aula, a percepção da competência cognitiva, a percepção de controlo e o desempenho actual.

Verificaram correlações fortes entre a percepção de competência e a motivação intrínseca, através das várias correlações obtidas entre a percepção de competência cognitiva e as diferentes dimensões da motivação: preferência pelo desafio, desejo de realizar de forma independente as tarefas e curiosidade, embora esta última correlação não fosse tão forte. Harter (1981) acrescenta, ainda, no seu trabalho, que as crianças que se percepcionavam como muito competentes eram as que estavam mais intrinsecamente motivadas para o trabalho em sala de aula.

Na sequência dos trabalhos desenvolvidos, Harter (1978, 1981) propõe o seguinte ciclo na relação entre motivação, percepção de competência e aprendizagem. Segundo esta autora, uma criança motivada para a realização, geralmente, escolhe várias tarefas para realizar. O facto de ter sucesso nessas tarefas e o reforço positivo que recebe dos outros mais significativos, leva-a a ter uma percepção de competência positiva e a ter uma percepção de controlo sobre os resultados obtidos. Em consequência disso, tirará um maior prazer intrínseco na realização da tarefa. Este processo faz aumentar a motivação para a realização e o ciclo volta a repetir-se. No caso da criança ter insucesso, a percepção de competência e a percepção de controlo interna baixam, reduzindo a motivação para o sucesso.

Num estudo sobre a autoregulação da aprendizagem, McCombs e Marzano (1990) afirmam que as competências metacognitivas dos sujeitos são aspectos cruciais na relação entre autoconceito e motivação. Acrescentam que os indivíduos devem considerar o *self* como um agente, sendo este aspecto um factor determinante no comportamento motivacional. Por

exemplo, se uma criança considerar o *self* como um agente, então percepcionará a tarefa que está a realizar como muito relevante para os seus objectivos e, portanto, sentir-se-á motivada para a completar com sucesso. As crianças deverão compreender que podem ser criativas e capazes de atingir os objectivos. Deverão, ainda, compreender quais as suas capacidades para atingirem esses objectivos.

Parece, então, que os investigadores estão de acordo ao afirmarem que as crianças que acreditam que são competentes estão mais motivadas intrinsecamente pelas tarefas escolares, do que os seus colegas que têm uma percepção negativa das suas competências académicas (Boggiano, Main, & Katz, 1988; Gottfried, 1990; Harter, 1981, 1992; Harter & Connell, 1984; Mac Iver, Stipek, & Daniels, 1991).

Num estudo realizado por MacIver, Stipek, e Daniels (1991), os autores constataram uma relação entre percepção de competência e motivação intrínseca. Estes investigadores avaliaram a percepção de competência e a motivação intrínseca para uma temática, em adolescentes e em dois momentos diferentes: no início e no fim do semestre. As análises feitas aos dados revelaram que os interesses dos sujeitos mudavam na direcção da percepção de competência, ou seja, os adolescentes, cuja percepção de competência ia aumentando ao longo do semestre, consideravam a temática estudada mais interessante no fim, do que no princípio. Pelo contrário, os adolescentes cuja percepção de competência diminuía ao longo do semestre, o seu interesse pela temática era mais baixo no fim do semestre, do que no início.

Em suma, manter o autoconceito e a auto-estima positivas é desejável já que, como sugerem os autores anteriores, geralmente, uma auto-estima e uma percepção de competência elevadas facilitam uma motivação positiva, que por sua vez irá favorecer a aprendizagem.

CAPÍTULO 4

INTERACÇÕES SOCIAIS, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

1. ANÁLISE EVOLUTIVA DOS ESTUDOS SOBRE INTERACÇÕES SOCIAIS NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

1.1. Introdução

O estudo do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem da criança há muito que preocupa psicólogos e técnicos da educação. Duas abordagens teóricas distintas têm servido de suporte aos trabalhos empíricos realizados nestes domínios: uma que se centra nos processos intra-individuais, representada pela teoria piagetiana; e uma segunda abordagem que defende a origem social da inteligência, colocando a tónica nos processos sociocognitivos do desenvolvimento (Brossard, 1995; Gilly, 1995; Maffiolo, 1993). Embora os trabalhos realizados com base na teoria piagetina referissem que os factores sociais podiam influenciar o desenvolvimento, não esclareceram suficientemente os processos e mecanismos através dos quais actuam. Entre os factores sociais e cognitivos não parece haver qualquer distinção, sendo ambos os conceitos reduzidos a operações lógicas, não se prestando grande atenção ao significado (Perret-Clermont, Perret, & Bell, 1991).

A segunda abordagem procurou operacionalizar o modo como os factores socioculturais intervêm e influenciam o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem, ou seja, o seu interesse era o de especificar os processos cognitivos e sociais que permitiam a transmissão, criação e aquisição do conhecimento em situações institucionais com objectivos

culturais, tais como as escolas (Perret-Clermont et al., 1991). Esta segunda abordagem é fortemente influenciada pela perspectiva vygotskiana do desenvolvimento e da aprendizagem (Peixoto & Monteiro, 1999 a, 1999b).

As diferentes investigações conduzidas com base nestas abordagens, principalmente até meados dos anos 70, estavam particularmente interessadas em elaborar relações do tipo causa-efeito relativamente ao desenvolvimento da inteligência, acentuando cada uma delas, ora uma dimensão intrapsíquica, ora interindividual.

1.2. Factores sociais e factores cognitivos

A partir de meados dos anos 70, surgem os primeiros trabalhos com o objectivo de mostrar através de que mecanismos mediadores os factores sociais influenciavam, mobilizavam ou construíam os processos cognitivos. Destacam-se, neste período, os estudos de Doise, Mugny, e Perret-Clermont (1975, 1976) que, ao retomarem a teoria piagetiana como suporte teórico dos seus trabalhos empíricos, introduzem-lhe "uma dimensão social explícita que se tornava o foco principal de análise" (César, 2000a, p. 23). Contudo, as tarefas e instrumentos utilizados nas investigações ainda eram tipicamente piagetianos, decorrendo os estudos quase sempre em contexto laboratorial (César, 2000a).

O paradigma de base destas investigações consistia em: pré-teste, situação experimental e pós-teste, ou seja, inicialmente as crianças eram avaliadas em situação de pré-teste, relativamente ao seu nível operatório. Seguia-se uma componente experimental em que os indivíduos estavam sujeitos a vários tratamentos experimentais (individual versus pares; observação de um adulto ou confrontado com o julgamento de um adulto ou de uma outra criança). Por fim, era feita uma nova avaliação idêntica à do pré-teste (pós-teste), onde eram avaliados os progressos das crianças.

Os estudos realizados de acordo com este paradigma (Doise, Mugny, & Perret-Clermont, 1975; Perret-Clermont, 1980, Perret-Clermont & Mugny, 1985) vieram confirmar que, mediante determinadas condições, as crianças, que inicialmente eram não conservantes nas tarefas de conservação de Piaget, faziam progressos na estruturação deste conceito operatório se, por exemplo, na situação experimental elas tivessem oportunidade de interagir com outros colegas a propósito desta noção.

Doise, Mugny, e Perret-Clermont (1975, 1976) consideram que é o conflito sociocognitivo, provocado pela confrontação da existência de pelo menos duas respostas divergentes, que está na origem da reestruturação do pensamento. Consideram que a intervenção das variáveis sociais é importante no mecanismo da construção cognitiva. Este modelo do desenvolvimento tem em conta dois tipos de processos que lhe são inerentes: um de natureza interpessoal e outro de natureza intrapessoal. O conflito que provoca o desequilíbrio intra-individual é um conflito interindividual, de natureza social. Os confrontos e conflitos interindividuais experimentados pelo sujeito entre soluções e avaliações diferentes acerca dum mesmo problema provocam a necessidade de um reajustamento cognitivo individual. Os progressos individuais são, assim, explicados por uma interiorização de novas coordenações interindividuais necessárias para a resolução do conflito social (Doise & Mugny, 1981).

Serviram, estes primeiros estudos, para pôr em evidência, por um lado, o carácter facilitador das interacções sociais, nomeadamente das interacções entre pares, no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos e, por outro lado, para apontar alguns mecanismos que explicam os progressos cognitivos individuais.

No entanto, este modelo integrativo, que explica a forma como os processos cognitivos e sociais interagem para produzirem desenvolvimento cognitivo, não explica,

segundo Perret-Clermont e seus colaboradores (1991), todos os progressos, em termos de desenvolvimento, observados pelos investigadores.

Os trabalhos realizados na década de 80 vão aprofundar os estudos anteriores, ou seja, vão tentar compreender, de forma mais clara, em que condições e através de que mecanismos, as interacções, nomeadamente as que promovem a co-elaboração de resoluções, vão influenciar a construção de competências cognitivas.

Uma das perspectivas teóricas, que surgiu nesta época, foi a perspectiva procedimental, que propôs um modelo explicativo para o efeito benéfico das interacções sociais na construção das competências cognitivas. Para estes autores, o efeito benéfico das interacções está ligado a duas funções que ocorrem em simultâneo nas intervenções dos sujeitos: a desestabilização e o controlo. A primeira verifica-se quando as crianças, durante a interacção, põem em causa e mudam os procedimentos e as representações iniciais e intermédias que têm em relação à tarefa (Gilly, 1989b). No que se refere à função de controlo, esta pode consistir em comportamentos de verificação e de reformulação, por parte dos sujeitos, tendo uma função reguladora e de acompanhamento dos procedimentos utilizados pelo colega na realização da tarefa e, ainda, uma função de controlo da representação que o colega vai construindo da tarefa. Para Gilly (1989b), este controlo social favorece uma gestão consciente do desenrolar da actividade de resolução.

As tarefas utilizadas nas investigações, durante este período e por esta perspectiva teórica, prendiam-se com competências muito variadas, nomeadamente a ordenação de objectos (Gilly & Roux, 1984), o problema da Torre de Hanoï (Light & Glachan, 1985), a organização de um produto de dois conjuntos (Blaye, 1986, 1987, 1988), a noção de direita e esquerda (Dalzon,1988) ou a tarefa de pesos fictícios (Gilly, Fraisse, & Roux, 1988).

Nos estudos realizados com base nesta corrente de investigação e também nos desenvolvidos de acordo com a tese do conflito sociocognitivo, começa a sentir-se a

influência da teoria de Vygotsky (1962, 1978), assumindo o contexto em que as tarefas são realizadas um papel relevante no desempenho dos sujeitos. Para além disso, as tarefas já não são piagetianas e, em muitos casos, são de índole académica (Doise & Mugny, 1981; Perret-Clermont & Nicolet, 1988: Perret-Clermont & Schubauer-Leoni, 1981).

1.3. Significações sociais, contexto social e construções cognitivas

Neste sentido, um novo conjunto de trabalhos, no domínio das interacções sociais, foi desenvolvido, diferenciando-se dos anteriores pelo facto de, nestes estudos, os autores darem particular importância ao significado social das tarefas a resolver e aos contextos de resolução. Neste domínio específico, podemos incluir os estudos em dois grupos. Um primeiro grupo de trabalhos que relacionam o significado social com a natureza do problema a resolver; e um segundo grupo de investigações que estudam a influência do contexto social de resolução nas construções sociocognitivas.

Os trabalhos realizados sobre o significado social das tarefas desenvolveram-se em torno de duas noções centrais: a de marcação social (De Paolis & Girotto, 1988; Doise & Mugny, 1981; Mugny & Doise, 1983; Mugny, 1985; Nicolet & Iannaccone, 1988; Nicolet, Grossen, & Perret-Clermont, 1988; Roux & Gilly, 1988; Zhou, 1988) e a de esquemas pragmáticos de raciocínio (Cheng & Holyoak, 1985).

A noção de marcação social foi proposta por Doise e Mugny (1981) para explicar os benefícios que se podem retirar de uma tarefa pelo facto de ela ter um significado social para o sujeito. Doise, Mugny, e Perret-Clermont (1975, 1976) descreveram como é que as interacções sociais, em particular aquelas em que se verificavam conflitos sociocognitivos, poderiam ser fonte de progressos cognitivos. No entanto, de acordo com Doise (1988), era necessário estudar as características mais específicas da interacção social que podiam transformar um conflito de centrações em desenvolvimento cognitivo. Doise e Mugny (1981)

consideram que, nas interacções sociais, intervêm princípios organizadores que repousam em normas, regras ou convenções sociais, que raramente são transformados por uma determinada situação, podendo, no entanto, estes princípios mediar os significados atribuídos às situações.

Numa primeira investigação, os autores compararam, em quatro condições, os efeitos do trabalho individual ou em díade, manipulando o material utilizado (material com significado social – sala de aula – e material sem significado social – vila), nos desempenhos dos sujeitos. Na situação de pré-teste nenhuma das crianças era capaz de resolver a tarefa com o material – vila. Verificaram que, durante a fase experimental e na fase de pós-teste, os desempenhos dos sujeitos das duas condições com material com marcação social – sala de aula – eram significativamente superiores aos das condições do material – vila. Constataram, ainda, que, na condição de trabalho individual, só progrediram as crianças que se encontravam na situação com marcação social. Estes benefícios foram explicados através do conflito sociocognitivo entre uma estratégia incorrecta de que a criança dispõe para resolver o problema e a estratégia que é exigida para respeitar a regra social implicada na situação proposta pelo material – sala de aula. Desta vez, não se tratava de um conflito interindividual mas de um conflito intra-individual, entre duas respostas possíveis: uma que advinha do conhecimento social que a criança tinha; e a outra que advinha dos seus esquemas cognitivos. Para Doise e Mugny (1981), se a correspondência entre estas duas respostas é relevante para o sujeito, então ele terá de as comparar e é a partir deste confronto de respostas contraditórias que se originarão novas respostas.

Nicolet e seus colaboradores (1988), num trabalho sobre a marcação social, constataram que as crianças das zonas rurais tinham melhores desempenhos nas experiências da conservação dos líquidos, depois de um jogo cooperativo, do que depois de um jogo competitivo. Verificaram, ainda, que os resultados eram melhores quando se utilizava a regra de equidade na distribuição do reforço, facto que não se verificou nos seus colegas urbanos.

Estes resultados vieram mostrar que a forma como é apresentada a tarefa e as instruções de trabalho que são dadas vão influenciar o desempenho dos sujeitos.

No seguimento destes primeiros estudos, muitos autores realizaram estudos sobre os efeitos da marcação social (De Paolis & Mugny, 1985; Girotto, 1987; Nicolet & Iannaccone, 1988; Rijsman, 1988), que vieram confirmar os efeitos benéficos que o significado social de uma tarefa tem nas construções sociocognitivas.

No entanto, de acordo com Cheng e Holyoak (1985), uma outra explicação pode ser avançada para compreender a construção dos raciocínios habituais, que é a do caso dos esquemas pragmáticos de raciocínio. Verificaram que, com tarefas que exigiam raciocínios do tipo "se p então q", os jovens adultos falhavam massivamente quando se tratava de regras arbitrárias e que tinham um excelente desempenho quando se tratava de regras que evocavam normas ou convenções sociais. Para Cheng e Holyoak (1985), este sucesso nas tarefas é explicado através da activação de um esquema pragmático de raciocínio. O raciocínio activado, segundo estes autores, não é um raciocínio específico de uma determinada situação social, mas um esquema mais geral, mobilizado para tratar conteúdos em que os indivíduos não têm, forçosamente, uma experiência directa, mas aos quais podem atribuir significados isomorfos aos das práticas sociais em que eles têm experiência.

A resultados idênticos aos destes autores chegaram investigações feitas com crianças (Girotto, Gilly, Blaye, & Light, 1989; Light, Blaye, Gilly, & Girotto, 1988; Roux & Gilly, 1988), ou seja, tal como nos adultos, as crianças retiram mais benefícios, relativamente aos raciocínios propostos, se forem sujeitas a uma preparação com tarefas que activam esquemas pragmáticos, do que a mesma preparação com tarefas com uma lógica idêntica mas com regras arbitrárias. Referem, ainda, que, em determinadas situações (em que não é possível explicar os benefícios dos conhecimentos sociais através de um conflito sociocognitivo, já que

as situações não evocam qualquer conflito intra-individual), os benefícios podem ser explicados através da activação de esquemas pragmáticos de raciocínio.

Quando analisamos os resultados obtidos pelas duas correntes de investigação (marcação social e esquemas pragmáticos de raciocínio) encontramos algumas semelhanças, nomeadamente, o facto de a experiência de práticas sociais regulares ser o ponto de partida da construção das organizações cognitivas e de raciocínios (Gilly, 1989b). No entanto, também encontramos algumas diferenças, nomeadamente no que se refere aos mecanismos invocados para explicar os resultados obtidos pelos sujeitos. De acordo com a perspectiva da marcação social, os progressos que se verificam na situação de pós-teste são explicados através de uma maior facilidade de atribuição de significado à tarefa. Na perspectiva dos esquemas pragmáticos de raciocínio, os benefícios explicam-se pela activação de um esquema pragmático que "apresenta um nível de generalidade intermédio entre as memórias de experiências passadas que são específicas e as regras abstractas. Constituem uma forma de conhecimento que é adquirida (induzida) no quotidiano dos sujeitos, devendo guiar o raciocínio nesse mesmo quotidiano" (Quelhas, 1996, p. 48).

Nos finais dos anos 80 do século passado, e devido à influência cada vez maior da teoria de Vygotsky (1962, 1978), o contexto social em que se desenrolavam as tarefas (na sala de aula, com um experimentador, etc.) ganhou particular relevo. Grossen (1988) refere que os sujeitos, quando resolvem uma tarefa, dão um determinado significado a esses contextos, a partir de experiências sociais vividas anteriormente. A interacção social deixa de ser vista como um factor externo, passando a ser considerada como uma dimensão intrínseca do desenvolvimento cognitivo (Bachman, 1999).

Neste sentido, um conjunto de trabalhos psicosociais foi-se desenvolvendo, demonstrando que as respostas cognitivas da criança não dependiam apenas das capacidades cognitivas da criança, mas também da definição que a criança tem da tarefa e da situação

(Bell, Grossen, & Perret-Clermont 1985; Grossen, 1988; Grossen & Bell, 1988; Grossen & Nicolet, 1988; Perret-Clermont & Brossard, 1985). Estes estudos foram conduzidos em dois contextos específicos: nas situações de teste e no contexto escolar de aprendizagem. Um dos aspectos evidenciados nestes estudos foi o de que um adulto e uma criança nem sempre partilham a mesma percepção da situação. A partir da análise das modalidades de interacção social observadas nos dois contextos, os autores evidenciaram que a competência depende do significado construído socialmente e partilhado dentro destes contextos sociais. Deste modo, e a partir destes estudos que desenvolveram sobre a análise da situação de teste (Grossen, 1988), factores como o estatuto de quem apresenta a tarefa, o tipo de problema apresentado e o contexto em que é apresentado e, ainda, o significado atribuído às questões colocadas pelo adulto passam a ser considerados como determinantes nos desempenhos dos sujeitos.

A década de 80 do século passado caracteriza-se, assim, por um interesse crescente, por parte dos investigadores, em analisar as variáveis sociais nos mecanismos de construções cognitivas. Se, num primeiro tempo, se acreditava que os desempenhos dos sujeitos dependiam apenas de capacidades operatórias, que funcionavam como pré-requisitos ao nível das capacidades, os trabalhos realizados nos anos 80, quer em situação laboratorial utilizando o método experimental, quer em situação de contexto de sala de aula, utilizando métodos de carácter mais qualitativo, vieram realçar que os desempenhos dos sujeitos eram dependentes de uma grande diversidade de elementos (César, 2000a).

Esta década veio colocar em evidência que "as progressivas construções das competências sociocognitivas não são um fenómeno puramente endógeno localizado no indivíduo" (Perret-Clermont et al., 1991). Trata-se, isso sim, de uma série de ajustamentos mútuos nas acções, verbalizações e pensamentos das pessoas envolvidas, que têm uma história e que contribuem para dar significado à interacção e ao contexto em que esta ocorre.

As investigações mais recentes sobre a aprendizagem e o desenvolvimento continuam a enfatizar a sua natureza social, atribuindo os autores especial relevo ao contexto da interacção. A construção do conhecimento é considerada como um processo intra e interpessoal, em que a aprendizagem é o resultado do envolvimento activo do indivíduo e da sua participação em práticas sociais contextualizadas (Bessire, Grossen, & Perret-Clermont, 1995; Monteiro, 1995, 1996; Peixoto, 1993). As abordagens subjacentes a estas investigações vêem a aprendizagem como um processo de construção social e individual, que deve ser interpretado de acordo com o contexto sociocultural em que a actividade se desenrola. Desta forma, a interacção humana deve ser investigada utilizando diferentes métodos, com o objectivo de se perceber de forma mais profunda e holística os mecanismos e as dinâmicas das interacções sociais (Kumpulainem & Mutanem, 1999).

Os anos 90 do século XX são, então, fortemente marcados por estudos cada vez mais contextualizados, recorrendo a diferentes tipos de metodologia. Metodologias do tipo interpretativo, tais como a etnográfica e a análise do discurso, começam a ser bastante utilizadas pelos investigadores. Estas metodologias incorporam elementos do contexto, fornecendo informações bastante ricas sobre o processo e as dinâmicas de interacção.

O interesse crescente pelo estudo das interacções sociais, em contexto de sala de aula, vai permitir realçar a natureza social e contextual da aprendizagem humana (Boxtel, Linden, & Kanselaar; Brown & Renshaw, 2000; César, 1994, 1998b, 2000b; Light & Perret-Clermont, 1989; Rogoff, 1990; Wertsch, 1991). Os resultados obtidos nestes trabalhos conduziram a implicações pedagógicas que rompiam com as tradicionais formas de ensino-aprendizagem. As tarefas de ensino aprendizagem passaram a estar cada vez mais centradas nos alunos, os métodos de trabalho colaborativo começaram a expandir-se, permitindo aos alunos partilharem os seus saberes.

Paralelamente, as salas de aula começaram a equipar-se com novas tecnologias no domínio da comunicação, dando a oportunidade aos alunos de participarem na construção dos seus conhecimentos de uma forma inovadora, tornando possível outras formas de interacção e aprendizagem (Bliss & Säljö, 1999; Luckin, 1999; Wegerif & Mercer, 1997a; Wegerif & Mercer, 1997b). Deste modo, a interacção entre pares na sala de aula passou a ter um papel cada vez mais relevante na aprendizagem, tornando-se também cada vez mais importante perceber de forma mais clara como é que o conhecimento é construído quando se trabalha em interacção. Torna-se, assim, necessário perceber que tipo de oportunidades são dadas por estes contextos sociais ao aluno em termos de apropriação de conhecimentos e quais os obstáculos que podem estar na origem de alguns insucessos verificados nas situações de resolução de problemas em interacção.

Neste sentido, começa a dar-se particular atenção à mediação da acção dos sujeitos na construção do conhecimento. A partir dos trabalhos de Wertsch (1985a,b; 1989) e Wertsch e Sammarco (1988) muitos outros se desenvolveram com o objectivo de analisar, de forma mais detalhada, o discurso dos sujeitos durante a interacção, para melhor se compreender o papel que a interacção verbal tem na construção conjunta do conhecimento.

Surge, assim, "uma nova unidade de análise: já não se procura estudar o sujeito, enquanto pensador isolado afectado por factores sociais; a actual unidade de análise são as interacções e trocas que existem entre parceiros sociais, situados socialmente, sujeitos a um contrato didáctico, mas também a um metacontrato institucional" (César 2000a, p. 29). Constata-se que a ênfase da análise das interacções deixa de estar nos factores externos que influenciam o processo de aprendizagem para se colocar na participação das crianças e nas interpretações que estas fazem da actividade de aprendizagem (Grossen, 1994). De acordo com Grossen (1994), a noção de contexto não se deve restringir ao contexto físico. Segundo Grossen, Bessire, e Perret-Clermont, (1997), os contextos são criados activamente nas

interacções situadas socialmente, moldados continuamente pelo significado social e interaccional e, ainda, pelas percepções e interpretações que os sujeitos têm da situação.

1.4. O papel da verbalização na co-construção

Nesta linha de estudos, desenvolveram-se vários trabalhos que colocaram a sua ênfase nos tipos de diálogos que estão associados à promoção da aprendizagem. Um dos métodos de análise mais recente, que contribuiu para a compreensão da conversa das crianças durante a aprendizagem em pequenos grupos, foi o desenvolvido por Mercer (1995) e Wegerif e Mercer (1997a, 1997b, 2000). Este método tenta investigar como é que as crianças usam a conversa para pensarem em conjunto. A unidade de análise é o grupo e não o indivíduo. Através da análise dos diálogos que se estabelecem no grupo, tenta-se caracterizar diferentes modos de pensamento social. Os autores identificaram três tipos de conversa que caracterizam diferentes modos de pensar em conjunto: a "conversa exploratória" ou *exploratory talk*, em que os sujeitos se envolvem crítica e construtivamente nas ideias uns dos outros; a "discussão" ou *disputional talk*, caracterizada por desacordos em que os sujeitos mostram pouco interesse num entendimento mútuo; e a "conversa acumulativa" ou *cumulative talk*, em que os sujeitos constróem um conhecimento comum através de repetições sucessivas, confirmações e elaborações. Referem que, sob determinadas condições, a "conversa exploratória" é o modo de conversa que mais pode promover a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo.

Se, por um lado, este método de análise das interacções tem contribuído para uma melhor compreensão das conversas e das formas de pensar nas situações de interacção, uma das suas limitações é não ter em linha de conta a análise da participação individual dos sujeitos nas diferentes formas de pensamento social, não conseguindo dar uma imagem completa da natureza da construção do conhecimento em situação interactiva (Kumpulainen

& Mutanen, 1999). Para ultrapassar esta limitação, Kumpulainen e Mutanen (1999) criaram um método de análise das interacções mais dinâmico, que foca todos os contextos interactivos e o seu desenvolvimento. Neste método, os aspectos não-verbais da comunicação são considerados na análise das interacções. Estas autoras referem que estes aspectos da comunicação podem ser bastante importantes na construção social do conhecimento. A unidade de análise é o grupo e contempla três dimensões analíticas: análise funcional da interacção verbal, análise dos processos cognitivos e análise dos processos sociais. Este método permite, por um lado, analisar a interacção através das três dimensões analíticas e, por outro, permite analisar os processos que caracterizam a evolução da interacção no grupo ao longo do tempo. Segundo estas autoras, os diferentes níveis de análise suportam e complementam-se um ao outro, dando uma imagem holística e estruturada da interacção.

Outros estudos colocaram o seu foco de investigação nas dinâmicas interactivas das interacções entre pares em que, tal como nos anteriores, a linguagem é usada como instrumento de comunicação na aprendizagem (Monteiro, 1995; Tudge, 1992). Nestes estudos, a interacção é analisada com esquemas de codificação, que categorizam a interacção em categorias pré-definidas. Assim, os resultados obtidos pelos sujeitos são ligados à frequência das categorias identificadas através dos dados recolhidos. Os autores estão de acordo que mecanismos específicos de interacção, tais como os desacordos e a argumentação, podem produzir efeitos positivos na aprendizagem, sob determinadas condições. Consideram, ainda, que a natureza das tarefas e as condições em que estas são realizadas podem influenciar o tipo de interacção que se desenvolve e, consequentemente, os desempenhos que os sujeitos atingem.

Em síntese, nos últimos anos e em particular na Europa, o estudo das interacções sociais não tem deixado de crescer. Devido aos contributos dos trabalhos baseados na perspectiva socioconstrutivista e sociocultural, os anos 80 do sáculo passado, caracterizaram-

se pela emergência de modelos descritivos e explicativos do efeito mediador das interacções sociais nas construções sociocognitivas. O papel das significações sociais ligadas às tarefas e aos contextos de resolução foi também objecto de estudo e estes autores realçaram a sua importância no esclarecimento dos mecanismos de construção da cognição.

Nos últimos anos, tem-se verificado uma tendência para a realização de estudos cada vez mais contextualizados. Considera-se que existe uma interdependência entre o contexto individual e social e que a apropriação do conhecimento é um processo intra e interpessoal. A noção de aprendizagem é vista como o resultado da participação activa do sujeito nas práticas do contexto social. Deste modo, as interacções sociais, em particular as interacções entre pares, são estudadas em diferentes contextos educacionais com objectivos e metodologias diversas, de acordo com o problema em estudo e com as perspectivas teóricas dos investigadores.

2. AS INTERACÇÕES DE TUTELA

Este subcapítulo tem por objectivo apresentar os aspectos teóricos mais relevantes sobre as interacções de tutela, assim como algumas das investigações feitas a este propósito. Encontra-se, desta forma, dividido em 2 temas. O primeiro dá-nos a conhecer, de uma maneira breve, os aspectos históricos e pedagógicos do método tutorial, a história da evolução que o método tutorial seguiu na Europa e fora dela, desde as suas origens até aos nossos dias. Em seguida, iremos apresentar a caracterização dos diferentes métodos tutoriais e a forma como podem ser estruturados. Por fim, abordaremos algumas condições necessárias para a eficácia do método tutorial e os benefícios decorrentes da sua aplicação. O segundo tema aborda os principais pressupostos teóricos, ao nível das interacções de tutela, em que nos

baseámos para construir o Programa de Leitura a Par e fundamentar os resultados obtidos após a sua implementação.

2.1. O Conceito e a organização das interacções de tutela

2.1.1. Definição e caracterização das interacções de tutela

Se as linhas mais difundidas da evolução típica que o método tutorial seguiu na Europa e fora dela, no decurso dos dois ultímos séculos, são suficientes para se entender as diversas deslocações teóricas que o mesmo originou, não bastam, contudo, quando se pretende compreender, em profundidade, a estrutura e os mecanismos que o modelo em causa operacionaliza e dinamiza. É, pois, da definição, da caracterização dos aspectos metodológicos e dos esquemas operacionais que, de seguida, nos vamos ocupar.

(a) Simetria versus assimetria

Numa situação de interacção são vários os critérios referidos na literatura que determinam se esta é simétrica ou assimétrica. Estes critérios têm a ver com os sujeitos, com a natureza das relações estabelecidas entre eles, com a tarefa a resolver e a forma como esta se vai resolvendo ao longo da interacção e, ainda, com o contexto social (Berzin et al., 1996; Winnykamen, 1990, 1997).

Para que uma situação diádica seja simétrica, é necessário que os sujeitos tenham a mesma idade e o mesmo nível de desenvolvimento (Winnykamen, 1990, 1997). Para esta autora, só uma destas condições não é suficiente para definir o carácter simétrico da díade, ou seja, duas crianças com o mesmo nível de desenvolvimento mas com idades bastante diferentes, leva à indução de estatutos diferentes. O mesmo acontece quando as crianças têm a mesma idade e com uma grande diferença relativamente ao nível de competência.

No que se refere às relações que se estabelecem na díade, há simetria quando existe uma reciprocidade relativamente às representações que cada sujeito tem do outro. Muito ligado a este aspecto está o contexto social em que se dá a interacção. Assim, "o estatuto dos sujeitos, as representações que cada um tem do estatuto do outro, relativamente ao seu, induzem condutas relacionais diferentes e influenciam a eficácia das actividades durante as aquisições" (Winnikamen, 1990, pp. 110-111).

As competências exigidas para a realização de uma tarefa, os pré-requisitos necessários para a realização da tarefa, a representação que têm da tarefa e os objectivos que cada um tem relativamente a essa tarefa, em particular no caso da resolução de problemas, podem também ser determinantes no carácter simétrico ou assimétrico da díade (Blaye, 1988; Gilly, 1989a, 1990; Winnikamen, 1990).

Podemos, então, dizer, de acordo com o que atrás foi referido, que uma situação de interacção simétrica supõe uma semelhança relativamente aos saberes e poderes, uma semelhança nas relações que se estabelecem, nos estatutos e competência na resolução da tarefa. Pelo contrário, as díades assimétricas caracterizam-se por uma ausência de paridade entre os sujeitos, nem que seja apenas num único critério dos atrás mencionados. A simetria, tal como ela é definida por Winnikamen (1990), nas interacções entre crianças, dificilmente se mantém ao longo do tempo. Berzin et al. (1996), Gilly (1988), Verba (1998) e Winnikamen (1990) consideram que, na interacção entre pares, se verificam períodos de trabalho individual, seguidos de períodos de trabalho simétrico e/ou de trabalho assimétrico. Para Forman e Cazden (1985), Verba e Winnikamen (1992) e Winnikamen (1990), embora a assimetria se baseie nas competências e nas relações de poder que se estabelecem entre os sujeitos, esta não deve ser considerada como um constructo estável na interacção entre pares ligeiramente assimétricos. Segundo estes autores, as relações interpessoais, que se constróem através das experiências que partilham durante a interacção, podem modificar o grau de

assimetria. Deste modo, uma díade, que à partida era assimétrica relativamente a um determinado critério, pode, durante a interacção, ter períodos de simetria e momentos de assimetria, devido às modificações das organizações que vão ocorrendo ao longo da interacção.

De acordo com Winnykammen (1990), propomo-nos considerar no nossso estudo como interacção de tutela na construção e apropriação de um saber ou de um saber-fazer, toda a situação interpessoal onde se encontrem três condições importantes: assimetria face à competência a desenvolver, envolvimento efectivo dos elementos em interacção e diferença, mas com convergência dos objectivos na interacção, ou seja, os objectivos para os elementos da díade são parcialmente diferentes. Para o aprendiz trata-se de conseguir resolver uma tarefa de se apropriar de um saber ou um saber-fazer; ao passo que para o tutor o objectivo é fazer com que o aprendiz atinja o seu (do aprendiz) objectivo. O que os seus objectivos têm em comum é a redução da diferença de competência, ou seja, da assimetria específica.

2.1.2. Origem e evolução do método tutorial

A ideia de método tutorial recobriu, ao longo da história da educação, realidades pedagógicas diferentes e, por vezes, opostas. Inventado no séc. XVI, o termo TUTOR designava, nos contextos universitários ingleses, a personagem que, no ensino, acompanhava o aluno no seu esforço pessoal de aprendizagem. No séc. XIX, porém, o mesmo termo significava, no pensamento de Bell ou de Lancaster (Allen, 1976), o aluno que ensinava outro(s) aluno(s).

A evolução do método tutorial, balizada nestes limites cronológicos, ajuda, aliás, na ausência de estudos de história sobre aquele método, a compreender como se originou, desenvolveu e consolidou o mecanismo pedagógico que funciona na base da relação dum tutor com o seu tutorando.

As origens do método tutorial prendem-se com as formas pedagógicas utilizadas pelos Escolásticos e aclimatadas em Inglaterra, principalmente nas universidades de Cambridge e Oxford. Há, no entanto, outros que sugerem origens mais longínquas (Moore, 1968), fazendo remontar o método a Sócrates. No estudo do desenvolvimento social da inteligência, Doise e Mugny (1981) utilizam aquilo a que chamam *método socrático* para promover uma dinâmica interactiva individual (Mugny, 1985), susceptível de ajudar a criança na realização das tarefas cognitivas. É evidente que o *método socrático* está muito longe do construtivismo socializado de Doise e Mugngy (1981). No entanto, é interessante constatar que Sócrates foi um dos pioneiros de uma pedagogia interactiva, em que o objectivo era o de levar o aluno a desenvolver o seu próprio pensamento, através do diálogo e do questionamento. Mas, para o nosso estudo, interessa afirmar, com clareza, que é a situação pedagógica assinalada na relação escolar do tutor com o seu tutorando que constitui o principal facto significativo da origem do que se designou por método tutorial.

Esse método rapidamente se notabilizou nos meios universitários, desenvolvendo-se em torno de modelos inovadores, que promoviam, fundamentalmente, o trabalho pessoal e atitude crítica na relação pedagógica.

Outro foi o caminho que seguiu a evolução do método tutorial em meios educativos do ensino em geral. A sua introdução operou-se, realmente, nos finais do séc. XIX, depois de lentas e penosas mutações, que ocorreram na organização da sociedade e do ensino. Foi necessário, primeiramente, que a integração das crianças no mundo dos adultos, realizada até ao séc. XVII a partir dos 5/6 anos, fosse alargada para uma idade mais avançada. Depois, tornara-se indispensável agrupar as crianças com idades homogéneas nas primeiras classes, para que se reunissem as condições básicas dum sistema de ensino. São essas realidades, ao mesmo tempo sociais e pedagógicas, que vão dar origem à organização de currículos centrados na pessoa do professor, postulando métodos de ensino directivos e unidireccionais, determinando

relações pedagógicas verticais. Mas, curiosamente, é a partir delas e, em certa medida, contra elas, que o método tutorial vai agir.

Foi André Bell (Allen, 1976) que, lutando contra este estado de coisas, introduziu, de forma metódica, o método tutorial no ensino popular. O método tutorial, tal como Bell o concebera (Allen, 1976), consistiu, fundamentalmente, na organização das turmas e no modo partilhado das crianças se apropriarem das aprendizagens.

A turma dividia-se, assim, para efeitos de aprendizagem e da disciplina, em grupos de dois alunos (um tutor e um tutorando). Os tutores, que eram os alunos mais avançados, recebiam directamente do professor-assistente instruções e orientações que, depois, tentavam fomentar e aplicar junto dos tutorandos que lhe tinham sido distribuídos. Este esquema organizativo das turmas completava-se com a presença de dois assistentes, imediatamente dependentes do director da escola, que se encarregavam do apoio aos monitores, da vigilância do cumprimento das suas funções e, eventualmente, da sugestão de incentivos (prémios ou castigos) a aplicar aos desempenhos dos seus tutorandos.

O método tutorial, nesta fase de implementação, fomentava já o arranjo dos pares de alunos nos grupos das turmas, de acordo com o nível de competências, que os tutorandos e tutores haviam respectivamente alcançado. É que, como assinalou Topping (1988), Bell acreditava que a eficácia do método tutorial residia, essencialmente, na estreita aliança entre os aspectos cognitivos, sociais e afectivos que facilitavam todo o processo da aprendizagem. Com efeito, uma criança ao ensinar outra criança aprende melhor e as suas competências cognitivas tornam-se, surpreendentemente, mais efectivas. Ao mesmo tempo, a facilitação cognitiva estimula e reinveste no campo psicológico afectivo essa realização: a criança sente-se mais motivada e, consequentemente, mais realizada e disponível para o acto da aprendizagem. Por outro lado, também se verificam efeitos positivos no plano socio-

relacional. A ideia de base é a de que os tutores podem constituir-se como modelos que os tutorandos irão imitar, o que favorece o processo de socialização (Allen, 1976).

Extraindo lições positivas que a experiência pedagógica de crianças ensinando outras crianças evidenciara, Lancaster desenvolveu o modelo de Bell (Allen, 1976) e procurou, sobretudo, difundi-lo na Inglaterra do seu tempo. Do imenso esforço dessa difusão, construída a partir de 1800, resultou que cerca de 100.000 crianças aprendiam pelo método tutorial, em Inglaterra e no País de Gales, por volta de 1817.

Lancaster (Allen, 1976) organizou os seus grupos de alunos de acordo com as suas competências em cada uma das matérias do currículo. Deste modo, um aluno que fosse considerado bom aluno em Língua Materna poderia situar-se num grupo de alunos com níveis de competência mais elevados e, ao mesmo tempo, frequentar um grupo em que os alunos tinham níveis de competência em Aritmética mais baixos, caso ele fosse menos competente nesta área. Assim, este aluno poderia ser tutor no grupo de Língua Materna e tutorando no grupo de Aritmética.

Mas, depois da morte de Bell, em 1832, coincidindo com a prisão de Lancaster, assiste-se ao retrocesso da expansão do método tutorial, em benefício dos métodos tradicionais. O ensino, ao tornar-se obrigatório, provocou o aparecimento da organização em classes numerosas (50 a 60 alunos) e recorreu, logicamente, a métodos directivos, prejudicando o desenvolvimento da relação informal do pequeno grupo, essência do método tutorial.

No entanto, o método tutorial consegue resistir a esta crise de crescimento adaptando-se, particularmente, aos cenários e contextos rurais, onde a aprendizagem se processa de forma característica. De facto, nas escolas das áreas rurais, um mesmo professor geria, numa só sala de aula, níveis de aprendizagem diferentes. Nestas classes de idades mistas ocorria, frequentemente, que crianças mais adiantadas nas matérias de ensino e, por consequência,

com maiores facilidades no domínio das aprendizagens, ajudassem os mais novos, auxiliassem o professor, na tarefa de se apropriarem das diversas competências das matérias do currículo de então.

É, de resto, interessante notar que em 1974, das 110 escolas rurais inglesas, que funcionavam com professor único, 30% delas adoptassem o método tutorial, organizando as turmas em grupos de tutores e tutorandos. Naturalmente que essa organização não se resumiu à distribuição genuína do grupo tutor-tutorando, mas envolvia formas diversificadas com um tutor para vários tutorandos, os pares escolhidos entre o mesmo sexo, ou de sexo oposto, bem como a diferença de idades numa amplitude de 0 a 5 anos.

O séc. XX, na procura incessante de renovação pedagógica, concedeu um lugar especial ao método tutorial de ensino. Os estudos e investigações de especialistas das ciências da educação (Allen, 1976; Gartner et al., 1971; Goodlad, 1979), fundamentalmente preocupados em caracterizar aquele modelo, constituem evidência empírica do interesse que o método de ensino tutorial suscita.

Mas, no que ao método tutorial concerne, não só existe uma curiosidade em conhecer em pormenor tudo o que se relaciona com os seus aspectos pedagógicos, como também se manifesta uma vontade decidida em aplicá-lo em escalas até então desconhecidas. Assim, no Reino Unido, assiste-se nos anos 80 a um interesse renovado de implementar o método tutorial aplicando a sua estrutura a diversos projectos educacionais inovadores, entre os quais merece ser assinalado o projecto de leitura que envolve pais e filhos (Topping, 1986). Outro tanto se passa nos Estados Unidos da América, que alargaram a aplicação do método tutorial – método de leitura a par – ao terreno da educação dos adultos, o que permite que um adulto ensine um outro adulto, no seu contexto educativo e ambiental naturais (Goodlad & Hirst, 1990).

O método tutorial, ultimamente, não só se difunde à custa da delimitação do seu campo de aplicação, particularmente ao método da leitura (Kennedy, 1990a; Pickens & McNaughton, 1988; Topping, 1990; Winter, 1990) como também se instalou em outras áreas curriculares, nomeadamente a matemática (Fantuzzo, Davis, & Ginsbourg, 1995; Fantuzzo, King, & Heller, 1992; Fitz-Gibbon, 1990; Kennedy, 1990a,b) e ainda se estendeu a sectores e níveis educativos – crianças com necessidades educativas especiais (Osguthorpe & Scruggs, 1990; Peach & Moore, 1990; Scott, West, & Varlaam, 1992; Staub & Hunt, 1993; Wood, 1989), ensino universitário (Button, Sims, & White, 1990; Falchikov, 1990; Jones, 1990; Moody & McCrae, 1994) – para os quais originariamente não tinha sido concebido.

2.1.3. O método tutorial como prática pedagógica

As relações nas interacções de tutela caracterizam-se pela ausência de paridade entre os sujeitos da díade ou grupo. Neste tipo de interacções destacamos o método tutorial que pode ser caracterizado como um modelo de elementos interagindo uns sobre os outros, ou como um de método pedagógico que promove a informalidade nas relações dos pequenos grupos. Qualquer destas perspectivas, porém, assume e acentua uma releitura da definição básica do método tutorial que, segundo Goodlad e Hirst (1989), "é um sistema de instrução em que os alunos se ajudam uns aos outros nas aprendizagens e aprendem ensinando" (p. 14).

Winnykamen (1990, p. 125) considera que as interacções tutoriais se caracterizam pela existência de três condições importantes: 1) existência de uma assimetria relativamente ao grau de competência dos sujeitos; 2) envolvimento efectivo dos sujeitos na resolução da tarefa; 3) existência de objectivos parcialmente diferentes, por parte dos sujeitos (aprender para o aprendiz e fazer com que o tutorando aprenda, para o tutor), convergindo, no entanto, para um fim comum, a redução da assimetria entre eles, relativamente ao saber em questão.

De acordo com alguns autores contemporâneos da perspectiva sociocultural, nomeadamente Bruner (1983), Rogoff (1990), Wertsch (1991) e Wood (1989), que trabalharam com situações de interacção diádica, caracterizadas pela sua natureza fortemente assimétrica, as situações tutoriais são fundamentais no desenvolvimento humano. Segundo Maier e Valsiner (1996), é possível destacar três pressupostos teóricos sobre o tutorado, a partir das teorias atrás referidas: 1) Existência de formas gerais de conhecimento; 2) a criança é criativa, mas a sua criatividade tem limites; c) o tutorado é uma forma específica de interacção.

Relativamente ao primeiro ponto, que tem a ver com as formas gerais de conhecimento, Maier e Valsiner (1996) consideram que as teorias sobre tutorado distinguem quatro fases, no processo que leva o tutorando a apropriar-se do conhecimeto: 1) Uma primeira fase em que o tutorando não reconhece o problema, logo não consegue resolvê-lo sozinho; 2) Uma segunda fase em que o tutorando já reconhece o problema e, além disso, já consegue retirar algum benefício das informações que lhe foram dadas pelo tutor; 3) Num terceiro momento, o tutorando já consegue resolver o problema, desde que o tutor lhe forneça algumas pistas, ou lhe dê alguns conselhos; 4) Numa última fase, o tutorando já reconhece o problema e consegue resolvê-lo sem qualquer ajuda do tutor.

No que se refere ao segundo pressuposto teórico, envolvendo a criatividade do tutorando, Maier e Valsiner (1996) afirmam que, uma vez que a transmissão cultural se dá através de um processo tutorial bidireccional, onde o tutor e tutorando constróem o conhecimento, o tutorando assume o papel de um co-construtor do novo conhecimento.

Relativamente ao terceiro pressuposto teórico, que se pode retirar das teorias de Bruner (1983), Rogoff (1990), Wertsch (1991) e Wood (1989), o método tutorial pode ser definido de acordo com três características, que o distinguem de outras formas de interacção:

1. o método tutorial tem um carácter intencional e planeado. Isto significa que o tutor, através de vários procedimentos, tenta guiar/orientar o seu tutorando para objectivos previamente estabelecidos;
2. o método tutorial pode ser utilizado para problemas específicos e é orientado para as suas soluções;
3. o método tutorial tem uma organização, uma estruturação das actividades, que lhe é própria.

Para Topping (1988, 1989) e Verba (1998), nas situações tutoriais o papel do tutor e o papel do tutorando têm de ser claramente definidos e comunicados aos sujeitos, especificando-se, cuidadosamente, o que se espera que cada um deles faça nas sessões tutoriais. Esta diferença de papéis conduz, de forma implícita ou explícita, a uma diferença de estatutos. O papel de tutor confere à criança um estatuto de sujeito com mais conhecimento do que o seu colega, sobre aquela matéria, estatuto esse que deverá ser reconhecido pelo aprendiz. O papel atribuído a cada um dos sujeitos pode ser fixo, isto é, o tutor é sempre o mesmo e o tutorando também, ou pode ser alternado. Por exemplo, para um determinado ponto da matéria o sujeito A é tutor e o B tutorando, mas, noutro ponto da matéria, os papéis poderão inverter-se. Cabe ao professor, ou ao responsável pelo programa tutorial, sozinho, ou em conjunto com os sujeitos, definirem e atribuírem esses papéis.

Quando se trata de programas tutoriais que duram bastante tempo (dois, três meses ou mais), com contactos frequentes e regulares, estes caracterizam-se pela utilização de procedimentos específicos no processo de interacção. Nestes casos, por vezes, os responsáveis pelos programas optam pelo treino dos tutores em determinados procedimentos a serem utilizados nas sessões de tutorado. No entanto, esta preparação pode ser mais genérica e dirigida apenas para as actividades que se vão desenvolver (Topping, 1994). Uma outra

característica dos programas tutoriais é o facto de estes serem, geralmente, sujeitos a uma avaliação final, por um lado, e a um acompanhamento sistemático da forma como decorrem as sessões tutoriais, por outro.

2.1.4. Modelos do método tutorial

Existem, nesta ordem de ideias, dois modelos típicos no interior dos quais se organizam as práticas pedagógicas do método tutorial. O primeiro desses modelos, Tutoria entre Pares (*Peer Tutoring*), caracteriza-se por uma organização da turma em pares de crianças que têm sensivelmente a mesma idade e o mesmo nível de escolaridade.

Neste esquema de organização de grupos, que é o mais simples no interior do método tutorial, o professor atribui tarefas específicas a cada aluno e fornece, ao mesmo tempo, as instruções que deve seguir na sua realização. Os alunos, divididos em grupos, passam a interagir, tendo em conta que um desempenha o papel de tutor (normalmente trata-se do aluno que tem maior facilidade em apropriar-se dos conteúdos) e cumpre a função de ajudar o colega - o tutorando - (aluno que, na realidade, apresenta mais dificuldades no processo de aprendizagem).

O esquema organizativo exerce, assim, particularmente sobre as crianças com dificuldades, um efeito benéfico sobre as aprendizagens e, simultaneamente, estimula a sua permanência na sala de aula. E se é certo que os estudos realizados sobre a eficácia dos benefícios cognitivos não assinalaram, a respeito deste tipo de método tutorial, resultados significativos, quando comparados com os que decorrem do método tutorial, aonde diferem a idade e o nível de conhecimentos, também é verdade que não desmentiram a sua utilidade, como estratégia a ser utilizada pelos professores na sala de aula, em situações oportunas (Topping, 1994).

Um segundo método tutorial, organizado a partir de grupos de crianças com idades diferentes (*Cross Tutoring*) caracteriza-se pelo agrupamento de um ou diversos tutorandos em torno de um tutor, que é de idade e nível de escolaridade superiores à dos colegas do grupo. O tutor realiza, no grupo e com o grupo, as actividades pedagógicas que o professor lhe incumbe.

O esquema organizativo deste segundo método tutorial permite, paralelamente, às actividades próprias de pequenos grupos, uma orientação bastante individualizada que o professor dá aos alunos que necessitam, pelas dificuldades específicas do seu processo de aprendizagem, uma atenção cuidada e consequente.

2.1.5. Estruturação dos modelos tutoriais

Os modelos procuram, a partir dos elementos idade e nível de desempenho, organizar formas de agrupamentos diferenciados, mas mantêm-se sempre atentos à finalidade de promover uma relação informal entre um tutor e o tutorando. Naturalmente que o método tutorial, como realidade mais vasta, depende de outras dimensões pedagógicas entre as quais convém assinalar os métodos que, no fundo, operacionalizam os próprios modelos tutoriais.

Contam-se, entre as formas de estruturar esses modelos, diversas possibilidades, que vão desde modalidades não estruturadas a modalidades estruturadas, passando, algumas vezes, por modalidades semi-estruturadas.

(a) Modalidade não estruturada

Na modalidade não estruturada do método tutorial, a responsabilidade de organizar as actividades e a escolha dos materiais compete, fundamentalmente, aos tutores. Estes, ao prepararem as sessões pedagógicas, conseguem completar a sua formação, preenchendo lacunas de natureza sociocognitiva, permitindo-lhes, ainda, obter uma grande satisfação pessoal, pela responsabilidade que lhe foi atribuída.

De acordo com Goodlad e Hirst (1989), os estudos que avaliaram este tipo de modalidade apontam para resultados escolares bastante positivos e uma melhoria das competências do tutor, tendo mesmo definido certas condições em que esse rendimento se pode optimizar. Assim, estabeleceram que quanto maior é a diferença de idade e a experiência entre o tutor e o tutorando, tanto maiores são os benefícios cognitivos para os tutorandos. A inversão desta proporcionalidade determina, necessariamente, efeitos contrários (isto é, menores benefícios para o tutor).

Apesar de não estruturada, esta forma concreta de operacionalizar o método tutorial depende, em última análise, das decisões que toma o professor em relação ao conjunto de crianças que tem à sua volta. De facto, certas circunstâncias pedagógicas poderão incliná-lo a optar por um tutor mais informado (aluno do ensino secundário que desempenha a função de tutor de alunos do 1º ciclo), ou preferir um tutor, cujo perfil se assemelha à natureza global das personalidades dos alunos tutorandos.

(b) Modalidade estruturada

Contrariamente ao tipo de organização anterior, a modalidade estruturada do método tutorial prevê uma utilização controlada pelo professor dos materiais e dos procedimentos que constituem o processo básico da aprendizagem. Neste caso, a matéria é planeada, antecipadamente, e assume, no decurso da instrução, uma forma programada e recorre ao reforço para estimular o progresso das aprendizagens. Fluindo este processo de forma vagarosa, o papel do reforço positivo é decisivo sendo de evitar qualquer tipo de comentário negativo para respostas de natureza incorrecta.

Esta segunda modalidade centra-se, naturalmente, na pessoa do tutorando e atenua, visivelmente, a responsabilidade dos tutores na organização e condução das sessões de aprendizagem. Segundo Goodlad e Hirst (1989), é por isso que as investigações sobre a sua

eficácia têm revelado a importância positiva da sua utilização para os tutorandos, principalmente nos casos em que os tutores receberam um treino coerentemente articulado, sem aludir, contudo, aos efeitos específicos que os tutores retiram do processo de ensino - aprendizagem.

(c) Modalidade semi-estruturada

A modalidade semi-estruturada do método tutorial combina as organizações acima referidas, de molde a extrair delas uma operacionalização medianamente programada. Os tutores actuam num quadro de actividades planeadas e programadas previamente, mas podem, eventualmente, modificá-las, desde que as necessidades, os ritmos e o interesse dos tutorandos o aconselhem.

Como quer que seja, o plano das sessões, que decorre directamente da estruturação das actividades de aprendizagem, assume um carácter meramente indicativo, na medida em que, sendo embora concebido e elaborado pelo esforço conjunto do tutor e do professor, pode, a qualquer momento, ser revisto e adaptado às situações pedagógicas que se vivem nos contextos concretos da sala de aula.

2.2. Estudo psicológico das interacções de tutela

2.2.1. Introdução

Tendo por objectivo, o presente trabalho, precisar os diferentes benefícios decorrentes de um Programa de Leitura a Par e discriminar a sua natureza e importância, no âmbito da aprendizagem, não pode, no entanto, deixar de situar, no panorama da literatura científica, de que apreciações as interacções de tutela foram sendo alvo.

As investigações sistemáticas sobre a importância e o valor das interacções de tutela, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, avaliaram a sua eficácia a partir das

diferentes teorias subjacentes às várias possibilidades e formas de organizar a aprendizagem, como um esquema de relações entre tutor e tutorando.

Se considerarmos o ser humano como um ser social, que estabelece relações com o meio que o envolve, então a comunicação com os outros tem para ele um papel fundamental. Por outro lado, a inserção social dos indivíduos faz com que as construções sociocognitivas que estes elaboram não sejam independentes das condições em que estas se operam (Barnier, 1994). A perspectiva na qual nós situámos o nosso estudo sobre as interacções de tutela vai tomar em linha de conta as dimensões social e individual dos processos de apropriação do saber e do saber-fazer.

Assim, neste tema irão ser apresentadas as explicações dos mecanismos subjacentes aos benefícios que os sujeitos retiram da situação de interacção, avançadas por algumas concepções teóricas. Focaremos um conjunto de trabalhos referentes à teoria de Vygotsky, sobre o desenvolvimento sociocognitivo e o papel que as interacções sociais desempenham no seu interior. Iremos, também, descrever a posição de Bruner (1983, 1984) sobre a natureza social, interactiva e tutorial do desenvolvimento. Analisaremos, do mesmo modo, a concepção teórica de Wertsch (1989), sobre o papel de uma acção mediatizada na passagem do funcionamento interpsicológico ao intrapsicológico, no quadro das interacções de tutela. Abordaremos, igualmente, alguns processos psicossociais envolvidos nas construções socio-cognitivas, nomeadamente o mecanismo do conflito sociocognitivo e a perspectiva procedimental. Por fim, consagraremos algumas linhas a outras perspectivas, nomeadamente a construção da intersubjectividade(Bruner, 1983; Rogoff, 1990; Werttsch, 1991), o contrato experimental e didáctico (Shubauer-Leoni, 1988) e o papel que a imitação – modelização (Bruner, 1966; Cooper, 1993; Winnykamen, 1988) pode ter no seio das relações interindividuais, para melhor compreender os benefícios que, quer o tutor, quer o tutorando, podem retirar da situação tutorial.

2.2.2. Do inter-psíquico ao intrapsíquico

(a) O contributo de Vygotsky

A concepção de Vygotsky (1962, 1978, 1985a, 1985b, 1985c, 1985d), sobre o desenvolvimento sociocognitivo e sobre o papel fundamental que desempenham, no interior dele, as interacções sociais, merece uma referência mais detalhada, na discussão da aprendizagem em situação tutorial.

A sua concepção vê o desenvolvimento humano como um processo sociogénico, através do qual as crianças se apropriam dos conhecimentos sobre os instrumentos e sinais culturais, durante a sua interacção com os outros (Tudge & Winterhoff, 1993). Estes outros são, para Vygotsky (1962, 1978), pessoas mais competentes que ajudam a criança a compreender e a utilizar de forma variada estes instrumentos e sinais, que são importantes para o seu grupo histórico-cultural de pertença (Hogan & Tudge, 1999). Para Vygotsky (1962, 1978), as interacções com colegas mais competentes são necessárias para o desenvolvimento de um pensamento autónomo. Deste modo, as actividades desenvolvidas com a ajuda de um adulto permitem relacionar as acções e os seus resultados, os significados da linguagem e os seus efeitos. Constata-se, assim, na teoria de Vygotsky (1962, 1978), que é atribuida primordial importância aos factores sociais nos processos de desenvolvimento. De acordo com este autor, a criança descobre o seu meio e aprende a agir sobre os objectos graças à mediação social, através das interacções com os outros.

Vygotsky (1962, 1978, 1985a) sustentou, como núcleo essencial da sua teoria, que os processos que desencadeiam o desenvolvimento sociocognitivo agem de forma integrada no mecanismo da internalização das funções cognitivas complexas, através de trocas interpessoais. A internalização representa, nesta forma de ver e de compreender o desenvolvimento sociocognitivo, o processo através do qual o funcionamento interpsicológico

se transforma num funcionamento intrapsicológico, dando origem, precisamente, ao aparecimento e à formação dum verdadeiro plano intrapsicológico. Iremos, em seguida, expor, de forma clara, a enunciação de alguns princípios desta teoria, que são fundamentais para uma compreensão rigorosa e sistemática da vida psicológica dum sujeito nas suas dimensões complexas e contraditórias de estrutura e de génese, mutuamente interactivas.

O desenvolvimento sociocognitivo, porque se produz no contexto das interacções sociais do indivíduo com os diversos agentes culturais, promove a linguagem como o mediador, por excelência, daquele processo. Eis, um princípio, que Vygotsky (1962, 1978) enunciou de forma lapidar. Para Vygotsky (citado por Van der Veer e Valsiner, 1996), "a fala era de longe o instrumento cultural mais importante..." (p. 245). Vygotsky considerava que a linguagem não era externa à nossa mente. Bem pelo contrário, ela desenvolvia-se dentro dela. Segundo ele (citado por Van der Veer e Valsiner, 1996), o domínio dos meios culturais iria transformar a mente humana e, portanto, uma criança que dominasse a linguagem, nunca mais seria a mesma criança outra vez. Desde o momento em que uma criança dispõe da linguagem, desde esse mesmo momento, a sua acção altera-se radicalmente. Estas observações permitiram a este autor extrair dois tipos de generalizações: a linguagem estrutura as actividades práticas da criança; e a importância da linguagem é directamente proporcional à complexidade da acção e à abstracção das soluções. É que as dificuldades das tarefas conduzem os sujeitos a uma maior produção de linguagem egocêntrica mas, ao mesmo tempo, vai proporcionando uma progressiva internalização no sentido de alcançar uma verdadeira linguagem interior (Moll, 1990). A este propósito, Attili (1988) refere que as crianças resolvem as suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos.

Vygotsky (1978, 1985c) atribui um lugar muito importante à mediação feita pelo adulto e, de uma forma mais geral, à mediação feita pelos pares sociais (Wertsh, 1985b, 1989). A regulação da actividade começa por ser feita inicialmente pelo adulto.

Progressivamente, torna-se interindividual, até ao momento em que a criança a consegue dominar por ela própria. Esta transição dá-se graças à linguagem, pela interiorização da comunicação interindividual dos significados sociais.

A importância que Vygotsky (1978, 1985a, 1985b, 1985c) atribui à linguagem, enquanto ferramenta mental, pode ser observada nas interacções de tutela. Os tutores, quando confrontados com as realizações dos tutorandos, têm que as avaliar e orientá-los relativamente à melhor forma de resolver a tarefa. Esta exigência de articular o pensamento, a linguagem e a acção, acaba por ser, segundo Barnier (1994), uma situação de aprendizagem para o tutor.

Vygotsky (1978) determina, num outro princípio, o movimento próprio que se infere da consolidação da trajectória do desenvolvimento sociocognitivo, ao nível do desenvolvimento de capacidades. Neste domínio, todas as capacidades começam por ser externas para, depois, se situarem a um nível interno. É que a capacidade só pode ser apropriada a um nível externo, marcadamente social para, seguidamente, ser internalizada no repertório mental da criança, pertencendo, desde então, à sua bagagem psicológica individual. Este movimento, no fundo, acompanha e reproduz o que acontece, no terreno das regulações interindividuais, para mais tarde se transformarem em regulações intra-individuais. Esta era a ideia básica expressa na lei geral do desenvolvimento cultural de Vygotsky (Cole, 1985).

Vygotsky (1978) refere que qualquer função psicológica superior aparece sempre duas vezes, ou em dois planos. Primeiro, surge no plano social, depois no plano psicológico. Primeiro, surge entre as pessoas, como uma categoria interpsicológica e, só depois, surge num plano individual, como uma categoria intrapsicológica (Cole, 1985; Palácios, 1987).

Vygotsky (1978, 1985a, 1985b, 1985c, 1985d) distingue, deste modo, o processo interpsicológico do processo intrapsicológico. O processo interpsicológico é regulado e mediatizado socialmente. A memória voluntária, a atenção selectiva e o raciocínio lógico, por

exemplo, são processos intrapsicológicos, que começam por ser interpsicológicos, uma vez que se baseiam na interacção social.

O processo de internalização é gradual: primeiro, o adulto, ou o par mais competente, guia a actividade da criança. Depois, gradualmente, irão partilhar a resolução do problema. Aos poucos, a criança vai tomando a iniciativa e o adulto vai corrigindo e guiando, fornecendo dicas e pistas, para que a criança vá resolvendo a situação problemática sozinha (van der Veer & Valsiner, 1996). Verifica-se, assim, uma progressão no desenvolvimento que parte de uma regulação externa para uma auto-regulação (Brown & Ferrara, 1985; Cole, 1985; Wertsch & Stone, 1985). Hogan e Tudge (1999) referem que a internalização não é uma simples cópia dos processos que ocorrem durante a interacção. Na realidade, a criança transforma a interacção internalizada de acordo com as suas próprias características, experiências e conhecimentos anteriores.

Segundo Barnier (1994), numa situação tutorial entre pares, esta progressão no desenvolvimento corresponde à maneira como o tutor é cognitivamente mobilizado e aos tipos de funcionamento que ele desencadeia: observar o que faz o outro e como faz; verificar e avaliar o que ele fez; representa, de acordo com este autor, uma solicitação para uma tarefa individual. Em seguida, todo o esforço empreendido em lhe mostrar o que não está correcto e explicar-lhe o porquê, sugerindo-lhe e aconselhando outros procedimentos, representa uma actividade interindividual. Para Barnier (1994), esta mobilidade cognitiva é formadora para o tutor, através da complementaridade entre as funções inter e intra-individuais.

Neste aspecto reside uma das grandes diferenças entre as perspectivas actuais (Bachmann, 1999; Bachmann & Grossen, 2001; Barnier, 1994; Grossen & Bachmann, 2000; Grossen et al., 1995; Monteiro, 1995, 1996, 1998a, 1998b; Monteiro & César, 2001a, 2001b), segundo as quias as situações de interacção de tutela são tão poderosas que desencadeiam, naturalmente, efeitos ao nível dos comportamentos de todos os que nelas participem, ou seja,

resultam em benefícios, quer para o tutor, quer para o tutorando. Na teoria de Vygotsky (1962, 1978), os benefícios sociocognitivos dirigem-se em particular ao sujeito aprendiz.

Um outro princípio da teoria de Vygotsky (1962, 1978) fixa o alcance do papel que a criança desempenha, na qualidade de sujeito, em todo o processo de desenvolvimento sociocognitivo. Com efeito, visto que o desenvolvimento só existe quando se verificam transformações progressivamente encadeadas, é natural que a criança desempenhe um papel muito activo na construção do conhecimento, suficientemente vigoroso para transformar as suas competências sociais.

Na situação de interacção, a criança é vista, não como um recipiente da transmissão de conhecimentos feita por alguém mais competente, mas como um participante activo na interacção social (Verba, 1994). Rogoff (1990) vê este processo como uma apropriação do saber em que a criança, através da sua participação, transforma os seus conhecimentos e competências, de forma a resolver a tarefa que lhe é proposta.

Cada criança traz para a situação de interacção a sua própria singularidade. O seu género, a sua idade, os seus atributos físicos e mentais, a sua personalidade, enfim, toda a sua história pessoal devem ser consideradas no seu desenvolvimento. Estas características, que fazem com que cada criança seja diferente de outra, exprimir-se-ão, de forma variada, de acordo com aspectos específicos da tarefa que tem de resolver e tendo em conta o colega com quem está a interagir. Assim, nenhuma discussão sobre aprendizagem em situação tutorial pode ignorar o que cada indivíduo traz ao processo de interacção (Hogan & Tudge, 1999).

Vygotsky (1985a) mostrou claramente o papel activo que o indivíduo desempenha no seu desenvolvimento. No entanto, embora considerasse que a interacção com outros era importante, deixou claro que a sua eficácia tinha limites, limites esses que eram ditados pelo estado de desenvolvimento do indivíduo. Refere que a criança em interacção consegue fazer mais coisas e melhor do que se tivesse que fazer as mesmas coisas individualmente. Mas,

segundo Vygotsky (1985a), ela não conseguirá fazer infinitamente mais e melhor. O contributo da interacção para os resultados da criança está confinado aos limites que estão determinados pelo seu estado de desenvolvimento e potencial intelectual (Palácios, 1987).

Um outro princípio, que se pode retirar da perspectiva vygotskiana, alude à progressão subjacente ao processo de desenvolvimento cognitivo, que faz emergir no sujeito a capacidade de operacionalizar competências em relação a dados completamente descontextualizados. Na verdade, Vygotsky (1985b) admite que a progressão das competências da criança, dependentes inicialmente de actividades específicas dum dado contexto, venha, gradualmente, a desprender-se dele, transformando-se em dados contextualizados, susceptíveis de serem recombinados em outras construções sociocognitivas diferentes daquelas em que foram originalmente percepcionadas. No entanto, assinala que essa progressão supõe, obrigatoriamente, a mediação de um agente social.

A este propósito, Cole (1985) refere a importância da transferência de contextos sociais. De acordo com este autor, a cultura (através dos seus agentes sociais) fornece à criança uma grande variedade de instrumentos e signos, para a realização de actividades em contextos específicos. A criança apropria-se do seu significado cultural e vai reconstrui-lo de acordo com o contexto específico no processo de realização dessas actividades.

Enfim, num último princípio, Vygotsky (1962, 1978) estabeleceu a natureza própria e as características específicas de que uma interacção social deve ser dotada, para possuir eficácia, promovendo o desenvolvimento cognitivo. Neste contexto, só a interacção social que opera no interior de uma zona de desenvolvimento proximal é que pode exercer essa eficácia e tornar, por consequência, realizável a transformação sociocognitiva resultante do encontro de opiniões diferenciadas (Allal & Ducrey, 2000; Hedegaard, 1990; Hogan & Tudge, 1999; Tudge, 1990; Winegar, 1988).

De resto, na medida em que, por definição, o desenvolvimento proximal consiste

> "naquelas funções que ainda não atingiram o seu desenvolvimento completo mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão amanhã mas que ainda estão num estado embrionário. Estas funções poderiam ser denominadas os "botões" e as "flores" do desenvolvimento em vez dos "frutos" do desenvolvimento. O actual nível de desenvolvimento caracteriza o desenvolvimento mental rectrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental em perspectiva. (Vygotsky, 1978, pp. 86-87).

Esta definição de zona de desenvolvimento proximal é exemplificada, pelo autor, como a diferença que se verifica entre o nível de desenvolvimento real da criança (capacidade de resolução individual de um problema) e o nível de desenvolvimento potencial (capacidade de resolução de um problema com a ajuda de outro sujeito), que implica a interferência de um outro sujeito – o agente social (Vygotsky, 1978). Este, graças ao facto de se situar em relação à criança, a um nível sociocognitivo superior, pode intervir na sua tentativa de resolução de problemas, ajudando-a a escolher as melhores opções, na identificação adequada das dificuldades e na sua ulterior superação. À ideia da diferença entre aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha e aquilo que é capaz de fazer com a ajuda de um adulto, ou de um par mais competente, junta-se a ideia de que a criança, posteriormente, saberá resolver a tarefa correctamente sem a ajuda do outro, ou seja, o que hoje é desenvolvimento potencial transformar-se-á, se a criança trabalhar na sua zona de desenvolvimento potencial, em desenvolvimento real (César, 2000a; Palácios, 1987; Valsiner & van der Veer, 1991; van der Veer, 1994; van der Veer & Valsiner, 1996)

As situações tutoriais têm, para Vygotsky (1985a), um papel de activador dos processos de desenvolvimento do tutorando. A ajuda que o tutor dá ao tutorando, permitindo-lhe ter uma representação da tarefa mais inteligível e orientando-o nas estratégias de resolução, tem uma função mediadora entre o nível inicial de resolução do tutorando e o nível de resolução que ele atingirá com a ajuda do tutor. Em seguida, é natural que ele resolva a tarefa sozinho, depois de ter interiorizado as explicações e os conselhos que lhe foram dados

pelo tutor (Rogoff, 1993). A criança necessita de interagir com outros mais competentes, principalmente, com os que lhe estão mais próximos, variando as formas de interacção em função do contexto social onde a criança vive e onde ocorre a actividade (Cole, 1990; Moll & Greenberg, 1996).

O constructo, que resulta desta mútua cooperação na construção do conhecimento, pode ser verificado através de duas formas distintas. A primeira dessas formas consiste na análise da diferença entre os níveis do desenvolvimento real e potencial da criança. Uma outra forma remete-nos para a ideia de que o nível de desenvolvimento potencial pode ser alargado, de acordo com um apropriado funcionamento interpsicológico. Esta última reflexão, de grande interesse pedagógico, encontra, na prática, limitações que decorrem, naturalmente, do facto de os processos psíquicos mais elevados exigirem uma forte influência das funções sociais, para serem internalizados. Segundo Winegar (1988), a zona de desenvolvimento proximal aplica-se nas situações tutoriais, em que o objectivo é demonstrar que indivíduos menos competentes beneficiam cognitivamente da interacção social com um sujeito mais competente. Vários trabalhos se desenvolveram nesta área para demonstrar, por um lado, esses benefícios e, por outro, para descrever os processos através dos quais esses benefícios ocorrem, nomeadamente os estudos de Azmitia (1988), Palincsar e Brown (1984) e Wertsch, McNamee, McLane, e Budwig (1980).

Após esta exposição, poderemos interrogar-nos sobre os progressos que o tutor retira das situações tutoriais, segundo a perspectiva vygotskiana. Não nos parece suficiente que o tutor retire benefícios, simplesmente pela ajuda que dá ao aprendiz ou porque este interiorizou as explicações dadas. Nesta perspectiva, não faz muito sentido pensar deste modo, até porque o tutorando é menos competente que o tutor em relação à tarefa que têm de resolver. Desta forma, se o conceito de zona de desenvolvimento proximal permite explicar, de algum modo, os progressos nos tutorandos, o mesmo não acontece para os benefícios retirados pelos

tutores. Em nosso entender, é todo o trabalho de elaboração da ajuda que ele tem de dar ao tutorando que estará na base dos benefícios retirados das situações tutoriais, como iremos, em seguida, ver com os trabalhos de Bruner.

(b) As interacções de tutela na perspectiva de Bruner

No prolongamento das ideias de Vygotsky, Bruner (1983, 1984) refere que o desenvolvimento humano deve ser entendido como um processo de assistência, de ajuda, de colaboração entre um adulto e uma criança, agindo o primeiro como um mediador da cultura. Então, de acordo com Barnier (1994), a capacidade de aprender, característica do ser humano, estaria indissociável da sua capacidade de ensinar e explicar. A posição de Bruner (1983) enfatiza a natureza social, interactiva, tutorial, do desenvolvimento.

Wood, Bruner e Ross (1976), interessaram-se por analisar as interacções entre uma educadora e uma criança, na realização de uma construção em madeira. O trabalho foi realizado com crianças dos 3 aos 5 anos e a tarefa consistia em realizar uma pirâmide com peças de madeira. O nível de saber-fazer exigido para a realização da tarefa estava acima do nível inicial das crianças. A análise das interacções mostram que, tendo em conta o tipo de tarefa, o adulto modela as suas intervenções em função do nível de competência das crianças. Para as crianças mais novas, que apresentavam mais dificuldades, a educadora utilizava comportamentos demonstrativos, denotando-se uma grande tendência para realizar a tarefa em vez da criança. Com as crianças de 5 anos, que muitas vezes eram capazes de resolver a tarefa individualmente, a função de tutela não era evidente, ou seja, a criança só chamava a educadora em casos de dificuldade passageira, ou para que ela verificasse o trabalho desenvolvido. Foi apenas com as crianças de 4 anos, que ela foi mais explicativa. Ajudava a criança a avaliar o que tinha feito, a ver a distância entre o que tinha feito e o que deveria fazer.

Segundo Bruner (1983, 1984), esta fase intermediária pode ser a mais efectiva e a mais delicada em termos de concretização, já que o tutor deve estar atento a pelo menos dois modelos teóricos. Um é a teoria da tarefa ou do problema e do modo como este pode ser bem realizado. O outro é uma teoria sobre as características de realização do seu aluno (Bruner, 1983). Esta dupla exigência, que apela para uma grande mobilidade cognitiva, é formadora para o tutor, sobretudo se se trata de um par com uma idade bastante aproximada do tutorando e com um pouco mais de competência. Esta elaboração sociocognitiva deve mostrar-se formadora através do esforço que o tutor faz para articular a acção de fazer e a de explicar (Barnier, 1994).

Este processo de suporte dado pelo tutor ao tutorando, durante as actividades de tutela, mostra, de acordo com Bruner (1983), que estas actividades não se resumem à apresentação de um modelo e à sua imitação. O tutor tem um papel mais activo, já que tem de reinvestir o que sabe e reconstrui-lo numa lógica verbal utilizada, enquanto acompanha o tutorando numa aprendizagem. Este processo de suporte tem efeitos que vão para além de uma simples ajuda na realização da tarefa. O tutor faz com que a tarefa seja compreensível para o tutorando, fazendo o tutorando evoluir. Quanto ao tutor, este processo fá-lo reflectir e elaborar sobre as estratégias de resolução, com o objectivo de reduzir a distância que separa o nível inicial de compreensão e de realização da tarefa pelo tutorando, do que ele necessita para a resolver correctamente. O tutor orienta o tutorando, reduzindo, no entanto, um pouco a sua liberdade de acção, já que este conduz a sua realização, dá-lhe indicações que simplificam a realização momentânea da tarefa.

(c) A mediação semiótica nas interacções de tutela: o contributo de Wertsch

Wertsch e seus colaboradores (Wertsch, 1989; Wertsch & Sammarco, 1988; Wertsch & Sohmer, 1995), ao centrarem as suas investigações na problemática da transição do

funcionamento interpsicológico para um funcionamento de natureza intrapsicológico, aprofundaram as teorizações de Vygotsky e encaminharam-nas para o campo das mediações e mecanismos semióticos.

Os seus estudos sobre as trocas verbais, que ocorreram durante a realização de puzzles entre mães e filhos, revelaram que o processo nuclear, que presidia à concretização da transição de um funcionamento para outro, no desenvolvimento sociocognitivo, se efectuava de acordo com o esquema traçado por Vygotsky (1962, 1978). Com efeito, na realização de um puzzle assiste-se, quando se o considera do ponto de vista do desenvolvimento sociocognitivo do sujeito, a uma evolução do papel da criança que, de início, é periférico e completamente dependente da actuação reguladora da mãe, para se transformar, no fim, numa auto-regulação perfeitamente auto-suficiente.

As situações em que a própria criança procura a cooperação do adulto para realizar tarefas contam-se entre os exemplos mais interessantes da regulação mútua no decurso do desenvolvimento sociocognitivo. Neste processo, a necessidade do recurso à ajuda do adulto diminui, rapidamente, depois de se dar a interacção. Na verdade, a criança, ao pedir auxílio ao adulto, observa e escuta, atentamente, para determinar nas acções do tutor a sequência dos esquemas que permitem a sua realização. Ao chegar a este ponto, a criança avalia esses esquemas e consegue controlar a tarefa re-estruturando o seu esquema interno (Wertsch, 1985a). É por essa razão que a utilização pertinente da facilitação social na resolução de problemas constitui um critério diferenciador entre as crianças socialmente competentes e as crianças socialmente incompetentes (Hartup, 1988).

No entanto, Wertsch (1985a), ao sublinhar a importância da dimensão sócio-cultural na realização do desenvolvimento sociocognitivo do sujeito, conferiu um papel determinante à mediação semiótica, através da qual se efectiva, realmente, a socialização da criança. De facto, a mediação semiótica é um fenómeno decisivo em todo o processo em que se opera a

passagem do funcionamento interindividual para o funcionamento de natureza intraindividual. E, visto que é um fenómeno de natureza eminentemente sociocultural, imprime a esse processo de transformação características culturais próprias, de índole meramente informal ou de índole formal, como acontece no ensino ministrado pela escola.

Aprofundando na perspectiva de Vygotsky campos de estudo já conhecidos, Wertsch (1985a) caracteriza sistematicamente os dois mecanismos semióticos que operam a transição de uma regulação externa para uma regulação interna, no desenvolvimento sociocognitivo do sujeito. O primeiro desses mecanismos consiste, precisamente, nas maneiras de entrar no funcionamento interpsicológico (perspectiva referencial), enquanto o outro operacionaliza a transição para o funcionamento intrapsicológico (abreviação).

A este propósito convém recordar um estudo de Wertsch (Wertsch, 1979; Wertsch & Stone, 1985) que ilustra, de forma clara, a sua ligação às conceptualizações do desenvolvimento sociocognitivo proposto por Vygotsky. Trata-se da observação de díades compostas por crianças de 2;6, 3;6 e 4;6 anos em interacção com as mães. As crianças teriam de realizar um puzle, com o modelo à vista. Wertsch propõe para a análise das interacções quatro etapas. Numa primeira etapa, verifica que as crianças não são capazes de tirar partido da ajuda verbal que as mães lhes fornecem, ou seja, a criança ainda não consegue fazer a relação entre as pistas verbais que lhe são dadas e a situação problemática. A segunda etapa caracteriza-se pela compreensão das directivas da mãe, desde que estas sejam formuladas directa e explicitamente. Na terceira etapa, dá-se um progresso significativo na passagem das regulações externas às regulações internas. A criança compreende as directivas não explícitas e consegue fazer as inferências necessárias para a sua interpretação. Na quarta etapa, dá-se a transição completa da regulação externa para a regulação interna, quer dizer, a criança assume a responsabilidade da realização da tarefa sozinha.

Esta mediação semiótica da actividade, também, se verifica nas interacções de tutela, pela ajuda que o tutor fornece ao tutorando, que não se resume apenas à apresentação de um modelo. É, muitas vezes, necessário que o tutor encontre palavras para orientar o trabalho do colega. Segundo Barnier (1994), o tutor tem uma actividade semiótica de elaboração e de operacionalização de um instrumento de controlo da acção. Este controlo é feito de forma contextualizada pelo tutor, tendo em conta o que ele vê o outro fazer. Mas, também, muitas justificações de carácter geral são dadas pelo tutor e, portanto, mais descontextualizadas. Estas vão permitir ao tutor tomar consciência e interiorizar o controlo social, utilizando-o em função do controlo da acção. Segundo Gilly (1990), "a linguagem social é um instrumento de comunicação para agir sobre o outro, torna-se instrumento de controlo interiorizado para agir sobre si próprio" (pp. 204-205).

2.2.3. Processos psicosociais das construções sociocognitivas

(a) O conflito sociocognitivo nas interacções de tutela

Tal como Vygotsky, a importância da interacção social no desenvolvimento sociocognitivo dos sujeitos e a natureza socioconstrutivista do desenvolvimento cognitivo foram aspectos bastante salientados por Doise, Mugny e Perret Clermont (1975, 1976). Estes autores colocaram em evidência que as interacções entre crianças eram susceptíveis de ser um elemento facilitador do seu desenvolvimento cognitivo (César, 1995). De acordo com Carugati e Perret-Clermont (1999), "o pensamento não é fruto de um simples florescer de uma suposta potencialidade inata da criança, nem de uma simples inoculação de comportamentos socialmente induzidos, mas sim um processo de construção de significados através das trocas sociais que se realizam durante a vida quotidiana" (p. 64).

