

DM
PARE/S1

Tese de Mestrado em Psicologia Educacional

**Efeito de um Programa de Leitura a Par no
Desempenho em Leitura, na Motivação e na
Autonomia de Crianças do 1º Ciclo.
Análise das Dinâmicas Interactivas**

Elaborada por:

Sónia Parente

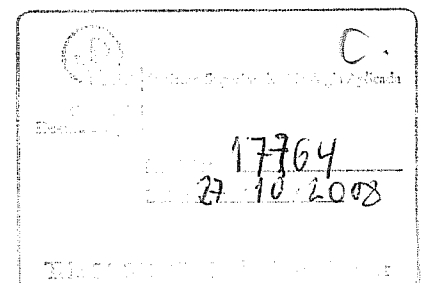
Aluna nº 13459

Orientadora: Prof. Doutora Vera Monteiro



Instituto Superior de Psicologia Aplicada

2007



ÍNDICE

ÍNDICE	II
ÍNDICE DE QUADROS	VI
ÍNDICE DE FIGURAS	VII
RESUMO	VIII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – APRENDER EM INTERACÇÃO	8
1. As interacções sociais e as construções cognitivas – perspectivas ao longo do tempo	8
1.1. O modelo binário	8
1.2. O modelo ternário	9
1.2.1. A teoria do conflito sócio-cognitivo	12
1.2.2. A perspectiva procedimental	13
1.2.3. As significações sociais	16
1.2.4. A significação social da tarefa	17
1.2.5. As significações contextuais	18
1.2.6. As verbalizações na co-construção do saber	21
2. As interacções sociais e o desenvolvimento cognitivo	23
2.1. As interacções simétricas e as interacções assimétricas	23
a) Interacções simétricas	24
b) Interacções assimétricas – situações tutoriais	24
2.2. A eficácia do sistema tutorial	25
2.2.1. Modelos do sistema tutorial	27
2.2.2. Estruturação dos modelos tutoriais	28
3. Os Programas de estimulação da leitura	29
3.1. Os Programas de Leitura a Par	32
3.1.1. O Programa de Leitura a Par de Monteiro (2003)	36
CAPÍTULO 2 – MOTIVAÇÃO, AUTONOMIA E DESEMPENHO	38
1. Motivação e desempenho	38
1.1. Motivação para ler	38

1.2. Teorias da Motivação	42
1.2.1. Teorias centradas nas expectativas	42
1.2.2. Teorias focadas nas razões para o empenho	45
1.2.3. Teorias que integram a expectativa e o valor	55
1.2.4. Teorias que integram a motivação e a cognição	57
2. Autonomia e desempenho	59
2.1. Investigações realizadas no âmbito da autonomia	60
3. Relação entre motivação para a leitura, autonomia e desempenho	66
CAPÍTULO 3 – OBJECTIVOS, PROBLEMAS E HIPÓTESES	69
1. Primeiro objectivo	69
2. Segundo objectivo	74
CAPÍTULO 4 - MÉTODO	77
1. Participantes	77
2. Instrumentos e procedimentos	78
2.1. O Programa de Leitura a Par	78
2.1.1. Princípios de base do Programa	78
a) O efeito do Programa de Leitura a Par (Monteiro 2003)	79
2.1.2. Estratégias utilizadas durante o Programa de Leitura a Par	80
2.2. Grupo Experimental: procedimentos utilizados durante o Programa de Leitura a Par	81
2.2.1. Estratégias utilizadas nas sessões de leitura a par	81
2.2.2. Avaliação no Programa de Leitura a Par	86
2.3. Grupo de Controlo: sessões de leitura individual	88
2.3.1. Estratégias utilizadas nas sessões de leitura individual	88
2.3.2. Procedimentos utilizados nas sessões de leitura individual	88
2.4. Descrição das entrevistas aos professores das crianças e das observações realizadas em sala de aula	90
2.5. Avaliação do efeito do Programa de Leitura a Par no desempenho em leitura	91
2.5.1. Teste de avaliação das competências em leitura – 2º e 4º ano de escolaridade (Monteiro, 2000)	91
2.6. Avaliação do efeito do Programa de Leitura a Par na motivação para a leitura	93

2.6.1. Consistência interna da Escala de Motivação	94
2.6.2. “Eu e a Leitura” - Escala de avaliação da motivação para a leitura (Monteiro & Mata, 2000)	95
2.7. Avaliação do efeito do Programa de Leitura a Par na autonomia	99
2.7.1. O “Self-Regulation Questionnaire” (SRQ-A) (Connell & Ryan, 1985)	99
2.7.2. Aferição do questionário	104
2.7.3. Versão final do Questionário “Porque é que eu faço estas coisas?”	106
2.8. Análise das dinâmicas interactivas	107
2.8.1. Grelha de análise das interacções diádicas	108
3. Procedimentos	115
3.1. Fase I – Pré-teste	115
3.1.1. Avaliação das competências iniciais dos sujeitos	115
3.1.2. Constituição dos grupos	116
3.1.3. Formação das díades	117
3.2. Fase II	118
3.2.1. Entrevista a professores e observação em sala de aula	118
3.2.2. Implementação do Programa de Leitura	118
3.3. Fase III – Pós-teste	119
3.4. Fase IV	119
3.5. Fase V	119
CAPÍTULO 5 - APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	120
1. Primeiro objectivo	121
1.1. O efeito do Programa de Leitura a Par no desempenho em leitura	121
1.1.1. Resultados obtidos pelos alunos do 2º ano de escolaridade	122
1.1.2. Resultados obtidos pelos alunos do 4º ano de escolaridade	124
1.1.3. Síntese	127
1.2. O efeito do Programa de Leitura a Par na motivação para a leitura	128
1.2.1. Resultados obtidos pelos alunos do 2º ano de escolaridade	128
1.2.2. Resultados obtidos pelos alunos do 4º ano de escolaridade	130
1.2.3. Síntese	132
1.3. O efeito do Programa de Leitura a Par na regulação da motivação	133
1.3.1. Resultados obtidos pelos alunos do 2º ano de escolaridade	133

1.3.2. Resultados obtidos pelos alunos do 4º ano de escolaridade	137
1.3.3. Síntese	140
1.4. Relações entre o desempenho em leitura, a motivação para a leitura e a autonomia das crianças	141
1.4.1. Associações entre os ganhos relativos no desempenho em leitura, na motivação para a leitura e na autonomia das crianças	141
1.4.2. Síntese	142
2. Segundo objectivo	144
2.1. Resultados obtidos pelos Tutores	144
2.2. Resultados obtidos pelos Tutorandos	145
2.3. Resultados obtidos pelos tutores e tutorandos	146
2.4. Síntese	147
2.5. Comparação entre tutores e tutorandos nos ganhos relativos obtidos no desempenho em leitura, na motivação e na autonomia e nos comportamentos envolvidos nas dinâmicas interactivas das díades	149
2.5.1. Comparação entre tutores e tutorandos nos ganhos relativos obtidos no desempenho em leitura, na motivação e na autonomia	149
2.5.2. Comparação entre o número de comportamentos envolvidos nas dinâmicas interactivas por parte dos Tutores e dos Tutorandos	151
CAPÍTULO 6 - DISCUSSÃO DE RESULTADOS	154
1. O efeito do Programa de Leitura a Par no desempenho em leitura	154
2. O efeito do Programa de Leitura a Par na motivação para a leitura	156
3. O efeito do Programa de Leitura a Par na regulação da motivação	159
4. As dinâmicas interactivas	162
CAPÍTULO 7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	167
ANEXOS	180

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 -	Índices de consistência interna das três sub-escalas da Escala de Motivação para a leitura	94
QUADRO 2 -	Análise factorial, com rotação Varimax	105
QUADRO 3 -	Coefficiente de consistência interna para as quatro sub-escalas	106
QUADRO 4 -	Análise de variância para o desempenho em leitura (2º ano de escolaridade)	122
QUADRO 5 -	Ganhos Relativos na correcção em leitura	123
QUADRO 6 -	Ganhos Relativos na fluência em leitura	123
QUADRO 7 -	Ganhos Relativos na compreensão da leitura	124
QUADRO 8 -	Análise de variância para o desempenho em leitura (4º ano de escolaridade)	125
QUADRO 9 -	Ganhos Relativos na correcção da leitura	126
QUADRO 10 -	Ganhos Relativos na fluência em leitura	126
QUADRO 11 -	Ganhos Relativos na compreensão da leitura	127
QUADRO 12 -	Análise de variância para a motivação para a leitura (2º ano de escolaridade)	129
QUADRO 13 -	Ganhos Relativos na dimensão prazer/valor em leitura	129
QUADRO 14 -	Ganhos Relativos na dimensão auto-conceito de leitor	130
QUADRO 15 -	Ganhos Relativos na dimensão reconhecimento social	130
QUADRO 16 -	Análise de variância para a motivação para a leitura (4º ano de escolaridade)	131
QUADRO 17 -	Ganhos Relativos na dimensão prazer/valor em leitura	131
QUADRO 18 -	Ganhos Relativos na dimensão auto-conceito de leitor	132
QUADRO 19 -	Ganhos Relativos na dimensão reconhecimento social	132
QUADRO 20 -	Análise de variância para a regulação da motivação (2º ano de escolaridade)	134
QUADRO 21 -	Ganhos Relativos na regulação externa da motivação	135
QUADRO 22 -	Ganhos Relativos na regulação introjectada da motivação	135
QUADRO 23 -	Ganhos Relativos na motivação extrínseca	136
QUADRO 24 -	Ganhos Relativos na motivação intrínseca	136

QUADRO 25 - Análise de variância para a regulação da motivação (4º ano de escolaridade)	137
QUADRO 26 - Ganhos Relativos na regulação externa da motivação	138
QUADRO 27 - Ganhos Relativos na regulação introjectada da motivação	138
QUADRO 28 - Ganhos Relativos na motivação extrínseca	139
QUADRO 29 - Ganhos Relativos na motivação intrínseca	139
QUADRO 30 - Correlações entre os ganhos relativos no desempenho em leitura, na motivação para a leitura e na autonomia das crianças	142
QUADRO 31 - Correlações entre os ganhos relativos dos tutores no desempenho em leitura e na autonomia e o número de comportamentos envolvidos nas dinâmicas interactivas das díades	144
QUADRO 32 - Correlações entre os ganhos relativos dos tutorandos no desempenho em leitura e na autonomia e o número de comportamentos envolvidos nas dinâmicas interactivas das díades	146
QUADRO 33 - Comparação das médias obtidas pelos tutores e pelos tutorandos nos ganhos relativos no desempenho em leitura, na motivação e na autonomia	150
QUADRO 34 - Comparação das médias obtidas pelos tutores e pelos tutorandos nos comportamentos envolvidos nas dinâmicas interactivas	151

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 – A taxonomia da motivação humana	51
FIGURA 2 – Resumo do desenho da investigação	78

INTRODUÇÃO

A abordagem da aprendizagem da leitura foi sofrendo modificações ao longo do tempo. Durante muitos anos, a forma de conceber a actividade de ler baseava-se nos processos de natureza perceptiva nela envolvidos, relativos à análise auditiva e visual. Ao longo do tempo, foi dada cada vez mais importância aos processos envolvidos na leitura, aos conhecimentos prévios do leitor, às estratégias utilizadas pelos leitores e ao próprio valor funcional da aprendizagem da leitura, durante todo o processo de desenvolvimento das competências em leitura da criança.

Mata (2002) integrando as posições de vários autores esclarece que o processo de aprendizagem da leitura envolve oito vectores principais que o apoiam: o processo cultural, social, conceptual, precoce e contínuo, activo e participado, contextualizado e significativo, funcional e afectivo.

A actividade de leitura é um *processo cultural* na medida em que há uma dimensão cultural lhe é inerente e, por isso, as dinâmicas sociais e culturais influenciam todo o processo, já que rodeiam a criança e lhe transmitem práticas e experiências específicas, próprias da sua realidade sociocultural. A aprendizagem da leitura é, então, também um *processo social*. Actualmente, “considera-se que é através dos múltiplos contactos, formais e informais, com a leitura e a escrita de uma forma directa ou indirectamente mediatizada pelos outros, que se vai dando a apreensão da linguagem escrita” (Mata, 2002, p. 19).

A aprendizagem da leitura é um *processo conceptual* pois desde muito cedo, e anteriormente à sua entrada para a escola, as crianças desenvolvem concepções precoces, que vão evoluindo e que envolvem a compreensão das características do sistema escrito e da natureza do acto de ler. A aprendizagem da leitura é, então, também um *processo precoce e contínuo*.

O processo de aprendizagem da leitura é *activo e participado* na medida em que exige que as crianças elaborem hipóteses, as testem e as reelaborem. Segundo Mata (2002, p. 23), o papel activo e participado da criança “passa pelas experimentações e tentativas que vão desenvolvendo, pelas solicitações que vão fazendo, pelas respostas que dão às solicitações dos outros ou às suas próprias necessidades”.

A aprendizagem da leitura é um *processo contextualizado e significativo*, isto é, para a sua apreensão ser eficaz, a leitura deve ser contextualizada, integrada em actividades do quotidiano, e “um processo motivante e relevante para a criança” (Mata, 2002, p. 23). Na opinião de Mata (2002, p. 24), “não basta haver muita escrita circundante, não basta um ambiente muito rico em escrita, é necessário envolver as crianças”.

A aprendizagem da leitura é também um *processo funcional* na medida em que é também um processo contextualizado e significativo. Nos seus estudos, Chauveau e Rogovas Chauveau (1993) salientam a importância da atribuição pelas crianças de funções/utilizações à leitura com implicações no seu desempenho em leitura.

