



LSPA

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**MOTIVAÇÃO E HÁBITOS DE
LEITURA EM ALUNOS DO 4º ANO:
COMO SE SENTEM OS ALUNOS E O
QUE FAZEM OS PROFESSORES?**

CARINA RAQUEL SANTOS MIRANDA Nº 25309

Orientadora de Dissertação:

PROF^a DOUTORA LOURDES MATA

Professores de Seminário de Dissertação:

PROF^a DOUTORA LOURDES MATA

PROF^o DOUTOR FRANCISCO PEIXOTO

Tese submetida como Requisito Parcial para a Obtenção do Grau de

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Educacional

2021

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

Agradecimentos

Nesta etapa muito importante da minha vida, conheci pessoas fantásticas que contribuíram bastante e que me acompanharam neste meu percurso.

Aos diretores das escolas pela permissão da aplicação dos questionários e aos alunos e professores pela disponibilidade e interesse em participar.

Um agradecimento especial também à Professora Doutora Lourdes Mata pelos momentos de boa disposição que demonstrava nos seminários de dissertação, pelo apoio, pela força e pela disponibilidade demonstrado a todas as alunas.

As minhas colegas que fizeram parte do grupo das aulas de seminário de dissertação também tenho de agradecer, pelas partilhas de recursos, ideias e momentos ao longo deste ano, particularmente à Maria Inês que sempre esteve presente embora de forma virtual ou por mensagens nas minhas dificuldades, inseguranças e conquistas. Há alguns anos que estamos presentes na vida uma da outra para tudo e que esta amizade assim continue.

Aos meus pais e irmão por me apoiarem em todas as minhas decisões, por me ajudarem a ultrapassar momentos mais tristes e difíceis e por sempre acreditarem em mim e nas minhas capacidades.

Ao meu namorado, pelo amor, pelas gargalhadas, pela paciência e apoio nos meus momentos de receio, nervosismo e também nos momentos de conquista e sucesso.

Às minhas amigas Cátia e Catarina, pelo apoio, pelos cafés, lanches e períodos de conversa e descontração.

Só tenho a dizer um muito obrigado a todas as pessoas que se cruzaram no meu caminho e que o tornaram mais recheado e feliz!

Resumo

Este trabalho teve como objetivos principais: (1) caracterizar hábitos de leitura e entender a sua relação com a motivação para a leitura e o desempenho leitor em crianças do 4.º ano; (2) caracterizar as práticas e estratégias de promoção de hábitos de leitura utilizadas pelos professores. Esta investigação engloba dois estudos complementares. Um dos estudos (estudo 1) foi realizado com 120 crianças a frequentarem o 4.º ano de escolaridade com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade. O outro estudo (estudo 2) teve a participação de 113 professores do 1º ciclo de várias regiões do país. Foram utilizados como instrumentos no estudo 1, uma escala de motivação para a leitura e um questionário hábitos e práticas de leitura, respondidos pelos alunos. Para além disso usou-se um questionário para avaliar o desempenho do aluno em leitura preenchido pelos respetivos professores. No estudo 2, o instrumento utilizado contemplava um questionário de autoeficácia docente e um de caracterização de práticas e estratégias de leitura utilizadas para a promoção da leitura com os seus alunos. Os principais resultados evidenciaram que os alunos com mais hábitos de leitura se mostraram mais motivados intrinsecamente, com maior autoeficácia e uma menor dificuldade percebida face à leitura. Os alunos mais motivados intrinsecamente, com maior autoeficácia e com menor dificuldade na leitura, apresentaram níveis mais elevados de desempenho em leitura. Os professores enunciaram não só, uma diversidade de práticas e estratégias para a promoção da leitura e para a motivação dos alunos, mas também as dificuldades que sentem. Na avaliação da autoeficácia dos professores, mais de metade destes docentes revelaram ser bastante autoeficazes em relação às práticas e estratégias adotadas em sala de aula com os seus alunos.

Palavras-chave: Hábitos de leitura; Motivação para a leitura; Desempenho leitor; Práticas e estratégias.

Abstract

This work had main objectives: (1) to characterize reading habits and understand their relationship with motivation for reading and reading performance in 4th grade children; (2) characterize the practices and strategies for promoting reading habits used by teachers. This investigation encompasses two complementary studies. One of the studies (study 1) was carried out with 120 children attending the 4th year of schooling, aged between 9 and 10 years old. The other study (study 2) had the participation of 113 1st cycle teachers from various regions of the country. As instruments in study 1, a reading motivation scale and a reading habits and practices questionnaire were used, answered by the students. In addition, a questionnaire was used to assess student performance in reading, completed by the respective teachers. In study 2, the instrument used included a teacher self-efficacy questionnaire and a characterization of reading practices and strategies used to promote reading with their students. The main results showed that students with more reading habits were more intrinsically motivated, with greater self-efficacy and less perceived difficulty in reading. Students who are more intrinsically motivated, with greater self-efficacy and with less difficulty in reading, had higher levels of reading performance. Teachers enunciated not only a variety of practices and strategies for promoting reading and motivating students, but also the difficulties they experience. In the assessment of teachers' self-efficacy, more than half of these teachers revealed to be quite self-effective in relation to the practices and strategies adopted in the classroom with their students.

Keywords: Reading habits; Motivation for reading; Reader performance; Practices and strategies.

Índice

I. Introdução	xi
II. Revisão da Literatura	1
1. Leitura e hábitos de leitura.....	1
2. Motivação leitora	5
3. Práticas e estratégias de leitura	9
4. Autoeficácia dos professores	13
III. Problemática, objetivos e hipóteses	14
IV. Método	22
1. Delineamento do estudo	22
2. Participantes	22
3. Instrumentos	23
4. Procedimento de recolha	28
V. Apresentação e análise de resultados	29
1. Hábitos e práticas de leitura dos alunos	29
2. Emoções vivenciadas pelas crianças face à leitura	39
3. Motivação para a leitura	40
4. Hábitos de leitura com as dimensões motivacionais.....	42
5. Hábitos de leitura e desempenho em leitura	44
6. Dimensões motivacionais e desempenho leitor	45
7. Correlação entre as emoções e as dimensões motivacionais	47
8. Autoeficácia dos Professores	48
VI. Discussão	52
VII. Considerações finais	58
VIII. Referências bibliográficas	60
IX. Anexos	69

Anexo A - Questionário motivação para a leitura	69
Anexo B - Questionário hábitos e práticas	70
Anexo C - Questionário desempenho leitor.....	74
Anexo D - Questionário sobre as práticas e estratégias para a leitura.....	75
Anexo E - Tabelas referentes às emoções.....	77

Lista de tabelas

Tabela 1 - Dimensões e valores de consistência interna.....	22
Tabela 2 - Análise fatorial após rotação promax para os 14 itens da escala.....	24
Tabela 3 - Análise fatorial após rotação promax para os 10 itens da escala.....	27
Tabela 4 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 1.1 “Gosto de ler”.....	29
Tabela 5 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 1.2 “Quando lês achas que és...”.....	30
Tabela 6 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 1.3 “Vês os adultos com quem vives lerem?”.....	30
Tabela 7 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 1.4 “Costumas ler sozinho fora da escola?”.....	31
Tabela 8 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 1.5 “Costumas ler acompanhado por outra pessoa, fora da escola?”.....	31
Tabela 9 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 1.5.1 “Com quem?”.....	32
Tabela 10 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 1.6 “Os teus professores indicam outras leituras para fazeres para além dos livros de matemática, português...”.....	32
Tabela 11 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 1.6.1 “Que tipo?”.....	33
Tabela 12 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 1.7 “Falas com os teus professores sobre as tuas leituras?”.....	33
Tabela 13 - Frequência e percentagem do item 1.7.1 “Sobre o quê?”.....	34
Tabela 14 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 1.8 “Os teus professores incentivam-te a ler?”.....	34
Tabela 15 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 1.8.1 “Como?”...35	35

Tabela 16 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 1.9 “Com que frequência lês, sem contar com os livros da escola?”.....	35
Tabela 17 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 2.1 “Quando lês como é que te sentes?”	77
Tabela 18 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 2.1 “Quando lês como é que te sentes?”	77
Tabela 19 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 2.1 “Quando lês como é que te sentes?”	78
Tabela 20 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 2.1 “Quando lês como é que te sentes?”	78
Tabela 21 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 2.1 “Quando lês como é que te sentes?”	79
Tabela 22 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 2.1 “Quando lês como é que te sentes?”	79
Tabela 23 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 2.2 “Quantos livros para crianças é que achas que existem em tua casa?”.....	36
Tabela 24 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 2.3 “Durante o ano oferecem-te livros...”.....	36
Tabela 25 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 2.4 “Nos teus tempos livres, depois das aulas, costumas ler?”.....	37
Tabela 26 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 2.5 “Na tua escola existe biblioteca?”	37
Tabela 27 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 2.6 “Costumas ler livros na biblioteca?”	38
Tabela 28 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 2.7 “Quando vais à biblioteca o que fazes?”	38
Tabela 29 – Variáveis e respetivas correlações da motivação para a leitura.....	41
Tabela 30 - Correlação entre as emoções e a motivação intrínseca	47

Tabela 31 - Frequência e percentagem para as respostas à questão: “Quais as principais práticas e estratégias de promoção de leitura que utiliza na sala de aula com os seus alunos?”	49
Tabela 32 - Frequência e percentagem para as respostas dadas à questão: “Procura criar motivação para a leitura nos seus alunos? Como?”	50
Tabela 33 - Frequência e percentagem para as respostas dadas à questão: “Quais as dificuldades que sente para promover hábitos de leitura nos seus alunos?”	51

Lista de figuras

Figura 1 - Médias do item 2.1 referente a cada uma das emoções experienciadas pelos alunos na leitura.....	39
Figura 2 - Caracterização das dimensões motivacionais.....	40
Figura 3 - Relação entre os três grupos de alunos e a motivação intrínseca, autoeficácia e dificuldade percebida.....	42
Figura 4 - Hábitos de leitura em função do desempenho.....	44
Figura 5 - Motivação em função do desempenho leitor.....	45

I. Introdução

Aprender a ler é uma das mais importantes capacidades escolares que conduz à criação de bases essenciais para o caminho académico, profissional e pessoal dos jovens (Leppänen, Aunola, & Nurmi, 2005). A capacidade para ler é um fator essencial para criar uma formação consistente e com sucesso, tendo início antes da entrada para o 1º ciclo: “Até mesmo antes de aprendermos a ler, o facto de nos lerem em voz alta e escutarmos um texto constitui um processo que nos leva a captar as palavras (...).” (Prose, 2007, p. 15).

A leitura na instituição escolar é essencial a todos os sujeitos que se queiram tornar ativos na comunidade. Assim, tem de ser um trabalho em conjunto, em que se esforçam todos para produzir frequentes e adaptadas práticas de leitura nos alunos, de acordo com as preferências de cada um (Santos, 2000).

Faz parte de um dos objetivos dos investigadores, entidades, professores e pais dar às crianças momentos de escrita e leitura, sendo oportunidades estimulantes, criando este contacto desde cedo (Calixto, 1996). Para as crianças e jovens que não estão motivados para a leitura e para a aprendizagem e que não possuem capacidade para compreender o que estão a ler, a sua evolução torna-se mais difícil e complicada (Lutz, Guthrie & Davis, 2006).

Gambrell (2007) faz referência à utilização do tempo para ler sem contar com a leitura na instituição escolar que é fundamental, visto que a maior parte do tempo dos alunos fora das aulas é ocupado com outro tipo de atividades. Wigfield, Guthrie, Tonks e Perencevich (2004) mencionam que investigadores se dedicam bastante à temática da motivação para a leitura dos alunos e existência de aptidões cognitivas para a fluência da leitura e enunciam que ler é uma tarefa que envolve preferências e esforço e estar motivado é essencial para inseri-las nas tarefas de leitura. Também podem existir alunos com elevadas aptidões cognitivas e que não ocupam parte do seu tempo a ler, por não estarem com motivação para a atividade leitora.

O tema deste trabalho, organizado em dois estudos distintos, mas complementares, teve como intuito perceber quais os hábitos de leitura dos alunos e de que forma estão associados à sua motivação e ao seu desempenho leitor. Por outro lado, pretendeu-se também focar sobre as práticas que os professores utilizam na sala de aula.

Assim, os objetivos gerais consistiram em caracterizar e relacionar os hábitos de leitura, a motivação para a leitura e o desempenho leitor em crianças do 4.º ano e caracterizar as práticas e estratégias de leitura utilizadas pelos professores.

Este trabalho está organizado em dez capítulos. O capítulo II é constituído pela revisão de literatura, em que primeiro definimos a leitura, de seguida caracterizamos os hábitos e práticas de leitura, a motivação leitura e as respetivas teorias relacionando a compreensão e o desempenho leitor, como também as práticas e estratégias de leitura dos professores e por fim a autoeficácia destes docentes. No capítulo III descrevemos a problemática referindo os objetivos gerais e específicos e as hipóteses gerais e operacionais que expõe não só, a caracterização dos hábitos, da motivação e das práticas e estratégias como também a relação entre os hábitos e a motivação, os hábitos e o desempenho leitor e o desempenho leitor e a motivação. No capítulo IV, o método em que referimos o delineamento do estudo, enunciámos os participantes, descrevemos os instrumentos utilizados e o procedimento de recolha envolvido. No capítulo V enunciamos os resultados e a análise dos mesmos. No capítulo VI são discutidos os resultados apresentados tendo por base a literatura. Por fim, no capítulo VII são expostas as considerações finais, limitações e sugestões.

II. Revisão da Literatura

1. Leitura e hábitos de leitura

Uma das atividades mais relevantes para o meio escolar e social dos sujeitos é a leitura (Martins & Sá, 2008). A leitura constitui-se como uma “ação de decifrar o que está representado pelos signos gráficos (...) o ato de apreender o conteúdo de uma mensagem escrita (...) maneira como cada pessoa compreende, interpreta um texto, uma obra, um acontecimento, em função de determinados códigos, princípios, teorias, ideologias (...) ação de decifrar quaisquer sinais que foram traçados com a intenção de representar alguma coisa ou aos quais se atribui alguma significação” (Casteleiro, 2001, p.2245).

“Nenhum leitor nasce leitor. E isso é válido tanto para a tecnologia do livro como para o ambiente digital. Os leitores fazem-se com trabalho, com produção, com prática continuada.”, enuncia Teresa Calçada, à Revista Visão, coordenadora da RBE e comissária adjunta do PNL (Lobo, 2011, p. 16). Praticar a leitura é essencial para aumentar a compreensão das letras do alfabeto, solucionando os símbolos e ligando as palavras (Sabino, 2009). Para além disso a compreensão da leitura e o conhecimento da leitura são duas competências fundamentais à maturação e desenvolvimento intelectual dos alunos (Maroco, 2018). O leitor ao ler deve sentir não só, a evolução do vocabulário, mas também prazer (Sabino, 2009).

Ler é muito importante para o quotidiano do ser humano e constitui-se como um pré-requisito para muitas aprendizagens. Através deste ato de leitura, podemos conhecer aspetos sociais e novas culturas, entre outros... que são fundamentais para que o indivíduo seja um cidadão comunicativo e ponderado. Aprender a ler é muito mais do que aprender estratégias e competências, é imprescindível que a criança demonstre interação nas práticas de literacia e também que se sinta com motivação para o executar (Hulme & Snowling citado por Rodrigues, 2019). Possíveis défices na competência da leitura podem conduzir a dificuldades na aquisição de outras competências necessárias ao ser humano (Stutz, Schaffner & Schiefele, 2016).

Esta capacidade de aprender a ler influencia positivamente o desempenho, a evolução e a aprendizagem escolar das crianças (Nasser, 2013). Segundo Rodrigues, Alçada, Calçada, e Mata citado por Marôco (2018), o primeiro motivo de repetência precoce do 2º ano do 1º ciclo em Portugal consiste na escassez de competências leitoras.

De acordo com Lerner (1989), a leitura está relacionada com o sucesso escolar enunciando que “*a leitura é o instrumento básico para todas as matérias escolares, o fracasso na escola se deve, frequentemente, à falta de aptidão para a leitura.*” (Lerner, 1989, p. 349)

“A prática da leitura constitui uma condição indispensável de cidadania, de acesso pessoal ao emprego, à cultura e à participação cívica.”, afirma Benavente (1996, p.407). A aprendizagem da leitura ocorre em tudo o que a criança lê, de forma a estimular o ato da leitura. Quanto mais a criança lê, mais aperfeiçoa e maior gosto desenvolve. Para se tornar numa boa aprendizagem, é necessário que os livros estejam adaptados ao nível de aprendizagem de cada criança, no que se refere à ilustração, ao vocabulário, às estruturas frásicas, à temática e à extensão. Os livros primordiais a serem apresentados à criança devem apresentar várias imagens e ser escasso em relação ao texto, de forma a despertar o seu interesse. Ao longo do tempo e à medida que a criança vai crescendo, as imagens são cada vez mais escassas nos livros e o texto predomina (Magalhães & Alçada, 1994).

É importante que sejam criados hábitos de leitura desde cedo. Nas crianças, a criação de hábitos de leitura pode ser caracterizada como uma condição essencial para o seu processo escolar, nomeadamente, os alunos podem tornar-se mais participativos e ativos nas aprendizagens e também proporciona formas para que estes aprendam pela sua própria vontade, conduzindo a um perfil de aluno mais reflexivo e autónomo (Lerner, 1989). Pelo contrário, os alunos que não possuam hábitos de leitura podem não desenvolver aptidões de perceção, competências literárias, apresentando assim uma redução lexical e problemas de compreensão linguística. Estas dificuldades podem estar junto da criança ao longo das aprendizagens (Lerner, 1989).

Existem estudos que enunciam a relevância da criação de hábitos de leitura na evolução da literacia. Azevedo (2013) enuncia que uma elevada frequência da leitura conduz ao progresso de capacidades tais como a compreensão da leitura, o reconhecer das palavras e a variedade e fluidez do vocabulário. A leitura também facilita o processo de aprendizagem de forma a compreender as ideias (Santos, 2000). Assim, para que haja a evolução da linguagem é importante, o aumento da leitura, ampliando assim o seu vocabulário e conseqüentemente uma melhor fluência na leitura das palavras.

No seguimento da criação de hábitos de leitura ser essencial para a evolução das aprendizagens, em 2013, o Ministério da Educação executou um programa denominado

“Está na hora da leitura”, em que estavam incluídas orientações para tarefas de leitura. Com base nestas orientações, para promover hábitos de leitura em alguns países, foram utilizados os seguintes princípios: “O caminho para a aquisição de uma competência sólida no domínio da leitura é longo e difícil”, “Para se induzirem hábitos de leitura autônomos, são necessárias muitas atividades de leitura orientada.”, “A aquisição plena da competência da leitura não exige apenas a aprendizagem da descodificação do texto.”, “Para se atingirem patamares superiores de compreensão é indispensável uma prática constante na sala de aula e na biblioteca, em casa, durante vários anos.”, “O treino da leitura não deve ser remetido apenas para o tempo livre ou para casa, pois, se o for, em muitos casos não se realiza.”, “A promoção da leitura implica um desenvolvimento gradual e só se atingem os patamares mais elevados quando se respeitam as etapas inerentes a esse processo.”, “Para despertar o gosto pela leitura e estimular a autonomia, é necessário ter em mente a diversidade humana, considerar as idades, os estádios do desenvolvimento, as características próprias de cada grupo, o gosto e o ritmo próprios de cada pessoa.”, “Os projetos de leitura devem rejeitar tentações de modelo único e exigem uma atitude aberta, flexível onde caibam múltiplos percursos, os percursos que a diversidade humana aconselha a respeitar.” (Silva, 2014, p.18)

O principal foco de aprendizagem das crianças deve ser a compreensão da leitura, visto que a quantidade de palavras conhecidas demonstra ser gradual, isto é, a quantidade de palavras conhecidas aumenta ao longo do tempo. A descodificação das palavras e as complicações em reconhecê-las provêm muitas vezes de problemas na compreensão da leitura (Soemer & Schiefele, 2018).