Os trabalhos que deram origem ao modelo do conflito sociocognitivo, datam de meados dos anos 70, mais propriamente os estudos de Doise, Mugny, e Perret-Clermont,

(1975, 1976). Estes primeiros trabalhos, feitos com base no paradigma clássico de investigação: pré-teste – sessão experimental – pós-teste, e com tarefas piagetianas, tinham como objectivo mostrar que a interacção social, até esta altura negligenciada nos trabalhos de Piaget, era uma dimensão fundamental na explicação do desenvolvimento cognitivo. Estes estudos vieram mostrar que, mediante determinadas condições, as crianças que em situação de pré-teste eram não conservantes nas tarefas de conservação de Piaget, depois de passarem por uma componente de interacção entre pares, a propósito desta noção, progridiam em termos cognitivos, o que não acontecia com os seus colegas do grupo de controlo, que não passaram pela situação de interacção.

Preocupados em tentar perceber o que poderia explicar estes progressos, os autores examinaram, de forma detalhada, o conteúdo das sessões de interacção e as argumentações apresentadas pelas crianças na situação de pós-teste. A partir das análises efectuadas, constataram que, embora a observação do par (modelo) tenha algum impacto nos progressos verificados, a existência de um conflito sociocognitivo provocado pela confrontação de pelo menos duas respostas divergentes está na origem da reestruturação do pensamento dos sujeitos (Perret-Clermont et al., 1991).

O conflito sociocognitivo descreve toda a dinâmica que faz progredir a aprendizagem do sujeito, com as consequentes reestruturações e acomodações da inteligência, na sua constante adaptação ao meio. De facto, os confrontos e conflitos interindividuais, experimentados pelo sujeito entre soluções e avaliações diferentes acerca dum mesmo problema, conduzem a criança a coordenar os seus pontos de vista num novo sistema, superando, assim, os desequilíbrios internos e externos.

O modelo proposto demarca-se da teoria piagetiana, pelo facto de os seus autores (Doise, Mugny, & Perret Clermont, 1975, 1976) considerarem que um conflito psicológico, de natureza intra-individual, que um sujeito experimenta quando confronta as suas

antecipações sobre uma dada acção com os resultados concretos da sua acção, não é suficiente para explicar os progresso individuais, já que não tem em conta os aspectos sociocognitivos. Para Perret-Clermont (1976, 1979) e Doise e Mugny (1981), por vezes, em determinados momentos do desenvolvimento, é através dos múltiplos confrontos interindividuais, que o sujeito experimenta na sua realidade existencial complexa, que os progressos se dão.

A interacção social gera, em determinadas condições, respostas diferentes devido às diferentes centrações ou diferentes pontos de vista dos sujeitos, provocando naturalmente, desequilíbrios: uns de natureza interindividual, na medida em que existem diferenças na forma como os sujeitos respondem a um mesmo problema; outros de natureza intra-individual, consistindo na tomada de consciência, por parte do sujeito, da existência de outras respostas possíveis o que, eventualmente, o inclina a duvidar da validade da sua própria resposta face ao problema levantado.

Todos esses desequilíbrios, porém, porque são de natureza social, só se podem resolver, completamente, na esfera da sociabilidade, como matriz da construção do conhecimento. De facto, as crianças são impelidas a coordenar os seus pontos de vista no interior dum novo sistema, porque elas, para existirem, como seres sociais, necessitam manter relações com os outros. Pois bem, as suas novas sínteses de pontos de vista traduzem a necessidade social que sentem de que, para viver na sociedade, é necessário, de certa forma, negociar com os demais. Essa superação da esfera meramente individual permite ultrapassar o desequilíbrio inter-individual gerado pelas interacções e resolve, consequentemente, os mesmos desequilíbrios cognitivos intra-individuais.

Doise e Mugny (1981) referem que nem sempre o conflito sociocognitivo resulta em progressos no desenvolvimento. Consideram necessária a existência de duas condições importantes para que haja progressos de acordo com o modelo do desenvolvimento do conflito sociocognitivo. Na primeira condição, os autores dizem que são necessários pre-

requisitos cognitivos para beneficiar de uma sessão de interacção social. Por exemplo, na conservação do número, só os não conservantes que conseguem contar os símbolos que lhes são apresentados na experiência, ou os que conseguem fazer a correspondência entre objectos, é que farão progressos para o estádio operatório seguinte, depois de terem estado em interacção com um colega com um ponto de vista diferente do seu. Como segunda condição, referem que a confrontação social é mais benéfica se a diferença entre as competências cognitivas das crianças não forem muito grandes.

Segundo César (1994), para o aparecimento do conflito sociocognitivo são necessárias também algumas condições. Primeiro, deve existir uma heterogeneidade de respostas. Há maiores probabilidades dos efeitos da interacção serem benéficos se os indivíduos em interacção tiverem pontos de vista diferentes e centrações opostas relativamente à realização da tarefa. Por outro lado, é necessário que os sujeitos, ao tentarem chegar a um acordo, o façam de um modo sociocognitivo e não de uma forma puramente relacional do tipo da submissão (Gilly, 1990). Por fim, diversos autores referem que não é necessário que os sujeitos tenham de estar em níveis de desenvolvimento cognitivo diferentes (César, 1994; Doise & Mugny, 1981; Perret-Clermont, 1979). As interacções entre crianças com níveis de desenvolvimento cognitivo idênticos podem provocar progressos, assim como um sujeito de nível cognitivo superior pode retirar benefícios da interacção com um sujeito de nível cognitivo inferior.

Em diferentes investigações utilizaram-se várias condições experimentais envolvendo diferentes tipos de interacções sociais. Os autores referem que a confrontação com um colega do mesmo nível cognitivo ou com um colega de nível cognitivo superior ou inferior, gera contradições relativamente aos diferentes pontos de vista de cada um, o que conduz a melhores resultados na realização da tarefa (Doise & Mugny, 1981; Perret-Clermont, 1980; Perret-Clermont & Schubauer-Leoni, 1981). A este propósito, os autores acrescentam que,

para que houvesse progressos, não era necessário que a criança tivesse acesso à resposta correcta durante a sessão de interacção. O importante era que o sujeito confrontasse a sua resposta com uma outra diferente da sua.

Perret-Clermont (1979), nos trabalhos que realizou com crianças com níveis de competência diferentes, nunca achou necessário explicitar e atribuir claramente a cada um dos sujeitos o papel de tutor e de tutorando. Esta autora considerava que esta situação poderia comprometer as relações interpessoais, hierarquizando-as de tal maneira que poderia tornar o tutorando muito dependente do tutor, não possibilitando uma confrontação de pontos de vista divergentes, necessária para que houvesse conflito socio-cognitivo.

No entanto, para Barnier (1994), é bastante natural que, no decorrer da actividade de co-resolução, nos apercebamos da existência de sequências tutoriais, que surgem de forma espontânea e informal. Na opinião deste autor, os benefícios cognitivos retirados pelo tutorando nestas situações poderão, em parte, ser explicados pelo conflito sociocognitivo. Coloca, contudo, algumas dúvidas quanto à explicação dos mesmos progressos no tutor.

Na realidade, o tutorando é confrontado com pontos de vista do tutor que poderão ser diferentes dos seus. A tomada de consciência de que outra resposta é possível para a resolução do problema produz um desequilíbrio no tutorando. Por um lado, social e, por outro, cognitivo. Este efeito de desestabilização, provocado pela intervenção do tutor que avalia a sua resposta e lhe dá orientações para a resolução correcta, ajuda o tutorando a descentrar-se e a olhar de forma diferente para a sua maneira de agir.

Já no que toca aos progressos do tutor, Barnier (1994) considera que estes não podem ser explicados através da teoria do conflito sociocognitivo. Tal como já referimos, o tutor avalia a resposta do tutorando, um colega menos competente, sem que isso, ponha em causa a inteligibilidade que este tem da tarefa e os procedimentos que utilizou para avaliar a tarefa. Segundo este autor, "nas interacções de tutela, muitas vezes, o desacordo manifestado pelo

tutor relativamente à acção do tutorando não conduz a uma oposição de pontos de vista, mas a um processo de explicações, explicitações onde as regulações relacional e cognitiva se associam" (Barnier, 1994, p. 75). O que justifica os benefícios retirados pelo tutor da sua acção é, na perspectiva deste autor, o facto de ele rever um saber um saber-fazer, o seu papel enquanto modelo, a linguagem utilizada e o trabalho cognitivo empreendido para reduzir a distância entre a resposta do tutorando e a resposta que ele considera correcta.

Em síntese, o conflito sociocognitivo é provocado pelo confronto entre duas respostas divergentes, que irão reestruturar o pensamento do sujeito. Este conflito é sociocognitivo e não apenas cognitivo, porque a presença de outra pessoa obriga a que o indivíduo tenha em conta uma resposta cognitiva diferente da sua, mas tendo também de gerir os aspectos sociais da relação. É sociocognitivo e não apenas social, porque o objectivo da confrontação não é o de negociar qualquer aspecto afectivo ou emocional da interacção, mas apenas perceber os aspectos conceptuais envolvidos na tarefa (Perret-Clermont et al., 1991).

Este modelo pode "ser integrado num modelo interaccionista e construtivista do desenvolvimento cognitivo, em que os factores sociais e cognitivos vão originar um outro numa ordem sequencial que revela o progressivo desenvolvimento das estruturas mentais." (Perret-Clermont et al., 1991, p. 45).

Nota-se, claramente, na concepção do conflito sociocognitivo, a influência marcante do pensamento de Vygotsky (1968, 1972). Com efeito, a teoria daquele autor sustenta-se da ideia basilar de que o desenvolvimento das funções superiores se realiza através da transformação dos processos inter-pessoais em processos intra-pessoais. Os progressos individuais originam-se, deste modo, na interiorização de coordenações inter-individuais novas, provocadas, por sua vez, pelas respostas e pelas resoluções a que o conflito sociocognitivo dá lugar.

Os trabalhos realizados dentro desta perspectiva interaccionista e construtivista basearam-se, por um lado, na premissa de que o desenvolvimento cognitivo está associado à busca de informação e ao desenvolvimento das competências lógicas e, por outro lado, basearam-se em paradigmas que dissociaram os factores cognitivos e sociais e analisaram o impacto de cada um deles no comportamento dos indivíduos (Perret-Clermont et al., 1991). Os dados recolhidos apontam para a existência de um impacto dos factores sociais no desenvolvimento cognitivo. No entanto, não dão conta, por exemplo, que as modalidades de interacção social e a natureza das competências dependem da percepção do significado que envolve a interacção social, do contexto em que ocorre a interacção, do conteúdo e da natureza da tarefa.

Assim, numa segunda geração de trabalhos que deram continuidade aos anteriores, os investigadores foram levados a repensar o papel que a interacção social desempenha no desenvolvimento e na aprendizagem. A partir dos anos 80, a unidade de análise deixa de estar focada no comportamento do indivíduo e passa a ser a própria interacção social. A interacção social deixa de ser estudada enquanto factor externo, mas como factor intrínseco ao desenvolvimento cognitivo. A preocupação dos investigadores passou a ser a descrição do processo da construção social das respostas. Deste modo, a maneira como a criança compreende e interpreta a tarefa, o significado que lhe atribui, o papel que o adulto tem na interpretação que a criança faz do problema, o contexto de interacção, são aspectos que vão afectar as respostas da criança e, consequentemente, o seu desenvolvimento. As investigações que se sucederam, nomeadamente as de Perret-Clermont e seus colaboradores (Perret-Clermont & Nicolet, 1988; Perret-Clermont, Perret, & Bell, 1991; Perret-Clermont, Schubauer-Leoni, & Grossen, 1992), contribuiram para uma melhor compreensão e articulação das competências sociocognitivas das crianças em interacção e para uma clara reflexão sobre a construção da noção de intersubjectividade.

(b) A construção da intersubjectividade

Em qualquer situação de interacção assimétrica, a comunicação que se estabelece e, em particular, na situação de sala de aula, repousa em três instâncias indissociáveis: o professor (o tutor, a mãe...), o aluno (o aprendiz) e o saber (Grossen, 1999), ou seja, a comunicação que se estabelece na classe, por exemplo, entre o professor e o aluno, é mediatizada pelos conteúdos do saber. Trata-se de uma situação em que o professor apresenta o saber aos seus alunos de acordo, por um lado, com as representações que construiu sobre as crianças e, por outro lado, de acordo com os objectivos estabelecidos. Por sua vez, o aluno, ao apropriar-se do saber vai, ele próprio, criar expectativas em relação ao seu professor. Todo este processo é mediatizado pelo saber que está a ser constantemente interpretado quer pelo professor, que o transmite, quer pelo aluno que dele se apropria. Logo, os dois intervenientes na comunicação vão construir significados à volta do saber, vão, com base numa interpretação comum, partilhar os seus conhecimentos. Segundo Wertsch (1985a), numa actividade de comunicação, a intersubjectividade surge quando os dois interlocutores partilham alguns aspectos da situação. Sem esta partilha, Carvalho (2001), considera que "o sucesso da interacção estaria comprometido" (p. 150). Acrescenta, ainda, que "a porção de representações partilhadas pelos dois interlocutores definirá o grau de intersubjectividade presente naquela situação concreta" (p. 150).

A noção de intersubjectividade foi particularmente desenvolvida por Bruner (1983), Rogoff (1990) e Wertsch (1991), já que ela reenvia para a perspectiva cultural defendida por estes autores, no seguimento dos trabalhos de Vygotsky (1962,1978) e por Rommetveit (1976), nos seus trabalhos sobre as interacções adulto-criança, com provas operatórias.

Rommetveit (1976), nos estudos realizados, realçou que, de acordo com o contexto em que se desenrolava a situação de interacção, as informações que eram dadas aos sujeitos podiam ser interpretadas de forma diferente e, consequentemente, iriam dar origem a

respostas também diferentes. Assim sendo, as significações sobre um determinado saber vão sendo co-construídas ao longo da interacção, de acordo com as diferentes interpretações que cada um dos intervenientes vai tendo da comunicação que estabelece com o outro. Nesta perspectiva, Grossen (1999) considera que "a intersubjectividade designa a capacidade que cada participante tem ao ter em conta o ponto de vista do outro, ou seja, de orientar o seu próprio discurso em função do que ele pensa ser a compreensão do outro e, ao contrário, de orientar a sua própria compreensão em função das intenções que ele acha que o outro lhe dá" (p. 16).

A partir das análises de Rommetveit (1976), pode-se afirmar que aquilo que se pede aos alunos para fazerem em situação de sala de aula pode não ser interpretado, exactamente, da mesma maneira pelos diferentes alunos da turma e, consequentemente, as respostas obtidas não serem exactamente as que o professor estaria à espera.

Rogoff (1990, 1991) estudou, por seu lado, os processos através dos quais o adulto transmite determinadas competências à criança referindo que a tutoria e a participação em actividades culturalmente pertinentes (*guided participation*) são duas condições essenciais para que haja aprendizagem e desenvolvimento. O seu conceito de *guided participation* é uma extensão da noção de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1962, 1978). Considera que as crianças participam nas actividades activamente, através da ajuda de uma pessoa mais competente. Neste envolvimento mútuo, a criança e o seu par estabelecem uma comunicação subtil, que pressupõe que os dois foquem a sua atenção nos mesmos aspectos da situação e que construam, em conjunto, uma definição do problema e da situação. Assim, no entender de Grossen (1999), este processo só é possível se a intersubjectividade e a participação guiada estiverem intimamente ligadas.

Tendo em conta estas três instâncias que intervêm na relação didáctica (professor-aluno-saber) é de extrema importância perceber qual é o papel dos processos interpessoais nas situações de interacção.

Nesta óptica e quando olhamos para as situações de sala de aula, apercebemo-nos que esta comunicação que se estabelece entre o professor e o aluno obedece a um conjunto de regras às quais os participantes parecem obedecer. Trata-se daquilo que Shubauer-Leoni (1988) designou por contrato didáctico. Trata-se de um contrato, que comporta direitos e deveres dos participantes e que assegura a relação entre professor e alunos. Será um contrato didáctico em que as modalidades e os procedimentos de comunicação e de trabalho estão bem definidas. Para Shubauer-Leoni (1988), o contrato didáctico é fonte e produto das representações sociais, do saber e dos intervenientes na relação didáctica. Este contrato é negociado regularmente entre o professor e os diferentes alunos da sala de aula. Para cada tarefa ou actividade, aluno e professor terão de negociar um novo contrato, terão de ajustar as suas representações para que haja uma partilha e uma compreensão mútuas (Schubauer-Leoni & Grossen, 1993).

Na opinião de Oberholzer (1999), o contrato didáctico está implícito e aceite pelos vários actores, sendo responsável pela regulação dos mais variados pormenores da relação didáctica. Para esta autora, "trata-se de um sistema recíproco de expectativas comportando de um lado os hábitos do professor que são esperados pelos alunos, e por outro lado, os comportamentos dos alunos esperados pelos professores" (p. 50). E acrescenta, ainda, que "as representações e significações dos intervenientes são fonte e produto do contrato didáctico e a aquisição dos saberes e dos raciocínios estão dependentes do grau de acordo, sobretudo implícito entre as regras produzidas pelos alunos e pelo professor" (Oberholzer, 1999, p. 50)

Em síntese, as investigações de Grossen (1989) e de Perret-Clermont, Schubauer-Leoni, e Trognon (1992), mostraram que a cognição humana tem um carácter intersubjectivo.

Estas cognições surgem da interacção entre os indivíduos, "são produzidas materialmente por um indivíduo, mas representam o produto específico da actividade do grupo" (Grossen, 1999, p. 6).

(c) A perspectiva procedimental

Segundo Gilly (1989a), a perspectiva procedimental apresenta uma deslocação teórica relativamente à teoria do conflito sociocognitivo que se concretiza, fundamentalmente, na construção de uma problemática que, de acordo com este autor, procura compreender em que condições e através de que mecanismos as interacções de co-resolução podem interferir na construção de competências cognitivas relativas a classes particulares de problemas.

Procurando compreender o que se passava, realmente, durante as sessões experimentais, os investigadores foram levados, com base nos resultados dessas análises, a rever a explicação que atribuía à actuação do conflito sociocognitivo o complexo processo das mudanças provocadas ao nível cognitivo. Constataram, em consequência disso, que, num primeiro nível, existia uma grande diversidade de dinâmicas socio-cognitivas capazes de originar modificações. Verificaram, em seguida, já num segundo nível, que uma melhor compreensão da dialéctica, quer das relações entre o funcionamento cognitivo e o funcionamento sociocognitivo, quer dos efeitos da interacção social sobre os diferentes aspectos do trabalho cognitivo, contribuíam, decisivamente, pela sua convergência, para a resolução de problemas.

Inscrevendo-se numa abordagem sistémica, os trabalhos realizados em Aix-en-Provence (Gilly, 1989), que visavam, precisamente, fazer uma ideia das relações recíprocas entre aquilo de que dependia do funcionamento sociocognitivo e o que depende do funcionamento cognitivo, acabaram por evidenciar as interdependências e as articulações que

ligam as condições de apresentação de tarefas a resolver aos respectivos funcionamentos de natureza cognitiva e sociocognitiva.

Essas investigações mostraram, além disso, que, em certas condições características desses sistemas, os funcionamentos sociocognitivos eram capazes de provocar mudanças cognitivas através de acções complementares. Essas mudanças podiam, de facto, fazer-se acompanhar com a representação dos problemas, nuns casos; noutros casos, as mudanças associavam-se a procedimentos de resolução, podendo, ainda, andar ligadas ao controlo de actividades.

De tudo isto resulta, tanto quanto os estudos o permitam distinguir (Blaye, 1990), que as interacções sociais de co-resolução desempenham um papel fundamental na construção do conhecimento e que, por outro lado, é possível existirem progressos cognitivos individuais sem que ocorra previamente, com carácter necessário, conflito sociocognitivo em sentido restrito. São estas conclusões gerais que dão razão de ser à perspectiva procedimental, visto que apoiam uma explicação que valoriza a actuação convergente das variáveis sociocognitivas e das coordenações intra-individuais no próprio acto do trabalho cognitivo, justamente, no momento decisivo da sua resolução colectiva.

As investigações procedimentalistas, ao situarem a sua problemática em relação aos neo-piagetianos, assinalaram que os progressos cognitivos, provocados pela interacção, promovem a aquisição de procedimentos de resolução mais fortes, resultando os seus efeitos em algo mais do que a mera melhoria dos desempenhos dos alunos. De entre esses procedimentos destacaram, especialmente, as diversas dinâmicas que interagindo determinam a resolução da tarefa e originam a construção do conhecimento (Gilly, 1989b).

Existem, certamente, dinâmicas típicas de confrontação. A sua eficácia advém do facto de elas gerirem a construção da síntese a partir das oposições que as ideias ou os factos geram nas consciências individuais, quando se defrontam em grupo. A sua natureza,

eminentemente sociológica, aponta para o facto de existirem e prevalecerem estatutos de conhecimento que admitem a diferença dos sujeitos em todo o trabalho cognitivo, sujeito à resolução colectiva.

Existem, porém, dinâmicas genuínas de cooperação. Gilly, Fraisse, e Roux (1988), ao estudarem esse tipo de dinâmicas, distinguiram 4 tipos de co-elaboração possíveis, quando dois sujeitos participam activamente na resolução de tarefas. Assim, verifica-se colaboração concordante, onde as intervenções de um sujeito assumem valor de controlo e de reforço em relação à actividade do outro sujeito que as aceita, concordando com elas; existe co-construção quando ocorrem, sem manifestações observáveis de desacordo ou de contradição entre os sujeitos, intervenções sucessivamente alternadas dos mesmos, com vista à elaboração de uma solução comum. São estas duas formas de colaboração que mais se verificam nas interacções de tutela. Na colaboração concordante o tutor verifica o trabalho do outro, encorajando-o a continuar. Por vezes, o tutor reforça a actividade do tutorando, ajudando-o a modificar a sua orientação. Na outra forma de colaboração denominada co-construção, cada um traz a sua contribuição para a realização conjunta da tarefa. Nas situações tutoriais, esta dinâmica é evidente, através, muitas vezes, da associação da actividade do tutorando às explicações do tutor, um no plano da realização e o outro no plano da verbalização (Barnier, 1994).

Podem, no entanto, acontecer, algumas vezes, que essas dinâmicas apareçam sob a forma de confrontações e outras onde esses desacordos são objecto privilegiado de argumentação. Como quer que seja, ocorrendo de forma isolada, ou associando-se a outros tipos de procedimentos, seguidos de tentativa observável de superar as oposições, é sobretudo a propósito do último destes tipos de dinâmica - confrontação com desacordo argumentado – que se pode falar de conflito sociocognitivo com presença efectiva de coordenação interindividual subsequente ao desacordo.

Nesta ordem de ideias, os defensores da tese procedimental estão convencidos de que a essência da construção das competências cognitivas, referentes a classes particulares de problemas, anda estreitamente associada à actuação simultânea de duas grandes funções – a desestabilização (Blaye, 1990; Dalzon, 1988) e o controlo (Gilly, 1990) -- no processo das intervenções recíprocas dos parceiros, e de que, no fundo, são elas que acabam por ser os factores que originam os efeitos benéficos das interacções. É, pois, nisto que consiste o seu modelo explicativo, que reassumindo embora os níveis de análise (intra-individual e inter-individual) os articula, de forma funcional.

No interior desse modelo explicativo, a desestabilização originada em desacordos, oposições, de carácter socio-conflitual, ou decorrente da introdução de novas informações, de interrogações sobre as consequências de uma acção, desempenha a função de pôr em causa os processos e as representações do sujeito e, ao mesmo tempo, reveste-se dos efeitos motores próprios da mudança que opera sobre esses níveis de estruturação psicológica. É que, na óptica procedimentalista, só é interacção eficaz aquela que tem o vigor de perturbar os modos individuais de resolução no justo momento em que ela se operacionaliza para se desenvolver.

A função de controlo pode, por seu turno, revestir múltiplas formas. Por um lado, o controlo traduz-se em intervenções críticas de um sujeito em relação às afirmações e situação do outro sujeito, ou em simples intervenções que se limitam a manifestar o consentimento de um dos intervenientes. Em qualquer destes casos, a função de controlo desempenha um papel regulador de acompanhamento que facilita o percurso cognitivo do parceiro pela ajuda que lhe dá no controlo e desenvolvimento do seu processo e da representação que sobre ele constrói (Gilly, 1989b). O controlo assume, não raro, a forma de controlo social e, nesta circunstância, a sua função consiste, especialmente, em gerir, de forma consciente, o desenvolvimento da actividade de resolução (Gilly, 1989b).

Estas duas funções, desestabilização e controlo, podemos encontrá-las nas situações tutoriais. A função desestabilização permite verificar a eficácia da intervenção do tutor junto do tutorando. Por exemplo, quando o tutor avalia a acção do tutorando e lhe diz que ele se enganou, quando lhe explica o porquê, estamos perante uma intervenção que poderá perturbar o modo de resolução do tutorando, que poderá fazer com que o tutorando ponha em questão a representação que tem da tarefa. Logo, esta função de desestabilização leva, por um lado, a que o tutorando compreenda porque é que o seu modo de realização estava incorrecto. Por outro lado, é também benéfica para o tutor já que este faz esforços para argumentar e justificar a sua opinião. Segundo Barnier (1994), "nas interacções de tutela, a função de desestabilização prolonga-se por uma função de ajuda cujos efeitos no funcionamento cognitivo do tutor são importantes" (p. 81).

A função de controlo é igualmente importante nas situações tutoriais. É possível observá-la, nas intervenções do tutor quando este avalia e verifica as respostas do tutorando, como na ajuda que lhe fornece. Segundo Gilly (1990), tratando-se de um processo de ajuda, esta função de controlo tomaria a forma de função reguladora de acompanhamento, ou seja, o tutor funciona como orientador cognitivo do tutorando, controlando e acompanhando o desenrolar dos procedimentos de resolução.

Em suma, a perspectiva procedimental demonstrou que as tarefas de resolução, que constituem o núcleo da operacionalização da teoria de Vygotsky (1978, 1985a), abarcam situações de regulação recíproca a diferentes níveis (soluções, estratégias, objectivos), bem como grande número de acções entre colegas (negociação de significados e de decisões alternativas) e mostram-se mais aptas a traduzir não só a natureza das competências cognitivas estudadas pelos procedimentalistas, como também a multiplicidade das relações que entre eles se estabeleceram.

(d) Imitação, modelação e co-construção nas interacções de tutela

A aprendizagem social pressupõe que a interacção com um colega mais competente, que serve de modelo, favorece o desenvolvimento. Esta evolução é atribuída à observação que se faz do outro enquanto resolve, de forma correcta, uma determinada tarefa. Para Bandura (1986), o modelo funciona como um processo de mostrar ou demonstrar a alguém como usar, ou como fazer algo que esse alguém não sabe fazer. De acordo com a sua perspectiva da aprendizagem social, a interacção entre pares facilita o desenvolvimento. O facto de uma criança menos competente observar outra mais competente a realizar uma tarefa com sucesso é uma das razões apontadas nesta perspectiva para explicar os progressos nos tutorandos. Assim, o processo de modelação pode ser descrito como um processo em que alunos mais competentes mostram a alunos menos competentes como realizar uma tarefa, de modo que estes possam elaborar uma compreensão própria da tarefa a realizar.

Vários estudos foram realizados no sentido de evidenciar o efeito positivo do modelo como agente de mudança no observador, nomeadamente os de Kuhn (1972) e Zimmerman (1974).

A modelação, à primeira vista, parece ser um conceito problemático, já que a criança surge como desempenhando um papel aparentemente passivo na sua aprendizagem. Contudo, Kuhn (1972) demonstrou que o modelo pode induzir a reorganização de esquemas, mediante certas condições. Esta autora, num estudo experimental, realizado sobre os mecanismos envolvidos no desenvolvimento das estruturas cognitivas mostrou que, se uma criança estiver em interacção com um modelo que tenha um nível de competência um pouco acima do seu, este pode ter um efeito positivo na criança. Também constatou que, se o modelo estiver a um nível de competência muito superior ao da criança, o efeito sobre ela não é tão significativo. Este trabalho foi realizado com crianças de 4, 6 e 8 anos de idade, tendo sido utilizada uma tarefa de classificação estudada por Inhelder e Piaget (1964). Segundo Glachan e Light

(1982), uma criança pode estar mentalmente activa sem estar, necessariamente, fisicamente activa.

Botvin e Murray (1975) realizaram um estudo sobre a eficácia dos pares enquanto modelos na aquisição da conservação, em que compararam três grupos de crianças na realização de uma tarefa de conservação, tipicamente piagetiana. As crianças não conservantes eram do primeiro ano de escolaridade e as conservantes do 2º ano. Um grupo era constituído por crianças (conservantes e não conservantes), que estavam fisicamente envolvidas na resolução de seis problemas sobre conservação, em situação diádica. Um segundo grupo era constituído por crianças não conservantes, que apenas observavam o que os seus colegas faziam. O terceiro grupo funcionava como grupo de controlo. A partir deste estudo experimental, os autores constataram que as crianças que estavam em situação de observação (do modelo) e as que estavam envolvidas na resolução dos problemas evoluíram mais, em termos cognitivos, do pré para o pós-teste do que o grupo de controlo. As diferenças encontradas, em termos de resultados, na situação de pós-teste, entre as crianças que estiveram em interacção social e as crianças que estiveram a observar o modelo, foram insignificantes. Os autores consideram que, na situação em que houve um modelo, a evolução das crianças não conservantes não se deveu a uma simples imitação não reflectida, uma vez que estes novos conservantes deram padrões de resposta diferentes das que os seus colegas conservantes tinham dado inicialmente, ou que tinham usado na situação de interacção.

Na aprendizagem da leitura, Cooper (1993) considera que o conceito de modelo pode assumir pelo menos duas interpretações. Numa delas o professor ou o sujeito mais competente serve de modelo à criança menos competente, fornecendo-lhe oportunidades diárias de o verem ler e poderem interagir naturalmente com o leitor. A partir destas situações, o professor ou o tutor tem um papel que vai além de simples modelo a imitar. Ele torna-se uma pessoa

que é admirada e respeitada pelos mais novos ou menos competentes e cujas acções eles acabam por querer imitar (Bruner, 1966).

Por outro lado, o modelo pode ser utilizado como uma técnica instrucional com o objectivo de mostrar aos alunos um processo ou uma estratégia (Cooper, 1993). O modelo funciona como um suporte (*scaffolding*) para o desenvolvimento da criança. Segundo Cooper (1993), este suporte (*scaffolding*) pode ser interpretado na aprendizagem da leitura de dois modos diferentes: a) como um activador de conhecimentos pré-existentes, nomeadamente do vocabulário; b) como método alternativo de leitura, que permite à criança aprender a retirar significado da leitura (por exemplo, leitura individual em voz alta, leitura partilhada, leitura cooperativa, etc.). Para este autor, a aprendizagem da leitura é um processo construtivo em que a criança evolui através das experiências reais que tem em literacia. No entanto, ela precisa de suportes que a ajude nessas experiências. Deste modo, o modelo pode funcionar como uma importante forma de suporte (Cooper 1993; Dole, Duffy, Rocehler, & Pearson, 1991).

Beaudichon, Verba e Winnykamen (1988) reconhecem que as interacções sociais de tutela desempenham um papel muito importante na educação e no desenvolvimento da criança. Referem que a criança, desde que nasce, confronta-se diariamente com situações de interacção diádica, nomeadamente a interacção mãe-criança, determinantes para o seu desenvolvimento. A relação que estabelece com os outros é acompanhada de uma pluralidade de processos cognitivos e sociais que estão implicados na apropriação dos conhecimentos. Entre outros elementos, estes processos dependem da experiência dos sujeitos, dos conhecimentos que estão em jogo, do contexto situacional e das relações que os indivíduos estabelecem entre si.

Para estes autores, em função das situações sociais de aprendizagem, existem vários modelos explicativos para a apropriação dos conhecimentos: 1) a co-construção paritária, que

se caracteriza pela existência de uma simetria de competências entre os indivíduos, onde a realização de uma tarefa em comum pode passar pela necessidade de superar um conflito ou, então, pela cooperação; 2) a tutela, que as autoras caracterizam pela assimetria que existe ao nível das competências dos sujeitos; e, finalmente, 3) a imitação, caracterizada pelo uso intencional da acção do outro como ponto de partida e/ ou como guia da actividade orientada para um objectivo (Beaudichon, Verba, & Winnykamen, 1988).

Winnykamen (1988, 1990) considera a imitação uma forma particular das interacções de tutela. Para esta autora, ela desempenha um papel muito importante na forma como o sujeito constrói as suas competências, quer se trate de uma interacção bastante assimétrica do tipo professor-aluno, quer se trate de uma relação pouco assimétrica, como é o caso das relações entre pares. Refere que não se trata de um modelo baseado simplesmente na reprodução do conhecimento, mas de um processo activo de selecção e de tratamento de informação.

Nas situações de tutorado, esta autora considera que o tipo de imitação mais evidente é a imitação-modelização, ou imitação interactiva. Quando a tónica é dada ao que observa, surge a imitação, quando a tónica é colocada sobre o modelo, a modelização. Esta imitação-modelização manifesta-se quando o sujeito que observa (tutorando) modifica os seus comportamentos em função do modelo (tutor), tendo este último consciência das transformações que operou no sujeito observador (Beaudichon, Verba, & Winnykamen 1988). A imitação interactiva supõe uma implicação consciente dos elementos da díade no desenrolar da tarefa. Supõe, ainda, "um objectivo relacional comum, como suporte da interacção" (Winnykamen, 1997, p. 65).

De acordo com Winnykamen (1997), as características do modelo e do contexto determinam o carácter interactivo das relações que se estabelecem entre o sujeito que imita e o sujeito-modelo. Deste modo, esta autora considera que a actividade imitante pode existir

face a um modelo, sem que para isso haja interacção. Por exemplo, nos casos em que o modelo não tem consciência de que está a ser observado e, eventualmente, imitado. Por outro lado, refere existirem casos em que o modelo e o sujeito imitador se envolvem em situações interactivas, podendo estas ser iniciadas quer pelo modelo quer pelo sujeito imitador. Nestas situações, o modelo reage face à actividade imitante. Pode, por exemplo, actuar de forma a que os seus comportamentos sejam mais facilmente observáveis pelo sujeito imitador.

Se até aqui temos evidenciado os efeitos positivos que o modelo tem sobre o aprendiz, também é verdade que a situação de modelo também traz benefícios ao tutor (modelo). A teoria do papel - modelo, recorrendo à relevância que as concepções do papel desempenham na psicologia social, explica o método tutorial pela função determinante que nele desempenha a figura do tutor. Este, devido às expectativas associadas à posição particular que a figura do professor desempenha no seu papel de tutor, sente-se constrangido a comportar-se perante os tutorandos, como se fora, realmente, um professor.

Valoriza, assim, a teoria do papel-modelo, a importância da figura do tutor, na medida em que a sua aprendizagem é facilitada pela incorporação do modelo de actuação do adulto, o que potencia a sua capacidade de mudança de conduta. Mas, ao mesmo tempo, reconhece que do lado do tutorando existem benefícios, que se traduzem na facilitação das aprendizagens, devido ao facto deste aprender melhor, quando se identifica, pela proximidade cultural e ambiental, com o seu tutor.

2.3. Eficácia das interacções de tutela entre pares

2.3.1. Introdução

Posicionando-se numa perspectiva e análise das interacções sociais, as investigações mais recentes procuram avaliar a sua importância e o seu valor, analisando e explicando os

progressos constatados nas crianças. Centradas sobre os mecanismos que actuam no processo de aprendizagem, em situação de interacção, essas investigações, nas duas últimas décadas, têm mostrado que as interacções entre pares podem facilitar a aprendizagem quando uma das crianças é mais competente que a outra (Ames & Murray, 1982; Barnier, 1989, 1994; Doise & Mugny, 1981; Light, 1983; Monteiro, 1995, 1996; Perret-Clermont, 1980; Perret-Clermont & Schubauer-Leoni, 1981; Taylor, Hanson, Justice-Swanson, & Watts, 1997; Tudge, 1989, 1992; Tudge & Rogoff, 1989) .

Os resultados obtidos nos diferentes trabalhos sugerem, então, que quando duas crianças trabalham em conjunto retiram mais benefícios individuais, em termos de desenvolvimento e aprendizagem, do que se fizessem a mesma tarefa individualmente. Não devemos, no entanto, considerar que as interacções entre pares e, em particular, as interacções de tutela, são uma panaceia educacional. Se se colocar a questão "as interacções de tutela trazem benefícios sociocognitivos para os sujeitos?", a resposta deverá ser sempre "depende" (Light & Littleton, 1994).

Na realidade, na literatura, verifica-se alguma discrepância relativamente às condições necessárias para que esses benefícios ocorram. Em alguns estudos, verificou-se, até, que a interacção entre pares não tinha trazido tantos benefícios para as crianças, em termos sociocognitivos, quando comparadas com outras crianças que não estiveram em interacção (Doise & Mugny, 1981; Fitz-Gibbon, 1990; Perret-Clermont, 1980; Topping, 1990).

No entanto, a maior parte das investigações indicam que os benefícios da interacção não são automáticos, ou seja, dependem de um conjunto de condições. Parecem, neste domínio, ser condições adequadas a este processo as que decorrem de elementos como a idade, os níveis de competência dos elementos da díade, o estatuto do par e o género. O número e a duração das sessões tutoriais, o treino dos tutores, a utilização de um modelo estruturado versus um modelo não estruturado de tutorado, são também elementos referidos

na literatura que podem de algum modo influenciar os benefícios que os sujeitos retiram da situação de interacção. Segundo Gilly (1988, 1990), o efeito benéfico das interacções deve ser entendido tendo como referência um modelo sistémico de funcionamento sociocognitivo, no qual são indissociáveis três aspectos: a natureza da tarefa, o funcionamento cognitivo individual e o funcionamento sociocognitivo da díade. A este propósito, Nicolet e Grossen (1992) referem que, quando se descrevem os processos psicológicos responsáveis pela aprendizagem, deve-se ter sempre em linha de conta os diferentes contextos em que esta ocorre.

Analisando os diversos factores durante as sessões de interacção, os investigadores verificaram novos aspectos do funcionamento e da estrutura, até então despercebidos, e renovaram, sem dúvida, a representação que se fizera da relação tutorial. Mais enriquecida, a nova visão sobre o método tutorial caracteriza-se, actualmente, pela sua feição de conceptualização vincadamente aberta, admitindo na sua sintaxe algumas contradições que traduzem a mutabilidade que afecta a própria produção do conhecimento científico contemporâneo.

Em seguida, apresentaremos, de forma sintética e com um objectivo meramente ilustrativo, algumas dos aspectos referidos na literatura susceptíveis de condicionar os benefícios que quer tutores, quer tutorandos, poderão retirar de um programa tutorial. Sempre que possível, focaremos algumas investigações que colocaram em evidência alguns destes elementos e que nos parecem ser importantes para que os programas tutoriais sejam efectivos. Embora estes elementos sejam abordados de forma isolada, é bastante claro para nós que os elementos individuais e contextuais actuam e se influenciam mutuamente. Os resultados aqui apresentados apenas sugerem algumas condições que podem facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem, não representando, de modo nenhum, as condições óptimas destas ocorrências,

uma vez que elas só poderão ser implementadas de acordo com os diferentes contextos de interacção.

2.3.2. Condições sobre a eficácia das interacções de tutela

(a) Idade e Nível de Competência entre os Pares

As investigações no domínio das interacções sociais têm, desde há alguns anos, tido a preocupação de especificar algumas das condições que, segundo os autores, facilitam o desenvolvimento sociocognitivo. Duas das condições que podem influenciar os progressos no desenvolvimento das crianças é a diferença de idade e de conhecimentos que separa os tutores dos tutorandos. Contudo, as investigações realizadas são inconclusivas neste domínio.

Fitz-Gibbon (1990) considera que uma diferença de idade de 2 a 4 anos faz com que os tutores se sintam mais responsáveis. Sugere que é preferível (quer para o tutor, quer para o tutorando) trabalhar em díades em que há uma diferença de idades, do que em díades em que as crianças têm a mesma idade. Segundo esta autora, os tutorandos e tutores têm atitudes mais positivas nestas situações de interacção.

Goodlad e Hirst (1989) assinalam, ainda, que se devem ter em conta os conteúdos que se estuda e a sua complexidade. Em conteúdos mais complexos sugerem que os tutores sejam mais velhos, com mais experiência e mais conhecimentos. Acrescentam que uma diferença de 3 anos, em termos de conhecimentos, é a mais adequada a estas situações. Em matérias mais simples, a diferença de idades e conhecimentos não parece ser tão importante.

Embora algumas investigações tenham demonstrado que a interacção entre crianças do mesmo nível de competência pode ser benéfica para as crianças (Ames & Murray,1982; Carvalho, 2001; César, 1994; Peixoto & Menéres, 1997; Tudge, Gray, & Hogan 1996), de acordo com Vygotsky (1978), essa colaboração é, no entanto, mais efectiva quando emparelhamos uma criança com um sujeito mais competente.

Segundo Goodlad e Hirst (1989), os tutores terão maiores ganhos cognitivos, quanto mais próximo estiver o seu nível de conhecimento do nível de conhecimento do seu tutorando. Os tutores beneficiam em rever a matéria que estudaram recentemente, de forma sistemática, para prepararem as sessões tutoriais. Refere, no entanto, que os tutorandos ganhariam mais em termos cognitivos se fossem tutorados por alguém que tivesse apropriado muito mais conhecimento e experiência que a deles.

Nesta linha de ideias, Liengme Bessire, Grossen, e Perret-Clermont (1995), num estudo sobre as condições que poderão facilitar a resolução de uma tarefa em situação de interacção diádica, formaram dois tipos de díades. Umas eram compostas por um aprendiz e um tutor experiente; outras, por um aprendiz e um tutor treinado para o efeito. O estudo seguiu o paradigma clássico experimental e a tarefa utilizada foi o teste dos cubos de Koohs. As crianças tinham idades compreendidas entre os 9 e 10 anos. Verificaram que os aprendizes que obtiveram melhores resultados na situação de pós-teste foram os que trabalharam com um tutor experiente. Por outro lado, também constataram que os tutores que mais evoluíram foram os tutores experientes.

Alguns dos estudos realizados por Tudge (Tudge, 1992; Tudge, Winterhoff, & Hogan, 1996) sugerem que, quando uma criança mais competente é emparelhada com outra menos competente, os benefícios em termos de desenvolvimento sociocognitivo que as crianças retiram dessa situação de interacção são variáveis.

Num estudo realizado por Tudge (1992), o autor testou 162 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 9 anos, no sentido de avaliar as suas competências relativamente ao desempenho numa tarefa matemática com uma balança e pesos. Foram criadas três condições experimentais: Um grupo de controlo, em que as crianças trabalhavam individualmente; um outro, em que algumas crianças foram emparelhados com um colega que se encontrava no mesmo nível de resolução do problema; e um terceiro grupo, em que as

crianças eram emparelhadas com um colega, que, na situação de pré-teste, tivesse tido um desempenho diferente do seu. Para poder analisar, de forma mais clara, os resultados, apenas um membro de cada díade (ou o mais competente ou o menos competente, escolhidos aleatoriamente), era observado, tendo-se, assim, obtido um grupo de sujeitos menos competentes e um grupo de sujeitos mais competentes.

Após a análise dos resultados, verificou que as crianças que trabalharam em díade tinham, na situação de pós-teste, obtido melhores resultados do que as que trabalharam sozinhas. Constatou ainda que as crianças que trabalharam com um par mais competente foram as que mais evoluíram, seguidas das que trabalharam com um par menos competente, tendo obtido resultados inferiores os sujeitos que trabalharam com um colega do mesmo nível e, por fim, os que trabalharam individualmente. No entanto, constatou que nas díades, que eram compostas por um elemento mais competente e por outro menos competente, houve situações em que o sujeito mais competente regrediu.

As explicações apontadas pelo autor para explicar estas divergências nos resultados são de três tipos. Tudge (1992) refere que uma das explicações para estas discrepâncias tem a ver com o grau de confiança e consistência dos argumentos que os sujeitos mais competentes apresentavam durante a interacção. Parece que as crianças beneficiam do facto de trabalharem com um colega mais competente, mas é também importante que o sujeito mais competente introduza argumentos apropriados e consistentes na discussão, relativamente à resposta que está a dar, ou seja, ele terá de ser convincente nos argumentos que apresenta ao seu colega. Se, pelo contrário, os seus argumentos não são muito convincentes e o seu colega menos competente não os aceita, sendo este por sua vez mais convincente, então o sujeito mais competente acaba por regredir.

Uma segunda explicação para estes dados, na opinião de Tudge e seus colaboradores (1996), prende-se com o envolvimento dos pares no processo de colaboração. Num estudo

semelhante ao anterior verificaram que na situação em que, nas díades onde havia conflito de opiniões, evoluindo, depois, os membros do par para a partilha da resolução da tarefa, os sujeitos evoluíam mais em termos de desenvolvimento cognitivo, do que os elementos das díades que não conseguiam partilhar nem coordenar os seus pontos de vista relativamente à tarefa que estavam a resolver.

Uma terceira explicação, apontada pelos autores, para melhor compreender estas divergências nos resultados obtidos nos seus estudos sobre colaboração entre pares é a de que o *feedback*, que as crianças recebem quando da realização das tarefas pode influenciar a sua evolução em termos de desenvolvimento. Tudge e seus colaboradores (1996), ao analisarem o efeito do *feedback*, durante as sessões de interacção, nos resultados individuais das crianças, verificaram que as crianças que receberam *feedback* na tarefa da balança evoluiram muito mais do que aquelas que não receberam esse *feedback*. No entanto, o *feedback,* por si só, não traz necessariamente benefícios. Ele terá de ser adequado à tarefa.

Para além das condições anteriormente avançadas, relativamente ao desenvolvimento cognitivo das crianças em situação de colaboração entre pares, estes autores quiseram, ainda, analisar, dentro das díades assimétricas, a influência do grau de dificuldade da tarefa e do nível de competência que separa os elementos do par. Desta forma, resolveram introduzir algumas alterações na tarefa anterior e testar o nível de dificuldade da tarefa. Assim, construíram os problemas a resolver pelas díades de acordo com os seus níveis de competência iniciais, com o objectivo de testar a diferença entre níveis de resolução mais eficazes. Formaram dois grupos de díades, em que, num grupo, o problema mais difícil que lhes era atribuído poderia ser resolvido usando a regra de resolução mais elevada utilizada por um dos sujeitos em situação de pré-teste. No outro grupo de díades, usaram uma regra que estaria dois níveis acima do nível obtido pelas crianças no pré-teste. Este último critério de emparelhamento mostrou-se mais eficaz, uma vez que as crianças, que compunham as díades

desse grupo foram as que obtiveram mais ganhos cognitivos individuais. Estes resultados vêm apoiar o pressuposto de Vygotsky (1978) da zona de desenvolvimento proximal, segundo o qual na aprendizagem não se devem utilizar tutores que tenham níveis de competência muito superiores aos dos tutorandos, por um lado, e, por outro, que o grau de dificuldade da tarefa também não deve ser muito superior ao nível cognitivo do tutorando (Hogan & Tudge, 1999).

Estas explicações não são, do ponto de vista conceptual, distintas, mas interagem umas com as outras. Além disso, poderão ajudar os professores e educadores que estejam interessados em fazer trabalhos nas suas aulas em que utilizem a interacção entre pares.

Apesar dos inegáveis benefícios que se retiram das situações de interacção assimétrica, uma situação de interacção entre um sujeito mais evoluído e um aprendiz não é condição suficiente para garantir a existência de benefícios cognitivos individuais (Nicolet & Grossen, 1992). Embora todos estes aspectos, ao interagirem uns com os outros, possam ter influência no desenvolvimento sociocognitivo das crianças, há que ter sempre em conta o contexto de interacção e o significado que esse contexto tem para os sujeitos.

(b) Estatuto do Par

Muitos trabalhos têm procurado analisar os efeitos da existência de assimetria em situações de interacção. Os resultados parecem comprovar que a existência de assimetria condiciona tanto a forma como os sujeitos interagem, como os benefícios que retiram da situação de interacção (Ellis & Gauvain, 1992). A análise das dinâmicas interactivas de díades assimétricas mostra que os sujeitos funcionam de forma verdadeiramente interactiva, com a regulação da interacção a cargo, sobretudo, do sujeito com estatuto superior (Fraysse, 1991; Verba & Winnykamen, 1992; Winnykamen, 1990). No entanto, apesar da prevalência do sujeito com estatuto superior na regulação da interacção, é possível a coexistência de diferentes modos de organização interactiva, no decorrer de uma mesma situação de

interacção assimétrica. A predominância de um determinado modo de regulação será influenciado pelo tipo de relações interpessoais entre os sujeitos envolvidos e pelos factores contextuais (Peixoto & Monteiro, 1999b).

Liengne Bessire, Grossen, Iannaccone, e Perret-Clermont (1994), realizaram um estudo sobre a noção de esquerda e direita, cujo objectivo era o de examinar os efeitos da comparação social no desempenho individual de crianças de 7 anos, depois de terem passado por uma sessão de interacção social com um colega cuja percepção do seu sucesso, ou do sucesso do par, variava. Seguindo este estudo, o paradigma clássico experimental, eram criadas duas condições na situação experimental, manipuladas pelo experimentador. Numa primeira condição, um dos sujeitos era percepcionado como sendo o melhor na realização da tarefa; numa segunda condição, os dois elementos da díade percepcionavam-se como sendo ambos capazes de resolver o problema colocado.

A análise dos resultados mostrou que a percepção que o aprendiz e o tutor têm das suas capacidades e das capacidades do colega para resolver uma determinada tarefa tem efeitos diferenciados nos desempenhos individuais dos aprendizes, quando avaliados na situação de pós-teste, ou seja, ao compararem os resultados obtidos por estes sujeitos nas situações de pré e pós-teste, contatou-se que, quando os indivíduos da díade se percepcionavam como tendo capacidades idênticas para resolver a tarefa, os aprendizes obtinham mais ganhos em termos de competência na situação de pós-teste, do que na condição em que o aprendiz era percepcionado como menos competente. A este propósito, Liengme Bessire, Grossen, e Perret- Clermont (1995) referem que toda a interacção supõe o estabelecimento de uma relação interpessoal na qual cada sujeito que interage joga e interpreta um papel em função, por um lado, da sua própria percepção e da percepção que o outro tem dele e, por outro lado, da maneira como estes sujeitos jogam e interpretam o seus papéis. De acordo com a dinâmica interactiva, estes papéis podem variar, não estando sempre

de acordo com os seus estatutos e com os papéis que se esperam que eles venham a desempenhar.

Peixoto e Menéres (1997) verificaram que o estatuto do par influenciava o funcionamento sociocognitivo da díade e o desempenho individual. Utilizaram uma tarefa de classificação multiplicativa e um conjunto de 36 sujeitos em idade pré-escolar. Os sujeitos foram distribuídos por três condições experimentais: interacção simétrica, assimetria induzida e assimetria reforçada. Na situação de assimetria reforçada, um dos sujeitos em interacção resolvera correctamente a tarefa, na situação de pré-teste, e o outro apresentara uma estratégia de resolução de nível intermédio, sendo comunicado a este último que o seu parceiro de interacção resolvia correctamente a tarefa. Na situação de assimetria induzida, ambos os sujeitos apresentaram, no pré-teste, realizações de nível intermédio, sendo dito a um deles que o seu par resolvia correctamente a tarefa. Na condição de interacção simétrica, ambos os sujeitos apresentaram, na situação de pré-teste, realizações de nível intermédio e não foi fornecida qualquer informação acerca das competências do par. A instrução fornecida aos sujeitos, no início da interacção, foi a de que tinham uma tarefa para resolver em conjunto e que teriam de se colocar de acordo sobre a forma de a resolver.

A análise realizada sobre as dinâmicas interactivas mostrou que as díades em situação de resolução assimétrica (assimetria induzida e assimetria reforçada) apresentaram uma maior proporção de comportamentos passivos do que os seus congéneres em situação de interacção simétrica. Relativamente aos desempenhos individuais, verificou-se que 75% dos sujeitos do grupo em situação de interacção simétrica evoluíram contra 17% no grupo de assimetria induzida e nenhum no grupo de assimetria reforçada.

O carácter simétrico ou assimétrico do estatuto e papel do sujeito na interacção parece ser, então, um factor importante na problemática das interacções sociais. Subtil (1997) realizou um estudo em que um dos seus objectivos foi precisamente verificar em que tipo de

situação diádica (simétrica ou assimétrica – situação tutorial) se verificava uma maior frequência de sujeitos com benefícios cognitivos individuais. A amostra do seu estudo era constituída por crianças em idade pré-escolar que em díade deveriam preencher um quadro de dupla entrada: cores x formas geométricas. Analisando os resultados obtidos, a autora verificou que foi maior a frequência de crianças que obtiveram benefícios cognitivos individuais quando trabalhavam em díades assimétricas em situação tutorial. Estas díades caracterizam-se por maior implicação na interacção, traduzida numa maior frequência de comportamentos interactivos e numa dinâmica mais viva. Os tutores exerceram uma função de controlo, que, segundo Gilly (1995), favorece uma gestão consciente do desenvolvimento da actividade de resolução, tendo as díades simétricas utilizado com frequência muito menor esta função. Também na categoria *reflexão sobre a acção* se verificou que, embora tenha sido utilizada pelos dois tipos de díades, a sua frequência de utilização foi cerca de quatro vezes superior nas díades assimétricas. Estes comportamentos podem desencadear mecanismos de desestabilização (Gilly, 1995), que se tornam benéficos pela mudança de procedimentos e de representações que provocam (Peixoto & Monteiro, 1999b).

A este propósito, Peixoto e Monteiro (1999b) referem que, se a situação for apresentada como uma situação de tutorado, em que o tutor ajuda o outro a aprender, o estatuto dos sujeitos parece não produzir efeitos negativos, como bem demonstra o trabalho de Subtil (1997). No entanto, nas situações de co-elaboração, a diferença no estatuto dos sujeitos envolvidos pode ser uma séria ameaça à aprendizagem, por via da inibição que pode acarretar para o sujeito menos competente. Deste modo, ao pretender-se utilizar situações de interacção diádica na sala de aula, há, necessariamente, que contrabalançar a representação da situação interactiva com o estatuto dos sujeitos envolvidos, de modo que essas situações se tornem verdadeiramente situações de aprendizagem. Deste modo, Peixoto e Monteiro (1999) consideram que a opção por situações de tutorado, quando o estatuto dos sujeitos envolvidos é

diferenciado e a opção por situações de co-elaboração, quando essa diferença não existe (ou é mínima), pode ser uma via promissora para uma maior eficácia das situações de interacção entre pares na sala de aula.

Berzin, Cauzinille-Marmèche, e Winnykamen (1996) realizaram um estudo com 80 crianças em idade escolar, com uma idade média de 9 anos e 7 meses. O seu objectivo era analisar a influência do estatuto do tutor na realização de uma tarefa combinatória. Foram criadas duas situações experimentais: numa das situações, a criança mais competente era informada de que iria ser tutora de uma criança menos competente. Na outra situação experimental, nada era dito sobre o papel que a criança mais competente iria desempenhar. Em cada uma das situações, as crianças menos competentes estavam agrupadas em dois níveis de realização: médio e fraco. Os sujeitos mais competentes todos sabiam resolver a tarefa sozinhos. Os resultados obtidos, relativamente à natureza das dinâmicas interactivas, à evolução das crianças em termos de desempenho na tarefa e às estratégias utilizadas durante as sessões de interacção, colocaram em evidência que a definição, *a priori*, do estatuto da criança mais competente orientava de forma significativa o desenrolar das interacções.

Os autores, ao compararem as interacções na situação de colaboração com as de tutorado, verificaram que, em relação a estas últimas, por vezes, as modificações das interacções não eram necessariamente benéficas para o tutorando. Quando o tutor tinha tendência a se centrar demasiado sobre cada uma das etapas, sem se adaptar às lacunas do tutorando e este, por sua vez, se conformava com as explicações do seu tutor, tentando reproduzir de forma muito semelhante o que este lhe dizia, não se apropriando de forma eficaz da estratégia do seu tutor, o tutorando não evoluiu. O tutorando assumiu uma posição de submissão relativamente ao seu tutor, justificando os melhores resultados obtidos pelos aprendizes nas díades em que não eram informados do estatuto do par e em que não se verificou esta submissão em relação ao seu colega de interacção.

Estes autores sugerem que, caso se utilizem as interacções de tutela numa perspectiva pedagógica, o tutor deve ser, por um lado, informado do seu papel na díade e, por outro, há que reflectir em conjunto com a criança sobre as condições em que a interacção se vai desenrolar, para permitir ao tutor assumir a gestão da interacção da melhor forma.

Perret-Clermont (1994) afirma, a este propósito, que os resultados das investigações neste domínio não são homogéneos. Refere que, em determinadas circunstâncias e face a certas tarefas, a criança parece obter mais benefícios socicognitivos se tiver como tutor um adulto. No entanto, noutras condições, o tutorando parece evoluir mais se o seu tutor for um par como ele. Refere, ainda, o efeito importante que poderá ter a tarefa que realizam, assim como a percepção que os sujeitos têm dos processos cognitivos solicitados para a resolução da mesma e a percepção que têm da aprendizagem dessa competência.

Segundo esta autora (Perret-Clermont, 1994), existe uma grande interdependência entre a percepção dos papéis e das competências do colega e o tipo de mobilização cognitiva feita pelos sujeitos. Acrescenta que a tarefa, o tipo de competência a desenvolver e o tipo de saber a aprender, vão influenciar as modalidades relacionais que se estabelecem na díade.

(c) O Género

O género é um factor que pode ter alguma influência nos benefícios que as crianças retiram da interacção com um colega. Mas, tal como a idade e os níveis de competência, os resultados obtidos nas várias investigações são pouco conclusivos. Se, por um lado, existem autores que referem que o género é um factor potencial que poderá influenciar o desempenho e a interacção entre pares (Kennedy, 1990b; Topping & Whiteley, 1988; Tudge, 1992), outros consideram que, em termos de desempenho não existem diferenças entre rapazes e raparigas pelo facto das díades serem compostas só por elementos de um único género. As diferenças

apontadas vão apenas no sentido da natureza da linguagem utilizada durante a interacção (Ellis & Gauvain, 1992).

Topping e Whiteley (1988), num estudo que realizaram sobre a implementação de um programa de Leitura a Par, envolvendo tutores e tutorandos com idades compreendidas entre os 7 e 12 anos, verificaram que as díades compostas apenas por rapazes foram as que obtiveram melhores resultados em leitura, quer para os tutores, quer para os tutorandos. Nas díades compostas apenas por raparigas, as tutorandas beneficiaram bastante deste emparelhamento, em termos de aprendizagem da leitura, não se tendo obtido resultados tão significativos para os tutoras. As díades mistas mostraram-se benéficas para os tutores e menos benéficas para os tutorandos.

Embora os resultados obtidos não sejam muito conclusivos, já que uns apontam como forma de emparelhamento mais eficaz as díades do mesmo sexo e outros as díades mistas, Topping e Whiteley (1988) sugerem, no entanto, que o emparelhamento entre sujeitos do mesmo sexo é mais efectivo do que as díades mistas.

Kennedy (1990b) também analisou os efeitos do sexo na implementação de um programa tutorial sobre leitura. Trabalhou com 108 crianças do 1º ciclo. Os tutorandos eram do 1º ano de escolaridade ou do 2º ou 3º anos, mas apresentavam muitas dificuldades em leitura. Os tutores eram todos do 2º e 3º anos de escolaridade, com bons resultados em leitura. Na sua investigação, formou díades compostas por sujeitos do mesmo género e díades compostas por indivíduos de sexo diferente.

A autora verificou que, nas díades compostas por crianças de sexos diferentes, os tutores e tutorandos tinham retirado mais benefícios cognitivos em termos de aprendizagem da leitura, do que nas díades compostas por sujeitos do mesmo sexo. Também verificou, em observações informais, que, geralmente, estas crianças fora das sessões de interacção, passavam o seu tempo livre com colegas do mesmo sexo. Daí colocarem a hipótese de, nas

díades compostas por crianças de sexos diferentes, devido ao facto de estarem numa situação menos habitual, os sujeitos se envolvessem mais na realização da tarefa e passarem mais tempo juntos a preparar o material para as sessões, do que os sujeitos que compunham as díades do mesmo sexo.

Tudge (1992), no estudo que já referimos anteriormente, verificou que, na situação de pré-teste, não havia qualquer diferença em termos de desesempenho cognitivo entre rapazes e raparigas. No entanto, na situação de pós-teste e após terem passado por sessões de interacção, verificou algumas diferenças entre rapazes e raparigas, de acordo com o tipo de emparelhamento das díades. As raparigas que trabalharam com outras raparigas regrediram mais do que os rapazes que trabalharam com outros rapazes. O autor justifica estes resultados dizendo que verificou uma preocupação, por parte das raparigas, em manterem boas relações com as colegas, evitando discussões entre elas.

A este propósito, Ellis e Gauvain (1992) referem que, embora haja poucos trabalhos sobre a influência que o género tem na interacção entre pares, existem, no entanto, vários trabalhos que caracterizam o comportamento dos rapazes e das raparigas quando estão a brincar com outras crianças do mesmo sexo. As autoras verificaram que, enquanto os rapazes, nas suas brincadeiras, utilizam com muita frequência a força física, as raparigas focam mais a sua atenção na organização dos jogos, na discussão das regras e dos papéis que cada uma ocupa no jogo. Os rapazes são muito mais competitivos do que as raparigas e tendem a formar grupos maiores.

As autoras sugerem que o facto destas actividades, desenvolvidas por rapazes e raparigas serem diferentes, leva a que estes tenham também experiências sociais diversificadas. Isto vai, de algum modo, influenciar a forma como os rapazes e raparigas utilizam a linguagem quando interagem. A forma como trocam a informação durante as

sessões de interacção parece ser diferente de acordo com o género dos sujeitos que compõem a díade.

De acordo com Ellis e Gauvain (1992), quando as crianças interagem com outras do mesmo sexo, os rapazes tendem a falar mais e com mais frequência, interrompem mais, dão mais informações relevantes sobre a tarefa e exercem um maior controlo sobre o tema da conversação, discutindo mais uns com os outros do que as raparigas. Estas, por sua vez, ao mesmo tempo que tentam criar uma forma de interacção genuína, tentam também manter a interacção, concordando com alguns aspectos que as colegas vão referindo. Fazem várias pausas durante a conversação, para dar oportunidade às colegas de se manifestarem. Os argumentos são geralmente apresentados de forma suave e diplomática relativamente às ordens vindas do seu par.

No entanto, e embora a informação trocada entre pares do mesmo sexo fosse diferente, quando as autoras compararam o desempenho das crianças na resolução de um problema verificaram que não existiam diferenças entre rapazes e raparigas.

Tendo em conta os dados aqui apresentados, o género parece ser um factor que tem influência na organização dos processos de interacção. Assim, novos trabalhos de investigação são necessários para analisar os padrões de interacção em díades formadas, por um lado, por sujeitos do mesmo sexo e, por outro, por díades de sexo diferente, verificando de que maneira estes padrões influenciam o desempenho dos sujeitos.

(d) Número e Duração das Sessões

Há poucas investigações sobre este factor específico – número e duração das sessões – e a sua influência nos benefícios que as crianças retiram dos programas tutoriais. São variadíssimos os estudos que demonstram que apenas com uma sessão tutorial as crianças retiram mais ganhos cognitivos individuais quando comparadas com outras crianças que

realizaram a tarefa individualmente (Barnier, 1989; Barron & Foot, 1991; Gilly, 1988, 1989a, 1989b; Gilly & Roux, 1984; Goodlad & Hirst, 1989, 1990). No entanto, quando se trata de um programa tutorial que envolve um determinado número de sessões por semana, cada sessão com uma duração de X minutos e durante um período de tempo que pode variar entre duas semanas a 2 anos, os estudos são pouco conclusivos.

Goodlad e Hirst (1989) sugerem que as sessões tutoriais de 4 horas por semana durante 26 semanas são mais efectivas do que as de duas horas por semana durante o mesmo período de tempo. Há alguma evidência de que, quanto mais longo for o programa, mais visíveis são os resultados. No entanto, Fresko e Eisenberg (1985) fizeram um estudo para analisar este factor e constataram que não havia grande vantagem num programa de dois anos sobre um programa com a duração de um ano. Segundo estes autores, os maiores benefícios para as crianças tendem a ocorrer durante o primeiro ano de interacção.

Por sua vez, Fitz-Gibbon (1990), realizou uma investigação com tutores de 14 anos e tutorandos de 9/10 anos, cuja tarefa era a resolução de problemas de matemática sobre fracções. Os dados recolhidos a partir da entrevista feita aos alunos, permitem-lhe afirmar que estes consideram que 20 minutos por sessão é pouco tempo e que uma sessão de 40 minutos se torna muito longa. Deste modo, a autora sugere que as sessões tutoriais tenham uma duração média de 30 minutos.

(e) Preparação dos Tutores

Segundo Goodlad e Hirst (1990), deve ser feita sempre uma preparação dos tutores antes das sessões tutoriais. A qualidade e a quantidade dessa preparação depende da idade e da competência dos tutores. A preparação não deve, no entanto, ser muito longa. Em técnicas muito estruturadas, como as usadas nos Programas de Leitura a Par mais clássicos (Arblaster, Butler, Taylor, & Pitchford, 1990; Topping, 1990), os tutores foram preparados durante duas

sessões de 20 minutos. Goodlad e Hirst (1990) acrescentam, ainda, que as competências que se exigem a um bom tutor requerem muita prática e não se desenvolvem apenas pelo facto de lhes ser comunicado quais as técnicas a utilizar. A preparação dos tutores deve-lhes dar a oportunidade de praticarem essas técnicas antes de as usarem nas sessões tutoriais.

Nos esquemas tutoriais menos estruturados, tais como os utilizados por Beardon (1990), Jones (1990) e Monteiro (1995), uma única sessão de preparação foi necessária para orientar as crianças para as tarefas que iam desempenhar. Técnicas como *role playing*, actividades de simulação, foram usadas para preparar os tutores.

Frager e Stern (1970) elaboraram um estudo com o objectivo de observar o efeito da preparação dos tutores nos benefícios que, quer tutores, quer tutorandos, retiravam do programa tutorial. Tratava-se de um Programa de Leitura a Par, com crianças de 11 anos, que tutoravam colegas do pré-escolar em algumas técnicas de leitura. Alguns dos tutores foram preparados com um procedimento que implicava cinco passos básicos: definir objectivos, definir obstáculos, especificar alternativas, identificar consequências das alternativas e seleccionar as alternativas mais adequadas. Os alunos do pré-escolar foram divididos em três grupos: um grupo composto por crianças ajudadas por tutores que tinham recebido apenas algumas informações de carácter geral, sobre tutorado; um segundo grupo de crianças tutoradas por tutores que tinham recebido uma preparação de acordo com os cinco passos tutoriais; e um terceiro grupo, que funcionou como grupo de controlo, em que as crianças trabalharam individualmente. Em cada caso, a sequência das sessões tutoriais das crianças do pré-escolar era programada cuidadosamente. Os resultados obtidos demostraram, por um lado, que as crianças que foram submetidas ao método tutorial evoluíram mais do que as crianças do grupo de controlo. Por outro lado, as crianças tutoradas por um tutor preparado nos cinco passos evoluíram mais que as do grupo em que o tutor não foi preparado para as sessões tutoriais.

Grossen, Liengme, Perret-Clermont e Iannaccone (1995) realizaram um estudo com o objectivo de analisarem o efeito da preparação dos tutores nos seus benefícios individuais e nos dos tutorandos, após uma sessão de interacção. Partiram da hipótese de que os tutorandos que interagissem com tutores experientes (1) retirariam maiores benefícios individuais da sessão de interacção, do que os tutorandos que (2) interagissem com colegas preparados para o efeito. Do mesmo modo, esperavam que os tutores (1) retirassem mais benefícios individuais da situação tutorial que os colegas preparados para as sessões tutoriais (2). Os resultados obtidos para os tutorandos apontam no sentido contrário ao da hipótese formulada pelos autores, ou seja, houve uma maior percentagem de tutorandos a progredir, que interagiram com um colega preparado para o efeito (2), do que tutorandos que interagiram com um tutor experiente (1) (Bessire, Grossen, & Perret-Clermont, 1995; Grossen et al., 1995). No que diz respeito aos tutores, os resultados demonstraram que, de facto, a percentagem de tutores experientes (1) que evoluíram da situação de pré-teste para a situação de pós-teste era muito maior que a percentagem de tutores preparados (2) que evoluíram. Verificaram mesmo que um quarto dos tutores preparados para a situação de interacção tinham regredido na situação de pós-teste (Grossen et al., 1995). De acordo com estes autores, "o modo como as crianças ensinam a aprender parece depender da forma como aprendem a ensinar" (p. 10).

O tutorado não tem, na opinião de Goodlad e Hirst (1989), qualquer intenção de substituir os professores, nem se espera que pessoas sem qualquer experiência tutorial se tornem em tutores eficazes, necessitando para isso de desenvolver algumas competências. Segundo estes autores, a preparação dos tutores é uma das tarefas mais interessantes e gratificante para os professores.

(f) Sessões tutoriais estruturadas versus sessões não estruturadas

Uma das maiores decisões para quem queira implementar um programa tutorial prende-se com o grau de estruturação das sessões a introduzir no programa. Os esquemas tutoriais podem variar entre aqueles em que os tutores trabalham com materiais bastante estruturados, incluindo instruções bastante explícitas e esquemas em que aos tutores é dada total responsabilidade na escolha dos materiais, com instruções menos explícitas. O grau de estruturação das sessões que os professores introduzem nos seus programas tutoriais parece depender da idade e das competências do tutor e, ainda, se o esquema tutorial visa beneficiar os tutores, os tutorandos, ou ambos (Goodlad & Hirst, 1990).

Segundo estes autores, quanto mais estruturado for o programa tutorial, menor será a probabilidade dos tutores cometerem erros, ou utilizarem técnicas pouco eficazes. Em contrapartida, os esquemas menos estruturados oferecem mais possibilidades ao tutor de se envolver na aprendizagem e requerem, da parte dele, uma maior reflexão sobre o trabalho que está a fazer. Estes autores apontam para que se organizem esquemas semi-estruturados, em que os tutores e os tutorandos se sintam mais à vontade.

De acordo com Goodlad e Hirst (1990), se se prentende implementar um programa tutorial que beneficie tanto os tutores como os tutorandos, então, um esquema semi-estruturado, em que há um balanceamento entre os procedimentos utilizados nos esquemas estruturados e não estruturados, parece ser o mais indicado e desejável.

CAPÍTULO 5

PROBLEMATIZAÇÃO, OBJECTIVOS E HIPÓTESES

1. PROBLEMATIZAÇÃO

A nossa sociedade parece estar cada vez mais virada para a informação e para a comunicação, sob todas as suas formas. Donde, a actual reforma do sistema educativo ter colocado uma grande uma ênfase ao nível do ensino do Português, privilegiando o desenvolvimento das competências de comunicação verbal. O ensino da língua portuguesa deve, assim, incluir objectivos e conteúdos que contemplem, segundo Carrilho Ribeiro (1993), o domínio funcional de automatismos e técnicas de leitura e escrita, abrangendo, previamente, o desenvolvimento de competências indispensáveis (por exemplo, a discriminação auditiva visual, a associação visual auditiva, a coordenação visual motora). Considera-se, ainda, essencial, no programa o 1º ciclo de Língua Portuguesa, que "na aprendizagem da escrita e da leitura se mobilizem situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões; se fomente a curiosidade de aprender, se descubra e desenvolva, nas dimensões lúdica e estética da Língua o gosto de falar, de ler e de escrever" (Departamento do Ensino Básico/ Ministério da Educação [DEB/ME], 1990).

Os resultados de alguns estudos nacionais sobre a aprendizagem da leitura (DEB, 2000; Inspecção Geral da Educação [IGE], 2001; Sim-Sim, 2001a; Sim-Sim & Ramalho, 1993) referem que as crianças portuguesas apresentam grandes dificuldades neste domínio e demonstram estar pouco motivadas para as actividades de leitura. Desta forma, sabendo que a

taxa de insucesso escolar no 1º ciclo é elevada (Instituto de Inovação Educacional [IIE], 1992), que os professores apontam o Português como uma das áreas em que estas crianças apresentam mais dificuldades e reconhecendo a importância do ensino do Português nesta faixa etária, pelas repercussões que tem no futuro escolar e profissional das crianças, considerámos que seria de interesse para todos investigarmos esta área disciplinar e, em particular, a aprendizagem da leitura.

No entanto, para Gambrell e Mazzoni (1999), para que a criança se torne num leitor eficaz, não é necessário apenas desenvolver competências eficazes em leitura, é também importante que ela sinta vontade de aprender. Dito de outro modo, na aprendizagem da leitura, para além das variáveis cognitivas, há que integrar as dimensões social e motivacional, para se compreender de uma forma mais clara o comportamento que a criança tem face à leitura. Assim, para que as crianças se sintam motivadas para a leitura é importante criar um contexto de sala de aula que estimule o envolvimento da criança com a leitura. A existência de muitos e variados livros, a oportunidade da criança poder escolher as suas leituras, a oportunidade de interagir com os colegas e outros adultos, a valorização da sua leitura, são alguns dos elementos determinantes na motivação das crianças para a leitura.

Reconhecendo embora que, através das variáveis cognitivas, tais como o reconhecimento de palavras e a compreensão, se pode predizer o desempenho em leitura de uma criança (Barr, Kamil, Mosenthal,& Pearson, 1991), os trabalhos de Guthrie e Knowles (2001) vêm chamar a atenção para a influência que as variáveis motivacionais podem ter no desempenho em leitura.

Na opinião de Wigfield (1997a, 1997b), a motivação para a leitura refere-se às percepções que o leitor tem em relação a si próprio, relativamente ao seu sentimento de auto-eficácia, às expectativas de sucesso na leitura e aos sentimentos enquanto leitor. Quando estes

sentimentos são positivos, é mais provável que as crianças se envolvam em actividades de leitura significativas e complexas.

Por outro lado, a criação de uma cultura de sala de aula que estimule as crianças para a leitura é de grande interesse para os professores. Mais do que nunca, os professores estão cientes da sua poderosa influência na aprendizagem da leitura e na relação que existe entre motivação, auto-conceito e competência (Boggiano, Main,& Katz, 1988; Gottfried, 1990; Harter, 1981, 1992; Harter & Connell, 1984; MacIver, Stipek, & Daniels, 1991).

De facto, uma grande parte dos trabalhos que estudaram a relação entre autoconceito e rendimento académico (Byrne, 1996; Hattie, 1992; Keltikangas-Jarvinen, 1992; Marsh, 1990; Schunk, 1992; Veiga, 1987, 1989) aponta para uma correlação positiva entre autoconceito e desempenhos académicos.

De acordo com Schunk (1992), os alunos que estão seguros das suas capacidades para a aprendizagem e que estão conscientes dessa mais valia apresentam maior motivação para o sucesso e maior interesse pelas actividades escolares, o que faz aumentar o seu rendimento académico. Por sua vez, um rendimento alto confirma a confiança em si próprio mantendo, o sujeito, a sua auto-estima elevada.

Segundo Harter (1978, 1981), a relação entre motivação, percepção de competência e aprendizagem pode ser explicada do seguinte modo: uma criança motivada para a realização, geralmente, escolhe várias tarefas para realizar. O facto de ter sucesso nessas tarefas e o reforço positivo que recebe dos outros mais significativos leva-a a ter uma percepção de competência positiva e a ter uma percepção de controlo sobre os resultados obtidos. Em consequência disso, tirará um maior prazer intrínseco na realização da tarefa. Este processo faz aumentar a motivação para a realização, e o ciclo volta a repetir-se. No caso de a criança ter insucesso, a percepção de competência e a percepção de controlo interna baixam, reduzindo a motivação para o sucesso.

Assim, um dos nossos objectivos foi, então, o de criar um programa de leitura que, por um lado, fomentasse o desempenho neste domínio e, por outro, motivasse as crianças para as actividades de leitura, no intuito de alcançarem níveis de percepção de competência positivos.

Como se afirma explicitamente no Decreto-Lei nº 6/6/2001, o currículo exige a diversificação das actividades e estratégias de ensino-aprendizagem, competindo ao professor a escolha das mais adequadas de entre a ampla panóplia de que dispõe.

Ora, o método tutorial é, precisamente, uma estratégia de ensino-aprendizagem que o professor pode utilizar em sala de aula, ou como estratégia de apoio educativo, em que um sujeito mais competente ajuda um colega menos competente a resolver uma situação problemática que sozinho não conseguiria resolver.

Um aspecto de interesse, desencadeado pela prática do método tutorial, relaciona-se com as relações sociais, que se estabelecem na interacção. Estas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das funções socio-cognitivas e afectivas dos sujeitos.

Diversos autores como Barnier (1989), Fitz-Gibbon (1990), Goodlad e Hirst (1990), Kellet (1990), Monteiro (1995) ou Topping (1995), entre tantos outros, demonstraram os benefícios sociocognitivos que o método tutorial proporciona aos tutores e tutorandos. Os resultados mostraram a diferença de progressos cognitivos que os tutores e tutorandos atingiram no seu próprio processo de aprendizagem, quando comparados aos resultados dos sujeitos da mesma idade, que tentaram resolver as mesmas tarefas de maneira individual.

Também no domínio afectivo se vieram a revelar os efeitos positivos da aplicação do método tutorial e, apesar da escassa literatura que se dedica a estudar este domínio do comportamento humano, é possível, contudo, especificar que o processo tutorial desenvolve na criança sentimentos de auto-confiança (Monteiro, 1998a).

O tutorado proporciona uma melhoria qualitativa do processo de ensino-aprendizagem, redistribuindo, no contexto educativo da sala de aula, os papéis classicamente

pertencentes a professores e alunos. Neste domínio, o método tutorial pode contribuir para que as tarefas de rotina no processo de aprendizagem sejam assumidas por tutores, o que vai permitir a integração de crianças em esquemas de participação motivadora.

O método tutorial permite a existência de uma pluralidade de níveis escolares e a diversidade dos graus de dificuldade na consecução das tarefas. No actual sistema educativo, em particular na escolaridade obrigatória, por vezes, agrupam-se alunos com níveis diferentes de escolaridade. Neste sentido, o método tutorial pode, com alguma eficácia, dispor de tutores, que assumam o papel de "professores" dos colegas mais jovens para dinamizar tarefas diferentes com pequenos grupos, ou para ajudar crianças que, por razões diversas, se defrontam com dificuldades na assimilação das aprendizagens.

Nesta perspectiva, o método tutorial introduz, no processo de ensino-aprendizagem, a ajuda e compreensão mútuas, concorrendo, deste modo, para a emergência de uma interiorização dos conhecimentos mais horizontalizada, porque partilhada com os colegas e, consequentemente, mais duradoura (Monteiro, 1995).

Nos últimos anos desenvolveram-se alguns Programas de Leitura a Par, em contexto escolar, e os resultados mostraram-se positivos. Segundo Cooper (1993), favorecem a flûencia em leitura e a sua compreensão, em crianças de todos os níveis de competência, mas em particular naqueles com mais dificuldades. Por outro lado, os professores e os pais referem que as crianças se tornam mais autoconfiantes, mais interessadas nas actividades de leitura, mesmo depois dos programas acabarem.

Para Topping (1995), a Leitura a Par é uma experiência de aprendizagem positiva e agradável, em que sujeitos mais competentes em leitura ajudam outros com mais dificuldades a desenvolver uma melhor competência em leitura. Também Merret (1994) partilha desta opinião ao afirmar que a Leitura a Par melhora as competências das crianças (tutor e

tutorando) em leitura, em particular, traz benefícios em termos de compreensão e correcção em leitura.

Para além do desempenho em leitura e da motivação para a leitura, também no domínio afectivo (em particular na área do auto-conceito e das atitudes) se vieram a revelar os efeitos positivos da aplicação do método tutorial. Como Early (1998), Fantuzzo e Ginsburg (1995), Monteiro (1998), Rumbaugh e Brown (2000), Wigfield e Karpathian (1991) mostraram, é possível, especificar que o processo tutorial desenvolve na criança sentimentos de autoconfiança. Na verdade, certos alunos, que experimentaram no seu percurso escolar o sentimento de fracasso, interiorizando a imagem de mau aluno, conseguem numa relação tutorial superar esse sentimento, na medida em que sentem convergir à sua volta o respeito e a admiração dos seus colegas. É provável que o método tutorial contribua para fomentar o autoconceito dos alunos. Essa nova forma do aluno se ver tem influência decisiva na orientação da sua capacidade relacional socio-afectiva mas, ao mesmo tempo, ajuda a desenvolver as suas competências de aprendizagem de nível estritamente académico e resulta, na maior parte das vezes, numa elevação do seu autoconceito geral (Early, 1998; Rumbaugh & Brown, 2000).

Os estudos empíricos refutam plenamente a opinião de que os benefícios decorrentes da aplicação do método tutorial se situam exclusivamente na figura do tutor. É que a experiência tutorial é, em si, tão poderosa, que desencadeia, naturalmente, efeitos ao nível dos comportamentos de todos os que nela participam. Como se disse, contam-se entre os benefícios gerais que concernem os tutorandos o desenvolvimento da autoconfiança em relação às capacidades de aprendizagem dos conteúdos. A relação tutorial, na medida em que implica uma atenção dirigida do tutor para o colega, consente uma abertura aos processos informais e propicia o desenvolvimento natural da curiosidade e da aprendizagem. Não raro,

os tutorandos afirmam, quando interrogados sobre o seu tutor, que ele " é diferente do professor. Tem mais calma comigo e explica-me melhor"(Monteiro, 1998).