A aprendizagem da leitura é igualmente um *processo afectivo*. Conforme refere Mata (2003, p. 26) “é a partir das suas características afectivas que se vão desenvolver atitudes mais ou menos positivas e conseqüentemente também levar a criança a ler e a escrever mais, com mais gosto e prazer.” Segundo a autora, este processo está intimamente ligado a afectos, que podem ser mais ou menos positivos, e, por isso mais ou menos motivantes. Esta ideia é decorrente de que a leitura é também um acto social, que envolve interacções com os outros, que ocorre em situações contextualizadas/significativas e funcionais, e em que a criança tem um papel activo e participante.

A concepção actual da aprendizagem da leitura preconiza que a mesma se trata de um processo que envolve, em paralelo, aspectos cognitivos e aspectos afectivos, de acordo com Gambrell (1996), citado por Monteiro e Mata (2001). No entanto, poucos são os estudos

acerca do sistema tutorial em leitura que se centrem tanto nos benefícios cognitivos como nos benefícios no domínio afectivo, de forma a complementarem-se.

A prática educativa com crianças leva-nos a reflectir sobre a importância fundamental dos aspectos afectivos, para além dos aspectos mais cognitivos, e na sua influência na aprendizagem e no desempenho em leitura da criança.

Será que quando as crianças deixam de fazer progressos na sua leitura, evidenciando algumas dificuldades na aquisição das competências necessárias, os aspectos afectivos não estarão também a influenciar? Como é que os aspectos cognitivos e os aspectos afectivos da leitura estarão relacionados? As razões para a grande maioria das crianças que têm algumas dificuldades nas competências em leitura não quererem ler estarão relacionadas com factores do âmbito afectivo, para além dos factores do âmbito cognitivo? A pressão que os outros (professores, familiares, amigos) fazem para as crianças lerem serão benéficos?

O Programa de Leitura a Par de Monteiro (2003) foi construído com base em pressupostos sócio-construtivistas e valoriza tanto os aspectos cognitivos da leitura, como os aspectos afectivos implicados na mesma. A literacia é considerada como um acto social (Turner, 1997) e a colaboração social favorece a sua aprendizagem pelo que as díades das sessões de leitura são uma situação de leitura bastante favorável. Os aspectos cognitivos são tidos em conta já que as díades das sessões de leitura são constituídas por dois elementos, em que um sujeito mais velho e mais competente ajuda outro com mais dificuldades em leitura, que se ajudam mutuamente e aprendem ensinando (Monteiro, 2003). Os aspectos afectivos são também tidos em conta neste Programa na medida em que as situações de interacção assimétrica entre pares promovem a motivação e a aprendizagem; e em que houve a preocupação de que os materiais utilizados fossem interessantes e significativos para as crianças, nem demasiado fáceis, nem demasiado difíceis, a criança pode escolher os materiais

de leitura a utilizar em cada sessão de leitura e o *feed-back* entre os parceiros da díade acerca do seu desempenho é valorizado.

O estudo de Monteiro (2003), acerca do efeito do Programa de Leitura a Par, que utilizamos nesta investigação, revelou a existência de benefícios no domínio cognitivo: no desempenho em leitura, tanto para os tutores como para os tutorandos, especialmente na compreensão e na correcção da sua leitura. Quanto aos aspectos afectivos, nomeadamente, na motivação para a leitura, o Programa de Leitura a Par de Monteiro (2003) trouxe benefícios nas três dimensões avaliadas (Prazer/valor, Auto-conceito e Reconhecimento Social) para todas as crianças.

A concepção multidimensional da motivação para a leitura é uma perspectiva que é comum a muitos autores (Baker, Scher e Mackler, 1997; Baker e Wigfield, 1999; Gambrell, 1996; Wiegfield e Guthrie, 1997a). Oldfather e Wigfield (1996), citados por Monteiro e Mata (2001), consideram que existem dois tipos de abordagens nas investigações nesta área. Uma delas, foca-se na forma como os processos de leitura (essencialmente a compreensão) são influenciados pela maior ou menor motivação para a leitura da criança, isto é, pelo interesse do leitor, e os seus resultados levam a crer que quanto mais as crianças consideram a leitura interessante, mais motivadas estão para a compreenderem, o que promove o desempenho das crianças. A outra abordagem centra-se na enorme importância do papel das interacções sociais (na sala de aula ou com a família) no desenvolvimento da literacia e na motivação das crianças para leitura (Mata, 2002).

Ryan e Deci (2000) evidenciam que, para além das pessoas, se poderem sentir mais ou menos motivadas para uma determinada actividade, também podem diferir nas razões para a realizarem, ou seja, no tipo de regulação da motivação. As razões para realizarem uma determinada actividade podem ser mais externas, como por exemplo para receberem recompensas, ou mais internas, como por exemplo pela sua potencial utilidade ou pelo

interesse pela actividade em si própria. Uma motivação para realizar uma determinada actividade regulada por razões mais internas influencia num melhor desempenho das crianças, já que as aprendizagens resultantes são mais integradas. (Grolnick & Ryan, 1987)

O *locus* de causalidade são as razões que a pessoa atribui para determinado comportamento, ou seja, um comportamento pode ser considerado como tendo origem externa (*locus* de causalidade externo) ou como de origem interna (*locus* de causalidade interno). A crença de que o seu comportamento está directamente relacionado com os resultados, implica um *locus* de controle interno, já que a pessoa tem um sentimento de controle interno em relação aos resultados, enquanto que a crença de que o seu comportamento não está relacionado com os resultados, vistos como independentes um do outro, implica um *locus* de controle externo. Ryan e Connell (1989) consideram que esta divisão tradicional entre *locus* de causalidade externo e interno, como que com uma linha de divisão entre os dois, como sendo demasiado estanque, considerando que o *locus* de causalidade deverá ser visto como uma linha de graduação (um *continnum*) entre um *locus* de causalidade mais externo e um *locus* de causalidade mais interno. Portanto, um *locus* de causalidade que tem várias graduações e não tão dividido entre externo e interno, variando no grau em que as crianças atribuem a origem dos seus comportamentos a causas mais externas ou mais internas. Os autores relacionam o tipo de *locus* de causalidade com o estilo de regulação da motivação, isto é, com os vários estilos de regulação da motivação, dos mais externos para os mais internos, que acompanham o *continnum* de graduação do *locus* de causalidade. Portanto, estes dois conceitos estão relacionados na medida em que têm em comum que as razões que as pessoas atribuem para determinada acção vão variando ao longo de um *continnum*, do mais externo para o mais interno. Por outro lado, os autores preconizam também que este mesmo *continnum* está também relacionado com a autonomia das pessoas, já que ela está directamente relacionada o estilo de regulação da motivação, ou seja, com as

razões que a pessoa dá para ter um determinado comportamento ou realizar uma actividade. No seu estudo, Ryan e Connell (1989) mostraram que as razões que representavam um estilo de regulação da motivação mais interno estavam associadas a um *locus* de causalidade mais interno, enquanto que as razões que representavam um estilo de regulação da motivação mais externo estavam associadas a um *locus* de causalidade mais externo, numa graduação ao longo de um *continuum*, comum aos dois conceitos.

Segundo a *Self-Determination Theory* - a Teoria da Auto-determinação - (Deci & Ryan, 1985), a autonomia das crianças, pode ser definida como o sentimento de poder escolher os seus comportamentos e perceber-se a si próprio como o *locus* de causalidade dos mesmos (Connell & Ryan, 1987; Deci & Ryan, 1985; deCharms, 1976; White, 1959). Segundo esta teoria, a autonomia é uma necessidade psicológica básica do ser humano e prende-se ao desejo inato de percepção de controlo das suas experiências e comportamentos e da sua integração no *self*.

Patrick, Skinner e Connell (1993) estudaram como o tipo de contexto, de maior ou menor suporte para a autonomia das crianças, influencia no seu empenho nas actividades. Um contexto de maior suporte para a autonomia implica que a criança sinta que pode realizar escolhas e que estas são respeitadas, bem como que as actividades são relevantes para os seus objectivos, resultando num maior empenho por parte dela. Para fomentar a autonomia das crianças na aprendizagem, elas necessitam de um contexto de suporte para a autonomia (Connell & Ryan, 1984; Deci & Ryan, 1985), que resultará num maior empenho nas tarefas de aprendizagem e, conseqüentemente, em melhores resultados.

Parece-nos que a autonomia das crianças nas suas aprendizagens é um tema ainda pouco explorado na área da leitura apesar da literatura (Ames & Ames, 1985; Harter, 1981; Wigfield, 1997) considerar que a motivação intrínseca é considerada uma das causas fundamentais no processo de aprendizagem e referir que a motivação intrínseca tem uma

influência positiva na aprendizagem e num melhor desempenho. Grolnick e Ryan (1987) consideram que quanto mais autónomas se sentirem crianças nas aprendizagens, isto é, com um estilo de regulação da motivação para realizar as aprendizagens mais intrínseco, e, portanto, quanto mais interno for o *locus* de causalidade, mais integradas são as aprendizagens.

As características do Programa de Leitura a Par de Monteiro (2003), por nós utilizado, levam a crer que para as crianças que nele participassem as suas competências em leitura seriam mais estimuladas, assim como a motivação para a leitura e a autonomia das suas aprendizagens, já que o contexto de leitura deste Programa pode ser considerado como de suporte para a autonomia das crianças. São estes os pressupostos que estão na base das hipóteses que nos propusemos investigar, relativas ao primeiro objectivo.

Monteiro (2003) referiu também a importância de dar continuidade ao seu estudo, através de uma análise das dinâmicas da interacção das díades com o objectivo de investigar quais os processos que facilitam a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura, visando conhecer e compreender os mecanismos que promovem o desenvolvimento cognitivo dos tutores e dos tutorandos. Kumpulainen e Mutanen (1999) e Kumpulainen e Kaartinen (2000) nos seus estudos investigaram a natureza e qualidade das interacções de aprendizagem em interacção, mas no âmbito da leitura os estudos são muito poucos ou inexistentes. É importante clarificar quais as dinâmicas interactivas promotoras de aprendizagem na área da leitura para compreendermos o que é realmente importante fomentar na leitura em interacção social. É o que pretendemos investigar no nosso segundo objectivo, em que as hipóteses que formulámos se baseiam essencialmente nos estudos realizados por Kumpulainen e Mutanen (1999) e Kumpulainen e Kaartinen (2000).

Em seguida, apresentaremos uma revisão da literatura em que sustentamos os nossos problemas e hipóteses.

CAPÍTULO 1

APRENDER EM INTERACÇÃO

A influência das variáveis de natureza social no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem tem sido estudada em vários trabalhos que evidenciam os benefícios que os sujeitos retiram das situações de resolução em interacção social relativamente a situações de resolução individual. Estes trabalhos (Blaye, 1988, 1989; Carugatti & Mugny, 1985; Gilly, 1988, 1989a, 1989b; Gilly, Fraisse & Roux, 1988; Peixoto & Meneres, 1997; Perret-Clermontt, 1979) são claramente influenciados pela perspectiva vygotskiana do desenvolvimento e da aprendizagem e têm como objectivo clarificar o modo como os factores sócio-culturais intervêm e influenciam o desenvolvimento cognitivo.

1. AS INTERACÇÕES SOCIAIS E AS CONSTRUÇÕES COGNITIVAS, PERSPECTIVAS AO LONGO DO TEMPO

1.1. O modelo binário na construção de competências cognitivas

A perspectiva de Piaget influenciou os estudos acerca da aprendizagem durante muito tempo, com uma forte tendência individualista, mais centradas nos processos intra-individuais. Segundo a Teoria Piagetiana (1975), o desenvolvimento é um pré-requisito para a aprendizagem (mas não o seu resultado). As estruturas mentais (estádios) têm de estar suficientemente desenvolvidas para que o sujeito seja capaz de fazer determinadas aprendizagens. A teoria de Piaget foca-se essencialmente na descrição dos estádios de desenvolvimento do sujeito e na idade em que determinado tipo de aprendizagens se tornam possíveis, de acordo com o estágio em que o sujeito se encontre. O processo de desenvolvimento acontece através dos processos de assimilação e acomodação. É o conflito cognitivo entre o sujeito e a sua interacção com o objecto que permite a construção de novos níveis cognitivos e novos processos de tratamento da informação, correspondentes a novos

estádios de desenvolvimento. Piaget explica o desenvolvimento por processos intra-individuais.

Piaget (1975) enfatiza também a ideia de que a inteligência é construída socialmente, isto é, os conhecimentos e o tipo de raciocínio dos indivíduos. O autor evidencia que a experiência proveniente da interação social tem um papel fundamental para serem atingidos os estádios superiores do desenvolvimento, na medida em que somente através da interação com o meio social o sujeito passa de um pensamento egocêntrico, correspondente ao estágio pré-operatório, para um pensamento socializado, do estágio das operações concretas.

No entanto, as variáveis sociais eram consideradas como factores extrínsecos à dinâmica cognitiva. As investigações acerca da influência das interações nas construções cognitivas foram durante muito tempo centradas sobretudo nas estruturas operatórias Piagetianas, no aspecto estruturalista, na passagem ou não de um estágio para outro

A concepção de desenvolvimento proposta pela teoria Piagetiana “é uma concepção psicológica, por referência a uma leitura binária da interações Sujeito-Objecto e não uma concepção psico-social, por referência a uma leitura ternária das interações Sujeito-Outro-Objecto” (Gilly, 1999, p. 6).