As práticas de leitura estabelecem uma relação com a compreensão da leitura e de textos, dando os livros na escola e as atividades da vida diária um suporte essencial para aumentar os hábitos, o prazer e a qualidade dos níveis de leitura. Esta compreensão da leitura está relacionada com o desempenho dos alunos nas várias disciplinas. Os leitores menos competentes demonstram uma reduzida capacidade e desenvolvimento em compreender a leitura, comparando com os leitores mais competentes, apresentando assim efeitos negativos no seu progresso escolar (Soemer & Schiefele, 2018). É importante os alunos possuírem tempo e espaço para a leitura diariamente na escola. Para desenvolver os hábitos de leitura é necessário os alunos aprenderem a ter gosto em ler e para desenvolver a capacidade de leitor é essencial ensinar os alunos a ler (Gambrell, 2015).

Se os hábitos de leitura se tornarem frequentes na vida das crianças, estas irão possuir um maior prazer nas tarefas, irão dar um maior valor à leitura, irão estar mais motivadas para ler, tendo assim uma percepção maior enquanto leitor (Costa & Condé, 2019). Existe a noção que os alunos que possuem gosto pela leitura, possivelmente irão optar por ler com mais frequência do que os alunos que não têm gosto pela leitura. Também podemos afirmar que quanto mais os alunos leem, melhores leitores se tornam e assim é lhes proporcionada uma vida mais positiva em termos cívicos, sociais e académicos (Gambrell, 2015).

Segundo algumas investigações, o ensino e aprendizagem da leitura começa no seio familiar, antes da entrada para a escola e que evolui no decorrer dos anos, em que se atinge o sentido das práticas culturais e sociais relacionadas com a linguagem escrita. Tudo isto tendo em conta que as crianças já possuem um vasto grupo de representações e conhecimentos sobre para que serve a leitura (Martins, 1996).

Para que as crianças usufruam de uma aprendizagem da leitura com qualidade, é importante a intervenção da família ao longo da escolaridade. A prática de literacia familiar faz parte de um dos contributos dado pelos pais aos seus filhos, de forma a envolverem-se no seu percurso escolar (Pacheco & Mata, 2013; Salvador & Martins, 2017; Villas-Boas, 2016). Segundo Botini e Farago citado por Costa e Condé (2019), não só o meio escolar possui um papel fulcral em estabelecer as crianças como leitores, mas também a intervenção da família é importante, visto que antes e durante a aprendizagem da leitura, pode ocorrer o contacto com os livros. Os contextos pelos quais a criança está rodeada, não só a sala de aula, a escola e a casa, mas também fatores sociais, económicos e culturais, possuem uma forte influência para alcançar bons resultados na prática da leitura, tanto ao nível do comportamento ou atitudes face a esta, mas também ao nível das aquisições (Rodrigues, 2019).

De acordo com Gray e Troy (citado por McKool & Gespass, 2009), os alunos iniciam o seu primeiro contacto com os livros e a leitura, observando inicialmente os pais em casa e depois observam os professores na escola. Para estabelecer uma aproximação entre os pais e as crianças, a leitura em família, também pode ser uma prática muito importante e uma forma geradora de afeto entre estes, sendo causado o espírito de leitor na criança, quando os adultos leem para elas. É importante que a família inclua a leitura no seu ambiente familiar, pelo facto de ser várias vezes entendida pelas crianças como desagradável e aborrecida e que têm de fazer obrigatoriamente na escola. Assim, para que

o desejo pela leitura cresça, é necessário que a família colabore com a escola (Costa & Condé, 2019).

As crianças durante as suas práticas de leitura utilizam vários tipos de livros, de acordo com as suas preferências. Segundo um estudo de Magalhães e Alçada (1993) denominado “Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI”, os livros de aventuras e de banda desenhada são os que os alunos do 1º ciclo do ensino básico têm como preferência. Os livros de aventura proporcionam a motivação dos alunos, isto é, “uma trama narrativa forte, ação, mistério, emoção, personagens bem delineadas e reconhecíveis em várias situações” (Magalhães & Alçada, 1993, p.44). A banda desenhada possibilita que o leitor faça uma observação do ambiente, das personagens e da história no momento. Outra particularidade é que garantem sempre um fecho feliz da história, sendo isto essencial para as crianças. Um estudo de Ribeiro, Leal, Ribeiro, Forte e Fernandes (2009) apoiam as sugestões de Magalhães e Alçada (1993) que enuncia que as crianças do 1º ciclo têm interesse por vários tipos de texto e que os textos de comunicação de informações e os livros de aventura são mais escolhidos e a ficção e a poesia são os menos selecionados.

2. Motivação leitora

Desde pequeninas que as crianças começam a distinguir o interesse, a motivação intrínseca e o conhecimento das suas aptidões nos variados domínios. Assim, a sua motivação pode alterar consoante os temas, por exemplo, pode estar mais motivada para escrever do que para ler (Mata, Monteiro & Peixoto, 2009).

No contexto de escola, no envolvimento escolar dos estudantes, a motivação diz respeito a um conceito essencial bastante decisivo no sucesso académico dos alunos. Segundo Mata (2006), este conceito tem apresentado várias interpretações na literatura. De acordo com Baker e Wigfield (citado por Mata, 2006), alguns estudos acerca da motivação, enunciam uma associação entre as atitudes e a leitura, isto é, os afetos e a leitura do que com a motivação para a leitura. Os sentimentos que estão associados à leitura e que conduzem as crianças ao evitamento ou à procura de momentos de leitura, denominam-se atitudes motivacionais face à leitura. Estas atitudes vão dependendo de criança para criança, conforme a sua experiência pessoal (Mata, 2006).

Vários fatores motivacionais, educacionais e cognitivos afetam o desenrolar da compreensão da leitura nas crianças, sendo que as participações das mesmas em tarefas de leitura também são importantes. O texto e as palavras são fulcrais para a vida escolar, uma vez que, um dos principais objetivos dos professores e educadores consiste em proporcionar aos alunos a compreensão da leitura.

Os leitores que utilizam mais estratégias e possuem uma maior motivação para compreenderem o que estão a ler, estão mais envolvidos em tarefas de leitura. Segundo Mullis, Kennedy, Martin e Sainsbury (2006), a compreensão leitora consiste numa tarefa que abrange frequência e continuidade, contudo uma pessoa que se sente satisfeita e que o tempo se torna produtivo, constitui-se um bom leitor. Estes leitores dão valor ao tempo que dedicam à leitura e sentem-se mais satisfeitos do que os leitores que apresentam algumas dificuldades.

Segundo Akyol (citado por Biyik, Erdogan & Yildiz, 2017), as crianças devem sentir a leitura como uma atividade prazerosa. A leitura é uma atividade que requer motivação, uma vez que é uma atividade que as crianças podem preferir fazer ou não. A motivação é um dos fatores-chave para aprender a ler. Mesmo que o leitor tenha fortes habilidades cognitivas, se a sua motivação para a leitura não estiver num nível adequado, este não conseguirá ter tempo suficiente para a aprendizagem da leitura (Biyik, et al., 2017).

Um dos referenciais sobre a motivação que tem sido usado no estudo da motivação para a leitura é o da teoria de expectativa/valor. De acordo com o modelo de expectativa-valor de aquisição da motivação de Eccles, Wigfield e colegas (Eccles et. al.,1983; Wigfield & Eccles, 2000) a percepção das crianças acerca dos estereótipos, dos papéis de género e das crenças de socialização, expectativa e atitudes podem ser influenciados pelas crenças e comportamentos de socialização, pelo meio cultural e pelas aquisições decorrentes da experiência. Os esquemas gerais do self, as memórias afetivas das crianças e o valor subjetivo da tarefa também são influenciados pelas variáveis ditas anteriormente. Em último, os resultados originários das escolhas são afetados pelas expectativas de sucesso e pelo valor subjetivo da tarefa. Eccles et al. (1983) criaram este modelo focado no efeito que os fatores psicológicos e sociais, tais como as diferenças de género e individuais, possuem sobre a persistência nas atividades e escolhas das tarefas.

Os valores (importância, interesse, custo da tarefa e utilidade) e as expectativas afetam não só, as escolhas das atividades que vão ser executadas como também o desempenho, de acordo com o modelo de expectativa e valor (Eccles & Wigfield, 2002). Dependendo do interesse por uma determinada atividade, o sujeito escolhe se quer realizar ou não a tarefa, e se realizar é porque acha vantajosa e importante, tendo assim um custo não só, emocional, mas também de tempo. A dificuldade da atividade, a noção do esforço, os objetivos, a competência e as memórias influenciam as expectativas e o interesse numa determinada tarefa. Existem ligações entre a noção do sujeito no que diz respeito ao seu interesse, esforço, competência e dificuldade na realização de uma atividade (Wigfield & Eccles, 2000).

Tendo em conta uma perspectiva criada por Alvermann e Guthrie (1993) e Guthrie (1996), o leitor é motivado quando se envolve no ato de ler, ou seja, lê por várias razões: é sábio, isto é, tem a capacidade de usar conhecimentos obtidos para a construção de outras habilidades acerca do texto; é estratégico, ou seja, usa habilidades para a compreensão, interpretação e regulação da leitura de modo a conduzir à satisfação das intenções e objetivos do leitor; e interativo, pelo facto de a comunicação e a partilha com os outros fazerem parte do processo ao ler um texto (Gambrell, 1996).

Aspetos como o prazer e a satisfação relacionados com o interesse e a importância dada à leitura, sentimentos de autoeficácia que possuem influências sobre as possibilidades de sucesso e auto percepções de leitor tornam-se essenciais na especificação da motivação para a leitura (Wigfield, 1997). Posto isto, existem 3 conceitos muito importantes para estudar a motivação da leitura: a motivação intrínseca e extrínseca, a motivação social e a percepção de se ser eficaz e competente numa determinada tarefa. Estes temas são essenciais para o aluno estar motivado para a leitura (Wigfield, 2000).

É importante perceber os componentes intrínsecos e extrínsecos nas tarefas de leitura, nomeadamente, motivos relacionados com a curiosidade, interesse, prazer pela leitura ou em contrapartida para ganhar alguma coisa ou algum reconhecimento por parte de outra pessoa (Wigfield, 1997).

De acordo com Wigfield e Guthrie (1997), as dimensões centrais da motivação intrínseca da leitura são: a curiosidade, para aprender mais sobre tópicos de interesse; o envolvimento, para vivenciar ações imaginativas; e o desafio, preferência por materiais de leitura difíceis ou complexos. A motivação extrínseca da leitura abrange: as dimensões

das notas de forma a melhorar as notas na escola, particularmente na leitura; competição, com o intuito de atingir níveis mais altos de desempenho escolar do que outros alunos; e reconhecimento, para obter elogios pelo bom desempenho demonstrado (Stutz, Schaffner & Schiefele, 2016).

A motivação social diz respeito a uma atividade social que envolve a compartilha de leitura e ideias com as pessoas mais próximas, por exemplo, quando as crianças leem com os pais em casa ou quando leem todos juntos nas aulas em conjunto com o professor (Wigfield, 1997).

A percepção de se ser eficaz e competente numa determinada tarefa diz respeito à avaliação que o indivíduo faz da sua aptidão para cada atividade, conduzindo a uma inibição ou facilitação no seu envolvimento (Mata et al, 2009).

Segundo um estudo de Gambrell, Hughes, Calvert, Malloy e Igo (2011), os alunos que liam livros e que debatiam as interpretações que faziam dos livros, com os colegas ou com adultos, indicavam uma elevada motivação para a leitura. Este estudo sugeriu que tarefas no ensino e na aprendizagem tais como debates sobre as leituras, sustentavam a motivação para a aprendizagem da leitura.

Existem evidências científicas que enunciaram uma relação positiva entre a motivação intrínseca da leitura e a compreensão da leitura, sendo esta relação mediada pela quantidade de leitura. Vários autores demonstram diferença no género feminino e masculino em relação à motivação, quantidade de leitura e competência de leitura. Estes autores também sugerem que o tipo e o conteúdo do material de leitura podem servir como um moderador na relação entre a quantidade de leitura e a competência leitora. Um aluno que lê um livro que está abaixo do seu nível de capacidade terá um menor crescimento na capacidade de leitura do que um aluno que lê um livro ligeiramente acima de seu nível de capacidade (Stutz, Schaffner & Schiefele, 2016).

Um estudo de Wigfield e Guthrie (1997) demonstrou que as raparigas mostram uma maior motivação para a leitura do que os rapazes. A reduzida motivação leitora dos rapazes é um fator de inquietação, visto que o nível de leitura é muito importante para alcançar o sucesso na escola. Em 2000, 2003 e 2006 foram efetuados estudos PISA que mostraram que as raparigas possuíam um elevado desempenho relacionado com a aptidão para a leitura, particularmente em atividades que conduzem à avaliação e reflexão (Rolo & Silva, 2009). Para além da motivação, também nos hábitos e práticas de leitura das

crianças do 1º ciclo existem diferenças de acordo com o género, sendo as raparigas que possuem mais hábitos e práticas comparativamente ao género masculino, de acordo com Ribeiro, Leal, Ribeiro, Forte e Fernandes (2009).

3. Práticas e estratégias de leitura

Por vezes, antes de surgir o desejo pela leitura, são necessárias estratégias criadas em conjunto pela família, escola e sociedade para as crianças (Lajes, 2007). É claro que podemos utilizar a leitura em variadas tarefas, mas sem estratégias consistentes é pouco provável que haja gosto pela leitura (Santos et al., 2007).

Os professores, os pais, os bibliotecários e os educadores são intervenientes essenciais, que para além de serem os recetores primordiais dos textos também transformam as crianças nos recetores secundários destes textos (Azevedo, 2013). Vários estudos enfatizam que as práticas dos professores também são importantes para aumentar o envolvimento das crianças com o texto (Marinak, 2013).

Mour (citado por McKool & Gespass, 2009) sugeriu que os docentes devem “praticar o que pregam”, de forma a darem valor às suas leituras e conseguir transmitir esse valor aos alunos. Segundo Turner e Paris (1995), as tarefas diárias na sala de aula realizadas pelos professores consistiam num importante fator para proporcionar a motivação da leitura. Tarefas em que os alunos possuam algum tipo de controlo ou intervenção, tornam-se mais motivadoras. Porém, tarefas mais fechadas em que os alunos tenham pouco controlo sobre as mesmas, tornam-se pouco motivadoras. Permitindo assim, que os alunos modifiquem as tarefas em relação às suas dificuldades e aos seus interesses, com o intuito de serem suficientemente desafiadoras (Marinak, 2013).

Para a leitura na escola, é necessário ter em conta o tempo disponível, as atividades realizadas a partir de textos e livros, os materiais oferecidos e o mais importante o ambiente que o professor proporciona aos alunos, colaborando na motivação dos alunos (Costa & Condé, 2019).

Uma ferramenta importante para a leitura são as atividades de leitura, permitindo assim a interação com o texto e com informações acerca de determinados temas relacionados com a matéria ou relativamente a informações acerca do mundo e da sua

história. Por exemplo, os clubes de leitura que dizem respeito à formação de grupos de cinco ou seis pessoas em que discutem um texto ou um livro (Costa & Condé, 2019).

Segundo Ruth Yopp e Hallie Yopp (citados por Azevedo, 2014), o clube de leitura consiste numa atividade valiosa para promover opiniões pessoais de cada aluno relativamente ao tema discutido e em estabelecer um diálogo entre o aluno e os colegas. A escrita de diários também pode ser uma atividade essencial para as crianças para o contacto com a leitura. Os diários possibilitam as crianças a expressar os seus afetos e emoções em relação a determinadas pessoas ou objetos e motivam os alunos a uma interação entre eles e o texto, ajudando-os na construção dos seus significados.

Por vezes, os alunos apresentam dificuldades ao aprender a ler devido aos contextos familiares em que estão inseridos, nomeadamente contextos em que os familiares não têm interesse nem dão valor à vida das crianças na escola, sejam elas por motivos culturais ou socioeconómicos. Em contrapartida, deveriam estimular o trabalho da escola, acompanhar as crianças, valorizá-las, de forma que se sintam apoiados para o seu sucesso no contexto escolar. As famílias deveriam estar a “trabalhar” em conjunto com os professores, quando não estão, aumenta a probabilidade de os alunos não terem sucesso seja na leitura ou em qualquer outro tipo de atividade escolar (Rodrigues et al., 2017).

Embora a maior parte dos professores veja a leitura como uma atividade de lazer, no seu tempo livre, poucos são os docentes que o aproveitam para ler. Muitas vezes, este tempo é ocupado a planear e a corrigir trabalhos, a realizar tarefas domésticas e a participar em convívios familiares. É necessário que os professores se envolvam na leitura para que tenham um efeito positivo sobre os seus alunos, de forma a estes estarem motivados e envolvidos na leitura. Segundo uma investigação, vários professores foram questionados como tentaram motivar os alunos a ler por prazer. 53% dos professores relataram utilizar práticas de ensino mais associadas à motivação intrínseca, nomeadamente discutir e recomendar bons livros. 47% referiram a utilização de práticas ligadas à motivação extrínseca, isto é, recompensas. Verificou-se a distinção entre os professores que leem mais de 30 minutos por dia e os professores que leem menos de 10 minutos por dia ou não liam nada em termos de técnicas de motivação e os docentes que liam mais de 30 minutos por dia usavam práticas relacionadas com a motivação intrínseca, como debater e aconselhar a leitura de livros em sala de aula do que os professores que liam menos de 10 minutos ou não liam nada (Mckool & Gespass, 2009).

Os professores que são leitores liam em voz alta para os seus alunos, conversavam sobre os livros, planeavam algumas estratégias de leitura, davam aos alunos vários materiais de leitura e tempo frequente para lerem durante o dia na escola. É importante compreender que as atitudes e crenças relativamente à leitura influenciam a forma como se colocam em prática o ensino em sala de aula (Mckool & Gespass, 2009).

Para além do professor, o ambiente da sala de aula também é importante. Os contextos de sala de aula são essenciais para promover o envolvimento da leitura. Leitura envolvida consiste numa “fusão de motivação e reflexão” (Guthrie, 2010, p. 1). Leitores envolvidos gostam de aprender, são direcionados para o domínio, intrinsecamente motivados e possuem autoeficácia ao abordar tarefas de leitura. Assim, exprimiui que um contexto de leitura envolvente consiste numa sala de aula que compreende objetivos de aprendizagem e conhecimento, interações do mundo real sobre os livros, suporte para a autonomia do aluno, textos interessantes, tempo para colaboração, elogios e feedback (Marinak, 2013).