2. OBJECTIVOS E HIPÓTESES

Com base nos fundamentos teóricos sobre a problemática em estudo, passamos agora a enunciar os objectivos e hipóteses que nos orientaram nesta investigação.

1º Objectivo

Inscrevendo-se no quadro conceptual da discussão teórica em torno da relação entre interacção social, autopercepção de competência e motivação e leitura, o presente trabalho enfatizou, naquele objecto teórico de pesquisa, a perspectiva sociocultural. Convencidos da importância do papel que as interacções sociais e, em particular, as interacções sociais assimétricas podem desempenhar no futuro da nossa educação e, com base nos dados retirados das investigações mais recentes sobre esta perspectiva teórica, introduzindo aquilo que considerávamos mais positivo e evitando os aspectos que, em nosso entender, trariam alguns obstáculos ao desenvolvimento de um Programa de Leitura a Par em contexto de sala de aula, o nosso primeiro objectivo foi o de construir e desenvolver um Programa de Leitura a Par, utilizando o método tutorial que fomentasse:

1) as competências das crianças em leitura, nomeadamente no que se refere à compreensão, fluência e correcção;
2) os níveis de autoconceito e auto-estima das crianças;
3) e a motivação para a leitura.

2º Objectivo

Decorrente do primeiro objectivo, o segundo objectivo deste trabalho foi o de implementar o programa concebido, em algumas escolas do 1º ciclo, avaliando os efeitos da sua implementação. Pretendeu-se, assim, saber se o desempenho na leitura de crianças do 2º e 4º anos de escolaridade poderia ser afectado, de forma positiva, pelo facto de participarem neste Programa de Leitura a Par.

Dentro deste objectivo e de acordo com a fundamentação teórica já referida, levantámos as seguintes hipóteses:

Hipótese 1

As crianças que participarem no Programa de Leitura a Par (tutores e tutorandos) obterão melhores resultados na compreensão do texto do que os seus colegas que não participarem nesse Programa.

Hipótese 2

As crianças que participarem no Programa de Leitura a Par (tutores e tutorandos) terão uma melhor correcção em leitura, ou seja, darão menos erros na leitura do texto, do que os seus colegas que não participarem nesse Programa.

Hipótese 3

As crianças que participarem no Programa de Leitura a Par (tutores e tutorandos) terão uma leitura do texto mais fluente do que os seus colegas que não participarem nesse Programa.

3º Objectivo

As variáveis motivacionais também podem ter uma influência significativa no desempenho em leitura. Neste sentido, um 3º objectivo desta investigação foi o de estudar o impacto deste programa nos níveis de motivação para a leitura das crianças que nele participaram. Com base nos trabalhos referidos no capítulo anterior, a este propósito, levantámos as seguintes hipóteses:

Hipótese 4

As crianças que participarem no Programa de Leitura a Par (tutores e tutorandos) atribuirão mais importância à leitura e mostrarão ter mais prazer pelas actividades de leitura do que os seus colegas que não participarem nesse Programa.

Hipótese 5

As crianças que participarem no Programa de Leitura a Par (tutores e tutorandos) terão uma percepção de competência em leitura mais positiva do que os seus colegas que não participarem nesse Programa.

Hipótese 6

As crianças que participarem no Programa de Leitura a Par (tutores e tutorandos) atribuirão menos importância ao reconhecimento externo pelo seu desempenho em leitura do que os seus colegas que não participarem nesse Programa.

4º Objectivo

Também o autoconceito e a auto-estima das crianças parecem contribuir para a motivação e para o desempenho académico dos alunos. Estudar o impacto que este Programa

de Leitura a Par teve nos níveis de autoconceito e auto-estima das crianças que nele participaram foi o nosso 4º objectivo.

A este propósito levantámos as seguintes hipóteses:

Hipótese 7

As crianças do 2º ano que participarem no Programa de Leitura a Par (tutorandos) terão níveis de percepção de competência geral, superiores aos dos seus colegas que não participarem nesse Programa.

Hipótese 8

As crianças do 2º ano que participarem no Programa de Leitura a Par (tutorandos) terão níveis de percepção da sua aceitação social, superiores aos dos seus colegas que não participarem nesse Programa.

Hipótese 9

As crianças do 4º ano que participarem no Programa de Leitura a Par (tutores) terão uma percepção de competência escolar mais positiva do que os seus colegas que não participarem nesse Programa.

Hipótese 10

As crianças do 4º ano que participarem no Programa de Leitura a Par (tutores) terão níveis de percepção da aceitação social pelos colegas mais positivos do que os seus colegas que não participarem nesse Programa.

Hipótese 11

As crianças do 4º ano que participarem no Programa de Leitura a Par (tutores) terão uma percepção do seu comportamento mais positiva do que os seus colegas que não participarem nesse Programa.

Hipótese 12

Não haverá diferenças relativamente à percepção de competência atlética entre as crianças que participarem no Programa de Leitura a Par (tutores) e os seus colegas que não participarem nesse Programa.

Hipótese 13

Não haverá diferenças relativamente à percepção que têm da sua aparência física entre as crianças do 4º ano que participarem no Programa de Leitura a Par (tutores) e os seus colegas que não participarem nesse Programa.

Hipótese 14

As crianças do 4º ano que participarem no Programa de Leitura a Par (tutores) apresentarão uma auto-estima com níveis mais elevados do que os seus colegas que não participarem nesse Programa.

5º Objectivo

De acordo com McKenna, Kear, e Ellsworth (1995), as atitudes são um dos elementos que poderão influenciar as intenções comportamentais das crianças que, por sua vez, irão influenciar as atitudes. Desta forma definem atitudes como sendo as crenças que um indivíduo constrói em relação a um objecto, as intenções comportamentais relacionadas com o objecto e os sentimentos que o indivíduo experimenta devido a esse objecto. A presença destes três

conceitos parecem reunir o consenso dos autores na definição deste constructo. Deste modo, quanto mais positivas forem as atitudes dos indivíduos em relação ao Programa de Leitura a Par, mais vontade sentirão em continuar a fazer actividades com as mesmas características e, portanto, mostrarão maior interesse pelas tarefas de leitura.

O mesmo acontecerá em relação à forma como estes acham que se relacionaram com o seu par, ou seja, é importante saber o que as crianças pensam da qualidade da relação estabelecida na díade pois se, em relação a esta, as atitudes das crianças forem positivas, no futuro elas estarão mais disponíveis para trabalhar em interacção com um colega mais competente que elas.

Deste modo, foi nosso objectivo final analisar as atitudes das crianças (tutores e tutorandos) sobre este Programa de Leitura a Par e sobre a qualidade da relação estabelecida com o par.

Assim procurámos saber como é que tutores e tutorandos avaliavam o trabalho desenvolvido; Quais os aspectos que consideravam mais positivos e mais negativos no Programa, relativamente à comunicação à cooperação, aos materiais, às actividades; Que benefícios retiraram do Programa de Leitura a Par.

Estes foram os objectivos, operacionalizados através da definição de várias hipóteses que considerámos como mais relevantes na realização desta investigação. Embora não tivessem sido aqui apresentadas as hipóteses nulas (hipóteses estatísticas), pois apenas referimos as hipóteses operacionais, no tratamento estatístico dos dados recolhidos foram sempre formuladas hipóteses nulas. Assim, para todas as hipóteses operacionais formuladas, excepto para as Hipóteses 12 e 13 as hipóteses estatísticas foram construídas da seguinte forma " não existem diferenças significativas, em termos estatísticos, entre os dois grupos em estudo". Para as Hipóteses operacionais 12 e 13, as hipóteses nulas foram "existem diferenças significativas, em termos estatísticos, entre os dois grupos em estudo".

3. OPERACIONALIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS

Depois de termos formulado as hipóteses iremos, em seguida, explicitar as variáveis e a forma como as iremos avaliar:

Competência em leitura: esta variável é operacionalizada a partir dos resultados obtidos por cada criança em 3 parâmetros: 1) Correcção (percentagem de palavras lidas correctamente no texto); 2) Fluência (número de palavras lidas por minuto); 3) Compreensão (somatório de pontos obtidos nas 5 questões de compreensão).

Motivação para a leitura: esta variável é operacionalizada a partir da média obtida por cada criança em cada uma das dimensões que avaliam a motivação para a leitura: 1) Prazer; 2) Autoconceito de leitor; 3) Reconhecimento social. Em cada uma das dimensões o valor mínimo que uma criança pode obter é 1, que corresponde a uma motivação menos positiva, nas duas primeiras dimensões e a uma motivação mais positiva na 3ª dimensão. O valor máximo que pode obter é 4, que indica que a criança tem uma motivação mais positiva, relativamente às duas primeiras dimensões e uma motivação menos positiva na 3ª dimensão.

Autoconceito (2º ano): os níveis de autoconceito obtêm-se a partir da média obtida por cada criança em cada uma das dimensões avaliadas: 1) Competência Geral; 2) Aceitação Social. Os valores poderão variar entre 1 (autopercepção menos positiva) e 4 (autopercepção mais positiva).

Autoconceito (4ºano): os níveis de autoconceito das crianças do 4º ano obtêm-se a partir da soma das pontuações nos itens de cada subescala dividindo-se em seguida o total pelo número de itens, de modo a obter-se a média de cada subescala avaliada: 1) competência escolar; 2) competência física; 3) comportamento; 4) aparência física; 5) aceitação social. A média obtida por cada sujeito num domínio mais geral permite-nos saber os níveis de auto-

estima destas crianças. Tal como nas variáveis anteriores, os valores obtidos poderão variar entre 1 e 4.

As Atitudes das crianças relativamente ao Programa serão mais ou menos positivas, de acordo com a frequência de ocorrência de uma resposta em cada uma das categorias. Estas foram obtidas através da análise de conteúdo feita às respostas das crianças. **As Atitudes** relativamente à relação com o Par serão mais ou menos favoráveis de acordo com a frequência de cada valor, expresso por cada criança em cada um dos itens da escala.

No capítulo que se segue, iremos apresentar todo o processo metodológico que empreendemos, tendo em vista atingir os objectivos formulados e dar uma resposta às hipóteses levantadas.

CAPÍTULO 6

METODOLOGIA

1. OS SUJEITOS NA INVESTIGAÇÃO

Neste estudo participaram 160 crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos de idade. Foram seleccionadas através do método intencional de amostragem (Almeida & Freire, 1997), em oito escolas do 1º ciclo do ensino básico público. Oitenta destas crianças frequentavam o 2º ano de escolaridade e as outras 80 o 4º ano de escolaridade.

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

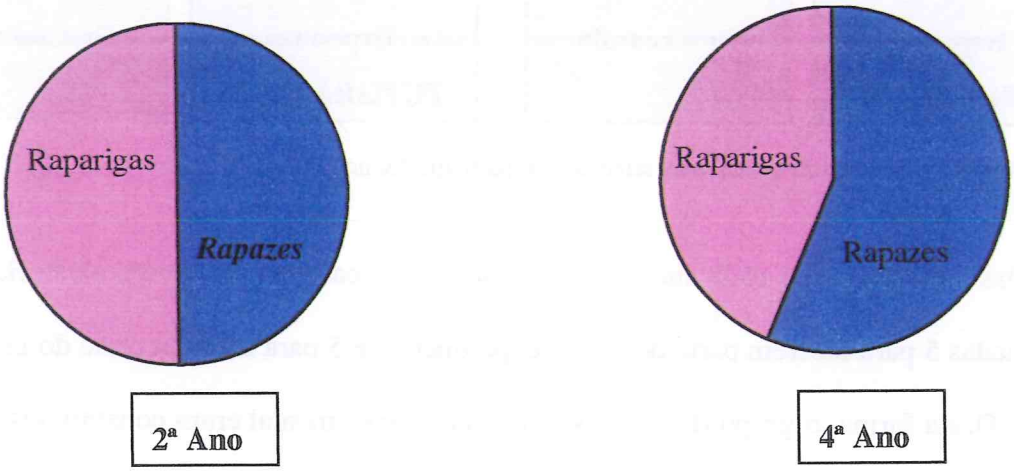


Figura 1 - Número de alunos por sexo em cada ano de escolaridade

Como se pode verificar na Figura 1, no 2º ano de escolaridade as crianças participantes distribuíam-se de forma homogénea pelos dois sexos; 40 rapazes e 40 raparigas. Relativamente ao 4ª ano a amostra é constituída por 35 raparigas e 45 rapazes.

Procedeu-se a uma selecção intencional das crianças, já que não nos era possível obter para a nossa amostra 160 crianças que tivessem medidas idênticas nas três variáveis em estudo: Competência em Leitura, Autoconceito e Motivação para a Leitura. Desta forma foi pedido às 16 professoras destas 8 escolas, que nos indicassem na sua turma as 10 crianças que consideravam ter mais dificuldades em leitura.

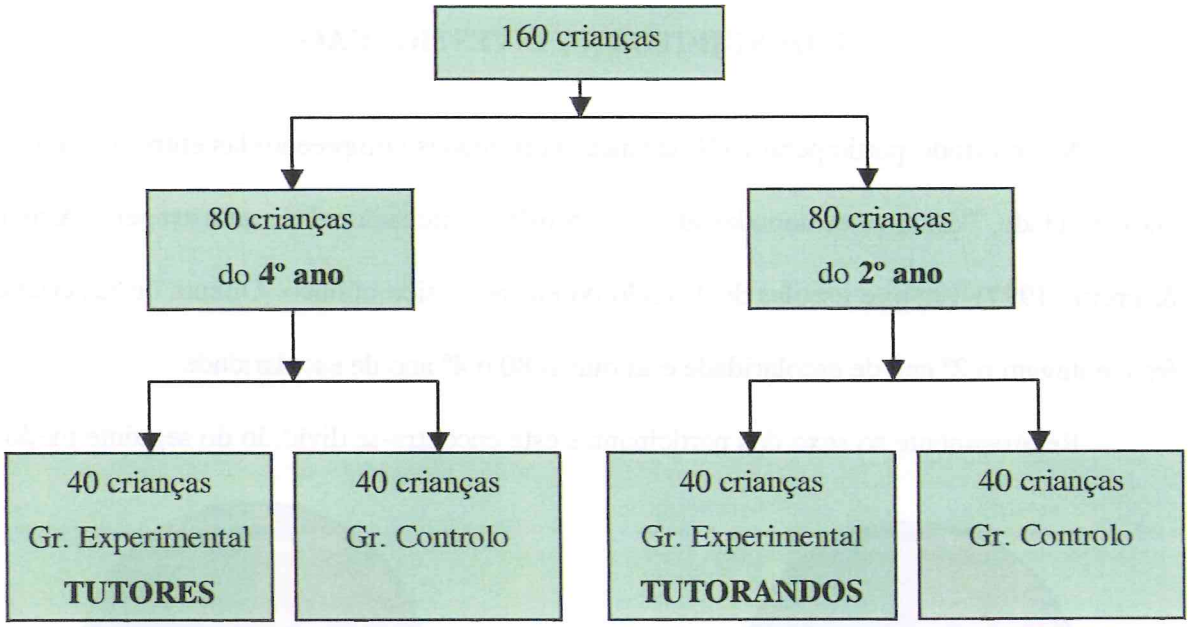


Figura 2 - Resumo do esquema de selecção dos participantes no estudo

Das 10 crianças de cada ano de escolaridade e de cada escola, foram aleatoriamente seleccionadas 5 para fazerem parte do grupo experimental e 5 para fazerem parte do grupo de controlo. Desta forma, o grupo de controlo e o grupo experimental eram constituídos por 40 crianças do 2º ano de escolaridade e 40 crianças do 4º ano de escolaridade. As crianças do grupo experimental iriam passar pelo Programa de Leitura a Par, enquanto que as do grupo de controlo não participariam neste Programa.

O resumo do esquema de selecção dos participantes no estudo adoptado está ilustrado na Figura 2.

2. PROGRAMA DE LEITURA A PAR

2.1. Introdução

A técnica inicialmente utilizada nos Programas de Leitura a Par foi desenvolvida para ser utilizada por adultos não profissionais, nomeadamente os pais das crianças. Muitas investigações foram feitas no sentido de avaliar a eficácia destes Programas de Leitura a Par, tendo a maior parte deles evidenciado progressos bastante significativos relativamente às competências das crianças em leitura (Topping, 1990). Aos poucos, esta técnica foi sendo introduzida na sala de aula e implementaram-se projectos ora utilizando crianças da mesma idade que frequentavam a mesma sala de aula, ora utilizando crianças com idades diferentes, que poderiam ou não frequentar a mesma sala de aula. Segundo Topping (1990), num levantamento que fez sobre os efeitos de 10 projectos de Leitura a Par, esta técnica parece acelerar os progressos em leitura das crianças, sendo esses resultados mais significativos nos tutores do que nos tutorandos. Os resultados encontrados também referem que os programas que utilizam crianças com idades diferenciadas e níveis de competência também diferentes obtêm melhores resultados do que os que utilizaram crianças da mesma faixa etária (Topping, 1990). Deste modo, no nosso trabalho optámos por um Programa de Leitura a Par utilizando o método tutorial, com crianças do 2º e 4º anos de escolaridade.

Ao concebermos o Programa de Leitura a Par implementado nesta investigação, houve uma grande preocupação em introduzir algumas das orientações teóricas em que se fundamentam as abordagens socioconstrutivistas (Bruner, 1983; McCombs, 1996; Oldfather, 1993; Vygotsky, 1978, 1985d). Houve, ainda, o cuidado de, a partir das abordagens teóricas sobre a motivação, autoconceito e aprendizagem e desenvolvimento da leitura, retirar e introduzir no programa alguns aspectos que, de acordo com os autores, são importantes na

promoção da motivação para a leitura e do autoconceito e no desenvolvimento de competências em leitura.

De uma forma sumária e conscientes de que nesta área da aprendizagem e desenvolvimento da leitura existem alguma controvérsias (Gambrell & Mazzoni, 1999), delineámos alguns princípios, segundo os quais nos guiámos na elaboração e desenvolvimento deste Programa de Leitura a Par:

1. A cultura de sala de aula e os contextos de aprendizagem da leitura têm influência na forma como se vai criar uma compreensão conjunta do significado e das funções da leitura;
2. Os processos cognitivos e sociais não podem ser separados, na aprendizagem e desenvolvimento da leitura, uma vez que são construídos pelos alunos e pelos professores nas actividades de sala de aula;
3. A leitura deve ser construída em actividades holísticas mais do que em práticas isoladas, utilizadas no desenvolvimento de determinadas competências, em que o aluno deve estar envolvido;
4. A aprendizagem e desenvolvimento da leitura são mais eficazes quando ocorrem em situações específicas e contextualizadas;
5. As crianças devem sentir-se envolvidas e interessadas nas suas aprendizagens;
6. As situações de interacção assimétrica entre pares promovem a motivação e a aprendizagem;
7. As actividades devem ser desafiantes;
8. As actividades devem promover a autonomia;
9. As leituras devem ser significativas para as crianças;
10. As actividades devem ser baseadas/ ou ligadas a experiências da vida real;

11. Os materiais de leitura devem ser variados e em quantidade suficiente para todos os alunos os poderem utilizar;
12. Os esforços e progressos devem ser valorizados e reconhecidos intrínseca e extrinsecamente ao longo do Programa.

2.2. Método tutorial

Quando queremos planear um programa tutorial alguns aspectos administrativos devem ser considerados. *Quem* vai ser tutor, *de quem, com que finalidade, onde, quando e como*? *Quem coordenará* as actividades? Como serão *avaliados os progressos?* Estas são algumas das questões que devem ser respondidas quando se pensa implementar um programa tutorial e, em particular, um programa tutorial de intervenção, como foi o nosso caso.

Em seguida iremos explorar em detalhe as definições e tipologia de tutorado por nós defendidas para esta situação e alguns elementos que devem ser considerados na organização da sala de aula para que o programa tenha sucesso.

2.2.1. Definição

Podemos definir o método tutorial, para o nosso caso concreto, como um método em que alunos mais competentes em leitura, a partir da escolha efectuada para as díades, ajudam um colega menos competente num trabalho cooperativo de leitura. Ajudam-se mutuamente e aprendem ensinando. Neste método, o papel do tutor e do tutorando estão claramente definidos e bem explicitados a cada elemento da díade.

2.2.2. Tipologia

Dos três modelos típicos no interior dos quais se organizam as práticas pedagógicas do método tutorial, optámos pelo modelo em que as práticas se organizam a partir de crianças

com idades diferentes – *cross age tutoring*. Este método caracteriza-se pela constituição de uma díade em que o tutor é de idade e competência superior às do tutorando, embora ambos tenham dificuldades em leitura. O tutor realiza, na díade, as actividades que, juntamente com o supervisor pelo programa, escolheram para aplicar nas sessões tutoriais.

2.2.3. Estrutura

Contam-se, entre as formas de estruturar o método tutorial, diversas possibilidades, que vão desde modalidades não estruturadas a modalidades estruturadas, passando por modalidades semi-estruturadas. Esta última combina as organizações das duas anteriores, de molde a extrair delas uma operacionalização medianamente programada. Foi, precisamente, por esta modalidade que nós optámos para o nosso Programa de Leitura a Par. Desta forma, os tutores actuam num quadro de actividades planeadas e programadas previamente mas podem, eventualmente, modificá-las, desde que as necessidades, os ritmos e o interesse dos tutorandos o aconselhem. No que se refere à técnica a utilizar nas sessões de leitura, algumas instruções foram dadas aos tutores, deixando depois que cada tutor, de acordo com o seu tutorando, as utilizasse livremente podendo introduzir outras para além daquelas que lhe foram dadas. Relativamente à escolha de materiais e actividades a desenvolver, algumas foram introduzidas por nós, podendo os tutores e tutorandos escolher, livremente, no leque de actividades e materiais propostos os que mais lhes interessavam, de acordo com as instruções iniciais. Também estes podiam trazer para as sessões tutoriais outros materiais e propor outras actividades de leitura, que eram discutidas em conjunto com o supervisor pelo programa. Deste modo, o plano das sessões que decorre directamente da estruturação das actividades de aprendizagem era concebido e elaborado pelo esforço conjunto do tutor, do tutorando e do supervisor pelo programa, podendo a qualquer momento ser revisto e adaptado às situações pedagógicas que se vivem nas sessões concretas de interacção.

2.2.4. Organização

O facto de termos optado por um modelo tutorial que implica a formação de díades, constituídas por crianças de idades diferentes, em anos de escolaridade diferentes (uma do 4º ano e outra do 2º ano) e com diferentes professores, levantou algumas dificuldades logísticas, nomeadamente na organização dos horários das sessões tutoriais, no espaço e na deslocação dos alunos de umas salas para outras.

(a) Tempo

As questões, que se colocam aqui, são as seguintes: Quando é que as sessões tutoriais vão ocorrer? Que tempo está previsto para cada sessão? Durante quanto tempo decorrerá o programa?

A maior parte dos programas tutoriais decorrem em horário extra-lectivo. No entanto, o nosso programa decorreu em tempo lectivo, já que um dos nossos objectivos na sua aplicação era de poder demonstrar que, sem aumentar o tempo de aulas, este programa era mais motivante e mais eficaz na aprendizagem da leitura, do que o método habitual de aprendizagem da leitura, em cuja execução as crianças passaram igual tempo na sala de aula do ensino regular.

Quanto ao horário das sessões tutoriais este era rígido. Três sessões semanais, com a duração máxima de 30 minutos por sessão, ou seja, o tempo de leitura efectivo era de cerca de vinte minutos por sessão, sendo os restantes dez minutos dedicados a uma auto-avaliação da sessão, feita por cada elemento da díade, individualmente. Este horário foi acordado com os dois professores de cada escola envolvidos no programa. Este aspecto é de grande relevância, já que ambos os professores tinham que estar em sintonia quanto à hora em que poderiam disponibilizar os seus alunos. O tempo de duração do Programa de Leitura a Par foi de 8 semanas consecutivas.

(b) Espaço

As escolas portuguesas do 1º ciclo do ensino básico confrontam-se actualmente com grandes problemas de espaço. Para além das salas de aula destinadas às aulas previstas, não existem outros espaços onde possam decorrer outras actividades pedagógicas. As escolas com que trabalhámos não eram muito diferentes das que acabámos de retratar. Neste sentido acordámos com as duas professoras de cada escola em que sala se iriam desenrolar as sessões de interacção. Este aspecto tem particular importância já que evitava perdas de tempo na deslocação dos alunos de umas salas para as outras e confusões nas trocas de salas em tempo lectivo, de modo a que isso não prejudicasse o funcionamento das aulas que estavam a decorrer.

(c) Materiais de leitura

O interesse pelos materiais de leitura parece ser um factor determinante na compreensão desse mesmo material. Os resultados das investigações, que se têm debruçado sobre a forma como o interesse dos alunos pelos materiais de leitura podem afectar a compreensão dos mesmos, indicam que o interesse está bastante relacionado com o uso de estratégias de aprendizagem mais efectivas, com o seu nível de atenção e a sua compreensão dos materiais de leitura (Olthfather & Wigfield, 1996). Segundo estes autores, os alunos que acham o material mais interessante estarão mais motivados e utilizarão de forma mais eficaz os processos cognitivos necessários a uma compreensão do mesmo.

A variedade, a diversidade, o facto de serem desafiantes e de terem significado para as crianças são também aspectos que afectam a percepção que elas têm das tarefas e dos materiais e, consequentemente, a sua motivação para a aprendizagem (Ames, 1992).

Tentámos aplicar estes princípios básicos propostos por diferentes autores para motivar os alunos para a leitura no nosso Programa de Leitura a Par. Deste modo, em todas as

sessões de leitura existiam livros de literatura infantil, livros de receitas, revistas variadas, jornais, histórias em cassetes áudio acompanhadas do respectivo texto escrito, canções (cassete-áudio e poema). Foram, ainda, constituídos dossiers com materiais de leitura. Cada dossier continha várias actividades identificadas com separadores, de acordo com a sua categoria, nomeadamente: lendas, fábulas, poemas, histórias escritas por crianças, passatempos, adivinhas, anedotas, jogos, textos informativos, recortes de jornais e revistas, receitas de culinária, publicidade, curiosidades, truques, etc. Ao etiquetarmos as actividades pretendemos, por um lado, facilitar o processo de escolha nas sessões tutoriais e, por outro lado, salientar a variedade e diversidade dos textos e os diferentes objectivos e usos a estes associados. Os materiais com grau de dificuldade diferente, embora ao alcance do desempenho do tutor, não foram introduzidos todos de uma só vez. Pelo contrário, a sua apresentação foi sendo renovada e actualizada semanalmente, de molde a que o interesse e a curiosidade em os explorar fossem mantidos ao longo de todo o programa.

A técnica utilizada no Programa de Leitura a Par foi adaptada da desenvolvida por Topping (1987). Esta técnica foi concebida inicialmente para ser utilizada com um tutor adulto. Como tal, alguns dos procedimentos propostos pela autora foram adaptados à idade e competência dos nossos tutores. Assim, no nosso Programa de Leitura a Par:

- Tutor e tutorando são encorajados a escolher o seu material de leitura alternadamente (Gambrell, 1996; Gambrell & Morrow, 1996; Turner & Paris, 1995);
- A leitura pode ser feita em voz alta ou silenciosamente. Quando é o tutorando a ler, é ele que escolhe a sua actividade de leitura. Se escolheu um texto difícil, tutor e tutorando lêem em voz alta, devendo o tutor adaptar-se ao ritmo do tutorando, sincronizando a sua leitura. (No início do Programa de Leitura a Par sugeriu-se às díades que iniciassem as suas actividades de leitura através deste

procedimento, já que assim o tutor teria oportunidade de se aperceber das dificuldades do seu colega, em leitura). Se o tutorando escolheu um texto em que tem mais facilidade, o tutor deixa-o ler e vai acompanhando silenciosamente a leitura do colega. Tutor e tutorando, no início de cada actividade de leitura decidem se a leitura em voz alta vai ser feita individualmente ou se vai ser feita pelos dois em simultâneo ou, ainda, se apenas uma parte é feita individualmente e outra parte pelos dois. O tutor deve intervir sempre que o colega comete um erro ou hesita na leitura de uma palavra. Cabe ao tutor decidir qual ou quais os procedimentos de correcção que lhe parecem ser mais eficazes à situação em causa. Poderá, por vezes, ler a palavra correcta, mas poderá dar pistas para que o tutorando chegue à palavra correcta. Depois, o tutorando continua a ler em voz alta. Quando é o tutor a ler, é este que escolhe a actividade de leitura. A leitura é feita em voz alta pelo tutor e, silenciosamente, pelo tutorando. Foi aqui introduzida a leitura em voz alta pelo tutor, já que autores como Gambrell (1996), ou Shunk e Zimmerman (1997) referem que este é um elemento importante para motivar quem está a ouvir e para quem está a ler;

- O reforço positivo (elogios) deve ser utilizado com bastante regularidade pelo tutor e tutorando, sempre que a leitura é feita de forma correcta e sempre que o tutorando ultrapassou uma dificuldade sentida anteriormente (Gambrell, 1996; Gambrell & Marinak, 1997; Topping, 1987);
- A discussão do texto, no final da leitura, e o levantamento de uma questão, por cada um dos elementos da díade, é uma das partes essenciais do método para que, desta forma ambos tenham uma melhor compreensão do texto lido (Oldfather & Wigfield, 1996; Topping, 1987).

(d) Preparação dos Tutores

Foram feitas duas reuniões com os tutores antes de se iniciar o programa. Estas reuniões tiveram três objectivos: (1) explicar aos tutores o trabalho que iríamos desenvolver; (2) explicitar-lhes de forma clara o seu papel no Programa de Leitura a Par e (3) familiarizá-los relativamente aos procedimentos a utilizar nas sessões de interacção. Relativamente a este último objectivo, através do *role-playing* e *do brain-storming,* foi possível preparar os tutores para as sessões de Leitura a Par. Através da situação de *role-playing,* os tutores puderam simular a situação de interacção, praticar um pouco a técnica a utilizar e, ainda, detectar se existiam algumas dificuldades na sua compreensão e aplicação. Foram constituídas díades e, com material semelhante ao que se iria utilizar nas sessões, cada um fazia o papel de tutor e de tutorando, alternadamente. Esta técnica parece-nos bastante eficaz para pôr os sujeitos a pensar sobre o tutorado. Não apenas para lhes explicar o que é o método tutorial, mas também para discutir sobre problemas ligados aos procedimentos a utilizar no Programa de Leitura a Par (Goodlad & Hirst, 1989). O *Brain-storming* é uma técnica utilizada para pôr os sujeitos a discutirem uns com os outros, fazendo emergir dessa discussão novas ideias sobre determinado assunto (Goodlad & Hirst, 1989). Esta técnica foi utilizada no sentido de se fazer um levantamento de expressões que poderiam ser utilizadas como reforço positivo da leitura dos colegas.

Foi, ainda, feita uma reunião conjunta de tutores e tutorandos, onde os sujeitos que constituíam as díades foram apresentados uns aos outros. Mais uma vez, explicitou-se o papel que cada um deles desempenhava na díade e foram apresentados alguns procedimentos gerais sobre o desenrolar das sessões de Leitura a Par.

(e) Supervisão

Durante todo o programa, é importante que a pessoa responsável pelo mesmo (supervisor) vá verificando o modo como o trabalho está a decorrer, de forma a evitar o aparecimento de problemas no grupo. Deve ir acompanhando o trabalho das díades, de modo a que o entusiasmo se mantenha, que o relacionamento social intra e inter-díades seja positivo e, principalmente, mostrar-se disponível para qualquer informação ou atenção que seja requerida pelas crianças. O procedimento a adoptar pelo responsável nesta supervisão é, essencialmente, a observação directa, ora "varrendo a sala com os olhos", ora circulando pelas díades observando e orientando os alunos sempre que necessário.

2.3. Avaliação do Programa de Leitura a Par

Neste capítulo iremos falar sobre um conjunto de procedimentos metodológicos com a finalidade de apreciar a adequação e a eficácia do Programa de Leitura a Par. Esta avaliação teve duas dimensões específicas: uma mais formativa e outra com um carácter mais sumativo.

2.3.1. Avaliação Formativa: Procedimentos e Instrumentos Utilizados

Numa primeira dimensão, interessava-nos uma avaliação que nos indicasse as necessidades dos alunos, os seus interesses, as suas motivações, os recursos existentes e as condicionantes à implementação do programa. Trata-se daquilo que habitualmente chamamos de avaliação de diagnóstico. Quisemos também, em particular, avaliar de forma mais sistemática a implementação do programa. Para isso, era necessário estar atento ao desenrolar das sessões, apreciar a forma como estavam a decorrer, identificar quais as suas fraquezas e pontos fortes para, deste modo, serem introduzidas modificações no sentido de adaptar as tarefas, os materiais e até mesmo os procedimentos pedagógicos utilizados na técnica de leitura, em função das necessidades e características das crianças. Assim, o nosso objectivo

era regular todo o processo pedagógico introduzido neste programa, para estimular as crianças para a leitura. Esta modalidade é habitualmente designada por avaliação de processo ou avaliação formativa. O supervisor do programa assume um papel bastante activo neste processo, já que lhe cabe a ele identificar, analisar as condições e o conjunto de elementos interdependentes que pareçam conduzir ao sucesso do programa.

Dado o grau bastante variado, em termos de complexidade, para recolher informação apreciativa sobre o processo e sobre o impacto esperado do programa, optámos por instrumentos de avaliação considerados mais informais (Almeida, 1990), já que se pretendia uma avaliação mais operacional e contextualizada, centrada nas próprias tarefas e que nos fornecessem informações que contribuíssem para o aperfeiçoamento do Programa de Leitura a Par.

A – Registos Diários

Considerámos que deveriam ser feitos diariamente registos sobre as sessões tutoriais, em particular pelos tutores e tutorandos. Esta avaliação diária teve vários objectivos. O primeiro desses objectivos era levar o tutor e o tutorando a reflectirem individualmente sobre a forma como decorreu a sessão, assinalando sempre que possível os aspectos positivos e negativos que aí ocorreram. O segundo objectivo era o de saber quais as tarefas de leitura mais escolhidas pelas crianças. Por fim, um último objectivo prendia-se com a percepção que o tutor tinha do seu desempenho. Todos estes objectivos eram analisados diariamente pelo supervisor, através de fichas de registo individual que quer os tutores quer os tutorandos preenchiam diariamente (Ver Anexo H). Esse registo permitia detectar e esclarecer as dúvidas ou as dificuldades que, eventualmente, pudessem surgir no seio da díade ou em relação ao papel do tutor. Permitia, ainda, avaliar a satisfação das crianças face às tarefas propostas e

proceder a alguma regulação no que toca às actividades escolhidas pelas crianças, procurando que estas fossem de encontro aos seus interesses e motivações.

Desta forma, cada díade possuía um dossier individual, onde estes registos eram guardados diariamente, podendo ser consultados por ambos os elementos sempre que quisessem. Isto permitia que cada um tivesse conhecimento do que é que o seu colega pensava sobre o trabalho realizado pelos dois e, aos tutorandos, saber os comentários que os tutores faziam sobre eles. Além disso, estes comentários estavam acessíveis para serem discutidos directamente com o supervisor, ou em conjunto com o seu colega. Neste dossier individual eram ainda guardados todos os materiais e tarefas de leitura que quer o tutor quer o tutorando desejassem incluir.

B – Avaliação Quinzenal

Ao longo da execução do programa foram realizadas quinzenalmente reuniões conjuntas com todos os tutores, tutorandos e supervisor. O objectivo era discutir como é que o programa estava a decorrer, no geral, e se tinham ocorrido alguns problemas específicos durante as sessões de interacção. Tentava-se identificar, não apenas as fraquezas do Programa, mas também fazer salientar os aspectos mais positivos ocorridos durante as sessões e fora delas.

Estes encontros permitiam aos tutores e tutorandos descobrir que outras díades tinham os mesmos problemas que eles. Era também um objectivo permitir às crianças que fizessem uma avaliação das tarefas e materiais de leitura com que trabalharam e, eventualmente, se teriam propostas para novas tarefas e novos materiais. Um outro objectivo, não menos importante, prendia-se com o decorrer das sessões em particular. Era nosso propósito discutir, em grupo, a evolução das suas competências em leitura e dos seus comportamentos durante as sessões. Como todas as sessões eram filmadas, o supervisor fazia uma montagem com uma

ordem cronológica das sessões daquela quinzena, seleccionando as passagens mais relevantes, mostrando deste modo a evolução das crianças durante aquele período.

Assim, as crianças apercebiam-se de uma forma mais concreta dos seus progressos, discutindo sempre que necessário porque é que determinados comportamentos ocorreram e como é que deveríamos proceder no futuro para que não voltassem a ocorrer, caso fossem comportamentos indesejados.

Ao supervisor cabia-lhe ainda a tarefa de elogiar os progressos individuais dos tutores e tutorandos, bem como os progressos da díade. Esta prática avaliativa, ao longo das sessões, passou também a ser feita pelos restantes elementos do grupo de trabalho.

C – Avaliação Final

No final do Programa de Leitura a Par, tutores e tutorandos juntaram-se ao supervisor para receberem e darem algum *feedback* sobre o trabalho realizado. Um dos objectivos deste Programa era que as crianças não o sentissem como um produto completamente acabado no final das oito semanas de interacção, mas que percepcionassem o Programa como tendo sido um período intensivo de leitura em que usaram um método com uma técnica e actividades específicas (método tutorial aplicado a um Programa de Leitura a Par), que lhes permitiu ser capazes de fazer uma leitura mais fluente e mais significativa.

Era, ainda, nosso objectivo fazer com que este programa permitisse que as crianças fossem capazes, no final, de identificar algumas mudanças significativas nos seus próprios progressos (tutores e tutorandos) e nos progressos dos seus tutorandos (tutores), de modo a que isso os motivasse a usar este método, sempre que possível, ora com o mesmo colega ora com outro par.

Portanto, neste encontro final, procedemos a um agradecimento a todos os pares pela sua cooperação, evidenciando os bons resultados alcançados por todos eles no final do

programa (mostrou-se através do vídeo um pouco do seu desempenho antes de começarmos o programa, comparativamente com o seu desempenho depois do programa concluído). Foram discutidas as opiniões que as crianças tinham sobre o impacto que o programa teve nelas, nomeadamente no que se prende com as suas competências em leitura e a sua motivação neste domínio.

Foi, também, um momento para que as crianças pudessem livremente expressar os seus sentimentos e opiniões em relação ao programa no seu todo. Aspectos como: "Não deveria ter feito assim... porque..."; ou ainda, " Como é que eu deveria ter feito...?" foram abordados e discutidos por todos. As dificuldades encontradas no decorrer das sessões quer em relação à utilização da técnica em si quer no que se prende com a adequação dos materiais utilizados, foram outros dos assuntos debatidos. A utilidade e importância dos registos diários e das reuniões quinzenais foram temas também aqui abordados.

2.3.2. Avaliação Sumativa: Procedimentos e Instrumentos Utilizados

Esta primeira dimensão da avaliação, que acabámos de descrever, teve como função regular todo o processo de implementação do Programa de Leitura a Par, foi ainda complementada com uma segunda dimensão da avaliação do "produto final" do Programa, ou seja, este tipo de avaliação teve como função avaliar o impacto e a eficácia do Programa de acordo com as variáveis em estudo. Procedeu-se a esta avaliação depois de concluído o Programa de Leitura a Par.

A – Questionário de avaliação das atitudes dos tutores e tutorandos em relação ao Programa de Leitura a Par e à relação que estabeleceram com o seu par

A elaboração deste questionário orientou-se no sentido de apreciar junto das crianças o impacto do Programa. Para o efeito foi construído um questionário semi-estruturado; "*O que penso do Programa de Leitura a Par e do meu par*", que compreendia perguntas abertas e

perguntas fechadas, que permitissem avaliar, por um lado, as atitudes dos tutores e dos tutorandos relativamente aos aspectos mais positivos e mais negativos do programa, nomeadamente a comunicação, a cooperação, as atitudes e os benefícios e, por outro, avaliar a qualidade da relação no seio da díade. Este instrumento foi aplicado individualmente a todas as crianças que participaram no Programa de Leitura a Par no dia a seguir à ultima sessão de interacção.

(a) Estrutura do Questionário

Este questionário contém 9 questões, sendo três de resposta aberta e 6 de resposta fechada. (Ver Anexo A)

As três primeiras questões são de resposta aberta e avaliam a percepção que a criança tem relativamente aos aspectos positivos e negativos do programa, em geral, e a percepção do que aprenderam ao longo do Programa.

A quarta questão divide-se em três alíneas, que procuram avaliar o grau de satisfação, dificuldade e utilidade do Programa de Leitura a Par.

A questão 5 também, se encontra dividida em três alíneas que, em conjunto com as questões 6 e 7, avaliam a relação tutor-tutorando. Estas questões poderão variar um pouco, consoante o questionário se dirige aos tutores ou aos tutorandos. Assim, na versão para os tutores, encontramos as seguintes questões: A questão 5a) refere-se ao grau de simpatia do colega, a 5b) à atenção do colega para com ele e, a 5c) tem a ver com a cooperação manifestada pelo colega durante as sessões de tutoria. A questão 6 prende-se com o grau de satisfação pessoal por ter ajudado um colega mais novo. Por fim, a pergunta 7 refere-se à percepção geral da relação estabelecida. Na versão para os tutorandos, a questão 5a) avalia a percepção que a criança tem da ajuda prestada pelo seu colega, a 5c) avalia o encorajamento dado pelo tutor e a 6 avalia o grau de satisfação do tutorando pela ajuda dada pelo seu colega.

Com a pergunta 8 procura-se avaliar a percepção que a criança tem do seu desempenho actual em leitura, depois de ter participado no programa.

A questão 9 avalia o interesse da criança em participar em programas idênticos no futuro.

(b) Formato

Como já foi referido, trata-se de um questionário de respostas abertas e respostas fechadas. As três primeiras questões são de resposta aberta e as restantes questões são medidas através de uma escala de Likert de 5 e 4 posições (2 positivas e duas negativas, sendo que no primeiro caso existe uma posição intermédia). Cada sujeito irá exprimir a sua opinião indicando a expressão que julga apropriada à valorização a atribuir.

Exemplo de uma das questões de resposta aberta:

Questão 2: De que é que gostaste mais neste Programa de Leitura a Par?

Exemplo de uma das questões de resposta fechada avaliada em 5 pontos:

Questão 10: Sinto que agora na leitura:

Estou muito melhor	Estou um bocado melhor	Estou como estava antes de começar o Programa	Estou um pouco mais fraco	Estou bastante mais fraco

Exemplo de uma das questões de resposta fechada, avaliada em 4 pontos:

Questão 6: O que achaste do(a) teu (tua) colega:

Nada simpático	Pouco simpático	Simpático	Muito simpático

(c) Passagem do Questionário e instruções

O questionário foi passado individualmente, devido às dificuldades sentidas pelas crianças em leitura. No entanto, este instrumento pode ser passado colectivamente. Depois de preenchida a informação referente à identificação, explicou-se às crianças o modo de

responderem ao questionário. O questionário foi introduzido como um instrumento de levantamento de opinião, exemplificando-se que não há respostas certas nem erradas, o que se pretende saber é o que as pessoas pensam, qual é a sua opinião.

As perguntas foram lidas em voz alta pelo examinador, que assinalava na folha de registo a opção da criança, depois desta a apontar. Optou-se por esta estratégia já que as crianças da nossa amostra evidenciavam grandes dificuldades em leitura.

(d) Análise das respostas

Relativamente às três primeiras questões, que eram de resposta aberta, foi utilizada a análise de conteúdo como técnica de tratamento da informação recolhida. Segundo Vala (1986), a prática da análise de conteúdo baseia-se numa operação elementar de redução da complexidade do *corpus* a analisar, visando a sua simplificação "para potenciar a apreensão e se possível a explicação" (p. 110). O *corpus* da análise foi constituído por todo o material recolhido nas três questões, ou seja, por todas as afirmações dadas pelas crianças nestas perguntas. Em seguida, definiram-se categorias umas *a priori,* de acordo com as referidas em alguns trabalhos exploratórios sobre a mesma temática (Reis, 2000), outras *a posteriori*, elaboradas a partir de indicadores retirados do *corpus* de análise.

Uma vez construídas, as categorias de análise de conteúdo foram sujeitas a uma análise de validade interna, ou seja, procurámos assegurar-nos da sua exaustividade e exclusividade (Vala, 1986). Pretendeu-se, deste modo, garantir que todas as unidades de registo fossem colocadas numa das categorias e que uma mesma unidade de registo só pudesse estar numa categoria. Entende-se por unidade de registo um segmento de conteúdo mínimo que é tomado em atenção pela análise, sendo depois colocado numa categoria (Ghiglione & Matalon, 1993). Desta forma foram encontradas as seguintes categorias de análise:

1ª Questão: O que é que aprendeste ao participar neste Programa de Leitura a Par

Para esta primeira questão encontrámos três grandes categorias de resposta: Competências apropriadas, Atitudes positivas em relação à leitura e Interacção com os colegas. A primeira categoria, dividimo-la em quatro subcategorias, a segunda numa subcategoria e a terceira em duas subcategorias. Apresentamos ainda alguns exemplos de frases das crianças, que incluímos nestas categorias.

Competências

1. Ler melhor (ex.: eu agora já leio melhor)
2. Ler mais (ex.: lemos muito mais aqui)
3. Aprender coisas novas (ex.: aprendi muitas palavras novas)
4. Compreender o que lê (ex.: eu não percebia aquelas palavras, mas o João explicou-me e agora já percebo)

Atitudes positivas em relação à leitura

5. Ler é giro/divertido (ex.: ler é muito giro, é muito divertido)

Interacção com os colegas

6. Ajudar um colega (ex.: nunca tinha ajudado um colega, mas acho que consegui)
7. Ler com um colega (ex.: aprendi a ler para um colega/ aprendi a ler ao mesmo tempo que o meu colega)

2ª Questão: O que é que gostaste mais de fazer neste Programa de Leitura a Par?

Para esta questão encontrámos três categorias: Actividades (4 subcategorias), Materiais (4 subcategorias) e Interacção com os colegas (2 subcategorias).

Actividades

1. Giras/ Divertidas (ex.: gostei muito das actividades de leitura, eram muito giras)
2. Diferentes das habituais (ex.: nunca tínhamos lido aquelas revistas cá na escola)

3. Variadas (ex.: havia muitas coisas para ler, anedotas, adivinhas, canções, livros...)

4. Poder organizar (ex.: nós é que decidíamos o que íamos ler naquele dia, quem é que lia primeiro...)

Materiais

5. Poder trazer de casa (ex.: foi bom podermos trazer de casa as nossas coisas para ler, eu trouxe uma canção)

6. Poder escolher (ex.: nós é que escolhíamos as coisas para ler, podíamos escolher no dossier, nos livros, ou ir à biblioteca...)

Interacção com os colegas

7. Ler com um colega (Tutor/ Tutorando) (ex.: o que eu mais gostei foi de ler com um menino do 4º ano)

8. Ajudar um colega (Tutor) (ex.: o que eu mais gostei foi de ajudar um menino do 2º ano)

9. Ler para um colega (Tutor /tutorando) (ex.: gostei muito de ler em voz alta para o meu colega)

10. Fazer novos amigos (Tutor / Tutorando) (ex.: A Filomena agora é minha amiga)

3ª Questão: O que é que gostaste menos neste Programa de Leitura a Par?

Na terceira questão identificámos duas categorias: Materiais (2 subcategorias), Actividades (2 subcategorias) e colega (4 subcategorias).

Materiais

1. Textos compridos (ex.: os textos que ele escolhia eram muito grandes)

2. Anedotas (ex.: eu não achei lá muita graça às anedotas)

Actividades

3. Poucas (ex.: acho que podia haver mais coisas para fazer, sem ser aqui dentro da sala. Como aquela que fizemos no outro dia lá fora, quando fizemos os truques de magia)

4. Tempo insuficiente (ex.: eu gostava que pudéssemos ficar mais tempo aqui a ler, não me apetece ir já para as aulas)

Colega

5. Zangava-se (Tutor) (ex.: ele era um chato!...quando eu não fazia o que ele queria ele ralhava comigo)

6. Lento (Tutorando) (ex.: não gostei muito da Teresa porque ela lia muito devagarinho)

7. Distraído (Tutorando) (ex.: não gostei muito do Rafael, ele estava sempre distraído a olhar para os outros)

8. Teimoso (Tutorando) (ex.: ele era muito teimoso, só fazia o que queria)

Posteriormente, foi feita a análise de ocorrências para determinar o interesse das crianças pelo Programa de Leitura a Par em que participaram.

Quanto às questões de resposta fechada, estas foram analisadas individualmente, tendo-se procedido à análise da frequência de cada valor, expresso pelas crianças, em cada pergunta.

B – Avaliação das competências em leitura: Teste de avaliação das competências em leitura – 2º e 4º anos de escolaridade (Monteiro, 2000)

Uma grande parte dos trabalhos desenvolvidos no âmbito da Leitura a Par utilizou o Neale Analisys of Reading Ability (NARA) (Neale, 1976). Este teste foi concebido para avaliar o nível de leitura das crianças nos seguintes parâmetros de análise: correcção, fluência e compreensão. Trata-se de um teste normalizado, constituído por seis textos de dificuldade crescente, com as respectivas perguntas de interpretação e uma imagem que os ilustra. A sua aplicação pressupõe que as crianças leiam esses textos, por ordem crescente de dificuldade, sendo o nível de leitura para cada parâmetro de análise calculado de acordo com fórmulas estatísticas e tendo em conta a prestação das crianças nos seis textos. Os resultados obtidos informam o examinador da gravidade dos problemas da criança, quando comparados com os resultados médios em leitura de crianças da sua idade.

Algumas investigações realizadas em Portugal, que utilizaram a tradução do referido teste, embora integrando textos diferentes (Costa, 1990; Simões, 1993; Torres, 1997), apontam algumas limitações à sua aplicação, nomeadamente no que respeita à sua extensão, que se torna bastante cansativa para as crianças. Por outro lado, os valores normativos encontrados por Neale (1976) não estão de todo adaptados à população portuguesa.

Perante estas constatações, optou-se por construir um novo teste de avaliação das competências em leitura para as crianças destes níveis escolares (2º e 4º anos de escolaridade).

(a) Propósitos e descrição

Tendo como objectivo a avaliação das competências em leitura de crianças dos 2º e 4º anos de escolaridade, construímos um teste, com uma estrutura idêntica à do teste de Neale (1976). No entanto, este é composto apenas por dois textos equivalentes, um para ser aplicado na situação de pré-teste e o outro para ser aplicado na situação de pós-teste, de forma a tornar a sua aplicação mais rápida e menos cansativa para as crianças. Cada texto é acompanhado de uma imagem. As competências das crianças em leitura são analisadas de acordo com os três parâmetros de análise utilizados por Neale (1976): a correcção, a fluência e a compreensão. Não se trata de um teste de referência normativa, já que não se comparam os resultados obtidos pelas crianças com os de um grupo padrão. O que se pretende é verificar se a criança evolui ou não nas suas competências em leitura, de um primeiro momento para um segundo momento. O grau de dificuldade dos textos foi testado experimentalmente pelo método de bipartição e rotação.

(b) Procedimentos de aplicação do teste

A aplicação do teste é individual. Antes de iniciar a leitura foi dito à criança o seguinte: *Tenho aqui uma história que gostaria que me lesses.* Após esta afirmação coloca-se à frente da criança a história e a respectiva imagem e conclui-se a instrução da seguinte

forma: *Olha para a imagem e depois lê-me a história o melhor que puderes. Se aparecer uma palavra muito difícil tenta lê-la, se não a conseguires ler, não faz mal, podes passar à frente. Lê com muita atenção, porque no final vou fazer-te algumas perguntas sobre a história. Começa a ler quando quiseres e não te esqueças de ler o título.*

Durante toda a leitura não era permitido ao examinador fazer qualquer comentário relativamente à mesma, mesmo quando a criança cometia erros. Apenas no final da aplicação do teste de leitura foram dados elogios e incentivos às crianças, no sentido de as motivar a dar o seu melhor e de lhes fazer sentir o momento de aplicação do teste como algo de agradável.

A leitura das crianças foi gravada em cassetes áudio, para que houvesse um registo exacto de todos os erros cometidos. Neste sentido, explicou-se a todas as crianças a necessidade da utilização do gravador, procurando, deste modo, que este não interferisse no seu desempenho.

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

(c) Cotação e interpretação dos resultados

Análise dos parâmetros de leitura

Correcção

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

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

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

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

Adições: Palavras introduzidas no texto.

Omissões: Palavras omitidas no texto.

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

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

$$\textbf{Correcção} = \frac{\text{N.º de palavras do texto} - \text{N.º de erros na leitura}}{\text{N.º de palavras do texto}} \text{ X } 100$$

Fluência

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

$$\textbf{Fluência} = \frac{\text{Número de palavras do texto}}{\text{Tempo de leitura do texto (em segundos)}} \text{ X } 60$$

Compreensão

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

(d) Procedimentos de construção e aferição

Selecção dos textos

Para tornar mais prática a aplicação do teste e menos cansativa para a criança, optou-se pela utilização de um só texto para cada momento de avaliação, ou seja, um texto a ser utilizado no pré-teste e um texto para a situação de pós-teste, isto para evitar um efeito de aprendizagem entre os dois momentos de avaliação.

Para assegurar a adequação dos textos às realidades das crianças da nossa amostra, no que se refere ao tipo de linguagem, às personagens e acções, os textos para os dois níveis de ensino (2º e 4º anos de escolaridade) foram seleccionados de manuais de leitura dos respectivos anos. Assegurou-se que tal selecção fosse feita em manuais não familiares às crianças da amostra, para evitar o enviezamento nos resultados. A par da selecção dos textos, foi escolhida, para os acompanhar uma imagem que ilustrasse uma cena narrativa.

No sentido de se poderem comparar os resultados dos dois momentos de avaliação, ou seja, as competências iniciais em leitura (pré-teste) com as competências após a implementação do Programa de Leitura a Par, era necessário que os dois textos fossem equivalentes, relativamente aos três parâmetros de análise: correcção, fluência e compreensão.

Alguns aspectos foram tidos em conta na selecção inicial dos textos: era importante que fossem semelhantes quanto ao número de palavras contidas, grau de dificuldade das mesmas e tipo de narrativa. Depois de seleccionados por nós, todos os textos foram sujeitos a uma apreciação feita por dois professores destes níveis de escolaridade. Foi ainda pedido a estes professores que elaborassem cinco questões de compreensão para cada um dos textos. Seleccionadas as questões a incluir em cada texto, foi necessário testá-los posteriormente.

(e) Procedimentos usados para a equivalência dos textos

Com o objectivo de aferirmos a fidelidade e a validade os textos escolhidos, foram testados numa amostra de crianças com as mesmas características das que iriam fazer parte da

nossa investigação. Os dois textos seleccionados para o 2º ano de escolaridade foram aplicados a 16 sujeitos do mesmo ano. Os textos foram aplicados na ordem Texto A - Texto B a 8 dos sujeitos, e na ordem Texto B - Texto A aos restantes alunos, no sentido de controlar o *efeito de ordem* de apresentação dos textos. Após a leitura de cada um dos textos, que foi gravada em áudio, o texto foi-lhes retirado e foram-lhes colocadas as respectivas perguntas de compreensão. Os mesmos procedimentos foram efectuados para os dois textos do 4º ano, com 19 crianças.

(f) Fidelidade dos resultados

O método usado no cálculo da fidelidade dos resultados foi o coeficiente de correlação de Pearson. Relativamente aos dois textos do 2º e 4º anos de escolaridade, as correlações obtidas entre os dois textos de cada ano, em cada parâmetro, encontram-se no Quadro 1.

Como se pode verificar, no que se refere ao 2º e ao 4º anos de escolaridade, as correlações obtidas entre os dois textos seleccionados são bastante elevadas nos parâmetros Correcção e Fluência. Na Compreensão, a correlação é positiva mas não tão significativa como nos parâmetros anteriores.

Quadro 1

Correlações obtidas entre os dois textos do 2º e 4º de escolaridade nos três parâmetros de avaliação das competências em leitura

Ano de escolaridade	Parâmetros	N	Correlação	Significância
2º ano	Correcção	16	.92	.00 **
	Fluência		.98	.00 **
	Compreensão		.43	.09
4º ano	Correcção	19	.95	.00 **
	Fluência		.99	.00 **
	Compreensão		.35	.19

** $p<=0.01$

Para testar a homogeneidade dos textos seleccionados utilizou-se o teste t student para amostras emparelhadas. Os resultados obtidos encontram-se no Quadro 2.

Quadro 2

Valores obtidos através do t Student nos três parâmetros de avaliação das competências em leitura

Ano de escolaridade	Parâmetros	t	Significância
2º ano	Correcção	.38	.70
	Fluência	2.06	.06
	Compreensão	.00	1.00
4º ano	Correcção	.25	.80
	Fluência	-.45	.66
	Compreensão	.14	.89

Como se pode verificar no Quadro 2, para os três parâmetros de avaliação das competências em leitura, quer para o 2º ano quer para o 4º ano, os textos demonstraram ser homogéneos.

Perante os resultados obtidos, podemos considerar que os textos escolhidos são homogéneos, pelo que decidimos aplicá-los no nosso trabalho de investigação. Assim, através de um procedimento aleatório, seleccionaram-se os textos a serem utilizados na situação de pré-teste e os textos a serem usados em pós-teste.

Os textos seleccionados foram os seguintes:

Quadro 3

Textos seleccionados para o 2º e 4º anos de escolaridade no pré e pós-teste

	Pré-Teste	Pós-Teste
2º Ano	O Patinho Feio (Reina, 1996b)	O Corvo e o Pote (Reina, 1996a)
4º Ano	O Sábio Catarino (Lemos, 1995)	Coração de Robô (Letria, 1998)

(g) Procedimentos utilizados para a selecção das perguntas de compreensão a usar no teste

Como já foi descrito atrás, foi pedido a dois professores do 2º e 4º anos de escolaridade que construíssem 5 perguntas de compreensão para os textos em questão. No total ficámos com 8 perguntas, já que duas delas eram idênticas para os dois professores. Depois dos alunos lerem cada texto foram-lhes colocadas as oito perguntas de compreensão. Sabendo que este número de perguntas era excessivo, procedemos à selecção de apenas cinco destas questões. Para isso, foi analisado o índice de dificuldade e o poder discriminativo de cada uma delas. Segundo Almeida e Freire (1997), " os itens muito fáceis ou muito difíceis têm menor capacidade de discriminação dos sujeitos entre si. Inversamente, são os itens de índice de dificuldade médio aqueles que, à partida, podem permitir níveis mais elevados de discriminação" (p. 130).

Deste modo, para a nossa prova, interessava reter uma maioria de itens de níveis intermédios de dificuldade, bem como alguns mais difíceis e mais fáceis. Assim, seleccionámos uma questão, que considerámos difícil, já que cerca de 75% das crianças não responderam, uma segunda questão que considerámos mais fácil pois foi respondida por cerca de 75% das crianças de forma correcta e, finalmente, três questões de nível intermédio, que foram respondidas de forma correcta por cerca de 50% das crianças. Assim para avaliar o parâmetro Compreensão, foram incluídas no nosso teste cinco questões para cada texto, seleccionadas da forma descrita atrás.

C – Avaliação da Motivação para a Leitura:

"Eu e a Leitura" Escala de avaliação da motivação para a leitura (Monteiro & Mata, 2000)

Devido à inexistência, em Portugal, de um instrumento que avaliasse a motivação para a leitura em crianças do 1º ao 4º ano de escolaridade, Monteiro e Mata (2000) criaram uma

escala que caracterizasse e avaliasse diferentes dimensões de motivação para a leitura, adequada a crianças desta faixa etária.

(a) Breve descrição

O instrumento utilizado é uma escala de motivação para a leitura – Eu e a Leitura. Esta escala foi construída com o objectivo de avaliar a motivação para a leitura das crianças do 1º ao 4º ano de escolaridade. Foram criadas duas versões equivalentes desta escala sendo uma das versões utilizada com crianças do 1º e 2º anos de escolaridade e uma segunda versão para as crianças do 3º e 4º anos de escolaridade.

(b) Estrutura da escala

Esta escala, na sua versão final, é constituída por três dimensões que avaliam a motivação para a leitura, constituindo um total de 20 itens.

Entre estas dimensões, duas reenviam para aspectos mais intrínsecos da motivação (Prazer/Valor, Autoconceito), enquanto a outra reenvia para aspectos extrínsecos (Reconhecimento social). Apesar das escalas de motivação destinadas a crianças destas faixas etárias habitualmente não considerarem dimensões relacionadas com a vertente extrínseca, pareceu-nos importante fazê-lo, por várias razões. Por um lado, porque Wigfield, Guthrie e McGough (1996) verificaram, em crianças um pouco mais velhas, quer por entrevistas quer pelo seu questionário de motivação para a leitura, que, na base deste constructo, estavam aspectos associados a estas duas dimensões.

Por outro lado, na opinião de Monteiro e Mata (2000), em fases iniciais de aprendizagem, pode ser muito importante e, até por vezes determinante, o reconhecimento, o apoio e os incentivos que os outros significativos vão dando. Assim, para além das dimensões Prazer/Valor da leitura e Auto-conceito de leitor, introduziram uma dimensão ligada à importância atribuída ao reconhecimento e valorização externa das competências e desempenhos na leitura.

Cada uma destas três dimensões tem como objectivo avaliar aspectos distintos da motivação para a leitura, que em seguida passamos a descrever:

1. *Prazer/Valor da Leitura* (8 itens) – Estes itens reenviam para a importância que se pode atribuir à leitura, assim como ao prazer que dela se pode retirar .

Exemplo:

Item 1. Algumas crianças ficam satisfeitas quando estão a ver livros **Mas** Outras crianças não ficam satisfeitas quando estão a ver livros.

2. *Autoconceito de Leitor* (7 itens) – Nesta subescala todos os itens se referem à forma como a criança percepciona a sua competência em situações de leitura.

Exemplo:

Item 8. Algumas crianças acham que não são boas a ler **Mas** Outras crianças acham que são boas a ler.

3. *Reconhecimento* (5 itens) – Os itens desta subescala reenviam para a importância atribuída pela criança ao reconhecimento externo (outros significativos), em relação ao seu sucesso na leitura.

Exemplo:

Item 7. Algumas crianças acham importante que os amigos lhes digam que lêem bem **Mas** Outras crianças não acham importante que os amigos lhes digam que lêem bem.

(c) Materiais

Tal como foi referido anteriormente, existem duas versões da escala, sendo uma destinada às crianças mais novas e ainda com pouco domínio da leitura (1º e 2º anos de escolaridade) e a outra a crianças mais velhas (3º e 4ª anos de escolaridade) que já conseguem ler.

Versão para os 1º e 2º anos de escolaridade

Para a passagem da escala são necessários dois animais de pelúcia o mais semelhantes possível, mas com algum pormenor que os diferencie (por exemplo, dois ursos exactamente

iguais, mas que estão em posições diferentes ou tendo algum acessório diferente – chapéu, fita...). São também necessários os questionários que contêm as afirmações a ler às crianças e local próprio para o registo das respectivas respostas (ver Anexo D).

Versão para os 3º e 4º anos de escolaridade

São apenas necessários os questionários que são distribuídos às crianças, individualmente (ver Anexo E).

(d) Formato

Versão para os 3º e 4º anos de escolaridade

O formato dos itens que compõem a escala para o 3º e 4º anos de escolaridade, permite uma dupla opção (Figura 3). Primeiro, pede-se à criança para decidir entre duas descrições de sujeitos, aquela com que melhor se identifica. Depois a criança terá de exprimir o seu grau de identificação ("Sou Tal e Qual Assim" ou "Sou um Bocadinho Assim").

SOU TAL E QUAL ASSIM	SOU UM BOCADINHO ASSIM				SOU UM BOCADINHO ASSIM	SOU TAL E QUAL ASSIM
☐	☐	Algumas crianças ouvem histórias com atenção.	**MAS**	Outras não estão com atenção quando ouvem histórias.	☐	☐

Figura 3 - Item exemplo da escala

De acordo com Harter (1985), a eficácia deste formato prende-se com o pressuposto de que existem sujeitos que se vêem de um modo, enquanto outros se vêem de modo oposto, não envolvendo nenhuma das respostas o termo "falso". Assim, com este formato pretende-se minimizar a influência de uma tendência para respostas socialmente desejáveis.

Versão para os 1º e 2º anos de escolaridade

O formato anteriormente apresentado não se adequa às crianças que frequentam o 1º e o 2º anos de escolaridade, devido à sua idade e às suas competências em leitura. Os itens utilizados numa versão e noutra são os mesmos, mas para as crianças mais novas a forma de administração é diferente. A situação criada é mais lúdica, sendo apresentada à criança como se se tratasse de um jogo.

Este ouve histórias com atenção				Este não está com atenção quando ouve histórias		
			MAS			
Ouves histórias com **muita** atenção	**Ou**	Ouves com **atenção**		Estás com **pouca atenção** quando ouves histórias	**Ou**	Com **nenhuma** atenção
4		3		2		1

Figura 4 - Item exemplo da escala para o 1º e 2º anos de escolaridade

(e) Instruções de aplicação

Versão para os 1º e 2º anos de escolaridade

A escala para o 2º ano deve ser passada individualmente. Primeiro deve ser preenchida a informação referente à identificação do questionário. Em seguida, lê-se à criança uma afirmação sobre cada um dos animais, apontando-se para cada um deles, procurando-se posteriormente concretizar o grau de identificação da criança. Para a administração desta versão são necessários dois bonecos idênticos que facilitam a concretização das afirmações feitas, assim como a sua identificação a uma delas.

"Tenho aqui dois animais que pensam coisas diferentes. Eu vou-te dizer o que cada um pensa e tu vais dizer-me com qual achas que és mais parecido. Este (aponta-se um dos animais) *ouve histórias com atenção,* Mas *Este* (aponta-se o outro animal), *não está com atenção quando ouve histórias. E tu, com qual deles és mais parecido, com este que está com atenção quando ouve histórias, ou com este que não está com atenção?"*

Depois de a criança apontar o animal com o qual se identifica, o examinador, apontando esse animal leva a criança a explicitar a sua resposta, dizendo:

- ✓ No caso da criança se ter identificado com a primeira afirmação: *"Ouves histórias com muita atenção ou com atenção?"*
- ✓ No caso da criança se ter identificado com a segunda afirmação: *"Estás com pouca atenção quando ouves histórias ou com nenhuma atenção?"*

No caso de haver necessidade ou dúvida em relação à compreensão das afirmações contidas nos itens, por parte da criança, estes podem repetir-se novamente.

Versão para os 3º e 4º anos de escolaridade

A versão da escala para o 4º ano de escolaridade pode ser passada individualmente ou em grupo. Depois de preenchida a informação referente à identificação, as crianças são instruídas sobre o modo de responderem ao questionário. As autoras aconselham que seja feita uma leitura em voz alta dos itens, um a um. Normalmente introduz-se a escala como um levantamento de opinião, exemplificando e mostrando que não há respostas certas nem erradas, que o que se pretende saber é o que as pessoas pensam, qual é a sua opinião.

Ao explicar-se o formato das questões é essencial tornar bem claro que para cada item só pode ser assinalado um quadrado para os dois lados da afirmação. Convém, durante as primeiras respostas, verificar se as instruções foram bem compreendidas.

Relativamente às instruções, diz-se à criança o seguinte:

"Temos aqui algumas frases e pretendemos saber com quais é que vocês são mais parecidos, como é que vocês são. Isto é só para saber a vossa opinião, não é um teste. Não há respostas certas nem erradas. Uma vez que os meninos são diferentes uns dos outros, cada um de vocês pode dar respostas diferentes. Primeiro vou explicar-vos como é que se responde a estas perguntas. Há uma pergunta para exemplo no princípio da vossa página, dentro de um rectângulo. Vou lê-la em voz alta e vocês vão lendo ao mesmo tempo.

O examinador lê a questão que serve de exemplo: *Algumas crianças estão com atenção quando ouvem histórias Mas outras não estão com atenção quando ouvem histórias. Esta questão refere-se a dois tipos de meninos, e nós queremos saber qual é mais parecido com vocês.*

1. *Assim, primeiro peço-vos que escolham se são mais parecidos com os meninos do lado esquerdo, que estão com atenção quando ouvem histórias, ou se são mais parecidos com os meninos do lado direito, que não estão com atenção quando ouvem histórias. Não escrevem nada ainda, vão só decidir com qual menino são mais parecidos.*
2. *Agora, que já sabem com qual menino se parecem mais, têm de decidir se são tal e qual assim, ou se são só um bocadinho assim. Se são tal e qual assim, põem uma cruz no quadrado debaixo do sítio que diz:* **Sou tal e qual assim.** *Se são só um bocadinho assim, põem uma cruz no quadrado debaixo do sítio que diz:* **Sou um bocadinho assim.**
3. *Este foi só para treinar. Agora têm mais frases que eu vos vou ler em voz alta. Para cada uma, marcam só um quadrado, naquele que se adequa mais, que for mais parecido com vocês".*

(f) Cotação

A cotação é idêntica para as duas versões da escala. O procedimento geral de cotação é o de atribuir uma pontuação de 1 a 4 a cada um dos itens, em que a pontuação 1 indica uma baixa motivação para a leitura, enquanto o 4 significa uma alta motivação para a leitura. Assim, no exemplo para o 2º ano em que se diz: *"Tenho aqui dois animais que pensam coisas diferentes. Eu vou-te dizer o que cada um pensa e tu vais dizer-me com qual achas que és mais parecido. Este* (aponta-se um dos animais) *ouve histórias com atenção,* Mas *Este* (aponta-se o outro animal), *não está com atenção quando ouve histórias. E tu, com qual deles*

és mais parecido, com este que está com atenção quando ouve histórias, ou com este que não está com atenção?". Se a criança primeiro indicar que não está com atenção quando ouve histórias e, depois, se considerar que não está com nenhuma atenção, terá 1, mas se considerar que está com pouca atenção, terá 2. Uma criança que indique estar com atenção quando ouve histórias, terá 3. No entanto, se considerar que está com muita atenção terá 4.

Para os 3º e 4º anos , se a criança primeiro indicar que está com atenção quando ouve histórias e depois se considerar que é *Tal e qual assim,* terá 4. Mas se considerar que é só *Um bocadinho assim*, terá 3. Uma criança que indique que não está com atenção quando ouve histórias, mas que é só *um bocadinho assim*, terá 2. No entanto, se considerar que é *tal e qual assim*, terá 1.

Ao longo do questionário existem itens iniciados pela afirmação positiva e itens iniciados pela afirmação negativa. Assim, a cotação para os itens em que a afirmação positiva está do lado esquerdo é 4, 3, 2, 1, consoante o sujeito se posiciona de acordo com uma ou outra afirmação e se se identifica em parte, ou totalmente, com esta. Para os itens iniciados pela afirmação menos positiva, a cotação será de 1, 2, 3, 4, consoante o grau de identificação do sujeito. Existe uma folha de cotação onde são registadas as pontuações das crianças e agrupados os diversos itens, consoante a subescala de que fazem parte, de modo a facilitar o cálculo da média para cada subescala. Obtêm-se, assim, quatro totais para as diferentes dimensões que definem o perfil da criança.

(g) Aferição da Escala

(a) Amostra utilizada na Aferição da Escala

O trabalho de validação da escala foi desenvolvido com uma amostra constituída por 574 sujeitos, que frequentavam escolas do 1º ciclo do ensino básico da região de Lisboa. O estatuto sociocultural dos sujeitos da amostra variava entre o médio baixo e o médio alto. O Quadro 4 apresenta a distribuição dos sujeitos em função do género e do ano de escolaridade.

Quadro 4

Distribuição dos sujeitos por ano de escolaridade e género

	ANO DE ESCOLARIDADE				Total
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	
Raparigas	67	32	92	94	285
Rapazes	49	42	103	95	289
Total	116	74	195	189	574

(b) Análise das Propriedades Psicométricas da Escala

Análise factorial

Com o objectivo de analisar a estrutura da escala, procedeu-se a uma análise factorial incidindo sobre 32 itens (versão inicial da escala), que reenviavam para 4 dimensões diferentes da motivação, cada uma com 8 itens: Prazer da Leitura, Valor da Leitura, Autoconceito de Leitor e Reconhecimento.

A análise factorial com rotação Varimax efectuada sobre estes 32 itens conduziu à eliminação de 12 itens que se diferenciavam da estrutura factorial básica encontrada. A versão final ficou então constituída por 20 itens, distribuídos apenas por três dimensões, já que os itens referentes ao Valor da Leitura não apareceram organizados num factor específico, aparecendo mesmo alguns com um grau de saturação elevado com a dimensão prazer. De realçar que Gambrell, Palmer, Codling e Mazzoni (1996), no seu *Reading Survey,* na dimensão Valor, incluem itens reenviando para o que chamámos Prazer e outros que reenviam para o que chamámos Valor da leitura.

Tendo como base os 20 itens seleccionados, procedemos a uma nova análise factorial, com a definição prévia de três factores. No Quadro 5 apresenta-se o padrão factorial para as três dimensões. Como se pode verificar, a estrutura factorial é muito clara, revelando que os itens referentes a cada uma das dimensões estão enquadrados no seu próprio factor.

Pela análise do Quadro 5, constatamos que o grau de saturação dos itens com o factor correspondente é bastante bom, uma vez que todos os itens apresentam uma saturação acima de .49 e a média de saturação de todos os itens é de .61.

Quadro 5

Análise Factorial, com rotação Varimax

Subescala Item	Prazer	Autoconceito	Reconhecimento
Item 9	.54		
Item 13	.55		
Item 17	.56		
Item 18	.49		
Item 21	.64		
Item 22	.60		
Item 25	.65		
Item 29	.64		
Item 7		.62	
Item 11		.50	
Item 15		.60	
Item 19		.46	
Item 23		.65	
Item 27		.74	
Item 31		.61	
Item 4			.67
Item 8			.74
Item 12			.69
Item 16			.66
Item 32			.52

De modo a verificar a relação existente entre cada item e a dimensão a que pertence, efectuámos o calculo de correlações item/total para as três dimensões.

Quadro 6

Correlações item/total para cada uma das dimensões da escala.

	Prazer		Autoconceito		Reconhecimento
Item 9	.56**	Item 7	.62**	Item 4	.69**
Item 13	.52**	Item 11	.55**	Item 8	.73**
Item 17	.57**	Item 15	.65**	Item 12	.70**
Item 18	.56**	Item 19	.57**	Item 16	.65**
Item 21	.62**	Item 23	.62**	Item 32	.60**
Item 22	.64**	Item 27	.70**		
Item29	.70**				

** Correlações estatisticamente muito significativas $p \leq 0.01$

Para todas as dimensões cada item apresenta uma correlação positiva, de moderada a alta, com a pontuação total da subescala. O valor mais baixo encontrado para estas correlações item/total, foi de .52 para um dos itens do Prazer, enquanto que o mais elevado foi de .73 para um item da subescala do Reconhecimento. Todas as correlações foram positivas e estatisticamente muito significativas $p \leq 0.01$.

Consistência Interna

De modo a verificar a coerência dos itens dentro de cada uma das dimensões, procedeu-se ao cálculo da consistência interna para cada uma delas (Quadro 7). Os índices de consistência interna foram obtidos através do cálculo do alfa de Cronbach.

Quadro 7

Coeficientes de consistência interna para as três dimensões

	Prazer	Autoconceito	Reconhecimento
1º Ano	.64	.81	.56
2º Ano	.70	.76	.62
3º Ano	.73	.70	.72
4º Ano	.79	.70	.67
Total	.75	.73	.70

No que se refere à sua consistência interna, as diferentes dimensões apresentam alguma variabilidade nos valores de Alfa de Cronbach. Analisando os resultados obtidos para o total da amostra podemos observar que duas das dimensões têm índices de consistência superiores a .70 (Prazer e Autoconceito) e apenas uma tem .70 (Reconhecimento). Considerando que índices iguais ou superiores a .70 indicam uma boa consistência interna (Baker & Wigfield, 1999), os resultados por nós obtidos para o total da nossa amostra e nas três dimensões são bastante aceitáveis.

Quando se considera os anos em separado verificam-se, nalguns casos, valores mais baixos para algumas dimensões, nomeadamente para o Reconhecimento, situando-se estes, no entanto, em valores considerados aceitáveis a nível estatístico.

Procurou-se, por outro lado, comparar os valores de consistência interna obtida na escala Eu e a Leitura, com os obtidos por outros autores, em escalas com dimensões idênticas às deste instrumento (Quadro 8).

Quadro 8

Comparação dos índices de consistência interna de vários instrumentos de medida da Motivação para a leitura.

	Prazer/Valor	**Autoconceito**	**Reconhecimento**
"Eu e a Leitura" – Monteiro & Mata, 2000.	.75	.73	.70
Motivation for reading Questionnaire – Baker & Wigfield, 1999	----------	.66	.74
Motivation for reading Questionnaire – Wigfield, Guthrie & McGough, 1996	----------	.63	.69
Motivation for Reading Profile – Gambrel, Palmer, Codling & Mazzoni, 1996.	.82	.75	----------

Como podemos constatar pela análise do Quadro 8, os valores obtidos na escala Eu e a Leitura, embora idênticos aos obtidos em dimensões similares de outros instrumentos de avaliação da motivação, apresentam algumas oscilações consoante a comparação feita. Contudo, parece-nos que nesta comparação, em termos globais, os valores destas subescalas apresentam uma consistência interna bastante aceitável.

Em Síntese

A análise das propriedades psicométricas do instrumento utilizado mostrou que este permite diferenciar três dimensões diferentes da motivação para a leitura (Prazer/Valor, Autoconceito de leitor, Reconhecimento Social), com bons índices de consistência interna.

Com base nestes resultados, decidimos avaliar a motivação das crianças para a leitura com estes dois instrumentos, já que os resultados nos parecem ter bastante fidelidade e validade.

D – Avaliação do Autoconceito: – 2º ano de escolaridade

Escala Pictórica da Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças de Harter e Pike (1983)

Tal como acontecia para a avaliação da motivação para a leitura, também não existia em Portugal nenhum instrumento que avaliasse o autoconceito de crianças do 2º ano de escolaridade. Deste modo, Mata, Monteiro, Peixoto, e Alves-Martins (1999) decidiram iniciar a adaptação para a população portuguesa da *Escala Pictórica da Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças* de Harter e Pike (1983) (ver Anexo F).

(a) Breve descrição

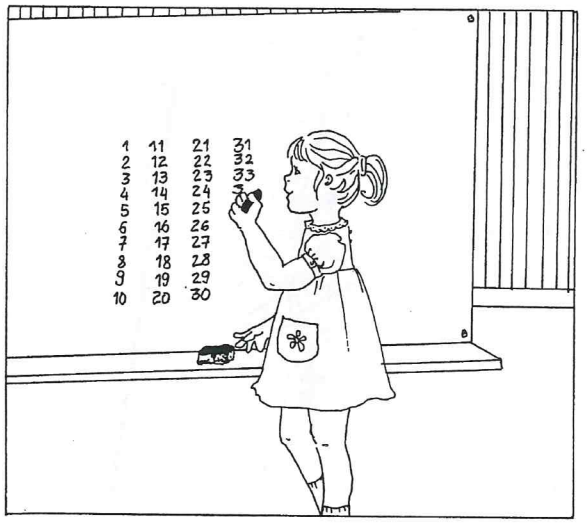
Esta escala foi construída para avaliar as competências autopercepcionadas. Embora seja constituída por quatro dimensões diferentes: Competência Cognitiva, Competência Física, Aceitação entre Pares e Aceitação Materna, Harter e Pike (1983) consideram que a sua

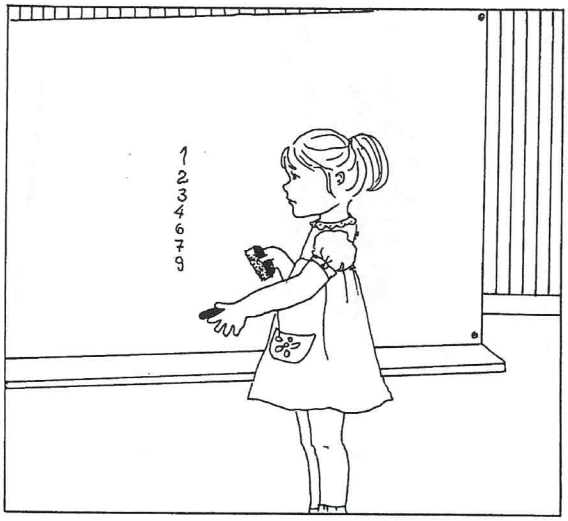
interpretação deve ser feita tendo em conta uma estrutura de dois factores que representam a Competência Geral (que inclui as dimensões Competência Cognitiva e Competência Física) e a Aceitação Social (que inclui as dimensões Aceitação entre Pares e Aceitação Materna). No entanto, estes autores referem que as quatro dimensões, quando analisadas em separado, dão informação importante para o estudo do perfil individual da autopercepção das crianças.