1.2. O modelo ternário na construção de competências cognitivas

A partir de 1975, as investigações tentaram clarificar através de que mecanismos mediadores os factores sociais influenciavam, mobilizavam ou construíam as competências cognitivas. Nos seus estudos, adoptam como unidade de análise a unidade ternária Sujeito-Outro-Objecto, ou seja, “procuram estudar as interações Sujeito-Objecto socialmente mediadas afim de compreender como se opera a apropriação dos conhecimentos e a transformação de funcionamentos inter-psíquicos em funcionamentos intra-psíquicos através dos processos interactivos de mediação semiótica” (Gilly, 1999, p. 8). Começou a dar-se cada

vez mais importância ao significado social da tarefa a resolver e ao contexto de resolução no desempenho dos sujeitos.

As concepções teóricas que consideram a construção do conhecimento baseando-se nos modelos ternários do desenvolvimento cognitivo “defendem a origem social da inteligência, colocando a tónica nos processos sócio-cognitivos do desenvolvimento (Brossard, 1995; Gilly, 1995)”, citados por Peixoto e Monteiro (1999, p. 9).

Vygotsky (1978), citado por Gilly (1999), na sua teoria da origem social dos processos mentais superiores destacou-se da perspectiva do desenvolvimento tradicional da inteligência (Piagetiana). O autor afirma que os processos mentais superiores têm a sua origem na herança cultural, que é transmitida através dos signos e sistemas de signos - instrumentos cognitivos (construções sociais externas ao sujeito). A apropriação dos mesmos pelo sujeito acontece em situações de interacção social, em que as relações inter-individuais e as relações com o objecto são mediadas pelos signos.

A importância das interacções nos processos de desenvolvimento surge na concepção de Vygotsky (1978) na medida em que o autor atribui uma importância fundamental aos factores sociais, defendendo que a criança se desenvolve graças à mediação social e à mediação semiótica, através das interacções com os outros. O autor atribui grande importância à mediação feita pelo adulto como a pessoa mais competente que ajuda e guia a criança no desenvolvimento das suas capacidades, de uma forma progressivamente mais autónoma para a criança. O desenvolvimento de capacidades é visto como um processo que é realizado do inter-psíquico para o intra-psíquico, através do processo de internalização, ou seja, a criança através das trocas interpessoais vai desenvolver determinadas capacidades, que depois vai internalizar, passando a possuí-las. Considera a criança como um participante activo na construção do seu conhecimento na medida em que ela transforma o que internaliza de acordo com as suas próprias características, experiências e conhecimentos anteriores, o que

influenciará o modo como apreende os aspectos da tarefa a resolver e a própria interacção (já que o parceiro é também outra pessoa diferente).

Para uma interacção promover o desenvolvimento cognitivo individual, Vygotsky (1978) estabeleceu para ela uma natureza própria e umas características específicas: somente quando a interacção acontece numa situação de zona de desenvolvimento proximal. A colaboração poderá contribuir para o desempenho da criança mas é restringido aos limites determinados pelo estado de desenvolvimento e pelo potencial cognitivo da criança.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Potencial está muito presente na perspectiva Vygotskiana, que, segundo Vygotsky (1978, p. 86), “é a distância entre o nível de desenvolvimento actual determinado pela resolução de problemas de forma independente e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da resolução de problemas com a orientação de um adulto ou na colaboração com um par mais competente”.

O papel das mediações semióticas na construção dos “instrumentos do pensamento” é preponderante na teoria de Vygotsky, pelo que para os seus percursores é essencial a compreensão dos processos através dos quais os sujeitos desenvolvem as cognições nos diferentes tipos de situações sociais.

Na década de 80, surgiu um interesse crescente pelas variáveis sociais nos mecanismos de construções cognitivas. Os investigadores preocupam-se com a descrição do processo da construção social das respostas. Utilizaram métodos de carácter mais qualitativo e salientaram que os desempenhos dos sujeitos eram dependentes de uma vasta diversidade de elementos. A unidade de análise deixou de estar focada no comportamento do indivíduo e passou a ser a própria interacção social. A interacção social deixou de ser vista como um factor externo, para ser considerada como uma dimensão intrínseca do desenvolvimento cognitivo.

1.2.1. A teoria do conflito sócio-cognitivo

Uma mudança significativa nos estudos acerca do papel da interacção social na aprendizagem surgiu com estudos realizados por Doise e Mugny (1981), Perret- Clermont (1979) acerca das origens sociais do desenvolvimento intelectual. Estes estudos puseram em evidência os efeitos benéficos das interacções sociais ao nível do desenvolvimento cognitivo individual e também se preocuparam em clarificar os mecanismos que os explicam.

A teoria do conflito sócio-cognitivo (Mugny & Doise, 1979; Perret-Clermont, 1979; Doise & Mugny, 1981) defende que para existirem progressos cognitivos individuais, em situação social de co-resolução de uma tarefa, é necessário que na dinâmica interactiva aconteça um desacordo entre as respostas dos sujeitos e este deverá ser gerido de um modo interactivo, cooperando na procura de uma solução cognitiva comum. Para além dessa natureza sócio-cognitiva do conflito, existe também a natureza cognitiva do conflito, “na medida em que a tomada de consciência, por cada um dos sujeitos, de uma resposta diferente da sua, é susceptível de produzir um conflito interno. Há, então, um duplo desequilíbrio: inter-individual e intra-individual “ (Gilly, 1988, p. 23). É na procura activa da resolução comum, ou seja, na procura de ultrapassar o desequilíbrio cognitivo inter-individual, que os sujeitos vão ultrapassar o seu próprio desequilíbrio intra-individual. Mugny e Doise (1983), citado por Gilly (1988), consideram que é pela interiorização das coordenadas sociais que se desenvolvem novas coordenações intra-individuais e, conseqüentemente, a produção de benefícios cognitivos individuais. Os parceiros têm um papel essencial na resolução da tarefa, através de mecanismos de *feed-back*, que assumem uma função de controlo.

A teoria do conflito sócio-cognitivo considera o conflito como o mecanismo pelo qual a interacção interpessoal se revela um lugar privilegiado do desenvolvimento cognitivo. Para os defensores desta teoria, o conflito sócio-cognitivo, provocado pela confrontação de pelo menos duas respostas divergentes, está na origem da reestruturação do pensamento. Segundo

Gilly (1988, p. 21), para uma interacção produzir benefícios cognitivos individuais esta teoria “põe em evidência a existência de dois tipos de condições a satisfazer, por um lado os pré-requisitos individuais e, por outro, a dinâmica interactiva em jogo pelos sujeitos na situação social de co-resolução.”

1.2.2. A perspectiva procedimental

A perspectiva procedimental (Gilly, 1988; Gilly, Fraisse & Roux, 1988) põe em evidência que os efeitos benéficos das interacções podem ser observados sem que exista um verdadeiro conflito entre os sujeitos. Para esta perspectiva, o efeito benéfico das interacções é decorrente do papel da intervenção do par ao nível de duas funções: a destabilização e a de controlo, que favorecem uma gestão consciente dos processos envolvidos ao longo da actividade de resolução.

Esta perspectiva considera que os mecanismos das interacções que favorecem a produção de progressos individuais não são somente os que estão ligados à existência de um conflito de opiniões mas também a outros: os *procedimentos de resolução* individuais que são perturbados pelas intervenções dos parceiros (desacordos, oposições, questionamentos) e, assim, desempenham a função benéfica de *destabilização* das representações iniciais da tarefa e do problema a resolver, provocada pela influência da troca de *representações da tarefa* em causa. Por outro lado, a intervenção do parceiro também oferece a função de *controlo*, que pode assumir diferentes formas como a verificação, rectificação, crítica, consentimento, formulação (Gilly, 1995).

Carugatti e colaboradores (1980-81) demonstraram nos seus estudos a importância de um tratamento da situação-problema de um modo sócio-cognitivo e não puramente relacional (submissão, adopção passiva do ponto de vista do parceiro), para que a dinâmica interactiva seja eficaz. Na presença de outra pessoa, a criança terá de levar em conta uma resposta

diferente da sua (cognitivo) mas tem também que gerir os aspectos sociais da relação (sócio-cognitivo).

As investigações de Gilly, Fraisse e Roux (1988) mostram que as díades que funcionam de modo social assimétrico, têm tendência a operar com um sujeito dominante e um sujeito dominado, que se limita a adoptar o ponto de vista do outro. Quando as dinâmicas interactivas se baseiam na submissão e na imitação, a interacção raramente é benéfica e, em qualquer caso, nunca para o sujeito dominado. Confirmam, assim, a ineficácia do modo de organização sócio-relacional (e não sócio-cognitivo) defendido por Carugati e colaboradores (1980 - 1981).

Segundo Gilly (1988), com ou sem conflito social expresso, a interacção suscita a perturbação ou a desestabilização dos funcionamentos individuais. Esta desestabilização será mais proveitosa se for combinada com outras funções dos colegas: estimulação, reforço, controlo, alargamento do campo das possibilidades. Gilly (1988) propôs a análise das interacções sob o ponto de vista das relações existentes entre as condições da tarefa e/ou de apresentação do problema, o funcionamento cognitivo individual e o funcionamento sócio-cognitivo, durante a interacção, sublinhando que estas relações deverão ser tratadas de um ponto de vista sistémico.

Como refere Gilly (1988, p. 27) “o tipo de funcionamento sócio-cognitivo posto em jogo numa interacção de resolução e a sua eficácia em termos de benefícios individuais dependem ambos do tipo de funcionamento cognitivo induzido pela situação-problema”. O autor evidencia a importância do efeito das interacções sociais na representação do problema e nos procedimentos de resolução, o que permite a compreensão da articulação entre os aspectos sócio-cognitivos e cognitivos em jogo nas situações de co-resolução.

Nos últimos anos, é à natureza social da aprendizagem e do desenvolvimento assim como ao contexto da interacção que é dada a importância nas investigações. A aprendizagem

é considerada como o resultado do envolvimento activo do sujeito e a sua participação em situações sociais específicas. As interacções são analisadas utilizando métodos com o objectivo de compreender os mecanismos e as dinâmicas das interacções sociais. O interesse é crescente pela análise sequencial dos *corpus* interactivos, verbal e não verbal, que integram os elementos do contexto e procuram informação sobre o processo e as dinâmicas de interacção.

Segundo Monteiro (2003, p. 151), as progressivas construções das competências sócio-cognitivas nas interacções compreendem “uma série de ajustamentos mútuos nas acções, verbalizações e pensamentos das pessoas envolvidas, que têm uma história e que contribuem para dar significado à interacção e ao contexto em que esta ocorre.”

As perspectivas sócio-construtivistas consideram a aprendizagem e o desenvolvimento como um processo de co-construção de significados através das trocas sociais. Segundo Carugati e Perret-Clermont (2003, p. 64) “o conjunto das construções cognitivas é fruto das interacções com os outros, adultos ou da mesma idade, e das mediações simbólicas, que proporcionam à criança a linguagem e a vida cultural, nas actividades da vida quotidiana e dos conflitos sócio-cognitivos com o próprio ambiente social”. As respostas cognitivas são vistas como resultado de complexos fenómenos de construção de significados, influenciadas pelas diferentes formas de comunicação e pela representação da situação concreta. Cada vez mais se olha para o processo de aprendizagem de uma forma em que a criança tem um papel activo, como autor ou co-autor, reflectindo sobre as próprias acções, mediadas pelo contexto e com um determinado significado para os sujeitos.

As perspectivas sócio-construivistas consideram que a apropriação dos conhecimentos acontece através dos processos interactivos de mediação social e semiótica e tentam compreender como eles operam de modo a produzirem benefícios cognitivos individuais.

Pontecorvo (2003) salienta a actual predominância de uma nova concepção da aprendizagem e do ensino. Nas investigações recentes nesse âmbito, a noção de que não se

pode aceitar a redução do objecto de estudo à criança na sua condição escolar está cada vez mais presente. São perspectivas que dão cada vez mais importância à cultura, ao contexto, ao significado da tarefa, às interacções, à noção de co-construção do conhecimento, à importância da participação dinâmica no processo de aprendizagem.

A dinâmica cognitiva conceptualizada num modelo ternário Sujeito-Outro-Objecto considera que as variáveis sociais fazem parte integrante dos processos cognitivos. As investigações consideram a vertente social fundamental na construção de competências cognitivas.

1.2.3. As significações sociais no desenvolvimento cognitivo

Nas investigações tornou-se cada vez mais necessário aprofundar as noções e as características específicas da resolução em interacção de tarefas cognitivas que podem gerar desenvolvimento cognitivo. Uma importante característica das interacções sociais é a sua organização, as normas, as regras, os *scripts*, etc. que regem o seu desenrolar, intervindo, transformando e modulando as situações.

Conforme Carugati e Perret-Clermont (2003), nas interacções sociais de resolução de uma tarefa, a primeira estratégia de cada um dos parceiros é a construção do significado, da interpretação que cada um constrói da situação, do papel que cada um atribui a si mesmo e ao outro participante, procurando determinar como esperam que se comporte, de quais as finalidades da própria tarefa, que são descobertas na interacção. A forma como os parceiros “estruturam os contextos sociais em que estão, e a elaboração das respostas, está fortemente ligada à representação que fazem para dar um sentido às situações” (Carugati e Perret-Clermont, 2003, p. 55).