Para que os jovens se tornem bons leitores, é essencial o apoio dos professores para a criação de hábitos de leitura, mesmo que sejam: jornais, bandas desenhadas e revistas, aproveitando assim as suas horas livres. É importante um momento do dia ligado à leitura “à leitura pelo puro prazer da leitura”, para assim incentivar os alunos ao desejo pela leitura (Magalhães & Alçada, 1988, p.48). Assim, é importante que os docentes possuam conhecimento acerca dos gostos dos temas de leitura dos alunos com o intuito de selecionar esses livros, promovendo a evolução de projetos pessoais de leitores e a motivação leitora (Santos, 2000).

Existem vários projetos ou programas de implementação da leitura, com o intuito de fortalecer as práticas, a motivação e a compreensão leitora. CORI consiste num programa de ensino para a compreensão de leitura que combina instrução de estratégias de leitura, apoio para a motivação do aluno e ligações com áreas de conteúdo. Também dá valor à partilha da leitura entre os alunos e utiliza estratégias, atividades e materiais diferenciados. Numa investigação desenvolvida, existiram dois grupos de alunos que foram comparados, alunos nas salas de aula CORI e alunos nas salas de aula tradicionais. Na sala de aula CORI, os professores davam indicações sobre estratégias de leitura e o foco estava em aumentar as variáveis de motivação, nomeadamente: autoeficácia dos alunos, autonomia, valor da leitura, motivação intrínseca e colaboração na leitura. Por exemplo, para aumentar a perceção da autonomia dos alunos na leitura, aos alunos eram

fornecidas muitas opções em relação ao que podiam ler (Wigfield, Gladstone & Turci, 2016). Investigações realizadas sobre o efeito deste programa, enunciaram a presença de um efeito positivo ao nível da motivação e da compreensão da leitura dos alunos das aulas CORI (Marinak, 2013).

Em 2009, o Plano Nacional de Leitura criou um projeto denominado “Já sei ler” com alvo nas crianças do 1º ciclo, com o intuito de valorizar e fortalecer práticas de leitura, consistindo numa leitura diária de 10 minutos entre as crianças e os professores ou entre as crianças e a família. Este projeto apresentou como primeiros contributos: envolvimento entre a comunidade, a família e a escola. As famílias recebiam um folheto com informações sobre de que forma podem ler com as crianças e quais são os livros mais adequados. Os professores também recebiam um folheto com métodos a serem adotados com os alunos e com os encarregados de educação (PNL, 2020).

As principais estratégias de leitura avançadas pelos trabalhos referidos anteriormente foram:

- Realização de tarefas em que os alunos possuam algum tipo de controlo ou intervenção, tornam-se mais motivadoras;
- Realização de atividades realizadas a partir de textos e livros, os materiais oferecidos e o mais importante o ambiente que o professor proporciona aos alunos;
- Criação de clubes de leitura;
- Proporcionar a escrita de diários;
- Estabelecer conversa sobre os livros;
- Fornecer vários materiais de leitura;
- Criar um momento para lerem durante o dia na escola;
- Proporcionar uma partilha de leitura entre os alunos;
- Leitura diária de 10 minutos entre as crianças e os professores ou entre as crianças e a família.

4. Autoeficácia dos professores

A autoeficácia consiste numa crença relacionada com a aptidão de um indivíduo para criar e estruturar várias ações, de forma a conduzir a um objetivo. Esta noção enuncia-se como um conceito que influencia o comportamento dos sujeitos, divulgando uma elevada possibilidade de estes conseguirem fazer as coisas em que se consideram com alta competência (Bandura, 1997). Os sujeitos mostram-se com motivação, com mais persistência e com uma maior probabilidade de atingir o sucesso, se demonstrarem uma elevada autoeficácia nas atividades (Iaochite & Azzi, 2017).

Ao longo dos anos, vários estudos têm apresentado o papel da autoeficácia dos professores em tarefas escolares e no decorrer do sistema de ensino-aprendizagem (Iaochite & Azzi, 2017). Várias investigações referem que quanto mais elevada é a crença de autoeficácia dos docentes, mais alta é a probabilidade de possuírem um elevado desempenho, conduzindo assim à sua realização pessoal, ao bem-estar e a valores elevados de motivação (Nina et al., 2016).

Segundo Schwarzer e Schmitz (2004), um docente com elevada autoeficácia também demonstra proatividade, conduzindo assim a uma atitude responsável ao longo do seu percurso profissional relativamente à presença de decisões e adversidades. De acordo com Bzuneck (2000), os docentes que apresentam baixos valores de autoeficácia desviam-se das tarefas e mostram-se com pouca persistência, quando se deparam com estudantes que demonstram algumas dificuldades. Possuir conhecimento e capacidade para alcançar certos objetivos não basta, é necessário ter confiança e consentir com a sua aptidão para lecionar, de forma a conquistar vários objetivos (Bandura, 1986).

Gibbs (2002) apresenta vários fatores fundamentais para caracterizar os docentes com elevada autoeficácia, sendo eles: resiliência, superando todos os momentos com que se depara; capacidade de sobrevivência, perante os desafios a que são propostos conseguem adaptar-se; e inovação, demonstrando uma elevada capacidade para criar coisas novas.

Gibson e Dembo (1984) observaram salas de aula geridas por professores com altos valores de autoeficácia e por docentes com baixos valores de autoeficácia. Estes autores enunciaram que os docentes com altos valores possuíam: uma maior dedicação às tarefas escolares; que ofereciam aos alunos oportunidades para atingirem boas notas;

que forneciam apoio às crianças com mais dificuldades; e que se os estudantes utilizarem estratégias apropriadas são ensinados de igual forma, sendo possível a promoção da interferência das famílias ao longo do percurso da criança. Pelo contrário, os docentes com baixos valores de autoeficácia: aproveitavam o tempo na escola em outro tipo de tarefas e não em tarefas académicas; os estudantes que apresentavam notas mais baixas ou pouca motivação eram desinvestidos por este tipo de professor; produziam várias críticas e em casos de crianças que tinham falta de apoio e de valorização académica por parte das famílias, o professor sentia que estava limitado para possibilitar um crescimento do intelectual destas crianças.

A relação que o aluno estabelece com o professor também é importante na aprendizagem do aluno. Shoham (1997) enuncia que a relação que o aluno estabelece com o professor influencia a participação dos estudantes nas atividades relacionadas com a escola. Quando possuem uma boa relação com os professores, os alunos participam nas atividades propostas. Porém, quando não possuem um bom vínculo com estes profissionais, os alunos mostram desinteresse e desmotivação pelas tarefas, acabando por se desligarem de todas as atividades relacionadas com a escola.

III. Problemática, objetivos e hipóteses

A aprendizagem da leitura direciona-se na formação de um leitor crítico, ativo, autónomo e criativo. Para que isto seja possível é fulcral serem utilizadas ferramentas adaptadas e facilitadoras que motivem os alunos para a leitura e consequentemente tenham sucesso nesta área (Ferreira & Horta, 2014).

Um estudo realizado com crianças do 1º ciclo, nomeadamente do 3.º ano, demonstrou uma relação entre a motivação intrínseca e a compreensão da leitura e do vocabulário. Os alunos que liam bastantes livros, exibiam motivação intrínseca (Kavanagh, 2019). Vários estudos expõem que os alunos demonstram vários erros relativamente à compreensão leitora, tanto a nível internacional como a nível nacional (Martins & Sá, 2008).

Neste momento, ainda é necessário vários estudos e investigações de forma a entender quais as estratégias e intervenções devem ser utilizadas para a evolução da

motivação das crianças para a leitura (Wigfield, Gladstone & Turci, 2016). Assim era importante um estudo nesta área com alunos do 4.º ano, visto que a leitura se constitui como uma competência base no contexto escolar e que existem vários estudos sobre esta temática, mas relativamente a outros anos de escolaridade. Relativamente a estratégias e intervenções também era importante para perceber quais poderiam ser utilizadas pelos professores, de forma que os alunos estejam motivados para ler.

Tendo por base a anterior breve revisão de literatura, torna-se pertinente como objetivos gerais:

Objetivo geral 1: caracterizar e relacionar os hábitos de leitura, a motivação para a leitura e o desempenho leitor em crianças do 4.º ano;

Objetivo geral 2: caracterizar as práticas e estratégias utilizadas pelos professores;

Para o objetivo geral 1 estabelecemos como objetivos específicos:

- 1a) Caracterização dos hábitos de leitura em crianças do 4.º ano;
- 1b) Caracterização da motivação para a leitura em crianças do 4.º ano;
- 1c) Relação entre os hábitos de leitura e a motivação para a leitura em crianças do 4.º ano;
- 1d) Relação entre os hábitos de leitura e o desempenho leitor (fluência, correção e a compreensão) em crianças do 4.º ano;
- 1e) Relação entre o desempenho leitor (fluência, correção e a compreensão) e a motivação para a leitura em crianças do 4.º ano;

Para o objetivo geral 2 estabelecemos como objetivos específicos:

- 2a) Caracterizar a autoeficácia dos docentes para promoverem hábitos e motivação para a leitura nos seus alunos;
- 2b) Caracterizar as práticas e estratégias de leitura adotadas pelos professores;
- 2c) Identificar as principais necessidades sentidas pelos docentes na promoção de hábitos e motivação para a leitura;

É importante caracterizar os hábitos de leitura em crianças do 4.º ano, pois segundo Azevedo (2013), os hábitos de leitura dos alunos tornam-se num aspeto essencial para o desenvolvimento da aprendizagem, de competências leitoras, competências sociais, contribuindo também para a criação de uma variedade de palavras e para um elevado grau de cultura geral. Assim, estes hábitos de leitura dizem respeito à quantidade, ao tipo e à frequência de leitura das crianças do 4.º ano de escolaridade.

Relativamente à motivação para a leitura em crianças do 4.º ano, é essencial entender o que faz as crianças estarem motivadas para a aprendizagem da leitura. Segundo McCombs (citado por Azevedo, 2013), enuncia que as crianças ao se envolverem na leitura é como um “espelho” da intervenção na sua aprendizagem. Assim esta caracterização diz respeito às razões que o leitor é motivado para a leitura.

No que concerne às práticas e estratégias de leitura adotadas pelos professores, é essencial que os professores disponibilizem estratégias e ferramentas para a leitura, de forma que os alunos consigam adquirir competências de leitura e se sintam interessados e motivados (Ferreira & Horta, 2014). Por outro lado, os estudos têm mostrado a importância do estudo da autoeficácia dos docentes. As investigações nesta área mostraram que existe uma relação entre a autoeficácia dos docentes e os resultados escolares dos alunos e também com a qualidade da abordagem educativa dos professores (Buric & Kim, 2020; Kim & Seo, 2018).

Relativamente à relação entre os hábitos de leitura e a motivação para a leitura em crianças do 4.º ano, enunciou-se as seguintes hipóteses:

Hipótese geral 1: “Os hábitos de leitura estão relacionados com a motivação intrínseca, a autoeficácia, a dificuldade percebida.”

De acordo com Wigfield et al. (1997b), existe uma relação entre a quantidade de hábitos de leitura e a motivação leitora. Esta quantidade de leitura está relacionada com as dimensões da motivação, os motivos para ler, a eficácia leitora, o desafio que a atividade propõe e a curiosidade para ler.

Face a esta hipótese geral e considerando as diferentes dimensões da motivação analisadas colocamos três hipóteses operacionais e respectivas fundamentações:

Hipótese operacional 1.1: “Os alunos com mais hábitos de leitura estão mais motivados intrinsecamente para a leitura.”

Um estudo realizado com alunos do 4º ano enunciou que a quantidade de leitura realizada por prazer está correlacionada com a motivação intrínseca para a leitura (Wang & Guthrie, 2004). Também Wigfield et al. (1997b) refere que a quantidade de leitura que a criança realiza é influenciada pela sua motivação leitora, dado que a motivação intrínseca controla os hábitos leitores do aluno.

Também Gabadinho (2007) revela informações de estudos que apoia esta hipótese, enunciando que os alunos que estão motivados intrinsecamente, possuem maior quantidade e frequência de hábitos de leitura do que os alunos com reduzida motivação intrínseca. Soemer e Schiefele (2018) são autores que também apoiam a associação entre a motivação intrínseca e o prazer em ler e à frequência da leitura.

Hipótese operacional 1.2: “Os hábitos de leitura estão relacionados com a autoeficácia dos alunos.”

Se desde cedo, os alunos possuírem sucesso nas atividades, maior será a sua motivação e a sua percepção da capacidade de conseguir realizar a tarefa (Gottfried, 1990). Os alunos que não possuem hábitos de leitura, possivelmente não vão poder desenvolver as suas capacidades de leitura, não conseguindo assim criar capacidades de percepção numa determinada tarefa. Assim, podem divulgar debilidade lexical e dificuldades de compreensão pela escassez de práticas leitoras (Santos, 2012).

Também Wigfield et al. (1997a) nas suas pesquisas tenta procurar o que pode influenciar a quantidade de vezes que a criança pratica tarefas de leitura e o tempo gasto a ler, chegando à conclusão que é a motivação. Assim os três aspetos que podem influenciar o tempo gasto na leitura e a quantidade de leitura são a autoeficácia, a motivação intrínseca e a motivação social.

Hipótese operacional 1.3: “Os hábitos de leitura estão relacionados com a dificuldade percebida.”

Leppänen et al (2005) refere que as dificuldades em compreender a leitura e no reconhecimento de palavras surgem no princípio do ensino da leitura. Assim, os hábitos leitores em casa são essenciais para a evolução do desempenho leitor.

Outro autor que apoia esta hipótese é Lerner (1989) que expõe que se desde cedo, os alunos não possuem hábitos leitores, provavelmente não desenvolvem capacidades literárias conduzindo assim a dificuldades nas tarefas.

Relativamente à relação entre os hábitos de leitura e o desempenho leitor (fluência, correção e a compreensão) em crianças do 4.º ano, enunciou-se as seguintes hipóteses:

Hipótese geral 2: “Os alunos com mais hábitos de leitura têm melhor desempenho em leitura.”

Os hábitos de leitura estão relacionados não só com o desempenho académico como também com o desempenho leitor (Mol & Bus, 2011). Lindsay (2010) também se foca na mesma ideia relatando que os hábitos e práticas leitoras estão ligados ao desempenho leitor e às atitudes dos alunos. Morgan et al (2007), refere que existe uma boa ligação entre o tempo gasto em atividades de leitura e o desempenho leitor, visto que um efeito do desempenho da leitura é a motivação.

Face a esta hipótese geral e considerando as diferentes dimensões da motivação analisadas colocou-se três hipóteses operacionais e respetivas fundamentações:

Hipótese operacional 2.1: “Os alunos com mais hábitos de leitura apresentam melhores níveis de correção.”

Azevedo (2013) enuncia que uma elevada frequência da leitura conduz ao progresso de capacidades tais como a compreensão da leitura, o reconhecer das palavras

e a variedade e fluidez do vocabulário. Variados são os estudos que enunciam a relevância da criação de hábitos de leitura na evolução da literacia (Santos, 2000).

Os alunos bons leitores reconhecem e descodificam as palavras de forma natural, mas os leitores com menos potencial, não identificam a palavra da mesma maneira e por isso têm dificuldade em descodificar e pronunciar as palavras corretamente (Ehri, 2002).

Hipótese operacional 2.2: “Os alunos com mais hábitos de leitura apresentam melhores níveis de fluência.”

Para possuir fluência na leitura, é importante que os alunos pratiquem bastante, lendo vários livros e textos, de forma a desenvolverem o vocabulário e a elevar a sua confiança para posteriormente ter a capacidade de fazer a leitura de textos mais trabalhosos. É necessário as crianças praticarem bastante a leitura de textos acessíveis, nomeadamente, que possuam palavras que já têm conhecimento e que já conseguem ler (Osborn & Lehr, 2003). Para que o aluno leia de forma fluente, é essencial ler bastante, ter muita prática, ampliando a sua confiança e enriquecendo o seu vocabulário, aumentando assim a evolução da linguagem (Gomes, 1996; Hasbrouck, 2005).

Hipótese operacional 2.3: “Os alunos com mais hábitos de leitura apresentam melhores níveis de compreensão.”

Durante o 1º ciclo, a quantidade de leitura realizada pelos alunos fora da escola conduz à evolução da obtenção da leitura relativamente às várias medidas de compreensão da leitura (Vilhena, 2014). Leppänen, Aunola e Nurmi (2005) enunciam a existência de uma ligação entre a compreensão da leitura e os hábitos de leitura exteriores à escola.

Um estudo de Linda, Cipielewski e Stanovich (1992) observaram que quanto mais depressa as capacidades da leitura são controladas durante o 3.º, 4.º ou 5.º ano, maior influência terá o material de leitura das crianças.

De acordo com um programa “Está na hora da leitura” criado em 2013 pelo Ministério da Educação, um dos seus princípios consistia em: “Para se atingirem

patamares superiores de compreensão é indispensável uma prática constante na sala de aula e na biblioteca, em casa, durante vários anos.”.

Relativamente à relação entre o desempenho leitor (fluência, correção e a compreensão) e a motivação para a leitura em crianças do 4.º ano, enunciou-se as seguintes hipóteses:

Hipótese geral 3: “As crianças com níveis mais elevados de desempenho possuem mais motivação para a leitura.”.

Alguns autores afirmam que a motivação é um dos aspetos que influencia as competências leitoras. Num estudo, Meece e Holt (1993) observaram que as crianças que apresentavam elevada compreensão para a leitura, também estavam motivadas. Guthrie et al (2006), enuncia que uma contribuição essencial para o sucesso escolar e para a obtenção da leitura é a motivação da leitura.

Face a esta hipótese definimos três hipóteses operacionais para dimensões específicas da motivação.

Hipótese operacional 3.1: “As crianças com melhor desempenho sentem mais motivação intrínseca para a leitura.”

Esta hipótese fundamenta-se no facto de se saber que os alunos que se sentem motivados de forma intrínseca para ler, são as crianças que não só, possuem uma maneira rica de ocuparem os seus tempos livres, sendo esta através da leitura, mas também têm uma elevada compreensão da leitura, utilizando assim formas estratégicas mais compostas (Schiefele et al. citado por Rodrigues, 2019).

Também um estudo realizado com crianças do 1ºciclo do ensino básico, demonstrou uma relação entre a motivação intrínseca e a compreensão da leitura e do vocabulário, sendo esta relação mediada pela quantidade de leitura dos alunos (Kavanagh, 2019). Também Guthrie et al. (2009) demonstrou que os alunos que apresentam um menor evitamento e uma elevada motivação intrínseca, apresenta um bom desempenho leitor.

Hipótese operacional 3.2: “As crianças com melhor desempenho sentem maiores julgamentos de autoeficácia para a leitura.”

Segundo a teoria de Bandura, as escolhas dos sujeitos são influenciadas pela autoeficácia, mas as generalidades dos indivíduos intervêm em tarefas que lhes proporciona confiança e em que se sintam competentes (Bandura, 1994, 1997). Este autor também afirma que os alunos que apresentam um melhor desempenho na tarefa, possuem uma elevada capacidade de autoeficácia.