(b) Estrutura da escala

A subescala da Aceitação Materna é constituída por 8 itens, a da Aceitação entre Pares por 4 itens e as dimensões da Competência Física e Competência Cognitiva por 6 itens cada, constituindo assim um total de 24 itens. Cada item é apresentado às crianças sob a forma de uma imagem, havendo um conjunto de imagens diferentes quando se trata de rapazes ou de raparigas. As actividades representadas em cada item são idênticas para rapazes e raparigas, contudo a criança apresentada na prancha tem de ser do mesmo sexo da criança que está a ser questionada.

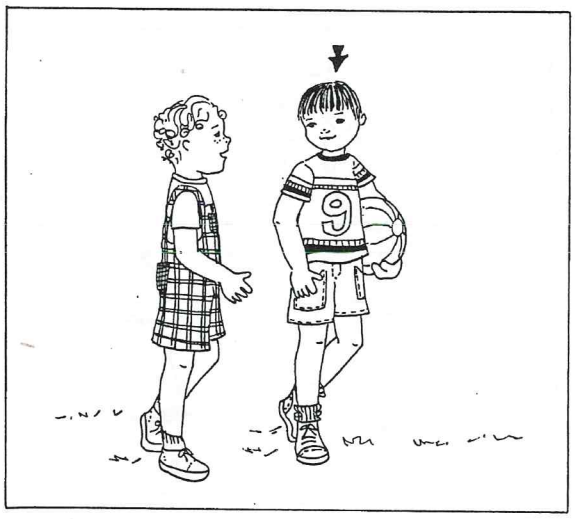
Entre os 24 itens, metade representa a criança mais competente à esquerda (sendo descrita primeiro) e metade representa a criança mais competente à direita. Dentro de cada subescala, metade dos itens representa a criança competente à esquerda e a outra metade a criança competente à direita. Os itens são apresentados pela seguinte ordem: Competência Cognitiva, Aceitação entre Pares, Competência Física e Aceitação Materna, repetindo-se este padrão ao longo da escala. Em seguida apresenta-se um item de cada uma das dimensões, ora para a versão das raparigas, ora para a versão dos rapazes.





Item 1 – Esta menina é muito boa nos números. És mesmo muito boa nos números **OU** És boa nos números	Esta menina não é muito boa nos números. És um pouco boa **OU** Não és quase nada boa nos números

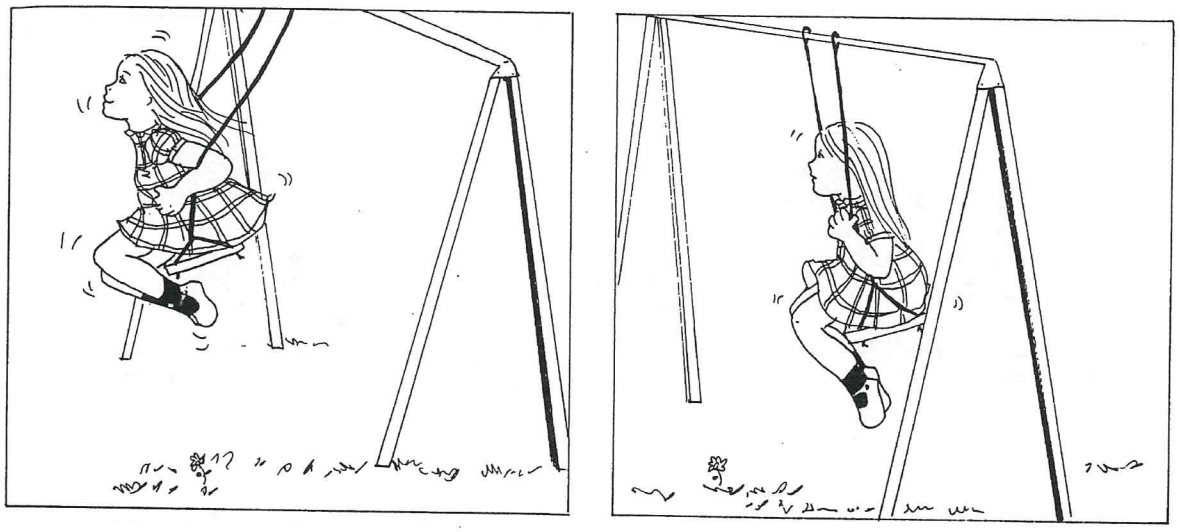
Figura 5 - Item 1 da subescala da Competência Cognitiva (versão raparigas)





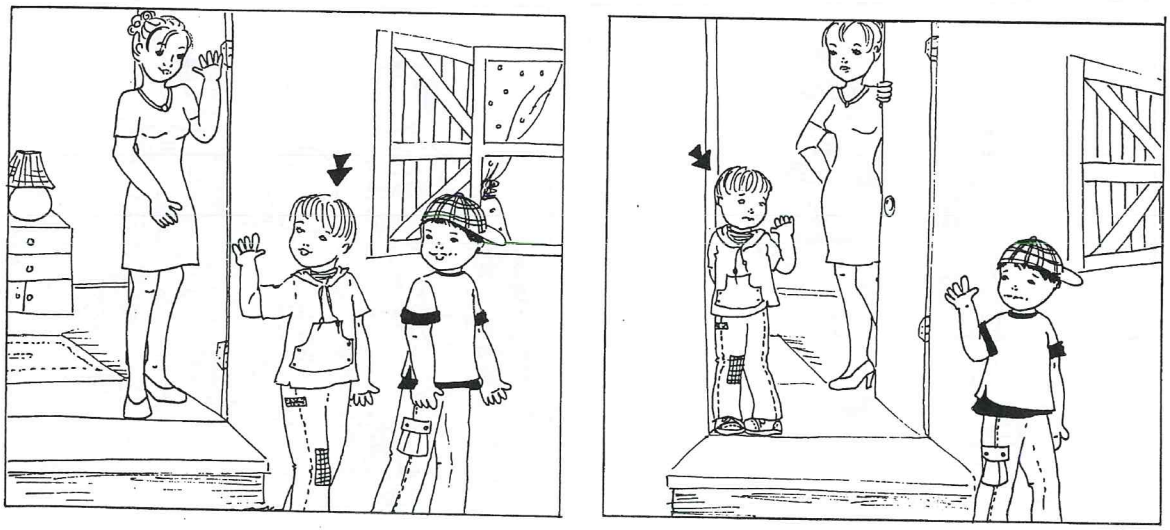
Item 2 – Este menino tem poucos amigos com quem brincar. Não tens quase nenhum amigo **OU** Tens poucos amigos para brincar	Este menino tem muitos amigos com quem brincar. Tens alguns amigos **OU** Tens mesmo muitos amigos para brincar

Figura 6 - Item 2 da subescala da Aceitação entre Pares (versão rapazes)



Item 3 – Esta menina é muito boa a andar de baloiço sozinha. És mesmo muito boa **OU** És boa a andar de baloiço sozinha	Esta menina não é muito boa a andar de baloiço sozinha. És pouco boa **OU** Não és quase nada boa a andar de baloiço

Figura 7 - Item 3 da subescala da Competência Física (versão raparigas)



Item 4 – A mãe deste menino costuma deixá-lo ir jantar a casa dos amigos. Deixa-te muitas vezes **OU** Algumas vezes deixa-te ir jantar a casa dos amigos	A mãe deste menino não costuma deixá-lo ir jantar a casa dos amigos. Deixa-te poucas vezes **OU** Nunca te deixa ir jantar a casa dos amigos

Figura 8 - Item 4 da subescala da Aceitação Materna (versão rapazes)

(c) Materiais

O material necessário são as imagens correspondentes aos diferentes itens e uma folha de registo individual para se anotarem as respostas da criança.

(d) Formato

O formato dos itens, que compõem a escala, permite uma dupla opção. Deste modo, foi dada a cada item uma estrutura alternativa, onde o sujeito tem de tomar duas decisões (Figuras 5, 6, 7 e 8). Por um lado, terá de escolher entre duas descrições de sujeitos, aquela com que se identifica mais. Por outro lado, a criança terá de exprimir o seu grau de identificação. A construção dos itens pressupõe que exista crianças que se vêem de um modo, enquanto outros se vêem de modo oposto, não envolvendo nenhuma das respostas o termo "Falso". Com este formato pretende-se minimizar a influência de uma tendência para as respostas socialmente desejáveis.

(e) Instruções de aplicação

A escala é passada individualmente. O examinador deve sentar-se em frente da criança de modo a que, quando lhe apresenta cada figura, possa ler as instruções que se encontram registadas por trás.

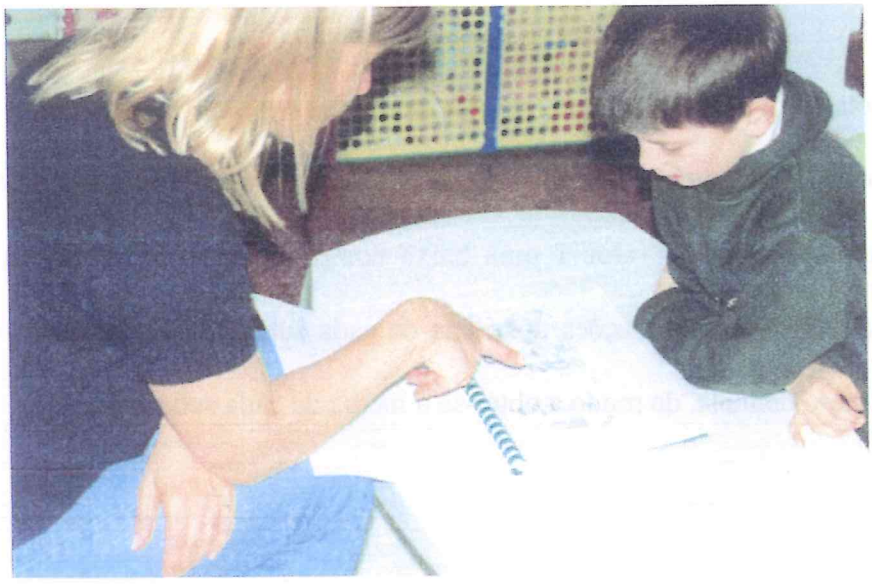


Figura 9 - Exemplo de como o material deverá ser apresentado

É lida à criança uma afirmação sobre cada uma das crianças na prancha; por exemplo "esta criança é boa a fazer *puzles* e esta não é muito boa". É-lhe pedido, em seguida, para escolher a criança que é mais parecida consigo. Depois, o examinador aponta cada um dos círculos da figura escolhida, círculo grande e círculo pequeno, lendo as respectivas afirmações. Só então a criança decidirá em que grau se identifica com a figura escolhida.

Iremos, em seguida, descrever a forma como o item que serve de exemplo na escala deve ser passado. O examinador dirige-se à criança mostrando a prancha Exemplo e diz: "Tenho aqui um jogo de figuras, que se chama QUE RAPAZ (RAPARIGA) É MAIS PARECIDO COMIGO. Eu vou-te contar o que cada rapaz (rapariga) da figura está a fazer".

"Nesta (aponta-se o desenho da esquerda), este rapaz/rapariga está normalmente contente, este rapaz/rapariga (aponta-se o desenho da direita), está normalmente triste. Agora diz-me: Qual dos rapazes/raparigas é mais parecido(a) contigo?"

Depois de a criança identificar a figura apropriada para ela, o examinador aponta os círculos abaixo da figura e pede à criança que indique, apontando para o círculo apropriado, se a criança da figura é exactamente como ela (círculo maior), ou um pouco como ela (círculo pequeno). No caso da criança apontar no meio dos dois círculos, dizendo que ambas são como ela, deve-se levá-la a explicitar a sua resposta (ver Anexo F).

(f) Cotação

As opções da criança são cotadas de 1 a 4, indicando este último valor uma alta competência percebida e o valor 1 uma baixa competência percebida. Para cotar todo o protocolo, somam-se as pontuações dos itens de cada subescala dividindo-se em seguida o total pelo número de itens, de modo a obter-se a média de cada subescala.

(g) Aferição da Escala

A Escala Pictórica de Competência Percebida e de Aceitação Social para crianças apresenta, na sua versão original (Harter & Pike 1983), 4 dimensões separadas, cada uma composta por 6 itens. Numa tentativa anterior de adaptação da escala (Mata, Monteiro, Peixoto, & Alves-Martins, 1999), estes autores verificaram, por um lado, que alguns dos itens apresentavam valores não muito elevados de saturação com o respectivo factor e, por outro lado, algumas das dimensões apresentavam valores baixos no que dizia respeito à sua consistência interna. Assim, optaram por proceder à elaboração e testagem de 10 itens alternativos, tendo em vista uma eventual introdução destes na versão final da escala, de modo a melhorar as suas propriedades psicométricas. Para além da introdução de novos itens, a linguagem utilizada em alguns dos itens foi também alterada, sendo esta adaptada à linguagem habitualmente utilizada pelas crianças portuguesas com estas idades. Uma terceira alteração à escala prendeu-se com os desenhos das pranchas apresentadas. Todas as pranchas foram refeitas, de modo a que os desenhos apresentados fossem mais descritivos e com um conteúdo aliciante para as crianças.

Amostra utilizada na testagem da Escala

A amostra foi constituída por 127 crianças de várias escolas públicas da região de Lisboa, com idades compreendidas entre os 6 e 8 anos de idade. Sessenta e duas destas crianças frequentavam o 1º ano de escolaridade e sessenta e cinco o 2º ano de escolaridade. Relativamente ao género, 60 eram do sexo masculino e 67 do sexo feminino.

Quadro 9

Distribuição dos sujeitos por ano de escolaridade e sexo

	Ano de Escolaridade		
	1º	2º	total
Rapazes	27	33	60
Raparigas	35	32	67
Total	62	65	127

Análise das Propriedades Psicométricas

A análise das propriedades psicométricas foi efectuada com o programa Statistica (StatSoft, 1995)

Análise Factorial

Os dados foram submetidos a uma análise factorial com rotação Varimax e com definição prévia de 4 factores, sobre os 34 itens da escala. Desta primeira análise resultou uma estrutura factorial com quatro factores, em que o segundo e terceiro factores correspondiam, respectivamente, às dimensões Competência Cognitiva e Competência Física. No entanto, os factores um e quatro agregavam, ambos, itens das dimensões, Aceitação Materna e Aceitação entre Pares. Deste modo, procedemos à selecção dos itens no factor um, que correspondiam à Aceitação Materna e, no factor quatro, aos que correspondiam à subescala Aceitação entre Pares.

Uma nova análise factorial com definição prévia de 4 factores e com rotação Varimax foi efectuada aos 24 itens seleccionados, cujo resultado se apresenta no Quadro 10.

Quadro 10

Análise Factorial (Rotação Varimax)

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Item 4	.51			
Item 8	.58			
Item 16	.67			
Item 20	.50			
Item 24	.60			
Item 31	.70			
Item 33	.62			
Item 34	.72			
Item 1		.61		
Item 5		.60		
Item 9		.62		
Item 13		.72		
Item 17		.59		
Item 21		.67		
Item 3			.56	
Item 7			.56	
Item 15			.58	
Item 19			.51	
Item 23			.63	
Item 30			.55	
Item 2				.62
Item 10				.65
Item 14				.69
Item 22				.59
Valor Próprio	8,81	2,35	2,11	1,58
%Variância	25,93	6,90	6,21	4,67
% Total Variância		43,70		

A solução de 4 factores obtida permite constatar a existência de uma estrutura factorial idêntica à da versão americana da escala (Harter & Pike, 1983). No entanto, o Factor 4, que corresponde à subescala da Aceitação entre Pares, é constituído por apenas 4 itens e o Factor 1, que corresponde à Aceitação Materna, por 8 itens.

Consistência Interna

No que se refere à totalidade da amostra, a consistência interna, avaliada através do alfa de Cronbach, apresenta valores bastante aceitáveis nas 4 dimensões, variando entre .65 e

.82. Comparativamente à versão anterior (Mata, Monteiro, Peixoto, & Alves-Martins, 1998), os valores do alfa de Cronbach apresentados na presente versão da escala são nitidamente superiores, em particular nas dimensões da Competência Cognitiva, Aceitação Materna e Aceitação entre Pares.

Quadro 11

Coeficiente de Consistência Interna (Alfa de Cronbach)

Dimensões	Amostra Total
Competência Cognitiva	.76
Competência Física	.65
Aceitação Materna	.82
Aceitação entre Pares	.81

Em Síntese

As análises realizadas permitem-nos concluir que esta escala possibilita a avaliação da competência percebida em 2 domínios que representam a Competência Geral (que inclui as dimensões Competência Cognitiva, Competência Física) e a Aceitação Social (que inclui as dimensões Aceitação entre Pares e Aceitação Materna). Quanto à fidelidade da escala, nomeadamente no que respeita à sua consistência interna, podemos verificar que os valores do alfa de Cronbach se revelaram relativamente elevados em 3 das dimensões (Competência Cognitiva, Aceitação entre Pares e Aceitação Materna), sendo o valor um pouco inferior na subescala da Competência Física. Deste modo, pensamos que, em estudos posteriores para a aferição desta escala, os itens desta última subescala deverão ser revistos, podendo, eventualmente, ser introduzidos novos itens, ou alterar o conteúdo de outros que já existam. Por outro lado, novos itens deverão ser testados para a subescala da Aceitação entre Pares, com o objectivo de igualar o número de itens em cada uma das dimensões.

E. Avaliação do Autoconceito e Auto-Estima – 4º ano de escolaridade

"Como é que eu sou" Escala de autoconceito para crianças – (Alves-Martins, Peixoto, Mata, & Monteiro, 1995)

O instrumento utilizado para avaliar o autoconceito e a auto-estima das crianças do 4º ano de escolaridade foi a escala "COMO É QUE EU SOU" de Alves-Martins, Peixoto, Mata, e Monteiro (1995), sendo esta uma adaptação para a população portuguesa do Self-Perception Profile for Children, de Susan Harter (1985). Este instrumento destina-se a crianças do 3º ao 6º ano de escolaridade (8-12 anos) (ver Anexo G).

(a) Breve descrição

A escala "COMO É QUE EU SOU" foi concebida para avaliar múltiplas dimensões do autoconceito de crianças e pré-adolescentes. De acordo com os pressupostos de Harter (1985), o autoconceito é um constructo multidimensional que reflecte a avaliação de domínios específicos e de um domínio mais geral, que se denomina auto-estima. Desta forma, distingue vários domínios específicos de interesse, em que alguns deles são considerados importantes em todas as fases do desenvolvimento dos sujeitos como, por exemplo, a Aceitação Social, Competência Escolar, Competência Atlética, Aparência Física e Comportamento. Para além destes domínios específicos, Harter (1985) apresenta um domínio mais geral: a Auto-Estima, que não é visto como uma soma das autopercepções específicas, mas sim como um constructo relativamente independente. Constitui uma percepção geral do sujeito, enquanto pessoa. Considera esta autora que, deste modo, se obtém uma imagem mais rica e diferenciada do que a obtida por instrumentos que forneçam uma única medida de autoconceito.

(b) Estrutura

A escala contém 36 itens referentes a seis dimensões. Cinco dimensões avaliam as autopercepções das crianças relativamente a domínios específicos das suas vidas e uma avalia a percepção que a criança tem de si própria, em geral.

1. *Competência Escolar* – os itens desta subescala avaliam a percepção da criança relativamente à sua competência ou aptidão no domínio do desempenho escolar.
2. *Aceitação Social* – Pretende avaliar o grau de aceitação da criança pelos seus colegas; como é que ele se sente em termos de popularidade.
3. *Competência Atlética* – Todos os itens se referem ao modo como a criança se percepciona ao nível das suas actividades desportivas ou jogos ao ar livre.
4. *Aparência Física* – Pretende verificar o grau de satisfação da criança relativamente ao seu aspecto, peso, tamanho, etc.
5. *Comportamento* – Refere-se à forma como a criança se sente em relação ao modo como age, se faz as coisas correctamente, se age de acordo com o que esperam dele, se evita problemas, etc.
6. *Auto*-Estima – Pretende analisar se a criança gosta de si enquanto pessoa, se é feliz. Constitui um julgamento global do seu valor enquanto pessoa e não um domínio específico de competência.

Cada uma das dimensões contém seis itens. Dentro de cada subescala, três dos itens estão construídos de modo a que a afirmação, reflectindo uma alta competência percebida, surja do lado esquerdo, enquanto que nos restantes três a afirmação reflectindo uma alta competência percebida, surge do lado direito. Nos seis primeiros itens, as diferentes dimensões vão aparecendo de forma alternada pela seguinte ordem: (1) Competência Escolar; (2) Aceitação Social; (3) Competência Atlética; (4) Aparência Física; (5) Comportamento; (6)

Auto-Estima. Esta ordem vai manter-se ao longo de toda a escala para os 36 itens que a constituem.

(c) Formato

Pretende-se, com o tipo de formato utilizado, mostrar ao sujeito que existem crianças com características diversas, com as quais ela se pode identificar em maior ou menor grau. Não existem à partida respostas certas ou erradas, respostas melhores ou piores, mas respostas possíveis e igualmente aceites. Esta ideia é operacionalizada através de uma estrutura alternativa para os itens da escala.

SOU TAL E QUAL ASSIM	SOU UM BOCADINHO ASSIM				SOU UM BOCADINHO ASSIM	SOU TAL E QUAL ASSIM
☐	☐	Algumas crianças esquecem muitas vezes o que aprendem	**MAS**	Outras conseguem lembrar-se das coisas com facilidade	☐	☐

Figura 10 - Item da subescala Competência Escolar

O formato dos itens que compõem a escala permitem uma dupla opção (ver Figura 10). Por um lado, a criança terá de escolher entre duas descrições de crianças, aquela com que se identifica mais. Por outro lado, a criança terá de exprimir o seu grau de identificação ("Tal e qual assim" ou " Um bocadinho assim").

(d) Instruções de aplicação

Os itens são apresentados por escrito, podendo a escala ser passada individualmente, ou em grupo. Depois de preenchida a informação referente à identificação, as crianças foram instruídas sobre o modo de responderem à escala. Para as crianças do 4º ano os autores aconselham a leitura dos itens em voz alta, um a um, pelo examinador (Alves-Martins, Peixoto, Mata, & Monteiro, 1995). Introduziu-se a escala como um levantamento de opinião, exemplificando e mostrando que não existiam respostas certas nem erradas.

Ao explicar o formato dos itens foi essencial tornar bem claro que para cada item só se poderia assinalar uma situação. Na fase inicial, houve o cuidado de verificar se todos os sujeitos tinham compreendido o procedimento de resposta.

Relativamente às instruções dadas às crianças foi dito o seguinte: "*Temos aqui algumas frases que falam de crianças com características diferentes. Gostaria de saber com qual dessas crianças é que cada um de vocês se acha mais parecido. Não há respostas certas nem erradas.*

Primeiro vou explicar-vos como é que se responde a estas perguntas. Há uma pergunta para exemplo no princípio da vossa página, dentro de um rectângulo. Vou lê-la em voz alta e vocês vão lendo ao mesmo tempo. (O examinador lê a questão exemplo). *Esta questão refere-se a dois tipos de crianças e eu quero saber com qual vocês acham que são mais parecidos.*

1. *Assim, primeiro peço-vos que escolham se são mais parecidos com as crianças do lado esquerdo, que gostam mais de brincar na rua nos seus tempos livres, ou se são mais parecidos com as crianças do lado direito que gostam mais de ficar em casa a ver televisão. Não escrevam nada ainda, vão só decidir com qual das crianças são mais parecidos.*
2. *Agora que já sabem com qual criança se parecem mais, têm de decidir se são tal e qual assim, ou se são um bocadinho assim. Se são tal e qual assim, põem uma cruz no quadrado debaixo do sítio que diz* **"Sou tal e qual assim"**. *Se são só um bocadinho assim, põem uma cruz no quadrado debaixo do sítio que diz* **"Sou um bocadinho assim".**
3. *Este exemplo foi só para treinar. Agora têm mais frases que eu vou lendo com vocês. Para cada uma, marcam só um quadrado, aquele que corresponde à criança que for mais parecida com vocês".*

(e) Cotação

Para cada item a cotação pode variar entre os valores 4 e 1. Ao longo do questionário os itens estão contrabalançados dentro de cada subescala, de modo a que, para metade dos itens, a afirmação que traduz o grau mais elevado de competência ou adequação esteja colocado do lado esquerdo e para a outra metade se encontre colocada do lado direito. Assim, a cotação para os primeiros será de 4, 3, 2, 1 e, para os segundos, que reenviam para uma baixa competência percebida, a cotação será 1, 2, 3, 4, consoante o grau de identificação do sujeito com cada uma das afirmações. Após a cotação dos diferentes itens, calcula-se a média para cada subescala obtendo-se, desta forma, seis médias a partir das quais é possível traçar o perfil do sujeito.

3. PROCEDIMENTO

Conduzir uma investigação utilizando o método tutorial pode, à partida, levantar alguns problemas aos professores e à própria escola que, caso não sejam logo previstos e esclarecidos de início, poderão resultar num estudo fracassado. Para que esta investigação fosse, de facto, viável, foram feitas reuniões com os directores e professores das escolas, já que o Programa de Leitura a Par a ser implementado, pelo seu carácter inovador, iria situar-se com o tempo de aulas dos alunos, o espaço onde iriam decorrer as sessões, a duração e a frequência das mesmas e, finalmente, a periodicidade do projecto a desenvolver.

Todos estes aspectos foram discutidos nos primeiros contactos com as escolas.

Deste modo e após todos os detalhes a nível logístico terem sido definidos e operacionalizados, a investigação decorreu em quatro fases consecutivas. Uma primeira fase (Fase I – pré-teste) teve por objectivo avaliar as competências iniciais dos sujeitos em Leitura, os níveis de motivação para a leitura e os valores de autoconceito e auto-estima.

Posteriormente, constituíram-se os grupos e formaram-se as díades. A Fase II correspondeu ao momento da implementação do Programa de Leitura a Par. A Fase III (pós-teste) teve como principal finalidade a reavaliação dos sujeitos nos domínios em estudo. Por fim uma quarta fase (Fase IV), em que se fez uma avaliação, junto das crianças, do impacto do Programa de Leitura a Par, culminou com uma sessão lúdica do encerramento "oficial" do Programa.

3.1. Fase I – Pré-teste

3.1.1. Avaliação das competências iniciais dos sujeitos

Nesta fase procedemos à avaliação das três variáveis em estudo: motivação para a leitura, autoconceitos e auto-estima e, ainda, as competências das crianças em leitura. Começámos por avaliar as duas primeiras. Só depois procedemos à avaliação das competências em leitura, para que os resultados sentidos pelas crianças na realização desta prova não contaminassem a avaliação das restantes variáveis.

Desta forma, à metade dos sujeitos (80 crianças, 40 do 2º ano de escolaridade e 40 do 4º ano de escolaridade), passámos em primeiro lugar a escala de motivação para a leitura "Eu e a leitura" (Monteiro & Mata, 2000) e, num segundo tempo, a escala de autoconceito [para o 2º ano, a adaptação para a população portuguesa da escala de Harter e Pike (1980), de Mata, Monteiro, Peixoto, e Alves-Martins (1999); para o 4º ano, a escala "Como é que eu sou", de Alves-Martins, Peixoto, Mata, e Monteiro (1995), sendo esta uma adaptação para a população portuguesa do Self-Perception Profile for Children de Susan Harter (1985)].

Aplicámos à outra metade dos sujeitos os instrumentos de forma inversa, ou seja, primeiro os que avaliavam o autoconceito, depois os que avaliavam a motivação para a leitura. Todos os procedimentos de administração das escalas estiveram de acordo com os

descritos no subtítulo anterior, que se refere aos instrumentos. Por fim, foi aplicado o teste de leitura, com o objectivo de avaliar as competências iniciais das crianças em leitura. Estes três instrumentos foram aplicados em dias diferentes, mas seguindo a ordem atrás descrita.

As três sessões de avaliação foram registadas em vídeo.

3.1.2. Constituição dos grupos

Um dos principais objectivos da investigação em Psicologia da Educação é desenvolver novos conhecimentos sobre os fenómenos psicológicos e educacionais. De acordo com a sua própria metodologia, as investigações psicológicas podem caracterizar-se dentro de duas perspectivas. Uma primeira, que é definida por humanista-interpretativa, aparece ligada às chamadas investigações qualitativas e naturalistas, assumindo-se como um paradigma oposto ao paradigma positivista: "A realidade psico-educativa é percebida como mais dinâmica, fenomenológica, associada à história individual e aos contextos" (Almeida & Freire, 1997, p. 27). Nesta perspectiva, o que interessa é o olhar para os significados e para as intenções das acções humanas. Daí, a utilização de métodos mais qualitativos do que quantitativos, mais holísticos e idiográficos do que nomotéticos (Almeida & Freire, 1997).

A segunda perspectiva, definida por empírico-analítica, tem como objectivo explicar, predizer e controlar fenómenos. Este tipo de investigações procura as "regularidades e leis explicativas através dos esforços colocados na objectividade dos procedimentos e na quantificação das medidas" (Almeida & Freire, 1997, p. 27). São aqui utilizados os métodos quantitativos, de onde poderemos destacar o método experimental.

O que em psicologia se designa por experiência científica, segundo Zimmey (1961, citado por Almeida & Freire, 1997), "é uma situação de observação objectiva de fenómenos que são forçados a ocorrer numa situação rigorosamente controlada e em que um ou mais factores são manipulados enquanto os restantes são controlados ou mantidos sob condições

constantes" (p. 82). Nesta linha de ideias, num plano experimental devem-se ter em conta quatro aspectos fundamentais. O primeiro tem a ver com o facto da variável independente ser manipulada e ser possível a fixação prévia de valores. Em segundo lugar, a variável independente assume no mínimo dois níveis (podendo assumir mais) de valores, com o objectivo de se contrastar os efeitos da variável dependente. Em terceiro lugar, os grupos que compõem a amostra devem ser equivalentes e escolhidos aleatoriamente. Por último, as variáveis parasitas, alheias ao procedimento, devem ser devidamente controladas. O que se pretende com isto é que a variância nos resultados na variável dependente seja devida, exclusivamente, ou o mais possível, aos valores assumidos pela variável independente.

Por vezes, nas investigações em contexto escolar, como é o nosso caso, introduz-se algo semelhante ao método experimental na programação dos procedimentos de recolha de dados. No entanto, por razões várias, não é possível um autêntico controlo das variáveis experimentais. Neste caso, não se trata de um plano experimental, mas de um plano *quasi experimental* (Campbell & Stanley, 1979).

No nosso Programa de Leitura a Par, uma vez que tinha uma componente interventiva, procurámos apreciar o efeito das actividades implementadas tomando as alterações verificadas entre o começo e o final. Assim, a par da avaliação ao longo do processo (de que já falámos anteriormente na descrição do Programa de Leitura a Par), fez-se uma avaliação inicial ou "pré-teste" e uma avaliação final ou "pós-teste". "Quando está em causa apreciar o efeito de um programa em termos de alterações produzidas, a interpretação dos resultados finais e a sua atribuição ao Programa em apreço pressupõe a tomada de grupos de controlo" (p. 27).

Refere, ainda, este autor que os sujeitos que compõem estes grupos devem ser equivalentes aos do grupo experimental. No nosso estudo, os dois grupos com que trabalhámos (grupo experimental e grupo de controlo) não eram, à partida, na situação de pré-

teste, grupos equivalentes, para todas as variáveis estudadas. Segundo Campbell e Stanley (1979), este desenho designa-se por desenho com grupo de controlo não equivalente e é um dos mais divulgados em pesquisa educacional. Trata-se, assim, de acordo com os autores atrás referidos, "de um desenho que envolve um grupo experimental e um grupo de controlo, ambos submetidos a um pré e pós-teste, mas em que o grupo de controlo e o grupo experimental não possuem equivalência amostral pré-experimental" (Campbell & Stanley, 1979, p. 82).

Para tornar os grupos equivalentes, deveriam ter sido seguidos vários procedimentos ligados à selecção dos indivíduos para os grupos, tendo em vista o controlo dos efeitos das variáveis estranhas. No nosso estudo, porém, não foi possível aplicar esses procedimentos, por duas razões diferenciadas. Em primeiro lugar, não foi possível proceder à seleccão dos sujeitos de forma aleatória, uma vez que o grupo de sujeitos de que dispúnhamos para seleccionar a amostra era bastante reduzido (8 escolas do 1º ciclo do ensino básico). O alargamento do número de escolas que esse tipo de selecção implica tornava humanamente impossível a realização da pesquisa por um único investigador, tendo em conta que o estudo exigia procedimentos empíricos com uma duração de 6 meses, efectuados em simultâneo.

Em segundo lugar, mesmo com este grupo de sujeitos reduzido, não foi possível recorrer ao emparelhamento dos sujeitos para a amostra, uma vez que o número de variáveis a emparelhar era excessivo, ou seja, teríamos que emparelhar os sujeitos de acordo com três variáveis: Autoconceito (avaliado em quatro/seis dimensões), motivação para a leitura (avaliada em três dimensões) e desempenho em leitura (avaliado em três dimensões).

Em síntese, as crianças dos dois grupos que iriam fazer parte do nosso grupo de sujeitos, deveriam ser equivalentes em doze medidas diferentes das três variáveis em estudo, o que se torna quase impossível de operacionalizar.

Perante estes factos, recorreu-se a um método intencional de amostragem, configurando o que Almeida e Freire (1997) designam por amostra intencional. Trata-se de uma escolha prévia dos sujeitos a serem observados. A escolha foi feita pelos próprios professores dos alunos de acordo com as instruções do investigador. Os sujeitos foram, em seguida, distribuídos de forma aleatória pelos dois grupos (experimental e controlo), o que, de acordo com os mesmos autores, aumenta o rigor deste método.

Para minimizar o efeito desta variável foram aplicados alguns procedimentos estatísticos, para evitar a interpretação da diferenciação, ou não diferenciação, dos resultados entre os dois grupos (participação ou não no Programa) e, sobretudo, a atribuição das diferenças verificadas entre os dois momentos da avaliação, à intervenção operada. Deste modo, todos os resultados brutos obtidos nas três variáveis (Autoconceito, motivação e desempenho em leitura) na situação de pré e pós-teste foram convertidos em ganhos relativos, que nos permitem, com alguma segurança, embora os grupos à partida não fossem equivalentes, afirmar que as diferenças verificadas entre os dois momentos da avaliação se devem à intervenção operada.

3.1.3. Formação das díades

Na formação das díades foi necessário ter em linha de conta alguns factores, nomeadamente o sexo, os níveis de competência em leitura e o comportamento, que parecem ser importantes para que um programa tutorial tenha sucesso. A revisão da literatura sobre este assunto não é muito concludente. No entanto, procurámos seguir alguns dos conselhos dados por investigadores nesta área temática e aplicá-los na formação das nossas díades.

De uma forma geral, a formação das díades foi feita através de um procedimento aleatório. Relativamente ao sexo, referem alguns autores (Goodlad & Hirst, 1989) que pares do mesmo sexo parecem ter mais sucesso que pares constituídos por crianças de sexos

opostos. No entanto, Kennedy (1990), num estudo sobre tutorado, numa situação de Leitura a Par, em que emparelhou sujeitos do mesmo sexo e de sexos opostos, constatou que os tutores que evoluíram mais a nível das competências em leitura foram os que estavam numa situação de interacção com um colega de outro sexo. No nosso grupo esta variável foi controlada, na formação das díades, aleatoriamente, devido ao número reduzido de sujeitos em cada escola (5) e ao facto de não ser possível trabalhar esta variável de forma correcta, já que, em algumas escolas, existiam mais tutores de um sexo do que tutorandos do sexo oposto.

Sabendo, por outro lado, que todos os nossos sujeitos foram indicados pelas suas professoras como sendo crianças com dificuldades em leitura, algumas delas referidas como tendo bastantes dificuldades, adoptámos como critério relativamente às competências em leitura, (a partir dos dados recolhidos na sessão inicial de avaliação das competências em leitura) não emparelhar um sujeito do 4º ano com um do 2º ano desde que aquele tivesse mais dificuldades que o seu colega mais novo.

Um outro critério referido por Goodlad e Hirst (1989) prende-se com o comportamento das crianças. Sugerem, deste modo, que nunca se emparelhem crianças que apresentem comportamentos disruptivos. Por outro lado, díades formadas por crianças com uma personalidade muito introvertida parecem ter menos sucesso nestes programas. Assim, numa entrevista inicial aos professores, quando estes nos indicavam as crianças com dificuldade em leitura, também lhes foi pedido que nos falassem um pouco sobre o seu comportamento e a sua personalidade. Goodlad e Hirst (1989) recomenda que uma criança com um comportamento disruptivo ou hiperactiva nunca deve ser emparelhadda com outra com o mesmo tipo de comportamentos. Desta forma, foi possível, no momento da formação da díade, nunca juntar duas crianças que, segundo os professores, apresentavam comportamentos disruptivos e que fossem ambas bastante inibidas ao nível da comunicação

oral. Tendo em conta estes factores, o procedimento utilizado na selecção dos restantes sujeitos, para a formação das díades, foi a aleatorização.

Nesta fase foi, ainda, elaborada uma entrevista aos professores de todas as crianças, com o objectivo de analisar os diferentes contextos de sala de aula relativamente às actividades de leitura. Esta preocupação prendeu-se com dois aspectos. Por um lado e uma vez que das crianças que fazem parte do nosso trabalho são provenientes de diferentes salas de aula, com diferentes professores, foi nosso objectivo analisar as práticas pedagógicas de aprendizagem da leitura, utilizadas pelos professores, já que esta variável podia de algum modo influenciar os nossos resultados.

Por outro lado, como as crianças que faziam parte do grupo de controlo ficavam dentro da sala de aula a trabalhar, com os respectivos professores, actividades de leitura ou outras, esta análise das práticas de ensino da leitura era também fundamental para podermos interpretar, de forma mais correcta, os resultados obtidos após a implementação do Programa de Leitura a Par.

De uma forma geral, as actividades de leitura não parecem ser muito diferentes de professor para professor. Estas caracterizam-se por:

a. Tempo

- ✓ São actividades que ocorrem duas a três vezes por semana;
- ✓ Têm a duração aproximada de uma hora uma hora e trinta minutos (para o conjunto dos alunos);

b. Estratégias / Procedimentos

- ✓ Em geral, a leitura é individual e em voz alta, realizada na carteira, enquanto os outros acompanham a leitura em voz baixa;

- ✓ Cada aluno lê um pouco do texto, continuando outra criança a ler, sempre que o professor o indique;
- ✓ No final da leitura, o professor coloca aos seus alunos algumas questões de compreensão e conversam sobre o texto que acabaram de ler;
- ✓ O professor corrige imediatamente, sempre que uma palavra é mal lida ou mal pronunciada;
- ✓ Quando há hesitação por parte do aluno, ou quando este não consegue ler a palavra, o professor fornece a palavra correcta;

c. *Reforço*

- ✓ O professor raramente elogia a criança e, quando o faz, é no final da leitura;
- ✓ As críticas, por seu lado, surgem à medida que a criança vai tendo dificuldades na leitura, culminando muitas vezes em punição, ou seja, ter que ler a mesma lição em casa X vezes;

d. *Materiais*

- ✓ O material de leitura por excelência é o manual escolar;
- ✓ Os textos lidos são escolhidos pelo professor;
- ✓ Por vezes o professor pede ao aluno que leia um trabalho que ele próprio escreveu;
- ✓ Em 4 das escolas, existiam mini-bibliotecas, onde os alunos poderiam requisitar livros para levarem para casa. Este procedimento é pouco habitual por parte dos alunos.

e. *Avaliação*

- ✓ A avaliação da leitura é feita exclusivamente pelo professor, através da observação da criança;

- ✓ Não existe qualquer registo escrito, por parte do professor, da evolução dos progressos em leitura das crianças; no entanto, estes dizem memorizar as evoluções que se vão dando ao longo do tempo.

3.2. Fase II

3.2.1. Implementação do Programa de Leitura a Par

Durante esta fase, os sujeitos do grupo experimental participaram no Programa de Leitura a Par, ou seja, durante 8 semanas estas crianças estiveram em interacção três vezes por semana, num programa de estimulação da leitura, cujo método utilizado foi a tutoria.

Há, ainda, a acrescentar que não houve qualquer acréscimo, em termos de tempo, ao horário habitual das aulas, para a realização deste programa, ou seja, o Programa de Leitura a Par decorreu em tempo útil de aulas. Deste modo, enquanto as crianças do grupo experimental trabalhavam no Programa de Leitura a Par, as crianças do grupo de controlo ficavam na sala de aula com os seus professores, desenvolvendo ora actividades de leitura (individual) ora outras actividades noutros domínios específicos.

3.3. Fase III – Pós-teste

Esta fase corresponde à fase de pós-teste, realizada nos dias após o término do Programa de Leitura a Par. Todas as crianças foram novamente avaliadas, relativamente às suas competências em leitura, aos seus níveis de autoconceito e auto-estima e ainda, no que se refere aos seus perfis motivacionais. Os instrumentos e procedimentos utilizados foram idênticos aos descritos na fase de pré-teste.

3.4. Fase IV

Depois de se ter procedido à reavaliação dos sujeitos, foi ainda realizada uma entrevista individual às crianças que participaram no Programa de Leitura a Par, com o objectivo de avaliar as suas atitudes relativamente ao trabalho realizado durante a interacção diádica.

Para concluir este período de intenso trabalho, organizámos uma "Caça ao tesouro", em que as díades teriam que ir descodificando mensagens e pistas deixadas ao redor da escola, para que conseguissem descobrir o seu tesouro. Este Tesouro era constituído por um certificado individual de participação no Programa (ver Anexo I) e por um pequeno presente oferecido a cada uma das crianças que fizeram parte deste trabalho.

CAPÍTULO 7

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Os resultados obtidos nesta investigação serão apresentados de forma agrupada de acordo com as diferentes questões e hipóteses levantadas na problemática.

Para uma análise dos efeitos da implementação do Programa de Leitura a Par nos grupos em estudo (experimental e controlo), recorremos a vários procedimentos estatísticos. Para cada uma das variáveis onde se foi estudar o efeito da implementação do Programa, nomeadamente no desempenho em leitura, na motivação para a leitura e nos níveis de autoconceito e auto-estima das crianças, começaremos sempre, por caracterizar a evolução dos dois grupos em estudo (grupo experimental e grupo de controlo), da situação de pré-teste para a situação de pós-teste, a partir da análise das médias obtidas.

Em seguida, procedemos ao tratamento estatístico da análise de variância de medições repetidas (ANOVA), uma vez que realizámos duas avaliações da mesma variável para cada sujeito. Este teste permite controlar fontes de variabilidade, que podendo não ter nada a ver com o tratamento, poderão, de algum modo, mascarar o efeito deste, nomeadamente os valores médios iniciais dos grupos utilizados no estudo. Desta forma, é possível controlar as diferenças iniciais entre os indivíduos. A vantagem da utilização deste procedimento estatístico consiste, então, em assegurar o controlo sobre as diferenças interindividuais existentes à partida entre os sujeitos (Pestana & Gagueiro, 2000; Maroco, 2002). Este teste permitirá, ainda, verificar os efeitos dentro do mesmo grupo, ao longo das duas aplicações.

Relativamente às condições de aplicação da ANOVA de medições repetidas há uma exigência da normalidade da variável em estudo e da homogeneidade das variâncias nos grupos. No entanto, segundo Glass e Hopkins (1996), quando se utiliza a ANOVA, a estatística F mostra-se robusta perante a violação de algumas destas condições. Para estes autores, a não normalidade tem consequências mínimas na interpretação dos resultados, excepto se a distribuição dos resultados for muito assimétrica, o que não é a nossa situação. Por outro lado, o teste F é bastante robusto a violações da homogeneidade das variâncias entre grupos, quando a dimensão dos grupos é igual ou aproximada, logo, esta condição também está assegurada no nosso estudo.

Um outro pressuposto para a utilização da estatística F, na ANOVA de medições repetidas é o da esfericidade. Este pressuposto exige que as variáveis medidas sejam independentes dos sujeitos onde são medidas (Maroco, 2002). Segundo Zwick (1993), a comparação em dois momentos avaliativos dispensa este critério.

Quanto à exigência da normalidade da variável em estudo utilizámos o teste de Kolmogorov-Smirnov e para a homogeneidade das variâncias entre grupos o procedimento estatístico adoptado foi o teste de Levene.

Com base no que atrás foi referido, ou seja, uma vez que a dimensão das nossas amostras é igual, a ANOVA para medições repetidas é suficientemente robusta relativamente à violação de homogeneidade das variâncias e da normalidade, pelo que foi este o procedimento estatístico utilizado no tratamento dos dados da presente investigação.

Relativamente às escalas de medida utilizadas, considerámos que, devido às características das variáveis avaliadas, as podemos designar por escalas intervalares, ou seja, os valores obtidos com os instrumentos de avaliação usados, "decorrem da frequência ou do grau assumidos por uma propriedade. Tais valores envolvem já a classificação, grandeza e unidades de tamanho idêntico" (Almeida & Freire, 1997). No que concerne à avaliação do

desempenho na leitura três variáveis foram consideradas: 1) Compreensão da leitura: os sujeitos obtêm uma nota equivalente ao número de respostas correctas 2) Fluência da leitura: corresponde ao número de palavras lidas por minuto, 3) Correcção da leitura: refere-se à percentagem de palavras lidas correctamente.

Para a avaliação da motivação e do autoconceito, nas várias dimensões avaliadas cada sujeito obtém, no final, uma média decorrente do somatório das pontuações atribuídas aos vários itens, dividido pelo número de itens de cada dimensão. Estando conscientes da controvérsia que existe em que, nem todos os autores estão de acordo com a passagem de uma escala ordinal a nível do item para uma escala intervalar ao nível do resultado da prova (Almeida & Freire, 1997), optámos pela perspectiva defendida pelos autores originais destes instrumentos (Harter, 1985; Harter & Pike, 1984; Monteiro & Mata, 2001) que estão de acordo de que, as escalas de medida utilizadas são escalas intervalares. Acrescentam, que o resultado final obtido por cada sujeito resulta de uma análise, não a nível de cada item mas, de um resultado final da prova, que permite fazer conversões lineares e que possibilita a utilização da estatística paramétrica na análise dos resultados.

1. O EFEITO DO PROGRAMA DE LEITURA A PAR NO DESEMPENHO EM LEITURA

O segundo objectivo neste estudo referia-se à avaliação do impacto do Programa de Leitura a Par na compreensão que as crianças tinham de um texto escrito, na correcção com que liam esse mesmo texto e na fluência em leitura, ou seja, no tempo que as crianças levavam a ler o referido texto.

Em seguida apresentaremos os dados referentes a cada uma destes parâmetros do desempenho em leitura, tendo em conta o ano de escolaridade das crianças, 2º ou 4º ano.

1.1. Resultados obtidos pelos alunos do 2º ano de escolaridade

Para avaliar o impacto do Programa de Leitura a Par no desempenho em leitura das crianças do 2º ano de escolaridade, iremos começar por fazer uma análise evolutiva das médias nos dois grupos em estudo (experimental e controlo).

Estas evoluções são elucidativas nas Figuras 11, 12 e 13.

Constata-se que ambos os grupos evoluíram de forma significativa, do pré para o pós-teste, na compreensão, na fluência e na correcção da leitura. No entanto, também se verifica que, na correcção da leitura, embora o grupo de controlo tenha feito progressos, esta evolução não é mais reduzida do que nos outros dois níveis.

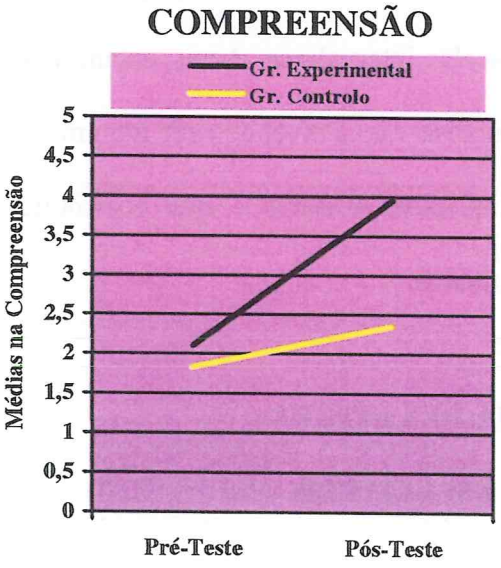


Figura 11 - Médias na compreensão da leitura em função do momento e do grupo

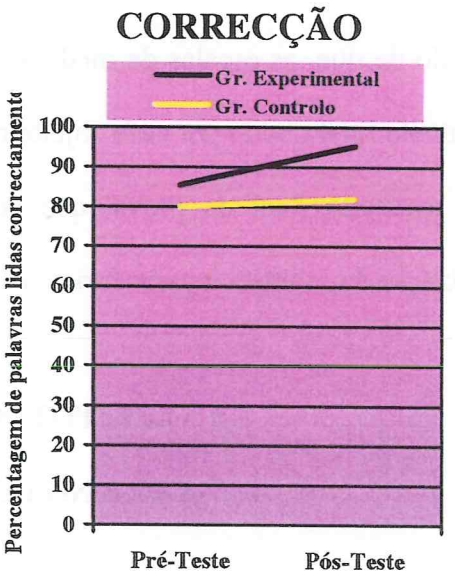


Figura 12 - Percentagem média de palavras lidas correctamente em função do momento e do grupo

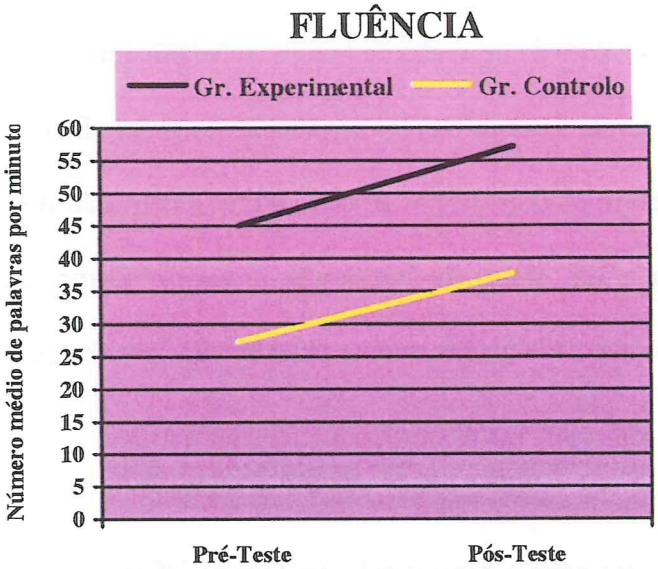


Figura 13 - Número médio de palavras lidas por minuto, em função do momento e do grupo

Ao analisarmos as três figuras constatamos que, para qualquer dos níveis avaliados para a leitura, quer as crianças do grupo experimental quer as crianças do grupo de controlo evoluíram do pré para o pós-teste. Estes resultados eram por nós esperados, uma vez que o intervalo de tempo entre a primeira avaliação e a segunda é de aproximadamente cinco meses e, como as crianças continuaram a ir às aulas, neste período de tempo, é natural que todos evoluíssem de uma forma geral. No entanto, verifica-se que na situação de pós-teste o grupo experimental evidenciou valores muito superiores aos do grupo de controlo, na correcção e na compreensão da leitura. Quanto à fluência na leitura, esta evolução não foi tão evidente no grupo de alunos que participaram no Programa de Leitura a Par.

Embora o grupo experimental apresente sempre valores superiores aos do grupo de controlo na situação de pré-teste, esta diferença só é significativa nos níveis da correcção e da fluência da leitura, apresentando o grupo experimental valores sempre superiores aos do grupo de controlo. Mesmo assim, verifica-se que a evolução é sempre superior do pré para o pós-teste no grupo experimental.

O Quadro 12 indica-nos os resultados da análise de variância, onde podemos constatar que, para a compreensão e para a correcção da leitura, se verificaram progressos significativos do pré para o pós-teste, sendo estes diferentes em função do grupo. Estes dados sugerem que a diferença significativa entre os dois grupos se deve à implementação do Programa de Leitura a Par, já que se verifica um efeito da interacção *momento*grupo*. Estes resultados vêm comprovar a tendência constatada anteriormente pelas médias obtidas pelos dois grupos.

Quadro 12

Análise de variância para o desempenho em leitura (2º ano de escolaridade)

Níveis	Factores	Soma dos quadrados	F	Sig.	Potência do teste
COMPREENSÃO	Momento	55.225	81.467	.000	1.000
	Momento*Grupo	16.900	24.930	.000	.999
	Grupo	34.225	19.674	.000	.992
CORRECÇÃO	Momento	1289.394	61.696	.000	1.000
	Momento*Grupo	658.332	31.500	.000	1.000
	Grupo	3606.080	22.105	.000	.996
FLUÊNCIA	Momento	5014.268	46.618	.000	1.000
	Momento*Grupo	29.445	.247	.602	.081
	Grupo	13853.645	26.932	.000	.999

No que se refere à fluência em leitura, constata-se através da análise de variância (Quadro 12) que, apesar de existir uma evolução significativa nos dois momentos de avaliação, esta não pode ser atribuída à implementação do Programa de Leitura a Par, uma vez que a interacção *momento*grupo* não é estatísticamente significativa (p=0.602).

1.2. Resultados obtidos pelos alunos do 4º ano de escolaridade

As Figuras 14, 15 e 16 ilustram os valores médios obtidos pelos alunos do 4º ano de escolaridade na compreensão, correcção e fluência em leitura.

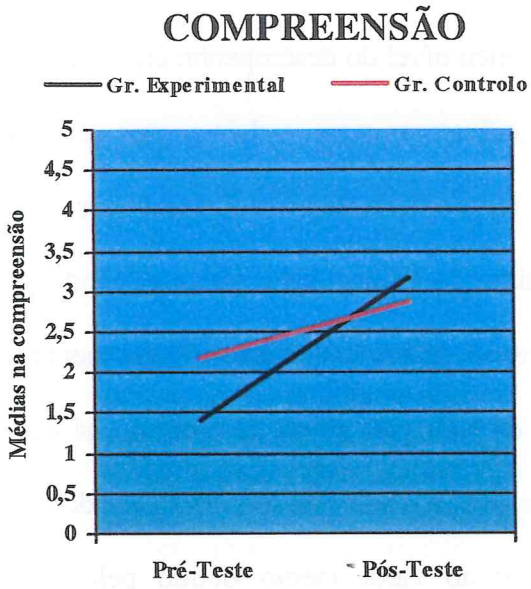


Figura 14 - Médias na compreensão da leitura em função do momento e do grupo

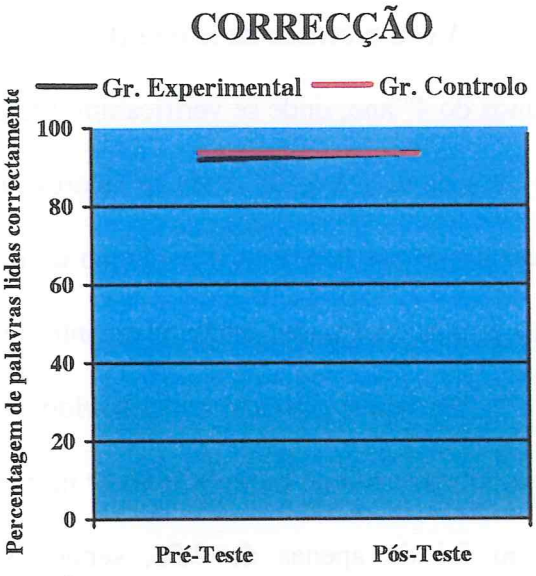


Figura 15 - Percentagem média do número de palavras lidas correctamente em função do momento e do grupo

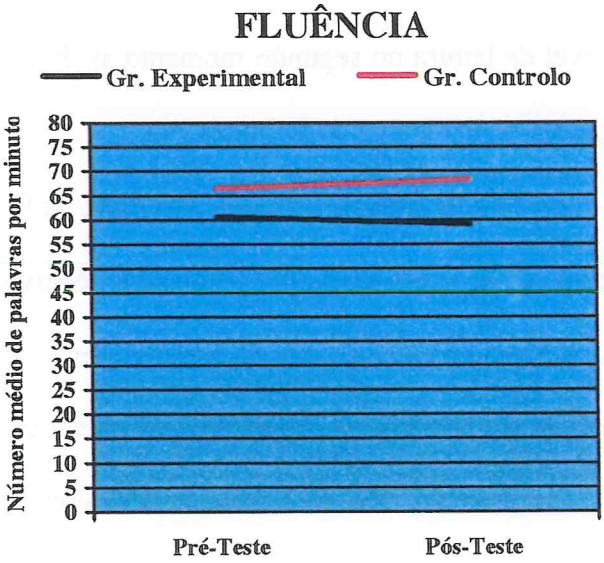


Figura 16 - Número médio de palavras lidas por minuto, em função do momento e do grupo

Ao fazermos a leitura das Figuras 14, 15 e 16 verificamos que as evoluções médias dos dois grupos foram bem diferentes, em qualquer dos níveis de leitura avaliados: compreensão, correcção e fluência em leitura.

A compreensão da leitura (Figura 14), foi o único nível do desempenho em leitura dos alunos do 4º ano, onde se verificaram diferenças significativas entre os dois grupos de alunos na situação de pré-teste, sendo os valores superiores no grupo de controlo. De qualquer forma, constata-se que houve uma evolução da primeira situação de avaliação para a segunda, nos dois grupos em estudo, sendo no entanto estes progressos superiores no grupo experimental.

Pensamos que não tenha havido um efeito de tecto, no grupo de controlo, já que a cotação máxima que se poderia obter neste nível era de 5, e o valor médio mais elevado neste grupo foi de apenas de 2,28, sendo este inferior ao valor médio obtido pelo grupo experimental na situação de pós-teste (3,18).

Na correcção da leitura, embora na situação de pré-teste o grupo experimental apresente médias inferiores às obtidas pelo grupo de controlo (diferenças não significativas), no pós-teste, são as crianças do primeiro grupo que fizeram mais progressos, já que os valores médios obtidos neste nível de leitura no segundo momento avaliativo, são superiores aos dos alunos que não participaram no Programa de Leitura a Par.

Relativamente à fluência da leitura, podemos observar, na Figura 16, que a situação é bastante diferente. O grupo de controlo apresenta progressos positivos do pré para o pós-teste, verificando-se a situação inversa para os alunos do grupo experimental, onde observamos um decréscimo nos valores médios de fluência em leitura, do primeiro para o segundo momento avaliativo. Na situação de pré-teste não se verificaram diferenças significativas entre os grupos em estudo.

Os resultados da análise de variância (Quadro 13) para a compreensão e correcção da leitura, revela-nos que houve uma evolução significativa do primeiro para o segundo momento de avaliação, a qual não foi semelhante nos dois grupos em estudo, tal como já tínhamos inferido a partir da análise anterior dos valores médios obtidos pelos sujeitos do grupo experimental e do grupo de controlo. Constata-se, ainda, um efeito significativo na

interacção *momento*grupo*, que podemos atribuir à implementação do Programa de Leitura a Par.

Quadro 13

Análise de variância para o desempenho em leitura (4º ano de escolaridade)

Níveis	Factores	Soma dos quadrados	F	Sig.	Potência do Teste
COMPREENSÃO	Momento	34.689	97.957	.000	1.000
	Momento*Grupo	26.814	75.719	.000	1.000
	Grupo	.189	.170	.681	.069
CORRECÇÃO	Momento	16.817	4.999	.028	.598
	Momento*Grupo	45.069	13.397	.000	.951
	Grupo	28.240	.449	.505	.102
FLUÊNCIA	Momento	.834	.014	.905	.052
	Momento*Grupo	111.165	1.925	.169	.278
	Grupo	2232.378	2.232	.139	.314

Quanto à fluência da leitura, constata-se que, embora o tipo de evolução de cada um dos grupos tenha sido diferente, o grupo de controlo teve uma evolução positiva e o grupo experimental uma evolução negativa; não se verifica através da análise de variância uma evolução significativa do pré para o pós-teste, nem qualquer efeito significativo da interacção *momento*grupo*, o que corrobora as tendências das médias, analisadas anteriormente.

1.3. Síntese

Tendo em conta as hipóteses colocadas (Hipótese 1, 2, e 3), de que as crianças que participassem no Programa de Leitura a Par iriam ter um melhor desempenho em leitura do que as crianças que nele não participassem, verificou-se, a partir da análise estatística, que:

1) Os tutores e tutorandos apresentaram valores significativamente diferentes das crianças do grupo de controlo, no que se refere à compreensão e à correcção em leitura. Os resultados apresentados demonstram que as crianças que participaram

no Programa de Leitura a Par registaram uma evolução estatisticamente significativa na compreensão que tinham de um texto, respondendo de forma bastante mais correcta às questões colocadas sobre a leitura que tinham acabado de efectuar, do que os seus colegas do grupo de controlo. No entanto, salientamos que para o 4º ano, e na avaliação inicial, existiam diferenças significativas entre os dois grupos, a favor do grupo de controlo, pelo que esta interpretação é feita com alguma reserva. Contudo, não nos parece que tenha existido um efeito de tecto, já que o grupo de controlo poderia ter evoluído muito mais do que aquilo que evoluiu, sendo os valores médios do pós-teste no grupo experimental superiores aos do grupo de controlo. No que toca ao número de palavras lidas correctamente num texto, constatou-se que o Programa de Leitura a Par conduziu a progressos significativos nesta dimensão. As crianças do grupo experimental leram o texto de forma mais correcta do que os seus colegas do grupo de controlo. Logo, a partir destes resultados, podemos afirmar que o Programa de Leitura a Par parece ter influenciado o desempenho dos alunos na compreensão e na correcção da leitura e, por isso, verificam-se as Hipóteses 1 e 2;

2) Por outro lado e relativamente à Hipótese 3, constatámos que o Programa de Leitura a Par não teve um efeito significativo na fluência em leitura, nem para os tutores nem para os tutorandos. Os dados obtidos permitem-nos constatar que os progressos registados pelas crianças, que participaram no Programa de Leitura a Par não eram significativamente diferentes, do ponto de vista estatístico, dos registados pelas crianças do grupo de controlo. Assim, os resultados aqui analisados dão-nos a indicação de que a Hipótese 3 terá de ser rejeitada.

2. O EFEITO DO PROGRAMA DE LEITURA A PAR NA MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA

Para a análise do efeito da implementação do Programa de Leitura a Par na motivação para a leitura das crianças do 2º e 4º ano de escolaridade (3º objectivo desta investigação), os procedimentos adoptados foram idênticos aos utilizados para a análise do desempenho em leitura.

2.1. Resultados obtidos pelos alunos do 2º ano de escolaridade

Começaremos pela análise evolutiva das médias registadas nos dois momentos de avaliação (pré e pós-teste), nas três dimensões da motivação para a leitura: prazer, autoconceito de leitor e reconhecimento social.

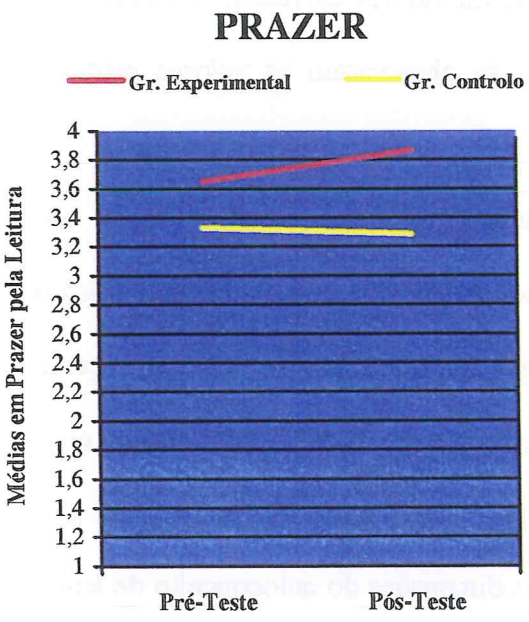


Figura 17 - Médias na dimensão prazer em leitura em função do momento e do grupo

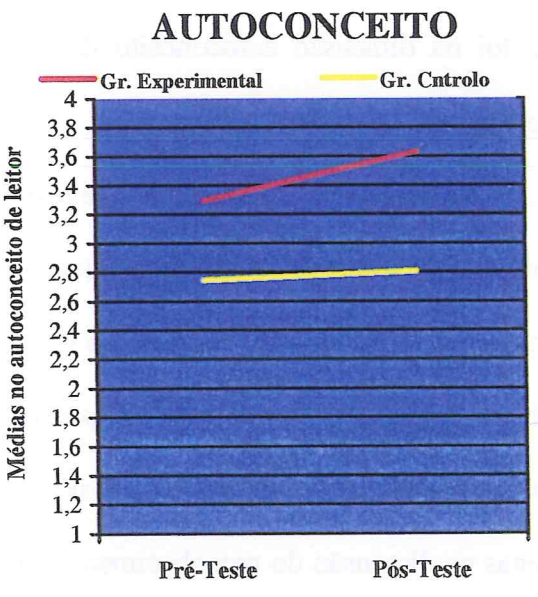


Figura 18 - Médias na dimensão autoconceito de leitor em função do momento e do grupo

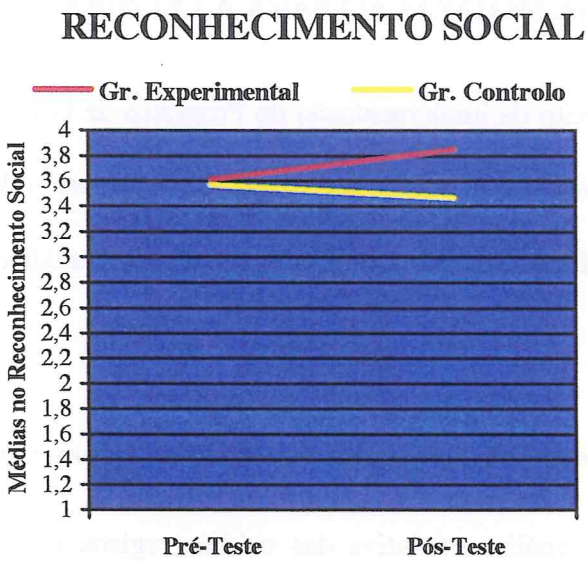


Figura 19 - Médias na dimensão reconhecimento social em função do grupo e do momento

A análise das Figuras 17, 18 e 19 permite-nos constatar que, em ambos os grupos, as três dimensões da motivação para a leitura apresentam valores elevados. Verifica-se, ainda, que foi na dimensão autoconceito de leitor onde se observaram os valores médios mais baixos.

Se tivermos em conta a evolução nos dois grupos, do primeiro para o segundo momento de avaliação, verifica-se que esta tem um padrão diferente, consoante o grupo em estudo. Tal como se pode verificar os valores médios nas três dimensões da motivação para a leitura, na situação de pré-teste, em particular no grupo experimental, são bastante elevados. Ao compararmos as médias iniciais nos dois grupos, constatámos que estas eram idênticas apenas na dimensão do reconhecimento social. Nas dimensões do autoconceito de leitor e no prazer da leitura, as médias eram, em termos estatísticos, significativamente diferentes, sendo as crianças do grupo experimental as que tinham valores médios mais elevados. Assim, embora os valores médios fossem elevados no grupo experimental, observamos, nas três

dimensões avaliadas, evoluções positivas do pré para o pós-teste. Quanto ao grupo de controlo, constata-se que, nas dimensões prazer e reconhecimento social, as evoluções foram negativas, apresentando uma pequena evolução positiva do primeiro para o segundo momento avaliativo na dimensão autoconceito de leitor.

No que se refere à análise estatística e em relação à dimensão prazer pela leitura, a análise do Quadro 14 permite verificar que existe uma evolução significativa dos níveis de motivação nesta dimensão, entre os dois momentos avaliativos, ainda que no limiar da significância (p=0.041), sendo a mesma diferente consoante o grupo. A análise de variância de medidas repetidas, apresentada neste quadro, indica-nos a existência de um efeito interactivo significativo *momento*grupo*. Podemos, então, afirmar, com alguma segurança, que o Programa de Leitura a Par teve um efeito positivo nos níveis de prazer pela leitura, junto das crianças que nele participaram.

Quanto à dimensão autoconceito de leitor, os resultados estatísticos apontam para uma interacção significativa *momento*grupo*, o que indica progressos significativos entre os dois momentos avaliativos, podendo ser atribuído ao Programa de Leitura a Par esta evolução.

Quadro 14

Análise de variância para a motivação para a leitura (2º ano de escolaridade)

Dimensões	Factores	Soma dos quadrados	F	Sig.	Potência do teste
PRAZER	Momento	.285	94.302	.041	.535
	Momento*Grupo	.657	9.915	.002	.875
	Grupo	7.879	48.156	.000	1.000
AUTO CONCEITO	Momento	1.600	16.153	.000	.978
	Momento*Grupo	.776	7.835	.006	.789
	Grupo	18.808	74.125	.000	1.000
RECONHECI-MENTO SOCIAL	Momento	.182	2.982	.088	.400
	Momento*Grupo	1.190	19.473	000	.992
	Grupo	1.806	11.659	.001	.921

No que diz respeito à dimensão reconhecimento social, a análise de variância corrobora a tendência sugerida pelas médias, ao verificar-se um efeito significativo da interacção *momento*grupo*.

2.2. Resultados obtidos pelos alunos do 4º ano de escolaridade

As figuras que se seguem colocam em evidência a evolução dos valores médios obtidos pelos alunos do 4º ano de escolaridade nas diferentes dimensões da motivação para a leitura.

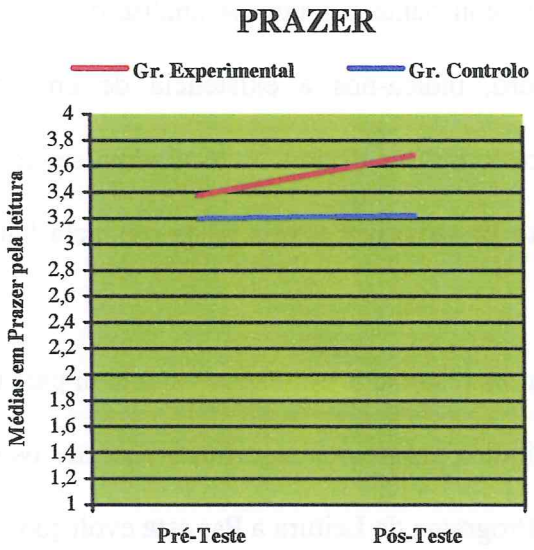


Figura 20 - Médias na dimensão prazer em função do momento e do grupo

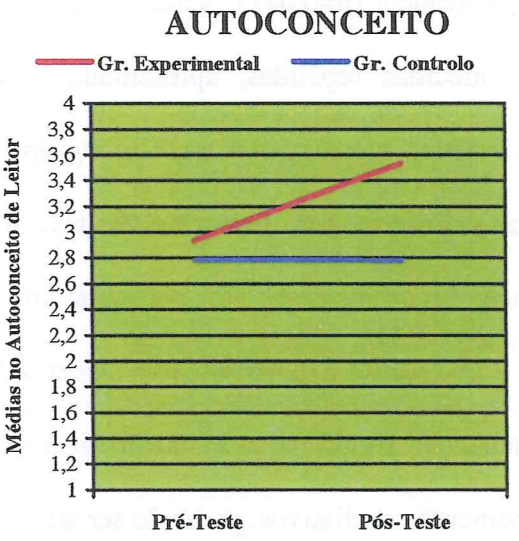


Figura 21 - Médias na dimensão autoconceito de leitor em função do momento e do grupo

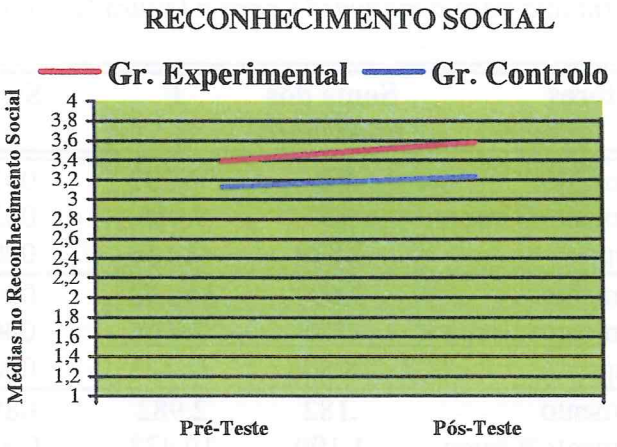


Figura 22 - Médias na dimensão reconhecimento social em função do momento e do grupo

A Figura 21, relativa às médias dos dois grupos na dimensão autoconceito de leitor, mostra-nos que, tal como já tinha acontecido para o 2º ano, esta é a dimensão em que as crianças obtêm os valores médios mais baixos. Pelo contrário, é na dimensão prazer pela leitura que os sujeitos apresentam valores mais elevados (Figura 20). Numa análise conjunta das Figuras 20 e 21 é visível que a evolução dos dois grupos entre os dois momentos de avaliação foi diferente. Nas dimensões prazer pela leitura e autoconceito de leitor, constata-se que o grupo que participou no Programa de Leitura a Par registou, na situação de pós-teste, valores médios muito superiores aos evidenciados no pré-teste, enquanto que as médias do grupo de controlo, não apresentam, praticamente, qualquer progresso entre os dois momentos de avaliação. Acrescentamos, que para estas dimensões os grupos eram na situação de avaliação inicial equivalentes.

Após a comparação dos valores médios iniciais na dimensão do reconhecimento social, verificámos que estes eram significativamente diferentes, sendo o grupo experimental aquele que apresentava valores mais elevados. Pensamos que este facto não introduziu qualquer influência na interpretação dos resultados, uma vez que se verificou uma evolução das médias nos dois grupos, de forma muito idêntica (Figura 22).

A análise de variância para os resultados obtidos pelos alunos do 4º ano na escala da motivação para a leitura estão ilustrados no Quadro 15.

Os dados estatísticos vêm corroborar a tendência das médias, nas dimensões prazer em leitura e autoconceito de leitor, constatando-se que o factor interactivo *momento*grupo* nestas duas dimensões é, em termos estatísticos, significativo. Assim, verifica-se que existem diferenças significativas nos valores médios dos sujeitos do pré para o pós-teste, que são diferentes consoante o grupo, ou seja, as crianças que participaram no Programa de Leitura a Par tiveram progressos significativamente superiores, do ponto de vista estatístico, nestas dimensões relativamente aos seus colegas do grupo de controlo.

Quadro 15

Análise de variância para a motivação para a leitura (4º ano de escolaridade)

Dimensões	Factores	Soma dos quadrados	F	Sig.	Potência do teste
PRAZER	Momento	1.097	23.494	.000	.998
	Momento*Grupo	.791	16.937	.000	.982
	Grupo	4.064	16.561	.000	.980
AUTO CONCEITO	Momento	3.557	56.022	.000	1.000
	Momento*Grupo	3.643	57.372	.000	1.000
	Grupo	8.036	26.037	.000	.999
RECONHECI-MENTO SOCIAL	Momento	.870	6.802	.011	.400
	Momento*Grupo	9,025E-02	.705	.404	.132
	Grupo	3.660	9.528	.003	.862

Quanto à dimensão reconhecimento social, a análise estatística efectuada, permite-nos afirmar que, embora se verifiquem diferenças significativas entre os dois momentos de avaliação, sendo estas diferentes consoante o grupo, não existe, no entanto, uma interacção significativa entre o factor momento e o factor grupo, ou seja, não se pode afirmar que tenha havido influência do Programa de Leitura a Par nesta dimensão da motivação para a leitura.

2.3. Síntese

Com o 3º objectivo desta investigação pretendíamos estudar o impacto do Programa de Leitura a Par, nos níveis de motivação para a leitura das crianças do 2º e 4º ano de escolaridade que participaram nesta investigação. Neste sentido, levantámos três hipóteses operacionais (Hipóteses 4, 5 e 6), uma para cada uma das dimensões avaliadas para a motivação para a leitura, ou seja, prazer da leitura, autoconceito de leitor e reconhecimento social. Os resultados estatísticos, permitem afirmar que:

1. As crianças que participaram no Programa de Leitura a Par, quer as do 2º ano de escolaridade quer as do 4º ano, evoluíram significativamente do pré para o pós-teste, em termos de prazer da leitura e autoconceito de leitor. Estas crianças no

final do Programa, atribuíram mais importância à leitura e mostraram ter mais prazer na leitura do que os seus colegas do grupo de controlo, sendo estes progressos significativamente diferentes. Deste modo, podemos afirmar que o Programa de Leitura a Par teve um impacto positivo, por um lado, no prazer e na importância que as crianças atribuem à leitura e, por outro, na sua percepção de competência em leitura. Mesmo sabendo que à partida os grupos não eram equivalentes, podemos afirmar, com alguma segurança, que o Programa teve um impacto positivo nestas dimensões da motivação para a leitura, uma vez que foram as crianças do grupo experimental que apresentaram valores mais elevados na situação de pré-teste. Estes resultados levam-nos, assim, a corroborar as nossas Hipóteses 4 e 5.

2. Na dimensão reconhecimento social, os resultados estatísticos mostram-nos a existência de uma apreciação diferente da que formulámos nas hipóteses anteriores. De acordo com a Hipótese 6, esperávamos que as crianças que participassem no Programa de Leitura a Par atribuíssem menos importância ao reconhecimento externo pelo seu desempenho em leitura, do que os seus colegas do grupo de controlo. No que se refere ao 2º ano de escolaridade, constata-se que, embora haja diferenças significativas entre as crianças que participaram no Programa de Leitura a Par e as que não participaram são, no entanto, as crianças do grupo de controlo que menos importância atribuem ao reconhecimento social externo, ou seja, os resultados apontam numa direcção diferente da hipótese por nós levantada. Logo, estes resultados levam-nos a rejeitar a hipótese para os alunos do 2º ano de escolaridade (tutorandos). No que se refere aos tutores (alunos do 4º ano de escolaridade) os resultados estatísticos também não apoiam a nossa Hipótese 6, ou seja, contrariamente ao que esperávamos não se verificou

um efeito positivo da implementação do Programa de Leitura a Par. Ambos os grupos evoluíram de forma significativa nos dois momentos avaliativos, atribuindo, em geral, as crianças do 4º ano de escolaridade muito mais importância ao reconhecimento social no pós-teste do que no pré-teste, sendo esses progressos diferentes no grupo experimental (com resultados mais elevados) e de controlo. Acrescentamos ainda que, embora se registassem diferenças significativas na situação de pré-teste entre os dois grupos, com valores mais elevados no grupo experimental, também este grupo evidenciou progressos significativos, em termos estatísticos, do 1º para o segundo momento de avaliação. No entanto, não se observou uma interacção significativa entre o factor momento e o factor grupo. Deste modo, e perante estes resultados, também não podemos aceitar a Hipótese 6, no que se refere aos tutores. Assim, no geral, estes resultados, embora com uma interpretação diferente, consoante se trate dos alunos do 2º ano ou do 4 º ano de escolaridade, levam-nos a rejeitar a Hipótese 6.

3. O EFEITO DO PROGRAMA DE LEITURA A PAR NOS NÍVEIS DE AUTOCONCEITO E AUTO-ESTIMA DAS CRIANÇAS

Iremos, em seguida, analisar o efeito da implementação do Programa de Leitura a Par nos níveis de autoconceito e auto-estima das crianças do 2º e 4º ano de escolaridade (4º objectivo a ser estudado nesta investigação). Os procedimentos adoptados foram idênticos aos utilizados nas análises anteriores.

3.1. Resultados obtidos pelos alunos do 2º ano de escolaridade

De forma a analisarmos o impacto do Programa de Leitura a Par nos níveis de autoconceito das crianças do 2º ano de escolaridade, começaremos por fazer uma análise desse impacto em cada uma das dimensões da escala utilizada para avaliar as competências autopercepcionadas. Esta escala é constituída por quatro dimensões diferentes, Competência Cognitiva, Competência Física, Aceitação entre Pares e Aceitação Materna. Os autores que construíram este instrumento (Harter & Pike, 1984), consideram, todavia, que a sua interpretação deve ser feita tendo em conta uma estrutura de dois factores que representam a Competência Geral (que inclui as dimensões Competência Cognitiva, Competência Física) e a Aceitação Social (que inclui as dimensões Aceitação entre Pares e Aceitação Materna). Logo, após a análise feita a cada uma das dimensões procederemos também a uma análise dos dados referentes aos dois factores gerais.