Segundo Gilly (1999), as investigações acerca das interacções sociais e as construções cognitivas inseridas na perspectiva sócio-construtivista, embora diferindo nas opções metodológicas, consoante o tipo de situações estudadas, as opções teóricas e conceptuais

adoptadas e os objectivos dos estudos, todas têm em comum o destaque dado à significação social da tarefa e às significações contextuais

1.2.4. A significação social da tarefa

Para além do foco nas exigências da tarefa, é importante ter em conta o significado atribuído pelo sujeito à própria tarefa já que este vai influenciar as estratégias e os processos na resolução da mesma. Conforme Gilly (1998), qualquer tarefa é vista tendo como referência a experiência anterior do sujeito e, a representação que o sujeito construiu, irá influenciar os mecanismos de resolução da mesma.

Relativamente ao significado da tarefa, o conceito de *marquage social* (marcação social) e o de esquemas pragmáticos, embora com uma convergência teórica inegável, diferem em alguns aspectos.

O conceito de marcação social (Mugny & Doise, 1983, Blaye, 1987; Gilly, 1987) aprofunda as características sociais da situação “resolução da tarefa” e as suas influências nas realizações dos sujeitos. Considera que as interações sociais são marcadas por sistemas de organização social. Evidencia a correspondência entre, por um lado, os sistemas normativos que regulam as relações inter-individuais e, por outro, as respostas cognitivas que os sujeitos constroem. O saber social relativo às práticas exigidas na resolução da tarefa favorece a tomada de consciência, pelo menos parcial, da sua lógica subjacente (Roux & Gilly, 1988).

O conceito de marcação social evidencia a intervenção das regulações sociais nas coordenações de natureza cognitiva, entre os sujeitos. Ele designa toda a situação em que é evidente a correspondência entre, por um lado, os sistemas normativos que regulam as relações inter-individuais e, por outro, as respostas cognitivas que os sujeitos constroem.

A concepção de *esquemas pragmáticos* (Cheng e Holyoak, 1985), salienta que a resolução de tarefas activa, por si mesma, esquemas pragmáticos, postula a correspondência entre as regras de produção destes esquemas e a estrutura lógica do problema. Como referem

De Paolis e Giroto (1988), as investigações neste âmbito mostraram que a mobilização dos esquemas pragmáticos permitem a resolução de problemas lógicos, ausentes no repertório inicial dos sujeitos.

1.2.5 Significações contextuais e construções cognitivas

A visão anterior do desenvolvimento cognitivo descontextualizado foi abandonada e as significações sócio-culturais ganharam cada vez mais evidência nesse âmbito. A ideia de que o contexto pré-existe ao sujeito, que se desenvolve nele, foi ultrapassada porque, como refere Goodwin (1990), citado por Pontecorvo (2003) desde o início da vida existe uma dinâmica entre sujeito-ambiente e, por consequência, uma interdependência entre ambos.

As dimensões contextuais e culturais são levadas em conta nas investigações pois influenciam as significações atribuídas pelo sujeito. As dimensões contextuais são caracterizadas pela a forma inter-dependente como o sujeito vê a realidade: a realidade externa que o sujeito observa directamente e a realidade interna ou a subjectividade que é formada pelo significado que o sujeito atribui às dimensões externas. A segunda raramente é um simples reflexo da primeira, já que resulta da construção de sentido através da captação de índices contextuais pelo sujeito baseados na sua história anterior e na sua experiência social prévia (Gilly, 1998).

Carugati & Perret-Clermont (2003, p. 60) evidenciam que “a argumentação da criança é não só o espelho da sua forma de pensar como também um instrumento para elaboração do próprio pensamento, estimulado pelas regras e costumes existentes em cada contexto social”.

a) Contexto situacional

No seu estudo, Gilly (1998) evidencia que as tarefas não são abordadas somente com base nos dados transmitidos mas também baseando-se no significado atribuído à situação específica em que se encontram.

O significado atribuído à situação depende fundamentalmente das expectativas e regras que constituem o contrato de comunicação (explícito e/ou implícito – meta-contrato) subjacente a cada situação. O meta-contrato relativo a expectativas, regras e suposições implícitas e pode tornar-se explícito ao longo do desenrolar da interacção. O contrato guia os parceiros num contexto específico de comunicação desde o início da tarefa e influencia o tipo de abordagem da tarefa e os seus resultados. Por exemplo, se o professor numa escola apresenta ao seu aluno um problema absurdo, para o qual não existe solução, ele irá tentar resolvê-lo pois considera que um problema proposto na escola pelo seu professor tem de ter uma solução e que é suposto que ele a dê.

O contexto situacional influencia o que se passa ao nível do contexto interaccional, já que pré-determina os objectivos, motivações, conteúdos e formas da interacção.

b)Contexto interaccional

O contexto interaccional é relativo aos actos ou comportamentos dos parceiros, às suas interdependências e ao encadeamento das sequências de interacções entre os parceiros, isto é, às suas influências recíprocas

As acções verbais e não verbais (gestos, mímica, palavras) inserem-se num processo de construção de sentido por referência a rotinas interactivas que vão surgindo ao longo das interacções. As rotinas são regularidades formadas pelas sequências de acções e/ou interacções (verbais e não verbais) que se constroem no desenrolar da interacção específica e que são estruturadas por formatos, no sentido dado por Bruner (1983, 1984). Portanto, as rotinas (regularidades nos comportamentos interactivos) são estruturadas por formatos. É nas rotinas que as aprendizagens se vão construir.

O contrato de comunicação inerente ao contexto situacional pré-determina o contexto interaccional, na medida em que influencia as acções que se vão manifestar neste último sob a forma de rotinas estruturadas por formatos. As articulações entre o contexto interaccional e o

contexto situacional são particularmente importantes pois influem no tipo e na extensão das regularidades da interacção e, assim, se podem inferir algumas explicações possíveis para as compreender melhor.

c) Contexto inter-discursivo

A partir do momento em que a linguagem se instala, o contexto inter-discursivo torna-se no lugar privilegiado dos processos de negociação e de construção do significado através dos quais as novas aquisições podem ser construídas (Gilly, 1999). O contexto inter-discursivo está inserido no contexto interactivo mas refere-se particularmente ao discurso

A negociação do significado e a inter-subjectividade

Como anteriormente foi referido, a definição da situação pelos sujeitos não é feita de uma forma objectiva, isto é, cada um dos sujeitos aborda a situação consoante o significado que lhe atribui em função da sua posição social (mais ou menos competente, etc.) e da sua anterior experiência. Os parceiros podem, por isso, não partilhar da mesma definição inicial da situação e, então, falta a inter-subjectividade. A construção da inter-subjectividade na interacção, passa por diferentes etapas, e tem como objectivo que os parceiros partilhem a mesma definição da situação e saberem que a partilham. O desenvolvimento da inter-subjectividade tem a sua base na comunicação que se pode estabelecer e desenvolver.

A construção de significados partilhados, que vão permitir que a construção de novas cognições, envolve um duplo trabalho de negociação do significado, inserido na própria interacção. Conforme menciona Gilly (1999, p. 22) “esta negociação tem como objectivo a utilização e/ou construção de significados e padrões de significações partilhadas para representar e tratar o que os signos se referem”, isto é, para construir conhecimentos acerca do *referente* (objecto do saber). Em qualquer situação interlocutória, o *código* utilizado para indicar e para transmitir o significado do referente é diferente entre os interlocutores ou, pelo

menos, não é totalmente comum e, por isso, tem de ser negociado, na própria situação, de forma a que conduza à construção de um contexto inter-discursivo comum.

1.2.6. As verbalizações na co-construção do saber

Vários trabalhos acerca das interacções entre pares (Monteiro, 1995; Subtil, 1997) mostram que os seus efeitos benéficos estão associados às verbalizações (e às diferentes categorias) – como mecanismos semióticos - produzidas no seio da díade.

As investigações inseridas na perspectiva procedimental destacaram as diversas dinâmicas de interacção que podem originar a construção do conhecimento. Existem as dinâmicas típicas de confrontação em que o conhecimento é construído através das oposições e as ideias ou os factos defrontados em grupo geram o conhecimento individual. Gilly, Fraisse e Roux (1988) estudaram as dinâmicas genuínas de cooperação e distinguiram quatro tipos de co-elaboração possíveis, quando dois sujeitos participam de forma activa na resolução de tarefas. A *colaboração concordante*, em que as intervenções de um dos sujeitos assume o valor de controlo e de reforço relativamente à actividade do outro sujeito que as aceita, sem discordar com elas. A *co-construção* ocorre quando as intervenções dos sujeitos são alternadas, com vista à elaboração de uma solução comum, sem manifestações observáveis de desacordo ou de contradição entre os sujeitos. As *confrontações contraditórias* onde os desacordos entre os sujeitos são o objecto privilegiado de argumentação. A *confrontação com desacordo argumentado* são aquelas onde se pode falar em conflito sócio-cognitivos na medida em que acontece uma coordenação inte-rindividual subsequente ao desacordo.

Os diálogos e o pensamento em conjunto

Nas suas investigações, Mercer (1995) e Wegerif e Mercer (1997 a,b, 2000) analisaram como é o diálogo das crianças que caracteriza o pensamento em conjunto. No seu método de investigação a unidade de análise é o grupo e não o indivíduo. Os autores concluíram que existem três tipos diferentes de diálogo, que reflectem diferentes formas de

pensamento social. O “diálogo exploratório” (*Exploratory talk*), que ocorre quando os parceiros se envolvem criticamente mas também de uma forma construtiva nas ideias um do outro; a “discussão” (*Disputational talk*), que é caracterizada por desacordos e decisões tomadas de uma forma individual, sem intenção de chegar a consenso e o “diálogo cumulativo” (*Cumulative talk*), em que o diálogo dos parceiros se baseia na confirmação ou repetição do que o outro vai dizendo, sem uma posição crítica., vão construindo o conhecimento comum por acumulação de ideias. Na sua investigação, Mercer (1996) evidencia que os conhecimentos partilhados de forma explícita acerca da actividade de resolução conjunta, através da linguagem, promovem a apropriação de competências e uma maior concentração na natureza da tarefa. Mercer (1996) refere que, perante determinadas condições que o facilitem, o “diálogo exploratório” é o tipo de linguagem que mais promove a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo já que através dele os parceiros partilham as suas ideias de uma forma explícita.

A linguagem e as relações entre os processos sociais e os processos cognitivos nas interacções dinâmicas

No método de investigação de Kumpulainen e Kaartinen (2000) e Kumpulainen e Mutanen (1999) a unidade de análise é também o grupo mas aborda a situação de interacção de uma forma mais completa e interdependente. O objectivo deste método de investigação é de clarificar quais os processos e condições que favorecem a aprendizagem bem como caracterizar as relações entre os processos sociais e os processos cognitivos que emergem na aprendizagem em colaboração entre pares. A base teórica dos seus estudos são as perspectivas que enfatizam a natureza social e contextual da aprendizagem e do desenvolvimento e, portanto, enquadram-se nas perspectivas sócio-construtivistas. Através da análise da linguagem dos alunos (a análise funcional) e da análise dos processos cognitivos e sociais, focando-se nestas três dimensões de uma forma conjunta e interligada, as autoras

investigaram as dinâmicas interactivas dos participantes, pretendendo identificar quais as mais favoráveis ao desenvolvimento cognitivo. Como a grelha de análise das dinâmicas interactivas do nosso estudo foi baseada na destas autoras, iremos voltar a abordar este tema de uma forma mais detalhada num capítulo posterior.

2. INTERACÇÕES SOCIAIS E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

As investigações acerca das interacções sociais e o desenvolvimento cognitivo abordam as interacções na perspectiva de analisar se a interacção foi ou não benéfica para os sujeitos envolvidos sob um ponto de vista dinâmico: o que se passa durante as interacções e quais os mecanismos através dos quais a dinâmica interactiva favorece os progressos individuais (articulações entre sócio-cognitivo e cognitivo). Procuram descrever de que forma a interacção social pode ser uma fonte de progresso cognitivo.

2.1. As Interacções simétricas e as interacções assimétricas

Os vários trabalhos que estudam os mecanismos através dos quais as interacções sociais influenciam na aprendizagem e no desenvolvimento são usualmente divididos em dois grandes grupos, consoante o papel atribuído aos sujeitos envolvidos: as interacções assimétricas e as interacções simétricas (Gilly, 1989b; Winnykamen, 1990)

Conforme referem Peixoto e Meneres (1997) as interacções simétricas são aquelas em que os papéis e os estatutos atribuídos aos sujeitos, envolvidos numa situação de co-resolução de uma determinada tarefa, são equivalentes. As interacções assimétricas são aquelas em que os sujeitos, implicados numa situação de resolução de uma dada tarefa, têm papéis e estatutos diferentes.

a) Interacções simétricas

No âmbito das interacções simétricas distinguem-se duas correntes de investigação: uma baseia-se no conflito sócio-cognitivo e a outra na perspectiva procedimental, já anteriormente referidas.

Para Carugati e Perret-Clermont (2003, p. 52) o que é importante para a eficácia das interacções entre pares é “entrar em conflito, com pontos de vista diferentes, mesmo que sejam errados, pois obriga-os a distinguir o correcto do errado. Como nenhum dos participantes é professor, não podem fazer referência a uma autoridade. As crianças encontram-se entre elas para buscar critérios e esta dinâmica intelectual leva-as a reestruturar o seu pensamento, fazendo com que obtenham melhores resultados depois desse situação.”

b) Interacções assimétricas – situações tutoriais

A situação interactiva designada por interacção assimétrica pode ter graus diferentes de assimetria, ligados a várias variáveis: ao contexto social (estatuto do parceiro, representação do estatuto do outro), à tarefa (nível de desenvolvimento ou competência pré-requeridas para a tarefa ou a representação do problema) e às relações entre os sujeitos envolvidos, anteriores à situação (Winnykamen, 1990).