Para participar numa atividade, o aluno faz julgamentos das suas capacidades que conduzem aos julgamentos dos resultados que determinada atitude irá produzir. Assim, transformar as crenças de autoeficácia do aluno pode conduzir ao melhoramento do desempenho da criança numa determinada atividade (Wigfield & Eccles, 1992; Muenks et al., 2018)

Aspetos como o prazer e a satisfação relacionados com o interesse e a importância dada à leitura, sentimentos de autoeficácia que possuem influências sobre as possibilidades de sucesso e a percepção de se ser eficaz e competente numa determinada tarefa tornam-se essenciais na especificação da motivação para a leitura (Wigfield, 1997).

Hipótese operacional 3.3: “As crianças com melhor desempenho percebem menos dificuldade em leitura.”

Para que a autoeficácia aumente, é necessários vários bons desempenhos. Porém, a expectativa de sucesso, o esforço implicado e a consciência da dificuldade da atividade são aspetos que afetam esta relação (Feist & Feist, 2008). Soemer e Schiefele (2018) corroboram esta hipótese referindo que a dificuldade percebida está correlacionada com o desempenho leitor.

No geral, os estudantes realizam as atividades em que se sentem confiantes e competentes. Os alunos que apresentam um melhor desempenho na tarefa de leitura, sentem-se com maior capacidade de conseguir realizar uma tarefa de leitura e menos dificuldade em concretizá-la (Bandura, 1994, 1997).

IV. Método

1. Delineamento do estudo

A metodologia utilizada nesta investigação foi de carácter quantitativo, tendo a recolha de dados sido realizada através de questionários. Os questionários foram constituídos por várias perguntas acerca dos interesses, crenças, conhecimentos, sentimentos, entre outros (Gil, 2008). Este projeto foi composto por dois estudos: os dos alunos, em que foram realizadas uma caracterização e uma relação dos hábitos de leitura, da motivação e do desempenho leitor; e o dos professores em que foi realizado uma caracterização das práticas e estratégias utilizadas pelos professores em sala de aula. Estes estudos têm uma componente descritiva, onde se procura descrever os aspetos relacionados com o tema em causa e outra comparativa que consiste em analisar correspondências entre as variáveis (Fortin & Salgueiro, 1999). Na abordagem descritiva foi realizada uma caracterização dos hábitos de leitura, da motivação, do desempenho e das práticas e estratégias de leitura dos professores a partir dos questionários e escalas que foram aplicados aos alunos e professores. A relação entre estas variáveis foi realizada numa abordagem comparativa.

2. Participantes

Neste trabalho (Estudo 1) participaram 120 alunos do 4.º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico pertencentes a uma escola privada da região de Lisboa e a uma escola pública do concelho de Torres Vedras com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade.

Participaram também (Estudo 2) 113 professores de várias escolas do país.

Os participantes foram selecionados não só, através de um processo de amostragem não probabilística que consistiu em que cada membro da população pode não ter igual probabilidade de ser incluído na amostra, mas também a partir de uma amostragem de conveniência que acontece quando o investigador escolhe indivíduos dispostos a realizar o inquérito (Breakwell, Hammond & Fife-Schaw, 2006).

3. Instrumentos

Para a elaboração deste trabalho foram utilizados quatro instrumentos diferentes. Para o estudo 1 com os alunos: uma escala de motivação para a leitura (Anexo A), um questionário de hábitos e práticas de leitura para as crianças que foram construídos com base na escala de motivação e no questionário de hábitos e práticas de Rodrigues (2019) (Anexo B) e um questionário para avaliar o desempenho do aluno para a leitura preenchido pelos professores titulares dos alunos que participaram (Anexo C). Para o estudo 2: um questionário direcionado tanto para avaliar a autoeficácia dos professores como para identificar o tipo de práticas e estratégias de leitura utilizadas (Anexo D). Estes questionários foram respondidos no 3º período durante o mês de abril e maio.

A escala de motivação para a leitura foi a usada por Rodrigues (2019) que teve como base a escala de motivação de Guthrie, Coddington, & Wigfield (2009), ficando composta por 20 itens divididos em quatro dimensões, sendo elas: a motivação intrínseca composta por 6 itens (1,5,7,10,14,16); o evitamento composto por 4 itens (12,17,19,20); a autoeficácia composta por 4 itens (4,8,13,18) e por último a dificuldade percebida composta por 6 itens (2,3,6,9,11,15). A motivação intrínseca consiste em procurar a leitura por se ser curioso ou para se divertir, tendo gosto por atividades de leitura que sejam desafiadoras. Um exemplo de um item para esta dimensão é o item 1 “Gostas de ler livros no teu tempo livre?”. O evitamento baseia-se em distanciar-se das tarefas de leitura. Um exemplo desta dimensão: item 12 “Com que frequência pensas: Eu não quero ler isto?”. A autoeficácia define-se como o que pensamos relativamente à capacidade de conseguirmos fazer uma boa leitura. O item 13 é um exemplo para esta dimensão, nomeadamente “Consegues reconhecer facilmente as palavras quando lês?”. Por fim, a dificuldade percebida consiste em o aluno perceber que a atividade de leitura relativamente ao seu desempenho pode ser difícil (Rodrigues, 2019).

A cotação de cada item pode ter uma variação entre 1 (Nunca), 2 (Normalmente não), 3 (Frequentemente) e 4 (Sempre). Para obter o valor de cada subescala é necessário fazer a média dos itens de cada uma da subescala.

Com os dados desta escala foi realizada uma análise fatorial exploratória através do programa IBM SPSS Statistics 27. Esta primeira análise foi realizada com extração através dos componentes principais e com rotação promax pelo facto de este questionário ser constituído por quatro dimensões com eventuais relações entre si. Na matriz de padrão

verificámos que alguns itens estavam agrupados com outros itens que não correspondiam à mesma dimensão. Assim eliminámos os itens: 12, 17, 6, 19, 20 e 15. No final, os itens ficaram distribuídos por 3 dimensões: motivação intrínseca, autoeficácia e dificuldade percebida (Tabela 1).

Tabela 1 – Análise fatorial após rotação Promax para os 14 itens da escala

Itens	Fatores		
	Fator 1	Fator 2	Fator 3
Item 1	.804	.110	.289
Item 7	.731	-.056	-.122
Item 16	.723	-.008	-.073
Item 10	.964	.179	-.026
Item 5	.615	-.229	-.268
Item 4	-.196	.731	-.098
Item 8	.067	.725	.058
Item 13	.212	.701	.218
Item 11	.114	-.578	.188
Item 3	.110	.553	-.273
Item 9	.113	-.002	.777
Item 14	.197	-.168	-.759
Item 2	.060	-.303	.606
Item 18	-.107	-.140	.548
% Variância	31.5	14.3	8.5

De acordo com a tabela 1, o primeiro fator abrange cinco itens da motivação intrínseca e explica 31.5% da variância. O segundo fator é formado pelos cinco itens da autoeficácia e explica 14.3% da variância e o terceiro fator é composto pelos quatro itens da dificuldade percebida e explica 8.5% da variância. No total esta solução fatorial explica 54.3% da variância.

Por fim, foi efetuado a análise de confiabilidade para cada uma das três dimensões. O alfa de Cronbach da dimensão motivação intrínseca foi de .79, da dimensão autoeficácia foi de .72 e por último da dimensão dificuldade percebida foi de .71. Estes valores são fortes, visto que estão no limite considerado razoável .70, tal como se pode

observar na tabela 2. Também nesta tabela, se pode constatar que este estudo apresenta valores semelhantes de alfa de Cronbach comparado com os outros estudos.

Tabela 2 – Dimensões e valores de consistência interna

Alfa de Cronbach	Rodrigues (2019)	Este estudo	Guthrie, Coddington & Wigfield (2009)
Motivação intrínseca	.80	.79	0.79 – 0.82*
Evitamento	.66	_____	0.79 – 0.85*
Autoeficácia	.69	.72	_____
Dificuldade percebida	.61	.71	0.72 – 0.77*

*Os dois valores presentes pertencem a dois grupos de estudo diferentes.

O questionário hábitos e práticas de leitura composto por 22 questões foi construído de acordo com o questionário de Rodrigues (2019). Tem como principal objetivo investigar os hábitos de leitura, as práticas dos alunos e a ligação que eles estabelecem com a leitura. É formado por perguntas de resposta fechada do tipo Likert e por perguntas de resposta aberta. Estas perguntas dizem respeito ao gosto pela leitura, o acesso à leitura, frequência leitora, importância atribuída ao ato de ler, observação de práticas de leitura dos pais, desejo pela leitura e nas experiências de afeto envolvidos na leitura. O questionário foi respondido individualmente por cada criança (Rodrigues, 2019).

O questionário para avaliar o desempenho leitor dos alunos foi preenchido pelos professores titulares das turmas. Este questionário, construído no CIE-ISPA, foi aplicado individualmente a cada professor. O professor respondeu tendo em conta o desempenho do aluno e tendo por base 3 dimensões: fluência, Correção e compreensão. A fluência diz respeito à aptidão para a leitura de forma clara e sem pausas, a correção refere-se à pronúncia das palavras de forma correta e compreensão que se constitui pela identificação e apreensão dos significados e dos conteúdos escritos. O professor realiza a avaliação através de uma escala de tipo Likert de 6 pontos, variando entre Muito fraco e Excelente (Rodrigues, 2019).

O questionário sobre as práticas e autoeficácia dos professores procurou caracterizar as estratégias de promoção de hábitos de leitura e de motivação adotadas pelos professores na sala de aula com os seus alunos. Procurou-se também fazer um levantamento das dificuldades sentidas. Para além disso foi contruída uma escala com o intuito de perceber qual o nível de autoeficácia dos professores. Para a escala de autoeficácia foram elaborados 10 itens para serem respondidos numa escala tipo Likert de 10 pontos, o nível 1 diz respeito a “Discordo totalmente” e o nível 10 a “Concordo totalmente”. Estes itens tinham como intuito perceber até que ponto os professores se sentiam confiantes em relação a cada uma das afirmações que se referiam à promoção de hábitos de leitura ou motivação (Ex.: item 1: “Eu consigo motivar os meus alunos para a leitura.”)

Com as respostas aos 10 itens desta escala foi realizada uma análise fatorial exploratória através do programa IBM SPSS Statistics 27. Esta análise foi realizada com extração dos componentes principais e com rotação promax. Os itens organizaram-se em um único fator tal como está representado na tabela 3.

Também foi realizada uma análise de confiabilidade no mesmo programa (SPSS) para a única dimensão em causa. O alfa de Cronbach desta dimensão foi de .96. Este valor é bastante forte (Maroco & Garcia-Marques, 2006). Este fator explica 72.2% da variância tal como indicado na tabela 3.

Tabela 3 – Análise fatorial após rotação promax para os 10 itens da escala

Fatores	Fator 1
Itens	
Item 10	.894
Item 7	.886
Item 8	.881
Item 2	.876
Item 1	.874
Item 9	.866
Item 4	.844
Item 6	.797
Item 5	.792
Item 3	.780
% Variância	72.20

Para além da escala de autoeficácia, o questionário dos professores também integrava 3 perguntas de resposta aberta: “Quais as principais práticas e estratégias de promoção da leitura utiliza na sala de aula com os seus alunos?”, “Procura criar motivação para a leitura nos seus alunos? Como?” e “Quais as dificuldades que sente para promover hábitos de leitura nos seus alunos?”.

Para as respostas às três perguntas de resposta aberta foi feita análise de conteúdo que permitiu criar categorias de análise para cada uma das questões em função das respostas que os professores deram. Para a questão 1 que reenviava para as práticas e estratégias utilizadas pelos professores foram criadas 6 categorias de estratégias: Promoção de **leitura social** (ex: “Falar de livros que estão a ler nas aulas”), biblioteca (ex: “Cantinho da leitura”), **atividades de extensão da leitura** (ex: “Encontro com escritores”), **estratégias motivacionais** (ex: “Escolher temáticas que cativem os alunos”), **incentivo à produção da escrita** (ex: “Criação de histórias”) e criar **oportunidades ou situações para lerem** (ex: “Hora do conto”).

Para a questão 2 que reenviava para a promoção da motivação nos alunos foram criadas 8 categorias: **escolha livre de histórias e livros** (ex: “Histórias escolhidas pelos alunos”), **jogos, projetos e concursos** (ex: “Projetos de promoção da leitura”), **criação**

de histórias, dramatizações (ex: “Dramatizações), **disponibilização de recursos** (ex: “Disponibilizar revistas e livros”), **abordagens alternativas à leitura** (ex: “Apresentar o título e algumas questões para os motivar”), **importância da leitura** (ex: “Leitura serve para tudo e para o futuro”), **momentos de conversa** sobre a leitura ou sobre escritores (ex: “Conversar sobre autores”) e **recompensas** perante a leitura (ex: “Reforço positivo e prêmios”).

Para a questão 3 que reenviava para as dificuldades sentidas, foram criadas 7 categorias: **falta de recursos** (ex: “Falta de livros”); **falta de hábitos e inventivo familiar** (ex: “Falta de hábitos dos pais”); **sobreposição de tecnologias** (ex: “Livros substituídos por tecnologias”); **falta de motivação e hábitos** dos alunos (ex: “Falta de interesse dos alunos”); **dificuldades dos alunos** (ex: “Alunos com dificuldades de aprendizagem”); e **falta de tempo** (ex.: “Horário muito preenchido”).

4. Procedimento de recolha

Para recolher dados para este estudo, para a escola pública, foi necessário pedir autorização da Direção-Geral da Educação (DGE) a partir do sistema de monitorização de inquéritos em meio escolar (MIME). Após esta autorização a escola foi contactada através de email e mais tarde possivelmente agendar uma reunião com a direção da escola para desenvolver o estudo e aplicar os questionários e escalas às crianças e aos professores. De seguida, após ser aceite pela direção da escola, foram enviados pedidos de autorização aos encarregados de educação, sendo este entregue através dos professores. Nestes pedidos estão explicitados os objetivos e o procedimento do estudo. Para a escola privada, apenas foi enviado um email ao diretor da escola com todas as informações sobre o estudo e após a autorização do mesmo, enviar a autorização dos encarregados de educação e o consentimento informado aos professores. Perante a aceitação desta, procedi à entrega dos questionários e escalas aos alunos e professores. O questionário das práticas e estratégias foi aplicado tanto aos 5 professores das escolas onde se recolheram os dados dos alunos como a um conjunto alargado de outros professores que o preencheram online através de um link enviado para vários agrupamentos.

V. Apresentação e análise de resultados

ESTUDO 1

1. Hábitos e práticas de leitura dos alunos

Neste estudo, um dos questionários aplicados aos alunos consistiu no questionário de hábitos e práticas de leitura. Seguidamente segue a análise descritiva das respostas dos alunos, relativamente ao gosto pela leitura, à forma como acham que leem, observação de práticas de leitura dos adultos, práticas individuais e coletivas, incentivo à leitura, frequência leitora, sentimentos experienciados, sugestão de outras leituras, diálogo sobre o que leem, quantidade de livros que possuem, ocupação dos tempos livres, acesso à biblioteca e mencionar nomes de livros e autores que tenham preferência.

Tabela 4 – Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 1.1 “Gosto de ler.”

Item 1.1	Frequência	Percentagem
Nada (1)	1	1.0
Pouco (2)	4	3.9
Mais ou menos (3)	40	39.2
Bastante (4)	31	30.4
Muito (5)	26	25.5

Média: 3.7; desvio-padrão: .92

No que se refere ao gosto pela leitura, de acordo com a tabela 4, pode-se destacar que 55.9% dos alunos demonstraram gosto pela leitura (Bastante ou Muito). 39.2% dos alunos demonstraram um médio gosto pela leitura e apenas 4.9% têm pouco gosto pela leitura.

Tabela 5 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 1.2 “Quando lês achas que és...”

Item 1.2	Frequência	Percentagem
Muito fraco (1)	1	1.0
Fraco (2)	1	1.0
Médio (3)	8	7.8
Bom (4)	40	39.2
Muito bom (5)	42	41.2
Excelente (6)	10	9.8

Média: 3,9; Desvio-padrão: ,89

O item 1.2 que diz respeito à forma como os alunos acham que leem, segundo a tabela 5, 51% acham que são muito bons ou excelentes a ler. 39.2% dos alunos consideram-se bons leitores. 7.8% acham que são leitores médios. Os restantes 2% das crianças consideram-se fracos na leitura.

Tabela 6 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 1.3 “Vês os adultos com quem vives lerem?”

Item 1.3	Frequência	Percentagem
Nunca (1)	2	2.0
Poucas vezes (2)	20	19.6
Algumas vezes por mês (3)	13	12.7
Uma ou duas vezes por semana (4)	20	19.6
Todos ou quase todos os dias (5)	47	46.1

Média: 3.8; desvio-padrão:1.2

Relativamente à observação de práticas de leitura dos adultos, 46.1% corresponde a alunos que todos ou quase todos os dias observam estas práticas, de acordo com a tabela 6. Porém, 32.3% responderam algumas vezes por semana e por mês. 21.6% poucas vezes ou nunca veem os adultos lerem.

Tabela 7 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 1.4
 “Costumas ler sozinho fora da escola?”

Item 1.4		
Escala de resposta	Frequência	Percentagem
Nunca (1)	5	4.9
Poucas vezes (2)	17	16.7
Algumas vezes por mês (3)	7	6.9
Uma ou duas vezes por semana (4)	34	33.3
Todos ou quase todos os dias (5)	39	38.2

Média: 3,8; desvio-padrão: 2,4

O item 1.4 enuncia-se por práticas de leitura individuais fora da escola. 38.2% das crianças leem sozinhos fora da escola todos ou quase todos os dias. Em contrapartida, 40.2% dos alunos responderam algumas vezes por semana e por mês e 20.6% poucas vezes ou nunca leem sozinhos fora da escola.

Tabela 8 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 1.5
 “Costumas ler acompanhado por outra pessoa, fora da escola?”

Item 1.5		
Escala de resposta	Frequência	Percentagem
Nunca (1)	34	33.3
Poucas vezes (2)	29	28.4
Algumas vezes por mês (3)	15	14.7
Uma ou duas vezes por semana (4)	12	11.8
Todos ou quase todos os dias (5)	12	11.8

Média: 2,4; desvio-padrão: 1,4

O item 1.5 referente à leitura coletiva, isto é, se o aluno costuma ler acompanhado por outra pessoa fora da escola. 61.7% das crianças enunciaram poucas vezes ou nunca. 26.5% dos alunos responderam algumas vezes por semana e por mês. Apenas 11.8% das crianças todos ou quase todos os dias costumam ler acompanhados.

Tabela 9 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 1.5.1 “Com quem?”

Item 1.5.1		
Escala de resposta	Frequência	Percentagem
Mãe	38	37.5
Pai	11	10.2
Irmãos	16	15.9
Outros familiares (ex.: avós)	6	6.0
Ninguém	4	3.9

O item 1.5.1 diz respeito com quem é que os alunos costumam ler. 37.5% das crianças enunciaram que costumam ler com a mãe e 15.9% com os irmãos. Apenas 3.9% das crianças não leem com ninguém. É de referir que 26.5% das crianças não responderam a esta questão.