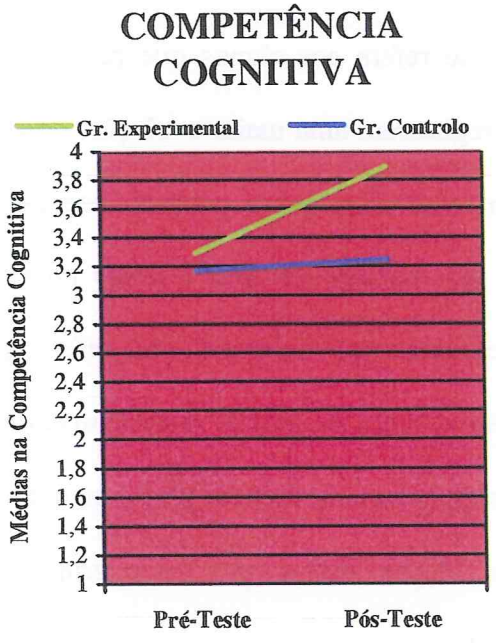


Figura 23 - Médias na dimensão da competência cognitiva em função do momento e do grupo

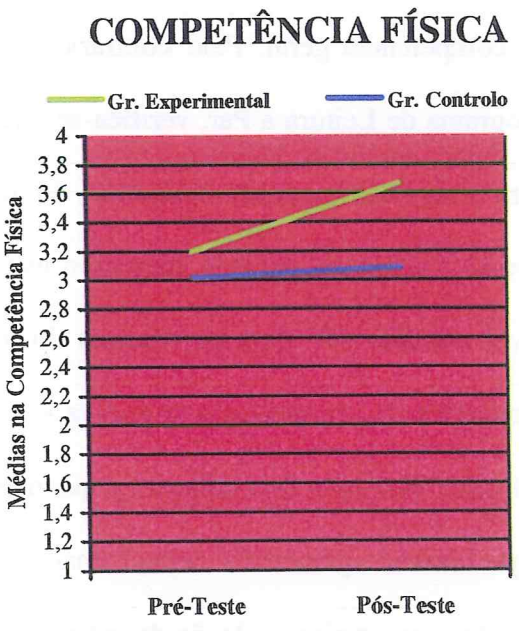


Figura 24 - Médias na dimensão da competência física em função do momento e do grupo

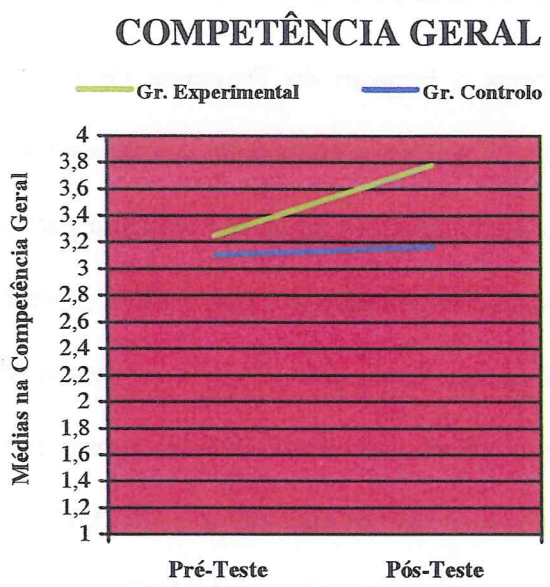


Figura 25 - Médias no factor competência geral em função do momento e do grupo

Começando por fazer uma análise descritiva das médias, as Figuras 23, 24 e 25 sugerem que as crianças do grupo de controlo não fizeram, praticamente, quaisquer progressos do pré para o pós-teste, nas dimensões de competência cognitiva e física e, ainda, na competência geral. Pelo contrário, e no que se refere aos alunos que participaram no Programa de Leitura a Par, verifica-se que estes registaram uma maior evolução, do primeiro para o segundo momento avaliativo, do que as crianças do grupo de controlo, constatando-se que as médias no segundo momento avaliativo são bastante elevadas e muito próximas do nível máximo (4), para as crianças do grupo experimental. Cabe-nos aqui referir que nas dimensões da competência cognitiva e competência física os grupos eram equivalentes, no primeiro momento de avaliação, o que não se verificou na competência geral, em que o grupo experimental apresentou valores mais elevados. Mesmo assim, este foi o grupo onde se registou uma maior evolução do pré para o pós-teste.

Ao examinarmos os resultados da análise de variância (Quadro 16), constatamos que as evidências que apontámos anteriormente se confirmam, ou seja, verifica-se um efeito

significativo para o factor interactivo *momento*grupo*, nas dimensões da percepção de competência cognitiva e competência física, assim como para o factor de competência geral. A partir destes resultados, podemos afirmar que houve progressos significativos nos níveis de percepção de competência específicos e geral entre o pré e o pós-teste, sendo esses progressos superiores no grupo de crianças que participou no Programa de Leitura a Par.

Quadro 16

Análise de variância para a percepção de competência, dimensões competência cognitiva, competência física e competência geral (2º ano de escolaridade)

Dimensões	Factores	Soma dos quadrados	F	Sig.	Potência do teste
COMPETÊNCIA COGNITIVA	Momento	4.500	178.387	.000	1.000
	Momento*Grupo	2.713	107.530	.000	1.000
	Grupo	5.942	29.618	.000	1.000
COMPETÊNCIA FÍSICA	Momento	2.934	88.804	.000	1.000
	Momento*Grupo	1.600	48.427	.000	1.000
	Grupo	5.878	18.262	.000	.988
COMPETÊNCIA GERAL	Momento	3.675	224.374	.000	1.000
	Momento*Grupo	2.120	129.411	.000	1.000
	Grupo	5.910	40.420	.000	1.000

As Figuras 26, 27 e 28 relativas ao padrão evolutivo dos dois grupos, permitem-nos visualizar com clareza as diferenças entre as médias do grupo experimental e do grupo de controlo nos dois momentos de avaliação, nas dimensões da percepção da aceitação materna e aceitação entre pares e, ainda, no factor aceitação social.

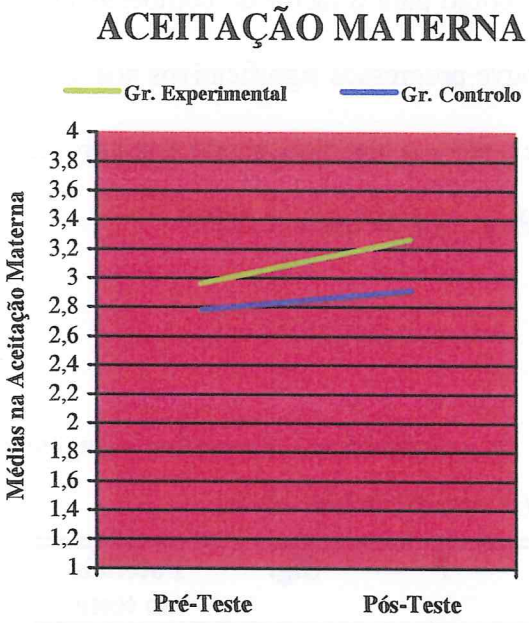


Figura 26 - Médias na dimensão da aceitação materna, em função do momento e do grupo

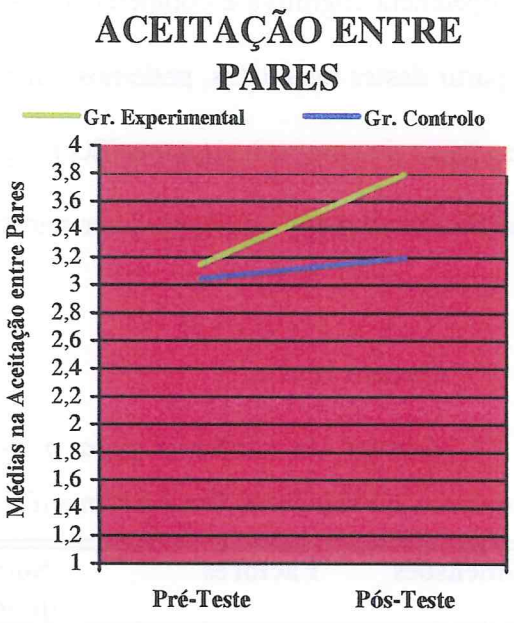


Figura 27 - Médias na dimensão da aceitação entre pares, em função do momento e do grupo

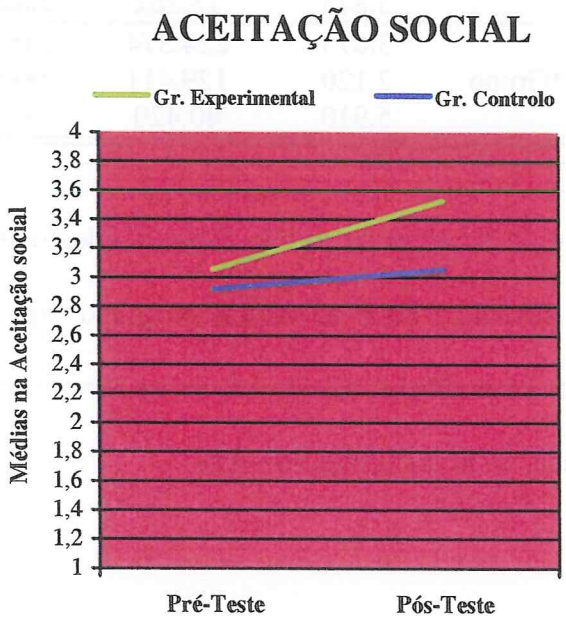


Figura 28 - Médias no factor Aceitação Social, em função do momento e do grupo

Através das médias observadas na Figura 26, podemos constatar que, no conjunto das quatro dimensões de autopercepção, foi na dimensão da aceitação materna que as crianças apresentaram níveis de autopercepção mais baixos.

Relativamente ao padrão evolutivo dos dois grupos, as Figuras 26, 27 e 28 permitem-nos constatar que o grupo experimental registou um grande progresso do pré para o pós-teste, em particular na aceitação entre pares, que atinge quase o limite máximo (4). Observa-se, pelo contrário, um progresso ligeiro do primeiro para o segundo momento avaliativo, nas dimensão da aceitação materna e aceitação entre pares, no que se refere ao grupo que não participou no Programa de Leitura a Par. Esta evolução parece-nos muito inferior à do grupo experimental, já que inicialmente os grupos eram homogéneos nestas duas dimensões.

Quanto ao factor da aceitação social, os grupos inicialmente diferiam significativamente, apresentando o grupo experimental valores mais elevados que o grupo de controlo. Mesmo assim, verifica-se que é no primeiro grupo que se dá uma maior evolução do pré para o pós-teste.

Quadro 17

Análise de variância para a percepção de competência, aceitação materna, aceitação entre pares e factor da aceitação social (2º ano de escolaridade)

Dimensões	Factores	Soma dos quadrados	F	Sig.	Potência do teste
ACEITAÇÃO MATERNA	Momento	1.887	47.133	.000	1.000
	Momento*Grupo	.295	7.379	.008	.765
	Grupo	2.789	4.810	.031	.582
ACEITAÇÃO ENTRE PARES	Momento	6.400	129.662	.000	1.000
	Momento*Grupo	2.500	50.649	.000	1.000
	Grupo	4.900	7.488	.008	.765
ACEITAÇÃO SOCIAL	Momento	3.809	121.614	.000	1.000
	Momento*Grupo	1.129	36.030	.000	1.000
	Grupo	3.771	7.794	.007	.787

A análise estatística efectuada (Quadro 17), demonstra um efeito significativo para o factor interactivo *momento*grupo*, quer nas duas dimensões em particular quer no factor da aceitação social, o que confirma as conclusões avançadas anteriormente.

Estes resultados revelam que o Programa de leitura a Par teve um efeito positivo nos níveis de autopercepção em aceitação materna, aceitação entre pares e aceitação social, sendo que os progressos foram significativamente superiores no grupo experimental.

3.2. Síntese

O 4º objectivo desta investigação, referia-se à avaliação do impacto do Programa de Leitura a Par nos níveis de autoconceito e auto-estima das crianças. Iremos, em seguida, fazer uma pequena síntese recapitulativa dos resultados encontrados para o 2º ano de escolaridade. De acordo com a problemática em estudo, e em concreto para os tutorandos, levantámos duas hipóteses (Hipóteses 7 e 8), em relação às quais podemos avançar com as seguintes conclusões:

1. Quanto à Hipótese 7, esperávamos que os tutorandos (alunos do 2º ano que participaram no Programa) fizessem uma evolução, em termos de competência geral, significativamente superior à dos seus colegas que não participaram no Programa de Leitura a Par. A partir dos resultados estatísticos encontrados (e apesar de existirem diferenças significativas entre os dois grupos na situação de pré-teste, em que o grupo experimental apresentou valores mais elevados que o grupo de controlo), podemos afirmar que esta Hipótese se confirma. Fazendo uma interpretação das duas dimensões que compõem este factor podemos verificar que o Programa teve um efeito bastante positivo nos níveis de autopercepção das crianças que nele participaram, em particular na percepção de competência cognitiva, que na situação de pós-teste obtiveram uma média de

3,9, quase no limite máximo possível de atingir com este instrumento (4). Podemos, assim, afirmar que, no final do Programa, as crianças percepcionavam-se como mais competentes em termos cognitivos e em termos físicos.

2. De acordo com a Hipótese 8, esperávamos que as crianças do grupo experimental apresentassem níveis de percepção da sua aceitação social significativamente superiores, do ponto de vista estatístico, aos dos colegas do grupo de controlo, pelo facto de participarem no Programa de Leitura a Par. Muito embora na situação de avaliação inicial os grupos fossem diferentes significativamente, esta hipótese confirma-se, uma vez que os resultados iniciais mais elevados registaram-se no grupo de controlo. Na realidade, ao analisarmos os resultados obtidos pelas crianças, em termos de percepção da aceitação materna e aceitação entre pares, constatamos que houve um impacto positivo do Programa na forma como as crianças se percepcionam em termos de aceitação, em particular, na percepção da aceitação entre pares, em que as crianças do grupo experimental, no segundo momento de avaliação, apresentam um valor médio bastante elevado (3,8), para um limite máximo de 4.

3.3. Resultados obtidos pelos alunos do 4º ano de escolaridade

O procedimento estatístico utilizado para analisar o efeito do Programa de Leitura a Par nos níveis de autconceito das crianças do 4º ano de escolaridade foi idêntico ao descrito para as outras dimensões.

Começaremos por dizer, que para todas as dimensões do autoconceito e da auto-estima os grupos eram equivalentes, no início do Programa.

Iremos, agora, proceder a uma análise descritiva da evolução das médias nos dois momentos avaliativos, para as dimensões da percepção da competência escolar, da aparência

física, da aceitação social, do comportamento, da competência atlética e da auto-estima. Relembramos que, a auto-estima neste instrumento de avaliação, se entende como sendo uma visão global que a criança tem de si própria (Harter, 1983). Esta dimensão avalia a forma como a criança gosta dela própria como pessoa (Harter, 1982).

As Figura 29 e 30 indicam-nos que os dois grupos, no primeiro momento avaliativo apresentam médias em termos de competência escolar e comportamento muito idênticas. No entanto, o padrão evolutivo é diferente. O grupo de controlo evidencia uma ligeira subida dos níveis médios do pré para o pós-teste, ao passo que as crianças que participaram no Programa de Leitura a Par apresentam níveis médios nestas duas dimensões e na situação de pós-teste, muito superiores aos do primeiro momento de avaliação.

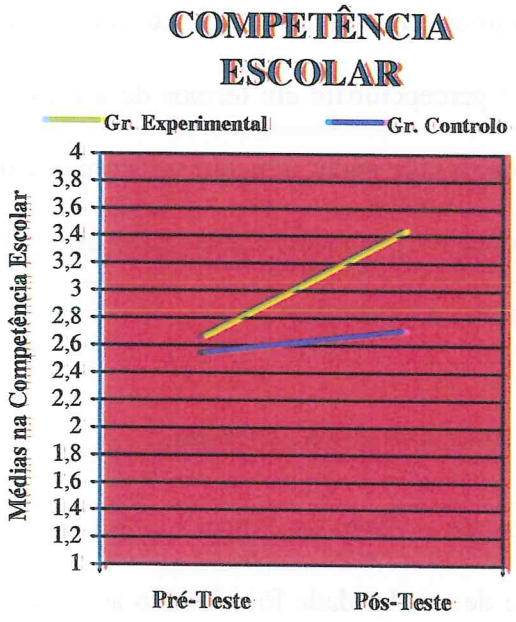


Figura 29 - Médias na dimensão da competência escolar, em função do momento e do grupo

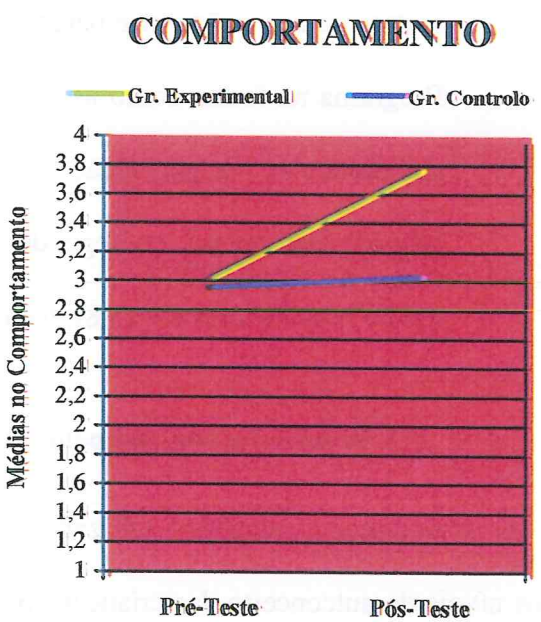


Figura 30 - Médias na dimensão do comportamento, em função do momento e do grupo

Se observarmos as Figuras 31 e 32, é possível constatar que o padrão de evolução nos dois grupos é muito idêntico aos padrões analisados nas duas figuras anteriores. Mais uma

vez, o grupo experimental regista uma grande evolução do pré para o pós-teste nas dimensões da competência atlética e aparência física, o mesmo não acontecendo com o grupo de crianças que não participou no Programa de Leitura a Par, cuja evolução foi muito ligeira.

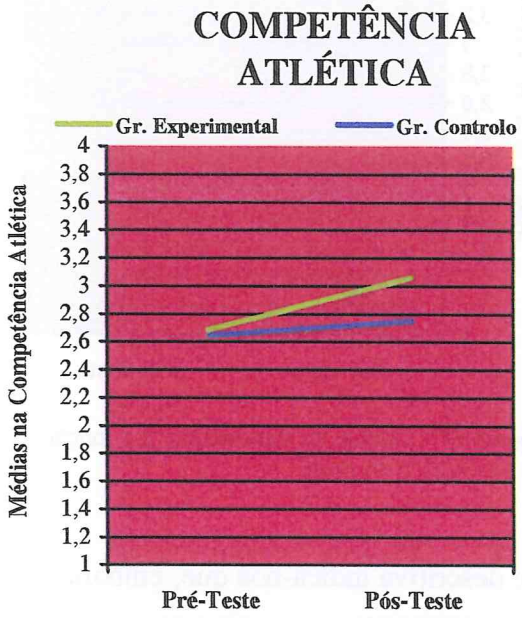


Figura 31 - Médias na dimensão da competência atlética, em função do momento e do grupo

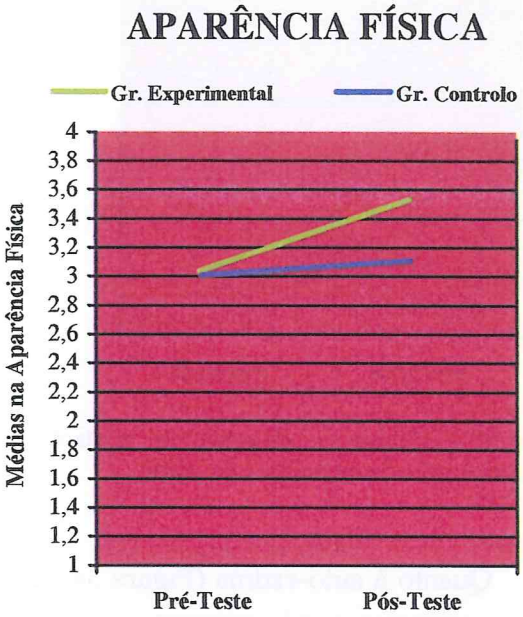


Figura 32 - Médias na dimensão da aparência física, em função do momento e do grupo

Em relação à aceitação social (Figura 33), a análise dos níveis médios indica-nos que, no primeiro momento de avaliação, as médias dos dois grupos são muito próximas. Na situação de pós-teste, o grupo experimental obteve níveis médios muito superiores aos do grupo de controlo.

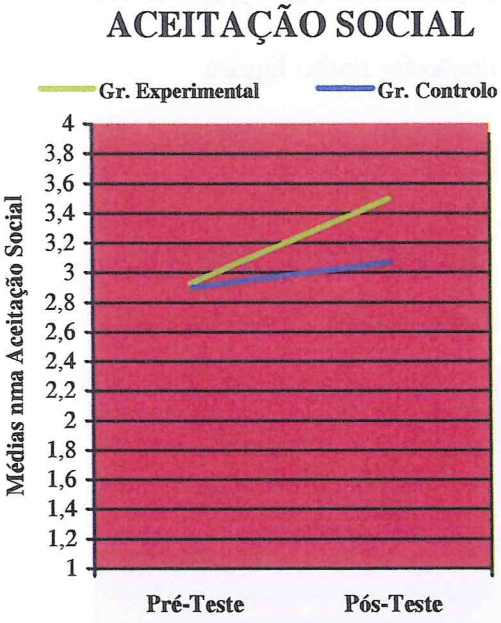


Figura 33 - Médias na dimensão da aceitação social, em função do momento e do grupo

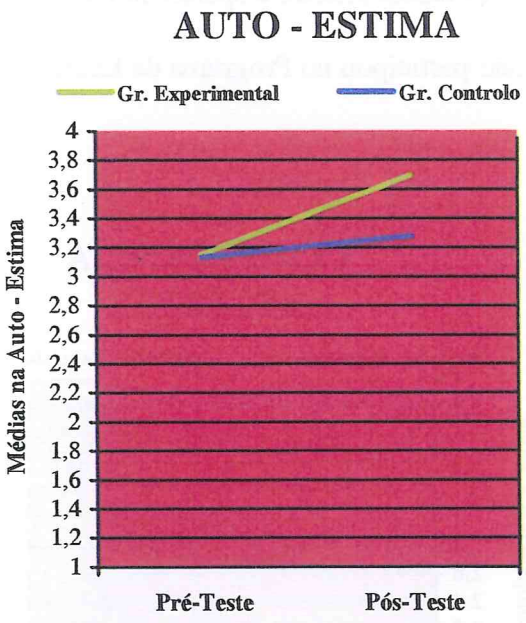


Figura 34 - Médias na auto-estima, em função do momento e do grupo

Quanto à auto-estima (Figura 34), a análise descritiva indica-nos que, embora no pré-teste os dois grupos tenham níveis médios muito aproximados, regista-se uma grande evolução no pós-teste, dos níveis médios de auto-estima nas crianças que participaram no Programa de Leitura a Par (3,7), que contrasta com a reduzida evolução dos níveis médios das crianças do grupo de controlo.

Os resultados da análise de variância para as cinco dimensões de auto conceito e para a auto-estima são possíveis de ser observados no Quadro 18.

Os resultados da análise de variância (Quadro 18), mostram que a interacção *momento*grupo* se revela significativa para todas as dimensões do autoconceito e para a auto-estima, o que veio reforçar a tendência constatada na análise descritiva das médias. Podemos, assim, inferir que se verificou um progresso significativo em todas as dimensões do autoconceito e na auto-estima, entre o pré e o pós-teste, evolução essa que diferiu em função dos grupos. Podemos,

deste modo, afirmar que a implementação do Programa de Leitura a Par teve um efeito positivo nos níveis de autoconceito e auto-estima das crianças que nele participaram.

Quadro 18

Análise de variância para competência escolar, comportamento, competência atlética, aparência física, aceitação social e auto-estima (4º ano de escolaridade)

Dimensões	Factores	Soma dos quadrados	F	Sig.	Potência do teste
COMPETÊNCIA ESCOLAR	Momento	8.711	280.594	.000	1.000
	Momento*Grupo	3,701	119.203	.000	1.000
	Grupo	7.225	20.966	.000	.995
COMPORTA-MENTO	Momento	6.738	155.220	.000	1.000
	Momento*Grupo	4.613	106.265	.000	1.000
	Grupo	6.334	14.392	.000	.963
COMPETÊNCIA ATLÉTICA	Momento	2.296	159.436	.000	1.000
	Momento*Grupo	.734	50.935	.000	1.000
	Grupo	1.254	5.896	.017	.669
APARÊNCIA FÍSICA	Momento	3.550	103.533	.000	1.000
	Momento*Grupo	1.567	45.693	.000	1.000
	Grupo	2.063	4.316	.041	.537
ACEITAÇÃO SOCIAL	Momento	5.4378	297.260	.000	1.000
	Momento*Grupo	1.600	88.441	.000	1.000
	Grupo	2.101	12.209	.001	.932
AUTO ESTIMA	Momento	4.727	134.147	.000	1.000
	Momento*Grupo	1.567	44.469	.000	1.000
	Grupo	1.914	6.013	.016	.678

3.4. Síntese

O quarto objectivo no nosso estudo, como já referimos anteriormente, refere-se à análise dos efeitos do Programa de Leitura a Par, nos níveis de autoconceito e auto-estima das crianças. Apresentaremos, em seguida, os principais resultados a este propósito, focando a nossa atenção nas crianças do 4º ano de escolaridade e tendo em conta as hipóteses levantadas.

1. Ao implementarmos este Programa de Leitura a Par, esperávamos que as crianças que nele participassem aumentassem, de forma significativa, em termos estatísticos, os seus níveis de autoconceito no que se refere à competência escolar, à aceitação social e ao comportamento, relativamente aos seus colegas do grupo de controlo (Hipóteses 9, 10 e 11 respectivamente). Depois de feita a análise estatística dos resultados, temos base para aceitar as hipóteses levantadas. Logo, a implementação do Programa de Leitura a Par veio promover os níveis de autoconceito dos tutores, nestas dimensões.
2. Quanto à competência atlética e aparência física e porque o Programa não tinha qualquer enfoque em nenhuma destas dimensões, esperávamos que a sua implementação não fosse ter qualquer efeito nos níveis de autoconceito das crianças, nestas duas dimensões em particular (Hipóteses 12 e 13 respectivamente). No entanto, ao fazermos a análise estatística aos dados recolhidos nos dois momentos de avaliação, os resultados sugerem que o impacto do programa de Leitura a Par nestas duas dimensões é significativo, apresentando o grupo experimental níveis médios de autoconceito superiores ao do grupo de controlo, pelo que teremos de rejeitar as Hipóteses 12 e 13.
3. No que se refere à auto-estima, os resultados apontam para um efeito positivo da implementação do Programa de Leitura a Par nos níveis de auto-estima dos tutores. Assim sendo, a Hipótese 14 é corroborada.

4. ASSOCIAÇÕES ENTRE O DESEMPENHO INICIAL EM LEITURA E OS GANHOS NO DESEMPENHO EM LEITURA, NA MOTIVAÇÃO, NO AUTOCONCEITO E NA AUTO-ESTIMA

Uma outra preocupação neste estudo, e que vem complementar os dados analisados anteriormente, prende-se com o estudo das relações entre o desempenho inicial das crianças em leitura e os seus ganhos nas três variáveis em estudo, ou seja, na leitura, na motivação e no autoconceito e auto-estima. Tivemos assim, como objectivo analisar o grau de associação entre estas variáveis, tendo em conta o grupo (experimental ou controlo) a que pertenciam as crianças.

Para esse efeito, utilizámos o procedimento estatístico da análise de correlações. O coeficiente de correlação usado foi o de Pearson, uma vez que as escalas de medida são intervalares.

Quanto à forma como foram calculados os ganhos, subtraímos aos resultados obtidos no pós-teste, os resultados obtidos no pré-teste, em cada uma das variáveis em estudo, e para cada uma das crianças.

4.1. Resultados obtidos pelos alunos do 2º ano de escolaridade

Após termos realizado a análise das correlações entre os dados obtidos pelas crianças do 2º ano no, pré-teste, no desempenho em leitura e os ganhos na leitura, na motivação e no autoconceito, verificámos que não existia qualquer associação entre o desempenho inicial das crianças de ambos os grupos (experimental e controlo) nos diferentes níveis de leitura (Compreensão, correcção e fluência) e os ganhos obtidos nas várias dimensões do autoconceito (competência cognitiva, competência física, aceitação materna e aceitação entre pares).

No Quadro 19 podemos observar as correlações entre o desempenho inicial na compreensão da leitura e os ganhos nos diferentes níveis de leitura e nas várias dimensões da motivação para a leitura. Tal como se pode verificar, e no que se refere ao grupo experimental, existe uma correlação forte negativa entre o desempenho inicial na compreensão e os ganhos que estas crianças obtiveram também na compreensão (r=-80). Constata-se, ainda, que existe uma associação negativa, embora menos forte, entre o desempenho inicial na compreensão e o reconhecimento social (r=-43). Podemos, então, dizer que as crianças do grupo experimental que obtiveram mais ganhos quer na compreensão quer no reconhecimento social, após a implementação do Programa de Leitura a Par, foram as que, no início do Programa, apresentavam valores mais baixos na compreensão.

Quadro 19

Correlações entre os ganhos obtidos pelas crianças do 2º ano, em leitura e motivação, e os resultados iniciais em compreensão

	Ganhos	Leitura			Motivação		
		Compreensão	**Correcção**	**Fluência**	**Prazer**	**AC L**	**R S**
COMPREENSÃO	**Grupo Experimental**	-.80*	-.30	.03	-.16	-.31	-.43*
	Grupo Controlo	.15	.27	.39*	-.11	.08	-.09

Legenda: **AC L** – Autoconceito de leitor; **R S** – Reconhecimento Social; * significativo, estatisticamente, para $p \leq .05$

Isso não aconteceu no grupo de controlo. A correlação entre o desempenho inicial na compreensão e os ganhos na compreensão e no reconhecimento social foi muito fraca, no primeiro caso, e quase inexistente, no segundo caso. Constatou-se, no entanto, uma correlação significativa positiva, com um valor moderado, entre o desempenho inicial na compreensão e os ganhos na fluência (r=.39), ou seja, as crianças que evoluíram mais na fluência, no grupo

de controlo, foram aquelas que, à partida, já tinham valores mais elevados em compreensão. Esta associação não se verificou estatisticamente significativa para o grupo experimental.

Quanto às associações entre o desempenho inicial na correcção da leitura e os ganhos na leitura e na motivação (Quadro 20), constata-se que o desempenho inicial na correcção (grupo experimental) está fortemente associado (correlação negativa quase perfeita (r=-.96) com os seus ganhos na correcção da leitura. Esta variável apresenta, ainda, uma correlação negativa significativa com a fluência da leitura (r=-.46). Estas associações não se mostraram significativas no grupo de controlo. Podemos, deste modo, dizer que as crianças do grupo experimental que cometiam mais erros na primeira situação de avaliação foram as que mais benefícios retiraram em termos de correcção e fluência da leitura, após a implementação do Programa de Leitura a Par. Não se verificaram quaisquer associações significativas entre o desempenho inicial na correcção e os ganhos nas diferentes dimensões da motivação para a leitura, nas crianças do grupo experimental.

Quadro 20

Correlações entre os ganhos obtidos pelas crianças do 2º ano, em leitura e motivação e os resultados iniciais em correcção

Ganhos		Leitura			Motivação		
		Compreensão	Correcção	Fluência	Prazer	AC L	R S
Correcção	Grupo Experimental	-.05	-.96*	-.46*	-.02	-.30	-.27
	Grupo Controlo	-.00	.01	.36*	.12	-.19	.39*

Legenda: AC L – Autoconceito de leitor; R S – Reconhecimento Social; * significativo, estatisticamente, para $p \leq .05$

Quando nos reportamos ao grupo de controlo, constata-se que as crianças que melhor desempenho inicial tiveram na correcção foram as que mais ganhos tiveram na fluência da leitura (r=.36) e no reconhecimento social (r=.39). Esta última associação não foi significativa para as crianças do grupo experimental.

Para as crianças do 2º ano do grupo experimental, o desempenho inicial na fluência da leitura associa-se significativamente e de forma negativa com os ganhos na correcção (r=-.61) e na fluência (r=-.49). No grupo de controlo estas correlações são muito baixas ou quase inexistentes, tal como se pode observar no Quadro 21. Deste modo, as crianças do grupo experimental que liam mais lentamente no início do programa foram as que mais beneficiaram com a implementação do Programa de Leitura a Par, no que se refere à correcção e à fluência da leitura.

Quadro 21

Correlações entre os ganhos obtidos pelas crianças do 2º ano, em leitura e motivação e os resultados iniciais em fluência

	GANHOS	LEITURA			MOTIVAÇÃO		
		Compreensão	**Correcção**	**Fluência**	**Prazer**	**AC L**	**R S**
FLUÊNCIA	**Grupo Experimental**	-.13	-.61*	-.49*	.02	-.19	-.13
	Grupo Controlo	.06	.12	.07	.05	-.01	.16

Legenda: **AC L** – Autoconceito de leitor; **R S** – Reconhecimento Social; * significativo, estatisticamente, para p ≤ .05

Também a partir do Quadro 21, é possível constatar que não houve qualquer associação estatisticamente significativa entre o desempenho inicial na fluência da leitura e os ganhos nas

várias dimensões da motivação para a leitura, quer para o grupo experimental quer para o grupo de controlo.

4.2. Resultados obtidos pelos alunos do 4º ano de escolaridade

Para as crianças do 4º ano de escolaridade, e tal como já tinha acontecido com os alunos do 2º ano, os ganhos nas várias dimensões do autoconceito (competência escolar, aceitação social, comportamento, aparência física e competência atlética) e a auto-estima não apareceram associados ao desempenho inicial na leitura, para qualquer dos níveis (compreensão, correcção e fluência), e para os dois grupos em estudo (experimental e controlo).

Relativamente ao desempenho inicial na compreensão (Quadro 22), verifica-se uma associação significativa negativa entre esta variável e os ganhos na compreensão (r=-39), no prazer da leitura (r=-.48) e no reconhecimento social (r=-.44). As crianças que, à partida, apresentavam mais dificuldades na compreensão foram as que retiraram mais ganhos na compreensão, no prazer em leitura e no reconhecimento social, após a implementação do programa tutorial. Para o grupo de controlo estas duas últimas associações não foram significativas.

Os alunos do grupo de controlo, que não participaram no Programa de Leitura a Par e que, inicialmente, apresentavam mais dificuldades na compreensão, foram, tal como os do grupo experimental, os que mais ganhos apresentaram na compreensão de um texto, passados cerca de 2 meses, após a primeira avaliação (r=-.57). Não se verificou qualquer associação estatisticamente significativa, entre o desempenho inicial na compreensão e a motivação para a leitura, nas crianças do grupo de controlo.

Quadro 22

Correlações entre os ganhos obtidos pelas crianças do 4º ano, em leitura e motivação e os resultados iniciais em compreensão

	Ganhos	Leitura			Motivação		
		Compreensão	**Correcção**	**Fluência**	**Prazer**	**AC L**	**RS**
COMPREENSÃO	**Grupo Experimental**	-.39*	-.11	-.09	-.48*	-.28	-.44*
	Grupo Controlo	-.57*	.18	.04	-.11	-.21	-.06

Legenda: **AC L** – Autoconceito de leitor; **RS** – Reconhecimento Social; *significativo, estatisticamente, para $p \leq .05$

O Quadro 22 mostra que o desempenho inicial na correcção da leitura, nas crianças do 4º ano de escolaridade, que participaram no Programa de Leitura a Par, está fortemente associado, de forma negativa, com os ganhos na correcção (r=-.70). Os alunos do grupo experimental que no pré-teste fizeram mais erros em leitura foram os que, após o programa tutorial, retiraram mais ganhos em termos de correcção. Estes resultados não se verificaram no grupo de controlo, onde a associação foi muito fraca.

Constata-se, ainda, que o desempenho inicial na correcção teve uma associação significativa, positiva, embora moderada, com a fluência da leitura (r=.32) e com o autoconceito de leitor (r=.36). As crianças do grupo de controlo que faziam menos erros em leitura na primeira avaliação, foram as que mais ganhos tiveram, cerca de 2 meses mais tarde, na fluência da leitura e na percepção de competência em leitura. Estas associações não foram significativas nas crianças do grupo experimental.

Quadro 23

Correlações entre os ganhos obtidos pelas crianças do 4º ano, em leitura e motivação e e os resultados iniciais em correcção

	Ganhos	Leitura			Motivação		
		Compreensão	Correcção	Fluência	Prazer	AC L	R S
CORRECÇÃO	Grupo Experimental	.01	-.70*	.02	.17	-.22	-.02
	Grupo Controlo	-.20	-.18	.32*	-.23	.36*	.24

Legenda: **AC L** – Autoconceito de leitor; **R S** – Reconhecimento Social; * significativo, estatisticamente, para $p \leq .05$

As análises correlacionais conduzidas no sentido de se verificar se existiriam diferentes padrões na relação entre o desempenho inicial na fluência e os ganhos na leitura e na motivação para a leitura, nas crianças dos dois grupos em estudo, podem ser observadas no Quadro 24.

Quadro 24

Correlações entre os ganhos obtidos pelas crianças do 4º ano, em leitura e motivação e os resultados iniciais em fluência

	Ganhos	Leitura			Motivação		
		Comprensão	Correcção	Fluência	Prazer	AC L	R S
FLUÊNCIA	Grupo Experimental	-.22	-.18	-.36*	-.20	-.34*	-.35*
	Grupo Controlo	.17	.38*	.03	-.52*	.24	-.05

Legenda: **AC L** – Autoconceito de leitor; **R S** – Reconhecimento Social; * significativo, estatisticamente, para $p \leq .05$

Os resultados obtidos nos dois grupos revelaram diferenças substanciais. Assim, as crianças do grupo experimental, que na primeira avaliação liam mais lentamente, foram as que mais benefícios retiraram da implementação do Programa de Leitura a Par, no que se refere à fluência da leitura, à percepção de competência em leitura e ao reconhecimento social. A análise estatística permite-nos constatar que existe uma associação negativa, moderada, entre o desempenho inicial na fluência e os ganhos na fluência (r=-.36), no autoconceito de leitor (r=-.34) e no reconhecimento social (r=-.35). Estas correlações não se mostraram estatisticamente significativas para o grupo de controlo.

No grupo de controlo, verifica-se uma associação positiva, moderada, entre o desempenho inicial na fluência e os ganhos na correcção da leitura (r=. 38). Foram as crianças que no pré-teste liam com mais fluência, que mais ganhos tiveram em termos de correcção da leitura. Verifica-se, ainda, que o desempenho inicial na fluência surge associado negativamente aos ganhos no prazer da leitura, para as crianças que não participaram no Programa de Leitura a Par (r=-.52), ou seja, as crianças que liam mais lentamente na primeira avaliação (pré-teste) foram as que mais ganhos tiveram no prazer da leitura, cerca de 2 meses depois, durante o pós-teste. A partir da Figura 35 é, no entanto, possível verificar que esta correlação se deve, principalmente, a 4 sujeitos do grupo de controlo que apresentam os valores mais elevados de desempenho inicial na fluência, ou seja, se retirássemos aquelas 4 crianças do grupo de controlo a correlação era quase inexistente.

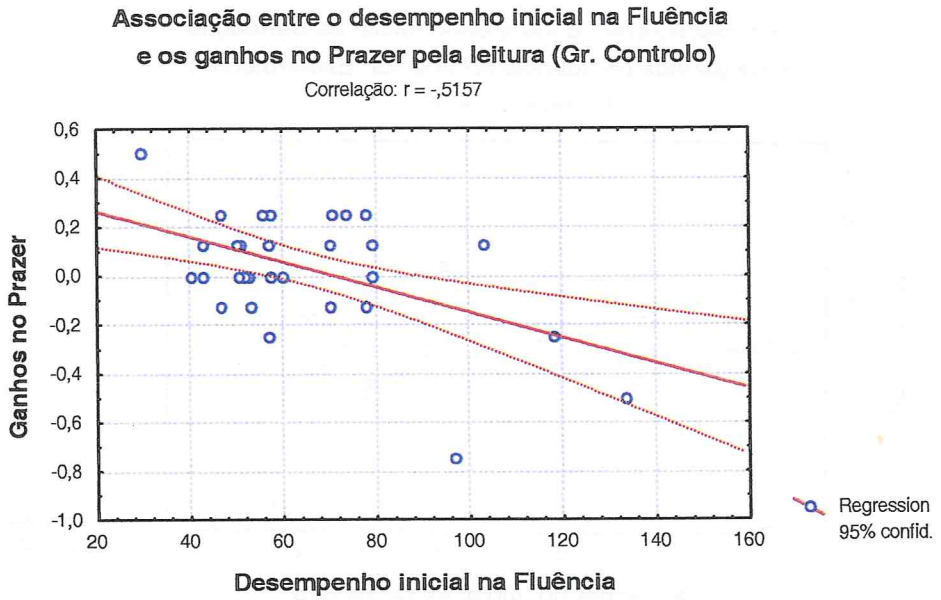


Figura 35 - Relação entre o desempenho inicial na fluência da leitura e os ganhos no Prazer pela leitura, 4º ano, grupo de controlo

No grupo experimental esta associação também foi negativa, mas muito fraca.

Os resultados apresentados anteriormente para o grupo experimental, referentes aos alunos do 2º e 4º ano de escolaridade, podem induzir o leitor a pensar que o Programa de Leitura a Par apenas trouxe benefícios para as crianças que, à partida, tinham valores mais baixos no desempenho da leitura. No entanto, se observarmos as Figuras 36 e 37, que ilustram o padrão de associação verificado no grupo experimental, constatamos que, na realidade, o programa trouxe mais benefícios aos alunos que, no início, tiveram uma prestação mais baixa no desempenho da leitura. No entanto, são várias as crianças que inicialmente tiveram um desempenho mais positivo e que também retiraram ganhos nas mesmas variáveis (ganhos superiores a zero).

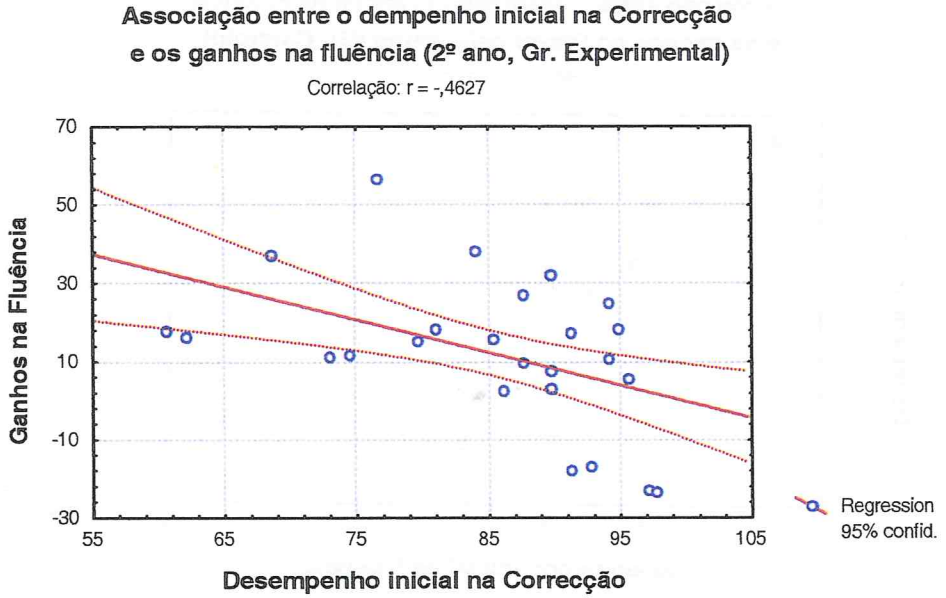


Figura 36 - Relação entre o desempenho inicial na correcção da leitura e os ganhos na fluência da leitura, 2º ano, grupo experimental.

Tal como se pode observar nas Figuras 36 e 37, entre alunos que obtiveram um melhor desempenho inicial em leitura, foram vários os que retiraram ganhos positivos da implementação do Programa de Leitura a Par. Este padrão foi idêntico para todas as dimensões onde se verificaram correlações negativas, significativas, no grupo experimental, quer para os alunos do 2º ano, quer para os alunos do 4º ano de escolaridade. Logo, podemos afirmar que este Programa beneficiou de forma particular as crianças com mais dificuldades em leitura. No entanto, ele também teve um efeito positivo em várias crianças que, inicialmente, não apresentavam tantas dificuldades em leitura.

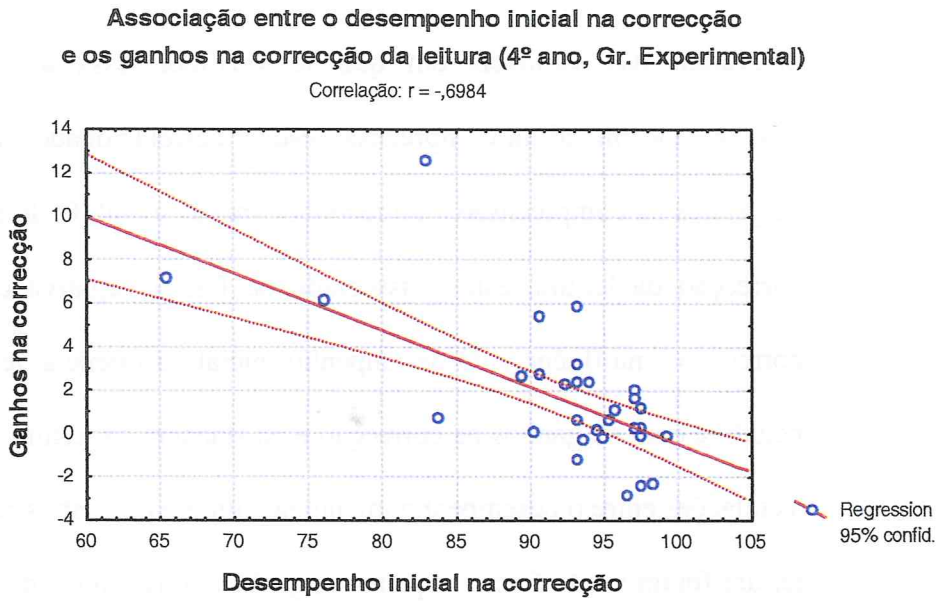


Figura 37 – Relação entre o desempenho inicial na correcção em leitura e os ganhos na correcção em leitura, 4º ano, grupo experimental.

4.3. Síntese

Com o objectivo de examinar se existiriam padrões diferentes nas relações entre o desempenho inicial das crianças em leitura e os ganhos obtidos em leitura, na motivação para a leitura e no autoconceito e auto-estima das crianças do grupo experimental e do grupo de controlo, conduzimos algumas análises correlacionais que nos permitem afirmar que:

1. Quer para as crianças do 2º ano quer para as crianças do 4º ano de escolaridade, pertencentes ao grupo experimental e ao grupo de controlo, não se verificou qualquer associação significativa entre o desempenho inicial em leitura, nos três níveis avaliados (compreensão, correcção e fluência) e os ganhos nas várias dimensões do autoconceito e auto-estima.
2. Relativamente às crianças do 2º ano de escolaridade, pertencentes ao grupo experimental, todas as associações estatisticamente significativas, foram negativas, ou seja, sempre que houve uma associação significativa, foram as

crianças que no pré-teste tiveram valores mais baixos que mais ganhos obtiveram nas variáveis em que se verificou essa associação. Assim, o desempenho inicial na compreensão estava correlacionado, negativamente com os ganhos na compreensão e no reconhecimento social. O desempenho inicial na correcção da leitura, estava associado de forma negativa com os ganhos na correcção e na fluência. O desempenho inicial na fluência, teve uma correlação negativa com os ganhos na correcção e na fluência da leitura. É de salientar que as relações entre o desempenho inicial na leitura e os ganhos na motivação para a leitura foram muito fracos. Apenas os ganhos no reconhecimento social estavam associados ao desempenho inicial na compreensão da leitura, ou seja, as crianças que tinham mais dificuldades na compreensão do texto, foram as que, após a implementação do Programa de Leitura a Par, obtiveram mais ganhos no reconhecimento social.

3. Os resultados das correlações do 2º ano das crianças do grupo de controlo, revelaram um padrão completamente diferente do das crianças do grupo experimental. As associações entre o desempenho inicial em leitura destas crianças e os ganhos na leitura e na motivação para a leitura foram, por um lado, em número mais reduzido e, por outro, foram todas positivas e com valores mais moderados, ou seja, foram as crianças que na primeira avaliação já tinham valores mais elevados que obtiveram mais ganhos, nas variáveis em que se verificou essa associação. Deste modo, o desempenho inicial na compreensão correlacionou-se de forma significativa com os ganhos na fluência. O desempenho inicial na correcção surgiu associado aos ganhos na fluência e no reconhecimento social. O desempenho inicial na fluência não se correlacionou com qualquer dos ganhos no desempenho em leitura ou na motivação para a

leitura. Salientamos, também, que para o grupo de controlo, os ganhos nas várias dimensões da motivação para a leitura, apareceram com associações fracas com o desempenho inicial em leitura. Como já referimos, apenas a correcção na leitura estava correlacionada com os ganhos no reconhecimento social. Foram as crianças que no, pré-teste, cometeram menos erros na leitura, que obtiveram mais ganhos no reconhecimento social.

4. Para os alunos do 4º ano do grupo experimental, e tal como já se tinha verificado com os alunos do 2º ano, todas as associações realizadas e que se apresentaram significativas estatisticamente, foram negativas. Assim, sempre que houve uma associação significativa, foram as crianças que obtiveram valores mais baixos na primeira avaliação, que mais ganhos obtiveram nas variáveis em que se verificou essa associação. Constatou-se desta forma, uma relação entre o desempenho inicial na compreensão e os ganhos na compreensão, no prazer da leitura e no reconhecimento social. Quanto ao desempenho inicial na correcção este correlacionou-se fortemente apenas com os ganhos em correcção. O desempenho inicial na fluência teve uma associação estatisticamente significativa, moderada, com os ganhos na fluência, no autoconceito de leitor e no reconhecimento social.

5. Os alunos do 4º ano do grupo de controlo, apresentaram um padrão diferente do constatado nas crianças do grupo experimental. As associações estatisticamente significativas encontradas foram em número mais reduzido e umas eram positivas e outras negativas. Quanto ao desempenho inicial na compreensão, este surgiu apenas associado aos ganhos na compreensão, de forma negativa. O desempenho inicial na correcção correlacionou-se, significativamente, mas de forma moderada e positiva, com os ganhos na fluência e no autoconceito de leitor. No que se refere ao desempenho inicial na fluência verificou-se uma

associação positiva moderada com os ganhos na correcção, e uma associação negativa com os ganhos no prazer da leitura.

6. Ao compararmos as associações obtidas pelos alunos do 2º ano com as obtidas pelos alunos do 4º ano, do grupo experimental, relativamente ao desempenho em leitura, os dados revelaram que as correlações significativas nos dois anos de escolaridade eram sempre negativas, e os valores de correlação eram, quase sempre, mais fortes, entre o desempenho inicial numa variável e os ganhos na própria variável. Assim, as crianças que participaram no Programa de Leitura a Par e que apresentavam um desempenho inicial na leitura mais baixo, foram as que retiraram mais ganhos nos três níveis de leitura (compreensão, correcção e fluência). Para os alunos do grupo de controlo isto só se verificou na compreensão, em particular com os alunos do 4º ano. Um padrão diferente caracterizou os alunos do grupo de controlo. À excepção do caso referido anteriormente, as associações estatisticamente significativas quando existiram, foram positivas e moderadas. O desempenho inicial numa determinada variável nunca se associou de forma significativa com os ganhos nessa mesma variável.

7. No que se refere às correlações do desempenho inicial em leitura com os ganhos nas diferentes dimensões da motivação para a leitura, podemos afirmar que elas foram em maior número nos alunos do grupo experimental, em particular, nos alunos do 4º ano de escolaridade.

8. Em geral, constatou-se que os ganhos obtidos no desempenho em leitura pelas crianças que participaram no Programa de Leitura a Par estavam muito associados ao seu desempenho inicial. São as crianças que inicialmente apresentavam valores mais baixos em leitura que ganharam mais com este

Programa. No entanto os seus efeitos positivos também foram observados em muitas outras crianças, com desempenhos iniciais mais elevados.

5. ATITUDES DAS CRIANÇAS RELATIVAMENTE AO SEU PAR E AO PROGRAMA DE LEITURA A PAR

Para determinar as atitudes dos tutores e dos tutorandos relativamente ao Programa de Leitura a Par e, ainda, as suas atitudes sobre o seu par e sobre a qualidade da relação que entre eles se estabeleceu (5º objectivo desta investigação), utilizámos um questionário (ver Anexo A) que foi aplicado individualmente aos 40 tutores e aos 40 tutorandos. Este questionário compunha-se por três questões de resposta aberta e oito questões de resposta fechada.

Começaremos por apresentar os resultados obtidos pelas crianças nas questões de resposta aberta.

5.1. Resultados obtidos nas questões de resposta aberta

5.1.1. Tutorandos

No Quadro 25 podemos observar as categorias que emergiram das respostas dos tutorandos à primeira questão de resposta aberta.

Tal como se pode constatar, ao participarem no Programa de Leitura a Par, as crianças acharam que desenvolveram algumas competências relacionadas com a leitura, nomeadamente que começaram a ler melhor (100%) e a ler mais (75%). Com muita frequência os tutorandos afirmavam "eu acho que agora já estou a ler melhor". Ao perguntarmos o porquê muitas vezes respondiam "porque agora leio mais". Outros ainda acrescentavam "aprendi muitas palavras novas, que eu não conhecia" e continuavam "O João explicou-me o que é que queriam dizer aquelas palavras".

É também importante de realçar as atitudes positivas que estas crianças referiram ter desenvolvido em relação à leitura. A leitura passou a ser vista como algo que pode ser giro e divertido (87.5%).

Uma experiência nova para algumas destas crianças, foi o terem de ler com outro colega (90%), coisa que até ao momento nunca tinham feito: "Eu nunca tinha lido com outro menino, mas acho que é mais giro" ou ainda "foi muito divertido, ler com a Inês"

Quadro 25

Categorias das respostas dos tutorandos à primeira questão de resposta aberta

1. O que é que aprendeste ao participar neste Programa de Leitura a Par		
	Crianças (N=40)	**Percentagem (%)**
Competências		
1. Ler melhor	40	100
2. Ler mais	30	75
3. Aprender coisas novas	15	37.5
4. Compreender o que lê	15	37.5
Atitudes positivas em relação à leitura		
6. Ler é giro/ é divertido	35	87.5
Interacção com os colegas		
7. Ler com outro menino	36	90

No Quadro 26 estão patentes as categorias que surgiram das respostas dos tutorandos à segunda questão de resposta aberta. Ao analisarmos este quadro, constatamos a existência de três grandes categorias. Uma prende-se com as actividades realizadas durante as sessões tutoriais, a segunda refere-se aos materiais utilizados nas actividades e a terceira à interacção social. Podemos, então, inferir, a partir dos resultados obtidos, que os tutorandos se referiram às actividades como um dos aspectos que mais gostaram no Programa de Leitura a Par. Mais uma vez, o aspecto lúdico das tarefas (82.5%) foi também bastante referido pelos alunos

assim com o facto destas serem bastante diversificadas (77.5%). Embora numa percentagem inferior, no entanto de grande importância, registe-se o facto das crianças manifestarem grande satisfação em terem autonomia para organizarem as actividades (67.5%). Algumas crianças afirmaram a este propósito: "Eu acho que tínhamos coisas para ler, às vezes até era difícil escolher... porque eram todas muito giras". Quando lhes perguntávamos como faziam para as escolher, alguns responderam "combinávamos os dois, era um de cada vez a escolher" e acrescentavam "eu gostei muito de escolher as coisas que tínhamos de ler".

Quanto aos materiais, o poderem trazê-los de casa e o facto de poderem ser eles a escolher esses materiais foi do agrado da grande maioria dos tutorandos.

Ler com um colega mais velho foi também referido pelas crianças como uma actividade que lhes deu grande prazer (72.5%).

Quadro 26

Categorias das respostas dos tutorandos à segunda questão de resposta aberta

2. O que é que gostaste mais de fazer neste Programa de Leitura a Par?		
	Crianças N=40	**Percentagens %**
Actividades		
1. Giras/ Divertidas	33	82.5
2. Diferentes das habituais	28	70
3. Variadas	31	77.5
4. Poder organizar	27	67.5
Materiais		
5. Poder trazer de casa	26	65
6. Poder escolher	31	77.5
Interacção com os colegas		
7. Ler com um colega	29	72.5

Quando se questionam as crianças sobre os aspectos que elas menos gostaram no Programa de Leitura a Par constatamos que, para esta questão, as frequências são bastante reduzidas, mostrando os tutorandos apenas algum desagrado por alguns materiais utilizados nas sessões, nomeadamente alguns textos que acharam que eram bastante longos e algumas anedotas que, no seu entender, não tinham muita graça. Sobre este assunto um dos tutorandos disse "ele (o tutor) escolhia coisas muito difíceis de ler, e como eu não as conseguia ler, ele ralhava comigo".

Quadro 27

Categorias das respostas dos tutorandos à terceira questão de resposta aberta

3. O que é que gostaste menos neste Programa de Leitura a Par?		
	Crianças N=40	**Percentagens %**
Materiais		
1. Textos	2	5
2. Anedotas	1	4
Colega		
3. Zangava-se	2	5

Constata-se ainda que, duas das crianças referiram não ter gostado da forma como o tutor reagia aos seus comportamentos. Por vezes, zangava-se com elas.

5.1.2. Tutores

Apresentamos em seguida os resultados referentes à análise de conteúdo das respostas dos tutores às três questões de resposta aberta.

A leitura do Quadro 28 permite inferir que os tutores pensaram que desenvolveram algumas competências em relação à leitura, que nos parecem bastante positivas. Assim, consideraram que lêem melhor (75%) e que aprenderam a ler com mais à vontade para um

colega e com um colega (97.5%). Referiram, ainda, que, agora, compreendem melhor o que lêem (70%), que lêem com mais frequência (67.5%), acrescentando que esta foi uma oportunidade de aprenderem novas palavras, de aprenderem coisas sobre assuntos em relação aos quais estavam curiosos, mas sobre os quais nunca tinham lido nada (50%).

Tal como os tutorandos, também os tutores acharam que agora ler é uma actividade que, ao ser partilhada com um colega, se torna divertida e gira (85%).

Quadro 28

Categorias das respostas dos tutores à primeira questão de resposta aberta

1. O que é que aprendeste ao participar neste Programa de Leitura a Par		
	Crianças (N=40)	**Percentagem (%)**
Competências		
1. Ler melhor	35	75
2. Ler mais	27	67.5
3. Aprender coisas novas	20	50
4. Compreender o que lê	28	70
Atitudes positivas em relação à leitura		
5. Ler é giro/ é divertido	34	85
Interacção com os colegas		
7. Ler com um colega	39	97,5
8. Ajudar um colega	29	72.5

A interacção com um colega mais novo, nomeadamente o facto de ajudarem um colega do 2º ano que tinha dificuldades em leitura (72.5%) e de terem de acompanhar a leitura do tutorando (97,5%), para o poderem corrigir, sempre que necessário, foram aspectos que os tutores referem ter desenvolvido durante o Programa de Leitura a Par.

Como se pode verificar através do Quadro 29, uma percentagem muito relevante de tutores considerou que gostaram muito das actividades realizadas no Programa de Leitura a Par. Referiram-se a estas como muito divertidas (95%), diferentes das que habitualmente

fazem (62.5%) e muito diversificadas (45%). Um aspecto que agradou bastante aos tutores foi o poderem ter autonomia relativamente à forma como iam organizar as actividades (50%). Alguns tutores afirmaram a este propósito: "Aquilo que eu mais gostei foi de ajudar o Marco, ele não sabia ler quase nada, tinha que estar sempre a corrigi-lo", e continua "eu escolhia com ele as coisas que queríamos ler... e umas vezes lia eu primeiro, outras era ele, e às vezes líamos os dois ao mesmo tempo."

Trazer materiais de leitura de casa foi algo que agradou a quase todos os tutores (92.5%), assim como poderem escolher, num leque bastante variado, o material que mais lhes agradava (80%). Um dos tutores confidenciou-nos "a minha professora nunca nos ia deixar trazer para a escola as revistas de futebol, nem os cromos, ela acha que isso são coisas lá para casa...", outro disse-nos ainda "foi a primeira vez que eu li o jornal e gostei muito". O interesse pelos materiais foi de tal maneira grande, que muitas vezes no final da semana, procedíamos a um sorteio, entre eles, dos materiais que já não íamos utilizar no Programa. E, muitas vezes, tivemos de fazer fotocópias desses materiais e distribuir por todos.

Partilhar o momento de leitura com um colega mais novo trouxe grande satisfação às crianças do 4º ano. Durante o Programa de Leitura a Par, puderam viver experiências novas que foram muito do seu agrado, nomeadamente lerem em voz alta para um colega (72.5%) e ajudarem o seu par quando este revelava dificuldades na leitura (62.5%). O programa tutorial, proporcionou-lhes, também, uma oportunidade de fazerem novos amigos (25%): "eu não conhecia muito bem a Ana, antes de começarmos a ler em conjunto. Ela está cá há pouco tempo na escola. Mas agora somos muito amigas, e brincamos muitas vezes no recreio" e aproveitou para acrescentar "ela é que me ajudou a preparar o desfile de moda que vamos fazer no fim do ano!".

Quadro 29

Categorias das respostas dos tutores à segunda questão de resposta aberta

2. O que é que gostaste mais de fazer neste Programa de Leitura a Par?		
	Crianças N=40	**Percentagens %**
Actividades		
1. Giras/ Divertidas	38	95
2. Diferentes das habituais	25	62.5
3. Variadas	18	45
4. Poder organizar	20	50
Materiais		
5. Poder trazer de casa	37	92.5
6. Poder escolher	32	80
Interacção com os colegas		
7. Ler para um colega	29	72.5
9. Ajudar um colega	25	62.5
10. Fazer novos amigos	10	25

O Quadro 30 descreve os aspectos do Programa de Leitura a Par que os tutores menos gostaram. Tal como aconteceu com as crianças do 2º ano de escolaridade, também as do 4º ano apontaram poucos aspectos negativos ao programa em que participaram.

Quadro 30

Categorias das respostas dos tutores à terceira questão de resposta aberta

3. O que é que gostaste menos neste Programa de Leitura a Par?		
	Crianças N=40	**Percentagens %**
Materiais		
1. Textos	3	7.5
Colega		
1. Lento	3	7.5
2. Distraído	2	5
3. Teimoso	2	5

Ao analisarmos o Quadro 30, verificamos que apenas 7.5% dos tutores não gostaram dos textos que leram. Constata-se, ainda, que três tutores acharam que o seu colega era muito lento e dois consideraram que os tutorandos eram distraídos e teimosos. Embora constituindo casos muito raros, um dos tutores referia-se ao se tutorando da seguinte forma "Ele era um chato, nunca fazia o que eu lhe dizia. Estava sempre distraído a ver o que é que os outros estavam a fazer".

5.1.3. Síntese

A partir da análise de conteúdo das respostas dos tutores e tutorandos às três questões de resposta aberta, podemos afirmar o seguinte:

1. No que se refere à primeira questão, relacionada com o que as crianças tinham aprendido no Programa de Leitura a Par, quer os tutores quer os tutorandos referiram ter desenvolvido várias competências em leitura: acharam que aprenderam a ler melhor, a ler com mais frequência e a compreender o significado da leitura. Este último aspecto foi bastante referido pelos tutores. Referiram, também, que foi uma oportunidade de aprenderem novas palavras e de aprenderem coisas sobre temas de que nunca tinham falado antes. Esta subcategoria foi muito mais significativa junto dos tutores do que dos tutorandos. Se quase todos, tutores e tutorandos, passaram a achar que ler era uma coisa "gira", ler com um colega passou a ser algo que pode ser bastante divertido, principalmente para os tutores. A interacção com outro colega em actividades de leitura foi uma aprendizagem que os tutores, em particular, mencionaram ter feito durante o programa tutorial, embora os tutorandos também a tivessem referido, mas numa frequência muito inferior.

2. A segunda questão indagava as crianças sobre aquilo que elas mais gostaram de fazer no Programa de Leitura a Par. Quer os tutores quer os tutorandos foram unânimes ao afirmarem que aquilo de que mais gostaram foram as actividades de leitura. A leitura dos Quadros 27 e 30 permite-nos inferir uma certa homogeneidade nas respostas das crianças dos dois grupos etários. Mais velhos e mais novos consideram que as actividades eram "giras", diferentes e tinham a particularidade de eles as poderem escolher. Mais que os tutores, os tutorandos gostaram muito de terem muito por onde escolher, ou seja, de haver uma grande variedade de actividades, o que muito lhes agradou. A organização das actividades foi mais referida pelos tutorandos do que pelos tutores, como tendo sido um aspecto bastante positivo do Programa de Leitura a Par. A escolha dos materiais de leitura e o facto de poderem trazê-los de casa foram aspectos que agradaram em particular aos tutores. A interacção com um colega mais novo foi também muito positiva para os tutores, embora os tutorandos também tivessem manifestado grande satisfação em trabalharem com um colega mais velho. Contudo, foram os tutores que manifestaram estar mais satisfeitos por fazerem novos amigos, por ajudarem um colega com dificuldades na leitura e poderem ler em voz alta para um colega, sentimentos que não foram referidos pelos tutorandos.

3. A partir do que já foi referido, é possível inferir que as crianças têm atitudes bastante positivas em relação ao Programa de Leitura a Par, o que a reduzida frequência de respostas na questão três (o que é que gostaste menos neste programa de Leitura a Par) vem corroborar. Assim, foram poucos os alunos que referiram aspectos negativos do Programa. No entanto, assinalamos que quer os tutores quer os tutorandos, embora poucos (três no máximo), por vezes tinham

dito que não gostaram dos textos que leram e que não apreciaram muito as atitudes do seu colega de díade.

5.2. Resultados obtidos nas questões de resposta fechada

Nestas questões (Questão 4 a 9) convidámos os tutores e os tutorandos a avaliar o Programa de Leitura a Par, a avaliar o seu tutor ou tutorando, bem como os seus progressos numa escala de 4 e/ou 5 pontos, consoante a questão. Todos tiveram a oportunidade de avaliar o Programa de uma forma global e a relação que estabeleceram com o seu colega de díade.

A leitura do Quadro 31 sobre as atitudes das crianças em relação ao Programa de Leitura a Par, permite-nos constatar que quer os tutores quer os tutorandos desenvolveram atitudes bastante positivas em relação ao mesmo. A grande maioria dos alunos considerou o Programa muito agradável, muito fácil de realizar e muito útil para ajudar a conseguir ultrapassar as dificuldades sentidas em leitura.

Quadro 31

Percentagens de respostas dadas pelos tutores e tutorandos à Questão 4, sobre as atitudes em relação ao Programa de Leitura a Par

Questão 4: O que achaste deste Programa de Leitura a Par?

a)

	Muito Agradável	Agradável	Pouco Agradável	Nada Agradável
Tutores	90%	10%		
Tutorandos	100%			

b)

	Muito difícil	Difícil	Fácil	Muito Fácil
Tutores			20%	80%
Tutorandos			40%	60%

c)

	Muito útil	Útil	Pouco útil	Nada útil
Tutores	70%	30%		
Tutorandos	82.5%	17.5%		

No que se refere à qualidade da relação estabelecida entre o tutor e o tutorando, os dados do Quadro 32 mostram que, em geral, esta foi bastante positiva. No que se refere aos tutores, e na sua maioria, estes acharam que os aprendizes eram simpáticos (77.5%), que estavam atentos ou muito atentos (95%) ao que eles diziam e faziam, colaborando (92,5%) nas actividades que os tutores propunham. Apenas dois tutores referiram que os seus tutorandos lhes davam pouca atenção e três apontaram os aprendizes como pouco colaboradores. No entanto, sentiram-se muito satisfeitos (87.5%) por terem ajudado um colega que tinha dificuldades em leitura. Quanto à apreciação global da relação no seio da díade, as atitudes dos tutores não foram tão positivas como se verificou para os itens anteriores, constatando-se que para 50% dos tutores essa relação foi "muito boa", para 37.5% das crianças ela foi apenas "boa", e 5 dos alunos do 4º ano acharam que a relação com o seu colega do 2º ano foi "mais ou menos".

Quanto aos alunos do 2º ano, todos afirmaram que, em geral, os seus colegas de 4º ano os ajudaram em termos das dificuldades sentidas em leitura, que lhes deram muita atenção (87.5%) e os encorajaram para a leitura, sempre que leram bem ou que sentiram alguns problemas na realização das actividades (encorajava um bocado – 50%; encorajava muito – 45%). A maioria dos tutorandos (87.5%) sentiu-se muito satisfeita com a ajuda que os tutores lhes deram, considerando que a relação que se estabeleceu entre eles foi "boa", havendo no entanto 3 tutorandos que a classificaram como "mais ou menos".

Quadro 32

Percentagem de respostas dos tutores e tutorandos nas questões referentes à qualidade da relação na díade

4. O que achaste do teu (da tua) colega ?

a)

	Não te ajudou nada	Ajudou-te pouco	Ajudou-te um bocado	Ajudou-te muito
Tutorando			37.5%	62.5%

	Nada simpático	Pouco simpático	Simpático	Muito simpático
Tutores			77.5%	22.5%

b)

	Dava-te muita atenção	Dava-te um bocado de atenção	Dava-te pouca atenção	Não te dava atenção nenhuma
Tutores	37.5%	57.5%	5%	
Tutorandos	87.5%	12.5%		

c)

	Não te encorajava nada	Encorajava-te pouco	Encorajava-te um bocado	Encorajava-te muito
Tutorando		5%	50%	45%

	Não colaborava nada	Colaborava pouco	Colaborava um bocado	Colaborava muito
Tutores		7.5%	75%	17.5%

5. Como te sentes com a ajuda dada pelo teu (tua) colega?

	Muito satisfeito	Um bocado satisfeito	Pouco satisfeito	Nada satisfeito
Tutorando	87.5%	12.5%		

Como te sentes por teres ajudado um (a) colega?

	Muito satisfeito	Um bocado satisfeito	Pouco satisfeito	Nada satisfeito
Tutores	100%			

6. No geral, como foi a vossa relação?

	Nada boa	Pouco boa	Mais ou menos	Boa	Muito boa
Tutores			12.5%	37.5%	50%
Tutorandos			7.5%	62.5%	30%

Quanto aos progressos em leitura (Quadro 33), tutores e tutorandos afirmaram, na sua grande maioria, que fizeram progressos em leitura. Apenas um tutorando considerou que não sentiu qualquer evolução em leitura por ter participado no programa.

Quadro 33

Percentagem de respostas dos tutores e tutorandos na Questão referente aos progressos em leitura

7. Como te sentes agora em leitura?

	Muito melhor	Um bocado melhor	Como estava antes	Um pouco mais fraco	Muito mais fraco
Tutores	70%	30%			
Tutorandos	92.5%	5%	2.5%		

Quando questionámos as crianças sobre o desejo de virem a integrar um novo Programa de Leitura a Par, idêntico àquele em que tinham participado, as suas respostas foram unânimes: 100% dos tutores e tutorandos manifestaram o gosto em voltar a participar noutro Programa de Leitura a Par, tal como se pode verificar no Quadro 34.

Quadro 34

Percentagem de respostas dos tutores e tutorandos na Questão referente à continuidade no Programa

8. Gostarias de voltar a participar num Programa de Leitura a Par como este?

	Nada	Não muito	Um bocado	Muito
Tutores				100%
Tutorandos				100%

5.3. Síntese

Quando analisamos as respostas das crianças à Questão 4, são evidentes as atitudes bastante positivas das crianças do 2º e 4º ano de escolaridade em relação ao Programa de Leitura a Par em que participaram. Este Programa foi considerado pela maioria das crianças como muito agradável, muito fácil e muito útil.

Sobre a qualidade da relação que estabeleceram com o colega com quem trabalharam durante o Programa, quer os tutores quer os tutorandos, consideraram que esta foi positiva, constatando-se, em casos particulares e muito pontuais, algumas atitudes menos positivas quer por parte dos alunos do 2º ano quer por parte das crianças do 4º ano. Podemos observar que alguns tutores se queixaram da pouca atenção que os seus tutorandos lhes prestavam e da pouca colaboração dos mais novos. Como aspecto menos positivo referido por 2 alunos aprendizes, surge o pouco encorajamento dos tutores relativamente ao trabalho desenvolvido pelos tutorandos. No entanto, todas as crianças se sentiram satisfeitas por terem trabalhado com o colega de díade que lhes foi indicado no início do Programa de leitura a par. Referiram, na sua maioria, que o seu desempenho em leitura melhorou muito e manifestaram um enorme desejo de voltar a participar num programa com as características do Programa de Leitura a Par.

De uma forma geral, depois de analisarmos as respostas dos alunos ao questionário sobre as atitudes em relação ao Programa de Leitura a Par e à qualidade da relação, podemos afirmar que, para os alunos entrevistados existe uma atitude claramente favorável para com o Programa, sendo a prática de leitura a par com um colega de um ano de escolaridade diferente, valorizada positivamente.

CAPÍTULO 8

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os dados que foram apresentados no capítulo anterior, irão agora ser objecto de uma interpretação que incidirá sobre a generalidade dos resultados, de acordo com a problemática e as hipóteses previamente estabelecidas.

1. O EFEITO DO PROGRAMA DE LEITURA A PAR NO DESEMPENHO NA LEITURA

Nesta primeira parte da discussão dos resultados, iremos analisar os dados empíricos relativamente ao impacto do Programa de Leitura a Par no desempenho na leitura. A ideia é saber se estas crianças terão desenvolvido mais competências na leitura, após a intervenção ocorrida, ou seja, a primeira questão que colocamos e à qual tentaremos responder é a seguinte: Este Programa de Leitura a Par ajudou as crianças a desenvolver melhores competências na leitura?

Os resultados obtidos parecem evidenciar que este Programa trouxe benefícios para os tutores e tutorandos em termos de desempenho na leitura, em particular na compreensão e na correcção da leitura. Na realidade, quando comparamos os resultados obtidos pelas crianças que participaram no Programa (grupo experimental) com os obtidos pelas crianças do grupo de controlo, verificamos que as primeiras apresentam valores muito superiores na compreensão e na correcção na leitura. No entanto, no que se refere à fluência na leitura,

constatamos que o Programa de Leitura a Par, não teve influência no tempo que as crianças levaram a ler o texto proposto, já que não se verificaram diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo, quer para os tutores quer para os tutorandos.

Os nossos resultados, em particular no que se refere à compreensão em leitura e à correcção, vêm confirmar o que várias investigações conduzidas na área do tutorado e, mais especificamente, na área da leitura a par, têm enfatizado: que os sujeitos que funcionam como tutores de outras crianças retiram mais benefícios em termos de aprendizagem da leitura do que se trabalhassem individualmente. As mesmas conclusões têm sido referidas para os aprendizes, ou seja, quando estes trabalham com um colega mais competente retiram mais benefícios da situação de interacção do que se estivessem a fazer a mesma tarefa sozinhos (Limbrick et al., 1985; Morrow & Woo, 2001; Topping, 1990).

Embora a literatura sobre a avaliação de programas de leitura a par seja extensa e, na sua generalidade, os resultados obtidos são idênticos aos por nós observados no estudo aqui apresentado, pensamos, no entanto, que há que ter alguma cautela na comparação que se faz, uma vez que o Programa que utilizámos foi diferente do utilizado pelos demais investigadores, assim como os materiais que construímos para avaliar as competências das crianças em leitura. Deste modo, iremos interpretar os nossos resultados à luz das várias abordagens teóricas referidas no quadro teórico e, sempre que possível, fazer a comparação com os trabalhos empíricos realizados neste domínio específico da literacia.

Como já referimos, em termos de desempenho na leitura, o programa de Leitura a Par por nós construído e implementado teve uma influência estatisticamente significativa na compreensão que as crianças tiveram da leitura do texto proposto. Na realidade, os alunos que participaram no Programa, depois de terem lido o texto, responderam a mais perguntas de interpretação sobre o mesmo, de forma correcta, do que as crianças do grupo de controlo. Parece, então, evidente que as experiências de leitura, pelas quais passaram tutores e

tutorandos durante as sessões tutoriais, foram importantes para uma melhor compreensão do texto escrito. As crianças nas múltiplas interacções com diferentes tipos de textos foram, por um lado, construindo e dando significado à leitura e, por outro lado, foram ajustando a sua leitura aos seus objectivos e ao tipo de texto que iam lendo.

Para Cooper (1993), a compreensão é um processo dinâmico, activo, através do qual o leitor constrói ou atribui significado à leitura, pela interacção que tem com o próprio texto. A compreensão, que a criança tem do texto, advém das várias experiências acumuladas, conhecimentos que irá depois relacionar com a nova informação que lhe é fornecida no texto que está a ler. Desta forma, a criança está a construir o significado. Logo, para ajudarmos um leitor a construir o significado é necessário ajudá-lo a focar a sua atenção para as partes relevantes do texto e relacioná-las com as suas experiências passadas. No nosso Programa tivemos por base este princípio quando, juntamente com as crianças, os ajudámos a seleccionar textos da vida real, textos que fossem ao encontro dos seus interesses. Esta estratégia fez com que as crianças, em geral, se sentissem motivadas e estimuladas para a aprendizagem da leitura. Tivemos ainda a preocupação em ajudá-los a escolher diferentes tipos de textos. Pensamos que estas estratégias são muito poderosas neste domínio. Por exemplo, na altura da implementação do Programa, decorria o Campeonato Europeu de Futebol. Os rapazes, em particular, sentiam-se muito entusiasmados com este acontecimento, até porque a selecção portuguesa estava a fazer uma boa prestação. Desta forma, estas crianças sentiam-se muito motivadas em ler todo o tipo de textos que falasse do assunto, desde de artigos de jornais a artigos de revistas, cromos, biografias e até comentários e debates sobre o tema. Estas crianças tiveram, como experiência de leitura, textos que utilizavam uma linguagem natural, bem conhecida por eles, o que levou a que eles achassem que era fácil entendê-la. Os assuntos ali tratados estavam muito próximos das suas vivências, não sentindo as crianças grandes dificuldades em construir o significado. Para Morrow (1997)

"o envolvimento activo da criança em experiências de literatura motiva a sua compreensão das histórias, o sentido da estrutura da história e o desenvolvimento da linguagem" (p.192).

Um outro aspecto relacionado com este, e que tem muita importância no desenvolvimento da compreensão, prende-se com a discussão sobre a leitura realizada. No próprio Programa era dada uma instrução de que, no final da leitura, as duas crianças deveriam falar sobre o que leram e ouviram quando estavam em interacção com o colega. Se, no início, esta discussão era pouco participada, em particular quando o texto escolhido não agradava a um dos elementos da díade, à medida que as sessões decorriam, verificou-se que as crianças iam afinando critérios para a selecção dos textos, fazendo com que a discussão, por vezes, não fosse feita apenas no fim da leitura do texto, mas durante a própria leitura. As crianças tentavam justificar o que o autor dizia sobre um jogador, davam a sua opinião, criticavam e explicavam os seus pontos de vista aos seus colegas. Este procedimento prolongou-se para além das sessões de interacção, uma vez que os víamos discutir com os seus colegas e, não só com o seu par, após terem terminado a sessão de interacção. Pediam para voltar a consultar os documentos lidos e partilhavam com os outros colegas a leitura que tinham acabado de fazer. O voltar a contar aos colegas as leituras feitas, as questões levantadas, os comentários factuais, interpretativos e analíticos bem como a avaliação dos objectivos do autor, foram objectivos muitas vezes trabalhados e que promoveram o desenvolvimento da compreensão da leitura nestas crianças. Este envolvimento entusiástico na leitura deu-se principalmente com leituras reais, com leituras onde a linguagem utilizada era fácil de compreender e ler, em leituras que retratavam as suas experiências do dia a dia. Estas foram, em nosso entender, as leituras que suscitaram maior discussão, em que era possível ver o que é que as crianças pensavam e sentiam sobre o que acabavam de ler. Para Morrow (1997), estas discussões produtivas são necessárias para ajudar a criança a desenvolver a compreensão da leitura.

Pensamos que este entusiasmo dos rapazes sobre uma temática que, em geral, agrada muito mais aos alunos do que às alunas (o futebol), se generalizou também às raparigas que interagiam com rapazes nas sessões tutoriais. A importância e os benefícios de trabalhar em díade (método considerado pelos professores como muito difícil de aplicar na situação de sala de aula) fizeram com que os rapazes mais interessados contagiassem os seus pares com o seu entusiasmo e envolvimento pelas leituras realizadas. Não raro, observávamos as raparigas a discutirem com os rapazes assuntos como: "ele (treinador) não deveria ter substituído o João Pinto. Ele é o melhor jogador!"; "Mas tu não leste que ele já não estava lá a fazer nada?"; "Mesmo assim, eu acho que ele é o melhor"; "Tu dizes isso, mas é porque achas que ele é giro!".

Teale (1984) refere que a literacia se desenvolve através da interacção com os outros, em meios específicos em que a leitura e a escrita estão presentes. Nestas situações, as crianças interagem de forma a integrar, a construir e a relacionarem-se com o escrito. Numa perspectiva interaccionista, aprender é construir o saber em interacção com os outros. Para Chauveau e Rogovas-Chauveau (1994), a apropriação dos conhecimentos é uma co-construção entre a criança que aprende e os seus pares. Para estes autores aprender a ler é compreender a leitura e a escrita e, neste sentido, a acção partilhada entre um tutor e um aprendiz pode ajudar a que estes tenham uma melhor compreensão da leitura e escrita e a fazerem progressos em leitura.