Existem, então, situações ligeiramente assimétricas (em que se pede explicitamente a um sujeito que ajude outro na realização de uma tarefa – situações de tutorado – e aquelas em que os sujeitos são colocados em situação de co-elaboração mas em que existe uma assimetria introduzida por uma diferenciação entre eles) ou situações de grande assimetria (em que existe uma grande diferenciação tanto em termos de competências como dos estatutos e papéis – situações de tutela. Ex: adulto-tutor, criança-aprendiz) (Peixoto & Monteiro, 1999).

De acordo com Deleau, Gandon e Taburet (1993), citados por Peixoto e Monteiro (1999), nas situações de tutela, o adulto, ou o par mais competente, deverá cumprir três funções: a sensibilidade (adaptação do tutor às capacidades do aprendiz e exigências da tarefa), o enquadramento da actividade da criança (intervenções de carácter meta-cognitivo, em que o tutor analisa as características da situação) e a regulação da acção (controle exercido pelo tutor sobre a actividade do aprendiz). Os autores consideram que cada uma destas

funções vai tendo uma importância diferente, consoante o grau de autonomia em relação à realização da tarefa.

Em relação às situações ligeiramente assimétricas podem ser distinguidos dois tipos, que diferem em relação à instrução dada aos sujeitos em interacção: situações de co-resolução (em que a instrução fornecida aos sujeitos é de chegarem a um acordo e trabalharem em parceria) e as situações de tutorado (em que é explicitamente dito que um dos sujeitos irá ajudar o outro na resolução de uma dada tarefa). Apesar de existir assimetria entre os sujeitos, ela é influenciada pelo tipo de instrução fornecida.

Conforme referem Peixoto e Monteiro (1999), embora possa parecer que os benefícios cognitivos de uma situação tutorial sejam essencialmente para o tutorando ou, noutra perspectiva, somente para o tutor, os resultados dos estudos demonstram que ela produz efeitos benéficos individuais para todos os que nela participam. Os autores evidenciam que a atenção cuidada e continuada do tutor para o tutorando através de um reforço constante e estimulador “desbloqueia a comunicação entre as crianças e promove transacções que ao adulto escapam. É, por certo, a esta cumplicidade da comunicação, tecida pelo à-vontade que as idades, as ferramentas mentais e os horizontes culturais compuseram” que influenciará numa dinâmica interactiva benéfica para ambos (Peixoto e Monteiro, 1999, p. 13).

2.2. A eficácia do sistema tutorial

Segundo Goodlad e Hirst (1989), citado por Monteiro (1998, p. 277) a definição básica do sistema tutorial “é um sistema de instrução em que os alunos se ajudam uns aos outros e aprendem ensinando.” Porém, ao longo do tempo, a constatação das interacções entre as várias variáveis que estão presentes na situação de tutoria tornou a definição do conceito mais complexa.

Peixoto e Monteiro (1999) referem que o carácter simétrico ou assimétrico do estatuto e o papel do sujeito na interacção é um factor a ter em conta na análise das situações de

aprendizagem em pares. Citada pelos autores, Subtil (1997) comparou no seu estudo os benefícios cognitivos em situações diádicas simétricas e assimétricas e verificou que existiam maior frequência de benefícios cognitivos individuais quando trabalhavam em díades assimétricas, em situação de tutorado.

Conforme refere Monteiro (2000, p. 204), ao longo das duas últimas décadas várias investigações “têm mostrado que as interacções entre pares podem facilitar a aprendizagem quando uma das crianças é mais competente que a outra (Ames & Murray, 1982; Barnier, 1989, 1994; Doise & Mugny, 1981; Ligth, 1983, 1985; Monteiro, 1995, 1996, Perret-Clermont, 1980; Perret-Clermont & Schubauer-Leoni, 1981; Taylor, Hanson, Justice-Swanson & Watts, 1997; Tudge, 1989, 1992; Tudge & Rogoff, 1989).” No entanto, parece existir alguma discrepância relativamente às condições para que esses benefícios ocorram, nomeadamente nas interacções de tutela, já que a situação de interacção assimétrica não é condição suficiente para os garantir.

Monteiro (2003) evidencia que os resultados obtidos nas investigações e a literatura nesse âmbito levam a crer que os benefícios da interacção dependem de um conjunto de condições: a idade, os níveis de competência dos elementos da díade, o estatuto do par e o género, assim como o número e a duração das sessões tutoriais, o treino dos tutores e a utilização de um modelo estruturado versus um modelo não estruturado. A revisão da literatura efectuada pela autora, leva a concluir que não parecem existir condições óptimas que facilitem o desenvolvimento e a aprendizagem “uma vez que elas só poderão ser implementadas de acordo com os diferentes contextos de interacção” (Monteiro, 2003, p. 205).

Relativamente aos benefícios cognitivos que o modelo tutorial proporciona aos tutores, Barnier (1989), citado por Monteiro (1988, p. 277), considera que eles devem ser explicados como “a consequência de uma situação em que um sujeito intervindo junto de outro (nível

sócio-cognitivo) para lhe explicar como fazer (nível meta-cognitivo) é levado a olhar, de maneira diferente, a tarefa proposta (nível cognitivo)”.

Monteiro (1998) através dos resultados no seu estudo acerca dos benefícios cognitivos de crianças do 4º ano de escolaridade que participaram num projecto tutorial, em que a tarefa a realizar consistia em procurar algumas palavras no dicionário, concluiu que os tutores retiraram mais benefícios ajudando um colega mais novo, participando no projecto tutorial, do que passando o mesmo tempo, com a mesma tarefa, trabalhando individualmente.

As investigações no âmbito do sistema tutorial centram-se especialmente nos benefícios cognitivos. Os benefícios no domínio afectivo parecem ser pouco explorados nos vários estudos, limitando-se na sua maioria a abordar somente o auto-conceito e a auto-confiança dos sujeitos envolvidos na interacção (Robertstson, 1971; Jones, 1990). Parece-nos importante que o domínio afectivo deva ser mais explorado através de variáveis que estão implícitas em todo o processo de conhecimento e aprendizagem.

Ao planear uma situação de tutoria deve ser realizado um balanço entre quais as vantagens e as desvantagens para tutores e tutorandos, de acordo com o objectivo dos grupos tutoriais e as circunstâncias pedagógicas. Embora todos tenham como objectivo comum promover a aprendizagem e uma relação informal entre um tutor e um tutorando, existem diferentes modelos de organização das práticas pedagógicas do modelo tutorial, e também diferentes formas de estruturar os modelos, que, de acordo com Goodlad e Hirst (1989), irão produzir diferentes benefícios.

2.2.1. Modelos do Sistema tutorial

Existem três diferentes modelos na organização de grupos em situação de tutoria.

O “*Peer Tutoring*” é caracterizado por uma organização da turma em pares, constituídos por crianças com a mesma idade, com tarefas e instruções específicas atribuídas pelo professor. O tutor é, normalmente, a criança que tem mais facilidades de aprendizagem, e

o tutorando a criança que tem mais dificuldades. Segundo estudos realizados (Linton, 1872; Fitz-Gibbon, 1980 e Bierman & Furman, 1981) este tipo de organização do sistema tutorial não traz tantos benefícios cognitivos, comparativamente ao esquema de organização em que os grupos são constituídos por crianças de idades e nível de conhecimentos diferentes.

No “*Cross Tutoring*” o tutor tem idade superior à do(s) tutorando(s), realiza actividades estruturadas pelo professor, com o papel a adoptar relativamente ao(s) seu(s) tutorando(s) bem definido. Os benefícios cognitivos deste esquema de organização, apesar de verificados nos estudos referidos anteriormente, são maiores quando as tarefas em causa são mais complexas do que quando se trata de tarefas que implicam competência básicas. De qualquer modo, mesmo em actividades complexas uma diferença de três anos parece ser bastante adequado (Goodlad & Hirst, 1989).

O terceiro modelo agrupa jovens e adultos com o objectivo comum de uma aprendizagem activa e partilhada. Ainda que este esquema não seja tão utilizado na organização de práticas pedagógicas, ele tem a sua utilidade fundamentalmente na educação de adultos.

2.2.2. Estruturação dos modelos tutoriais

A forma como se põe na prática os modelos tutoriais, os métodos como se estruturam os mesmos podem ser diferentes e tornar a situação de tutoria bastante diversa, apesar de inserida no mesmo modelo. Existem três formas diferentes de estruturar os modelos tutoriais.

Na forma *não estruturada*, o tutor é quem organiza as actividades, com alguma liberdade na escolha da forma como apresenta o material ao(s) tutorando(s). Segundo Goodlad e Hirst (1989), este método enfatiza os benefícios para o tutor em ter de organizar as suas ideias visando apresentá-las e transmiti-las. Os autores referem que quanto maior for a diferença de idade e de conhecimentos entre tutor e tutorando, maiores serão os benefícios do

método não estruturado para os tutorandos. Por outro lado, quanto menor for essa diferença, maiores serão os benefícios para o tutor.

A forma *estruturada* envolve a utilização pelo tutor de procedimentos e materiais planejados e controlados pelo professor. O tutor é instruído e treinado para a realização de determinada tarefa, segundo procedimentos previamente definidos. Segundo Ellson (1974), citado por Goodlad e Hirst (1989), esta modalidade privilegia a aquisição de competências de uma forma gradual, isto é, os desempenhos elevados são fomentados até à aquisição de cada uma das competências e a instrução de cada nova competência é realizada de uma forma progressiva. Esta modalidade permite que os procedimentos sejam utilizados de uma forma extremamente individualizada relativamente ao tutorando e o reforço positivo, por parte do tutor, é fundamental à medida que as várias etapas vão sendo atingidas, de acordo com as dificuldades específicas do tutorando e do que é capaz. “O sistema tutorial estruturado diminui a responsabilidade do tutor na organização dos materiais e, conseqüentemente, é orientada para o tutorando” (Goodlad e Hirst, 1989, p. 66).

A forma *semi-estruturada* combina as vantagens de um método não estruturado com as de um método estruturado, de forma a obter benefícios, quer para o tutor, quer para o tutorando. Os tutores guiam os tutorandos em situações pedagógicas previamente planeadas e programadas (por tutor e professor em conjunto) mas podem adaptar o plano das sessões às necessidades, interesses e aos ritmos dos tutorandos, bem como aos contextos específicos.

3. Os programas de estimulação da leitura

A reconciliação com a leitura.

De acordo com professores, pedagogos, psicólogos e investigadores, as competências em leitura, parecem ter uma importância fundamental no sucesso escolar. Portanto, quando existem dificuldades na leitura, elas poderão influenciar de uma forma determinante o sucesso da criança na escola.

As crianças com dificuldades em leitura necessitam de uma intervenção adequada que lhes dê oportunidade de praticarem as suas competências em leitura. (Merret, 1994)

Monteiro (2000) salienta que autores, como Almasi (1995), Turner (1995) e Wood (1990), demonstraram nos seus estudos a natureza social da aprendizagem e a influência que os outros poderão ter na compreensão e na construção do significado da aprendizagem da leitura.

Os vários programas de estimulação da leitura elaborados, de que falaremos em seguida, e os resultados das avaliações da sua implementação demonstram os seus benefícios na aprendizagem e na motivação para a leitura. Nomeadamente, como refere Monteiro (2000), os programas tutoriais na área da leitura indicam que os programas de interacção assimétrica, em que um sujeito mais competente ajuda um parceiro menos competente, pode ter efeitos positivos no seu desempenho académico, na motivação para a leitura e na percepção de competência de ambos os elementos da díade.

De acordo com Topping (1987, 1988, 1989, 1990, 1994, 1995), citada por Monteiro (2000, p. 102), “a Leitura a Par é uma experiência positiva e agradável, em que sujeitos mais competentes em leitura ajudam outros com mais dificuldades a desenvolver uma melhor competência em leitura”.

Para que os programas de estimulação de leitura sejam eficazes, Gambrell e Mazzoni (1999) propõem oito princípios que Monteiro (2003) considera fundamentais para uma prática de literacia bem adaptada:

- 1) A leitura tem de ser significativa para a criança.

- 2) Os conhecimentos anteriores guiam a aprendizagem: a compreensão da leitura é um processo interactivo, que envolve conhecimentos anteriores e informações que surgem em novas situações de aprendizagem: Para activar este processo, é necessário saber o que é que a

criança já sabe, quais as suas crenças, as suas atitudes, os seus sentimentos e vivências, para ligar estes conhecimentos a novas aprendizagens.

3) Para facilitar a aprendizagem, o professor deverá gradualmente passar de uma grande responsabilidade - modelando determinadas competências ou estratégias - para uma responsabilidade conjunta com o aluno na realização das tarefas - enquanto a criança aplica os conhecimentos, o professor apoia-a sempre que necessário, dando-lhe o feedback adequado. Na última etapa deste processo a criança assume toda a realização da tarefa, trabalhando independentemente. Portanto, à medida que a criança vai conseguindo realizar com sucesso as tarefas, de forma autónoma, o apoio do professor deverá diminuir gradualmente.

4) A colaboração social favorece a aprendizagem. A perspectiva sócio-construtivista considera que a literacia é um acto social (Turner, 1997). A aprendizagem colaborativa permite que os alunos se envolvam activamente nas tarefas de leitura, falem uns com os outros, troquem ideias, permitindo-lhes uma co-construção da compreensão da tarefa/actividade que estão a realizar. No entanto, por vezes, é necessário que o aluno tenha algum apoio do professor ou de um colega mais competente, no desenvolvimento de determinadas competências e na estimulação de novas aprendizagens.