Tabela 10 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 1.6 “Os teus professores indicam outras leituras para fazeres para além dos livros de matemática, português...?”

Item 1.6		
Escala de resposta	Frequência	Percentagem
Nunca (1)	10	9.8
Poucas vezes (2)	23	22.5
Algumas vezes (3)	52	51.0
Muitas vezes (4)	17	16.7

Média: 2.7; desvio-padrão: .85

Relativamente ao item sobre a indicação dos professores de outras leituras, pode-se destacar que cerca de metade das crianças (51%) responderam que os professores algumas vezes tinham esta ação. 9.8% responderam que os docentes nunca indicavam outras leituras. Este item apresenta uma média de 2.7 e um desvio-padrão de .85.

Tabela 11 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 1.6.1 “Que tipo?”

Item 1.6.1	Frequência	Percentagem
Livros de aventura	30	30.0
Contos	25	25.0
Banda desenhada	8	8.0
Fábulas	4	4.0
Poemas	4	4.0
Jornais e revistas	10	9.4

Este item questiona que tipo de leituras os docentes indicam aos alunos. Os tipos de leituras dominantes são: 30 % das crianças responderam que os professores indicam livros de aventura e 25% responderam que os docentes indicam contos. 18.6% dos alunos não responderam a esta questão.

Tabela 12 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 1.7 “Falas com os professores sobre as tuas leituras?”

Item 1.7	Frequência	Percentagem
Nunca (1)	44	43.6
Poucas vezes (2)	39	38.6
Algumas vezes (3)	16	15.8
Muitas vezes (4)	2	2.0

Média: 1.8; desvio-padrão: .88

O item 1.7 é referente ao diálogo dos professores sobre as leituras dos alunos. 43.6% das crianças enunciaram que nunca falam com os docentes sobre as suas leituras. 54.4% pronuncia que algumas vezes dialogam com os professores. Apenas 2% das crianças enunciam que falam muitas vezes com os professores.

Tabela 13 – Frequência e percentagem do item 1.7.1 “Sobre o quê?”

Item 1.7.1	Frequência	Percentagem
Ler para outras pessoas	4	4.0
História dos livros	31	30.8
Partes preferidas dos livros	5	5.0
Escritores dos livros	1	1.0
Dificuldades na leitura	13	13.0
Não sei	1	1.0
Nada	4	4.0

Este item questiona sobre o que é que os alunos falam com os professores relacionado com as leituras que fazem. 30.8% das crianças responderam que falam sobre a história dos livros. 13% responderam que falam sobre as dificuldades na leitura. 41.2% dos alunos não responderam a esta questão.

Tabela 14 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 1.8 “Os teus professores incentivam-te a ler?”

Item 1.8	Frequência	Percentagem
Nunca (1)	7	6.9
Poucas vezes (2)	22	21.5
Algumas vezes (3)	30	29.4
Muitas vezes (4)	43	42.2

Média: 3.1; desvio-padrão:.96

O item 1.8 faz referência ao se os professores incentivam o aluno a ler. 42.2% das crianças enunciaram que muitas vezes os docentes incentivam-nos. 50.9% refere que algumas vezes são incentivados. Apenas 6.9% refere que nunca são incentivados pelos professores.

Tabela 15 – Frequência e percentagem do item 1.8.1 “Como?”

Item 1.8.1		
Escala de resposta	Frequência	Percentagem
Aconselham livros para ler	21	20.0
Falam sobre a importância da leitura	30	30.0
Para ler nos tempos livres	19	19.0
Chamam à atenção nas aulas quando estão a ler	15	15.0
Não me lembro	7	6.7

Este item 1.8.1 pergunta como os professores incentivam o aluno a ler. 30% das crianças enunciaram que os docentes falam sobre a importância da leitura, 20% aconselham livros para ler, 19% refere para os professores dizem lerem nos tempos livres e 15% dos alunos enuncia que os professores chamam à atenção nas aulas quando estão a ler. Porém, 6.7% das crianças diz não se lembrar de que forma os professores os incentivam. Neste item 9.8% dos alunos não responderam.

Tabela 16 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 1.9 “Com que frequência lê, sem contar com os livros da escola?”

Item 1.9		
Escala de resposta	Frequência	Percentagem
Nunca (1)	4	3.9
Poucas vezes (2)	8	7.8
Algumas vezes por mês (3)	13	12.8
Uma ou duas vezes por semana (4)	38	37.3
Todos ou quase todos os dias (5)	39	38.2

Média: 4.0; desvio-padrão: 1.1

Este item questiona sobre com que frequência o aluno lê sem contar com os livros da escola. 38.2% das crianças enunciaram que todos ou quase todos os dias leem outros

livros. 50.1% refere que algumas vezes por semana e por mês leem. 11.7% refere que poucas vezes ou nunca leem outros livros.

Tabela 23 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 2.2 “Quantos livros para crianças é que achas que existem em tua casa?”

Item 2.2		
Escala de resposta	Frequência	Percentagem
Menos de 10 (1)	3	3.0
De 11 a 20 (2)	14	13.9
De 21 a 40 (3)	27	26.7
De 41 a 60 (4)	26	25.7
Mais de 60 (5)	31	30.7

Média: 3.7; desvio-padrão: 1.1

Este item 2.2 refere-se a quantos livros para crianças é que existem na casa dos alunos. 30.7% das crianças enunciaram que possuem mais de 60 livros. 52.4% refere que acham que têm de 21 a 60 livros. 16.9% refere que acha que possui menos de 20 livros.

Tabela 24 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 2.3 “Durante o ano oferecem-te livros...”

Item 2.3		
Escala de resposta	Frequência	Percentagem
Nunca (1)	8	7.8
Poucas vezes (2)	21	20.6
Algumas vezes (3)	43	42.2
Muitas vezes (4)	30	29.4

Média: 2.9; desvio-padrão: .90

Este item 2.3 faz referência se durante o ano oferecem livros aos alunos. 29.4% das crianças enunciaram que recebem muitas vezes livros. 62.8% refere que algumas vezes recebem livros. Somente 7.8% diz que nunca recebe.

Tabela 25 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 2.4 “Nos teus tempos livres, depois das aulas, costumás ler?”

Item 2.4		
Escala de resposta	Frequência	Percentagem
Nunca (1)	16	15.7
Poucas vezes (2)	32	31.4
Algumas vezes (3)	37	36.3
Muitas vezes (4)	17	16.7

Média: 2.5; desvio-padrão: .95

O item 2.4 questiona sobre se nos tempos livres depois das aulas, o aluno costuma ler. 16.7 refere que lê muitas vezes. 67.7% dos alunos enuncia que algumas vezes costuma ler. 15.7% diz que nunca costuma ler.

Tabela 26 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 2.5 “Na tua escola existe biblioteca?”

Item 2.5		
Escala de resposta	Frequência	Percentagem
Sim (1)	102	100.0
Não (2)	0	0

Média: 1; desvio-padrão: .00

Este item que questiona sobre a existência de biblioteca na escola, todos os alunos responderam que sim (100%).

Tabela 27 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 2.6 “Costumas ler livros na biblioteca?”

Item 2.6		
Escala de resposta	Frequência	Percentagem
Nunca (1)	19	18.6
Algumas vezes por mês (2)	34	33.3
Uma ou duas vezes por semana (3)	23	22.5
Todos ou quase todos os dias (4)	26	25.5

Média: 2.5; desvio-padrão:1.1

O item 2.6 questiona sobre se os alunos costumam ler livros da biblioteca. 25.5% refere que lê todos ou quase todos os dias. 55.8% dos alunos enuncia algumas vezes por semana e por mês. 18.6% refere que nunca costuma ler livros da biblioteca.

Tabela 28 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 2.7 “Quando vais à biblioteca o que fazes?”

Item 2.7		
Escala de resposta	Frequência	Percentagem
Ouvir histórias (1)	7	7.1
Requisitar livros (2)	59	59.6
Ler livros (3)	31	31.3
Exposições (4)	2	2.0

Média: 2.3; desvio-padrão: .62

Este item pergunta sobre o que os alunos fazem quando vão à biblioteca. Mais de metade dos alunos (59.6%) refere que vai requisitar livros. 31.3% dos alunos enuncia que vai ler livros, 7.1% ouve histórias e 2% vai ver exposições.

Síntese dos resultados apresentados anteriormente

É possível salientar que a maior parte dos alunos demonstra gosto pela leitura e costumam várias vezes ler sozinhos fora da escola. A maioria dos alunos enuncia que poucas vezes leem acompanhados por outra pessoa fora da escola e quando acontece, leem em conjunto com a mãe ou com os irmãos. Metade dos alunos afirma que por vezes os professores indicam outras leituras para além dos livros da escola e costumam recomendar maioritariamente livros de aventuras e contos. Os alunos por vezes falam com os docentes sobre as histórias dos livros que estão a ler e os professores incentivam-nos falando da importância da leitura, aconselhando também livros para lerem nos tempos livres. Metade das crianças em estudo refere que leem algumas vezes por mês e por semana e que em casa têm cerca de 21 a 60 livros e que algumas vezes os recebem durante o ano. Na escola de todos os alunos existe biblioteca e algumas vezes requisitam ou leem livros na biblioteca.

2. Emoções vivenciadas pelas crianças face à leitura

Para além dos hábitos e práticas de leitura, também procurámos caracterizar as emoções vivenciadas pelas crianças face à leitura.

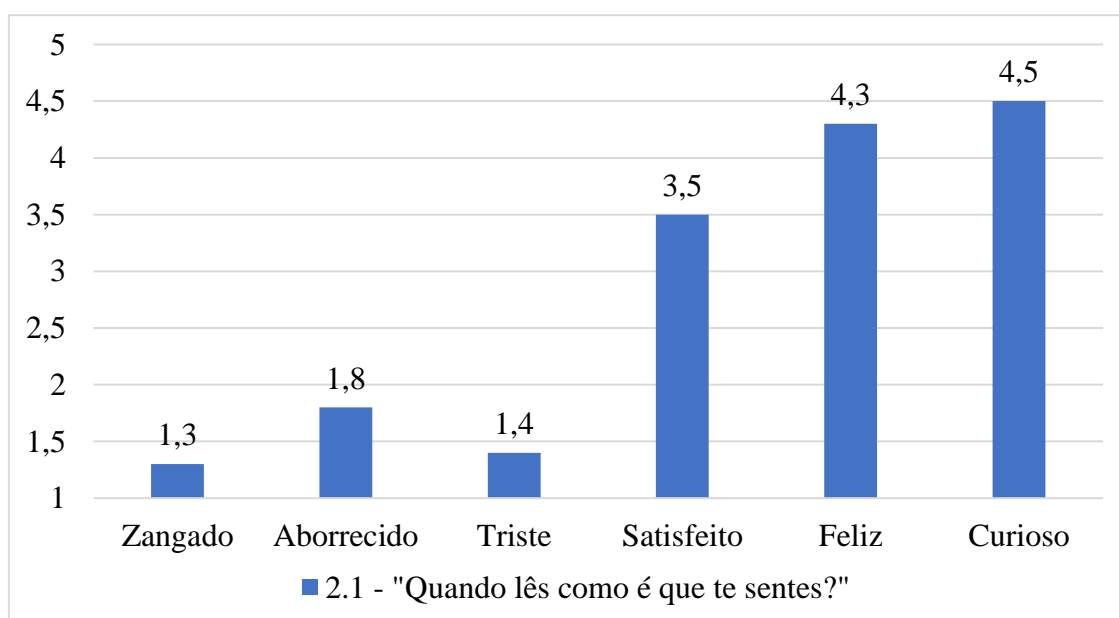


Figura 1 - Médias do item 2.1 referente a cada uma das emoções experienciadas pelos alunos na leitura

De acordo com o gráfico da figura, os alunos manifestam emoções positivas com mais frequência em relação às emoções negativas. A curiosidade e a felicidade foram as emoções positivas mais experienciadas pelos alunos e o aborrecimento e a tristeza, as emoções negativas mais experienciadas (Anexo E).

Pode-se destacar que os alunos experienciam com maior frequência emoções positivas do que negativas, durante as suas leituras.

3. Motivação para a leitura

Para uma melhor compreensão das dimensões motivacionais, fizemos uma análise descritiva das três dimensões presentes no questionário da motivação para a leitura dos alunos. Assim, calculámos a média para cada uma das dimensões.

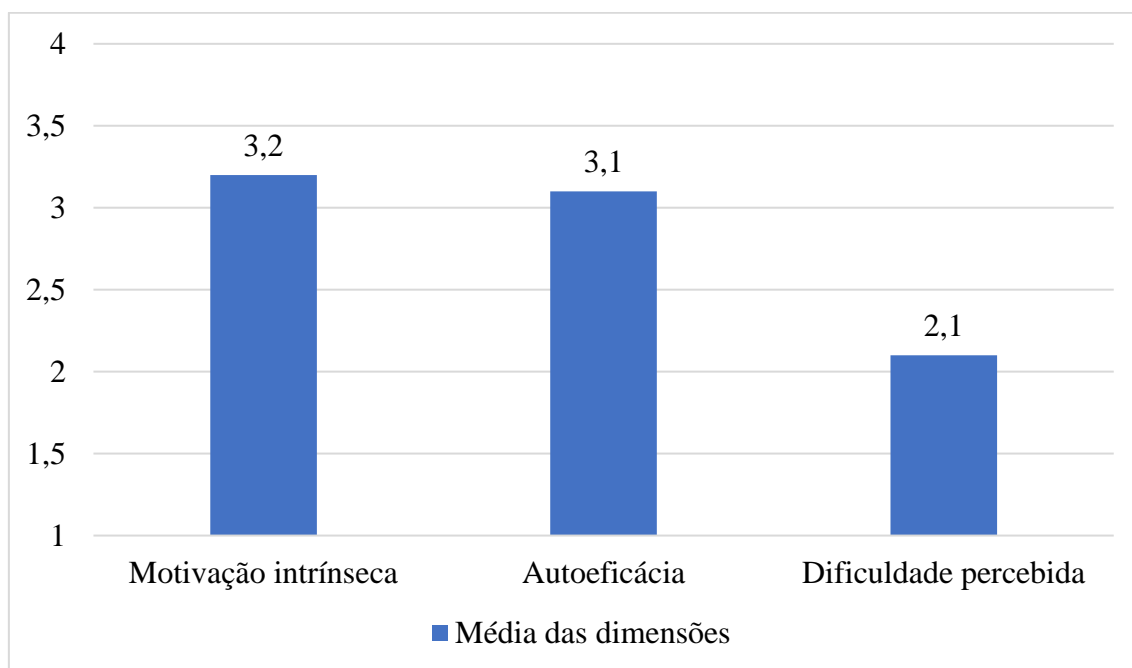


Figura 2 – Caracterização das dimensões motivacionais

Como podemos observar no gráfico da figura 2, o valor médio da dimensão “Motivação intrínseca” é o mais elevado ($M=3.2$), estando o valor médio da dimensão “Autoeficácia” logo a seguir ($M=3.1$) e o valor médio da dimensão “Dificuldade percebida” é o mais baixo ($M=2.1$). Assim, podemos observar que os alunos estão mais motivados intrinsecamente, sentem-se mais auto eficazes e percecionam uma menor dificuldade na tarefa. Tendo em conta que estes valores podem variar entre 1 e 4.

Procurámos também compreender a forma como estas três variáveis motivacionais se correlacionavam entre si.

Tabela 29 – Variáveis e respetivas correlações da motivação para a leitura

Variáveis	Correlações
Motivação intrínseca & Autoeficácia	$r=.24$ $p=.019$
Motivação intrínseca & Dificuldade percebida	$r=-.21$ $p=.037$
Autoeficácia & Dificuldade percebida	$r=-.31$ $p=.002$

De acordo com a tabela, verifica-se uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a “Motivação intrínseca” e a “Autoeficácia”. Assim quanto maior for a motivação dos alunos, maior será a sua capacidade para conseguir realizar uma determinada tarefa. Por outro lado, verifica-se uma correlação de forma negativa e estatisticamente negativa entre a “Motivação intrínseca” e a “Dificuldade percebida” isto é, quanto menos motivado estiver o aluno, maior será a sua dificuldade em leitura. O mesmo acontece com as variáveis “Autoeficácia” e “Dificuldade percebida”, correlacionam-se de forma e estatisticamente negativa, ou seja, quanto menor for a capacidade do aluno para conseguir fazer uma boa leitura, maior dificuldade terá.

Síntese dos resultados apresentados anteriormente

Os alunos que estão mais motivados intrinsecamente para a leitura, sentem-se mais auto eficazes e percecionam uma menor dificuldade na tarefa. Constatámos também que quanto maior era a motivação dos alunos, maior era a sua perceção de capacidade para conseguir realizar uma determinada tarefa. Quanto menos motivado intrinsecamente estiver o aluno, maior será dificuldade atribuída à leitura. Quanto menor for a capacidade percecionada pelo aluno para conseguir fazer uma boa leitura, parece ter uma perceção de uma maior dificuldade em leitura.

4. Hábitos de leitura e sua relação com as dimensões motivacionais

Com o intuito de perceber se existiam diferenças nas dimensões motivacionais de acordo com os hábitos de leitura, os alunos foram organizados em 3 grupos consoante a frequência de hábitos. O grupo 1 é composto pelos alunos com reduzidos hábitos de leitura (valores médios variam entre 1 e 3.1), o grupo 2 correspondente aos alunos com médios hábitos (valores médios variam entre 2 e 3.1) e o grupo 3 que diz respeito aos alunos com elevados hábitos de leitura (valores médios entre 2 e 3.8). Esta divisão foi realizada com base nos itens: “Costumas ler sozinho fora da escola?”; “Costumas ler acompanhado por outra pessoa, fora da escola?”; “Com que frequência lêes sem contar com os livros da escola?”; “Nos teus tempos livres, depois das aulas, costumavas ler?”; “Costumas ler livros da biblioteca?”. Assim realizámos uma análise descritiva, isto é, determinámos a média para cada uma das dimensões em função de cada grupo de alunos.