Estes relatos ilustram bem alguns princípios das teorias de Vygotsky (1978) e de Bruner (1983). A aprendizagem da leitura realiza-se, geralmente, em duas etapas. Numa primeira etapa, em particular nestas idades, ela ocorre, na maior parte das vezes, em situações de interacção entre um sujeito mais competente e um menos competente, é uma leitura partilhada. Trata-se de um processo de colaboração. Numa segunda etapa, e à medida que a criança vai conseguindo dominar a leitura e a escrita, assiste-se a um processo e a uma prática

cada vez mais individual. Neste sentido, podemos fazer uma ligação entre este processo de aprendizagem da leitura e um dos princípios de Vygotsky (1979), segundo o qual, as funções mentais superiores aparecem duas vezes no desenvolvimento da criança: primeiro num plano interpessoal e, depois, num plano psicológico. É neste sentido que Chauveau e Rogovas-Chauveau (1994) afirmam que a aprendizagem da leitura é um processo social.

Para compreenderem a leitura, as crianças têm também de ser capazes de descodificar, de identificar palavras e conseguir perceber o seu significado. Para isso terão de saber como fazer para identificarem essa palavras. Consideram os autores (Cooper, 1993; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994) que as crianças quando estão expostas a muitas leituras aprendem melhor a trabalhar com as formas gráficas e, portanto, a identificar de forma mais correcta as palavras e a atribuírem-lhe um significado. Uma vez que as crianças que participaram no Programa passaram por muito mais actividades de leitura que os seus colegas, pelo menos por mais actividades de leitura diferentes das habitualmente realizadas em situação de sala de aula, desenvolveram, simultaneamente, uma maior capacidade de construção de significado e uma maior capacidade de identificar palavras. O facto de trabalharem com textos que eram significativos para as crianças e com a ajuda de um modelo que lhes repetia as palavras correctamente sempre que estas eram ditas de forma incorrecta, encorajou-as a lerem essas mesmas palavras de forma autónoma quando elas apareciam de novo na leitura. Estas experiências de leitura, na opinião de Cooper (1993), levam a que as crianças tenham, por um lado, uma melhor compreensão dos textos lidos e, por outro, permite-lhes identificar de forma mais correcta as palavras do texto. Esta parece ter sido mais uma a razão pela qual as crianças que participaram no Programa de Leitura a Par, ao lerem o texto na situação de pós-teste, cometeram menos erros de leitura do que os colegas do grupo de controlo. Estes resultados vão ao encontro dos observados por Chauveau e Rogovas-Chauveau (1993). Estes autores compararam o desempenho de crianças de 6 e 7 anos em dois tipos de provas muito

diferentes: uma avaliava a compreensão de um texto lido silenciosamente e a outra avaliava a leitura de palavras difíceis. Os investigadores chegaram à conclusão de que as crianças que melhor compreendiam os textos eram também as que descodificavam melhor as palavras difíceis.

Estas interpretações que fizemos aos resultados obtidos, justificam, em nosso entender, a grande evolução positiva manifestada pelos alunos que participaram no Programa de Leitura a Par, em termos de compreensão da leitura. No entanto, quando da análise estatística dos dados, constatámos, na situação de pré-teste, que os alunos do 4º ano de escolaridade do grupo experimental e do grupo de controlo diferiam significativamente, em termos estatísticos, na dimensão compreensão da leitura, verificando-se valores médios mais elevados no grupo de controlo. Deste modo, embora continuemos a pensar que as justificações atrás apresentadas para os ganhos na compreensão, por parte dos alunos do 4º ano do grupo experimental são as mais indicadas, não nos é possível, contudo, ser tão peremptórios, como o somos para os alunos do 2º ano, onde os valores médios dos dois grupos, à partida, eram idênticos.

Queremos, no entanto, realçar um aspecto a este propósito que se prende com o chamado efeito de tecto, ou seja, uma vez que os alunos do grupo de controlo foram os que, à partida, tinham valores médios mais elevados em compreensão, poder-se-ia pensar que estes já estariam tão próximos dos valores máximos da escala de medida, que já não poderiam evoluir muito mais. Na realidade isso não aconteceu. Os valores médios obtidos pelos alunos do grupo de controlo na situação de pós-teste ficaram muito longe dos valores máximos da escala, verificando-se, mesmo, que os alunos do grupo experimental obtiveram, neste segundo momento de avaliação, valores médios mais elevados do que os seus colegas do grupo de controlo.

Quanto à fluência na leitura, e tal como já referimos anteriormente, quando avaliámos as crianças no final do Programa de Leitura a Par, não se verificaram diferenças significativas neste nível da leitura, entre as crianças do grupo experimental e as crianças do grupo de controlo. Em nossa opinião, esta "lentidão" na leitura, se assim lhe poderemos chamar, já que esperávamos que as crianças que estiveram em interacção lessem de forma mais rápida do que as colegas que não participaram no Programa, deveu-se a uma mudança de estratégia de comportamento de leitura das crianças do grupo experimental, do primeiro para o segundo momento de avaliação. A todas as crianças foi dito que, depois de lerem o texto, lhes iríamos fazer algumas perguntas sobre o texto. Em nosso entender, as crianças que participaram no Programa de Leitura a Par nunca esqueceram que tinham esse objectivo para atingir, até porque, como vimos anteriormente, durante as sessões de interacção esse era um procedimento que elas utilizavam em todas as actividades de leitura.

Paralelamente a este objectivo (compreensão) e de forma interactiva, havia, por parte destas crianças, uma preocupação em identificar as palavras de forma correcta e, por vezes, em se autocorrigirem sempre que achavam que tinham lido uma palavra mal. O facto de as crianças terem de coordenar estas acções, com vista a terem, depois, um bom desempenho na compreensão do texto, fez com que elas lessem o texto mais lentamente do que o que era esperado, em particular, porque se tratava de crianças numa fase inicial de aprendizagem da leitura e que nela apresentavam grandes dificuldades.

Perante estas evidências, pensamos que as crianças que participaram no Programa de Leitura a Par, na situação de pós-teste, já dominavam o código e conseguiam construir o significado da leitura, de forma mais eficaz que as crianças do grupo de controlo, que apresentaram mais insucesso em leitura. Estas são, na opinião de Chauveau (1997), duas competências necessárias para que possam desenvolver melhores competências em leitura.

De acordo com Cooper (1993), a identificação das palavras é um meio para atingir a compreensão. Ao sentirem dificuldades na primeira, uma vez que as crianças do grupo de controlo apresentaram muito mais erros na leitura do que as crianças do grupo experimental, dificilmente conseguiriam ter uma boa compreensão do texto.

Tal como nos estudos de Chauveau (1997), as crianças que obtiveram melhores resultados na compreensão também foram as que tiveram mais ganhos na correcção, ou seja, foram as crianças do grupo experimental.

Ao avaliarmos o impacto do Programa de Leitura a Par no desempenho em leitura das crianças do 2º e 4º anos de escolaridade, pretendemos assinalar dois aspectos. Um que se prende com os benefícios pessoais que uma criança tutora retira da ajuda que iria dar a um colega com dificuldades na leitura. Estes benefícios seriam quantificados em termos de progressos do pré para o pós-teste num teste de leitura e, depois, comparados com os resultados de um grupo de controlo. Um segundo aspecto, visava pôr em evidência os benefícios que as crianças aprendizes retiram da ajuda dada por um colega mais velho numa tarefa de leitura. Os procedimentos de avaliação eram idênticos aos dos tutores.

Subjacente às nossas hipóteses estava a ideia de que a interacção social é um lugar privilegiado para que haja desenvolvimento (Bruner, 1983; Doise & Mugny, 1981; Perret-Clermont, 1979; Vygotsky, 1989). Em particular, no que se refere às interacções tutoriais entre pares, os investigadores apontam efeitos benéficos para as crianças, pelo facto de participarem numa situação tutorial (Bachman, 1999; Bachmann & Grossen, 2001; Barnier, 1994; Fitz-Gibbon, 1990; Grossen et al., 1995; Grossen & Bachmann, 2000; Nicolet & Grossen, 1992).

No nosso dispositivo de investigação, tutor e tutorando encontravam-se três vezes por semana, para, em conjunto, realizarem algumas actividades de leitura. Embora fossem as crianças a escolher as tarefas, em cada sessão tutorial, o tutor era confrontado com uma nova

actividade de leitura, em que teria de ajudar o seu colega nas dificuldades sentidas e para a qual não tinha recebido qualquer preparação específica. Acreditávamos que a forma como o tutor se mobilizava em termos sociocognitivos, a partir do trabalho que ele teria de elaborar para poder ajudar o seu colega, iria trazer-lhe benefícios do desempenho na leitura.

Todas as sessões de interacção foram filmadas mas, uma vez que o Programa estava a ser implementado em contexto de sala de aula, foi-nos humanamente e tecnicamente impossível filmar cada díade individualmente, ao longo dos dois meses de duração do Programa, já que em cada sala estavam presentes, pelo menos, cinco díades. No entanto, tentámos, sempre que possível, ao longo das sessões, não de uma forma contínua, como já referimos, mas de forma pontual, acompanhar o desenrolar do trabalho das várias díades, através de anotações do trabalho interactivo, o que nos permitiu, em conjunto com a observação dos vídeos, analisar o tipo de interacção que aí se estabeleceu. É, pois, sobre os dados observados, embora muito fragmentados, e com um carácter essencialmente descritivo, que iremos interpretar os progressos obtidos pelos tutores e tutorandos durante o Programa de Leitura a Par.

Ao longo das sessões tutoriais tivemos a oportunidade de constatar que nas díades, de acordo com a instrução que era dada no início do Programa, surgiram vários tipos de leitura. Por vezes, os tutores liam para os tutorandos em voz alta e estes acompanhavam silenciosamente e vice-versa; outras vezes, liam os dois ao mesmo tempo e em voz alta; houve ainda momentos em que os elementos da díade optaram por uma leitura partilhada, ou seja, cada um lia uma parte do texto.

Nas situações em que a acção se centrava directamente no tutorando, ou seja, quando era este que lia, ou quando liam em simultâneo, constatámos que uma das funções utilizadas pelo tutor era uma função de controlo, isto é, de verificação e de avaliação (Gilly & Roux 1988). No fundo, o que ele fazia, em particular nas sessões em que havia pouca

interactividade, era comparar a leitura que o tutorando fazia com o texto escrito, dizendo ao outro se a leitura estava ou não correcta. Nestas situações não se verificavam quase nenhumas trocas verbais. O tutor, ao avaliar o produto final da leitura, apoiava-se num saber-ler, que ele utilizava como se fosse ele que tivesse que ler o texto.

Noutras situações encontrámos um padrão de interacção diferente. O facto de existirem estatutos assimétricos e, consequentemente, papéis e competências diferenciadas em relação às tarefas de leitura fez com que o tutor se confrontasse com os erros que o seu par ia cometendo, os avaliasse e o ajudasse a corrigir esses erros. Portanto, para além de uma função de verificação e avaliação pode-se observar uma função de ajuda (Barnier, 1994), que visava ajudar o seu par a corrigir os seus erros de leitura, dando-lhe informações e pistas que permitissem ao tutorando fazer uma leitura mais correcta. Esta passagem de comportamentos de verificação para comportamentos de ajuda é bem diferente da anterior, exigindo que o tutor faça todo um trabalho de reconstruçã já que, quando ele explica ao seu colega como é que ele deve fazer para ler correctamente, passa ele próprio a compreender melhor essa tarefa. Aqui, aplica-se perfeitamente a afirmação de Monteiro (1995) de que "ensinar é aprender".

As estratégias de leitura utilizadas pelos tutores foram muito diversificadas de tutor para tutor e no mesmo tutor, o que nos leva a pensar e a concordar com os autores que referem que os processos psicológicos responsáveis pela aprendizagem têm que ser descritos e interpretados de acordo com os diferentes contextos em que se dá a aprendizagem (Nicolet & Grossen, 1992; Rogoff, 1999). Consideram estes autores que a construção do conhecimento faz-se através de um processo intra e interpessoal e que a aprendizagem é resultado do envolvimento activo do indivíduo e da sua participação em práticas sociais contextualizadas.

De acordo com as perspectivas interaccionista e dialógica (Grossen, 1999), a definição que as crianças têm da situação de interacção, as representações que têm dos seus papéis e dos seus objectivos, vão ter influência no desenrolar da acção tutorial. Podemos, assim, dizer que

o contexto está sempre em permanente mudança e negociação. Assim, quando o tutor vai ajudar o seu colega, ele fá-lo em função das representações que ele tem do seu tutorando e dos seus objectivos. Encontramos, nesta fase da interacção, a ideia subjacente à noção de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1978), em que o tutor, pelo facto de estar em relação ao aprendiz, num nível cognitivo superior, vai intervir na tentativa de resolver os problemas do tutorando, ajudando-o a escolher as melhores opções, a identificar as suas dificuldades, para, posteriormente, conseguir realizar aquela tarefa de leitura de forma correcta e sem a ajuda do seu par. O aprendiz terá de se apropriar do saber, tentando compreender as expectativas do seu tutor.

Neste processo de apropriação do saber, o objecto do saber está a ser constantemente interpretado pelos dois actores, de acordo com as suas finalidades e os seus pontos de vista (Grossen, 1999). Os processos intersubjectivos, em particular os processos de comunicação, estão bem presentes nesta estrutura didáctica: tutor, tutorando e saber. As situações tutoriais eram regidas por contractos de comunicação específicos, os contractos didácticos (Grossen, 1999). Estes permitiram definir o contexto no qual o tutor e o tutorando interagiam, permitiram orientar as suas acções, que estavam em constante evolução ao longo das interacções, de acordo com a actividade interpretativa que os sujeitos iam construindo.

Deste modo, os diferentes contextos em que se deu a aprendizagem da leitura levaram à existência de uma grande diversidade de procedimentos utilizados pelos tutores para ajudarem o seu colega com dificuldades em leitura, o que não nos permitiu agrupar os sujeitos de acordo com a sua utilização. Verificou-se que, consoante o material de leitura utilizado, as dificuldades manifestadas pelo tutorando (devido ao nível de dificuldade da tarefa) e a compreensão que o tutorando tinha das informações dadas pelo seu par, o próprio tutor mudava, por vezes, de procedimento de ajuda. Estes aspectos observados durante as situações de interacção fizeram com que existissem diferentes padrões de interacção.

A estratégia mais comum utilizada pelos tutores para ajudarem o seu colega, foi a de darem a palavra correcta ao tutorando quando ele sentia dificuldades na leitura e, em seguida, pediam ao colega que a repetisse. No entanto, outras estratégias foram aparecendo: os tutores, por vezes, perguntavam aos tutorandos o nome das letras que compunham aquela palavra. Em seguida, pediam que lessem a palavra juntando as letras uma às outras. Aqui também podemos observar procedimentos diferentes. Uns, depois de identificarem as letras, pediam-lhes que lessem em seguida a palavra; outros, tapavam todas as sílabas com o dedo, excepto a primeira e, à medida que o tutorando ia lendo, eles iam destapando as outras sílabas. Quando viam que os tutorandos não conseguiam ler uma das sílabas voltavam a pedir-lhes que identificassem as letras. Quando o tutorando hesitava na leitura, por vezes, os tutores davam-lhes pistas, como, por exemplo, fazendo o gesto com a boca ou emitindo um pequeno som que dava a ideia do som da sílaba que o aprendiz teria de ler. Por vezes, mas mais raramente, pediam aos tutorandos que lessem o resto da frase para ver se conseguiam adivinhar a palavra que não conseguiam ler. Achavam os tutores que, através da compreensão da frase, ou pelo contexto em que a palavra estava, talvez eles conseguissem chegar à palavra escrita no texto.

Uma estratégia utilizada por muitos tutores, que nos parece ter tido influência nos ganhos dos tutorandos na compreensão do texto, foi a seguinte: Quando os tutorandos liam sozinhos e o tutor acompanhava a leitura silenciosamente, para além de usarem algumas das estratégias já referidas anteriormente na correcção da leitura estes, perante uma leitura muito fragmentada das palavras e das frases por parte do tutorando, liam as frases completas, após a leitura feita pelo tutorando. Como se sabe, uma criança que se encontra numa fase de aprendizagem e desenvolvimentoda leitura em que faz, ainda, uma leitura silábica, que está preocupada com a descodificação do código, em geral, tem dificuldades em atribuir significado ao que está a ler. Os tutores, ao aperceberem-se dessa realidade, tentavam ajudar o seu colega, lendo para eles a frase completa, após a leitura fragmentada do seu tutorando.

Desta forma, o tutor ajudava o seu tutorando, que se preocupava mais com a parte instrumental do acto de ler (descodificar, explorar e reconhecer), introduzindo uma estratégia que lhe facilitava a construção e a atribuição de significado à leitura, possibilitando-lhe uma melhor compreensão do texto.

São todos estes esforços, por parte do tutor para ajudar o colega, que permitiram que o tutorando tivesse uma melhor compreensão do acto de leitura. Durante toda esta fase de ajuda, o tutor teve necessidade de recorrer, também, a procedimentos de verificação. Verificou-se uma complementaridade entre estas duas funções, ao longo da interacção, que aconteceu de forma sucessiva. O tutor dizia qualquer coisa ao tutorando, este agia de acordo com a interpretação que fazia daquilo que o seu colega lhe dizia, em seguida, o tutor voltava a agir, se fosse o caso de corrigir algum erro do aprendiz e, geralmente, esta fase da interacção acabava com um elogio por parte do tutor relativamente ao trabalho realizado pelo seu "aluno".

Os benefícios atrás apontados dirigem-se, principalmente, à figura do tutor, que é quem protagoniza, no processo de aprendizagem, mediado pelo método tutorial, a iniciativa de aprender ensinando. No entanto, a literatura sobre as situações tutoriais mostra que os tutorandos podem, igualmente, retirar benefícios da ajuda dada por um tutor. É que a experiência tutorial é em si tão poderosa que desencadeia, naturalmente, efeitos ao nível dos comportamentos de todos os que nela participam.

Foi-nos, no entanto, pelas mesmas razões apontadas para os tutores, difícil de analisar quais as condições ao nível da interacção, responsáveis pelos progressos dos tutorandos. Contudo, embora esse não tenha sido um dos objectivos deste estudo, foi possível observar que o modo de funcionamento dos tutores terá tido influência nos benefícios que os tutorandos retiraram das situações de interacção. Ao compararmos os resultados obtidos pelos elementos das díades que mais evoluíram com os elementos das díades que menos evoluíram,

constatámos que nas díades em que a interacção verbal foi muito reduzida, quer os tutores quer os tutorandos evoluíram menos do que nas díades em que a interacção verbal foi mais intensa. Assim, quando os tutores utilizavam poucos comportamentos de ajuda, limitando-se a procedimentos de verificação, ou quando o tutorando lia mal uma palavra e ele dava-lhe a palavra correcta, nestes casos, os dois elementos da díade evoluíram menos em termos de desempenho na leitura do que os seus colegas que utilizaram procedimentos de ajuda mais centrados nas dificuldades do tutorando.

As estratégias empreendidas pelos tutores para ajudarem os seus colegas pareceram-nos muito interessantes, pois contribuíram para que tutores e tutorandos progredissem mais e permitiram-nos retirar algumas indicações sobre a melhor forma dos tutores operacionalizarem a zona de desenvolvimento proximal do tutorando, já que é nessa zona que eles estão actuando.

É no decorrer da realização das acções pelo tutorando que o tutor vai criar uma nova representação da situação. Este trabalho cognitivo leva o tutor a reflectir sobre os comportamentos e as estratégias de ajuda mais adequadas ao tutorando, ou seja, a representação que o tutor tem da tarefa está a ser mediatizada pela relação de tutorado que compreende os mecanismos semióticos, uma vez que este terá de, verbalmente, ajudar o seu colega a ultrapassar as dificuldades sentidas na leitura.

A partir do que atrás referimos, consideramos que a situação tutorial é uma situação complexa que coloca em jogo diferentes tipos de actividades, nomeadamente de ordem cognitiva, de construção de significado, de definição dos papéis ao longo da interacção, da actividade de construção de imagens identitárias e de definição da situação (Bachman, 1999).

Após uma observação dos dados recolhidos durante as sessões de interacção na presente investigação, foi possível verificar que o papel atribuído ao tutor (ajudar o colega) e ao tutorando (dizer o que não compreende) foi-se alterando ao longo das sessões. Assim, de

um momento para outro, estes alunos, considerados alunos com muitas dificuldades na leitura, passaram a ser "professores" de colegas mais novos, também eles com problemas na leitura. De uma posição de "mau aluno", a criança passa a ter um papel de professor, que tem como função ajudar um colega que é menos competente que ele. O tutor orientava a sessão, podia escolher as actividades de leitura, podia decidir sobre as estratégias que iria utilizar para ajudar o seu colega, era o tutor que elogiava o seu colega e que avaliava o trabalho da díade.

No entanto, o tutorando também podia escolher as actividades de leitura que ele queria realizar, também avaliava o trabalho realizado diariamente, havendo, deste modo, uma partilha na planificação e na avaliação das sessões de interacção. Constatou-se, contudo, que ao longo de todas as sessões, os tutores manifestaram ter um comportamento mais activo e dinâmico no desenrolar da sessão do que os tutorandos, parecendo-nos que o tutorando foi "ganhando terreno" ao longo do programa tutorial, fazendo com que o papel de "professor", assumido inicialmente pelo tutor, fosse evoluindo para um papel de "colega" mais velho que estava ali, não para criticar, mas para o ajudar numa tarefa em que ele sentia dificuldades. Esta evolução nos papéis pode ser ilustrada, não só a partir das observações do vídeo, mas também a partir das questões feitas aos tutorandos, sobre a qualidade da relação com o colega.

Quando lhes perguntámos o que pensavam sobre a relação que tiveram com o seu tutor, alguns foram peremptórios ao afirmar que "no início ele tinha a mania que mandava em mim, mas depois tornou-se mais fixe!" ou ainda "no princípio não gostei muito dela, estava sempre a dar ordens e a corrigir-me, parecia a minha professora, mas depois já me ajudava mais a ler!"

Paralelamente a esta evolução no papel assumido pelo tutor, verificou-se também ao longo das sessões de interacção, uma mudança das imagens identitárias, determinadas pelos lugares que os sujeitos ocuparam na interacção (Bachman, 1999). Constatámos, deste modo, que no início o papel de quem era o tutor e de quem era o tutorando estava bem presente

durante a interacção e, em particular, nas actividades de leitura em que o tutorando fazia a leitura sozinho ou quando lia ao mesmo tempo com o tutor.

Contudo, à medida que os dois interlocutores se foram conhecendo melhor e, em particular nas situações em que o tutor lia em voz alta para o seu tutorando (servia de modelo), foi possível observar (embora de forma não muito frequente) tutorandos a corrigirem o seu tutor, sempre que achavam que ele estava a ler de forma incorrecta e elogiavam o seu desempenho na leitura, tal como o seu tutor fazia com eles. Percebe-se, através destas observações, que em algumas díades, o próprio tutorando adoptava o papel do tutor, não se manifestando qualquer desagrado por parte do tutor quando ele assumia esse papel. Pensamos que a planificação partilhada das sessões de interacção permitiu uma gestão dos papéis de forma diferenciada consoante o contexto de interacção.

Quando o tutor servia de modelo ao seu colega, este tinha como função demonstrar ao seu tutorando a forma mais correcta de ler (Cooper,1993). Segundo a perspectiva da aprendizagem social (Bandura, 1986), o facto de uma criança menos competente observar outra mais competente a realizar uma tarefa com sucesso pode explicar os progressos nos tutorandos. Estamos de acordo com Cooper (1993), quando afirma que o modelo, na aprendizagem da leitura, deve ser interpretado como um suporte que pode activar conhecimentos anteriores e que permitirá à criança retirar significado da leitura. O tutorando, aparentemente, parece ter um papel passivo neste processo. No entanto, tal como verificou Khun (1992), o modelo pode induzir a reorganização de esquemas no aprendiz que lhe favorecem a aprendizagem. Mas, o modelo também desencadeia no tutor efeitos positivos. Este papel desencadeia no tutor expectativas ligadas à figura do professor, que o fazem sentir-se admirado e respeitado pelos seus colegas menos competentes, que depois tentam imitá-lo. Pensamos que esta troca de papéis e a sua negociação, ao longo das sessões de interacção,

poderá ter tido influência na evolução quer dos tutores quer dos tutorandos, no seu desempenho na leitura.

Em relação aos tutores, também, se verificou que, ao longo do programa tutorial, a sua acção de tutor se alastrou a outras áreas, que não apenas à de corrigir o seu colega relativamente aos erros em leitura. Pelas observações dos comportamentos dos tutores ao longo das sessões, constatou-se que os comportamentos de verificação foram-se alargando a comportamentos de diagnóstico e, depois de percebidas as dificuldades do tutorando, o tutor tentava encontrar os procedimentos, que em seu entender, eram os mais adequados às dificuldades sentidas pelo seu "aluno" naquela situação específica.

Os nossos resultados mostram-nos, desta forma, que tutor e tutorando quando iniciaram a sua interacção pareciam ter papéis pré-construidos sobre o trabalho a desempenhar no Programa de Leitura a Par. No entanto, à medida que foram interagindo, foram construindo novos modos de colaboração que passaram pela redefinição dos seus papéis e identidades, permitindo manter a assimetria e a complementaridade dos papéis. Aos poucos, a comunicação estabelecida permitiu a construção de vários estados de intersubjectividade, facilitando o processo tutorial e, consequentemente, promovendo a aprendizagem. Ao longo do Programa de Leitura a Par, o tutor foi avaliando o desempenho do seu tutorando, foi planificando e guiando as suas acções. O tutorando, por sua vez, foi colaborando com o seu tutor, mostrando a sua vontade em trabalhar com ele, aceitando as correcções e os elogios que este lhe ia fazendo e respondendo de modo a fornecer pistas ao tutor que facilitassem o processo de transmissão e apropriação do saber.

Como dados complementares aos atrás discutidos, e após termos constatado o efeito positivo do Programa de Leitura a Par no desempenho das crianças em leitura, tivemos ainda curiosidade em perceber quem teria beneficiado mais com a implementação do Programa, tendo em conta o desempenho inicial em leitura. Desta forma, foi possível verificar que as

crianças que tinham tido um desempenho mais baixo em leitura na primeira avaliação, foram as que mais ganhos retiraram em termos de compreensão, correcção e fluência, quer para as crianças do 2º ano quer para as do 4º ano de escolaridade. Na realidade o Programa, quando foi construído e desenvolvido, foi feito a pensar nestas crianças, que numa fase inicial da aprendizagem da leitura, por qualquer razão, tinham deixado de fazer progressos neste domínio. E, nesse sentido, pensamos que o nosso objectivo foi atingido. No entanto, quando olhamos para os gráficos que ilustram o padrão das correlações entre o desempenho inicial e os ganhos em leitura, estes revelam que aquelas crianças que tiveram melhores desempenhos no início também retiram benefícios, embora sejam realmente os seus colegas com menos competências em leitura, os que mais ganharam com a participação no Programa de Leitura a Par. Estas crianças são, geralmente, as que têm uma percepção de competência mais baixa, são também estas que mostram menos interesse e empenho pelas actividades de leitura. Uma vez que a sua percepção de competência subiu significativamente, também a sua motivação intrínseca e motivação para a leitura aumentaram e, consequentemente, o seu desempenho em leitura melhorou bastante.

Estes nossos resultados vêm corroborar as afirmações de Lopes (2002) de que "quando o diagnóstico dos problemas de leitura é realizado nos dois primeiros anos de escolaridade, 82% desses alunos podem vir a acompanhar o ritmo normal da turma" (p.p69 e 70), se houver uma intervenção eficaz nos problemas detectados. Acrescenta o autor, que a probabilidade de intervenção eficaz nos problemas de leitura, vai diminuindo à medida que o ano de escolaridade aumenta.

2. O EFEITO DO PROGRAMA DE LEITURA A PAR NA MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA

Esta investigação mostrou que o Programa de Leitura a par levou a que as crianças desenvolvessem melhores competências na leitura, quando comparadas com as que nele não participaram. Os dados previamente analisados permitem-nos afirmar que a implementação do Programa foi bem sucedida em termos de desempenho na leitura.

A questão que, agora, iremos discutir prende-se com a avaliação dos efeitos deste mesmo Programa na motivação para a leitura destas crianças. Os dados obtidos nesta investigação confirmam que o programa de Leitura a Par, implementado junto destas crianças do 2º e 4º ano de escolaridade, teve um impacto positivo na sua motivação para a leitura. Na realidade, as crianças que participaram no programa tutorial, na situação de pós-teste, atribuíam mais importância à leitura, sentiam mais prazer em ler do que as crianças do grupo de controlo. Por outro lado, apresentavam níveis de autopercepção relativamente às suas competências na leitura bastante superiores aos colegas que não participaram no Programa de Leitura a Par. Em termos de reconhecimento social, no que se refere às crianças do 2º ano de escolaridade, verificámos diferenças significativas entre os dois grupos em estudo. Contudo, são as crianças do grupo de controlo que atribuem menos importância ao reconhecimento social externo, ao contrário do que estávamos à espera. Quanto ao 4º ano, não verificámos qualquer efeito do programa tututorial em termos de reconhecimento social pelo seu desempenho em leitura.

Quais as explicações para estes dados? Em nossa opinião, pensamos que o contexto em que se desenrolou o Programa de Leitura a Par, em particular as tarefas e actividades de leitura em que as crianças participaram, influenciou os seus comportamentos ao longo das

sessões de leitura, tendo estas experiências de leitura influenciado, por sua vez, a motivação destas crianças para a leitura.

Começaremos por enfatizar o que as teorias socioconstrutivistas referem a este propósito, nomeadamente as concepções de Turner (1995), que se baseiam no trabalho de Vygotsky (1978). Esta autora considera a que o contexto de sala de aula influencia as concepções que as crianças têm da leitura e vai influenciar o desejo que as crianças manifestam de se envolverem em actividades de leitura. Acrescenta, ainda, que os contextos sociais são os cenários mais adequados para a aprendizagem da leitura. Através das múltiplas interacções com o seu colega, a criança vai tomando conhecimento dos processos cognitivos subjacentes ao acto de leitura e, por outro lado, vai também apropriar-se de estratégias afectivas e de auto-regulação que o ajudam na aprendizagem da leitura. Esta aprendizagem da leitura é construída socialmente, através da participação e do envolvimento activo das crianças nestas actividades (Turner, 1995).

Nesta linha de ideias, apresentaremos, em seguida, algumas das características dos contextos em que desenvolveram as actividades de aprendizagem da leitura e que, em nossa opinião, terão influenciado a motivação das crianças para a leitura.

No início do Programa de leitura a Par, foram definidos objectivos gerais para o tutor e para o tutorando. Assim, o tutor tinha como objectivo ajudar o seu colega a ultrapassar as dificuldades que ele tinha na leitura; por sua vez, o tutorando tinha como objectivo esforçar-se no sentido de conseguir vir a ler cada vez melhor. Estes objectivos foram discutidos com as crianças, sabendo eles claramente o que se pretendia atingir no final do Programa de Leitura a Par. O nosso propósito era que as crianças se orientassem por objectivos de aprendizagem, já que estes fazem, no entender de Ames (1992), com que os alunos se sintam mais interessados, atribuam mais importância à leitura e sintam maior prazer nas leituras que fazem. Para a concretização destes objectivos, tutor e tutorando planificavam em conjunto as sessões

tutoriais, organizavam o material de leitura, estabeleciam objectivos mais específicos que, em nosso entender, foram as estratégias que facilitaram a aprendizagem e que promoveram a motivação das crianças para a realização dessas actividades.

Ao longo das sessões tutoriais, foi notória a satisfação sentida pelas crianças em participarem nas actividades que realizavam. Essa satisfação não foi devida a qualquer recompensa extrínseca da nossa parte, ou para nos agradar, mas apenas pelo prazer que retiravam ao envolverem-se nas tarefas de leitura. E é por esta razão que afirmamos que as tarefas influenciaram a motivação intrínseca das crianças. Foi possível observar junto dos tutores, por exemplo, um esforço para seleccionarem as estratégias de leitura mais eficazes a serem utilizadas com o seu tutorando. Iam avaliando o desempenho dos seus "alunos" e, por vezes, abandonando uma determinada estratégia e recorrendo a outra, com o objectivo de facilitar a aprendizagem do tutorando, por um lado, e de o manter interessado na actividade de leitura, por outro.

Por vezes, quando o tutor verificava que o aprendiz não estava a conseguir progredir com uma determinada estratégia e, ao mesmo tempo, sentia que ele estava a ficar frustrado ou ansioso em relação ao seu desempenho na tarefa de leitura, o tutor mudava para outra estratégia que, de acordo com a avaliação que ia fazendo, achava que era a que se adequava mais àquela situação, fazendo com que o seu tutorando não experimentasse o insucesso por muito tempo. Ilustraremos o que acabámos de referir com um exemplo de um episódio de uma interacção.

O João (tutorando) estava a ler em voz alta e o Rui (tutor) acompanhava a leitura silenciosamente. Em determinada altura, encontra uma palavra difícil e o Rui começou por lhe dar algum tempo para este pensar. Após, breves segundos perguntou ao João:

Rui Então, como é que se lê isto? (Apontando para a primeira sílaba).

O tutorando não respondeu e o tutor continuou.

Rui Não sabes? Lê lá agora (e tapou todas as sílabas com o dedo, deixando apenas à vista a primeira sílaba).
João Que... (a sílaba destapada era ce, primeira sílaba da palavra cerejeira).
Rui Que?... Então que letra é esta, pá? (Apontando para o c).
João É um quê. Não é?
Rui É. Mas como está ao lado do e, como é que se lê?
João ... (O João pensa durante alguns segundos e diz:) – Não me lembro.
Rui Olha aqui para o desenho (o tutor apontou para a figura que acompanhava o texto). O ramo está carregadinho de quê?
João De cerejas.
Rui Boa! Então lê lá isto outra vez (e volta a apontar para a mesma sílaba).
João Já sei, é cereja.
Rui Calma, pá. Diz lá outra vez como é que se lê aqui. (E o Rui tapou novamente as restantes sílabas, deixando apenas a primeira a descoberto).
João Ce (leu o João correctamente)
Rui Sim. E agora? (destapou mais uma sílaba)
João Cere... Cereja (disse o tutorando).
Rui Não inventes, lê o que lá está (retorquiu o tutor) e começou a rir-se.
João Cereje... i... ra.
Rui Boa!

Estas estratégias parecem ser bons indicadores do envolvimento das duas crianças na tarefa. Por um lado, o tutor, ao ter sucesso nas estratégias que utiliza, vai autopercepcionar-se relativamente à sua competência na leitura, de forma bastante positiva. Por outro lado, estas estratégias diversificadas podem também fazer com que o próprio tutorando, em situações futuras de leitura, as adopte. O tutorando, por seu lado, ao sentir que foi capaz de ler uma palavra com sucesso, e depois do esforço despendido para o fazer, irá sentir-se mais competente e retirará mais prazer dessa actividade de leitura. Constatamos, neste exemplo, que as crianças têm objectivos de aprendizagem e coube ao tutor, em interacção com o seu colega, através de um processo de intersubjectividade, seleccionar as estratégias mais eficazes para os atingir.

Também é possível observar nesta pequena interacção a persistência em atingir com sucesso os objectivos definidos, por parte dos dois alunos. Para Turner (1995), as crianças

persistentes demonstram mais flexibilidade, conhecimento estratégico e uma autopercepção positiva das suas competências para terminarem a tarefa em que se envolvem.

Um outro exemplo desta persistência foi possível observar nas actividades em que tinham que apresentar um truque de magia. A tarefa consistia em ler as instruções do truque e conseguir reproduzir o truque de magia para o seu colega, em primeiro lugar, e para o resto do grupo, no final da sessão. É uma tarefa complexa, que requer que a criança tenha acesso a múltiplas informações, que obedecem a uma determinada sequência, que têm de ser bem compreendidas para que o resultado final seja o esperado. Esta tarefa parecia entusiasmar bastante quer o tutor quer o tutorando. Um dos tutorandos tentou, por várias vezes, resolver esta tarefa com sucesso, mas não conseguia. Havia todo um trabalho de verificação, de avaliação, de controlo dos passos que ele ia dando, quer pelo tutor quer pelo próprio tutorando, para tentarem perceber que parte do truque é que não estava a dar certo. Liam e reliam as instruções tantas vezes quantas as necessárias, para que o truque saísse bem. Constatava-se, por parte das duas crianças, uma procura em concentrarem-se bem na tarefa e muita expectativa positiva relativamente aos esforços empreendidos pela díade. Estes comportamentos, em nosso entender, são bons indicadores de uma grande motivação para a realização da tarefa. E o indicador mais importante desta motivação é de que, depois de concluir com sucesso a sua tarefa, o tutorando queria voltar a fazer uma nova tarefa, idêntica à anterior.

Pensamos que a definição de motivação apresentada por Cooper (1993) se aplica bem a este exemplo. Diz o autor que uma criança está motivada quando sente entusiasmo e perseverança em iniciar e em manter-se numa determinada actividade com a finalidade de atingir os seus objectivos. Baker et al.(1996) afirmam que um leitor que se envolve na leitura é considerado muito motivado, é estratégico, inteligente e socialmente interactivo. Pensamos

que estas características, que definem o perfil de um leitor envolvido, estiveram muitas vezes presentes nos alunos que participaram no Programa de Leitura a Par.

Partilhamos a opinião de Turner e Paris (1995) de que as tarefas de leitura poderão influenciar a motivação e o desempenho na leitura. Quais foram, então, as características das tarefas utilizadas neste Programa de Leitura a Par que, em nosso entender, foram responsáveis pela promoção da motivação para a leitura?

Uma das características das actividades de leitura, consistiu em promover a autonomia e o controlo. As crianças, ao poderem escolher os materiais de leitura, sentem-nas como mais motivadoras e envolvem-se mais nessas tarefas (Gambrell, 1996). Os alunos que participaram no Programa de Leitura a Par tiveram a oportunidade de escolher as suas tarefas de leitura, de acordo com os seus interesses e necessidades, sob o olhar atento do supervisor que, quando necessário, orientava e ajudava nessas escolhas, em particular os alunos do 2º ano de escolaridade. Foi muito interessante ver o entusiasmo das crianças, ao saberem que poderiam trazer de casa os materiais de leitura que utilizariam nas sessões tutoriais. Leituras, que para eles eram interditas na sala de aula, por exemplo, revistas sobre futebol, sobre as novelas que passavam na televisão, canções dos seus artistas preferidos, anedotas, truques de magia, entre outras, foram trazidas e partilhadas com os seus colegas nas sessões de interacção. Isto permitiu que as crianças sentissem que tinham alguma autonomia e controlo nas escolhas relativamente aos materiais de leitura. Quanto aos tutores, estes sentiam que tinham bastante autonomia e controlo sobre as estratégias utilizadas para ajudarem o seu colega com dificuldades. Pensamos que estes aspectos contribuiram para que estas crianças se sentissem intrinsecamente motivadas, daí o grande prazer e importância atribuída à leitura quando os avaliámos no pós-teste.

Uma segunda característica relacionava-se com a preocupação de tornar as tarefas utilizadas no Programa, desafiantes no sentido de as crianças as considerarem como tal

(Gambrell & Morrow, 19996, Turner & Paris, 1995). Os truques de magia constituíram exemplo dessas tarefas. Eram tarefas que não eram nem muito fáceis, para que as crianças não se aborrecessem, nem muito difíceis para que não ficassem frustradas se não conseguissem resolvê-las.

Também Vygotsky (1978) considerava que a aprendizagem deveria ser orientada para níveis desenvolvimentais acima do nível actual da criança. Referia, ainda, que estas tarefas de aprendizagem deveriam ser feitas com a ajuda de um sujeito mais competente. Estes princípios reenviam para o seu conceito de zona de desenvolvimento proximal, em que o autor afirma que aquilo que a criança consegue fazer num determinado momento com a ajuda de um colega mais competente, posteriormente, conseguirá fazer sozinha.

Nesta linha de ideias, a colaboração social parece ser uma outra característica fundamental para a motivação. Tal como já se referiu, o nosso Programa de Leitura era um programa tutorial, onde a modelação e a tutoria foram dois métodos de trabalho bastante utilizados nas díades. A criança mais nova tinha a oportunidade de observar o seu colega mais velho nas leituras que fazia e nas estratégias que utilizava. Deste modo, o tutorando poderá ter desenvolvido uma compreensão da tarefa de forma mais eficaz e poderá passar a utilizar estratégias diferentes das que habitualmente utiliza, o que lhe permite ter mais sucesso nas tarefas.

Por exemplo, a Inês e o Pedro escolheram realizar, naquele dia, uma tarefa de palavras cruzadas. A tarefa foi escolhida pelo tutor. À primeira vista, esta tarefa parecia ser um bocadinho complicada para a Inês pois, após a selecção da tarefa e depois de a observar, comentou com o seu tutor:

Inês — Tantos quadradinhos para preencher!! e acrescentou, ainda: as letras são tão pequeninas!

Ao que Pedro retorquiu:

Pedro Isto é fácil, vamos mas é começar.

Pensamos que esta primeira intervenção da Inês, relativamente à escolha da tarefa pelo Pedro, fez com que este percebesse que a Inês não seria capaz de resolver aquela tarefa. Por isso, optou por ser ele a demonstrar como a Inês deveria fazer para, depois, a deixar fazer sozinha

O Pedro começou por ler uma palavra que lhe permitia preencher um dos espaços do diagrama.

Pedro Machado. Agora temos que ir ver onde é que esta palavra cabe.

E começou a contar o número de letras da palavra. E continuou:

Pedro Tem sete letras. Agora é só procurar um sítio onde caibam as 7 letras.

E começou a contar todos os espaços.

A Inês observava atentamente todos os seus gestos.

Pedro É aqui. Pegou num lápis e preencheu o espaço com a palavra machado.
Pedro Agora tu Inês.
Inês (A Inês leu outra palavra). Bru... xa
Inês Boa Inês, vai, agora faz tu.

E a Inês reproduziu todos os procedimentos que o Pedro tinha feito anteriormente, para conseguir a solução.

Por vezes, a complementar este método (modelação), os tutores adoptavam estratégias de tutoria, para que o seu tutorando conseguisse resolver com sucesso a tarefa em curso. Senão vejamos, o episódio que se segue ao anterior, na interacção entre a Inês e o Pedro.

Enquanto contava os espaços, a Inês apercebeu-se de que, no diagrama havia duas palavras com 5 letras. E agora? O que fazer?

Perante a hesitação da Inês, o Pedro interpelou-a:

Pedro Ó Inês, olha que só podes pôr a palavra bruxa num sítio...

A Inês olhou para o diagrama e perguntou:

Inês É aqui?
Pedro Talvez. Deixa-me ver! Qual é a outra palavra que tem cinco letras?

E a Inês pôs-se a contar as letras de todas as palavras.

Inês Ca... rro. Carro, tem 5 letras. Disse a Inês.
Pedro Está bem. Agora vê lá, se deves pôr bruxa ou carro.

A Inês voltou a olhar para o diagrama e afirmou peremptoriamente:

Inês É bruxa, porque tem de acabar em A, para poder ficar aqui (e apontou para a letra A da palavra machado).
Pedro Fixe.

Uma vez que as tarefas eram muito diferentes umas das outras (textos retirados de um livros, instruções necessárias para realizar algo, palavras cruzadas, etc.) o método adoptado pelo tutor ia variando, de acordo com a dificuldade da tarefa e de acordo com a própria tarefa em si.

Habitualmente, nas suas salas de aula, o trabalho em pares é muito pouco encorajado. As crianças ficam nas suas carteiras, a maior parte das vezes todos voltados para o quadro, onde está o professor, realizando tarefas que são iguais para todos. Com frequência é pedido às crianças que não falem, que não façam comentários enquanto realizam os seus trabalhos. Há mesmo professores que dão um prémio a quem estiver mais caladinho e quietinho no seu lugar.

O modelo é sempre o mesmo, quando existe, ou seja, é o professor, não havendo a possibilidade das crianças observarem outros modelos que estejam mais próximos das sua competências.

Relativamente ao facto de as tarefas serem iguais para todos e o facto de se dar um prémio a quem realizar melhor a tarefa (a nota), leva a que as crianças entrem num ambiente de competição, focando a sua atenção no seu próprio trabalho sem quererem de modo algum ajudar um colega em dificuldades.

O nosso objectivo foi, precisamente, no Programa implementado, encorajar o trabalho colaborativo. As crianças trabalharam em díade durante as sessões tutoriais e em grande grupo nas reuniões quinzenais. As crianças eram encorajadas a escolher as tarefas em conjunto, a partilharem essas tarefas com os colegas, a avaliarem o seu trabalho e o trabalho do seu par, a ajudar os colegas quando estes sentiam dificuldades, a pedir ajuda sempre que necessário. Pensamos que este Programa de Leitura a Par criou várias oportunidades das crianças poderem melhorar as competências na leitura e motivar as crianças para a leitura através da interacção que tinham com os seus colegas. Neste sentido, estamos de acordo com os vários autores (Gambrell & Morrow, 1996; Guthrie & Alao, 1997; Guthrie & Knowles, 2001; Turner, 1997; Turner & Paris) que afirmam que as situações tutoriais em sala de aula são fundamentais para a motivação.

Para além das características das tarefas atrás apontadas, que em nosso entender promoveram o interesse e o prazer pela leitura e, consequentemente, uma percepção de competência em leitura bastante positiva, consideramos que o *feedback* dado ao longo das interacções foi também responsável por uma elevação dos níveis de motivação para a leitura. Este *feedback* foi, em geral, positivo e, em alguns casos, continha informação relevante para que o colega pudesse resolver a tarefa, tal como vem ilustrado no exemplo atrás referido no episódio de interacção entre a Inês e o Pedro.

Os nossos resultados monstram que as crianças do 2º ano, que participaram no programa tutorial, atribuem maior importância ao reconhecimento social do seu desempenho em leitura, do que as crianças do grupo de controlo. No entanto, esta diferença significativa não se verificou, junto das crianças do 4º ano de escolaridade. Esperávamos, de acordo com Harter (1981), que afirma existir uma relação específica entre a orientação motivacional e os ambientes de sala de aula, que ao construirmos um Programa de Leitura a Par com características que promoviam a motivação intrínseca, que as crianças que nele participassem

atribuíssem menos importância ao reconhecimento social do que os seus colegas do grupo de controlo. No entanto, isto não aconteceu. Pensamos que o facto de encorajarmos ao longo de todo o Programa, que as crianças elogiassem o trabalho do colega tenha sido, em parte, responsável por estes resultados.

Ao observarmos as aulas destas crianças, apercebemo-nos rapidamente que os seus professores nunca as elogiavam. Muito pelo contrário. O *feedback* que recebiam era sempre de críticas negativas em relação ao seu desempenho na leitura. Pensámos que uma das razões que explicaria o facto dos professores dizerem que estas crianças não tinham qualquer motivação para a leitura, se prendia com interpretação que estas crianças faziam do *feedback* dado pelo professor. Ele era sentido como controlador, fazendo com que as crianças se sentissem pouco à vontade e muitas vezes envergonhadas ao lerem. Até porque, na maior parte das vezes, as crianças tinham que ler em voz alta, perante uma turma de colegas que os observava e ouvia atentamente e perante o olhar expectante do seu professor.

Resolvemos introduzir o elogio como prática frequente utilizada pelos tutores ao avaliarem o desempenho dos seus colegas na leitura, na sequência do que afirma Atkinson (1964), para quem as situações de aprendizagem que desenvolvem nas crianças sentimentos de orgulho são mais valorizadas do que aquelas que desenvolvem nos sujeitos sentimentos de vergonha. Na realidade, foram os tutores quem mais utilizaram esta prática pedagógica, fazendo com que os tutorandos passassem a gostar que o seu desempenho na leitura fosse reconhecido externamente. Estes resultados não nos preocuparam, no sentido de pensarmos que, ao estimularmos a utilização do elogio, estaríamos a promover a motivação extrínseca nestas crianças. Harter (1981), a este propósito, refere que existem situações nas quais os interesses intrínsecos e os reforços podem cooperar para motivarem a criança para a aprendizagem, principalmente quando as crianças são ainda muito jovens. Assim, as crianças do 2º ano que participaram no Programa de Leitura a Par mostraram-se bastante interessadas

pelas actividades de leitura, gostavam das tarefas desafiantes e de terem alguma autonomia e controlo, relativamente aos materiais de leitura. No entanto, a aprovação e a avaliação que o tutor fazia do seu desempenho foi um incentivo para a aprendizagem. Pensamos que estas crianças, embora retirem prazer das tarefas de leitura, ainda não conseguem fazer julgamentos de forma autónoma, necessitando de ajuda externa. Acreditamos, ainda, que, com o tempo, esta motivação extrínseca passe por um processo de internalização (Harter, 1978). Esta motivação poderá diferenciar-se progressivamente, sofrendo uma mudança de orientação de extrínseca para intrínseca. Quanto às crianças do 4º ano de escolaridade, reconhecendo que já são capazes de fazer os seus próprios julgamentos, em relação ao seu desempenho em leitura, não necessitam tanto, com os seus colegas do 2º ano, de uma aprovação externa.

A complementar estes dados e, tal como já tínhamos referido no capítulo anterior, fomos analisar as associações entre o desempenho inicial em leitura e os ganhos na motivação para a leitura. Foi possível constatar que, para os alunos do 2º ano de escolaridade que participaram no Programa de Leitura a Par, apenas os ganhos na dimensão do reconhecimento social estão associados de forma negativa ao desempenho inicial destas crianças na compreensão. Esta associação também se verifica para os alunos do 4º ano, neste nível de leitura e na fluência. Assim, as crianças que apresentavam mais dificuldades na compreensão de um texto, e as que liam mais lentamente, no início do Programa, foram as que mais ganhos retiraram em termos de reconhecimento social. Para estas crianças, os pais, os professores e os amigos reconhecerem os seus progressos em leitura, passou a ser ainda mais importante do que era no início. Estes resultados vêm suportar as justificações que fizemos anteriormente, para a necessidade que estas crianças (principalmente as que estão numa fase inicial do desenvolvimento da leitura) têm de sentir que os outros mais significativos estão atentos às suas evoluções e que reconhecem os seus esforços para fazerem progressos.

Foi ainda possível observar, nas crianças do 4º ano de escolaridade que participaram no Programa, uma associação negativa entre o desempenho inicial na compreensão e os ganhos no prazer da leitura, e o mesmo tipo de associação entre o desempenho inicial na fluência e os ganhos no autoconceito de leitor. Uma criança que não compreende a leitura, não pode retirar prazer dessa actividade. Ler é compreender (Chauveau, 1997). Donde faz todo o sentido que estas crianças que evoluíram significativamente na compreensão, passaram de leitores com um "saber ler mínimo" para um "saber ler de base" (Chauveau, 1997). Eram crianças que liam lentamente, com muitas hesitações, que liam com muitos erros e que apresentavam dificuldades na compreensão da leitura. Após terem participado no Programa de Leitura a Par, as suas competências para descodificar, identificar e atribuir significado às palavras aumentaram. As suas competências para explorar os textos também melhoraram. Podemos afirmar que, globalmente, as competências destas crianças em leitura melhoraram. Logo a leitura passou a ter significado, passou a ser uma actividade "gira, divertida" como muitos afirmaram. E são estas actividades que dão prazer à criança, as que são significativas, que lhes dão prazer intrínseco, e que as fazem sentir que afinal não são assim tão maus em leitura como pensavam.

3. O EFEITO DO PROGRAMA DE LEITURA A PAR NO AUTOCONCEITO DAS CRIANÇAS

Em consonância com muitos outros estudos (Eccles et al., 1993; Marsh, 1989; Marsh, et al.,1991; Wigfield & Eccles, 1994), as crianças mais novas que participaram neste estudo têm uma percepção mais positiva das suas competências do que os seus colegas do 4º ano de escolaridade, em particular na percepção de competência na leitura.

No entanto, o que nos preocupou nesta investigação, não foram as mudanças observadas no autoconceito em faixas etárias diferentes, mas sim analisar as mudanças nos níveis de autoconceito e auto-estima nas mesmas crianças, num curto espaço de tempo: mais ou menos três meses. Este foi o tempo que mediou a primeira da segunda avaliação e durante o qual se implementou o Programa de Leitura a Par.

Segundo Chapman e Turner (1995), a estabilidade na percepção de competência depende da área avaliada e do período de tempo entre as duas avaliações: quanto menor o tempo maior a estabilidade (Marsh, 1990). A este propósito, Shunk (1992) refere que se houver alguma situação de intervenção específica, mesmo num reduzido espaço de tempo, podem ocorrer modificações nas áreas do autoconceito. Deste modo, estávamos à espera que, em relação às crianças do 2º ano de escolaridade, as que participassem no Programa de Leitura a Par apresentassem uma percepção de competência geral e de aceitação social, mais positiva do que as crianças do grupo de controlo.

Na realidade, o Programa teve um efeito de tal forma positivo nas autopercepções das crianças, que o seu efeito se generalizou às dimensões mais específicas do autoconceito, nomeadamente à percepção de competência cognitiva e física e, ainda, à percepção da aceitação materna e aceitação de pares. A atenção continuada, que o tutor consagrava ao seu tutorando, prolongou-se em efeitos de reforço, desencadeados por um processo de *feedback* em relação às tentativas das crianças do 2º ano nos domínios de saber-fazer, saber-dizer e saber pensar. A partir desta atenção cuidada, a relação tutorial foi desbloquear a comunicação entre as crianças e promoveu transacções que, por vezes, escapam aos adultos. Tratava-se de uma cumplicidade na comunicação, produzida pelo à-vontade que se estabeleceu, devido à proximidade das idades e pelos interesses comuns.

A interacção estabelecida entre crianças que participaram no Programa de Leitura a Par desencadeou algumas mudanças na sua autopercepção de competência. Segundo Good e

Brophy (2002), o autoconceito de competência desenvolve-se a partir de dois aspectos importantes. Por um lado, a partir de fontes de informação interna, ou seja, das avaliações feitas pelos próprios sujeitos, dos efeitos das suas acções. Por outro lado, desenvolve-se a partir de fontes externas de informação, ou seja, das avaliações feitas pelos outros mais significativos. Deste modo, as crianças do 2º ano que participaram no Programa de Leitura a Par sentiram que tinham feito progressos em leitura, ao trabalharem com a ajuda de um colega mais competente, que elogiava o seu trabalho frequentemente. Esta percepção de competência positiva foi de tal modo importante para as crianças que se generalizou a todas as competências avaliadas, já que os níveis de percepção de competência cognitiva e competência física destas crianças evoluíram significativamente do pré para o pós-teste, apresentando-se como significativamente superiores aos dos seus colegas do grupo de controlo.

A interacção entre pares, em particular os programas tutoriais, têm sido muitas vezes associados a numerosos benefícios em termos de autoconceito. Segundo Goodlad e Hirst (1989), o processo tutorial desenvolve na criança sentimentos de autoconfiança em relação às capacidades de aprendizagem. Monteiro (1995, 1998b) e Monteiro e César (2001a) afirmam que a relação tutorial, na medida em que implica uma atenção dirigida do tutor para o colega, leva a uma abertura aos processos informais e propicia o desenvolvimento natural da curiosidade e da aprendizagem.

As interacções tutoriais entre pares caracterizam-se, geralmente, por serem experiências amigáveis e sentidas pelas crianças como agradáveis e que lhes trazem ajuda (Good & Brophy, 2002). Segundo estes autores são situações em que os tutorandos sentem que têm um papel mais activo na sua aprendizagem, levando a que as crianças que, habitualmente, se percepcionam e são percionadas pelos outros que as rodeiam como pouco

competentes, sem interesses, que não procuram a ajuda dos outros, se percepcionem de uma forma mais positiva.

O impacto do Programa de Leitura a Par nas diferentes dimensões do autoconceito das crianças não foi idêntico. A análise dos dados das crianças do 2º ano mostrou que os efeitos deste programa foram mais positivos na percepção de competência, em particular na percepção da competência cognitiva e na aceitação entre pares, sendo estes efeitos menos positivos na aceitação materna. Estes dados permitem-nos fazer várias interpretações.

Os resultados aqui obtidos, colocam, mais uma vez, em evidência a natureza multidimensional do autoconceito. Foram vários os autores que demonstraram que o autoconceito é composto por múltiplos domínios (Byrne, 1984; Hattie, 1992; Marsh & Hattie, 1996, Monteiro, 1998b; Wigfield & Karpathian, 1991). Os resultados obtidos no presente estudo vieram corroborar os atrás referidos, constatando-se que as crianças desta faixa etária conseguem diferenciar várias dimensões do autoconceito.

O facto das médias em termos de competência cognitiva serem superiores às restantes médias das outras dimensões, parece plausível, uma vez que, segundo Harter (1984) os julgamentos que as crianças fazem acerca das suas competências estão mais intimamente relacionadas com as avaliações que fazem do *self*, sendo as restantes dimensões mais influenciadas por aquilo que as crianças acham que os outros pensam delas. Segundo a autora, existe uma interferência do *self* ideal sobre *o self* real, nestas idades, o que leva a que os resultados em competência apareçam inflaccionados.

Por outro lado, permitem-nos colocar em evidência dois aspectos referentes à dimensão da aceitação materna. Em primeiro lugar, salientamos o facto desta dimensão ser aquela onde se verificaram os valores mais baixos de autopercepção na situação de pré-teste. Em segundo lugar, podemos observar que, embora se tenha verificado uma evolução positiva

nesta dimensão, ela foi mais discreta do que nas restantes dimensões, tendo sido, no entanto, significativamente superior à evolução observada nas crianças do grupo de controlo.

Segundo Harter (1990), o autoconceito é um constructo construído socialmente, que representa em grande parte a internalização das atitudes, que os outros mais significativos têm sobre nós. A aceitação social refere-se ao modo como a pessoa percepciona a forma como os outros gostam dela e a admiram. Refere-se às avaliações que as pessoas fazem da forma como são aceites pelos outros. Para Harter e Pike (1984) os itens que avaliam a aceitação social, nomeadamente a aceitação entre pares e a aceitação materna, vão avaliar o grau em que a criança se sente aceite pelos seus pares, se se sente popular e de que modo os outros gostam dela. Acrescentam que estes itens são bons indicadores da qualidade e da intensidade das relações estabelecidas pelas crianças.

Neste sentido, as experiências de interacção que a criança teve no passado com estas pessoas mais significativas, em particular com a sua mãe, vão influenciar as interacções actuais e futuras. As relações com a mãe são as primeiras a serem construídas pelas crianças, já que é com a mãe que, em geral, as crianças, desde que nascem, estabelecem as primeiras relações de interacção. Desta forma, se as experiências que a criança viveu com a sua mãe são sentidas como positivas, então ela desenvolverá autopercepções positivas e tenderá a estabelecer relações sociais ricas. Se, pelo contrário, a relação mãe-criança é sentida como menos positiva, então a criança desenvolverá autopercepções também menos positivas e relações sociais mais pobres (Feiring & Taska, 1996). Estes autores são ainda da opinião de que a autopercepção da relação que a criança tem com a sua mãe tende a ser coerente e contínua no tempo. A partir dos dados obtidos no nosso estudo, percebemos que, embora a relação que as crianças têm com a sua mãe seja percepcionada como positiva, ela é menos positiva do que a percepção que eles têm da relação que estabeleceram com os seus colegas, ou seja, estas crianças, em geral, vêm-se melhor aceites pelos seus colegas, consideram que

têm uma relação mais positiva com os seus colegas do que com as suas mães. Daí, o pensarmos que, se a relação mãe-criança é percepcionada por estas crianças de forma menos positiva do que a relação com os seus pares, então, é porque as vivências e experiências relacionais com as suas mães foram menos positivas. O que nos leva a pensar, que se estas experiências têm influência nas relações futuras, elas procurarão relacionar-se mais com os seus colegas, cuja relação é sentida como mais positiva, do que a relação que têm com as suas mães, levando progressivamente a um maior afastamento da criança da sua mãe.

Na presente investigação, constatámos que o Programa de Leitura a Par teve um efeito positivo e significativo na dimensão da aceitação materna. Pensamos que estas crianças do 2º ano de escolaridade que participaram no Programa terão, de algum modo, falado com os seus pais, em particular com as suas mães, sobre as suas mais recentes experiências de leitura. Sabemos que isso aconteceu, já que eram as mães que as ajudavam a escolher muitos dos materiais de leitura trazidos para as sessões tutoriais. As revistas da mãe, as receitas de culinária da mãe, os jornais, as letras das músicas, foram alguns dos materiais que as crianças trouxeram de casa, recolhidos com o apoio das mães. Este aspecto e outros, como por exemplo a partilha de informações e ideias que eram discutidas nas sessões de leitura, terão sido alvo de algumas conversas entre as crianças e as suas mães, o que poderá ter levado a uma maior aproximação mãe-criança. Pensamos que esta partilha de informação e o interesse demonstrado quer pelas crianças quer pelas mães, sobre aquele programa em que os seus filhos estavam a participar, levaram a que se verificassem algumas mudanças significativas na percepção da relação que as crianças tinham com as suas mães, sendo esta mais positiva no final do Programa de Leitura a Par.

Podemos, então, afirmar que este Programa de Leitura a Par ao possibilitar que as crianças do 2º ano estivessem interacção com um colega que consideravam mais competente, que os elogiava com frequência, que lhes dava uma atenção sistemática, com quem se sentiam

à vontade para dizer o que pensavam, com quem brincaram muitas vezes dentro e fora das sessões, com quem partilhavam materiais e ideias, contribuiu para que quase todas as crianças que nele participaram desenvolvessem uma percepção de competência geral e de aceitação social mais positiva.

No que se refere aos alunos do 4º ano, a influência do Programa de Leitura a Par foi mais positiva na competência escolar e comportamento, tendo tido um efeito muito semelhante nas restantes dimensões. Podemos, assim, dizer que, para os alunos do grupo experimental, o programa tutorial teve, em particular, um impacto mais positivo nas dimensões da competência cognitiva e do comportamento do que nas dimensões do autoconceito social.

Os dados obtidos na presente investigação sugerem, deste modo, que as crianças, pelo facto de terem participado no Programa de Leitura a Par, vêem-se não só como mais competentes na leitura, mas sentem-se, também, mais competentes nas actividades académicas em geral. Estas crianças, que sentiam dificuldades na leitura, também confrontavam, muitas delas, segundo a opinião dos seus professores, com dificuldades em todo o processo de aprendizagem. Alguns destes alunos eram, ainda, apontados pelos seus professores como sendo crianças com comportamentos disruptivos, incomodando, frequentemente, o decorrer das aulas.

Pelo que podemos observar das aulas destes alunos, os seus professores passavam pouco tempo com eles, individualmente. As actividades que lhes davam eram pouco variadas, sentidas como pouco interessantes e nada desafiantes, ou seja, em vez de utilizarem com estes alunos métodos adaptados às suas necessidades, o que faziam, muitas vezes, era manterem-nos muito ocupados e de preferência em silêncio. Eram raramente elogiados e criticados com muita frequência. Isto levou, provavelmente, a que os próprios colegas de turma, por vezes, os segregassem e marginalizassem (Good & Brophy, 2002).

Alguns destes alunos do 4º ano que participaram no Programa de Leitura a Par, que experimentaram, muitas vezes, no seu percurso escolar o sentimento de fracasso interiorizando a imagem de mau aluno, conseguiram na relação tutorial superar esse sentimento, uma vez que sentiam convergir à sua volta o respeito e a admiração dos seus colegas. Dificilmente, nas suas salas de aula, estas crianças teriam a oportunidade de se colocarem numa situação de tutores, uma vez que eram percepcionados como maus alunos, logo nunca poderiam ajudar uma outra criança em dificuldade.

Esta nova forma do aluno se ver teve influência na orientação da sua capacidade relacional socio-afectiva mas, ao mesmo tempo, ajudou a desenvolver as suas competências de aprendizagem em leitura e resultou numa elevação dos seus níveis de auto-estima.

Autores como Byrne (1996), Hattie (1992), Marsh (1990) e Wylie (1979), assumem que existe uma relação positiva entre o rendimento académico e o autoconceito académico. Os alunos do 4º ano que participaram no Programa de Leitura a Par apresentaram um melhor desempenho em leitura do que os seus colegas do grupo de controlo, percepcionando-se de forma mais positiva em termos de competência em leitura e de competência escolar. Pensamos que estes dados apontam para uma relação positiva entre o autoconceito académico e o rendimento académico e, mais precisamente, para uma relação positiva entre uma faceta específica do autoconceito académico, ou seja, o autoconceito de leitor e o rendimento em leitura.

Um outro aspecto que terá contribuído para a elevação dos níveis de percepção de competência escolar terá sido a comparação social. Na sala de aula, as crianças habitualmente tendem a comparar-se umas com as outras, até porque este processo é muito estimulado quer pelos professores quer pelos alunos. Estas crianças estavam em classes muito heterogéneas em termos de competências. As notas obtidas e os comentários sobre os seus desempenhos eram, muitas vezes, divulgados em voz alta pelos seus professores. Isto pode provocar nas

crianças sentimentos de inferioridade em relação aos colegas. Para Ames (1992), esta comparação social vai influenciar a percepção de competência.

Também Lopes (2002) a este propósito refere que o aluno ao comparar-se com os colegas que não têm dificuldades em leitura, conclui que é "menos capaz" que os seus colegas. Esta comparação pode ter como consequência o evitamento da tarefa de leitura.

No Programa de Leitura a Par tentou-se, sempre que possível, avaliar o esforço em relação aos progressos demonstrados pela criança no desempenho de uma tarefa. Esta avaliação era feita diariamente, pelo supervisor, e quinzenalmente, por todos as pessoas envolvidas no Programa em cada escola. Discutia-se com os alunos o porquê das suas dificuldades em trabalhar com o seu colega e como é que ele deveria proceder para as ultrapassar. Tentou-se sempre colocar a ênfase nos progressos, o que contribuiu, de algum modo, para que estas crianças atribuíssem o seu desempenho ao esforço despendido. O reforço extrínseco era dado, sendo este sempre contingente à qualidade do trabalho do aluno e aos seus progressos.

Deste modo, acreditamos que esta forma de avaliar os alunos foi muito importante não só para a sua motivação como poderá ter afectado de forma positiva a sua percepção de competência escolar.

Tal como já referimos atrás, alguns destes alunos eram considerados pelos seus professores como mal comportados e que perturbavam o bom funcionamento das aulas. Pensamos a este propósito que estas crianças, embora tivessem uma percepção positiva do seu comportamento, em geral, esta não correspondia ao seu comportamento real em situação de sala de aula. Afirmamos isto, porque, logo na primeira reunião quinzenal em que mostrámos às crianças um pequeno filme sobre o trabalho que tinham realizado durante aquelas duas semanas, constatámos uma grande surpresa, por parte de algumas das crianças ditas mal comportadas, quando se observavam na televisão: "Eu sou assim? Que horror!!!", "Eu porto-

me assim?". Estes comentários ilustram bem o espanto das crianças ao se darem conta da forma como se comportavam nas sessões tutoriais. Acrescentamos que estes comportamentos também se verificaram nos tutorandos. Ao longo do Programa de Leitura a Par, verificou-se uma preocupação destas crianças em controlarem o seu comportamento, de modo a que a relação entre os dois elementos da díade fosse a mais conseguida. Não raro, estes alunos quando se observavam nas reuniões seguintes, diziam " Eu já estou melhor, não estou?"; "Já não ando sempre de um lado para o outro!"

Quanto aos tutores, pensamos que o facto de lhes ter sido atribuída uma grande responsabilidade, em termos de preparação das sessões tutoriais, na escolha das tarefas e das estratégias de leitura, acrescentando a isto o objectivo de terem que ajudar um colega com dificuldades, permitiu que estas crianças tomassem decisões e avaliassem as tarefas e os seus comportamentos, ajudando-as a ter uma maior autoconfiança, permitindo que estas crianças se passassem a percepcionar de uma forma mais positiva e real, relativamente ao seu comportamento.

No final do programa de Leitura a Par, as crianças que nele participaram demostraram, não só ganhos mais elevados que os seus colegas do grupo de controlo na dimensão comportamento, mas mostraram ter tido uma mudança real positiva no seu comportamento. Estes dados estão em consonância com os encontrados previamente por outras investigações sobre tutorado, nomeadamente o de Lazerson (1980). Este autor realizou um trabalho com crianças desta faixa etária, com problemas de comportamento. Após a implementação de um programa tutorial, o autor verificou que as crianças do grupo experimental tinham obtido valores de autoconceito muito mais elevados que os seus colegas do grupo de controlo, principalmente na dimensão comportamento.

Relativamente às dimensões do autoconceito que avaliavam a competência atlética e a aparência física, à partida pensávamos que não houvesse qualquer efeito positivo do Programa

de Leitura a Par nestas duas dimensões, uma vez que o Programa em termos de intervenção não incidia em nenhum dos conteúdos ali avaliados. No entanto, no final do Programa podemos constatar que relativamente ao grupo de controlo, as crianças do grupo experimental apresentavam níveis superiores e significativamente diferentes, do ponto de vista estatístico. Quanto à aceitação social, e tal como estávamos à espera, as crianças que participaram no Programa de Leitura a Par sentem-se mais populares, porque têm mais amigos, sentem que são melhor aceites pelos colegas, do que as crianças do grupo de controlo. Na realidade, estas crianças, quando sentem que não são tão bem aceites pelos outros, por vezes acham que os seus pares e os seus professores têm comportamentos mais negativos para com elas do que para com os seus colegas. Em consequência disso, passam elas a ter um comportamento também negativo para com os que as rodeiam, causado pela ansiedade e raiva que sentem para com os outros. Estes comportamentos levam a que os outros interajam menos com elas, levando todo este processo a que estas crianças com uma percepção de aceitação social menos positiva adoptem comportamentos de isolamento, ou comportamentos disruptivos em situações sociais (Berndt & Burgy, 1996). Pensamos que o Programa de Leitura a Par, até pela interpretação que fizemos nas mudanças positivas observadas no autoconceito do comportamento, terá influenciado o autoconceito da aceitação social, levando a que os alunos que nele participaram se sentissem melhor aceites pelos que as rodeiam adoptando comportamentos que as faziam sentir pertencer a um grupo.

Harter (1982), nos seus estudos, afirma ter verificado uma correlação forte entre os valores da aceitação social e os valores da competência atlética e aparência física. Estes dados sugerem que as crianças que se vêem como melhor aceites pelos seus pares, também são as que se vêem como mais competentes em termos atléticos e mais atractivas fisicamente. Podemos, então, deduzir que estas crianças, que até à realização do Programa de Leitura a Par, se sentiam menos populares, com a sua participação no Programa passaram a sentir-se

mais populares, sentindo convergir à sua volta mais pessoas, levando-as a sentirem-se mais atractivas fisicamente e mais competentes em termos atléticos. Na realidade, as relações que se estabeleceram entre as crianças que participaram no Programa estenderam-se para lá das sessões de leitura. Um exemplo desta expansão das relações foi a organização de um desfile de moda proposto pelas crianças do Programa de Leitura a Par e ao qual corresponderam outras crianças que não participaram no estudo.

Ao analisarmos os dados obtidos pelas crianças do 4º ano na dimensão da auto-estima, constatamos que as crianças do grupo experimental evoluíram de forma significativa do pré para o pós-teste, apresentando valores significativamente superiores aos das crianças do grupo de controlo. Sabendo que a auto-estima, neste caso, se refere a uma visão global que a pessoa tem sobre si própria (Harter, 1993a), baseada em processos de natureza afectiva e sabendo que as crianças que participaram no presente estudo evoluíram significativamente os níveis de autoconceito em todas as dimensões avaliadas, logo seria de esperar que estes apresentassem níveis de auto-estima também mais elevados na situação de pós-teste uma vez que, segundo Harter (1985) a percepção de competência nas diferentes dimensões correlacionam-se positivamente umas com as outras e com a auto-estima, referindo que estas correlações com a auto-estima são mais fortes com as dimensões da aceitação social e aparência física. Para esta autora, as crianças que sentem que têm mais apoio social são também as que têm uma auto-estima mais elevada.

Os dados atrás apresentados permitem-nos afirmar que o Programa de Leitura a Par trouxe benefícios para as crianças que nele participaram, em termos de aprendizagem da leitura, contribuiu para que ocorressem mudanças positivas no autoconceito e auto-estima das crianças e provocou reacções afectivas que foram afectar a motivação das crianças para a leitura. Na realidade, estas crianças mostraram-se muito motivadas para realizarem as muitas tarefas de leitura que foram escolhendo ao longo dos dois meses de participação no Programa.

Mostravam-se muito envolvidas na escolha das tarefas e muito atentas às actividades e às estratégias que iam utilizando para resolver as situações problemáticas que surgiam na leitura. Era possível perceber o papel activo que tutores e tutorandos procuravam criar durante a realização do Programa. Foi também notória a forma como os elementos das díades comunicavam entre si, com o objectivo de partilharem a compreensão das tarefas e das estratégias (intersubjectividade). Esta motivação para a realização fez com que nunca existissem momentos de desânimo, nem de vontade de desistir das actividades que tinham escolhido realizar.

O perceber que tinham sucesso nessas tarefas e o reforço positivo que os tutorandos recebiam sistematicamente dos tutores e do supervisor nas sessões quinzenais de avaliação, levaram a que tutores e tutorandos passassem a ter uma percepção de competência mais positiva. As crianças, ao sentirem-se competentes, segundo Deci e Ryan (1985), envolvem-se mais em actividades desafiantes, sentem-se melhor e mostram menos ansiedade em relação aos resultados escolares. De acordo com Harter (1982, 1992), estas crianças retiram um maior prazer intrínseco na realização das tarefas.

A este propósito, Ryan, Connell, e Deci (1985), referem que qualquer acontecimento que aumente a autopercepção de competência, como foi na presente investigação a implementação do Programa de Leitura a Par, tenderá a aumentar a motivação intrínseca das crianças. O que também aconteceu com as crianças deste estudo, que relativamente às do grupo de controlo mostraram ter mais prazer em leitura e atribuíram mais importância às actividades de leitura.

4. ATITUDES DAS CRIANÇAS RELATIVAMENTE AO PROGRAMA DE LEITURA A PAR E AO SEU PAR

"Foi aquilo que eu mais gostei de fazer na escola!" disse uma das crianças do 2º ano de escolaridade que participou no Programa de Leitura a Par, quando lhe perguntámos a sua opinião sobre o Programa. A partir desta afirmação, e de tantas outras que obtivemos às questões de resposta aberta do questionáriodirigidas às crianças que participaram no programa de Leitura a Par, com o objectivo de avaliarmos as suas atitudes relativamente ao Programa e à sua relação com o colega, o presente estudo tende a confirmar o que muitos autores têm referido sobre os Programas de Leitura a Par (Falchicov, 1990; Morrow, 1992; Morrow & Woo, 2001; Topping, 1990), ou seja, os nossos dados sugerem que o Programa teve uma influência positiva sobre as atitudes das crianças relativamente quer ao Programa quer ao par. As qualidades afectivas descritas quer pelos tutores quer pelos tutorandos relativamente ao Programa e à relação que estabeleceram com o seu par foram muito positivas e verificou-se um desejo unânime de continuarem a participar neste Programa de Leitura a Par.

Na realidade, quer os tutores quer os tutorandos referem ter desenvolvido algumas competências em relação à leitura, pelo facto de terem participado no Programa. Consideraram que agora lêem muito melhor, que passaram a ler mais e, as crianças do 4º ano, em particular, acharam que agora compreendem melhor aquilo que lêem. Estes dados parecem reforçar o que referimos anteriormente sobre a evolução destas crianças na leitura. Assim, na correcção da leitura, as crianças do grupo experimental progrediram significativamente, em termos estatísticos, quando comparadas com as crianças do grupo de controlo e elas têm também essa percepção. Acham que, agora, lêem melhor com menos erros. Também em relação à compreensão, se verificaram diferenças estatisticamente significativas, a favor das crianças do grupo experimental, achando estas, quando lhes

passámos o questionário das atitudes, que, agora, compreendem muito melhor as leituras que fazem. As respostas dos tutores vêem corroborar o que Monteiro (1995) refere a propósito do programa tutorial, que na sua perspectiva é uma forma de também eles aprenderem ao mesmo tempo que ajudam os seus colegas do 2º ano.

A eficácia do Programa veio colmatar alguns vazios que afectavam algumas competências em leitura destas crianças, nomeadamente na correcção e na compreensão. A sua participação no Programa de Leitura a Par, fez com que estes não só tivessem um melhor desempenho nestas áreas específicas da leitura, como fez com que estas crianças começassem a percepcionar-se como mais competentes. Por outro lado, através das respostas dos alunos ao questionário apercebemo-nos de que estes alunos atribuem ao Programa o seu sucesso em leitura. Tal como refere Harter (1992), a percepção de competência leva a que as crianças vivenciem experiências afectivas positivas que, por sua vez, promovem a motivação intrínseca. Como foi possível observar através dos dados estatísticos, os níveis de motivação para a leitura destas crianças evoluíram significativamente do pré para o pós-teste, sendo estes dados corroborados pelos dados recolhidos a partir da análise das respostas ao questionário das atitudes.

Estas crianças, tanto os tutores como os tutorandos, passaram a retirar maior prazer das situações de leitura, já que, com a sua participação no Programa, passaram a achar que a leitura não é uma "coisa chata", mas sim uma "coisa gira", como referiu uma grande percentagem de crianças. Os dados sugerem, então, que as crianças que participaram no Programa de Leitura a Par acharam que esta foi uma oportunidade para desenvolverem as suas competências em leitura e que retiraram muito prazer dessa experiência.

O Programa foi, também, uma oportunidade para interagirem com um colega de uma forma mais sistemática. Falavam com ele, liam com ele, partilhavam leituras, discutiam essas leituras com os colegas, tornando-se leitores muito envolvidos. Aos poucos, ao longo do

Programa, fomos observando que estas crianças iam sentindo que faziam parte de um grupo onde era possível identificar interacções interpessoais bastante positivas. Esta interacção com um colega e com os outros colegas do grupo foi um dos aspectos mais saliente nas respostas das crianças ao questionário das atitudes. Na realidade, a forma como estava estruturado o Programa convidava as crianças a colaborarem umas com as outras, a partilharem interesses, esforços e atenção. Elas interagiam intensivamente, salientando nas sua respostas este aspecto, considerando-o bastante positivo, como característica do Programa, tendo sido um dos aspectos de que nele mais gostaram.

As actividades foram, no entanto, o aspecto positivo do Programa mais referido por todas as crianças. Para além de as considerarem muito divertidas, achavam que o facto de as poderem escolher lhes dava alguma autonomia e responsabilidade. Esta é uma das qualidades das actividades que promove a motivação intrínseca das crianças para a leitura. O facto de poderem tomar decisões, relativamente às tarefas académicas, nomeadamente o poderem escolher e organizar essas tarefas, levou a que as indicassem como um dos aspectos mais positivos do Programa. Este clima de autonomia e algum controlo sobre as actividades e sobre os materiais, percepcionado pelas crianças, poderá ter influenciado o grande interesse e satisfação manifestados pelas crianças em realizar tais actividades e a percepcionarem-se como mais competentes nas actividades académicas, em particular em leitura.

Um outro aspecto das actividades, referido pelas crianças como muito positivo, refere-se à grande variedade de actividades e à expressiva diferença que elas apresentavam às que habitualmente faziam na escola. Na realidade todo o contexto de sala de aula foi pensado no sentido de motivar as crianças para a leitura. Todas as actividades e materiais eram muito variados: desde histórias, anedotas, adivinhas, truques de magia, livros variados, receitas de culinária, revistas, artigos, canções, poemas, etc., até ao clássico manual de leitura, sendo todos eles de fácil acesso às crianças. Todos estes materiais e actividades estimularam e

captaram a atenção e o interesse das crianças. Estas tinham oportunidade de escolher e trazer de casa os materiais de leitura. Os materiais podiam ser utilizados e as actividades podiam ser realizadas em qualquer parte da sala: nas suas carteiras, no chão, etc. Eram actividades e materiais que eram significativos e funcionais, que encorajavam as crianças a envolverem-se na leitura, de forma voluntária.

Para que estas actividades ocorram com sucesso, Morrow e Gambrell (1998) referem que a utilização de modelos e de outras pessoas que orientem as actividades e os materiais é importante. Segundo estas autoras, quando as crianças trabalham em situações de interacção a produtividade e a motivação aumentam. No presente estudo as crianças trabalharam em díades, constituídas por uma criança do 4º ano de escolaridade e por uma criança do 2º ano. O programa tutorial implementado, tal como vimos anteriormente, teve um impacto positivo no desempenho na leitura, no autoconceito e na motivação para a leitura das crianças que nele participaram. Mas, para além disso, desenvolveu nas crianças que nele participaram uma atitude bastante positiva relativamente à forma como eram realizadas as actividades, ou seja em interacção diádica. Na realidade, a interacção com um colega foi um dos aspectos positivos mais referido pelas crianças: gostaram de ler com um colega e gostaram muito de ajudar o seu par que sentia dificuldades em leitura. Assim, a colaboração social, uma das característica do Programa foi do agrado geral das crianças.

Podemos, pois, afirmar que as crianças que participaram no Programa de Leitura a Par manifestaram atitudes muito positivas, reveladoras de um grande interesse e satisfação relativamente às actividades desenvolvidas no Programa, aos materiais aí utilizados e ao trabalho em interacção com um colega.

Os dados recolhidos a partir da análise de conteúdo às questões de resposta aberta e fechada, revelam que aquilo que as crianças mais gostaram de fazer no Programa de Leitura a Par está em consonância com as três características das actividades de literacia, que segundo

os teóricos (Turner, 1997) promovem a motivação intrínseca, ou seja, as tarefas ao serem desafiantes (nem muito difíceis nem muito fáceis), ao promoverem a autonomia e o controlo das mesmas por parte das crianças (possibilitaram que as crianças fizessem escolhas e tomassem decisões) e, ao serem realizadas em interacção social, provocaram nas crianças afectos positivos em relação ao seu envolvimento nessas actividades.