5) As crianças aprendem melhor quando estão interessadas e envolvidas nas tarefas de leitura, quando sentem vontade de aprender. Para que as crianças se sintam motivadas para a leitura, é importante criar um contexto de sala de aula que estimule esse envolvimento com a leitura.

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

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

8) As práticas de leitura mais eficazes resultam de tomadas de decisão bem fundamentadas. Os programas de leitura muito estruturados, com pouca flexibilidade, não são os melhores para a aprendizagem da leitura. O professor deverá ajustar e adaptar continuamente, os vários componentes do processo de aprendizagem, às necessidades particulares de cada criança.

Estes princípios podem ser encontrados na base da construção de vários programas de estimulação de leitura, que iremos descrever de forma resumida e analisar os resultados, de acordo com os benefícios recolhidos por cada criança (tutor e tutorando) por participar em cada um dos programas.

3.1. Os Programas de Leitura a Par

Existem vários Programas de Leitura a Par que foram inicialmente utilizados em pares constituídos por um adulto (pais da criança ou professor) e pela criança, passando cada vez mais a serem desenvolvidos com crianças, quer da mesma idade, quer de idades diferentes.

Sabendo da existência de diferentes Programas de estimulação da leitura e dos seus efeitos benéficos na aprendizagem da leitura, nomeadamente o *Paired Reading* de Topping (1995); o *Reading Recovery* de Mary Clay (1976); o *Running Start* de Gambrell e Morrow, 1996; o Programa de Intervenção em Leitura e Escrita de Morrow (1992), apenas iremos desenvolver o Programa de Leitura a Par de Monteiro (2003) porque foi com base neste que realizámos a nossa investigação.

Topping (1990) considera que os Programas de Leitura a Par, através das suas técnicas, parecem acelerar os progressos em leitura das crianças. Segundo o autor, as avaliações

realizadas acerca da sua eficácia levam a crer que crianças com idades diferentes e níveis de competência diferentes são as que obtêm melhores resultados.

Segundo Topping (1995), a Leitura a Par é uma técnica que tem muitas vantagens, nomeadamente:

- São as crianças que escolhem os materiais de leitura, de acordo com os seus interesses e motivações.
- É oferecida à criança a oportunidade de poder orientar o seu processo de aprendizagem da leitura, quer ao nível dos materiais, quer do tempo de leitura, sem imposições exteriores.
- O insucesso não é sentido de uma forma negativa mas sim como uma etapa e é o sucesso que é evidenciado através do reforço positivo.
- A Leitura a Par é flexível já que permite adaptar o apoio oferecido de acordo com as dificuldades sentidas, quer pela dificuldade do texto, quer pela autoconfiança evidenciada. Isso faz com que a criança sinta que tem uma atenção individualizada e cuidada, por parte do tutor.
- A compreensão e o significado das palavras são considerados essenciais.
- A leitura é contínua, não havendo paragens com duração maior de cerca de 4 segundos, o que permite que haja uma continuidade na leitura, de forma a não perder o seu significado.
- A partir do modelo do tutor, a criança tem um exemplo correcto de como deverá ler (ao nível da expressão e das palavras mais difíceis)
- Numa experiência conjunta e agradável, as crianças praticam a leitura com frequência, utilizando diferentes materiais de leitura e decifrando cada vez mais palavras, o que se reflecte nos progressos em leitura.

- Como se trata de um programa tutorial, o processo de aprendizagem da leitura está estruturado e cada um dos elementos da díade sabe o que tem de fazer e o que espera do outro. O tutor foi previamente treinado para os procedimentos que deverá utilizar nas sessões de leitura.

De acordo com Monteiro (2003) as avaliações realizadas por Gambrell e Morrow (1996) em relação aos Programas de Leitura a Par puseram em evidência a sua eficácia em termos de competências bem como salientaram “a importância das experiências de leitura em colaboração social como forma de motivar as crianças para a leitura voluntária, pelo prazer e pela informação” (Monteiro, 2003, p. 119).

No entanto, como menciona Monteiro (2003), os estudos de avaliação da eficácia da Leitura a Par são muitas, variando nas metodologias utilizadas pelos investigadores e, muitos deles, apresentam algumas fragilidades na selecção dos sujeitos, nos instrumentos utilizados para avaliar as competências em leitura e nos procedimentos utilizados durante as investigações.

O *Reading Recovery*, um Programa de Recuperação em Leitura, foi criado por Mary Clay em 1976. Como refere Monteiro (2003), ele destina-se a crianças que se encontrem numa fase de iniciação à leitura, já que a autora do programa considera que a intervenção deve ser feita o mais cedo possível pois é mais eficaz. Clay defende que o programa só será eficaz se os tutores forem professores com elevadas competências de ensino.

Em relação aos benefícios deste programa, como refere Monteiro (2003), de acordo com os resultados obtidos, as crianças que participaram no programa evidenciaram progressos significativos ao nível das competências em leitura comparativamente aos das crianças que não nele não participaram e o programa teve também um impacto positivo no auto-conceito das crianças.

O *Running Start* foi concebido pelo *Reading Is Fundamental* (RIF) com o objectivo de motivar as crianças para a leitura e de promover o desenvolvimento da literacia nas crianças do 1º ano de escolaridade. Nele podem participar as crianças, os professores e os pais. Este programa põe em grande ênfase na possibilidade das crianças poderem ler muitos livros, como forma de motivá-las para a leitura.

Os resultados obtidos levaram a concluir que as crianças que participaram no programa de leitura estavam mais motivadas para a leitura, liam mais tempo de uma forma independente, levavam mais livros para casa, passavam mais tempo a ler com a família, conversavam, acerca de livros, com mais frequência com o pares e com a família.

O *Programa de Intervenção na Leitura e na Escrita* foi concebido por Morrow (1992) e tem como objectivo motivar as crianças para a leitura e escrita, em situação escolar e de forma voluntária. A autora introduziu três características no seu programa visando promover a motivação para a leitura: desafio, escolha e colaboração.

Após análise dos dados obtidos constatou-se que ao longo do programa a motivação para participar nas actividades de leitura ia aumentando em todas as crianças que participaram no mesmo, embora com ritmos diferentes, consoante o ano de escolaridade, sendo as mais novas as que demoravam mais tempo a envolverem-se nas actividades e que os comportamentos interactivos eram constantes em todos os anos de escolaridade, ocorrendo estes com maior frequência quanto maior fosse o ano de escolaridade, já que as crianças mais novas tinham maior tendência a consultar o professor do que os pares e também

Podemos concluir que o Programa de Leitura a Par e o Programa de Recuperação em Leitura são programas tutoriais que incidem a sua intervenção principalmente com crianças com dificuldades em leitura e pretendem fomentar o desenvolvimento de competências para a leitura. São ambos programas em que existe alguma estrutura no processo da aprendizagem da leitura, em que cada um das crianças da díade sabe o que fazer e o que espera da outra. O

Running Start e o Programa de Intervenção na Leitura e na Escrita têm como principal objectivo promover a motivação das crianças para a leitura, através do contacto com um ambiente rico em livros, pela oportunidade dada de as crianças poderem fazer as suas escolhas das leituras e de interagirem socialmente com outras pessoas, partilhando materiais e actividades de leitura. Estes dois programas têm como características comuns: o desafio, a escolha e a colaboração, como forma de promoverem a motivação para a leitura.

3.1.1. O Programa de Leitura a Par de Monteiro (2003)

A grande inovação do Programa de Leitura a Par de Monteiro (2003), que utilizámos no nosso estudo, em relação aos já existentes é basear a sua elaboração e o seu desenvolvimento em princípios sócio-construtivistas (Bruner, 1983; McCombs, 1996; Oldfather, 1993; Vygotsky, 1978) aplicados à aprendizagem da leitura e para ser implantado em tempo lectivo, e não em tempo extra-curricular.

As abordagens sócio-construtivistas (McCombs, 1996, Oldfather, 1993) defendem e salientam que a aprendizagem da leitura é facilitada pela interacção social da criança com os outros. A interacção social com os colegas sobre livros, as discussões com os amigos sobre o que lêem, a partilha de livros, são factores considerados importantes no desenvolvimento da motivação para ler. As abordagens sócio-construtivistas consideram que estas interacções têm uma influência positiva no desempenho em leitura.

Segundo Monteiro (2003) os objectivos deste Programa de Leitura a Par são desenvolver nas crianças competências em leitura cada vez mais eficazes e a promoção da motivação para a leitura, a elevação dos níveis de auto-conceito e da auto-estima.

O Programa utiliza o método tutorial, em que “alunos mais competentes em leitura ajudam um colega menos competente, num trabalho cooperativo de leitura. Ajudam-se mutuamente e aprendem ensinando. Neste método, o papel do tutor e do tutorando estão claramente definidos e bem explicitados a cada elemento da díade” (Monteiro, 2000, p. 241).

O modelo tutorial usado é aquele em que crianças com idades diferentes *-cross age tutoring* - e níveis de competência diferentes lêem a par. As díades são constituídas por um tutor, com idade e competência superior ao tutorando, e por um tutorando, com idade e competência inferior ao tutor, em que ambos têm dificuldades em leitura. Na díade, o tutor desenvolve as actividades que escolheu em conjunto com o supervisor para as sessões.

É um método tutorial semi-estruturado em que “os tutores actuam num quadro de actividades planeadas e programadas previamente mas podem, eventualmente, modificá-las, desde que as necessidades, os ritmos e o interesse dos tutorandos o aconselhem” (Monteiro, 2003, p. 242).

Os benefícios do Programa de Leitura a Par de Monteiro (2003) no desempenho em leitura foram para os tutores e para os tutorandos, particularmente na compreensão e na correcção da sua leitura. Na fluência na leitura, o Programa não trouxe tantos benefícios para estas crianças. No que se refere aos benefícios do Programa na motivação para a leitura das crianças, foram constatados benefícios nas três dimensões (Prazer/valor, Auto-conceito e Reconhecimento Social), embora nas do 4º ano de escolaridade o impacto do Programa não fosse tão visível na dimensão de Reconhecimento social na medida em que os benefícios foram equivalentes aos das crianças do grupo de controlo.

CAPÍTULO 2

MOTIVAÇÃO, AUTONOMIA E DESEMPENHO

1. MOTIVAÇÃO E DESEMPENHO

Educadores e psicólogos debatem-se frequentemente com a dificuldade de ensinar alunos desinteressados e tentam descobrir como motivar e ensinar essas crianças que se distanciam do processo de aprendizagem.

A motivação que está por trás da aprendizagem da criança é um aspecto muito importante na compreensão do seu empenho, quer no domínio da leitura, quer noutros domínios da aprendizagem.

1.1. Motivação para ler

É preciso ler, é preciso ler... é uma expressão comum para todos. É preciso ler para isto ou para aquilo... Mas, conforme refere Pennac (2002, p. 11), “ *o verbo ler não suporta o imperativo. É uma aversão que compartilha com outros: o verbo amar... o verbo sonhar ...*

É evidente que se pode sempre tentar. Vejamos: “Ama-me!” “Sonha!” “Lê, já te disse, ordeno-te que leias!”

- Vai para o teu quarto e lê!

Resultado?

Nada.”

Tradicionalmente, a actividade de ler era vista como um processo essencialmente cognitivo. Ultimamente, esta posição foi alterada pois sendo uma actividade que implica investimento e persistência pelas crianças, é natural que tenha também uma componente motivacional e afectiva a ela associada.

Considerando-se, actualmente, que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita é precoce e contínuo e, por isso, anterior ao início do ensino formal, é natural que se considere

também que as atitudes positivas e o prazer em relação à leitura se formem e se construam desde muito cedo.

Conforme referem Monteiro e Mata (2001), podem identificar-se dois tipos de perspectivas nas investigações sobre a motivação para a leitura. Uma delas, centra-se nos processos de leitura e na forma como o interesse do leitor influencia a compreensão do material de leitura. Os seus resultados levam a concluir que os materiais considerados mais interessantes facilitam a compreensão dos mesmos, já que os leitores estão mais motivados para os explorarem e compreenderem. A outra perspectiva baseia-se no construtivismo social da aprendizagem da leitura e evidenciam o papel desempenhado pelas interacções sociais, não só no desenvolvimento da literacia, como no desenvolvimento e manutenção da motivação dos leitores para a leitura.

“Para termos um entendimento mais claro e completo sobre a motivação das crianças em relação à leitura, de acordo com a perspectiva de Baker, Afflerbah e Reinking (1996), há que integrar as dimensões cognitiva, social e motivacional da leitura” (Monteiro, 2003, p. 38).

Segundo Gambrell (1996), citada por Monteiro e Mata (2001), no processo de aquisição da linguagem escrita passaram a ser considerados essenciais e os aspectos cognitivos e os aspectos afectivos, em paralelo. Por um lado, a técnica e o seu domínio e, por outro, a sua componente motivacional e afectiva. A partir dos anos 90, os trabalhos de investigação da aprendizagem da leitura começaram a valorizar aspectos como a motivação e as interacções sociais.