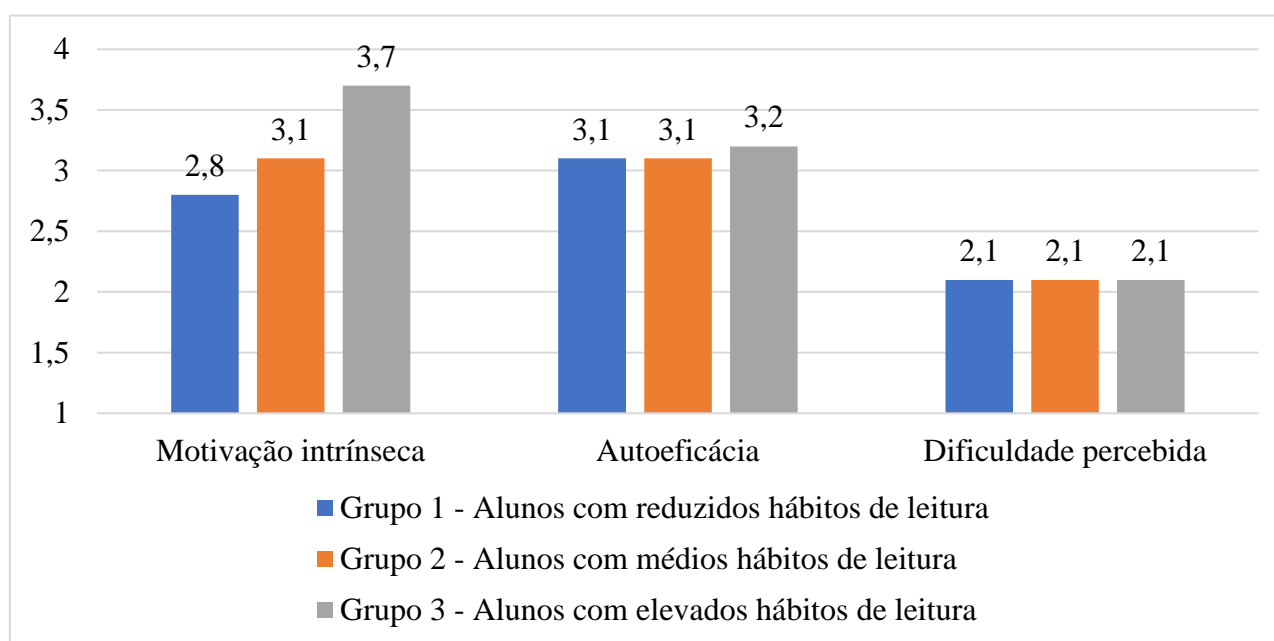


Figura 3 – Relação entre os três grupos de alunos e a motivação intrínseca, autoeficácia e dificuldade percebida.

De acordo com a figura 2, o grupo 3 correspondente aos alunos com elevados hábitos de leitura, são os que demonstram uma maior motivação intrínseca para a leitura. O grupo 1 (alunos com reduzidos hábitos de leitura) apresenta valores mais baixos de motivação intrínseca. No que diz respeito à dimensão da autoeficácia, o grupo 3 (alunos com elevados hábitos de leitura) demonstra alta aptidão para realizar uma determinada tarefa os alunos com baixos e médios hábitos de leitura (grupo 1 e 2) demonstram iguais valores de autoeficácia. Na dimensão da dificuldade percebida, podemos observar que os valores entre os grupos estão muito próximos.

Através de uma ANOVA foi possível observar diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos de hábitos de leitura na dimensão “Motivação intrínseca” ($F(2,95) = 25.51, p < 0.05$). Nas restantes dimensões não se verificaram diferenças estatisticamente significativas.

Através do Teste de Tukey HSD verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas na dimensão “Motivação intrínseca” entre o grupo de reduzidos hábitos de leitura e o grupo de médios hábitos de leitura ($p = .03$), entre o grupo de reduzidos hábitos de leitura e elevados hábitos de leitura ($p < .001$) e entre o grupo de médios hábitos de leitura e elevados hábitos de leitura ($p < .001$). Nas restantes dimensões não existem diferenças estatisticamente significativas.

Conclui-se assim que os alunos com elevados hábitos de leitura, são os que demonstram uma maior motivação intrínseca para a leitura, quanto mais hábitos de leitura o aluno possui, mais motivado intrinsecamente está.

5. Hábitos de leitura e desempenho em leitura

Também analisámos a existência de alguma relação entre as dimensões do desempenho leitor e cada um dos grupos de hábitos de leitura. Usando os três grupos com diferentes hábitos de leitura, procurámos verificar se estes se diferenciavam nas avaliações do seu desempenho feitas pelo respetivo professor/professora.

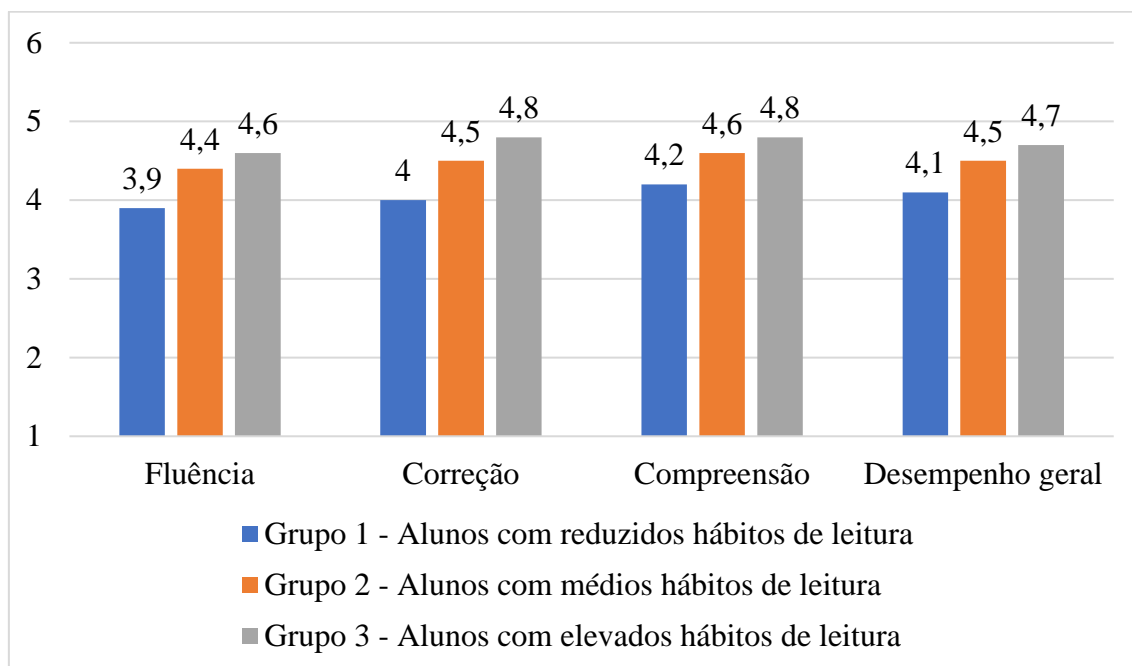


Figura 4 – Hábitos de leitura em função do desempenho

Na figura 4, podemos destacar que em todas as dimensões do desempenho em leitura, á medida que os hábitos de leitura aumentam, o desempenho em leitura também aumenta. O grupo 3 que diz respeito aos alunos com elevados hábitos de leitura é o que apresenta valores médios mais altos de fluência, correção, compreensão e desempenho geral.

Através de uma ANOVA foi possível observar diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos de hábitos de leitura na dimensão “Correção” ($F(2,97) = 3.86, p < 0.05$). Nos restantes globalmente não existem diferenças significativas.

Através do Teste de Tukey HSD verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas na dimensão “Fluência” entre o grupo de reduzidos hábitos de leitura e elevados hábitos de leitura ($p=.04$). Também existem diferenças significativas

na dimensão “Correção” entre o grupo de reduzidos hábitos de leitura e elevados hábitos de leitura ($p=.02$). Nas restantes comparações entre os diferentes grupos não existem diferenças estatisticamente significativas.

Podemos assim concluir que os alunos com elevados hábitos de leitura são os que apresentam um melhor desempenho em leitura.

6. Motivação e desempenho leitor

Com o intuito de perceber se existiam diferenças nas características motivacionais dos estudantes consoante o seu desempenho em leitura, os alunos foram organizados em 3 grupos consoante o seu desempenho leitor tendo como referência a avaliação geral de desempenho feita pelo respetivo docente. O grupo 1 ficou composto pelos alunos com reduzido desempenho leitor (2 ou 3 pontos), o grupo 2 correspondente aos alunos com médio desempenho (4 pontos) e o grupo 3 que diz respeito aos alunos com elevado desempenho em leitura (5 ou 6 pontos). Estes pontos foram atribuídos numa escala de 1 (Muito fraco) a 6 (Excelente) pontos.

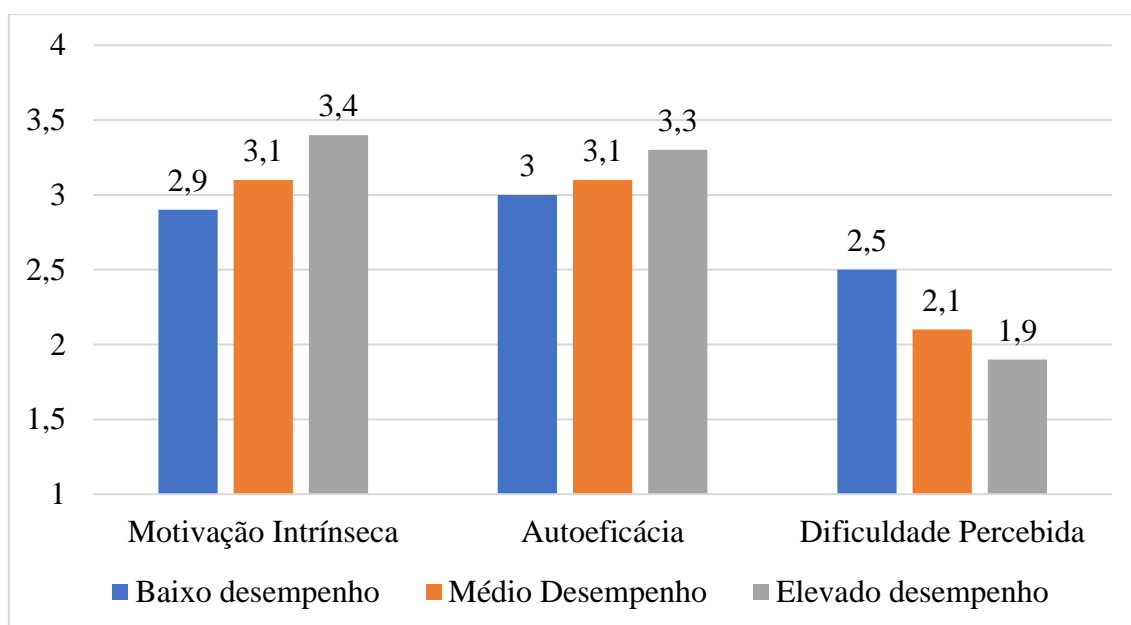


Figura 5 – Motivação em função do desempenho em leitura

De acordo com o gráfico desta figura, podemos constatar que a “Motivação intrínseca” vai aumentando com o nível de desempenho dos alunos. O mesmo se passa com a “Autoeficácia” já que os valores mais elevados são apresentados pelo grupo de alunos de elevado desempenho. Uma tendência inversa encontra-se na dimensão da “Dificuldade percebida” uma vez que os valores mais altos surgem no grupo de pior desempenho e os mais altos no grupo que os professores avaliaram como tendo melhor desempenho.

Através de uma ANOVA foi possível observar diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos de desempenho em leitura na dimensão “Motivação intrínseca” ($F(2,94) = 3.99, p < 0.05$), na dimensão “Autoeficácia” ($F(2,94) = 6.00, p < 0.05$) e na dimensão “Dificuldade percebida” ($F(2,94) = 17.53, p < 0.05$).

Através do Teste de Tukey HSD verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas: na dimensão “Motivação intrínseca” entre o grupo de reduzido desempenho em leitura e o grupo de elevado desempenho em leitura ($p = .03$); na dimensão “Autoeficácia” entre o grupo de reduzido desempenho em leitura e o grupo de elevado desempenho em leitura ($p = .01$) e o grupo de médio desempenho em leitura e elevado desempenho em leitura ($p = .05$); na dimensão “Dificuldade percebida” entre o grupo de reduzido desempenho em leitura e médio desempenho em leitura ($p < .01$) e entre o grupo de reduzido desempenho em leitura e elevado desempenho em leitura ($p < .01$).

Síntese dos resultados apresentados anteriormente

Podemos destacar que a motivação intrínseca, a autoeficácia e a dificuldade numa tarefa de leitura variam consoante o desempenho em leitura do aluno. Os alunos assinalados pelos professores com melhor desempenho em leitura são os mais motivados estarão intrinsecamente e com maior perceção de eficácia para a leitura, antecipando também menos dificuldades em leitura.

7. Correlação entre as emoções e as dimensões motivacionais

Procurámos também compreender a forma como as dimensões motivacionais se correlacionam com as emoções, tendo obtido valores significativos apenas na dimensão “Motivação intrínseca”.

Tabela 30 – Correlações entre as emoções e a motivação intrínseca

		Correlações					
		Zangado	Aborrecido	Triste	Satisfeito	Feliz	Curioso
Motivação intrínseca	Correlação de Pearson	.001	-.409**	-.079	.243*	.341**	.361**
	Sig. (2 extremidades)	.993	.000	.476	.022	.001	.000
	N	84	86	84	89	96	93

** . A correlação é significativa no nível 0.01 (2 extremidades)

* . A correlação é significativa no nível 0.05 (2 extremidades)

De acordo com esta tabela, podemos verificar que a variável “Motivação intrínseca” se correlaciona de forma positiva e estatisticamente significativa com as três emoções positivas: “Satisfeito”, “Feliz” e “Curioso”. Assim quanto mais motivado intrinsecamente estiver o aluno, mais frequentemente experienciam as emoções de satisfeito, feliz e curioso. Porém, a variável “Motivação intrínseca” correlaciona-se de forma negativa e estatisticamente significativa com a variável “Aborrecido”. Assim, quanto menos motivado intrinsecamente o aluno está, mais aborrecido poderá estar.

ESTUDO 2

8. Autoeficácia dos Professores

Para avaliar a autoeficácia dos professores foi realizada uma análise descritiva das respostas aos itens de resposta fechada do questionário de práticas e estratégias de leitura realizado pelos professores, tendo obtido um valor médio de 7.9, sendo o mínimo 4.2 e o máximo 10.

Também foi realizada uma análise de distribuição aos itens de resposta fechada. Sendo que a escala de resposta varia de 1 a 10, o ponto médio é de 5.5. Assim, somente 5.3% dos professores apresenta uma autoeficácia negativa (resposta < 5.5), ou seja, sentem-se menos capazes para estabelecer práticas e estratégias de leitura aos seus alunos. Considerando que as respostas entre 5.5 e 7.5 poderiam indicar valores médios de autoeficácia, 28.6% apresenta uma autoeficácia média. Os restantes 66.4% dos professores apresenta uma boa autoeficácia (resposta > 7.5), isto é, sentem-se com muita capacidade para adotar práticas e estratégias de leitura com os seus alunos, sendo que destes 21.2% apresenta valores de 9 ou superiores.

9. Práticas e estratégias para a promoção da leitura, da motivação e as dificuldades sentidas pelos professores

Para analisar as práticas e estratégias enunciadas pelos professores, dividiu-se as respostas por categorias e calculou-se a frequência e percentagem de docentes que deram respostas enquadradas em cada uma das categorias (Tabela 31).

Tabela 31 – Frequência e percentagem para as respostas à questão: “Quais as principais práticas e estratégias de promoção de leitura que utiliza na sala de aula com os seus alunos?”

Categorias	Frequência	Percentagem
Leitura social	21	18.6
Idas à biblioteca	27	23.9
Atividades de extensão da leitura	24	21.2
Estratégias motivacionais	10	8.8
Incentivo à produção da escrita	15	13.3
Criar oportunidades ou situações para lerem	66	58.4

De acordo com a tabela 31, pode-se destacar como principais práticas e estratégias utilizadas: criar oportunidades ou situações para os alunos lerem na sala de aula (indicação de 58.4% dos professores). Todas as outras atividades são referidas por uma percentagem pouco significativa de docentes, surgindo como mais significativas as idas à biblioteca (23.9% dos professores) e atividades de extensão da leitura (afirmam 21.2% dos professores).

Para analisar as respostas relacionadas com a forma como os professores criam motivação para a leitura nos seus alunos, dividiu-se as respostas por categorias e calculou-se a frequência e percentagem de docentes que deram respostas enquadradas em cada uma das categorias (Tabela 32).

Tabela 32 – Frequência e percentagem para as respostas dadas à questão: “Procura criar motivação para a leitura nos seus alunos? Como?”

Categorias	Frequência	Percentagem
Escolha livre de histórias e livros	7	6.2
Jogos, projetos e concursos	32	28.3
Criação de histórias, dramatizações e pesquisa	16	14.2
Disponibilização de recursos	25	22.1
Apresentar a leitura de outras formas	18	15.9
Importância da leitura	13	11.5
Momentos de conversa sobre a leitura ou sobre escritores	9	8.0
Recompensas perante a leitura	7	6.2

Nesta tabela, pode-se salientar que não existe uma atividade ou estratégia que seja referida por uma maioria de docentes. Apesar de se terem identificado 8 tipos diferentes de ações, cada uma delas tem uma baixa representatividade. As que se destacam mais são aquelas em que os professores procuram criar motivação para a leitura nos seus alunos através de jogos, projetos e concursos, (28.3%), o disponibilizarem recursos de leitura (22.1%) ou a apresentação da leitura de outras formas (15.9%).

Para analisar as respostas relacionadas com as dificuldades que os professores sentem na promoção dos hábitos de leitura nos seus alunos, dividiu-se as respostas por categorias e calculou-se a frequência e percentagem de docentes que deram respostas enquadradas em cada uma das categorias (Tabela 33).

Tabela 33 – Frequência e percentagem para as respostas dadas à questão: “Quais as dificuldades que sente para promover hábitos de leitura nos seus alunos?”

Categorias	Frequência	Percentagem
Falta de recursos	11	9.7
Falta de hábitos e incentivo familiar	23	20.3
Livros substituídos por videojogos e outras tecnologias	24	21.2
Falta de motivação dos alunos	22	19.5
Falta de hábitos dos alunos	18	15.9
Dificuldades dos alunos	3	2.6
Falta de tempo devido a horário muito preenchido	15	13.3

Nesta tabela 33, podem-se encontrar as 7 categorias identificadas para as dificuldades sentidas. De realçar que todas estas dificuldades identificadas reenviam somente para fatores do contexto, dos alunos e das famílias. Novamente não existe nenhuma dificuldade que seja sentida pela generalidade destes professores. As que surgem com mais frequência devido é a substituição dos livros por videojogos e por outras tecnologias (21.2%), a falta de hábitos e incentivo familiar (20.3%) e a falta de motivação dos alunos (19.5%).

Síntese dos resultados apresentados anteriormente

Pode-se salientar que a maioria dos professores apresenta uma boa autoeficácia, isto é, sentem-se com muita capacidade para adotar práticas e estratégias de promoção da motivação e de hábitos de leitura nos seus alunos. Destaca-se que as principais práticas e estratégias que os professores mais utilizam na sala de aula com os seus alunos são criar oportunidades ou situações para os alunos lerem na sala de aula, idas à biblioteca e atividades de extensão da leitura. Para promover a motivação nos alunos utilizam jogos, projetos, concursos, disponibilizam recursos de leitura e apresentam a leitura de outras

formas. As dificuldades que os professores sentem na promoção de hábitos de leitura nos seus alunos relaciona-se principalmente com o facto de os livros serem substituídos por videojogos e por outras tecnologias, pela falta de hábitos e incentivo familiar e pela falta de motivação dos alunos.

VI. Discussão

Para uma melhor compreensão dos resultados, é necessário realizar uma discussão. Este projeto composto por dois estudos teve como principais objetivos: estudo 1: caracterizar e relacionar os hábitos de leitura, a motivação e o desempenho leitor em crianças do 4º ano; estudo 2: caracterizar as práticas e estratégias de leitura utilizadas pelos professores em sala de aula.