Temos de realçar que foram muito poucos os aspectos do Programa de que as crianças não gostaram, sendo em número muito reduzido as crianças que os referiram. Neste sentido, algumas crianças referiram não ter gostado dos textos escolhidos e, quando isso aconteceu, foram textos escolhidos pelo seu par. Referiram, ainda, alguns aspectos negativos relacionados com o comportamento do seu par, nomeadamente, dois tutorandos que disseram que os seus tutores por vezes se zangavam com eles por eles não lhes obedecerem. Alguns tutores consideraram negativo no Programa o facto de os seus colegas serem lentos, distraídos e teimosos.

A partir da análise dos resultados das respostas fechadas, podemos afirmar que as atitudes das crianças em relação ao programa de Leitura a Par são muito positivas, considerando que este foi muito agradável e muito útil, que lhes trouxe muitos benefícios em termos de desempenho em leitura, demonstrando todos eles muito vontade em voltar a participar num programa idêntico.

Relativamente à relação estabelecida com o seu par, as atitudes são também muito positivas, tal como eles já tinham descrito nas questões de resposta aberta. Os tutores acharam os seus tutorandos simpáticos, porque lhes prestavam muita atenção mostrando serem bons colaboradores nas actividades realizadas. Sentem-se muito satisfeitos por terem podido ajudar um colega com dificuldades em leitura, tendo uma percepção da relação entre eles bastante positiva.

Quanto aos tutorandos, pensam que os seus colegas os ajudaram bastante, que se preocupavam com eles dando-lhes muita atenção, encorajando-os sempre que se encontravam numa situação mais complicada. Referiram, ainda, estar muito satisfeitos com a ajuda que os seus colegas lhes deram, considerando que, no geral, a relação entre eles foi boa ou muito boa.

CAPÍTULO 9

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. CONTRIBUTOS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

A perspectiva socioconstrutivista, desenvolvida por numerosos autores (Rogoff, 1990, Turner, 1997; Wertsch, 1985), tem enfatizado a importância da participação das crianças em situações de interacção social e a sua influência na promoção da motivação, do autoconceito e no desenvolvimento sociocognitivo dos sujeitos. Neste sentido, as situações tutoriais poderão facilitar estes progressos, não apenas nos tutorandos, que recebem a ajuda de um colega mais competente, mas também nos tutores, que fornecem esse apoio.

As investigações conduzidas na área da leitura utilizando o método tutorial (Kreuger & Braun, 1999; Pickens & McNaughton, 1988; Taylor et al., 1997, Topping, 1990, 1994, 1995), sugerem que estes programas podem ter efeitos positivos na motivação para a leitura, no autoconceito e no desempenho académico daqueles que neles participem.

Na presente investigação tivemos como primeiro objectivo construir e desenvolver um Programa de Leitura a Par, para alunos do 2º e 4º ano de escolaridade, que promovesse a motivação, o autoconceito e o desempenho destas crianças em leitura. Em consequência deste objectivo surgiu um segundo, que teve como finalidade avaliar o impacto deste Programa nas três áreas referidas. Quisemos, ainda, saber, no final da sua implementação, quais eram as atitudes das crianças em relação ao Programa em que participaram e quais as suas atitudes relativamente à relação que estabeleceram com o seu par.

Para qualquer das áreas avaliadas constatou-se que o Programa de Leitura a Par, tal como foi implementado, trouxe benefícios quer para os tutores quer para os tutorandos.

Embora, na sua globalidade, o Programa tenha tido um impacto muito positivo no desempenho da leitura, na motivação, no autoconceito, na auto-estima e nas atitudes das crianças que nele participaram, gostaríamos de salientar quatro aspectos que, em nossa opinião, para além das justificações apresentadas na discussão dos resultados, se mostraram bastante relevantes para que este Programa de Leitura a Par tivesse tido uma influência tão benéfica nos alunos do 2º e 4º anos de escolaridade. É, fundamentalmente, no conjunto destes aspectos que reside a originalidade deste Programa e a inovação que pretendemos introduzir.

O primeiro desses aspectos refere-se aos objectivos que estão subjacentes à construção do Programa de Leitura a Par. Os programas mais difundidos foram construídos com objectivos bem distintos uns dos outros. Por exemplo, o Programa de Leitura a Par de Topping – *Paired Reading* (1988, 1989, 1990, 1994,1995) e o programa de Recuperação em Leitura, *Reading Recovery* (Clay, 1993, 1994) foram concebidos, principalmente, para ajudar crianças com dificuldades em leitura. Nestes dois programas a atenção principal dos autores estava voltada para a dimensão social e conceptual da leitura. O *Running Start* e o *Reading-Writing Intervention Program* – Programa de intervenção em Leitura e Escrita de Morrow (1992), são dois outros programas de leitura, mas que colocam a sua ênfase na motivação das crianças para a leitura, ou seja, na dimensão afectiva e social do processo de aprendizagem e desenvolvimento da leitura.

Na elaboração do nosso Programa de Leitura a Par tentámos contemplar estes diferentes tipos de objectivos. É um programa que se dirige a crianças com dificuldades em leitura, mas que pode ser utilizado com crianças que não manifestem essas dificuldades. O objectivo é desenvolver nestas crianças competências em leitura cada vez mais eficazes. Por outro lado, tivemos como objectivo, na sua construção, a promoção da motivação para a

leitura, a elevação dos níveis de autoconceito e da auto-estima. Neste sentido, a nossa preocupação foi a de conceber um Programa que articulasse de forma harmoniosa os vários processos que, segundo alguns autores, são fundamentais na aprendizagem e desenvolvimento da leitura, na motivação e percepção de competência, a saber: processo cultural, social, conceptual, precoce e contínuo, activo e participado, contextualizado e significativo, funcional e afectivo (Alves-Martins, 1996; Chauveau, 1997; Gambrell, 1996; Early, 1998; Harter, 1985; Mata, 2003).

Pensamos que a integração destas várias dimensões do processo de aprendizagem e desenvolvimento da leitura, contribuiu para que, de uma forma geral, as crianças que participaram no Programa de Leitura a Par desenvolvessem competências em leitura mais eficazes, nomeadamente em termos de correcção e compreensão, possibilitando elevar os seus níveis de motivação para a leitura, tendo influenciado de forma bastante positiva os níveis de autoconceito e auto-estima das crianças que nele participaram.

O segundo aspecto a realçar neste Programa prende-se com as actividades de leitura. Habitualmente, nas escolas portuguesas, as actividades de leitura são, quase sempre, feitas em torno do manual de leitura, adoptado pelo professor daquela turma. Estas actividades são, na maior parte das vezes, pouco contextualizadas e muito pouco significativas para as crianças. O contexto social em que as crianças fazem as suas leituras influencia, segundo Guthrie e Knowles (2001), a sua motivação e o desempenho em leitura. Foi, então, nossa preocupação, introduzir no programa leituras contextualizadas, que fossem significativas e funcionais para as crianças. Na realidade, quando lhes perguntávamos porque é que tinham escolhido aquele tipo de leitura, constatava-se que sentiam alguma curiosidade e interesse em lerem coisas sobre acontecimentos reais e sobre as suas vivências do dia-a-dia.

Ao pensarmos nas actividades a serem introduzidas no nosso Programa de Leitura a Par tivemos em conta, ainda, outras características que, em nossa opinião, terão contribuído

para o sucesso das crianças nas áreas avaliadas. Desta forma, houve uma preocupação de criar um ambiente rico e diversificado em livros e tipos de leituras. Diversos estudos (Gambrell, 1996) têm demonstrado que esta característica só por si não é suficiente par motivar a criança para a leitura. No entanto, sem estes livros e sem estas leituras diversificadas uma criança dificilmente se sente motivada e se envolve no processo da leitura. A este propósito Chauveau e Rogovas-Chauveau (1994) referem que a criança se desenvolve como leitora ao participar, activamente, em actos de escrita e leitura, lendo livros e documentos variados.

Uma outra característica a realçar nas actividades foi a colaboração social. Todas as actividades foram pensadas no sentido de criarem ambientes em que se estimulasse a partilha e a discussão de leituras e que as crianças se envolvessem, activamente, nas tarefas de leitura. Deste modo, o nosso Programa caracteriza-se pela utilização do método tutorial, em que uma criança mais competente serve de modelo explícito na tarefa de leitura ao seu par, lê com ela, orienta-a, dá-lhe *feedback*, encoraja-a e discute as leituras realizadas. A perspectiva socioconstrutivista sobre a compreensão e a natureza da aprendizagem da leitura sugere que a discussão entre leitores é uma actividade desejável, não apenas pelo seu contributo para a cultura literária do indivíduo, mas porque permite que as crianças alarguem as suas perspectivas sobre o que é a leitura.

Não raro, no actual sistema educativo, em particular no 1º ciclo, ocorre que se agrupa alunos com níveis diferentes de escolaridade, por um lado, e, por outro, existem turmas que integram crianças com competências em leitura bem distintas, desde o primeiro dia de escola. Ora este programa tutorial pode, com alguma eficácia, dispor de tutores, que assumam o papel de ajudar os colegas que se defrontam com dificuldades na aprendizagem e desenvolvimento da leitura e, desta forma, dinamizar diferentes actividades em díades e em pequenos grupos. Nesta perspectiva, o Programa de Leitura a Par introduz, no processo de ensino-aprendizagem

da leitura, uma atenção cuidada e continuada, que o tutor consagra ao seu tutorando, prolongadas por um processo de encorajamento que vai desbloquear a comunicação entre as crianças e promover uma cumplicidade e um à-vontade, que é possível, devido à proximidade das suas idades.

Neste processo de interacção assimétrica, o papel atribuído aos tutores foi percepcionado como uma acção envolvendo responsabilidade e conhecimentos sobre uma determinada área académica, o que estimulou os tutores a preocuparem-se com a sua própria aprendizagem e com a melhor forma de ajudarem o seu colega. Estes aspectos, na nossa opinião, influenciaram, de forma positiva, a sua percepção de competência.

Por outro lado, o sentirem convergir à sua volta o respeito e a admiração dos seus colegas fez com que desempenhassem a sua tarefa de tutores de forma mais responsável. A experiência tutorial fez com que se sentissem mais populares e aceites pelos outros de forma mais positiva, tal como aparece evidente nas respostas às questões colocadas, a este respeito, no questionário das atitudes. Acharam que os seus tutorandos lhes davam muita atenção e que colaboravam bastante nas tarefas por eles propostas. A relação entre ambos foi sentida, em geral, como boa e muito boa e, para além disto, todos os tutores se revelaram muito satisfeitos por terem ajudado um colega, papel que gostariam de repetir no futuro.

Relativamente aos tutorandos, e a partir da análise dos resultados sobre as atitudes relativamente à relação estabelecida com o seu par, constatou-se que as interacções com o seu tutor foram sentidas como muito amigáveis, bastante úteis e agradáveis, permitindo-lhes experimentar uma situação de aprendizagem bem diferente da habitual, que lhes trouxe muita satisfação.

Estes indicadores revelam que a colaboração social influenciou o desempenho, a motivação para a leitura, o autoconceito e a auto-estima dos alunos. Podemos, então, afirmar que a colaboração social e, em particular, a interacção social assimétrica entre pares, deve ser

reconhecida pelos professores como fundamental quer para a aprendizagem quer para a motivação das crianças. Ela introduz elementos de surpresa que estimulam a curiosidade e o interesse das crianças, proporciona ao aprendiz um modelo com competências não muito distantes das suas e que eles gostariam de igualar, promove o envolvimento nas actividades e, cria uma consciência de grupo e de responsabilidade que lhes permite serem persistentes nos trabalhos que realizam (Turner, 1997).

Uma terceira característica a evidenciar das actividades, que foi percepcionada de forma bastante positiva pelas crianças do 2º e 4º anos de escolaridade, prende-se com a autonomia. O facto das crianças poderem escolher as actividades de leitura (o que raramente acontece nas suas aulas) fez com que elas as percepcionassem como mais motivadoras e, assim, a sua a sua autopercepção e envolvimento nas tarefas também aumentou.

Quando lhes perguntámos a sua opinião sobre o Programa de Leitura a Par, as crianças referiram que este Programa lhes permitiu ter um papel mais activo na sua aprendizagem, já que podiam fazer muitas escolhas (sobre as tarefas e os materiais) e decidir sobre muitos aspectos (a organização das sessões, o tipo de leitura, etc.), que normalmente são da responsabilidade do professor. Este envolvimento fez com que se tornassem persistentes em relação às tarefas que foram realizando. Em nenhum momento do Programa sentimos que estas crianças quisessem desistir. Bem pelo contrário. Algumas delas, nas entrevistas, referiram que aqueles eram os melhores momentos da escola. O sucesso nas tarefas e as apreciações positivas feitas externamente (pelos tutores aos tutorandos e pelo responsável pelo Programa aos tutores e tutorandos) levaram a que estes passassem a ter uma percepção de competência e uma percepção de controlo sobre os resultados mais positiva, o que deu à criança um prazer intrínseco em realizar as tarefas.

Somos da opinião de Stipeck (1998), de que se deve desenvolver nos alunos um sentido de responsabilidade e de competência para regularem as suas aprendizagens. Se

tiverem sempre alguém a dizer-lhes o que fazer, como fazer e quando fazer, dificilmente o conseguirão. Os professores deverão partilhar o controlo, nas suas aulas para, deste modo, terem a noção do grau de autonomia adaptado a cada criança, proporcionando-lhes um maior autocontrolo e autodeterminação, aspectos considerados pelos teóricos da motivação como básicos às necessidades humanas.

Consideramos, deste modo, que as actividades de leitura desenvolvidas no Programa e a forma como estas foram trabalhadas tiveram uma influência crucial no desempenho, na motivação e no autoconceito das crianças.

Consideramos que o Programa de Leitura a Par desenvolvido nesta investigação é um programa de intervenção. Nesse sentido, gostaríamos de salientar dois outros aspectos que, tal como os anteriores, consideramos terem sido fundamentais no desenvolvimento das competências em leitura e na promoção da motivação, autoconceito e auto-estima das crianças que nele participaram: a avaliação e o papel do professor.

A forma como os alunos foram avaliados foi um aspecto ao qual se deu, igualmente, muita importância no Programa. Tentou-se, sempre que possível, fazer uma avaliação do esforço e dos progressos das crianças. Foram utilizados elogios. No entanto, houve a preocupação de estes serem contingentes à qualidade do trabalho do aluno e aos seus progressos. Geralmente, as práticas avaliativas dos professores, utilizadas para avaliar os seus alunos em leitura, têm uma função muito selectiva, que permitem diferenciar, claramente, os alunos uns dos outros (avaliação sumativa), sendo muitas vezes sentidas pelas crianças como injustas, pouco claras e normativas. Na realidade, os professores recorrem, frequentemente, à comparação social, quando avaliam os seus alunos. Comunicam em voz alta as notas obtidas pelos alunos, fazem comentários, em voz alta, geralmente depreciativos, em relação às competências dos alunos, promovendo sentimentos de inferioridade e contextos de competição.

No Programa implementado, a avaliação incidiu, preferencialmente, sobre os processos desenvolvidos pelos alunos face às tarefas propostas (avaliação formativa). Ela foi partilhada, já que foi realizada pelo próprio aluno e também pelo seu par. O confronto de pareceres e julgamentos são, na opinião de Ferraz e seus colaboradores (1994), facilitadores da auto-avaliação e do autocontrole. Esta modalidade de avaliação, permitiu regular o processo de aprendizagem e desenvolvimento da leitura.

Os momentos de avaliação neste Programa decorreram diariamente, ao longo dos dias, das semanas e dos dois meses de duração das sessões tutoriais. Estavam presentes, continuamente, nas sessões de interacção, formalizando-se, alguns deles, no final de cada sessão tutorial e, quinzenalmente, nas sessões de interacção com todos os alunos do programa. No final de cada sessão de leitura a par realizaram-se auto e hetero-avaliações sobre o trabalho desenvolvido naquele dia, sobre as leituras que fizeram e sobre a relação com o seu colega. Estes registos ficaram organizados nos dossiers de cada díade, estando disponíveis para, em qualquer momento, serem consultados quer pelos elementos da díade quer pelo supervisor. Estas tarefas de avaliação, registadas pelos próprios alunos, desenvolveram neles hábitos de auto-avaliação e de responsabilização.

Nas reuniões quinzenais, era feita uma avaliação individual e de grupo, que gerou momentos de partilha, de cooperação de desenvolvimento de atitudes muito importantes para o desenvolvimento da autonomia, responsabilidade, controlo e sentido crítico. Através destes momentos de avaliação era feita uma análise dos progressos realizados por cada aluno sugerindo-se, sempre que necessário, alterações relativamente aos procedimentos utilizados nas sessões tutoriais. Era feito um balanço das actividades desenvolvidas na quinzena anterior e, em seguida, uma planificação das actividades a desenvolver durante a quinzena seguinte. As crianças escolhiam os materiais e sugeriam outros que não estavam ali contemplados. Todo este plano era partilhado e negociado com o par e com o supervisor, tendo em conta os

objectivos do Programa, as dificuldades reais das crianças em leitura e as propostas do par e do supervisor.

Estes momentos de avaliação permitiram ao tutor e ao tutorando implementar estratégias de trabalho diversificadas, alterar as que não eram eficientes e substituí-las por outras que, em seu entender, eram mais eficazes de modo a alcançar os objectivos de cada elemento da díade.

Por fim, um quarto aspecto que gostaríamos de realçar neste Programa de Leitura a Par prende-se com o papel do professor ao longo de todo o Programa. Uma vez que se trata de um programa baseado em princípios socioconstrutivistas e centrado nos alunos, tal perspectiva implica que o professor necessita de ter alguns conhecimentos sobre esta abordagem teórica, permitindo-lhe deste modo actuar de forma adequada aos princípios que lhe estão subjacentes: as crianças são convidadas a exprimir as suas ideias, a fazerem escolhas sobre as suas aprendizagens, a envolverem-se activamente no processo de aprendizagem e na avaliação dos seus desempenhos académicos. São alguns exemplos dos pressupostos defendidos pela teoria socioconstrutivista, e pouco utilizados nas escolas portuguesas.

Somos da opinião que o professor pode criar as condições na sala de aula que poderão facilitar a aprendizagem dos alunos. Queremos com isto dizer que as atitudes e as expectativas do professor são muito importantes para o desenrolar do Programa. Um professor que tenha um grande entusiasmo pela leitura e que passe estes sentimentos aos seus alunos está, de algum modo, a promover a motivação dessas crianças para a leitura. Se este mesmo professor tiver expectativas de sucesso em relação aos seus alunos, directa ou indirectamente, está a contribuir para um desempenho positivo desses alunos.

Deste modo, na implementação deste Programa de Leitura a Par o supervisor[1] foi, na nossa opinião, um elemento chave no desempenho e na motivação para a leitura dos alunos. Ele valorizou de forma entusiástica a importância da leitura e o papel da colaboração social no acto de ler. Coube ao supervisor, diagnosticar e compreender as necessidades, interesses e objectivos dos seus alunos. Desta forma, pode ajudá-los a relacioná-los com os objectivos do Programa. Coube, ainda, ao supervisor o papel de criar oportunidades de estimular os seus alunos para se envolverem activamente nas tarefas de leitura. O supervisor partilhou as suas leituras com as crianças, quando conversava com eles sobre o que lia, o que gostava de ler, associando a leitura ao prazer, ao gosto e à aprendizagem, encorajando os seus alunos a lerem voluntariamente.

Na realidade, no nosso Programa o supervisor para além de organizar o Programa nos seus aspectos mais burocráticos (relativamente à calendarização, ao horário, ao espaço, à organização das sessões iniciais) teve um papel de observador atento e disponível durante as sessões de leitura, de gestor de conflitos que iam surgindo entre os elementos das díades, de dinamizador das reuniões de avaliação e de modelo de leitor. Não porque lia com as crianças, mas porque partilhava com elas as suas expectativas de sucesso, o seu prazer pela leitura, porque estimulava a sua motivação para a leitura promovendo uma percepção de competência mais positiva e uma melhor compreensão da leitura.

Estes aspectos que realçámos quer na discussão dos resultados quer neste capítulo, baseados nas teorias socioconstrutivistas, são indicadores de algumas práticas eficazes na aprendizagem e desenvolvimento da leitura em crianças do 1º ciclo de escolaridade. No entanto, acreditamos que estas práticas só serão eficazes se os professores conseguirem adaptar as suas estratégias de ensino-aprendizagem da leitura às dificuldades e às necessidades dos seus alunos, assim como à comunidade cultural a que pertencem, de forma a

[1] O professor pode desempenhar este mesmo papel.

promover situações de aprendizagem de sucesso. Acreditamos, ainda, que as práticas mais eficazes são as que se caracterizam por actividades de leitura significantes que levam a desenvolver, por um lado, as competências em leitura e, por outro lado, que promovem a vontade das crianças querem ter sucesso e de se envolverem nas tarefas de leitura (Gambrell & Mazzoni, 1999).

2. LIMITAÇÕES

Mas, apesar dos contributos e de algumas implicações que esta investigação pode representar no domínio da aprendizagem e desenvolvimento da leitura, estamos certos que a abordagem de uma problemática desta dimensão, abrangência e complexidade apresentará, inevitavelmente, algumas limitações de que convém dar conta.

Uma das primeiras dificuldades que gostaríamos de apontar e, para que, em futuros trabalhos em que se utilize o Programa de Leitura a Par, os investigadores estejam preparados, prende-se com aspectos logísticos relacionados com a realização de uma investigação deste tipo em contexto de sala de aula. Começaríamos por falar no tempo: Quanto tempo demora o Programa? Quantas vezes por semana? Em que dias da semana? Em que altura do dia? Quanto tempo dura cada sessão? À primeira vista estas questões parecem ser simples de responder mas, na prática e, em particular, nas escolas que nós temos, constata-se que existem algumas dificuldades em operacionalizar todas estas questões, principalmente quando, como foi no nosso caso, se tem que trabalhar em oito escolas simultaneamente.

Conjugar todos estes aspectos foi complicado, até porque as crianças do 2º e do 4º ano tinham professores diferentes, logo salas de aula também díspares. Foi necessário todo um trabalho de negociação com os vários professores envolvidos (16), sobre os horários e calendarização de todas as sessões, para que o Programa pudesse decorrer em todas as

escolas, em simultâneo e durante o tempo previsto. Neste sentido, para um Programa cujo tempo de implementação durou cerca de 2 meses, foram necessários mais 4 meses para procedermos às avaliações iniciais e finais, à selecção das crianças para o grupo experimental e controlo e para a preparação das sessões de leitura a par.

O espaço foi outro aspecto logístico que necessitámos de negociar com os dois professores de cada escola. Para que o Programa decorresse em contexto de sala de aula, foi necessário disponibilizar uma das salas de aula, para a sua realização. Intercaladamente, o Programa realizava-se na sala do 2º e do 4º ano de escolaridade e, sempre que possível, as sessões decorriam na primeira meia hora do início das actividades, ou na última meia hora, antes de terminarem as aulas. Neste sentido, o Programa nunca foi sentido como se fora um apoio dado, fora do tempo de aulas. No entanto, foi extremamente complexo gerir todos estes aspectos logísticos.

Na continuidade do que atrás foi referido, e porque tudo se passou como descrevemos, tentando não sair muito do contexto real de sala de aula, não sabemos exactamente que tipo de actividades os professores desenvolviam com as outras crianças que não participaram no Programa de Leitura a Par, onde se incluíam as que faziam parte do grupo de controlo. Neste sentido, pensamos que, em investigações futuras, se deveriam colocar as crianças do grupo de controlo perante situações de leitura idênticas às que eram realizadas no Programa, durante o mesmo período de tempo, utilizando, no entanto, o trabalho individual, como método de trabalho. Só assim poderemos ter a certeza de que o tempo de leitura foi o mesmo nos dois grupos, evitando que esta variável possa ter contribuído para contaminar os resultados obtidos no estudo.

A selecção das crianças para o grupo experimental e para o grupo de controlo foi outro dos obstáculos que se levantou aquando da organização do Programa de Leitura a Par. Mais uma vez, salientamos o facto de querermos, nesta investigação, trabalhar em contexto de sala

de aula, o que muitas vezes dificulta o controlo de variáveis parasitas. Desta forma, quando vamos para uma escola onde existe uma única turma de 2º ano e uma outra de 4º ano, não temos muito por onde escolher. E esta é a realidade das nossas escolas, em meios pequenos. Assim, todas as crianças foram avaliadas, tentando-se depois fazer o seu emparelhamento, de modo a que crianças com características idênticas estivessem em número idêntico no grupo experimental e no grupo de controlo. Relembramos que, para que isto acontecesse, era necessário que as crianças dos dois grupos fossem homogéneas relativamente a, pelo menos, 10 variáveis, pois era este o número de variáveis em estudo. Como se deve imaginar isso foi impossível. Tentou-se fazer o emparelhamento possível e, depois, com base nas informações dadas pelos professores sobre os seus alunos, distribuíram-se aleatoriamente as crianças pelos dois grupos em estudo. Isto para dizer que em relação a algumas variáveis os dois grupos não eram homogéneos. Logo, os resultados tiveram de ser interpretados, com alguma cautela, tendo em conta este problema metodológico. Pensamos que, no futuro, com amostras mais pequenas e com menos variáveis em estudo se poderia tentar replicar a investigação, conseguindo ter dois grupos em estudo que fossem equivalentes.

3. NOVAS INVESTIGAÇÕES

Tal como referimos anteriormente, o nosso trabalho não teve como objectivo uma análise qualitativa das interacções das crianças nas sessões tutoriais e nas reuniões quinzenais. Consideramos, no entanto, com base nas poucas análises qualitativas que realizámos, que é necessário realizar estudos qualitativos sobre as dinâmicas interactivas das díades por várias razões, das quais destacamos três.

A primeira visa conhecer e compreender, de forma mais clara, os mecanismos responsáveis pelo desenvolvimento sociocognitivo dos tutores e tutorandos, ou seja, quais

foram os mecanismos responsáveis pelo progresso desigual que manifestaram as crianças integradas nas díades, depois de passarem pelo programa tutorial. O que é que fez com que alguns tutores e tutorandos evoluissem mais do que outros? Uma análise das dinâmicas da interacção das díades com o objectivo de investigar a actividade social durante o processo tutorial, nomeadamente a natureza e a qualidade da interacção no contexto da aprendizagem da leitura entre pares, impõe-se, para que possamos de forma mais clara explicar os mecanismos/ processos que facilitam a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura.

Pensamos, também, que é imprescindível realizar uma análise qualitativa das sessões quinzenais. Eram evidentes as mudanças que quer tutores quer tutorandos tentavam introduzir nas sessões tutoriais, após estes encontros. Após a avaliação quinzenal, várias propostas de trabalho surgiam para a quinzena seguinte: "Eu nunca fiz assim com o Pedro! (exclamava a Célia a propósito de uma estratégia que outro colega tutor usava com o seu tutorando). Eu também posso fazer assim?". E na sessão de leitura seguinte, lá ia a Célia tentar uma nova estratégia para ajudar o Pedro.

Estes encontros quinzenais pareceram-nos ter tido grande influência nas dinâmicas interactivas que se geravam no seio das díades. Aqui, eram partilhadas informações sobre as estratégias e os procedimentos utilizados nas sessões de interacção eram discutidos os resultados das hetero e auto-avaliações, que se faziam dos progressos quer dos tutores quer dos tutorandos e da forma como decorriam as sessões e eram, ainda, programados alguns aspectos sobre os materiais e actividades a desenvolver na quinzena seguinte. Em nossa opinião, estes momentos terão de algum modo contribuído para que estas crianças desenvolvessem uma motivação intrínseca muito mais positiva em relação à leitura. Por outro lado, também terão promovido e ajudado a elevar a percepção de competência destas crianças. Todos estes aspectos ter-se-ão reflectido nas interacções tutoriais. Por estas razões, pensamos que, em investigações futuras, deveria ser feita uma análise qualitativa da interacção do grupo

e verificar a sua influência no trabalho diádico e, consequentemente, no desenvolvimento sociocognitivo de cada criança.

Uma segunda razão prende-se com o desenvolvimento das competências em leitura, nomeadamente as competências de descodificação, de identificação, de reconhecimento, de exploração, de antecipação, de memorização, de coordenação, de controlo, de adaptação e de compreensão. Que estratégias e/ou processos foram utilizados por tutores e tutorandos, ao nível da aprendizagem e desenvolvimento da leitura, para que estas crianças evoluíssem mais do que as que realizaram aquela aprendizagem da forma habitual, em contexto de sala de aula. Tal como refere Chauveau (1997), a observação dos comportamentos das crianças, no decurso do processo de aprendizagem, é a melhor forma de apreender os processos e as etapas do desenvolvimento das competências em leitura, em que a criança tem um papel activo na construção do conhecimento. Daí considerarmos importante a análise das interacções a este nível.

Uma terceira razão visa estudar, de forma qualitativa, as motivações das crianças para a leitura. Se considerarmos que a leitura é um acto social e que as motivações para a leitura são contextualizadas, construídas socialmente e que não são directamente observáveis (Oldfather & Wigfield, 1996), então, alguns estudos sobre a motivação para a leitura deveriam ser conduzidos em situações naturais de aprendizagem da leitura. A ideia é a de saber como é que alunos e professor, com uma determinada cultura de sala de aula, desenvolvem a motivação para a leitura.

Os métodos qualitativos não são novos. No entanto, na área da educação só recentemente é que estes têm vindo a ser aceites. Esperamos que no futuro mais estudos sejam conduzidos. Acreditamos que estudos com um carácter mais quantitativo, como foi o que aqui apresentámos, juntamente com investigações mais qualitativas, bem como a participação dos

professores nas investigações educacionais, poderão dar-nos uma melhor compreensão do desenvolvimento sociocognitivo das crianças e das suas motivações para a leitura.

Não é por acaso que salientámos o papel importantíssimo que os professores têm em todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento da leitura. O Programa de Leitura a Par que desenvolvemos neste estudo é um Programa de leitura concebido para ser implementado na sala de aula. Desta forma, consideramos que, para que os professores se apropriem de forma adequada este tipo de programas, será necessário que compreendam os aspectos psicológicos e socioculturais subjacentes ao desenvolvimento da motivação, autoconceito e desempenho em leitura.

Com este estudo, pensamos que contribuímos para uma melhor compreensão das autopercepções e das motivações das crianças para a leitura e da forma como estas influenciam o desempenho em leitura. Pensamos, ainda, que, a partir da avaliação dos efeitos deste Programa com base nas reflexões que sobre ele fizemos, ele tem condições para ser aplicado às salas de aula dos alunos do 1º ciclo de escolaridade do nosso país. Desta forma, este Programa de Leitura a Par, não sendo panaceia para todos os males que afectam a aprendizagem e desenvolvimento da leitura, pode ser, no entanto, uma alternativa metodológica aos métodos tradicionais utilizados pelos professores, fortemente enraízados nas nossas escolas portuguesas (A.P.P., 2001; Sim-Sim, 1994).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afflerbach, P. (1995). Engaged Assessment of engaged readers. In L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (Eds), *Developing Engaged Readers in school and home communities* (pp. XIII-XXVIII). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Eds), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 175-209). Coimbra: Livraria Almedina.

Allal, L., & Ducrey, G. P. (2000). Assessment of – or in – the zone of proximal development. *Learning and Instruction, 10*(2), 137-152.

Allen, V. L. (Ed.) (1976). *Children as teacher: Theory and research on tutoring*. New York: Academic Press.

Allen, V. L., & Feldman, R. S. (1973). Learning through Tutoring: Low-achieving children as tutors. *Journal of Experimental Education, 42*, 1-5.

Almasi, J. F. (1995). The nature of fourth graders' sociocognitive conflicts in peer-led and teacher-led discussion of literature. *Reading Research Quarterly*, 30, 314-351.

Almeida, L. (1990). Avaliação de projectos e programas educacionais: Breve descrição de considerações e aspectos metodológicos. *Inovação, 3*(4), 19-31.

Almeida, L., & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT.

Alves-Martins, M. (1993). Les idées des enfants sur l'écrit à l'entrée à l'école primaire. In M. Alves Martins, J. M. Besse, G. Chauveau, A. Inizan & E. Rogovas-Chauveau (Eds.), *La lecture pour tous* (pp. 45-52). Paris: Armand Colin.

Alves Martins, M. (1996). *Pré-História da aprendizagem da escrita.* Lisboa: ISPA.

Alves-Martins, M., Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (1995). Escala de auto-conceito para crianças e pré adolescentes de Susan Harter. In L. S. Almeida, M. R. Simões & M. M. Gonçalves (Eds.), *Provas Psicológicas em Portugal* (pp. 79-89). Braga: APPORT.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271.

Ames, C., & Ames, R. (Eds.). (1985). *Research on motivation in education* (vol. 2). *The classroom milieu.* New York: Academic Press.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 260-267.

Ames, G., & Murray, F. B. (1982). When two wrongs make a right: Promoting cognitive change by social conflit. *Developmental Psychology,* 18, 894-897.

Anderson, R. C., Wilson, P. T., & Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly,* 23, 285-303.

Arblaster, G., Butler, C., Taylor, A., & Pitchford, M. (1990). Parental tutoring and reciprocal sam-age peer tutoring. In S. Goodlad & B. Hirst (Eds.), *Explorations in peer-tutoring* (pp. 143-153). Oxford: Basil Blackwell.

Associação de Professores de Português (2001). *Português 2002- O ensino e a aprendizagem do português na transição do milénio – Relatório preliminar.* Lisboa: APP.

Atkinson, J. W. (1964). *An introdution to motivation.* Princeton, NJ: Van Nostrand.

Atkinson, J. W. (1983). *Personality, motivation and action.* New York: Praeger.

Attili, G. (1988). Le rôle des relations précoces dans le développement social et cognitif des enfants. In R. Hinde, A.-N. Perret-Clermont & J. Hinde (Eds.), *Relations interpersonnelles et développement des savoirs* (pp. 85-90). Fribourg: DelVal.

Azmitia, M. (1988). Peer interaction and problem solving: When are two heads better than one? *Child Development,* 59, 87-96.

Bachmann, K. (1999). Qu'est-ce que tu veux que je t'explique?. *Actualités Psychologiques, 7,* 57-84.

Bachmann, K., & Grossen, M. (2001, Agosto). *Explanations as interactively achieved learning practices: a study on tutor-tutee interactions.* Paper presented at the 2001 EARLY Conference. Fribourg, Switzerland. [Documento policopiado]

Baenen, N., Bernholc, A., Dulaney, C., & Banks, K. (1997). Reading Recovery: Long-term progress after three cohorts. *Journal of Education for Students Placed at Risk,* 2, 161-182.

Baker, L., Afflerbach, P., & Reinking, D. (1996). Developing engaged readers in school and home communities: an overview. In L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (Eds.), *Developing engaged readers in school and home communities* (pp. xiii-1). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Baker, L., Sher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational psychologist, 32*(2), 69-82.

Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly, 34*(4), 452-477.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review,* 84, 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: Social Cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Barbosa, J., & Alaiz, V. (1994). Explicitação de critérios – exigência fundamental de uma avaliação ao serviço da aprendizagem. In Instituto de Inovação Educacional (Ed.), *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem* (p. A9). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Barnier, G. (1989). L'effet-tuteur dans des situations mettant en jeu des rapports spatiaux chez des enfants de 7-8 ans en interaction avec des pairs de 6-7 ans. *European Journal of Psychology of Education, 4*(3), 385-399.

Barnier, G. (1994). *L'effet-tuteur dans une tache spatiale chez des enfants d'âge scolaire.* Aix-en-Provence: Université d' Aix-en-Provence. [Thèse du doctorat de L'Université de Provence, Mention "Lettres et Sciences Humaines", Documento policopiado]

Barr, R., Kamil, M. L., Mosenthal, P., & Pearson, P. D. (Eds.). (1991). *Handbook of reading research* (vol 2). White Plains, New York: Longman.

Barreto, A., Preto, C., Rosa, M. J., Lobo, M., & Chitas, P. (2000). *A situação social em Portugal e na União Europeia.* Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, ICL.

Barron, A.-M., & Foot, H. (1991). Peer tutoring and tutor training. *Educacional Research, 33*(3), 174-185.

Bártolo, V. (2000). *Estudo da motivação para a leitura em alunos do ensino básico.* Braga Braga: Universidade do Minho. [Dissertação de Mestrado no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Documento policopiado]

Beardon, T. (1990). Cambridge STIMULUS. In S. Goodlad & B. Hirst (Eds.), *Explorations in peer-tutoring* (pp. 82-97). Oxford: Basil Blackwell.

Beaudichon, J., Legros, S., & Vandromme, L. (1989). La prise en charge du contrôle de la communication à visée instrumentale: aspects interpersonnels et intrapersonnels. *Enfance,* 1/2, 57-66.

Beaudichon, J., Verba, M., & Winnykamen, F. (1988). Interactions socials et acquisitions de connaissances chez l'enfant: une approche pluridimensionnelle. *Revue Internationale de Psychologie Sociale,* 1, 129-141.

Bell, N., Grossen, M., & Perret-Clermont, A.-N. (1985). Sociocognitive conflit and intellectual growth. In M. W. Berkowitz (Ed.), *Peer conflict and psychological growth* (pp. 41-54). San Francisco: Jossey-Bass.

Berndt, T., & Burgy, L. (1996). Social Self-concept. In B. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 171-209). USA: Wiley & Sons.

Berzin, C., Cauzinille-Marmèche, E., & Winnykamen, F. (1996). Effet du role assigné à l'expert dans la resolution en dyade asymétrique d'une tache de combinatoire. *Archives de Psychologie,* 64, 109-131.

Bessire, M. J., Grossen, M., & Perret-Clermont, A.-N. (1995, Octobre). *L'echec: mediateur de la construction des connaissances?* Communication affichée présentée au Congrès des Sciences Socials Suisses, Berne. [Documento policopiado]

Blaye, A. (1986). Confrontation socio-cognitive et organisation du produit de deux ensembles. *Cahiers de Psychologie Cognitive,* 6, 87-94.

Blaye, A. (1987). Organisation du produit de deux ensembles: Influence des interactions sur les procédures de résolution et les performances individuelles. *European Journal of Psychology of Education, 1*(4), 29-43.

Blaye, A. (1988). Mécanismes générateurs de progrès lors de la résolution à deux d'un produit de deux ensembles par des enfants de 5-6 ans. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître. Enjeux et regulations socials dans le développement cognitive* (pp. 41-53). Fribourg: DelVal.

Blaye, A. (1990). Peer interaction in solving a binary matrix problem: Possible mechanisms causing individual progress. In H. Mandl, E. De Corte, S. N. Bennet & H. F. Friedrich (Eds.), *Learning & Instruction* (pp. 45-56). Oxford: Pergamon Press.

Bliss, J., & Säljö, R. (1999). The human-technological dialectic. In J. Bliss, R. Säljö & P. Ligh (Eds.), *Learning sites: social and technological resources for learning* (pp. 1-12). Oxford: Pergamon.

Blumenfield, P. (1992). Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 272-281.

Boggiano, A., Main, D., & Katz, P. (1988). Childrens preference for challenge: the role of perceived competence and control. *Journal of Personality and Social Psychology,* 54, 134-141.

Botto, A. (1999). *A influência da explicitação dos critérios de avaliação nos resultados escolares de alunos do 9º ano de escolaridade.* Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada [Monografia de licenciatura em Psicologia Educacional. Documento policopiado].

Botvin, G., & Murray, F. B. (1975). The efficacity of peer modelling acquisition of conservation. *Child Development,* 46, 796-799.

Boxtel, C., Linden, J., & Kanselaar, G. (2000). Deep processing in a collaborative learning environment. In H. Cowie & G. Aalsvoort (Eds.), *Social Interaction in learning and instruction: The meaning of discourse for the construction of knowledge* (pp. 161-178). Oxford: Pergamon.

Brossard, M. (1995, Novembro). *Vygotsky aujourd'hui.* Conferência no âmbito do Sindicato Nacional dos Psicólogos, Lisboa: ISPA. [Documento policopiado]

Brown, A., & Ferrara, R. (1985). Diagnozing zones of proximal development. In J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 273-305). Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, R., & Renshaw, P. (2000). Collective argumentation: A social cultural approach to refraiming classroom teaching and learning. In H. Cowie & G. Aalsvoort (Eds.), *Social Interaction in learning and instruction: The meaning of discourse for the construction of knowledge* (pp. 52-66). Oxford: Pergamon.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction.* Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1983). *Le Développement de L' Enfant: Savoir-faire, savoir-dire*. Paris: Presses Universitaires de France.

Bruner, J. S. (1984). Contextes et formats. In M. Deleau (Ed.), *Langage et communication à l'âge pré-scolaire.* Paris: Presses Universitaires de France.

Bruner, J. S., & Bornstein M. (1989). On interaction. In M. Bornstein & J. S. Bruner (Eds.), *Interaction in human development.* London: Lawrence Earlbaum Associates.

Burns, R. B. (1979). *The self-concept: theory, mesurement, development and behaviour.* London: Logman Group.

Button, B. L., Sims, R., & White, L. (1990). Experience of proctoring over three years at Nottingham Polytechnic. In S. Goodlad & B. Hirst (Eds.), *Explorations in Peer Tutoring* (pp. 110-119). Oxford: Basil Blackwell.

Byrne, B. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research, 54*, 427-456.

Byrne, B. (1996). *Measuring self-concept across the life span.* Washington: American Psychological Association.

Cameron, J., & Pierce D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: a meta-analysis. *Review of Educational Research, 64*(3), 363-423.

Campbell, J., & Lavallee, L. (1993). Who am I? The role of the self-concept confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem. In R. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: the puzzle of low self regard* (pp. 3-20). New York: Plenum Press.

Campbell, D., & Stanley, J. (1979). *Delineamentos experimentais e quase-experimentais de pesquisa.* S. Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária.

Cardoso, A., Costa, A., Duarte, I., Ferraz, J., & Sim-Sim, I. (1994). À volta da leitura. *Inovação*, 7(2), 187-200.

Carrilho Ribeiro, A. (1993). *Objectivos educacionais*. Lisboa: Texto Editora.

Carugati, F., & Mugny, G. (1985). La théorie du conflit socio-cognitif. In G. Mugny (Ed.), *Psychologie du développement cognitif* (pp. 57-70). Berne: Peter Lang.

Carugati, F., & Perret-Clermont, A.-N. (1999). La prospettiva psicosociale: intersoggettività e contrato didattico. In C. Pontecorvo (Ed.), *Manuale di psicologia dell' educazione* (pp. 41-66). Bologna: Mulino.

Carvalho, C. (2001). *Interacções entre pares: contributo para a promoção do desenvolvimento lógico e do desempenho estatístico, no 7º ano de escolaridade.*

Lisboa: FCUL. [Tese de doutoramente apresentada à Universidade de Lisboa. Documento policopiado].

Castro, R. V., & Sousa, M. L. (1998). Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses. In R. V. Castro & M. L. Sousa (Eds.), *Entre linhas paralelas: Estudos sobre o português nas escolas* (pp. 129-148). Coimbra: Angelus Novus.

César, M. (1994). *O papel da interacção entre pares na resolução de tarefas matemáticas – trabalho em díade vs trabalho individual em contexto escolar.* Lisboa: FCUL. [Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa. Documento policopiado].

César, M. (1995). Interacções entre pares e resolução de tarefas matemáticas. *Actas do VI Seminário de Investigação em Educação Matemática* (pp. 225-240). Lisboa: APM.

César, M. (1998a).Y se aprendo contigo? Interacciones entre parejas en el aula de matemáticas. *Uno,* 16, 11-23.

César, M. (1998b). Investigação contextualizada, interacções entre pares e Matemática. *Actas do VIII Seminário de Investigação em educação Matemática* (pp. 7-33). Lisboa: APM.

César, M. (2000a). Interacções na aula de matemática: um percurso de 20 anos de investigação e reflexão. In C. Monteiro et al. (Eds.), *Interacções na aula de matemática* (pp. 13-34).Viseu: S.P.C.E.

César, M. (2000b). Interacções sociais e apreensão de conhecimentos matemáticos: a investigação contextualizada. In J. P. Ponte & L. Serrazina (Eds.), *Educação Matemática em Portugal, Espanha e Itália: Actas da Escola de Verão – 1999* (pp. 5-46). Lisboa: SPCE/SEM.

Clay, M. M. (1993). *Reading Recovery: A guide book for teachers in training.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Clay, M. M. (1994). Reading Recovery: The wider implications of an educational innovation. *Literacy Teaching and Learning, 1 (1),* 121-194.

Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology,* 87, 154-167.

Chauveau, G. (1993). Conclusion: Le savoir-lire pour tous au cours préparatoire. In M. Alves Martins, J. M. Besse, G. Chauveau, A. Inizan & E. Rogovas-Chauveau (Eds.), *La lecture pour* tous (pp. 77-94). Paris: Armand Colin.

Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur.* Paris: Retz.

Chauveau, G., Rémond, M., & E. Rogovas-Chauveau (1993). Acquisition de la lecture-écriture et metacognition. In G. Chauveau, M. Rémond & E. Rogovas-Chauveau (Eds), *L'enfant apprenti-lecteur: l'entrée dans le système écrit* (pp. 1-22). Paris: L'Hartmattan.

Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1993). Interpretation de textes et capacité de lecture au debut du C. P. In G. Chauveau, M. Rémond & E. Rogovas-Chauveau (Eds), *L'enfant apprenti-lecteur: l'entrée dans le système écrit* (pp. 23-41). Paris: L'Hartmattan.

Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1994). *Les chemins de la lecture.* Paris : Magnard.

Cheng, P. W., & Holyoak, K. J. (1985). Pragmatic reasoning schemas. *Cognitive Psychology,* 18, 293-328.

Cole, M. (1985). The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. In J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 146-161). Cambridge: Cambridge University Press.

Cole, M. (1990). Cognitive development and formal schooling: The evidence from cross-cultural research. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and Education* (pp. 89-109). Cambridge: Cambridge University Press.

Cole, M., John-Steiner V., Scribner, S., & Souberman, E.(Eds.). (1989). *A Formação Social da Mente: o Desenvolvimentodos Processos Psicológicos Superiores*. S. Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.

Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (Eds.) (1996). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação* (vol. 2). Porto Alegre: Artes Médicas.

Cooper, J. D. (1993). *Literacy: helping children construct meaning*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Corno, L., & Randi, J. (1997). Motivation, volition, and collaborative innovation in classroom literacy. In J. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading Engagement* (pp. 51-67). Neark, Delwere: International Reading Association.

Costa, A. (1990). *Projecto de envolvimento parental do desenvolvimento da leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. [Monografia de licenciatura em Psicologia Educacional. Documento policopiado]

Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1984). Effort: the double edge sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 446-459.

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1991). Tracking unique effets on print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology,* 83, 264-274.

Dalzon, C. (1988). Conflit socio-cognitif et construction de la notion de droite/gauche. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et Connaître: Enjeux et Régulations Sociales dans le Développement Cognitif* (pp. 55-72). Fribourg: DelVal.

Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology,* 18, 105-115.

Deci, E. L. (1972a). Effects of contingent and non-contingent rewards and controls on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance,* 8, 217-229.

Deci, E. L. (1972b). Intrinsic Motivation, extrinsec reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology,* 22, 113-120.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation.* New York: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determinatior in human behavior.* New York: Plenum.

Deci, E. L., Ryan, R., & Koestner, R. (1999a). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin,* 125, 6, 627-668.

Deci, E. L., Ryan, R., & Koestner, R. (1999b). The undermining effect is a reality after all – extrinsic rewards, task interest, and self-determination: Reply to Eisenberg, Pierce & Cameron (1999) and Lepper, Henderlong & Gingras (1999). *Psychological Bulletin, 125*(6), 692-700.

Decreto-Lei nº 6/6/2001- Ministério da Educação

Departamento do Ensino Básico/Ministério da Educação (1990). *Programa do 1º ciclo – Língua Portuguesa.* Lisboa: Ministério da Educação.

Departamento da Educação Básica (2000). *Provas de aferição do Ensino Básico*. Lisboa: ME-DEB.

Delgado-Martins, M. R., Pereira, D. R., Mata, A. I., Costa, M. A., Prista, L., & Duarte, I. (1992). *Para a didáctica do Português. Seis estudos de linguística.* Lisboa: Edições Colibri

de Lisi, R., & Golbeck, S. (1999). Implications of Piagetian theory for peer learning. In A. O'Donnell & A. King (Eds.), *Cognitive perspectives on peer learning* (pp. 3-38). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

de Paolis, P., & Girotto, V. (1988). Asymétries et relations spatiales: experiences de marquage social. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et Connaître: enjeux et régulations socials dans le développement cognitive* (pp. 107-122). Fribourg: DelVal.

de Paolis, P., & Mugny, G. (1985). Régulations relationnelles et socio-cognitives du conflit cognitif et marquage social. In G. Mugny (Ed.), *Psychologie sociale du développement cognitif* (pp. 93-108). Berne: Peter Lang.

Doise, W. (1988). Introduction: Pourquoi le marquage social? In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et Connaître: Enjeux et Régulations Sociales dans le Développement Cognitif* (pp. 103-107). Fribourg: DelVal.

Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le Développement social de L'Intelligence*. Paris: Interéditions.

Doise, W., Mugny, G., & Perret-Clermont, A.-N. (1975). Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology, 5*(3), 367-383.

Doise, W., Mugny, G., & Perret-Clermont, A.-N. (1976). Social interaction and cognitive development: further evidence. *European Journal of Social Psychology, 6*(2), 245-247.

Dole, J. A., Duffy, G., G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research,* 61, 239-264.

Dweck, C. S. (1985). Intrinsic motivation, perceived control, and self-evaluation maintenance: An achievement goal analysis. In C. Ames (Ed.), *Research on motivation in education* (vol. 2). *The classroom milieu* (pp. 289-305). New York: Academic Press.

Dweck, C. S. & Leggettt, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psycholoical Revew,* 95, 256-273.

Early, J. (1998). The impact of peer tutoring on self-esteem and texas assessment of academic skills mathematics performance on tenth-grade students. (Abstract). *ProQuest Digital Dissertations*. Retrieved April, 1999, from the World Wide Web: wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit.

Eccles, J., Adler, T., Futterman, R., Goff, S., Kaczala, C. Meece, J., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behavior. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp. 75-146). San Francisco: W. H. Freeman.

Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self – and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.

Eisenberger, R., Pierce, D., & Cameron, J. (1999). Effects of reward on intrinsic motivation – negative, neutral, and positive: comment on Deci, Koestner & Ryan (1999). *Psychological Bulletin, 125*(6), 677-691.

Ellis, S., & Gauvain, M. (1992). Social and cultural influences on children's collaborative interactions. In L. Weineger & J. Valsiner (Eds.), *Childrens development within social context* (pp. 155-180). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ellis, S., & Rogoff, B. (1982). The strategies and efficacy of child vs. adult teachers. *Child Development,* 53, 730-735.

Ellis, S. & Rogoff, B. (1986). Problem solving in children's management of instruction. In E. C. Mueller & G. L. Cooper (Eds.), *Process and outcome in peer relationships* (pp. 301-325). New York: Academic Press.

Falchikov, N. (1990). An experiment in same-age peer tutoring in higher education: Some observations. In S. Goodlad & B. Hirst (Ed.), *Explorations in Peer Tutoring* (pp. 120-142). Oxford: Basil Blackwell.

Fantuzzo, J. Davis, G., & Ginsbourg, M. (1995). Effects of parent involvement in isolation or in combination with peer tutoring on student self-concept and mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology, 87*(2), 272-281.

Fantuzzo, J., King, J., & Heller, L. (1992). Effects of reciprocal peer tutoring on mathematics and school adjustment: A component analysis. *Journal of Educational Psychology, 84*(3),331-339.

Faria, L., & Fontaine, A. M. (1995). Reflexões sobre a adaptação de um instrumento de auto-conceito a crianças e pré adolescentes: Self-perception profile for children (SPPC) de Harter. In L. S. Almeida & I. S. Ribeiro (Eds.), *Avaliação psicológica – Formas e contextos* (vol. 2, pp. 323-330). Braga: APPORT.

Feather, N. T. (1988). Values, valences, and course enrollment: Testing the role of personal values within an expectancy-value framework. *Journal of Educational Psychology*, 80, 381-391.

Feiring, C., & Taska, L. (1996). Family self-concept: Ideas on its meaning. In B. Bracken (Ed.), Han*dbook of self-concept* (pp. 317-373). New York: Jonh Wiley & Sons.

Fernandes, D., & Branco, I. (1990). Conceitos básicos em avaliação de programas educativos. *Inovação*, *3*(4), 9-18.

Ferraz, M. J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L., et al. (1994). Avaliação formativa: algumas notas. In Instituto de Inovação Educacional, *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre. In H. Sinclair (Ed.), *La production de notations chez le jeune enfant* (pp. 17-70). Paris: Presses Universitaires de France.

Ferreiro, E. (1992). Literacy development: Psychogenesis. In Y. Goodman (Ed.), *How children construct literacy* (pp. 12-25). Newark, Delaware: International Reading Association.

Fitz-Gibbon, C. (1990). Success and failure in peer tutoring experiments. In S. Goodlad & B. Hirst (Eds.), *Explorations in Peer Tutoring* (pp. 26-57). Oxford: Basil Blackwell.

Fontaine, A. M. (1991). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica,* 5, 13-31.

Forman, E., & Cazden, C. (1985). Exploring Vygotskian perspectives in education. The cognitive value of peer interaction. In. J. V. Wertch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 323-347). Cambridge: Cambridge University Press.

Frager, S., & Stern, C. (1970). Learning by teaching. *Reading Teacher, 23*(5), 403-417.

Fraisse, J. (1987). Étude du rôle perturbateur du partenaire dans la découverte d'une stratégie cognitive chez des enfants de 11 ans en situation d' interaction sociale. *Bulletin de Psychologie*, 40, 943-952.

Fraysse, J. C. (1991). Effects of social insertion mode on performance and interaction in asymetric dyads. *European Journal of Psychology of Education, 6*(1), 45-53.

Fresko, B., & Eisenberg, T. (1985). The effect of two years ot tutoring on mathematics and reading achievement. *Journal of Experimental Education*, *53*(4), 193-201.

Gambrell, L. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, *50*(1), 14-25.

Gambrell, L. B., Almasi, J.F., Xie, Q., & Heland, V. (1995). Helping first-graders get off to a running start in reading: A home-school community program that enhances family

literacy. In L. M. Morrow (Ed.), *Family literacy: Connactions in school and communities* (pp. 143-154). Newark, DE: International Reading Assotiation

Gambrell, L., & Marinak B. (1997). Incentives and intrinsic motivations to read. In J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivation readers throug integrated instruction* (pp. 205-217). Newark: reading Association.

Gambrell, L., & Mazzoni, S. A. (1999).Principles of best preactice: Finding the common ground. In L. B. Gambrell, L. M. Morrow, S. B. Neuman & M. Press Ley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (pp. 11-21). New York: Guilford Press.

Gambrell, L., & Morrow, L. (1996). Creating motivating contexts for literacy learning. In L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (Eds.), *Developing Engaged Readers in school and home communities* (pp. 115-136). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Gambrell, L., Palmer, B., Godling, R., & Mazzoni, S. (1996). Assessing motivation to read. *The reading Teacher, 49*(7), 518-533.

Gartner, A., Kolher, M., & Riessman (1971). *Children teach children: Learning by teaching.* London: Harper and Row.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e prática.* Oeiras: Celta.

Gillespie, P., & Lerner, N. (2000). *Guide to peer tutoring.* Boston.: Allyn & Bacon.

Gilly, M. (1988). Interactions entre pairs et constructions cognitives: modèles explicatifs. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et Connaître: Enjeux et Régulations Sociales dans le Développement Cognitif* (pp. 19-28). Fribourg: DelVal.

Gilly, M. (1989 a). A propos de la théorie du conflit socio-cognitif et des mécanismes psycho-sociaux des constructions cognitives: perspectives actuelles et modèles explicatifs. In N. Bednaz & C. Garnier (Eds.), *Construction des Savoirs: Obstacles et Conflits* (pp. 162-182). Ohawa: Les editions Agence d' Arc.

Gilly, M. (1989b, Agosto). *Social Psychology of Cognitive Constructions*: European Perspectives. Comunicação apresentada na Conferência da EARLI, Madrid. [Documento policopiado].

Gilly, M. (1990). Méchanismes psychosociaux des constructions cognitives: perspectives de recherche à l'âge scolaire. In G. Netchine-Grynberg (Ed.), *Développements et fontionnements cognitifs chez l'enfant* (pp. 201-222). Paris: Presses Universitaires de France.

Gilly, M. (1995). Approches socio-constructives du développement cognitive de l'enfant d'âge scolaire. In D. Gaonach, & C. Golder (Eds.), *Manuel de Psychologie pour l'enseignemen* (pp. 130-167). Paris: Hachette.

Gilly, M., Fraisse, J., & Roux, J. P. (1988). Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans: dynamiques interactives et socio-cognitives. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et Connaître: Enjeux et Régulations sociales dans le Développement Cognitif* (pp. 73-92). Fribourg: DelVal.

Gilly, M., & Roux, J. P. (1984). Efficacité comparée du travail individual et du travail en interaction socio-cognitive dans l'appropriation et la mise en oeuvre d'une procedure de resolution chez des enfants de 11-12 ans. *Cahiers de Psychologie Cognitive, 4,* 171-188.

Girotto, V. (1987). Social marking, socio-cognitive conflit and cognitive development. *European Journal of Social Psychology,* 17, 171-196.

Girotto, V., Gilly, M., Blaye, A., & Light, P. (1989). Plausibility of the rules, experience with the rules and children's performance in selection task. *British journal of Psychology,* 80, 79-95.

Glachan, M., & Light, P. (1982). Peer interaction and learning.: can two wrongs make a right? In G. E. Butterworth & P. H. Light (Eds.), *Social cognition: studies of the development of understanding* (pp. 238-262). Brighton, UK: Harvester Press.

Glass, G. V., & Hopkins, K. D. (1996). *Statistical methods in Education and Psychology.* Boston, MA: Allyn and Bacon.

Glynn, T., & Crooks, T. (1992). Reading Recovery in context: implementation and outcome. *Educational Psychology, 12*(3/4), 249-262.

Gomes, L. (1996). *Papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem: percepções mobilizadas pelos alunos do 8º ano de escolaridade.* Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. [Monografia de licenciatura em Psicologia Educacional. Documento policopiado].

Goodlad, S. (1979). *Learning by Teaching*. London: Commnity Service Volunteers.

Goodlad, S., & Hirst, B. (1989). *Peer Tutoring: A guide to learning by teaching*. London: Kogan Page.

Goodlad, S., & Hirst, B. (Eds.). (1990). *Explorations in Peer Tutoring.* Oxford: Basil Blackwell.

Goodman, K. S. (1970). Behind the eye: What happens in reading. In K. S. Goodman & O. S. Niles (Eds.), *Reading: Process and Program.* Urbana, I11: National Council of Teachers of English.

Goodman, Y. (1987). O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In E. Ferreiro & M. Palácio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita* (pp. 85-101). Porto Alegre: Artes Médicas.

Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology, 77*(6), 631-645.

Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology, 82*(3), 525-538.

Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye.* Cambridge, Mass.: MIT Press.

Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 63-84). New York. Macmillan.

Grossen, M. (1988). *L'intersubjectivité en situation de test.* Fribourg: DelVal.

Grossen, M. (1989). Le contrat implicite entre experimentateur et l'enfant en situation de teste. *Revue Suisse de Psychologie, 48*(3), 179-189.

Grossen, M. (1994). Theoretical and methodological consequences of a change in the unit of analysis for the study of peer interactions in a problem solving situation. *European Journal of Psychology of Education, 11*(1), 159-173.

Grossen, M. (1999). Approche dialogique de la transmission-acquisition de saviors. Une breve introduction. *Actualités Psychologiques, 7*, 1-32.

Grossen, M., & Bachmann, K. (2000). Learning to collaborate in peer-tutoring situation: Who learns? What is learned? *European Journal of Psychology of Education, 15*(4), 491-508.

Grossen, M., & Bell, N. (1988). Définition de la situation de teste et élaboration d'une notion logique. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et Connaître: Enjeux et Régulations sociales dans le Développement Cognitif* (pp. 233- 249). Fribourg: DelVal.

Grossen, M., Liengme Bessire, M-J., & Perret-Clermont, A.-N. (1997). Construction de l'interaction et dynamiques socio-cognitives. In M. Grossen & B. Py (Eds.), *Pratiques sociales et mediations symboliques* (pp. 221-247). Bern: Peter Lang.

Grossen, M., Liengme Bessire, M-J., Clermont, A.-N., & Iannaccone, A. (1995, August). *Learning to teach and teaching to learn in novice-expert interactions*. Comunicação apresentada na Conferência da EARLI, Nijmegen. [Documento policopiado].

Grossen, M., & Nicolet, M. (1988). Origine sociale et performances cognitives: contribution psychosociologique à une redefinition de la problématique. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et Connaître: Enjeux et Régulations sociales dans le Développement Cognitif* (pp. 217- 232). Fribourg: DelVal.

Guthrie, J., & Alao, S. (1997). Designing contexts to increase motivations for reading. *Educational Psychologist, 3*(2), 95-106.

Guthrie, J., & Knowles, K. (2001). Promoting reading motivation. In L. Verhoeven & C. Snow (Eds.). *Literacy and motivation* (pp. 159-176). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Guthrie, J., & McCann, A. (1997). Characteristics of classrooms that promote motivations and strategies for learning. In J. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: motivating readers through integrated instruction* (pp.128-148). Newark: International Reading Association.

Guthrie, J., McGough, K., Bennett, L., & Rice, M. E. (1996). Concept-oriented reading instruction: an integrated curriculum to develop motivations and strategies for reading. In L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (Eds.), *Developing Engaged Readers in school and home communities* (pp. 165-191). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Guthrie, J., & Wigfield, A. (1997). Reading Engagement: A racionale for theory and teaching. In J. Guthrie & A. Wigfield, (Eds), *Reading Engagement: motivating readers through integrated instruction* (pp. 1-14). Newark, Delwere: International Reading Association.

Hall, N. (1987). *The emergence of literacy*. London: Hodder & Stoughon.

Hannon, P. (1998). How can we foster children's early literacy development through parent involvement. In S. Neuman & K. Roskos (Eds.), *Children achieving. Best practices in early literacy* (pp. 121-143). Newark, Delaware: International Reading Association.

Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. Toward a developmental model. *Human Development,* 21, 34-64.

Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in classroom: motivational and informational components. *Developmental Psychology, 17*(3), 300-312.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development,* 53, 87-97.

Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (vol. 4, pp. 275-385). New York: Wiley.

Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children.* Denver: University of Denver.

Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents.* Denver: University of Denver.

Harter, S. (1990). Causes, correlates and the funcional role of global self-worth: A life-span perspective. In J. Kolligan & R. Stenberg (Eds.), *Perceptions of competence and incompetence across de life-span* (pp. 43-70). New York: Springer-Verlag.

Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: a social developmental perspective* (pp. 77-114). Cambridge: Cambridge University Press.

Harter, S. (1993a). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. B. Baumeister (Ed.), *Self-esteem – The puzzle of low self-regard* (pp. 87-116). New York: Plenum Press.

Harter, S. (1993b). Visions of self: Beyond the me in the mirror. In J. E. Jacobs (Ed.), *Developmental perspectives on* motivation (pp. 99-144). Lincoln: University of Nebraska Press.

Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary Issues involving self-concept. In B. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: developmental, social and clinical considerations* (pp. 1-37). New York: John Wiley & Sons.

Harter, S. (1999). *Construction of the self: a developmental perspective.* New York: The Guilford Press.

Harter, S., & Connell, J. P. (1984). A model of children's achievement and related self-perceptions of competence, control, and motivational orientation. In J. G. Nicholls (Ed.), *The development of achievement motivation* (pp. 219-250). Greennwich, CT: JAI Press.

Harter, S., & Pike, R. (1983). *The Pictorial scale of perceived competence and acceptence for young children.* Denver: University of Denver.

Harter, S., & Pike, R. (1984). The Pictorial scale of perceived competence and acceptence for young children. *Child Development,* 55, 1969-1982.

Hartup, W. (1988). Les relations sociales et leurs signification dans le développement cognitif. In R. Hinde, A.-N. Perret-Clermont & J. Hinde (Eds.), *Relations interpersonnelles et dévelloppement des savoirs* (pp.105-125). Fribourg: DelVal.

Hartup, W. (1999). Peer significance and its developmental significance. In M. Bennet (Ed.), *Developmental Psychology, achivements and prospects* (pp. 144-158). Philadelphia: Psychology Press

Hattie, J. (1992). *Self-concept.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Hedegaard, M. (1990). Zone of proximal development as basis for instruction. In L. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: instructional implications and applications of social historical Psychology (pp. 349-371).* Cambridge: Cambridge University Press.

Henk, W., & Melnick, S. (1995). The reader self-perception scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher, 48*(6), 470-482.

Hinde, R., Perret-Clermont, A.-N., & Stevenson-Hinde, J. (Eds.). (1988). *Relations Interpersonnelles et Développement des Savoirs.* Fribourg: DelVal.

Hogan, D., & Tudge, J. (1999). Implications of Vygotsky's theory for peer learning. In A. O'Donnell & A. King (Eds.), *Cognitive perspectives on peer learning* (pp.39-67). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior. An introduction to behavior theory.* New York: D. Appleton-Century Company.

Inhelder, B., & Piaget, J. (1964). *The early growth of logic in the child: classification and seriation.* New York: Norton.

Inspecção Geral da Educação (2001). *Avaliação integrada das escolas: Relatório Nacional.* Lisboa: IGE.

Instituto de Inovação Educacional / Ministério da Educação (Ed.). (1992). *Avaliar é Aprender.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Jagacinski, C. M., & Nicholls, J. G. (1984). Conceptions of ability and related affects in task involvement and ego involvement. *Journal of Educational Psychology, 76,* 909-919.

Jagacinski, C. M., & Nicholls, J. G. (1987). Competence and affect in task involvement and ego involvement: the impact of social comparison information. *Journal of Educational Psychology, 79*(2), 107-114.

Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores.* Coimbra: Quarteto Editora.

Johnson, D., & Jonhson, R. (1986). Mainstreaming and cooperative learning strategies. *Exceptional Children, 52*(6), 553-561.

Johnson, D., Maruyama, G., Jonhson, R., Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 89*(1), 47-62.

Jones, J. (1990). Tutoring as a field-based learning: Some New Zealand developments. In S. Goodlad & B. Hirst (Eds), *Explorations in Peer Tutoring* (pp. 98-109). Oxford: Basil Blackwell.

Kellett, D. (1990). Peer tutoring, peer collaboration and the development of memorisation strategy. In S. Goodlad & B. Hirst (Eds.), *Explorations in Peer Tutoring* (pp. 203-214). Oxford: Basil Blackwell.

Keltikangas-Jarvinen, L. (1992). Self-esteem as a predictor of future school achievement. *European Journal of Psychology of Education,* 7, 123-130.

Kennedy, M. (1990a). Cross-age tutoring – A controlled evaluation using poor readers in comprehensive school. In S. Goodlad & B. Hirst (Eds), *Explorations in Peer Tutoring* (pp. 168-176). Oxford: Basil Blackwell.

Kennedy, M. (1990b). Controlled evluation of the effects of peer tutoring on the tutors: Are the "learning by teaching" theories viable? In S. Goodlad & B. Hirst (Eds.), *Explorations In Peer Tutoring* (pp. 58-72). Oxford: Basil Blackwell.

King, A. (1999). Discourse patterns for mediating peer learning. In A. O'Donnell & A. King (Eds.), *Cognitive perspectives on peer learning* (pp. 87-116). London: Lawrence Erlbaum Associates.

King, A., Stafferi, A., & Adelgais, A. (1998). Structuring tutorial interaction for mutual peer tutoring: Effects on knowledge construction and responsibility for learning. *Journal of Educational Psychology, 90*(1), 134-152.

Kreuger, E., & Braun, B. (1999). Books and Buddies: Peer tutoring peers. *The Reading Teacher, 52*(4), 410-423.

Kuhn, D. (1972). Mechanisms of change in development of cognitive structures. *Child Development,* 43, 833-844.

Kumpulainen, K., & Mutanen, M. (1999). The situated dynamics of peer group interaction: An introduction to an analytic framework. *Learning and Instruction, 9*(5), 449-473.

Kumpulainen, K., & Mutanen, M. (2000). Mapping the dynamics of peer group interaction: a method of analysis of socially shared learning processes. In H. Cowie & G. Aalsvoort (Eds.), *Social Interaction in learning and instruction: The meaning of discourse for the construction of knowledge* (pp. 144-160). Oxford: Pergamon.

Kutnickl, P., & Rogers C.(Eds.). (1994). *Groups in Schools.* London: Cassel.

Lamberigts, R. (1990). Evaluation of task interdependence and peer tutoring in a compact co-operative learning technique. In H. Mandl, E. De Corte, S. N. Bennett & H. F. Friedrich (Eds.), *Learning & Instruction* (pp. 95-112). Oxford: Pergamont Press.

Lazerson, D. B. (1980). "I must be good if I can teach" – Peer tutoring with agressive and withdrawn children. *Journal of Learning Disabilities, 13*(3), 43-48.

Lemos, M. (1993). *A motivação no processo de ensino/aprendizagem, em situação de aula.* Porto: Universidade do Porto. [Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Documento policopiado].

Lemos, J. (1995). O sábio Catarino. In N. Castro, I. Coimbra & J. Trigo (Eds.), *Palavras mágicas, 4º ano.* Porto: Edições Nova Gaia.

Lens, W., & Decruyenaere, M. (1991). Motivação e desmotivação no ensino secundário: As características dos alunos. *Psychologica,* 6, 13-31.

Letria, J. (1998). Coração de Robô. In H. Campos & J. Reis. *O encanto da leitura (1º ciclo do ensino básico, 4º ano).* Porto: Edições Nova Gaia.

Levin, I., & Druyan, S. (1993). When sociocognitive transaction among peers fails: The case of misconceptions in science. *Child Development,* 64, 1571-1591.

Liengme Bessire, M. J., Grossen, M., Iannaccone, A., & Perret-Clermont, A.-N. (1994). Social comparison of expertise: Interactional patterns and dynamics of instruction. In H. C. Foot, C. J. Howe, A. Anderson, A. K. Tolmie & D. A. Warden (Eds.), *Group and interactive learning* (pp. 471-476). Southampton: Computational Mechanics Publications.

Liengme Bessire, M. J., Grossen, M., & Perret-Clermont, A.-N. (1995, Outubro). *L'echec mediateur de la construction des connaissances.* Communication affichée présentée lors des ateliers de la Société Suisse de Psychologie, Congrès des Sciences Sociales Suisses. Berne.[Documento policopiado].

Lieury, A., & Fenouillet, F. (1997). *Motivação e sucesso escolar.* Lisboa: Editorial Presença.

Light, P. (1983). Social interaction and cognitive development: a review of post-Piagetian research. In S. Meadows (Ed.), *Developing thinking: approaches to children's cognitive development* (pp. 67-88). London: Meuthen.

Light, P., Blaye, A., Gilly, M., & Girotto, V. (1988). Pragmatic schemas and logical reasoning in six to eight years old. *Cognitive development,* 4, 49-64.

Light, P., & Glachan, M. (1985). Facilitation of individual problem solving through peer interaction. *Educational Psychology,* 5, 217-225.

Light, P. & Littleton, K. (1994). Cognitive approaches to group work. In P. Kutnick & C. Rogers (Eds.), *Groups in schools* (pp. 87-103). London: Cassell.

Light, P., & Perret-Clermont, A.-N. (1989). Social context effects in learning and testing. In J.-A. Sloboda (Ed.), *Cognition and social words* (pp. 99-112). Oxford: Oxford Science Publications, University Press.

Limbrick, E., McNaughton, S., & Glynn, T. (1985). Reading gains for underachieving tutors and tutees in a cross-age tutoring programme. *Journal of Child Psychology & Psychiatry, 26*(6), 939-953.

Lopes, J. (2002). *Problemas de Comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de "ensinagem".* Coimbra: Quarteto.

Luckin, R. (1999). Assisting child-computer collaboration in the zone of proximal development (The Vygotskian Inspired System (VIS)). In J. Bliss, R. Säljö & P. Ligh (Eds.), *Learning sites: Social and technological resources for learning* (pp. 194-209). Oxford: Pergamon.

MacIver, D., Stipek, D., & Daniels, D. (1991). Explainig within-semester changes in student effort in junior high school and senior high school courses. *Journal of Educational Psychology, 83*(2), 201-211.

MacKenzie, K. K. (2001). Using Literacy Booster Groups to maintain and extend Reading Recovery success in the primary grades. *Reading Teacher, 55* (3), 222-233.

Maehr, M, & Nicholls, J. (1980). Culture and achievement motivation: a second look. In N. Warren (Ed.). *Studies in cross cultural Psychology* (pp. 221-268). Vol. 2. New YorK: Academic Press.

Maffiolo, D. (1993). From a social to a cultural approach in the study of cognitive activities: The fundamental role of semiotic systems. *European Journal of Psychology of Education, 8*(4), 487-500.

Maier, R., & Valsiner, J. (1996). Presuppositions in tutoring: rhetorics in the concept. *Archives de Psychologie, 64*(248), 27-39.

Markus, H., & Kunda, Z. (1986). Stability and malleability of the self concept. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(4), 858-866.

Markus, H., & Nurius, P. (1984). Self-understanding and self regulation in middle childhood. In W. A. Collins (Ed.), *Development during middle childhood: The years from 6 to 12* (pp. 147-183). Washington, DC: National Academy Press.

Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology,* 38, 299-337.

Maroco, J. P. (2002). *Análise estatística.* Lisboa: ISPA. [Texto de apoio para os mestrados de Psicologia da Saúde, Psicologia Educacional e Etologia. Documento policopiado].

Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concep: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 417-430.

Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/ Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, *82*(4) 623-636.

Marsh, H. W. (1993). Academic self concept: Theory measurement and research. In J. Suls (Ed.), Psychological perspectives on the self: the self in social perspective (vol. 4, pp. 59-98). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Marsh, H. W., Barnes, J., Cairns, L., & Tidman, M. (1984). Self-Description Questionnaire: Age and sex effects in the structure and level of self-concepts for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology, 76*(5) 940-956.

Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational psychology*, *80*(3), 366-380.

Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. (1991). Self-concepts of young children 5 to 8 years old of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology, 83*(3), 377-392.

Marsh, H. W., & Gouvernet, P. (1989). Multidimensional self-concepts and perceptions of control. Construct validation of responses by children. *Journal of Educational Psychology*, *81*(1), 57-69.

Marsh, H. W., & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations* (pp. 91-170). New York: John Wiley & Sons.

Marsh, H. W., & O'Neil, R. (1984). Self-Description Questionnaire III (SDQ-III): The construct validity of multidimensional self-concept ratings by adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 21, 153-174.

Marsh, H. W., & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist,* 20, 107-125.

Marsh, H. W., Smith, I. D., & Barnes, J. (1985). Multidimensional self-concepts: relations with sex and academic achievement. *Australian Journal of Psychology, 36*, 307-386.

Mata, L. (2003). *Literacia Familiar.* Braga: Universidade do Minho. [Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho. Documento policopiado].

Mata, L., Monteiro, V., Peixoto, F., & Alves-Martins, M. (1998). *Adapatação da Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children de Harter & Pike*. Lisboa: ISPA. [Documento policopiado].

McCombs, B. (1996). Alternative perspectives for motivation. In L. Baker, P. Afflerbach, & D. Reinking (Eds), *Developing Engaged Readers in school and home communities* (pp.67-88). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

McCombs, B. (1997). Commentary: Reflections on motivations for reading-through the looking glass of theory, practice, and reader experiences. *Educational Psychologist, 32*(2),125-134.

McCombs, B. L., & Marzano, R. J. (1990). Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist,* 25, 51-69.

McKenna, M., Kear, D., & Ellsworth, R. (1995). Childrens attitudes toward reading: a national survey. *Reading Research Quarterly, 30 (4)*, 934-957.

Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology, 80*(4), 514-523.

Meece, J. L., & Holt, K. (1993). A pattern analysis of student's achievement goals. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 582-590.

Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its consequences for young adolescents' course enrolment intentions and performances in mathematics. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 60-70.

Mercer, N. (1995). *The guide construction of knowledge: talk amongst teachers and learners.* Clevedon: Multilingual Matters.

Merrett, F. (1994). *Improving Reading: A teacher's guide to peer tutoring*. London: David Fulton.

Ministério da Educação (2001). Despacho normativo nº 30/2001: Avaliação das aprendizagens dos alunos do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.

Moll, L. C. (1990). Introdução. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky e a Educação* (pp. 3-30). Porto Alegre: Artes Médicas.

Moll, L. C., & Greenberg, J. B. (1996). A criação de zonas de possibilidades: combinando contextos sociais para a instrução. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky e a Educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica* (pp. 313-339). Porto Alegre: Artes Médicas.

Monteiro, I. (2000). *As práticas avaliativas de uma professora do 9º ano de escolaridade, da disciplina de Físico-química.* Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. [Monografia de licenciatura em Psicologia Educacional. Documento policopiado].

Monteiro, V. (1995). *Aprender ensinando: Estudo do efeito-tutor em crianças do 4º ano de escolaridade em interacção diádica com colegas do 3º ano.* Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. [Tese de Mestrado em Psicologia Educacional. Documento policopiado].

Monteiro, V. (1996). Estudo do efeito-tutor em crianças do 4º ano de escolaridade. In L. Almeida, J. Silvério, S. Araújo (Eds), *Actas do 2º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (vol. 2, pp. 531-537). Braga: Universidade do Minho.

Monteiro, V. (1998a). Influência de um programa tutorial em crianças do 4º ano de escolaridade: Benefícios cognitivos. *Análise Psicológica, 16*(2), 277-283.

Monteiro, V. (1998b). Interacções sociais assimétricas: Benefícios afectivos. In L. Almeida, J. Silvério & S. Araújo (Eds), *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 141-143. Braga: Universidade do Minho.

Monteiro, V. (2000a). *Teste de avaliação das competências em leitura para o 2º e 4º anos de escolaridade*. Lisboa: ISPA. [Documento policopiado].

Monteiro, V. (2000b). O papel de uma acção mediatizada no desenvolvimento cognitivo de crianças de 9 anos. In M. Fernandes, J. A. Gonçalves, M. Bolina. T. Salvado, T. Vitorino (Eds.), *Actas do 5º Congresso da SPCE: O particular e o global no virar do milénio* (pp. 481-488). Porto: Edições Colibri & SPCE.

Monteiro, V., & César, M. (2001a, Junho). *Gains in Self-Concept and Self-esteem.* Comunicação apresentada na International Conference on Communication, Problem-solving and Learning, Glasgow. [Documento policopiado].

Monteiro, V., & César, M. (2001b, Agosto). *Reading Together: Benefits for tutor and tutee.* Comunicação apresentada na 9th European Conference EARLI, Fribourg. [Documento policopiado].

Monteiro, V., & César, M. (2001c, Setembro). *Efeitos de um programa de Leitura a Par nos níveis de auto-conceito de crianças do 2º ano de escolaridade.* Comunicação apresentada no VI Congresso de Psicopedagogia, Braga. [Documento policopiado].

Monteiro, V., & Mata, L. (2000, Maio). *Children's Motivation for reading.* Poster apresentado na International Conference on Motivationn: 7th Workshop on achievement and task motivationn & EARLI – SIG: Motivation and Emotion. Leuven. [Documento policopiado].

Monteiro, V., & Mata, L. (2001). Motivação para a leitura em crianças do 1ª, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade. *Infância e Educação: Investigação e práticas*, 3, 49-68.

Monteiro, V., Peixoto, F., & Bettencourt, R. (1999). Motivação intrínseca versus motivação extrínseca na sala de aula. In L. S. Almeida, M. R. Simões & M. M. Gonçalves (Eds), *Actas da VI Conferência internacional: Avaliação Psicológica: Formas e Contextos.* Braga: APPORT.

Moody, S., & McCrae, J. (1994). Cross year peer tutoring with law undergraduates. In H. Foot, C. Howe, A. Anderson, A. Tolmie & D. Warden (Eds.), *Group and interactive learning* (pp. 201-210). Southampton: Computational Mechanics Publications.

Moore, W. G. (1968). *The Tutorial System and its Future*. Oxford: Pergamon Press.

Moore, M., & Wade, B. (1998). Reading Recovery: its effectiveness in the long term. *Support for Learning,* 13, 123-129.

Morais, J., Alegria, J., & Content, A. (1987). Segmental Analisys and literacy. *Cahiers de Psychologie Cognitive, 7*(5), 415-437.

Morrow, L. (1992). The impact of a literature-based program on literacy achievement, use of literature, and attitudes of children from minority backgrounds. *Reading Research Quarterly,* 27, 250-275.

Morrow, L. (1997). *Literacy development in the early years.* Boston: Allyn & Bacon.

Morrow, L., & Woo, D. (Eds.). (2001). *Tutoring programs for struggling readers.* New York: The Guilford Press.