Conforme refere Monteiro (2003), a conceptualização da motivação para a leitura como um constructo multidimensional é partilhada por vários autores (Baker & Wigfield, 1999; Gambrell, 1996; Wigfield & Guthrie, 1997a). Para isso, foi importante a contribuição de vários estudos realizados (Baker, Sher e Mackler, 1997) que levam a concluir a existência de diferentes razões que podem influenciar a motivação para a leitura do sujeito e o seu

desempenho na mesma e, então, “a motivação não pode ser reduzida a um simples factor que os leitores possuem ou não” (Monteiro, 2003, p.65). Baseados nesta concepção foram criados vários instrumentos de avaliação da motivação para a leitura, integrando as suas várias dimensões, que diferem na terminologia e operacionalização das mesmas, mas que são semelhantes na interpretação dos resultados obtida através da análise dos perfis motivacionais dos sujeitos, isto é, da observação das médias obtidas nas diferentes dimensões.

A investigação de Monteiro e Mata (2001) acerca dos perfis motivacionais de crianças do 1º ao 4º ano de escolaridade veio corroborar a ideia de que a motivação é multidimensional. A escala utilizada na avaliação da motivação para a leitura, após o tratamento estatístico efectuado, apresentou três factores distintos que levam as crianças a ler, sendo estes o prazer/valor atribuído à leitura, o auto-conceito de leitor, isto é, o sentimento de eficácia como leitor, e o reconhecimento social, ou seja, a importância atribuída ao reconhecimento dos outros pelo seu desempenho em leitura. Segundo as autoras, à medida que as crianças se vão sentindo mais competentes como leitores, com uma melhor auto-percepção de si mesmos como leitores, a necessidade de que os outros (pais, amigos, professores) reparem no seu desempenho em leitura vai decrescendo e passam, assim, a valorizar menos a dimensão de Reconhecimento Social.

Mata (2002) refere que a abordagem feita por Oldfather e Wigfield (1996) da motivação para a literacia salienta dois aspectos principais: as relações do leitor com o texto e com o contexto social, como os aspectos determinantes na motivação para a leitura. As relações do leitor com o texto destacam “quer aspectos ligados ao interesse do material escrito e à sua influência na compreensão, na utilização de estratégias eficientes de aprendizagem e no nível de atenção dos sujeitos; quer aspectos associados à forma como a informação relevante é apresentada e a sua influência na selecção e retenção dessa informação por parte do leitor” (Mata, 2002, p. 186). As relações com o contexto social, envolvem “não só as interacções em

contextos mais formais de aprendizagem, que podem ser mais ou menos potencializadores de envolvimento, mas também realçam a importância dos contextos informais e da sua importância no desenvolvimento e manutenção da motivação para a literacia” (Mata, 2003, p. 186).

McCombs (1996), citado por Mata (2002, p.177), considera que “os investigadores no campo da aprendizagem e do contexto educativo de uma forma geral concordam em três aspectos:

- a motivação é um processo interno que é influenciado por **convicções pessoais** e apoiada pelo contexto educacional.
- a motivação é função da percepção do aluno do **valor e significado** da informação a aprender.
- as **metas pessoais** desempenham um papel importante no estabelecer e no manter da motivação para desenvolver as tarefas”.

Segundo Mata (2002), subjacentes a estas três ideias estão três constructos, derivados das várias teorias da motivação, que iremos abordar de seguida, que se prendem directamente com respostas a determinadas questões:

- A questão “Conseguo fazer?” que está directamente relacionada com a percepção de auto-eficácia e de competência.

- As questões “Quero fazer? Porquê?” que estão directamente relacionadas com o valor atribuído à tarefa e aos objectivos e razões para o empenho na realização da mesma.

Para se compreender toda a dinâmica motivacional do sujeito é importante perceber quais as suas respostas a estas questões relativamente a determinada tarefa, nomeadamente em relação à leitura.

1.2. Teorias da Motivação

A origem latina da palavra “motivação” significa “mover”, por isso, na base dos estudos sobre a motivação estão os estudos da acção, isto é, dos comportamentos.

As teorias da motivação que tentam explicar os comportamentos em contexto de aprendizagem foram-se modificando ao longo dos tempos. De um foco em comportamentos observáveis – orientações behavioristas - passaram a centrar-se na relação entre variáveis psicológicas, crenças, valores, expectativas, percepções e objectivos - inferidas a partir de comportamentos e, portanto, não directamente observáveis – e os comportamentos exibidos. É o caso das orientações cognitivistas e sócio-cognitivistas.

Na perspectiva das primeiras, baseadas em comportamentos observáveis, “o sujeito é considerado passivo e reactivo, sendo os agentes exteriores que manipulam o seu comportamento através da utilização de esquemas de reforço. A motivação não é assim considerada uma característica da pessoa, mas sim resultante de um conjunto de comportamentos e de contingências (Stipek, 1998; Jesus, 2000)” (Mata, 2003, p. 174). Na perspectiva das segundas, baseadas em variáveis inferidas pelos comportamentos, o sujeito é visto como tendo um papel activo e selectivo na sua aprendizagem e no seu comportamento.

Baseando-nos no artigo de Eccles e Wiegfield (2002), é exactamente sobre algumas teorias mais actuais que iremos falar em seguida, em particular nas que estão mais ligadas às avaliações da motivação utilizadas neste estudo.

1.2.1. Teorias centradas nas expectativas – A questão central: “Consigo realizar a tarefa?”

A teoria de Weiner

A teoria atribucional de Weiner (1985) considera que as causas que os sujeitos atribuem aos seus êxitos e fracassos têm um papel fundamental na manutenção ou alteração do seu comportamento. As atribuições feitas pelo sujeito e os afectos correspondentes irão

influenciar a sua motivação, influenciando a escolha da situação, a persistência, a frequência, etc. Segundo esta teoria, as causas podem ser agrupadas em três dimensões, num *continuum* bipolar: o *locus de causalidade* (interno/externo), a *controlabilidade* (controlável/incontrolável), a *estabilidade* (estável/instável). Segundo Mata (2003), cada uma destas dimensões está associada a determinados efeitos mais específicos quer a nível cognitivo quer afectivo. A dimensão *locus* de causalidade está ligada à auto-estima do sujeito, influenciando a atribuição interna ou externa em situação correspondente de sucesso ou de insucesso. A dimensão controlabilidade está mais relacionada com o desenvolvimento de afectos, mais ou menos positivos, dependendo de como o sujeito atribui um determinado resultado a uma causa controlável ou incontrolável (por ele próprio ou por outros). A dimensão estabilidade está aliada às expectativas de sucesso, no sentido de que uma atribuição estável leva a crer que esse resultado se mantenha em situações posteriores e vice-versa.

Ellen Skinner e os seus colaboradores (Skinner, 1995, Skinner et al., 1998) sugeriram um modelo um pouco mais elaborado do controlo percebido, que se centra em crenças: na atribuição de resultados, no controlo e nos agentes. Estas crenças influenciam o desempenho e o empenho dos sujeitos nas tarefas.

Como referem Eccles e Wigfield (2002), as crenças na atribuição dos resultados estão ligadas às expectativas de que determinadas causas podem produzir determinados resultados, onde se pode inserir a teoria atribucional de Weiner (1985), e o controlo desconhecido. As crenças de controlo são relativas às expectativas de que podem influenciar na ocorrência determinados acontecimentos desejados. As crenças nos agentes estão relacionadas com as expectativas de qual a sua influência para atingir determinados resultados.

Eccles e Wigfield (2002, p. 112) salientam ainda que Skinner e colaboradores (1998) preconizam que “o desenvolvimento destas crenças acontece durante os anos de escola e

evidenciam a existência de relações entre o controlo percebido pelas crianças e as formas como as crianças percebem que os professores lidam com eles. Crianças que acreditam que os professores foram calorosos e figuras de suporte desenvolvem um sentido mais positivo do seu controlo sobre os resultados”.

A teoria da auto-eficácia de Bandura

A teoria da auto-eficácia de Bandura (1997) salienta a importância das expectativas individuais nas próprias capacidades na resolução de uma determinada tarefa, ou seja, nas expectativas de sucesso, tendo estas uma grande influência no seu comportamento. É um modelo sócio-cognitivo da motivação que se centra no papel das auto-percepções de eficácia, ou seja, enquanto algumas pessoas têm uma percepção de auto-eficácia positiva naquela tarefa, outros podem tê-la negativa, o que implicará níveis de desempenho diferentes, sendo estes melhores nos que acreditam na sua eficácia. Segundo o autor, o facto da pessoa acreditar que é capaz de realizar uma determinada tarefa irá determinar que o esforço e a persistência aumentem e, ao contrário, se a pessoa não acredita que consegue realizar uma tarefa, ela irá ter tendência a evitá-la, não se empenhando. A auto-eficácia “é caracterizada como um constructo multidimensional que varia em força, generalização e nível (ou dificuldade)” Eccles e Wigfield (2002, p. 110).

A influência do meio ambiente nos comportamentos é também salientada por Bandura (1986), na medida em que salienta que o tipo de aprendizagem do indivíduo sofre a influência de três fontes: dos processos pessoais, dos comportamentos anteriores e do meio envolvente.

Conforme refere Mata (2003), os julgamentos de auto-eficácia, que podem ser mais ou menos positivos, são construídos através de quatro fontes: a experiência efectiva do sujeito, a experiência vicariante (observação da experiência de outros), persuasão verbal (*feed-back* social) e os sentimentos que o sujeito desenvolve durante a actividade.

1.2.2. Teorias focadas nas razões para o empenho – Questão central: “Porquê realizar a tarefa?”

A Teoria da auto-determinação (“Self-Determination Theory” – SDT)

Embora as teorias que se focam nas expectativas de competência e nas crenças de uma atribuição interna ou externa sejam muito importantes e válidas para a compreensão de determinados comportamentos e desempenhos, muitas vezes, elas não aprofundam as razões porque determinada pessoa se empenha numa determinada tarefa. A questão do porquê do seu empenho é bastante importante na medida em que a pessoa pode estar certa de que consegue realizá-la de uma forma satisfatória mas não ter razões suficientes que a levem a fazê-lo.

Ryan e Deci (2000) referem que a grande maioria das teorias da motivação considera-a como um fenómeno unitário, em que o que varia é a “quantidade” de motivação, isto é, a pessoa sente-se mais ou menos motivada para agir. Os autores salientam que as pessoas, para além de variarem no grau de motivação (no quanto estão motivadas), variam também na orientação da motivação (no tipo de motivação). A orientação da motivação refere-se às atitudes e objectivos que levam à acção, isto é, é relativa às razões das acções. Por exemplo, um estudante pode sentir-se motivado para aprender determinadas capacidades porque entende a sua potencial utilidade ou valor, ou porque a aprendizagem dessas capacidades irá dar-lhe algumas recompensas. Nestes casos, pode-se dizer não varia necessariamente o grau de motivação mas sim a natureza e o foco da motivação.

A Teoria da Auto-determinação (SDT) tem sido desenvolvida ao longo dos últimos 30 anos a partir das investigações feitas por Deci e Ryan e pelos seus colaboradores por todo o mundo: Connell (1991), Grolnick (1987, 1989, 1991,1997), Miserandino (1996), Patrick (1993, 1994), Wellborn (1991) e muitos outros (<http://www.psych.rochester.edu/SDT>).

Segundo Ryan, Kuhl e Deci (1997), citados por Ryan e Deci (2000, p. 68): “a teoria da auto-determinação é uma perspectiva da motivação humana e da personalidade que utiliza

métodos empíricos tradicionais enquanto aplica uma meta-teoria organísmica que salienta a importância dos recursos internos do ser humano para o desenvolvimento da personalidade e para os comportamentos auto-regulados”. Para a SDT, o ser humano é motivado de forma a manter um nível ótimo de estimulação, tendo em conta as suas necessidades psicológicas básicas.

A Teoria da Auto-determinação (Deci & Ryan, 1985) tem como objectivo compreender a motivação intrínseca e extrínseca e os factores relacionados com a sua promoção (em termos de internalização). Nessa perspectiva, os autores consideram que a motivação intrínseca é fomentada por situações que promovem a satisfação das três necessidades psicológicas básicas inatas: de autonomia, de competência e de pertença (de estabelecer vínculos). A motivação extrínseca é fomentada por situações que facilitam o controlo externo e, assim, a não satisfação das sua necessidade psicológica básica de integração dos comportamentos no *self*.

Segundo Connell e Wellborn (1991), citados por Miserandino (1996, p. 203), “a necessidade de competência é a necessidade de ser efectivo na interacção da pessoa com o meio que o rodeia. A necessidade de autonomia é a necessidade de ser auto-determinado e de ter poder de escolha na iniciativa, na continuação e na regulação de uma actividade. A necessidade de pertença é a necessidade de sentir-se ligado aos outros de uma forma segura e a necessidade de sentir-se capaz e merecedor de amor e respeito”.

O foco dos estudos no âmbito da SDT é a investigação da tendência inerente às pessoas para o desenvolvimento e as necessidades psicológicas inatas para a auto-motivação e para sua integração na personalidade. A SDT analisa o processo de internalização da auto-regulação das pessoas, que consiste em saber como as pessoas transformam progressivamente os valores e as contingências externas em valores pessoais e em auto-motivação, e investiga também quais as condições que a promovem, e quais as que, por outro lado, as inibem. A

tendência natural do ser humano é a de integrar os comportamentos no *self* e as características dos contextos podem facilitar ou inibir esse processo inato do desenvolvimento do ser humano.