No primeiro estudo, a maior parte dos alunos demonstra gosto pela leitura e revela possuir alguns hábitos de leitura fora da escola (leem todos ou quase todos os dias/ algumas vezes por semana). Para além dos professores, os pais também são responsáveis pelo despertar do gosto das crianças pela leitura. Alguns autores têm mostrado que a família também pode ser fundamental na criação destes hábitos. Os familiares podem ter um papel paralelo ao da escola, intervindo nas atividades de leitura das crianças, como por exemplo, lendo em conjunto com a criança (Pacheco & Mata, 2013; Salvador & Martins, 2017; Villas-Boas, 2016). Neste estudo, os alunos enunciaram que por vezes veem os familiares ler, mas que poucas são as vezes que leem em conjunto. Os alunos que leem em conjunto, habitualmente fazem-no com a mãe ou com os irmãos. Perante estes resultados podemos perceber que a família não investe muito em atividades de leitura com as crianças e que a maioria dos familiares não é leitor habitual. A leitura nem sempre é promovida da melhor forma, conduzindo à desmotivação e desinteresse por parte das crianças, pelo que os professores e a família devem auxiliar na suscitação do interesse pela leitura. Para o caso de não terem livros em casa, as famílias podem levar as crianças a bibliotecas ou livrarias.

De seguida, neste estudo também se comprovou que os alunos com elevados hábitos de leitura, são os que demonstram uma maior motivação intrínseca e alta aptidão para a leitura percecionando uma menor dificuldade na tarefa. Estas variáveis oscilam consoante os hábitos de leitura dos alunos e os resultados vão ao encontro das opiniões

de Costa e Condé (2019), enunciando que se os hábitos de leitura se tornarem frequentes na vida das crianças, estas irão possuir um maior prazer nas tarefas e irão estar mais motivadas para ler. Também Santos (2012) e Lerner (1989), apoiam estes resultados referindo que os alunos que não possuem hábitos de leitura, possivelmente não vão poder desenvolver as suas capacidades de leitura, não conseguindo criar aptidões de percepção numa determinada tarefa, tendo a probabilidade de conduzir a dificuldades na atividade leitora. É fulcral, as crianças possuírem hábitos de leitura não só, na escola, mas também em casa, de forma a desenvolverem o seu vocabulário, a possuírem mais conhecimento e também a evoluírem as suas competências literárias. Face aos resultados, as três hipóteses operacionais: “Os alunos com mais hábitos de leitura estão mais motivados intrinsecamente para a leitura.”, “Os hábitos de leitura estão relacionados com a autoeficácia dos alunos.” e “Os hábitos de leitura estão relacionados com a dificuldade percebida.” confirmam-se.

Durante a prática da leitura, os alunos podem utilizar vários tipos de livros. Neste estudo, os professores recomendam aos alunos a leitura de livros de aventura e contos. Dois estudos de Magalhães e Alçada (1993) e Ribeiro et al (2009) fazem referência aos livros de aventura, afirmando que este tipo de livros são os mais lidos pelos alunos do 1º ciclo do ensino básico. Para que desperte o interesse pela atividade leitora, as crianças podem optar por um livro que se enquadre nos seus temas preferidos e o professor se possuir conhecimento dos gostos dos alunos também pode recomendar os livros adequados a cada faixa etária, de forma a proporcionar o interesse à leitura. Neste estudo, os alunos também referem que os professores os incentivam a ler falando da importância da leitura. À medida que estão a fazer a leitura dos seus livros, na escola ou em casa, os alunos conversam com os seus professores sobre as histórias dos livros que estão a ler. Um estudo de Marinak (2013) enfatiza o que foi dito anteriormente, enunciando que é importante os alunos conversarem sobre as suas interpretações e sobre as suas leituras com os adultos, de forma a aumentar o seu interesse para a leitura.

Algumas crianças deste estudo referiram que, determinados livros que estão a ler ou que já leram, são requisitados na biblioteca da escola. A biblioteca “(...) é o lugar de excelência para conquistar leitores” (Sousa, 1999, p.24), pelo facto de os alunos terem acesso a todos os materiais escritos, informáticos e audiovisuais (Filmes, vídeos...). Para além dos alunos, os professores também fizeram referência à biblioteca, fazendo parte de uma das práticas importantes para a promoção da leitura. Todos os alunos neste estudo

afirmam que existe biblioteca na sua escola e a maior parte destas crianças vão ler e requisitar livros. De acordo com um programa “Está na hora da leitura” criado em 2013 pelo Ministério da Educação, um dos seus princípios consistia em: “Para se atingirem patamares superiores de compreensão é indispensável uma prática constante na sala de aula e na biblioteca, em casa, durante vários anos.” Este princípio vai ao encontro dos resultados deste estudo, visto que os alunos com elevados hábitos de leitura são os que apresentam uma maior fluência, correção, compreensão e desempenho geral na leitura. Estas dimensões de desempenho variam consoante os hábitos de leitura, isto é, à medida que os hábitos de leitura aumentam, a fluência, a correção, a compreensão e o desempenho geral também aumentam. As ideias dos autores Mol e Bus (2011), Lindsay (2010) e Morgan et al (2007) também apoiam estas associações enunciando que o tempo gasto em atividades leitoras está relacionado com o desempenho leitor. Assim, as três hipóteses operacionais: “Os alunos com mais hábitos de leitura apresentam melhores níveis de correção.”, “Os alunos com mais hábitos de leitura apresentam melhores níveis de fluência.”, “Os alunos com mais hábitos de leitura apresentam melhores níveis de compreensão.” foram corroboradas.

Também foi possível verificar, neste estudo, que os alunos quando leem manifestam mais emoções positivas do que negativas. De acordo com a correlação entre a motivação intrínseca e as emoções, foi possível observar que quanto mais motivado intrinsecamente estiver o aluno, mais feliz, satisfeito e curioso estará. Porém, quanto menos motivado, mais aborrecido se sentirá. As emoções positivas e negativas vão influenciar o seu interesse e motivação para uma determinada tarefa. Estas informações vão de encontro com as opiniões dos autores Boekaerts e Pekrun (2015) que referem que as emoções negativas podem afetar a motivação, a atenção e o desempenho do aluno. Estas emoções podem variar de acordo com a história do livro, com as personagens e se expressam emoções positivas é porque gostam do que estão a ler, se não gostam expressam emoções negativas. O professor pode contribuir para a estimulação das emoções, de forma a escolher livros do interesse dos alunos que os conduza ao mundo da imaginação e da criatividade.

Outra hipótese deste estudo comprovada diz respeito aos alunos com melhor desempenho em leitura, estão mais motivados intrinsecamente, com maior perceção de autoeficácia e menor dificuldade na tarefa. Estes resultados corroboram o que diz a literatura, uma vez que Guthrie e colaboradores (2009) e Meece e Holt (1993) apoiam

esta hipótese relatando que os alunos que demonstravam uma elevada motivação leitora, apresentavam um bom desempenho da leitura, visto que a motivação influencia as competências leitoras. Também Feist e Feist (2008) enunciam que para que a autoeficácia aumente é necessário um bom desempenho. Soemer e Schiefele (2018) também apoiam esta hipótese referindo que a dificuldade percebida está correlacionada com o desempenho leitor. Neste estudo foi possível verificar que a motivação intrínseca, a autoeficácia e a dificuldade numa tarefa de leitura variam consoante o desempenho leitor dos alunos. Quanto mais desempenho em leitura os alunos possuírem, mais motivados estarão intrinsecamente, com maior capacidade de conseguir realizar uma tarefa leitora, contudo, com menor percepção de dificuldade na atividade de leitura.

Para que as crianças tenham sucesso e motivação para a leitura, o papel dos professores é fundamental tanto no tipo de práticas e estratégias que utilizam, como no modo como se sentem confiantes e na forma como atuam com os seus alunos na sala de aula. Foi nesse sentido que desenvolvemos o Estudo 2 mais direcionado para os professores.

Um dos objetivos deste estudo foi caracterizar a autoeficácia dos docentes na abordagem aos hábitos e motivação para a leitura. Com os dados recolhidos foi possível destacar que grande parte destes docentes apresenta uma boa autoeficácia, isto é, sentem-se com elevada confiança para adotarem práticas e estratégias de leitura com os seus alunos no que se refere a motivar os alunos, a que leiam com regularidade, a introduzir diversos momentos na rotina da sala de aula de forma a promover o gosto e prazer pela leitura, entre outros. Gibson e Dembo (1984) seguem esta linha de raciocínio, informando que os docentes com altos valores de autoeficácia possuem uma maior dedicação às tarefas escolares; que oferecem aos alunos oportunidades para atingirem boas notas; e que fornecem apoio às crianças com mais dificuldades. Estes sujeitos mostram-se motivados, com mais persistência e com uma maior probabilidade de atingir o sucesso (Iaochite & Azzi, 2017). Portanto, podemos perceber que o professor possui um papel essencial na vida escolar dos alunos e que um professor resiliente, proativo e inovador proporciona uma aquisição mais significativa das aprendizagens e o desenvolvimento de vários tipos de atividades.

Por outro lado, no segundo estudo também procurou-se entender melhor quais as práticas e estratégias que os professores utilizam na sala de aula com os seus alunos no sentido de promover a leitura, referindo: a criação de oportunidades ou situações para os

alunos lerem na sala de aula, tal como a leitura no exterior; idas à biblioteca; e atividades de extensão da leitura, como por exemplo, conhecer biografias dos autores. Para promover a motivação nos seus alunos, estes docentes referiram que criam jogos, projetos, concursos, disponibilizam recursos de leitura (ex.: livros e revistas adequados à idade) e apresentam a leitura de outras formas (ex.: apresentar o título do livro e algumas questões). Estas práticas e estratégias vão ao encontro da opinião de Costa e Condé (2019) que enunciam a importância da realização de atividades a partir de textos e livros. Anteriormente, foi enunciado que estes docentes criam momentos para os alunos lerem e momentos de partilha de leitura nas aulas e segundo o Plano Nacional de Leitura (2020) e Magalhães e Alçada (1988) estes momentos são muito importantes. O PNL (2020) criou um projeto em que uma forma de fortalecer e valorizar as práticas de leitura, consiste numa leitura diária de 10 minutos entre os alunos e o professor ou entre os alunos e a família. Para além destas, tal como foi referido na literatura também seria enriquecedor realizar tarefas em que os alunos possuam algum controlo, como por exemplo a escolha do tema do livro (Turner & Paris, 1995). Assim seria vantajoso para o desenvolvimento das crianças: criar clubes de leitura (discussão em grupo de um texto ou livro), promover a escrita de diários e partilhar as leituras entre os alunos (Costa & Condé, 2019; Marinak, 2013). Estas são algumas das muitas estratégias que os professores podem realizar com os seus alunos. Caso o professor seja um leitor assíduo, existe uma maior possibilidade de fornecer mais estratégias de leitura. E desde que o professor tenha predisposição para realizá-las, que estabeleça uma boa relação com os alunos e que proporcione um bom ambiente de sala de aula, os alunos participam nas atividades propostas.

As dificuldades que os professores referiram sentir na promoção de hábitos de leitura nos seus alunos relacionam-se principalmente com o facto de os livros serem substituídos por videojogos e por outras tecnologias, pela falta de hábitos e incentivo familiar e pela falta de interesse e motivação dos alunos. Perante os resultados anteriores, podemos referir que hoje em dia, na nossa sociedade, os alunos ocupam os tempos livres com todas as tecnologias que têm à sua disposição: telemóvel, computador, televisão, entre outros. Até porque utilizamos a tecnologia para tudo, seja como forma de trabalhar ou por lazer. Cada vez mais as crianças estão inseridas no mundo digital e mais afastadas dos objetos em si, neste caso, os livros. As crianças ao ocuparem os seus tempos livres com as tecnologias, dedicam-se a esse tipo de atividades na maioria das vezes sozinhas ou com um amigo virtual. As atividades em família acabam por não estar tão presentes,

porque as crianças limitam-se a divertir unicamente com o computador ou com o telemóvel. Segundo os professores deste estudo, a maioria dos pais não incentiva os filhos a realizar atividades em conjunto, sejam elas de leitura ou outro tipo de atividades. Seria importante estas práticas de leitura em casa, pois são relevantes para a promoção da motivação e do desempenho leitor, e a aprendizagem das crianças, não é só realizada pelos professores na escola. Estas dificuldades são todas externas aos professores e à escola. Isto pode levar a que ao atribuírem as causas a fatores externos, os professores se possam sentir mais impotentes e menos disponíveis para mudar estas situações. É de estranhar que não tenham surgido razões nenhuma que reenviassem para falta de conhecimento dos professores, ou de recursos da escola, ou mesmo de dificuldade dos próprios professores na organização do seu tempo e da sua atividade de docência para contemplar de modo mais aprofundado e sistemático estes aspetos. Por outro lado, apresentando valores de autoeficácia relativamente elevados para promover hábitos e motivação, é um pouco estranho que continuem a apontar a falta de motivação dos alunos como uma dificuldade.

Outros profissionais que também podem intervir no percurso académico das crianças são os psicólogos, no sentido de envolver todos os elementos fundamentais ao aluno, sendo eles, os pais e os professores, com o intuito de criar um bom ambiente de aprendizagem em casa e na escola e promover competências nas crianças (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2018). Há assim que investir nesta articulação e repensar em formas e estratégias de ação conjuntas de modo a criar condições para a promoção de hábitos e motivação para a leitura.

A leitura é vista pela maior parte das pessoas como um *hobbie*, mas é muito mais do que isso. Atualmente, não vivemos sem a leitura, visto que estamos rodeados de informação, em que os cidadãos devem ser cultos e estar informados.

VII. Considerações finais

Os resultados que foram obtidos através deste estudo conduziram a uma melhor explicação acerca da relação entre os hábitos de leitura, a motivação leitora, o desempenho leitor e as práticas e estratégias que os professores utilizam. Os alunos com mais hábitos de leitura mostraram-se mais motivados intrinsecamente, com maior autoeficácia e menor dificuldade percebida. Estas crianças também demonstraram que ao terem mais hábitos, maior será o seu desempenho na leitura ao nível da correção, da fluência e da compreensão. Ao nível da motivação da leitura, os alunos mais motivados intrinsecamente, com maiores julgamentos de autoeficácia e com menor dificuldade na leitura, apresentaram níveis mais elevados de desempenho. A maioria dos professores apresenta valores elevados de autoeficácia, sentindo-se com capacidades para conseguir promover práticas e estratégias na sala de aula com os seus alunos. Os professores avançam com alguma diversidade de estratégias e ações para promover hábitos de leitura. Contudo não fica clara a frequência com que o fazem nem de que modo estas práticas fazem parte da rotina e estão associadas a momentos agradáveis e em que se aprecie verdadeiramente a leitura. As razões que os professores forneceram acerca das dificuldades para a promoção de hábitos de leitura, todas se focam nos alunos e nos pais e não nos professores e na escola que também podem ter um papel essencial na evolução da aprendizagem dos alunos.

Uma das limitações deste estudo refere-se a que os dados tenham sido recolhidos em apenas duas escolas, visto que se a amostra fosse maior teríamos resultados mais credíveis. Outra, consiste em que a recolha foi realizada num ano atípico de pandemia da covid-19 e os professores em conjunto com os alunos não tiveram a oportunidade de fazer tantas atividades de leitura como gostariam e também pelo facto de a biblioteca estar fechada, vários alunos não conseguiram requisitar livros, o que influenciou as suas práticas de leitura. Também existiu alguma dificuldade na aceitação da aplicação dos questionários por parte do diretor do agrupamento da escola pública devido também à pandemia e aos diversos projetos a que já estavam submetidos. Durante a aplicação do questionário de hábitos e práticas, por este ser um pouco extenso, alguns alunos revelaram cansaço, o que pode ter afetado as respostas dadas. No entanto, se este questionário tivesse sido aplicado em dois momentos, talvez não houvesse este problema.

Contudo, considero que para estudos futuros seria interessante recolher uma maior quantidade de dados em algumas escolas públicas e privadas e comparar, com o intuito de perceber se existiriam diferenças ao nível dos hábitos, da motivação e do desempenho leitor e até mesmo das práticas e estratégias adotadas pelos professores. Outra possibilidade seria comparar a avaliação do professor em relação ao desempenho leitor dos alunos com as práticas e estratégias de leitura utilizadas em sala de aula e perceber se existiria uma relação entre a autoeficácia dos professores e os hábitos, motivação e desempenho leitor dos alunos. Para além disso, compreender melhor como se implementam estas práticas e de que modo fazem parte da vida das turmas e da escola, parece-nos algo importante para explorar no futuro.

Não foi possível neste estudo relacionar as práticas e outras variáveis dos professores com os hábitos e características motivacionais dos alunos. Este trabalho trouxe certamente contributos ao nível da caracterização (práticas, hábitos), identificação de variáveis importantes e instrumentos, mas deixa também presente a necessidade de se relacionarem as variáveis dos professores e alunos.

Apesar das limitações ficaram muitas pistas de continuidade em aberto e obtiveram-se resultados importantes para se conhecerem as práticas de promoção da leitura implementadas pelos professores. Resultou deste trabalho um questionário novo de autoeficácia para professores que nos parece ser um bom ponto de partida para um maior aprofundamento desta variável em estudos futuros. Podem mesmo desenvolver novas investigações de modo a compreender eventuais relações entre as perceções de autoeficácia e as práticas de promoção da leitura desenvolvidas pelos professores.

VIII. Referências bibliográficas

- Azevedo, A. R. (2013). *Relações entre o envolvimento com a leitura e a motivação para a leitura, em alunos do 2º ciclo do ensino básico* (Tese de Doutoramento, ISPA-Instituto Universitário, Lisboa). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.12/2747>.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A., & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal – resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação/Conselho Nacional de Educação. Keelley.
- Biyik, M. A., Erdogan, T., & Yildiz, M. (2017). The examining reading motivation of primary students in the terms of some variables. *International Journal of Progressive Education*, 13(3), 31-49.
- Breakwell, G., Hammond, S., & Fife-Schaw, C. (2006). *Research methods in psychology* (3rd ed.). London: Sage;
- Buric, I., & Kim, L. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modelling. *Learning and Instruction*, 6, 101302. doi:10.1016/j.learninstruc.2019.101302
- Calixto, J. (1996). *A biblioteca escolar e a Sociedade de Informação*. Lisboa: Caminho da Educação.
- Candeias, I. D. (2018). *Literacia familiar, emoções face à leitura e escrita e motivação para a leitura em crianças do 1º ano de escolaridade* (Tese de Doutoramento, ISPA-Instituto Universitário, Lisboa). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.12/6762>;

- Casteleiro, J. M. (2001). *Dicionário da língua portuguesa contemporânea*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo;
- Costa, N., & Condé, P. (2019). O processo de construção do hábito leitor na criança: Influência do ambiente familiar e escolar. *Caderno Científico FAGOC de Graduação e Pós-Graduação*, 3(1).
- Eccles, J.S., Adler, T.F., Futterman, R., Goff, S.B., Kaczala, C.M., Meece, J.L., & Midgeley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors, InJ. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco, CA: W.H. Freeman.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.
- Ehri, L. C. (2002). Reading processes, acquisition, and instructional implications. *Dyslexia and literacy: Theory and practice*, 167, 186.
- Ferreira, M., & Horta, I. V. (2015). Leitura: Dificuldades de aprendizagem, ensino e estratégias para o desenvolvimento de competências. *Da investigação às Práticas*, 5(2), 144-154.
- Fortin, M. F., & Salgueiro, N. (1999). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Gambrell, L. B., (2007). Reading: Does practice make perfect?. *Reading Today*, 24(6), 16. Recuperado de http://www.reading.org/publications/reading_today/samples/RTY0706president.html.
- Gambrell, L. (2015). Getting students hooked on the reading habit. *The Reading Teacher*, 69(3), 259-263. Recuperado de <https://doi.org/10.1002/trtr.1423>.
- Gibbs, C. (2002, September). *Effective teaching: exercising self-efficacy and thought control of action*. Comunicação apresentada na Annual Conference of the British Educational Research Association, Exeter.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Editora Atlas SA.