Mugny, G. (Ed.). (1985). *Psychologie sociale du développement cognitif.* Berne: Peter Lang.

Mugny, G., & Doise, W. (1983). Le marcage social dans le développement cognitif. *Cahiers de Psychologie Cognitive,* 3, 89-106.

Munn, P. (1996). Progression in learning literacy and numeracy in the preschool. In M. Hughes (Ed.), *Progression in learning* (pp. 15-23). Clevedon: Multilingual Matters.

Neale, M. (1976). *Neale analysis of reading ability.* London: Macmillan Education.

Neuman, S. (1995). Reading together: a community-supported parent tutoring program. *The Reading Teacher, 49*(2), 120-129.

Neuman, S. (1998). How can we enable all children to achieve? In S. Neuman & K. Roskos (Eds.), *Children achieving. Best practices in early literacy* (pp. 5-19). Newark, Delaware: International Reading Association.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.

Nicolet, M., & Grossen, M. (1992, September). *Role negotiation in dyadic peer interaction and the constructionof expertise during the experimental micro-history.* Comunicação apresentada na First Conference for Socio-cultural Research, Madrid. [Documento policopiado].

Nicolet, M., Grossen, M., & Perret-Clermont, A.-N. (1988). Testons-nous des compétences cognitives? *Revue Internationale de Psychologie Sociale,* 1, 71-91.

Nicolet, M., & Iannaccone, A. (1988). Norme sociale d'équité et contexte relationnel dans l'étude du marquage social. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et Connaître: Enjeux et régulations socials dans le développement cognitive* (pp. 139-152). Fribourg: DelVal.

Oberholzer, V. (1999). Transmission-acquisition des saviors en classe: Apprendre l'interaction apprendre dans l'interaction. *Actualités Psychologiques*, 7, 33-56.

O'Donnell, A., & King, A. (Eds.). (1999). *Cognitive perspectives on peer learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Oldfather, P.(1993). What students say about motivating experiences in a wole language classroom. *The ReadingTeacher*, 46, 672-681.

Oldfather, P., & Wigfield, A. (1996). Children's motivations for literacy learning. In L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (Eds), *Developing Engaged Readers in school and home communities* (pp. 89-113). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Osguthorpe, R., & Scruggs, T. (1990). Special education students as tutors: A review and analysis. In S. Goodlad & B. Hirst (Eds), *Explorations in Peer Tutoring* (pp. 176-193). Oxford: Basil Blackwell.

Palacios, J. (1987). Reflexiones en torno a las implicaciones educativas de la obra de Vygotsky. In M. Siguán (Ed.), *Actualidad de Lev S. Vygotsky* (pp. 176-188). Barcelona: Editorial Anthropos.

Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction,* 1, 117-175.

Peach, W., & Moore, L. (1990). Peer tutoring to increase spelling scores of the midldly mentally handicapped. *Journal of Instructional Psychology, 17*(1), 43-45.

Peixoto, F. (1993). Interacção de tutela mãe-criança: efeitos do material nos procedimentos e na dinâmica interactiva. *Análise Psicológica, 11(3)*, 393-399.

Peixoto, F., & Almeida, L. (1999). Escala de autoconceito e auto-estima. In A. P. Soares, S. Caires, & S. Araújo (Eds.), *Avaliação Psicológica* (vol. 6, pp. 632-640). Braga: APPORT.

Peixoto, F., Alves-Martins, M., Mata, L., & Monteiro, V. (1996). Adaptação da escala de auto-conceito para adolescentes de Susan Harter para a população portuguesa. In L. S. Almeida, S. Araújo, M. M. Gonçalves, C. Machado, & M. R. Simões (Eds.), *Avaliação psicológica: formas e contextos* (pp. 531-537). Braga: APPORT.

Peixoto, F., Alves-Martins, M., Mata, L., & Monteiro, V. (1997). Escala de auto-conceito para adolescentes de Susan Harter. In L. S. Almeida, S. Araújo, M. M. Gonçalves, C. Machado & M. R. Simões (Eds.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (pp. 277-284). Braga: APPORT.

Peixoto, F., & Menéres, S. (1997). Interacções sociais e aprendizagem: A influência do estatuto do par nas dinâmicas interactivas e nos procedimentos de resolução. *Análise Psicológica, 15*(2), 269-281.

Peixoto, F., & Monteiro, V. (1999). O papel das interacções sociais no desenvolvimento e na aprendizagem. *Psicologia – Teoria, Investigação e Prática, 4,* 29-41.

Peixoto, F., & Monteiro, V. (1999). Interacções sociais, desenvolvimento e aprendizagem: O papel do estatuto do par e da mediação semiótica. *Análise Psicológica, 17*(1), 9-17.

Perret-Clermont, A.-N. (1979). *La construction de l' intelligence dans l' interaction social.* Berne: Peter Lang.

Perret-Clermont, A.-N. (1980). *Social interaction and cognitive development in children.* New York: Academic Press.

Perret-Clermont, A.-N., & Brossard, A. (1985). On the interdigitation of social and cognitive process. In R. A. Hinde, A.-N. Perret-Clermont, & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *Social relationships and cognitive development* (pp. 309-327). Oxford: Oxford University Press.

Perret-Clermont, A.-N., & Mugny, G. (1985). En guise de conclusion: effets sociologiques et processus didactiques. In G. Mugny (Ed.), *Psychologie sociale du développement cognitif* (pp. 251-261). Bern: Lang.

Perret-Clermont, A.-N., Perret, J-F., & Bell, N. (1991). The social construction of meaning and cognitive activity in elementary school children. In L. Resnick, J. Levine & S. Teasley (Eds.), *Socially shared cognition* (pp. 41-62). Washington: American Psychological Association.

Perret-Clermont, A.-N. & Nicolet, M. (Eds.). (1988). *Interagir et Connaître: Enjeux et Régulations Sociales dans le Développement Cognitif.* Fribourg: DelVal.

Perret-Clermont, A.-N. & Schubauer-Leoni, M. L. (1981). Conflit and cooperation as opportunities for learning. In P. Robinson (Ed.), *Communication in development* (pp. 203-233). London: Academic Press.

Perret-Clermont, A.-N., Schubauer-Leoni, M. L., & Grossen, M. (1992). Interactions socials dans le deleloppement cognitive: Nouvelles directions de recherché. *Cahiers de Psychologie,* 29, 17-39.

Perret-Clermont, A.-N., Schubauer-Leoni, M. L., & Trognon, A. (1992). L'extorsion des réponses en situation asymétrique. *Verbum,* 1/2, 3-32.

Pestana, M. H., & Gagueiro, J. N. (2000). *Análise de dados para as ciências sociais.* Lisboa: Edições Sílabo.

Pickens, J., & McNaughton, S. (1988). Peer tutoring of comprehension strategies. *Educational Psychology, 8*(1/2), 67-79.

Pinto, J. (1989). *Avaliação escolar. Concepções... Problemas e práticas.* Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. [Tese de Mestrado em Psicologia Educacional. Documento policopiado].

Pinto, J. (1994). *Avaliação Pedagógica: Antologia de textos.* Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.

Pontecorvo, C. (1990). Social context, semiotic mediation, and forms of discourse in constructing knowledge at school. In H. Mandl, E. De Corte, S. N. Bennett & H. F. Friedrich (Eds.), *Learning & Instruction* (pp. 1-26). Oxford: Pergamont Press.

Quelhas, C. (1996). *Raciocínio condicional: Modelos mentais e esquemas pragmáticos.* Lisboa: ISPA.

Rebelo, J. A. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico.* Porto: Edições ASA.

Reina, L. (1996 a). O corvo e o pote. In L. Reina (Ed.), *Ler a valer (2º ano leituras).* Lisboa: Editorial "O Livro".

Reina, L. (1996 b). O patinho feio. In L. Reina (Ed.), *Ler a valer (2º ano leituras).* Lisboa: Editorial "O Livro".

Reis, V. (2000). *Efeitos de um Programa de Leitura a Par sobre as competências de leitura e motivação para a leitura de crianças do 4º e do 2º ano.* Lisboa: ISPA. [Monografia de licenciatura em Psicologia. Documento policopiado].

Rijsman, J. (1988). Partages et normes d'équitité: Recherches sur le développement social de l'intelligence. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et Connaître: Enjeux et régulations socials dans le développement cognitive* (pp. 123-138). Fribourg: DelVal.

Robinson, W. P., & Tayler, C. A. (1986). Auto-estima, desinteresse e insucesso escolar em alunos da escola secundária. *Análise Psicológica, 1*(5), 105-113.

Rockwell, E. (1987). Os usos escolares da língua escrita. In E. Ferreiro & M. Palácio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita* (pp. 231-249). Porto Alegre: Artes Médicas.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking.* New York: Oxford University Press.

Rogoff, B. (1991). Social Interaction as apprenticeship in thinking: guided participation in spatial planning. In L. Resnick, J. Levine & S. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 349-364). Washington: American Psychological Association.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarollo cognitivo en el contexto social.* Barcelona: Ediciones Paidós.

Rogovas-Chauveau, E. (1993). Les jeunes enfants et l'entrée dans la culture écrite. In M. Alves Martins, J. M. Besse, G. Chauveau, A. Inizan & E. Rogovas-Chauveau (Eds.), *La lecture pour* tous (pp. 17-32). Paris: Armand Colin.

Rommetveit, R. (1976). On the architecture of intersubjectivity. In L. H. Strickland & K. J. Aboud (Eds.), *Social Psychology in transition* (pp. 163-175). New York: Plenum Press.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs,* 80, 1-28.

Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist,* 45, 489-493.

Roux, J. P., & Gilly, M. (1988). Contribution à l'étude des mecanismes d'action du marquage social dans une tache d'ordination à 12-13 ans. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et Connaître: Enjeux et Régulations sociales dans le Développement Cognitif* (pp. 153-165). Fribourg: DelVal.

Ruddell, R., & Unrau, N. (1997). The role of responsive teaching in focusing reader intention and developing reader motivation. In J. Guthrie & A. Wigfield (Eds), *Reading Engagement* (pp. 102-127). Newark, Delawere: International Reading Association.

Rumbaugh, W., & Brown, C. (2000). The impact of Reading Recovery participation on student's self concepts. *Reading Psychology,* 21, 13-18.

Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self regulation in seducation. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education. The classroom milieu* (vol. 2, pp. 13-51). New York: Academic Press.

Schallert, D. & Reed, J. (1997). The pull of the text and the process of involvement in reading. In J. Guthrie & A. Wigfield (Eds), *Reading Engagement* (pp. 68-87). Newark, Delwere: International Reading Association.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research,* 46, 407-441.

Scher, D., & Baker, L. (1996). *Attitudes toward reading and children's home literacy environments.* University of Mayland Baltimore County: AERA.

Schneuwly, B., & Bronckart, J. P. (Eds). (1985). *Vygotsky aujourd'hui.* Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Schubauer-Leoni, M. L (1988). L'interaction experimentateur-sujet à propos d'un savoir mathématique: la situation de teste revisitée. In A.-N- Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître: Enjeux et regulations socials dans le développement cognitive* (pp. 251-264). Fribourg: DelVal.

Schubauer-Leoni, M. L., & Grossen, M. (1993). Negotiating the meaning of questions in didactic and experimental contracts. *European Journal of Psychology of Education, 8*(4), 451-471.

Schubauer-Leoni, M. L., & Perret- Clermont, A.-N.(1980). Interactions sociales et representations symboliques dans le cadre de problèmes aditifs. *Recherches en Didactiques des Mathématiques, 1*(3), 297-350.

Schubauer-Leoni, M. L., & Perret- Clermont, A.-N.(1981). Conflit and cooperation as opportunities for learning. In P. Robinson (Ed.), *Communication in Development* (pp. 203-233). London: Academic Press.

Schubauer-Leoni, M. L., & Perret- Clermont, A.-N.(1985). Interactions sociales dans l'apprentissage de connaissances mathématiques chez l'enfant. In G. Mugny (Ed.). *Psychologie sociale du développement cognitive* (pp. 225-250). Berna: Peter Lang.

Schunk, D. H. (1992). Autoconcept y rendimiento escolar. In C. Rogers & P. Kutnick (Eds.). *Psicologia social de la escuela primária* (pp. 84-106). Barcelona: Paidos.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. (1997). Developing self-efficacious readers and writers: The role of social and self-regulatory processes. In J. Guthrie & A. Wigfield (Eds), *Reading Engagement* (pp. 34-50). Newark, Delawere: International Reading Association.

Scoot, G., West, A., & Vaarlam, A. (1992). Tutorial classes: special educational provision for children with emotional and behavioural difficulties. *European Journal of Special Needs Education, 7(3),* 259-273.

Senos, J. (1996). Atribuição causal, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica, 1*(14), 111-121.

Shanahan, T., & Barr, R. (1995). Reading Recovery: An independent evaluation of the effects of an early instructional intervention for at-risk learners. *Reading Research Quarterly, 30*(4), 958-996.

Shunk, D. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist,* 19, 48-58.

Shunk, D. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on Motivation in education* (pp. 13-41). California: Academic Press, Inc.

Silva, A. C. (2001). *Até à compreensão do princípio alfabético.* Braga: Universidade do Minho. [Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho. Documento policopiado].

Sim-Sim, I. (1994a). Os professores que hoje temos e os professores que vamos ter amanhã. *Inovação,* 7, 145-172.

Sim-Sim, I. (1994b). De que é que falamos quando falamos de leitura. *Inovação, 7,* 131-144.

Sim-Sim. I. (1994c). Aprender a ler. (Editorial). *Inovação,* 7, 129-130.

Sim-Sim, I. (2001a). Um retrato da situação: Os dados e os factos. In I. Sim-Sim (Ed.), *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico* (pp. 11-26). Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, I. (2001b). A formação para o ensino da leitura. In I. Sim-Sim (Ed.), *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico* (pp. 51-61). Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, I., & Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças?* Lisboa: GEP/ME.

Simões, A. (1993). *O efeito das relações de tutela entre pares assimétricos na aprendizagem da leitura – Projecto de leitura a par.* Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. [Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional. Documento policopiado].

Skinner, B. (1974). *About behaviorism.* New York: Alfred A. Knopf.

Slavin, R. (1994). *A practical guide to cooperativve learning.* Boston: Allyn and Bacon.

Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in reading fluency. *Reading Research Quarterly, 16,* 32-71.

StatSoft, Inc. (1995). *Statistica for Windows.* Tulsa, OK: StatSoft., Inc. [Computer program manual].

Staub, D. & Hunt, P. (1993). The effects of social interaction training on high school peer tutors of schoolmates with severe disabilities. *Exceptional Children, 60*(1), 41-57.

Stipek, D.(1998). *Motivation to learn: from theory to practice.* Boston: Allyn and Bacon.

Subtil, A. (1997). *Interacção entre pares: díades simétricas e assimétricas: benefícios cognitivos.* Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. [Monografia de licenciatura em Psicologia Educacional. Documento policopiado].

Sweet, A. (1997). Teacher Perceptions of student Motivation and their relation to literacy learning. In J. Guthrie & A. Wigfield (Eds), *Reading Engagement* (pp. 86-101). Newark, Delawere: International Reading Association.

Taylor, B., Hanson, B., Justice-Swanson, K., & Watts, S. (1997). Helping struggling readers: linking small-group intervention with cross-age tutoring. *The Reading Teacher, 51*(3), 196-209.

Teale, W. (1984). Reading to young children: Its significance for literacy development. In H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy.* Exeter, NH: Heinemann Educational Books.

Teale, W., & Sulby, E. (1989). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In W. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent Literacy-writing and reading* (pp. vii-xxv). Norwood: Ablex Publishing Coorporation.

Thomas, S., & Oldfather, P. (1997). Intrinsic motivations, literacy, and assessment practices: "That's my grade. That's me". *Educational Psychologist, 32*(2), 107-124.

Topping, K. (1986). *Parents as educators.* London: Groom Helm.

Topping, K. (1987). Paired Reading: A powerful technique for parent use. *The Reading Teacher, 40*(7), 608-614.

Topping, K. (1988). *The Peer Tutoring Handbook: Promoting Co-operative learning.* Beckenham: Croom Helm.

Topping, K. (1989). Peer tutoring and paired reading: combining two powerful techniques. *The Reading Teacher,* 42, 488-494.

Topping, K. (1990). Peer tutored paired reading: out-come from ten projects. In S. Goodlad & B. Hirst (Eds), *Explorations in Peer Tutoring* (pp. 154-167). Oxford: Basil Blackwell Ld.

Topping, K. (1994). Peer tutoring. In P. Kutnick & C. Rogers (Eds.), *Groups in schools* (pp. 104-128). London: Cassell.

Topping, K. (1995). *Paired reading, spelling and writing: the handbook for teachers and parents.* London: Cassell.

Topping, K. & Whiteley, M. (1988). Sex differences in the effectiveness of peer tutoring, *The Paired Reading Bulletin,* 4, 16-23.

Torres, J. (1997). *Envolvimento parental e aprendizagem da leitura.* Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. [Monografia de Licenciatura em psicologia Educacional. Documento policopiado].

Traver, J. & Glynn, T. (1989). Peer tutoring as a context for children learning English as a second language, *Language and Education, 3*(1), 45-54.

Tudge, J. (1989). When collaboration leads to regression: some negative consequences of socio-cognitive conflit. *European Journal of Social Psychology,* 19, 123-138.

Tudge, J. (1990). Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. . In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky e a educação* (pp. 151-170). Porto Alegre: Artes Médicas.

Tudge, J. (1992). Processes and consequences of peer collaboration: A Vygotskian analysis. *Child Development,* 63, 1364-1379.

Tudge, J., Gray, J., & Hogan, D. (1996). Ecological perspectives in human development: A comparison of Gibson and Bronfenbrenner. In J. Tudge, M. Shanaahan & J. Valsiner (Eds.), *Comparisons in human development: Understanding time and context* (pp. 72-105). New York: Cambridge University Press.

Tudge, J., & Rogoff, B. (1989). Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives. In M. Bornstein & J. S. Bruner (Eds.), *Interaction in human development* (pp.17-40). London: Lawrence Earlbaum Associates.

Tudge, J., & Winterhoff, P. (1993). Vygotsky, Piaget, and Bandura: perspectives on the relations between the social world and cognitive development. *Human Development,* 36, 61-81.

Tudge, J., Winterhoff, P., & Hogan, D. (1996). The cognitive consequences of collaborative problem solving with and without feedback. *Child development,* 67, 2892-2909.

Turner, J. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly, 30*(3), 410-441.

Turner, J. (1997). Starting right: strategies for engaging young literacy learners. In J. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: motivating readers through integrated instruction* (pp. 183-204). Newark: Reading Association.

Turner, J. & Paris, S. (1995). How literacy tasks influence children's motivation for literacy. *The Reading Teacher,* 48, 662-675.

Vala, J. (1986). Análise de Conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.

Valsiner, J., & Van der Veer, R. (1991). The encoding of distance: the concept of the zone of proximal development and its interpretations. In R. R. Cocking & A. Renninger (Eds.), *The development and meaning of psychological distance.* Hillsdale: New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

van der Linden, J., Erkens, G., & Barnard, Y. (1990). Social interaction in problem- solving activities. In H. Mandl, E. De Corte, S. N. Bennett & H. F. Friedrich (Eds.), *Learning & Instruction* (pp. 113-126). Oxford: Pergamont Press.

van der Veer, R. (1994). The concept of development and the development of concepts. Education and Development in Vygotsky's thinking. *European Journal of Psychology of Education, 9*(4), 293-300.

van der Veer, R., & Valsiner, J. (1996). *Vygotsky: uma síntese.* S. Paulo: Unimarco Ed. e Edições Loyla. [Tradução do original em inglês *Understanding Vygotsky – A quest for synthesis.* Oxford: Basil Blackwell, 1991].

Veiga, F. H. (1987). Autoridade paterna, auto-conceito e rendimento escolar. In J. F. Cruz, R. A. Gonçalves & P. P. Machado (Eds.), *Psicologia e Educação – Investigação e Intervenção* (pp. 257-266). Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.

Veiga, F. H. (1989). Escala de autoconceito: adaptação portuguesa do "Piers-Harris Children's self-concept scale". *Psicologia, 7*(3), 275-284.

Verba, M. (1994). The beginnings of collaboration in peer interaction. *Human development,* 37, 125-139.

Verba, M. (1998). Tutoring interactions between young children: how symmetry can modify assymetrical interactions. *International Journal of behavioral development, 22*(1), 195-216.

Verba, M., & Winnykamen, F. (1992). Expert-novice interactions: influence of partner status. *European Journal of Psychology of Education*, 7, 61-71.

Vygotsky, L. S. (1962).*Thougt and language.* Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1985a). Les Bases Épistémologiques de la Psychologie. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky Aujourd'hui* (pp. 25-38). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Vygotsky, L. S. (1985b). La méthode instrumentale en Psychologie. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky Aujourd'hui* (pp. 39-48). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Vygotsky, L. S. (1985c). Les racines génétiques du langage et de la pensée. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky Aujourd'hui* (pp. 49-66). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Vygotsky, L. S. (1985d) Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky Aujourd'hui* (pp. 95-118). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Weeb, N., & Farivar, S. (1999). Developing productive group interaction in middle school mathematics. In A. O'Donnell & A. King (Eds.), *Cognitive perspectives on peer learning* (pp. 39-67). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Wegerif, R., & Mercer, N. (1997a). Using computer-based text analyis to integrate qualitative and quantitative methods in research on collaborative learning. *Language and Education, 11*(4), 271-286.

Wegerif, R., & Mercer, N. (1997b). A dialogical frame work for researching peer talk. In R. Wegerif & P. Scrimshaw (Eds.), *Computers and talk in the primary classroom* (pp. 49-61). Clevedon: Multi-lingual Matters.

Wegerif, R., & Mercer, N. (2000). Language for Thinking: a study of children solving reasoning test problem together. In H. Cowie & G. Aalsvoort (Eds.), *Social Interaction in learning and instruction: the meaning of discourse for the construction of knowledge* (pp. 179-192). Oxford: Pergamon.

Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From mechanism to cognition.* Chicago: Markham.

Weiner, B. (1980). *Human Motivation.* New York: Holt Reinehart and Winston.

Weiner, B. (1985). Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education. The classroom milieu* (vol. 2, pp. 15-38). New York: Academic Press.

Weiner, B. (1992). *Human motivation metaphors, theories and research.* Newbury Park, C.A.: Sage Publications.

Wertsch, J. V. (1979). From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development,* 22, 1-22.

Wertsch, J. V. (1985a). *Vygotsky and the social formation of the mind.* Cambridge: Harvard University Press.

Wertsch, J. V. (1985b). La médiation sémiotique de la vie mentale: L. S. Vygotsky et M. M. Bakhtine. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky Aujourd' hui.* Paris: Delachaux et Niestlé.

Wertsch, J. V. (1989). Semiotic mechanisms in joint cognitive activity. *Infancia y Aprendizaje,* 47, 3-36.

Wertsch, J. V. (1990). The voice of racionality in a sociocultural approach to mind. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education* (pp. 111-126). Cambridge: Cambridge University Press.

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wertsch, J. V., McNamee, G. D., McLane, J. B. & Budwig, N. A. (1980). The adult-child dyad as problem solving system. *Child Development,* 51, 1215-1221.

Wertsch, J. V., & Sammarco, J. G. (1988). Précurseurs sociaux du fonctionnement cognitif individuel: le problème des unités d'analyse. In R. A. Hinde, A. N. Perret- Clermont & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *Relations Interpersonelles et Développement des Savoirs* (pp. 395-418). Fribourg: DelVal.

Wertsch, J. V., & Sohmer, R. (1995). Vygotsky on learning and development. *Human Development,* 38, 332-337.

Wertsch, J., & Stone, C. A. (1985). The concept of internalisation in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. In J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 162-182). Cambridge: Cambridge University Press.

Wigfield, A. (1997a). Children's motivations for reading and reading engagement. In J. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading Engagement* (pp. 14-33). Newark, Delawere: International Reading Association.

Wigfield, A. (1997b)). Reading motivation: a domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist, 32*(2), 59-68.

Wigfield, A., & Eccles, J. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem: change across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence, 14*(2), 107-138.

Wigfield, A. & Guthrie, J. (1997a). Motivation for reading: an overview. *Educational Psychologist, 32*(2), 57-59.

Wigfield, A., & Guthrie, J. (1997b). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 420-432.

Wigfield, A., Guthrie, J., & Mcgough (1996). *A questionnaire measure of children's motivations for reading.* University of Maryland College Park: National Reading Research Center.

Wigfield, A., Harold, R., Freedman-Doan, C., Eccles, J., Yoon, K., Arbreton, A., et al. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 451-469.

Wigfield, A., & Karpathian, M. (1991). Who am I and What can I do? Children's self-concept and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26, 233-261.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.

Winegar, L. T. (1988). Child as cultural apprentice: An alternative perspective for understanding zone of proximal development. *The Genetic Epistemologist*, 16, 31-38.

Winnykamen, F. (1988). L' imitation chez l'enfant: quelques remarques sur la fonction d' acquisition. *Psychologie Française*, *33*(1/2), 57-62.

Winnykamen, F. (1990). *Apprendre en imitant*? Paris: Presses Universitaires de France.

Winnykamen, F. (1997). Imitation interactive et interactions tutorielles: quelques remarques. *Bulletin de Psychologie,* 427, 63-69.

Winter, S. (1990). Process and outcome in tuition for reading: the case of paired reading. In S. Goodlad & B. Hirst (Eds), *Explorations in Peer Tutoring* (pp. 215-224). Oxford: Basil Blackwell.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry,* 17, 89-100.

Wood, D. (1989). Social interaction as tutoring. In M. Bornstein & J. S. Bruner, *Interaction in human development* (pp. 59-82). London: Lawrence Earlbaum Associates.

Wood, K. (1990). Collaborative learning. *The Reading Teacher,* 43, 346-347.

Wright, A. (1994). Evaluation of Reading Recovery in Surrey: A reply to Kathleen Hall. *British Educational Research Journal,* 20, 129-130.

Wylie, R. C. (1979). *The self-concept: Theory and research on selected topics* (vol. 2). Lincoln: University of Nebrasca Press.

Zimmerman, B. J. (1974). Modification of young children's strategies: the effects of modelling, verbalization, incentives and age. *Child Development,* 45, 1032-1041.

Zhou, R-M. (1988). Normes égalitaires, conduites sociales de partage et aquisition de la conservation des quantités. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et Connaître: enjeux et régulations socials dans le développement cognitive* (pp. 181-190). Fribourg: DelVal.

Zwick, R. (1993). Pairwaise Comparison for one-way analysis of variance designs. In G. Keren & C. Lewis (Eds.), *Handbook for data analyses in behavioural sciences* (pp. 43-71). New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.

ANEXOS

ANEXO A

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS ATITUDES DOS TUTORES E TUTORANDOS EM RELAÇÃO AO PROGRAMA DE LEITURA A PAR E À RELAÇÃO QUE ESTABELECERAM COM O SEU PAR

O Que Penso do Programa de Leitura a Par
(2° Ano de Escolaridade)

Nome:_____ **Idade**_____

Escola_____ **Ano**_____

Data:_____

1. O que é que aprendeste ao participar neste programa de Leitura a Par?

2. O que é que gostaste mais de fazer neste Programa de Leitura a Par?

3. E de que é que gostaste menos?

Vira a página, por favor.

Por favor, a partir desta questão, <u>coloca uma cruz (X) na opção que para ti é a verdadeira.</u>
Não há respostas certas nem erradas. Apenas queremos saber a tua opinião sobre o Programa de Leitura a Par em que participaste.

4. O que achaste deste Programa de Leitura a Par?

a)

Muito agradável	Agradável	Pouco agradável	Nada agradável

b)

Muito difícil	Difícil	Fácil	Muito fácil

c)

Muito útil	Útil	Pouco útil	Nada útil

5. O que achaste do (da) teu (tua) colega?

a)

Não te ajudou nada	Ajudou-te pouco	Ajudou-te um bocado	Ajudou-te muito

b)

Dava-te muita atenção	Dava-te um bocado de atenção	Dava-te pouca atenção	Não te dava atenção nenhuma

c)

Não te encorajava nada	Encorajava-te pouco	Encorajava-te um bocado	Encorajava-te muito

6. Como te sentes com a ajuda dada pelo teu (tua) colega?

Muito satisfeito	Um bocado satisfeito	Pouco Satisfeito	Nada satisfeito

7. No geral, como foi a vossa relação?

Nada boa	Pouco boa	Mais ou menos	Boa	Muito boa

8. Como te sentes agora na leitura?

Muito melhor	Um bocado melhor	Como estava antes de começar o Programa	Um pouco mais fraco	Muito mais fraco

9. Gostarias de voltar a participar num Programa de Leitura a Par como este?

Nada	Não muito	Um bocado	Muito

Muito Obrigada

O que penso do Programa de Leitura a Par
(4° Ano de Escolaridade)

Nome:_____ **Idade**_____

Escola_____ **Ano**_____

Data:_____

1. O que é que aprendeste ao participar neste programa de Leitura a Par?

2. O que é que gostaste mais de fazer neste Programa de Leitura a Par?

3. E de que é que gostaste menos?

Vira a página, por favor.

Por favor, a partir desta questão, <u>coloca uma cruz (X) na opção que para ti é a verdadeira.</u>
Não há respostas certas nem erradas. Apenas queremos saber a tua opinião sobre o Programa de Leitura a Par em que participaste.

4. O que achaste deste Programa de Leitura a Par?

a)

Muito agradável	Agradável	Pouco agradável	Nada agradável

b)

Muito difícil	Difícil	Fácil	Muito fácil

c)

Muito útil	Útil	Pouco útil	Nada útil

5. O que achaste do (da) teu (tua) colega?

a)

Nada simpático	Pouco simpático	Simpático	Muito Simpático

b)

Dava-te muita atenção	Dava-te um bocado de atenção	Dava-te pouca atenção	Não te dava atenção nenhuma

c)

Não colaborava nada	Colaborava pouco	Colaborava um bocado	Colaborava muito

6. Como te sentes por teres ajudado o (a) teu (tua) colega:

Muito satisfeito	Um bocado satisfeito	Pouco Satisfeito	Nada satisfeito

7. Como foi a vossa relação, no geral?

Nada boa	Pouco boa	Mais ou menos	Boa	Muito boa

8. Como te sentes agora em leitura?

Muito melhor	Um bocado melhor	Como estava antes de começar o Programa	Um pouco mais fraco	Muito mais fraco

9. Gostarias de voltar a participar num Programa de Leitura a Par como este?

Nada	Não muito	Um bocado	Muito

Muito Obrigada

ANEXO B

TESTE DE AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS EM LEITURA

(Monteiro, 2000)

2º DE ESCOLARIDADE

O Patinho Feio

De cinco ovos que a Mãe Pata chocou, já tinham nascido quatro patinhos novos. Mas havia um ovo que nem sequer estava rachado.

Todos os animais da Quinta vieram ver o ovo.

"É grande demais para ser um ovo de pata"- disse a galinha.

"Daqui vai nascer um peru"- Disse o ganso.

"Como hei-de saber se é peru?- perguntou a Mãe Pata.

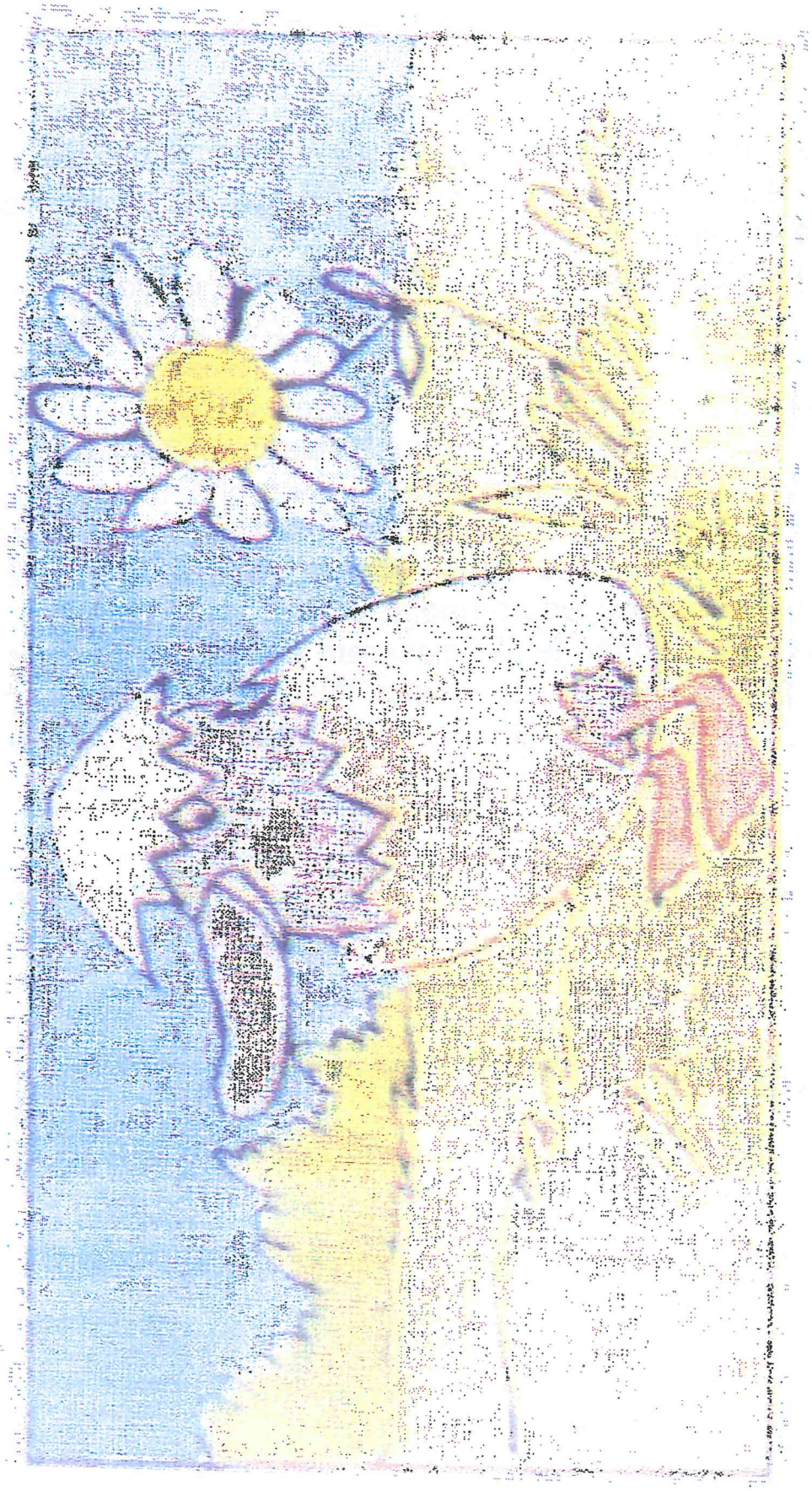
"Se for peru, não sabe nadar " – respondeu o ganso.

A ave que saiu da casca partida não se parecia nada com os seus quatro irmãos. Mas não era peru, pois foi direitinho ao lago e começou logo a nadar.

"Que patinho tão feio!"- disseram a rir a galinha e o ganso.

O patinho era muito infeliz. Não tinha amigos. Todos faziam troça dele, até que um dia... transformou-se num belo cisne.

Luís Reina



Nome:_____ Idade:_____ Prof.:_____ Cotação: _____

1- Quantos ovos chocou a Mãe Pata?

_____

2- Um dos ovos da Mãe Pata não se parecia nada com um ovo de Pata? Como era esse ovo?

_____

3- Que ave, pensava o Ganso, iria sair do ovo diferente?

_____

4- Porque é que o Ganso e a Galinha se riram do Patinho?

_____

5- O Patinho era muito infeliz. Porquê?

_____

Nome:_____ Idade:_____ Ano:_____ Tempo:_____

	Erros de Pronúncia	Subst.	Recusa	Adições	Omis.	Invers.
O Patinho Feio						
De cinco ovos						
que a Mãe Pata						
chocou, já						
tinham nascido						
quatro patinhos						
novos. Mas						
havia um ovo						
que nem sequer						
estava rachado.						
Todos os animais						
da Quinta						
vieram ver o ovo.						
"É grande demais						
para ser um						
ovo de pata"-						
disse a galinha.						
"Daqui vai						
nascer um peru"						
- Disse o ganso.						
"Como hei-de						
saber se						
é peru?-						
perguntou a						
Mãe Pata.						
"Se for peru						
, não sabe nadar "						
–respondeu o						
ganso.						
A ave que						
saiu da casca						
partida não se						
parecia nada						
com os seus						
quatro irmãos.						
Mas não era						
peru, pois foi						
direitinho ao lago						
e começou						
logo a nadar.						
"Que patinho						

	Erros de Pronúncia	Subst.	Recusa	Adições	Omis.	Invers
tão feio!"- disseram						
a rir galinha						
e o ganso.						
O patinho						
era muito infeliz						
Não tinha amigos.						
Todos faziam						
troça dele,						
até que um dia...						
transformou-se						
num belo cisne.						

O Corvo e o pote

Um dia, o corvo andava à procura de água para beber.

As nascentes tinham secado e não havia água em parte nenhuma.

De repente, ao longe, o corvo viu um pote de barro no peitoril de uma janela.

Voou até lá para ver o que era.

"Oh! Tem água até ao meio!"- grasnou ele. Mas não conseguia chegar-lhe.

O corvo estava cada vez com mais sede.

Picou o pote com o bico, mas não conseguiu parti-lo.

"Vou atirá-lo ao chão!"- pensou para si próprio.

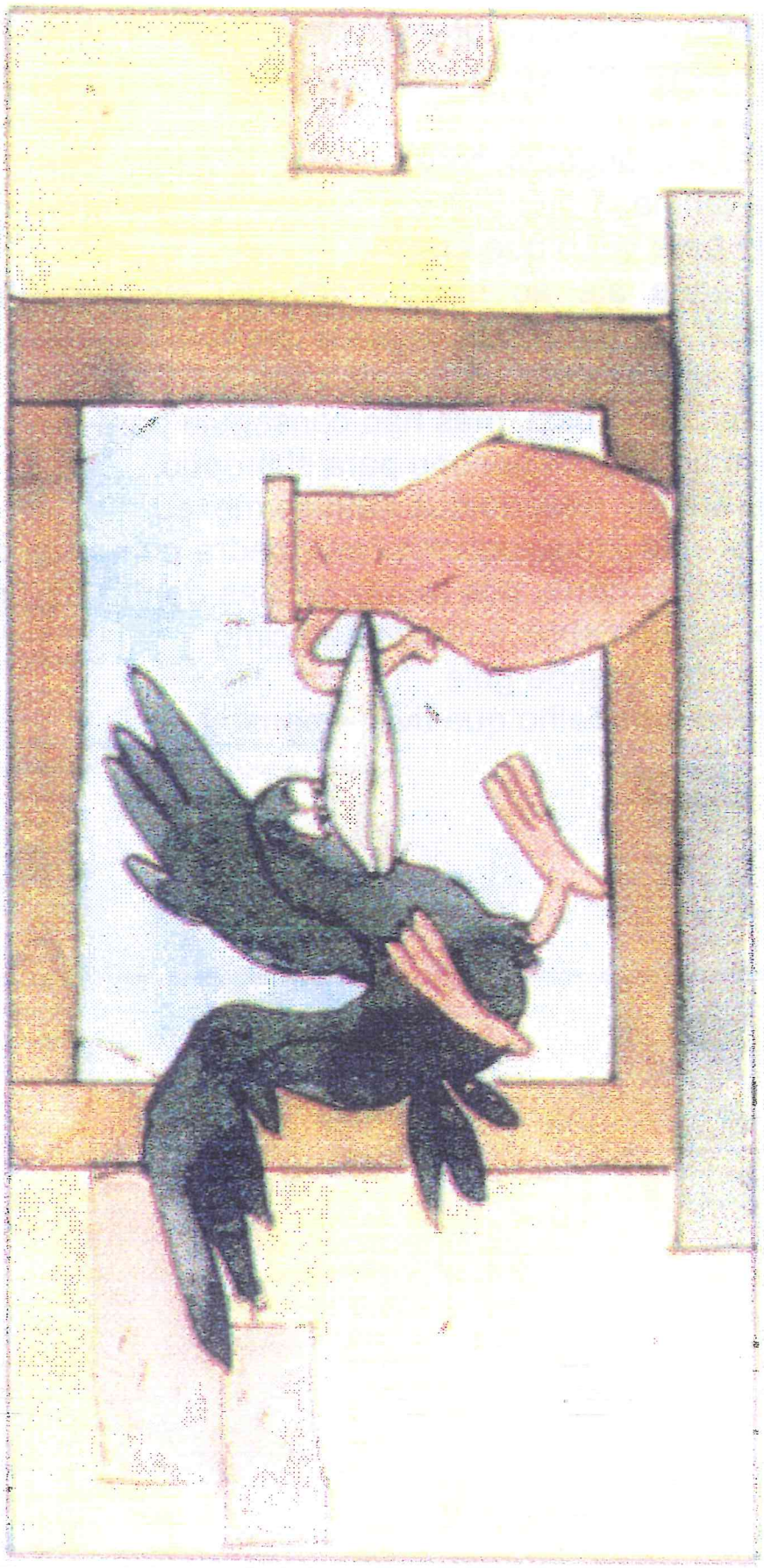
Mas o pote era tão pesado que nem se mexeu.

Depois teve uma ideia: agarrou uma pedra com o bico e deitou-a lá dentro. O corvo pôs tantas pedras dentro do pote que a água começou a subir e chegou ao cimo.

Então bebeu um grande gole.

"Valeu a pena o trabalho que tive! – pensou ele."

Luís Reina



Nome:_____ Idade:_____ Prof.:_____ Cotação: _____

1- O que procurava o Corvo?

_____

2- Porque não havia água em parte nenhuma?

_____

3- Qual foi a primeira tentativa do corvo, para partir o pote?

_____

4- Porque é que corvo não conseguiu deitar o pote ao chão?

_____

5- O Corvo conseguiu beber a água? Como?

_____

Nome:_____ Idade:_____ Ano:_____ Tempo:_____

	Erros de Pronúncia	Subst.	Recusa	Adições	Omis.	Invers.
O Corvo e o pote						
Um dia, o						
corvo andava						
à procura de água						
para beber.						
As nascentes tinham						
secado e não						
havia água						
em parte nenhuma.						
De repente, ao longe,						
o corvo viu						
um pote						
de barro no						
peitoril de						
uma janela.						
Voou até lá						
para ver						
o que era.						
"Oh! Tem água						
até ao meio!"-						
grasnou ele.						
Mas não conseguia						
chegar-lhe.						
O corvo estava						
cada vez						
com mais sede.						
Picou o pote com						
o bico, mas não						
conseguiu parti-lo.						
"Vou atirá-lo						
ao chão!"- pensou						
para si próprio.						
Mas o pote era						
tão pesado						
que nem						
se mexeu.						
Depois teve						
uma ideia:						
agarrou uma pedra						
com o bico e						
deitou-a lá dentro.						
O corvo pôs						
tantas pedras						
dentro do pote						

	Erros de Pronúncia	Subst.	Recusa	Adições	Omis.	Invers.
que a água						
começou a subir						
e chegou ao cimo.						
Então bebeu						
um grande gole.						
"Valeu a pena						
o trabalho que tive!						
– pensou ele."						

ANEXO C

TESTE DE AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS EM LEITURA

(Monteiro, 2000)

4º DE ESCOLARIDADE

O sábio Catarino

O sábio Catarino era um grande inventor e construiu, com o auxílio de um microscópio, dois pequenos motores.

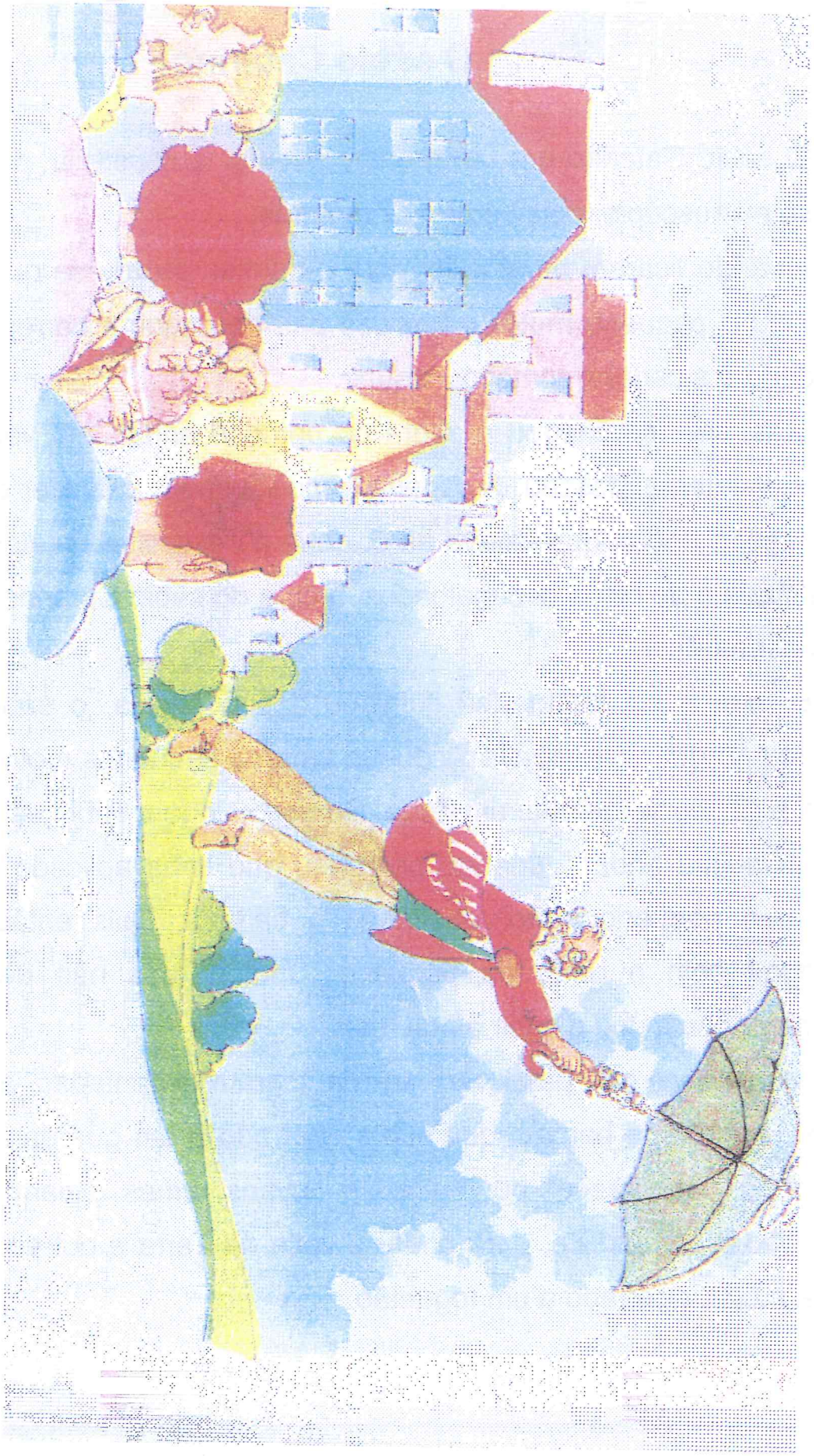
Quando ficaram prontos foi para o quintal, sentou-se numa cadeira, prendeu o pequeno motor a um dos pés da cadeira, carregou-lhe com um dedo e a cadeira começou a subir.

Mas, quando chegou à altura do primeiro andar, em vez de seguir horizontalmente, desceu. A cadeira tornou a subir, a descer e a senhora do primeiro andar, que estava na cozinha a descascar batatas via, muito espantada e de olhos esbugalhados, a cara do sábio Catarino a aparecer e a desaparecer.

E, mal a luz da manhã iluminou a sua oficina, o sábio Catarino agarrou no guarda-chuva, aplicou-lhe um dos pequenos motores foi para a rua e carregou-lhe com um dedo. Começou logo a subir. Já ia na altura de um quinto andar, quando percebeu que tinha aplicado no guarda-chuva, o pequeno motor destinado à cadeira. Quis então descer e carregou com o dedo no pequeno motor. Mas não desceu, pelo contrário, continuou a subir ainda mais.

As pessoas que passavam na rua ficaram espantadas, a olhar para aquele sujeito de barbas, que subia agarrado a um guarda-chuva e, ao verem-no desaparecer por entre as nuvens, umas diziam que ele ia agarrado a um satélite, para andar à volta da Terra e outras diziam que ele ia à Lua, agarrado a um foguetão.

José de Lemos



Nome: _____ Idade: _____ Prof.:_____ Cotação: _____

1. Quem é o Sábio Catarino?

_____

2. O que inventou o Sábio Catarino?

_____

3. Depois de fazer os pequenos motores, o Sábio Catarino colocou um deles numa cadeira. Como foi o voo da cadeira?

_____

4. Porque ficou espantada a Senhora do 1º andar, que estava na cozinha a descascar batatas?

_____

5. Porque é que o guarda-chuva do Sábio Catarino não parava de subir?

_____

Nome:_____ Idade: _____ Ano: _____Tempo: _____

	Erros de Pronúncia	Subst.	Recusa	Adições	Omis.	Invers.
O sábio Catarino						
O sábio Catarino						
era um grande						
inventor e						
construiu, com						
o auxílio de						
um microscópio,						
dois pequenos						
motores.						
Quando ficaram						
prontos foi para						
o quintal, sentou-se						
numa cadeira,						
prendeu o						
pequeno motor						
a um dos pés						
da cadeira,						
carregou-lhe com						
um dedo e						
a cadeira						
começou a subir.						
Mas, quando						
chegou à altura						
do primeiro andar,						
em vez de seguir						
horizontalmente,						
desceu. A cadeira						
tornou a subir,						
a descer e a						
senhora do						
primeiro andar,						
que estava na						
cozinha a descascar						
batatas via,						
muito espantada						
e de olhos						
esbugalhados,						
a cara do sábio						
Catarino a aparecer						
e a desaparecer. E,						
mal a luz da manhã						
iluminou a sua						
oficina, o sábio						

	Erros de Pronúncia	Subst.	Recusa	Adições	Omis.	Invers.
Catarino agarrou no						
guarda-chuva,						
aplicou-lhe um dos						
pequenos						
motores foi						
para a rua e						
carregou-lhe com						
um dedo. Começou						
logo a subir. Já ia						
na altura de						
um quinto andar,						
quando percebeu						
que tinha aplicado						
no guarda-chuva,						
o pequeno motor						
destinado à cadeira.						
Quis então descer						
e carregou com o						
dedo no pequeno motor.						
Mas não desceu,						
pelo contrário,						
continuou a subir						
ainda mais.						
As pessoas que						
passavam na rua						
ficaram espantadas,						
a olhar para aquele						
sujeito de barbas,						
que subia agarrado						
a um guarda-chuva						
e, ao verem-no						
desaparecer por entre						
as nuvens						
, umas diziam						
que ele ia agarrado						
a um satélite,						
para andar à volta						
da Terra e outras						
diziam que ele ia à						
Lua, agarrado						
a um foguetão.						

Coração de Robô

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

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

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

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

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

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

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

José Jorge Letria

Nome: _____ Idade: _____ Prof.:_____ Cotação: _____

1. Porque estava triste o robô Zé Vírgula Quatro?

   _____

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

   _____

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

   _____

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

   _____

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

   _____

Nome:_____ Idade: _____ Ano: _____Tempo: _____

	Erros de Pronúncia	Subst.	Recusa	Adições	Omis.	Invers.
Coração de Robô						
Andava triste						
o robô						
«Zé Vírgula Quatro»						
por não ter						
com quem brincar.						
À noite,						
depois de ter						
feito todos						
os cálculos						
e de ter						
transportado						
minérios						
raros de uns						
sítios para os outros						
fechavam-no						
a sete chaves						
num armazém						
escuro onde						
tinha por						
companhia tubos						
de ensaio,						
provetas,						
parafusos,						
ecrãs e outros						
aparelhos esquisitos						
Na manhã seguinte,						
davam-lhe instruções						
rigorosas sobre						
o que tinha que						
fazer e não						
podia falhar.						
Um dia, cansado						
de fazer sempre						
a mesma coisa e						
já farto de números,						
de cálculos difíceis,						
sentiu que pela						
sua carapaça						
de lata escorriam						
gotas de água.						
Os técnicos						
analisaram as						

	Erros de Pronúncia	Subst.	Recusa	Adições	Omis.	Invers.
gotas durante						
alguns dias e						
, por fim,						
chegaram a uma						
conclusão:						
«São lágrimas!»						
O robô						
estava a chorar.						
E para os seus						
inventores e para						
o dono da fábrica						
onde ele trabalhava,						
um robô que chora,						
não presta.						
Imobilizado num						
canto do grande						
armazém onde						
costumavam						
guardá-lo						
à noite,						
«Zé Virgula Quatro»						
ouviu						
a sentença final:						
- Deixou de prestar.						
Vamos vendê-lo						
como sucata!						
O robô sentiu o que						
nunca tinha sentido:						
dentro do peito,						
feito de metal e fios						
emaranhados,						
havia um coração						
que batia a galope.						
As crianças que						
viviam na						
vizinhança						
da fábrica,						
juntaram-se						
e pediram que,						
em vez de o						
deitarem para						
a sucata, o						
colocassem						
no meio do jardim						
onde costumavam						
brincar.						
O pedido foi						
atendido.						

ANEXO D

"EU E A LEITURA"

ESCALA DE AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA

(Monteiro & Mata, 2000)

2º ANO DE ESCOLARIDADE

NOME:_____ ANO_____. IDADE:_____

ESCOLA: _____ DATA NASC.: ___/____/___

Data de Aplicação: ____/____/_____ Sexo: _____

Profissão do Pai: _____

Profissão da Mãe: _____

Habilitações Literárias do Pai: _____

Habilitações Literárias do Mãe: _____

EU E A LEITURA

(Monteiro & Mata 2000)

	Este ouve histórias com atenção.		MAS	Este não está com atenção quando ouve histórias.			
	4	3		2	1		
	Ouves histórias com **muita atenção**	**Ou**	Ouves com **atenção**	Estás com **pouca atenção** quando ouves histórias	**Ou**	Com **nenhuma atenção**	
1	Este fica satisfeito quando está a ver livros.		MAS	Este não fica satisfeito quando está a ver livros.			
	4	3		2	1		
	Ficas muito satisfeito	**Ou**	Ficas **satisfeito** quando estás a ver livros	Ficas **pouco satisfeito** quando estás a ver livros	**Ou**	Não ficas **nada satisfeito** quando Estás a ver livros	
2	Este acha que ler é difícil.		MAS	Este acha que ler é fácil.			
	1	2		3	4		
	Ler é **muito difícil**	**Ou**	Ler é **difícil**	Ler é **fácil**	**Ou**	Ler é **muito fácil.**	
3	Este não acha importante que o professor lhe diga que lê bem.		MAS	Este acha importante que o professor lhe diga que lê bem.			
	1	2		3	4		
	Não achas **nada importante** que o professor te diga que lês bem	**Ou**	Achas **pouco importante**	Achas **importante** que o professor te diga que lês bem	**Ou**	Achas **muito importante**	
4	Este fica satisfeito quando lhe leem histórias.		MAS	Este fica aborrecido quando lhe leem histórias.			
	4	3		2	1		
	Ficas **muito satisfeito** quando te leem histórias	**Ou**	Ficas **satisfeito**	Ficas **aborrecido** quando te leem histórias .	**Ou**	Ficas **muito aborrecido**	

5	Este acha que consegue ler em voz alta para outras pessoas.			MAS	Este acha que não consegue ler em voz alta para outras pessoas.		
	4		3		2		1
	Consegues ler **muito bem** em voz alta para outras pessoas.	**Ou**	Consegues ler **bem**		Consegues ler **pouco** em voz alta para outras pessoas	**Ou**	Não consegues ler **nada**
6	Este acha que ler não é uma boa maneira de passar o tempo.			MAS	Este acha que ler é uma boa maneira de passar o tempo.		
	1		2		3		4
	Achas não é nada bom passar o tempo a ler	**Ou**	Achas que é **pouco bom**		Achas que é **bom** passar o tempo a ler	**Ou**	É **muito bom**
7	Este acha importante que os amigos lhe digam que lê bem.			MAS	Este não acha importante que os amigos lhe digam que lê bem.		
	4		3		2		1
	Achas **muito importante** que os amigos te digam que lês bem	**Ou**	Achas **importante**		Achas **pouco importante** que os amigos te digam que lês bem	**Ou**	**Nada importante**
8	Este acha que não é bom a ler.			MAS	Este acha que é bom a ler.		
	1		2		3		4
	Achas que não és **nada bom** a ler	**Ou**	És **pouco bom** a ler.		És **bom** a ler	**Ou**	És **muito bom**
9	Este acha importante ler histórias para as contar aos amigos.			MAS	Este não acha importante ler histórias para as contar aos amigos.		
	4		3		2		1
	Achas **muito importante** ler histórias para as contar aos amigos	**Ou**	Achas **importante**		Achas **pouco importante** ler histórias para as contar aos amigos	**Ou**	Não achas **nada importante**
10	Este acha que não consegue ajudar outros colegas a ler.			MAS	Este acha que consegue ajudar outros colegas a ler.		
	1		2		3		4
	Não consegues ajudar **nada** os outros colegas a ler	**Ou**	Consegues ajudar **pouco**		Consegues ajudar **um bocado** os outros colegas a ler	**Ou**	Consegues ajuda **muit**

	Este não acha importante receber elogios quando lê.			MAS	Este acha importante receber elogios quando lê.		
	1		2		3		4
	Não achas **nada importante** receberes elogios quando lês.	**Ou**	Achas **pouco importante**		Achas **importante** receberes elogios quando lês	**Ou**	Achas **muito importante**
	Este consegue ler depressa.			MAS	Este lê devagar.		
	4		3		2		1
	Consegues ler **muito depressa**	**Ou**	**Depressa**		Lês **devagar**	**Ou**	**Muito devagar**
3	Este não gosta quando recebe de presente um livro de histórias.			MAS	Este gosta quando recebe de presente um livro de histórias.		
	1		2		3		4
	Não gostas **nada** quando recebes de presente um livro de histórias	**Ou**	Gostas **pouco**		Gostas **um bocado** quando recebes de presente um livro de histórias	**Ou**	Gostas **muito**
4	Este consegue ler textos difíceis.			MAS	Este não consegue ler textos difíceis.		
	4		3		2		1
	Consegues ler **muito bem** textos difíceis.	**Ou**	Consegues ler **bem.**		Consegues ler um **pouco** de textos difíceis	**Ou**	Não lês **nada.**
5	Este acha que não é preciso ler coisas todos os dias.			MAS	Este acha que é preciso ler coisas todos os dias.		
	1		2		3		4
	Nunca se lê	**Ou**	Lê-se **poucos** dias		Lê-se **nalguns** dias	**Ou**	**Todos** os dias
6	Este acha importante que os pais lhe digam que está a ler bem.			MAS	Este não acha importante que os pais lhe digam que está a ler bem.		
	4		3		2		1
	Achas **muito importante** que os pais te digam que estás a ler bem	**Ou**	Achas **importante**		Achas **pouco importante** que os pais te digam que estás a ler bem	**Ou**	**Nada importante**

17	Este acha que ler é divertido.			MAS	Este acha que ler é aborrecido.		
	4		3		2		1
	Ler é **muito divertido**	**Ou**	Ler é **divertido.**		Ler é **aborrecido**	**Ou**	É **muito aborrecido**
18	Este tem dificuldade em perceber o que lê.			MAS	Este acha que percebe bem o que lê.		
	1		2		3		4
	Tens **muita** dificuldade em perceberes o que lês	**Ou**	Tens **alguma** dificuldade		Percebes **bem** o que lês	**Ou**	Percebes **muito bem**
19	Este prefere ler durante pouco tempo.			MAS	Este gosta de ler durante muito tempo.		
	1		2		3		4
	Preferes ler **muito pouco** tempo	**Ou**	**Pouco** tempo		Gostas de ler durante **algum tempo**	**Ou**	**Muito tempo**
20	Este acha importante ser dos que leem melhor.			MAS	Este não acha importante ser dos que leem melhor.		
	4		3		2		1
	Achas **muito importante** ser dos que leem melhor	**Ou**	Achas **importante**		Achas **pouco importante** ser dos que leem melhor	**Ou**	**Nada importante**

EU E A LEITURA – Monteiro & Mata, 2000

Folha de registo e cotação individual

Nome da criança: _____ Idade: _____ Data Nasc.: _____

Escola: _____ Ano de Escolaridade: _____ Sexo: M F

rofessor: _____ Data da aplicação: _____

tem	Descrição	Prazer	Auto-conceito	Reconhecimento Social
1	Satisfeitas a ver livros	1. _____		
2	Ler é difícil/fácil		2. _____	
3	Professor diga que leem bem			3. _____
4	Satisfeitas quando lhes leem histórias	4. _____		
5	Ler em voz alta		5. _____	
6	Ler é boa maneira de passar o tempo	6. _____		
7	Amigos digam que leem bem			7. _____
8	Bom a ler		8. _____	
9	Ler histórias para contar aos amigos	9. _____		
10	Ajudar os colegas a ler		10._____	
11	Receber elogios qdo leem			11. _____
12	Ler depressa		12. _____	
13	Receber livro de histórias	13. _____		
14	Ler textos difíceis		14. _____	
15	Ler coisas todos os dias	15. _____		
16	Pais digam que estão a ler bem			16. _____
17	Ler é divertido/aborrecido	17. _____		
18	Perceber o que leem		18. _____	
19	Ler pouco/muito tempo	19. _____		
20	Ser das que leem melhor			20. _____
	Total da Coluna (subescala):	_____	_____	_____
	Média da coluna (subescala):	☐	☐	☐ ☐

ANEXO E

"EU E A LEITURA"

ESCALA DE AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA

(Monteiro & Mata, 2000)

4º ANO DE ESCOLARIDADE

EU E A LEITURA

NOME:_____ ANO_____TURMA_____ Nº____

IDADE: _____ DATA DE NASC.:___/___/___ DATA DE APLIC.:___/___/___

	SOU TAL E QUAL ASSIM	SOU UM BOCA-DINHO ASSIM				SOU UM BOCA-DINHO ASSIM	SOU TAL E QUAL ASSIM
	☐	☐	Algumas crianças ouvem histórias com muita atenção.	MAS	Outras não estão com atenção quando ouvem histórias.	☐	☐
1	☐	☐	Algumas crianças <u>gostam</u> de ler.	MAS	Outras **<u>não</u> gostam de ler.**	☐	☐
2	☐	☐	Algumas crianças acham **que os livros podem ser usados para encontrar as respostas para as perguntas que fazem.**	MAS	Algumas crianças acham **que nos livros não se encontram as respostas para as perguntas que fazem.**	☐	☐
3	☐	☐	Algumas crianças acham que para o ano vão conseguir ler melhor.	MAS	Outras acham que para o ano não vão conseguir ler melhor.	☐	☐
4	☐	☐	Algumas crianças não gostam que lhes leiam histórias.	MAS	Outras gostam que lhes leiam histórias.	☐	☐
5	☐	☐	Algumas crianças **acham que não é preciso saber ler para que as coisas na escola lhes corram bem.**	MAS	Outras **acham que é preciso saber ler para que as coisas na escola lhes corram bem.**	☐	☐
6	☐	☐	Algumas crianças **acham que ler é difícil.**	MAS	Outras acham que ler é fácil.	☐	☐

	SOU TAL E QUAL ASSIM	SOU UM BOCA-DINHO ASSIM				SOU UM BOCA-DINHO ASSIM	SOU TAL E QUAL ASSIM
7	☐	☐	Algumas crianças não ficam satisfeitas quando estão a ver livros.	MAS	Outras **ficam satisfeitas quando estão a ver livros.**	☐	☐
8	☐	☐	Algumas crianças acham que as pessoas podem descobrir coisas novas quando leem.	MAS	Outras acham que quando as pessoas leem não descobrem nada de novo.	☐	☐
9	☐	☐	Algumas crianças acham que conseguem ler em voz alta para outras pessoas.	MAS	Outras acham que não conseguem ler em voz alta para outras pessoas.	☐	☐
10	☐	☐	Algumas crianças ficam satisfeitas quando lhes leem histórias.	MAS	Outras ficam aborrecidas quando lhes leem histórias.	☐	☐
11	☐	☐	Algumas crianças acham que quando as pessoas leem não aprendem nada de novo.	MAS	Outras acham que as pessoas podem aprender coisas quando leem.	☐	☐
12	☐	☐	Algumas crianças **acham que não são boas a ler.**	MAS	Outras crianças acham que são boas a ler.	☐	☐
13	☐	☐	Algumas crianças **acham que ler é uma boa maneira de passar o tempo.**	MAS	Outras não acham que ler seja uma boa maneira de passar o tempo.	☐	☐
14	☐	☐	Algumas crianças **acham importante ler histórias para as contarem aos amigos.**	MAS	Outras crianças não **acham importante ler histórias para as contarem aos amigos.**	☐	☐
15	☐	☐	Algumas crianças acham que não conseguem ajudar outros colegas a ler.	MAS	Outras acham que conseguem ajudar outros colegas a ler.	☐	☐
16	☐	☐	Algumas crianças não gostam quando recebem de presente um livro de histórias.	MAS	Outras gostam quando recebem de presente um livro de histórias.	☐	☐

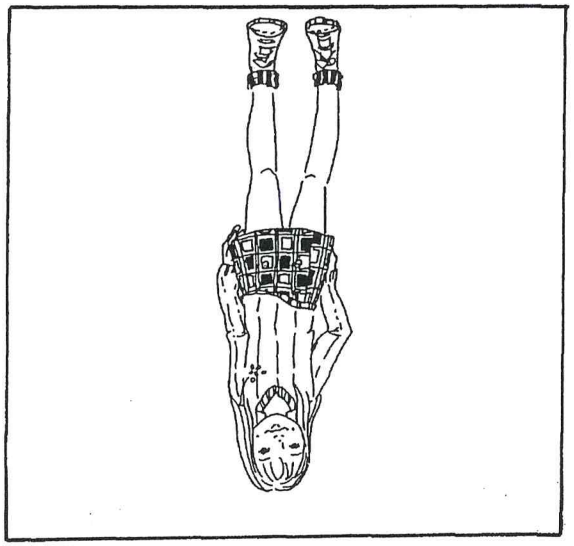
	SOU TAL E QUAL ASSIM	SOU UM BOCA-DINHO ASSIM				SOU UM BOCA-DINHO ASSIM	SOU TAL E QUAL ASSIM
17	☐	☐	Algumas crianças acham que não é preciso saber ler porque não é preciso ler coisas todos os dias.	MAS	Outras **acham que é preciso saber ler porque é preciso ler coisas todos os dias.**	☐	☐
18	☐	☐	Algumas crianças conseguem ler depressa.	MAS	Outras leem devagar.	☐	☐
19	☐	☐	Algumas crianças **acham que ler é divertido**.	MAS	Outras acham que ler é aborrecido.	☐	☐
20	☐	☐	Algumas crianças conseguem ler textos difíceis.	MAS	Outras **não** conseguem ler textos difíceis.	☐	☐
21	☐	☐	Algumas crianças acham que é preciso saber ler para se ter sucesso no trabalho.	MAS	Outras acham que **não** é preciso saber ler para se ter sucesso no trabalho.	☐	☐

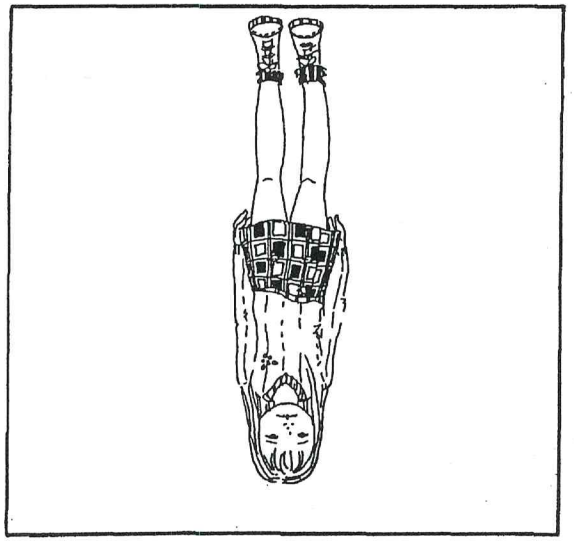
ANEXO F

ESCALA PICTÓRICA DA PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA E ACEITAÇÃO SOCIAL PARA CRIANÇAS DE HARTER E PIKE (1983)

(Versão em adaptação por Mata et al., 1999)

2º ANO DE ESCOLARIDADE





EXEMPLO:
Este menino(a) costuma estar contente

Estás quase sempre contente OU Estás contente muitas vezes

Este menino(a) costuma estar triste

Estás triste muitas vezes OU Estás quase sempre triste

4 3 2 1

Escala Pictórica – 1º e 2º anos de escolaridade
Folha de registo e cotação individual

Nome da criança: _____ **Idade:** _____ **Data Nasc.:** _____
Escola: _____ **Ano de Escolaridade:** _____ **Sexo: M F**
Professor: _____ **Data da aplicação:** _____

Item	Descrição	Competência Cognitiva	Aceitação de pares	Competência Física	Aceitação Materna
1	Conhece muitos números	1. _____			
2	Muitos meninos querem brincar com ele(a)		2. _____		
3	Bom a andar de baloiço			3. _____	
4	A mãe deixa ir jantar a casa de amigos				4. _____
5	Saber muitas coisas na escola	5. _____			
6	Ter muitos amigos com quem jogar		6. _____		
7	Bom a trepar			7_____	
8	A mãe levar a sítios onde gosta de ir				8._____
9	Bom a ler sózinho	9. _____			
10	Ter amigos com quem brincar		10. _____		
11	Ser bom a saltar ao pé cochinho			11. _____	
12	A mãe contar histórias				12. _____
13	Bom a escrever palavras	13. _____			
14	Os meninos querem sentar-se ao pé		14. _____		
15	Correr depressa			15. _____	
16	A mãe deixar ir dormir a casa de amigos				16. _____
17	Bom a somar números	17. _____			
18	Bom a saltar à corda			18. _____	
19	A mãe conversar com ele				19. _____
20	Conhece muitas letras	20. _____			
21	Bom a dar cambalhotas			21. _____	
22	A mãe ajudar quando não sabe fazer as coisas				22. _____
23	A mãe sorrir para ele				23. _____
24	A mãe jogar com ele				24. _____
	Total da Coluna (subescala):	_____	_____	_____	_____
	Média da coluna (subescala):	☐	☐	☐	☐

ANEXO G

"COMO É QUE EU SOU"

ESCALA DE AUTOCONCEITO PARA CRIANÇAS

(Alves-Martins, Peixoto, Mata & Monteiro, 1995)

4º ANO DE ESCOLARIDADE

NOME: _____

ANO DE ESCOLARIDADE: _____
DATA DE NASCIMENTO : ____/____/____

Data de Aplicação: ____/____/19___ Sexo: _____

Profissão do Pai: _____

Profissão da Mãe: _____

Habilitações Literárias do Pai: _____

Habilitações Literárias do Mãe: _____

Já repetiu algum ano? (Se sim, indique o nº de vezes e em que ano(s)) de escolaridade: _____
_____
_____
_____
_____

COMO É QUE EU SOU

Adaptação do Self-Perception Profile for Children de Susan Harter

NOME:_____ ANO_____TURMA_____ Nº____

IDADE: _____ DATA DE NASC.:___/___/___ DATA DE APLIC.:___/___/___

	SOU TAL E QUAL ASSIM	SOU UM BOCA-DINHO ASSIM				SOU UM BOCA-DINHO ASSIM	SOU TAL E QUAL ASSIM
	☐	☐	Algumas crianças crianças gostam de brincar na rua nos seus tempos livres	MAS	Outras gostam mais de ficar em casa a ver televisão.	☐	☐
1	☐	☐	Algumas crianças acham que são muito **boas** nos seus trabalhos da escola.	MAS	Outras **preocupam-se** porque muitas vezes não sabem fazer os trabalhos da escola.	☐	☐
2	☐	☐	Algumas crianças acham **difícil** fazer amigos.	MAS	Outras acham muito **fácil** fazer amigos.	☐	☐
3	☐	☐	Algumas crianças são **muito boas** em todas as espécies de desportos.	MAS	Outras acham que **não** são muito boas quando fazem desporto.	☐	☐
4	☐	☐	Algumas crianças **gostam** do aspecto que têm.	MAS	Outras **não** gostam do aspecto que têm.	☐	☐
5	☐	☐	Algumas crianças **não** gostam do modo como se portam.	MAS	Outras **gostam** do modo como se portam.	☐	☐
6	☐	☐	Algumas crianças **não** estão muitas vezes satisfeitas consigo próprias.	MAS	Outras estão bastante **satisfeitas** consigo próprias.	☐	☐
7	☐	☐	Algumas crianças acham que são tão **inteligentes** como outras crianças da sua idade.	MAS	Outras **não** têm a certeza e duvidam que sejam tão inteligentes.	☐	☐
8	☐	☐	Algumas crianças têm **muitos** amigos.	MAS	Outras **não** têm muitos amigos.	☐	☐
9	☐	☐	Algumas crianças gostavam de ser muito **melhores** no desporto.	MAS	Outras acham que são **boas** no desporto	☐	☐
10	☐	☐	Algumas crianças estão **satisfeitas** com a altura e peso que têm.	MAS	Outras gostariam que a sua altura ou peso fossem **diferentes**.	☐	☐

	SOU TAL E QUAL ASSIM	SOU UM BOCA-DINHO ASSIM				SOU UM BOCA-DINHO ASSIM	SOU TAL E QUAL ASSIM
11	☐	☐	Algumas crianças costumam fazer aquilo que **devem**.	MAS	Outras **não** costumam fazer o que devem.	☐	☐
12	☐	☐	Algumas crianças **não** gostam da vida que têm.	MAS	Outras **gostam** da vida que têm.	☐	☐
13	☐	☐	Algumas crianças **demoram** muito tempo a fazer os trabalhos da escola.	MAS	Outras conseguem fazer os trabalhos da escola **depressa**.	☐	☐
14	☐	☐	Algumas crianças **gostavam** de ter muitos amigos.	MAS	Outras têm todos os amigos que querem.	☐	☐
15	☐	☐	Algumas crianças acham que podiam ser **boas** em qualquer desporto que nunca experimentaram.	MAS	Outras receiam **não** ser boas em desportos que nunca experimentaram.	☐	☐
16	☐	☐	Algumas crianças gostavam que o seu corpo fosse **diferente**.	MAS	Outras **gostam** do seu corpo tal como é.	☐	☐
17	☐	☐	Algumas crianças costumam portar-se como sabem que **devem portar-se**.	MAS	Outras **não** costumam portar-se como saben que devem portar-se.	☐	☐
18	☐	☐	Algumas crianças estão **contentes** consigo próprias.	MAS	Outras **não** estão, normalmente contentes consigo próprias	☐	☐
19	☐	☐	Algumas crianças **esquecem** muitas vezes o que aprendem.	MAS	Outras conseguem **lembrar-se** das coisas com facilidade.	☐	☐
20	☐	☐	Algumas crianças conseguem que as suas ideias sejam **sempre** aceites pelas outras crianças.	MAS	Outras **não** conseguem que as suas ideias sejam aceites.	☐	☐
21	☐	☐	Algumas crianças acham que são **melhores** do que as outras da mesma idade a fazer desporto.	MAS	Outras acham que **não** são capazes fazer desporto tão bem.	☐	☐
22	☐	☐	Algumas crianças gostavam que o seu aspecto físico (a sua aparência) fosse **diferente.**	MAS	Outras **gostam** do seu aspecto físico tal como é.	☐	☐
23	☐	☐	Algumas crianças arranjam muitas vezes **complicações**, por causa das coisas que fazem.	MAS	Outras **não** costumam fazer coisas que as metam em complicações.	☐	☐
24	☐	☐	Algumas crianças **gostam** do tipo de pessoa que são.	MAS	Outras preferiam ser **outra** pessoa.	☐	☐
25	☐	☐	Algumas crianças são muito **boas** nos estudos.	MAS	Outras **não** são muito boas nos estudos.	☐	☐

	SOU TAL E QUAL ASSIM	SOU UM BOCA-DINHO ASSIM				SOU UM BOCA-DINHO ASSIM	SOU TAL E QUAL ASSIM
26	☐	☐	Algumas crianças gostavam que **mais** crianças da sua idade gostassem delas.	MAS	Outras acham que a maior parte dos crianças da sua idade **gostam** delas.	☐	☐
27	☐	☐	Em jogos e desportos algumas crianças costumam **assistir** em vez de jogar.	MAS	Outras **jogam** a maior parte das vezes em vez de ficarem só a ver.	☐	☐
28	☐	☐	Algumas crianças gostavam que a sua cara ou os seus cabelos fossem **diferentes**.	MAS	Outras **gostam** da cara e do cabelo que têm.	☐	☐
29	☐	☐	Algumas crianças fazem coisas que sabem que **não deviam** fazer.	MAS	Outras **quase nunca** fazem coisas que não devem fazer.	☐	☐
30	☐	☐	Algumas crianças estão muito **satisfeitos** por serem aquilo que são.		Outras gostavam de ser **diferentes**.	☐	☐
31	☐	☐	Algumas crianças têm **dificuldade** na escola para descobrirem as respostas certas.	MAS	Outras quase sempre conseguem **responder certo**.	☐	☐
32	☐	☐	Algumas crianças têm **todos** os amigos que gostavam de ter.	MAS	Outras gostavam de ter **mais** amigos porque sentem que têm poucos.	☐	☐
33	☐	☐	Algumas crianças têm **dificuldade** em novas actividades desportivas.	MAS	Outras são **boas** desde o princípio em novas actividades desportivos.	☐	☐
34	☐	☐	Algumas crianças acham que são **bonitas**.	MAS	Outras acham que **não** são bonitas.	☐	☐
35	☐	☐	Algumas crianças portam-se muito **bem**.	MAS	Outras acham **difícil** portar-se bem.	☐	☐
36	☐	☐	Algumas crianças **não** gostam muito da maneira como fazem as coisas.	MAS	Outras acham **boa** a maneira como fazem as coisas.	☐	☐

ANEXO H

REGISTO DIÁRIO DAS ACTIVIDADES

Projecto de Leitura a Par

Registo Diário das Actividades – 2º Ano

Data: ___ /___ / ___

1. Hoje estive a ler _____

2. Gostei da actividade:


Muito ☐


Pouco ☐


Nada ☐

3. Achei que correu
   - Bastante bem ____
   - Bem ____
   - Normal ____
   - Mal ____
   - Bastante Mal ____

4. Durante a leitura pareceu-me que _____

_____

_____

Assinatura: _____

Projecto de Leitura a Par

Registo Diário das Actividades – 4º Ano

Data: ___ /___/ ___

1. Hoje estivemos a ler_____

2. Gostei da actividade:


Muito ☐


Pouco ☐


Nada ☐

3. Achei que correu

Bastante bem ____

Bem ____

Normal ____

Mal ____

Bastante Mal ____

4. Senti que :____ Desempenhei bem o meu papel de tutor

____ Tive algumas dúvidas

5.Durante a leitura pareceu- me que _____

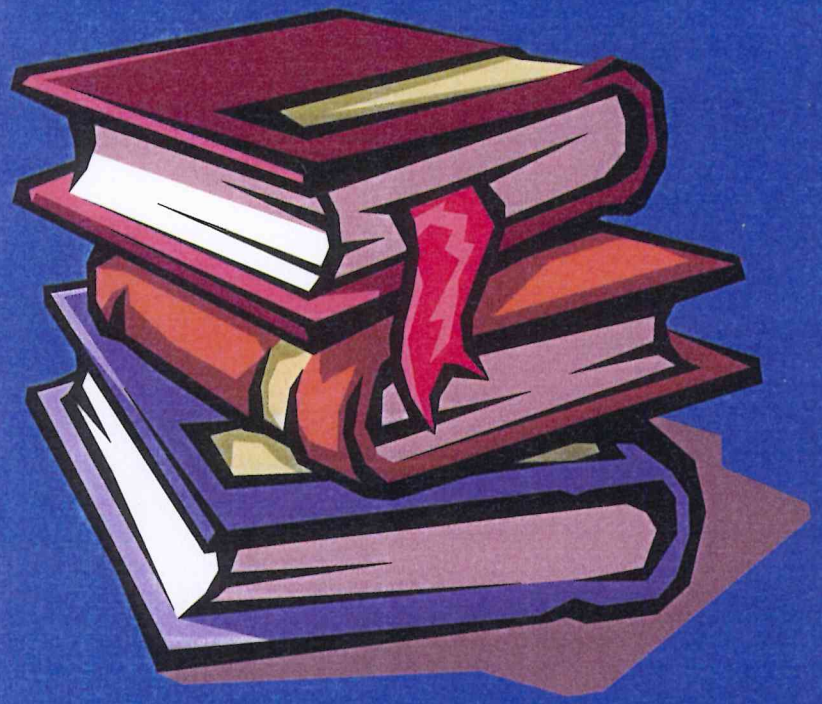
_____

Assinatura: _____

ANEXO I

CERTIFICADO

Certificado



• _____

participou num Programa de Leitura a Par durante os meses de Maio e Junho de 2000.

Pela Organização

Vera Monteiro

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA
529