- Gomes, A. (1996). *Da nascente à voz: Contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Caminho.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525–538.
- Guidetti, A. A., & Martinelli, S. D. (2017). Percepções infantis: Relações entre motivação escolar e suporte familiar. *Psico-USF*, 22(3), 515-525. doi: 10.1590/1413-82712017220311.
- Guthrie, J. T., Coddington, C. S., & Wigfield, A. (2009). Profiles of motivation for reading among African American and Caucasian students. *Journal of Literacy Research*, 41, 317–353.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Humenick, N. M. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *Journal of Educational Research*, 99(4), 232- 245.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 601-634). Springer, Boston, MA. Recuperado de https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_29.
- Hasbrouck, J. (2005). Reading Fluency. Treasurs (Eds.), Macmillan / McGraw-Hill.
- Iaochite, R. T., & Azzi, R. G. (2017). Escala de fontes de autoeficácia docente: Estudo exploratório com professores de Educação Física. *Psicologia Argumento*, 30(71).
- Kavanagh, L. (2019). Relations between children's reading motivation, activity and performance at the end of primary school. *Journal of Research in Reading*, 42 (3-4), 562-582. doi: 10.1111/1467-9817.12284.
- Kim, K., & Seo, E. (2018). The relationship between teacher efficacy and students' academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality*, 46(4), 529-540. doi:10.2224/sbp.6554
- Lages, M. F., Liz, C., António, J. H. C., & Correia, T. S. (2007). *Os estudantes e a leitura*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

- Leppänen, U., Aunola K., & Nurmi J. (2005). Beginning reader's reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28(4), 383-399.
- Lerner, J. W. (1989). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. Houghton Mifflin Harcourt (HMH).
- Lindsay, J. (2010). *Children's access to print material and education-related outcomes: Findings from a meta-analytic review*. Naperville: Learning Point Associates. Retirado de http://www.leepbook.com/eventdownloads/9059_RIFandLearningPointMetaFullReport.pdf.
- Lobo, C. (2011, 20 de Outubro). Ninguém nasce leitor. *Visão*, pp. 16-17.
- Lopes, J. A., Spear-Swerling, L., Oliveira, C. R., Velasquez, M. G., Almeida, L. S., Araújo, L., Zibulsky, J., & Cheesman, E. (2014). *Ensino da leitura no 1.º ciclo do ensino básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Lutz, S. L., Guthrie, J. T., & Davis, M. H., (2006). Scaffolding for Engagement in Elementary School Reading Instruction. *The Journal of Educational Research*. 100(1), 3-20.
- Magalhães, A. M. & Alçada, I. (1988). *Ler ou não ler: eis a questão*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Magalhães, A. M., & Alçada, I. (1993). *Os Jovens e a Leitura no Limiar do Século XXI*. Lisboa: Caminho.
- Magalhães, A. M., & Alçada, I. (1994). *Os jovens e a leitura: Nas vésperas do século XXI*. Lisboa: Caminho.
- Martinelli, S. (2014). Um estudo sobre desempenho escolar e motivação de crianças. *Educar em revista*, (53), 201-216. doi: 10.1590/0104-4060.27122.
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. *Laboratório de psicologia*, 4(1), 65-90. doi: <https://doi.org/10.14417/lp.763>.

- Marôco, J. (2018). O Bom Leitor: Preditores da Literacia de Leitura dos Alunos Portugueses no PIRLS 2016. *Revista portuguesa de educação*, 31(2), 115-131.
- Martins, M. A. (1996). *Pré-história da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: I.S.P.A.
- Marinak, B. A. (2013). Courageous reading instruction: The effects of an elementary motivation intervention. *The Journal of Educational Research*, 106(1), 39-48.
- Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica*, 27(4), 563-572.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto Editora.
- McKool, S., & Gespass, S. (2009). Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research and Instruction*, 48(3), 264-276. doi: <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.658455>.
- Meece, J., & Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievements goals. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 582-590.
- Morgan, P. L., Fuchs, D. (2007). Is There a Bidirectional Relationship Between Children's Reading Skills and Reading Motivation? *Exceptional Children*, 73(2), 165-183.
- Mol, S. & Bus, A. (2011) To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin* 137 (2), 267-296. doi: 10.1037/a0021890>. ISSN 0033-2909.
- Muenks, K., Wigfiel, A. & Eccles,J.S. (2018) I can do this! The development and calibration of children's expectations for success and competence beliefs, *Developmental Review*, 48, 24-39.
- Mullis, I, Kennedy, A, Martin, M. & Sainsbury, M. (2006) *Assessment Framework and Specifications PIRLS 2006*. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center.

- Nasser, R. (2013). A literacy exercise: An extracurricular reading program as an intervention to enrich student reading habits in Qatar. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 1(1), 61-71.
- Nina, K. C. F., Ramos, E. M. L. S., Ramos, M. F. H., Silva, S. S. da C., Fernandez, A. P. de O., & Pontes, F. A. R. (2016). Sources of Self-Efficacy in Teachers. *Revista de Psicologia*, 25(1), 1–20. www.revistapsicologia.uchile.cl.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2018). *A necessidade e o papel dos psicólogos com intervenção em contexto escolar*. Parecer da OPP. Lisboa.
- Osborn, J., & Lehr, F. (2003). *A Focus on Fluency, Pacific Resources for Education and Learning*. Department of Education, Washington, DC.
- Pacheco, P., & Mata, L. (2013). Literacia familiar: crenças de pais de crianças em idade pré-escolar e características das práticas de literacia na família. *Análise Psicológica*, 31(3), 217-234. doi: 10.14417/S0870-8231201300030001.
- Plano Nacional de Leitura (2020). *Já sei ler*. [on-line]. Recuperado de <https://www.pnl2027.gov.pt/np4/jaseiler.html>.
- Prose, F. (2007). *Ler como um escritor*. Cruz Quebrada: Casa das Letras.
- Ribeiro, I., Leal, M. J., Ribeiro, M., Forte, A., & Fernandes, I. (2009). Hábitos de leitura de filhos e pais. In I. Ribeiro & F. L. Viana (Orgs.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos: Ideias e projectos para promover a leitura* (pp. 155-249). Coimbra: Almedina.
- Rodrigues, A. F. V. (2019). *Hábitos e práticas leitoras das crianças do 3º ano: relação entre perfis motivacionais, hábitos, práticas e desempenho em leitura* (Tese de Doutoramento, ISPA-Instituto Universitário, Lisboa). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.12/7421>.
- Rodrigues, M.L. Alçada, I., Calçada T. & Mata, J (2017). *Apresentação de resultados do projeto aprender a ler e a escrever em Portugal*. Lisboa: Direção Geral de Estatísticas da Educação.

- Rolo, C., & Silva, C. (2009). A escola e o gosto de ler. Da “obrigação” à “devoção”. In I. Ribeiro & F. L. Viana (Orgs.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos: Ideias e projectos para promover a leitura* (pp. 115-154). Coimbra: Almedina.
- Sabino, M. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45/5, 1-11.
- Salvador, L., & Martins, M. A. (2017). Práticas de literacia familiar, competências linguísticas e desempenho em leitura no primeiro ano de escolaridade. *Análise Psicológica*, 35(1), 1-12. doi: 10.14417/ap.1172.
- Santos, E. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Editora Quarteto.
- Santos, M. L. (2007). (coord.). *A leitura em Portugal*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Santos, E. M. (2012). *Dificuldades e potencialidades nas competências pré-leitoras e hábitos de leitura familiar: Um estudo exploratório com um grupo de crianças do ensino pré-escolar* (Tese de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa, Braga). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.14/11285>.
- Silva, A. (2019). *Aprende a gostar de ler, ouvindo ler e lendo* (Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.26/29054>.
- Silva, L. (2014). *Hábitos de Leitura em Contexto Familiar* (Tese de Doutoramento, Escola Superior de Educação de Santa Maria). Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6474/1/RELATORIO%20leonildesilva.pdf>.
- Soemer, A., & Schiefele, U. (2018). Reading amount as a mediator between intrinsic reading motivation and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 67, 1-11. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.06.006>.

- Stutz, F., Schaffner, E., & Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 45, 101-113.
- Villas-Boas, M. A. (2016). Parental involvement in the development of literacy. *Sisifo*, (11), 117-126. Recuperado de <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Vilhena, D. R. L. (2014). *Literacia Familiar: Crenças, Práticas e Ambientes de Literacia em famílias e Conhecimento de Leitura das Crianças no 1º ano de escolaridade* (Tese de Mestrado, ISPA-Instituto Universitário, Lisboa). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.12/3658>.
- Wang, J. & Guthrie, J. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of Reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39 (2), 162–186.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: a domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32(2), 59-68.
- Wigfield, A. (2000). Facilitating children's reading motivation. In L. Baker, M. Dreher, & J. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers – Promoting achievement and motivation* (pp. 140-158). New York: Guilford Press.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., Perencevich, K.C. (2004). Children's Motivation for Reading: Domain Specificity and Instructional Influences. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 299-309.
- Wigfield, A., Gladstone, J. & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspect*, 10(3), 190-195. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/cdep.12184>.
- 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, 420-432.

Wigfield, A. & Eccles, J. (1992) The development of achievement task values: a theoretical analysis. *Development review*,12, 1-46.

IX. Anexos

Anexo A - Questionário motivação para a leitura

Este questionário deve ser preenchido individualmente. Peço-te que leias todas as afirmações com atenção e coloques uma cruz na opção que achas que acontece contigo.

Não te preocupes que, para além de mim, mais ninguém vai saber as respostas que deste.

	Raramente ou Nunca	Poucas vezes	Algumas Vezes	Muitas vezes
1. Gostas de ler livros no teu tempo livre?				
2. Precisas de ajuda extra na leitura?				
3. És um bom leitor?				
4. Consegues perceber palavras difíceis quando estás a ler?				
5. Gostas de ler novos livros?				
6. É difícil compreenderes as histórias que lês na aula?				
7. Ler é aborrecido para ti?				
8. Consegues pronunciar palavras longas?				
9. Os livros que lês na aula são demasiado difíceis?				
10. Gostas do desafio de ler um livro?				
11. Sentes que os outros são melhores que tu na leitura?				
12. Com que frequência pensas “Eu não quero ler isto”?				
13. Consegues reconhecer facilmente as palavras quando lês?				
14. Gostas de ler livros interessantes mesmo que sejam difíceis?				
15. Ler para a turma é um desafio para ti?				
16. Gostas de ler livros durante um longo período de tempo?				
17. Tentas evitar a leitura de livros para a escola?				
18. És bom a recordar palavras?				
19. Desejas não ter que ler para a escola?				
20. Lês o menos possível?				

Anexo B - Questionário hábitos e práticas

Este questionário deve ser preenchido individualmente e é confidencial e anónimo, ou seja, o teu nome não está em lugar nenhum e ninguém vai saber. Peço-te que sejas sincero nas respostas e que tenhas atenção para que nenhuma pergunta fique sem resposta. A tua opinião é bastante importante para mim. Muito obrigada por ajudares!

Ano: _____

Idade: _____

Data de Nascimento ____/____/____

Género:

Feminino



Masculino



1.1 “Gosto de ler.”

Muito Bastante Mais ou menos Pouco Nada

1.2 Quando lêes achas que és:

Muito Fraco Fraco Médio Bom Muito Bom Excelente

1.3 Vês os adultos com quem vives lerem?

Todos ou Quase todos os dias Uma ou duas vezes por semana

Algumas vezes por mês Poucas vezes

Nunca

1.4 Costumas ler sozinho fora da escola?

Todos ou Quase todos os dias Uma ou duas vezes por semana

Algumas vezes por mês Poucas vezes

Nunca

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

Todos ou Quase todos os dias Uma ou duas vezes por semana

Algumas vezes por mês Poucas Vezes

Nunca

1.5.1 Com quem? _____

1.6. Os teus professores indicam outras leituras para fazeres para além dos livros de matemática, português...?

Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

1.6.1 Que tipo? _____

1.7 Falas com os professores sobre as tuas leituras?

Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

1.7.1 Sobre o quê? _____

1.8 Os teus professores incentivam-te a ler?

Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

1.8.1 Como? _____

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

Todos ou Quase todos os dias Uma ou duas vezes por semana

Algumas vezes por mês Poucas vezes Nunca

2.1 Quando lêes como é que te sentes?

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

2.1.1 Porque te sentes assim?

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

Menos de 10

De 11 a 20

De 21 a 40

De 41 a 60

Mais de 60

2.3 Durante o ano oferecem-te livros:

Muitas vezes

Algumas vezes

Poucas vezes

Nunca

2.4 Nos teus tempos livres, depois das aulas, costumavas ler?

Muitas vezes

Algumas vezes

Poucas vezes

Nunca

2.5 Na tua Escola existe Biblioteca?

Sim

Não

2.6 Costumas ler livros da Biblioteca?

Todos ou Quase todos os dias

Uma ou duas vezes por semana

Algumas vezes por mês

Nunca

Se leste, quais foram? _____

2.7 Quando vais à Biblioteca o que fazes?

Ouvir Histórias

Requisitar livros

Ler livros

Exposições

Outro. Qual? _____

2.8 Agora gostava que indicasses 2 nomes de livros que tenhas lido ultimamente e que gostaste mais:

1. _____

2. _____

E de um autor que gostes ou conheças: _____

Anexo C - Questionário desempenho leitor

Questionário Desempenho leitor

No que diz respeito ao desempenho do aluno/a em leitura peço que faça uma atribuição de uma pontuação de 1 a 6, isto é, 1-Muito Fraco e 6-Excelente.

Nas dimensões: a fluência consiste na aptidão de ler de forma automática, rápida, clara e desinibida sem incertezas, soletração ou paragens; a correção consiste na capacidade de decifrar e dizer as palavras de forma correta; a compreensão diz respeito à aptidão de apreender e reconhecer, sem ter complicações, os significados e conteúdos da mensagem escrita e geral.

Código aluno/a	Desempenho na leitura			Desempenho geral
	Fluência	Correção	Compreensão	
	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6

Anexo D - Questionário sobre as práticas e estratégias para a leitura

Questionário ao professor - Práticas e estratégias para a leitura

Este questionário tem como objetivo caracterizar a autoeficácia dos professores em relação ao tipo de práticas e estratégias de leitura adotadas na sala de aula com os seus alunos.

Numa escala de 1 a 10, diga até que ponto se sente confiante em relação às respetivas afirmações abaixo, colocando um círculo no nível que mais corresponde à forma como se sente, sendo que o 1 se refere a “Discordo totalmente” com a afirmação e o 10 a “Concordo totalmente”.

- 1) “Eu consigo motivar os meus alunos para a leitura.”
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Concordo totalmente
- 2) “Eu consigo que os meus alunos criem gosto pela leitura.”
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Concordo totalmente
- 3) “Consigo que os meus alunos leiam com regularidade.”
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Concordo totalmente
- 4) “Eu consigo que os meus alunos tenham hábitos de leitura.”
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Concordo totalmente
- 5) “Consigo que os meus alunos leiam com frequência por sua iniciativa.”
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Concordo totalmente
- 6) “Eu consigo que os meus alunos sintam que ler é útil.”
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Concordo totalmente
- 7) “Consigo arranjar estratégias de promoção de leitura.”
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Concordo totalmente
- 8) “Eu consigo introduzir momentos diversos na rotina da sala para a promoção do prazer e gosto pela leitura.”
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Concordo totalmente

9) “Eu consigo criar várias situações na sala para a promoção de hábitos de leitura.”
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Concordo totalmente

10) “Consigo criar estratégias para promover a motivação para a leitura nos meus alunos.”
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Concordo totalmente

11) Quais as principais práticas e estratégias de promoção da leitura utiliza na sala de aula com os seus alunos?

12) Procura criar motivação para a leitura nos seus alunos? Como?

13) Quais as dificuldades que sente para promover hábitos de leitura nos seus alunos?

Anexo E - Tabelas referentes às emoções

Tabela 17 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 2.1 “Quando lêes como é que te sentes?”

Item 2.1- Resposta “Zangado” Escala de resposta	Frequência	Percentagem
Nunca (1)	71	80.7
Poucas vezes (2)	14	15.9
Algumas vezes (3)	1	1.1
Muitas vezes (4)	1	1.1
Sempre (5)	1	1.1

Média:1.3; desvio-padrão: .77

Tabela 18 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 2.1 “Quando lêes como é que te sentes?”

Item 2.1- Resposta “Aborrecido” Escala de resposta	Frequência	Percentagem
Nunca (1)	38	42.2
Poucas vezes (2)	36	40.0
Algumas vezes (3)	11	12.2
Muitas vezes (4)	4	4.4
Sempre (5)	1	1.1

Média:1.8; desvio-padrão: .89

Tabela 19 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 2.1 “Quando lê como é que te sentes?”

Item 2.1- Resposta “Triste” Escala de resposta	Frequência	Percentagem
Nunca (1)	66	75.0
Poucas vezes (2)	15	17.0
Algumas vezes (3)	5	5.7
Muitas vezes (4)	0	0
Sempre (5)	2	2.3

Média:1.4; desvio-padrão: .79

Tabela 20 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 2.1 “Quando lê como é que te sentes?”

Item 2.1- Resposta “Satisfeito” Escala de resposta	Frequência	Percentagem
Nunca (1)	9	9.7
Poucas vezes (2)	4	4.3
Algumas vezes (3)	23	24.7
Muitas vezes (4)	42	45.2
Sempre (5)	15	16.1

Média:3.5; desvio-padrão: 1.1

Tabela 21 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 2.1 “Quando lê como é que te sentes?”

Item 2.1- Resposta “Feliz”	Frequência	Percentagem
Nunca (1)	1	1.0
Poucas vezes (2)	2	2.0
Algumas vezes (3)	14	14.0
Muitas vezes (4)	35	35.0
Sempre (5)	48	48.0

Média: 4.3; desvio-padrão: .85

Tabela 22 - Frequência, percentagem, média e desvio-padrão do item 2.1 “Quando lê como é que te sentes?”

Item 2.1- Resposta “Curioso”	Frequência	Percentagem
Nunca (1)	1	1.0
Poucas vezes (2)	2	2.1
Algumas vezes (3)	12	12.4
Muitas vezes (4)	14	14.4
Sempre (5)	68	70.1

Média: 4.5; desvio-padrão: .87