A Teoria da Auto-determinação é uma teoria organísmica dialéctica que assume que as pessoas são organismos activos, com tendências inatas para o crescimento e para o desenvolvimento. Esta tendência natural humana não acontece automaticamente e pode ser fomentada ou inibida pelo contexto social, no sentido das necessidades psicológicas básicas serem satisfeitas ou, por outro lado, contrariadas. Segundo esta teoria, o processo de desenvolvimento e crescimento humano opera no sentido da satisfação das necessidades psicológicas básicas e a sua satisfação é essencial para que seja facilitado o processo natural de desenvolvimento e de integração, assim como para um desenvolvimento social construtivo e para um bem-estar pessoal. Quando a satisfação das necessidades psicológicas básicas está presente, o interesse intrínseco pelas actividades aumenta. A teoria sugere que os ambientes na sala de aula e de casa podem facilitar ou não a motivação intrínseca na medida em que suportam ou contrariam as necessidades inatas de autonomia e de competência.

Como refere Miserandino (1996), a competência é facilitada pela provisão de estrutura: a comunicação de expectativas realísticas, consequências consistentes e *feed-back* relativo às competências. A autonomia é promovida por um contexto que fomente o reconhecimento do comportamento em perspectiva, a oportunidade de iniciativa e a oportunidade de escolha. O sentimento de pertença é desenvolvido no contexto pelo envolvimento dos outros, pela comunicação de interesse e de prazer pela pessoa. O contexto social pode inibir o desenvolvimento do sentimento competência, de autonomia e de pertença através da inconsistência ou caos, coerção ou negligência.

A SDT faz uma distinção entre os diferentes tipos de motivação baseando-se nas diferentes razões e objectivos que levam à acção. A distinção básica é entre dois tipos de

motivação: a motivação intrínseca e extrínseca. A primeira, refere-se a um sujeito que realiza uma determinada actividade essencialmente pela satisfação que esta lhe proporciona e pelo interesse inerente à própria actividade. A motivação extrínseca refere-se à realização de uma determinada actividade devido ao que os resultados poderão proporcionar ao sujeito, ou seja, esta motivação está associada aos incentivos externos relativos aos resultados da actividade. A actividade é sentida como um meio para alcançar um determinado objectivo e não pela tarefa em si mesma.

Ryan e Deci (2000) salientam a existência de muitos estudos realizados nos Estados Unidos da América, a partir da década de 70, no âmbito da exploração do conceito de motivação intrínseca e das condições que a promovem, a diminuem e a mantêm. Os resultados desses estudos (Deci, 1971, Harter, 1978; Lepper, Greene & Nisbett, 1973) apontam para que as recompensas externas prejudicam a motivação intrínseca o que, por sua vez, diminui o envolvimento do sujeito na actividade, o que os autores interpretam como sendo a recompensa que diminui a percepção de um *locus* de causalidade interno para um *locus* de causalidade externo (deCharms, 1968). As investigações (Deci, 1971, Harackiewicz, 1979) mostraram também que o *feed-back* positivo relativo ao desempenho do sujeito promove a motivação intrínseca enquanto que um *feed-back* negativo a diminui. Também a oportunidade de escolha e de auto-determinação (por vontade própria e não por imposição) aumentam a motivação intrínseca e o sentimento de autonomia no sujeito (Zuckerman, Porac, Lathin, Smith & Deci, 1978).

Os autores salientam que a motivação intrínseca será mantida somente quando as pessoas se sentem competentes e auto-determinadas. Relativamente ao sentimento de pertença, os autores defendem que é essa necessidade básica do ser humano que explica porque as pessoas transformam os objectivos externos em objectivos internos, através da sua internalização.

Segundo esta teoria, a autonomia da criança pode ser definida como “um sentimento de poder escolher as suas próprias acções e percepcionar-se a si próprio como o *locus* de iniciação dessas mesmas acções” (Connell & Ryan, 1987; Deci & Ryan, 1985; deCharms, 1976; White, 1959), citados por Patrick, Skinner e Connell (1993, p. 782). A autonomia é uma necessidade psicológica básica do ser humano e prende-se ao desejo inato de percepção de controlo das suas experiências e comportamentos e da sua integração no *self*.

A necessidade de autonomia foi anteriormente abordada na área da motivação intrínseca (deCharms, 1968; Deci & Ryan, 1985; Harter, 1978). No seguimento destes trabalhos a SDT distingue diferentes tipos de motivação com base nas diferentes razões ou objectivos que levam a determinados comportamentos. Várias são as teorias que consideravam somente a distinção base da motivação: entre a motivação extrínseca e a motivação intrínseca. A teoria operante de Skinner (1953), considera essencialmente a motivação extrínseca já que defendia que todos os comportamentos eram motivados pela recompensa e, por consequência, as actividades que são motivadas de uma forma intrínseca seriam aquelas para as quais a recompensa estava na própria actividade.

Muitas perspectivas consideram os comportamentos motivados extrinsecamente sempre como não autónomos, já que, para elas, a motivação extrínseca é vista como estando presente quando as actividades são realizadas com vista à obtenção de algum resultado, não inerente à própria actividade. A SDT propõe que “a motivação extrínseca pode variar no grau em que o comportamento é autónomo” (Ryan e Deci, 2000, p. 60).

Segundo a SDT, a motivação extrínseca contrasta com a motivação intrínseca não de uma forma tão estanque mas sim essencialmente no facto de que na motivação extrínseca a actividade é realizada para obter determinados resultados, não associados à própria actividade, enquanto que a motivação intrínseca refere-se à realização de uma actividade somente pelo prazer inerente à própria actividade. A questão do tipo de motivação é vista em termos do

processo de internalização e da integração de valores e comportamentos auto-regulados pela pessoa.

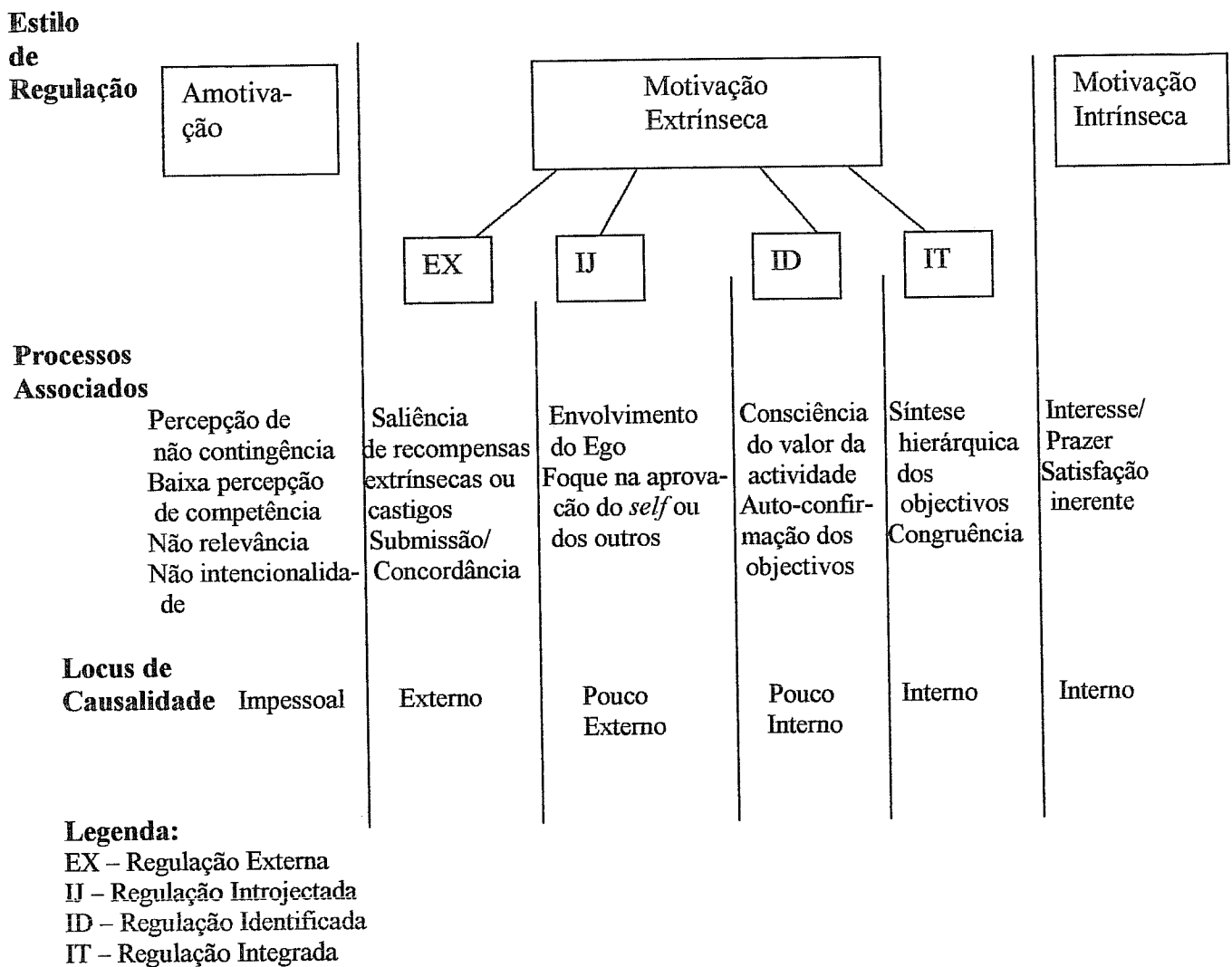
Segundo Ryan e Deci (2000), a internalização é o processo de adoção dos tipos de regulação da motivação ou de valor e a integração é o processo através do qual as pessoas transformam a regulação em auto-regulação. Ao aumento da internalização e da integração de formas de regulação mais intrínsecas estão associados comportamentos de persistência, auto-percepções mais positivas e melhor qualidade do empenho.

Na Figura 1 podemos observar que Ryan e Deci (2000) fazem uma distinção detalhada dos diferentes tipos de motivação, organizando-os de forma a reflectirem os diferentes graus de autonomia ou de auto-determinação, salientando-se as várias formas de motivação extrínseca como a grande inovação relativamente às teorias anteriores da motivação.

A SDT propõe a existência de vários estilos de regulação dos comportamentos dos indivíduos, que são conceptualizados como um *continuum*: de uma motivação extrínseca (à esquerda na figura) para uma sucessivamente menos extrínseca (no centro na figura) e desta para uma motivação mais intrínseca (à direita na figura). Portanto, a figura pode ser observada da esquerda para a direita em termos do grau crescente em que a motivação emana do próprio *self*.

No entanto, a SDT não considera que esse *continuum* das formas de regulação da motivação seja um desenvolvimento *continuum* por si próprio. Como referem Ryan e Deci (2000, p. 63) “Alguns comportamentos podem ser iniciados como introjectados e outros como identificados”. Portanto, não existe necessariamente uma sequência. A regulação não tem de passar obrigatoriamente por todos os tipos, isto é, uma pessoa pode adoptar um novo tipo de regulação para um determinado comportamento em qualquer ponto ao longo desse *continuum*, o que vai depender das suas experiências anteriores e dos factores situacionais.

Figura 1 - A taxonomia da motivação humana (Ryan & Deci, 2000)



No lado esquerdo da Figura 1 encontra-se a amotivação que os autores consideram um estado de falta de intenção para agir. Quando uma pessoa está desmotivada no seu comportamento não há intencionalidade nem sentimento de causalidade pessoal e está associada a uma desvalorização da actividade, a um sentimento de falta de competência para realizá-la ou a não acreditar que irá conduzir a um resultado desejado.

Ao lado da desmotivação está a Regulação Externa que é a forma de regulação da motivação menos autónoma da motivação extrínseca. A pessoa dirige a sua acção no sentido de satisfazer um pedido externo ou de obter uma recompensa ou de evitar um castigo administrado pelos outros (por exemplo pais ou professores).

O segundo tipo de motivação extrínseca é a Regulação Introjectada que se trata de um estilo de regulação em que a pessoa interiorizou a regulação e a aplica às suas próprias acções. Continua a funcionar de uma forma não autónoma na medida em que a fonte de controle é uma representação interna do agente externo de controle. Embora a regulação seja interna para a pessoa, é ainda bastante controlada externamente já que as acções são sentidas com pressão com vista a evitar sentimentos negativos ou de protecção da auto-estima e do orgulho e não são vividos como representativos do próprio *self*.

Um tipo de motivação extrínseca regulada de uma forma mais autónoma é a Regulação Identificada que se refere a um estilo de regulação em que a pessoa se comporta de forma a atingir um resultado que é desejado por si. É uma forma de motivação mais autónoma ou mais auto-determinada na medida em que a pessoa se identifica com a importância pessoal de determinado comportamento e, por isso, aceita a regulação como sua.

A forma de regulação mais autónoma da motivação extrínseca é a Regulação Integrada que acontece quando a regulação identificada foi assimilada pelo *self*. As razões para determinado comportamento são internalizadas e são assimiladas pelo *self*. A pessoa tem integradas no seu *self* as razões para determinada acção. A Regulação Integrada é um tipo de motivação que tem muitos aspectos em comum com a motivação intrínseca, no entanto os autores consideram-na ainda extrínseca porque os comportamentos regulados de uma forma integrada são ainda motivados pelo seu valor instrumental e os resultados são ainda separados do comportamento em si próprio, embora ele seja já de vontade própria e valorizado pelo *self*.

A forma de regulação da motivação mais à direita na Figura 1 é a Motivação Intrínseca. Neste estilo de regulação a pessoa tem determinado comportamento tendo em conta o seu prazer, que está inerente e derivado da própria tarefa. O comportamento é livremente escolhido e totalmente autónomo. É o protótipo de uma actividade auto-determinada, que deriva do próprio *self*.

Segundo Ryan e Deci (2000, p. 62) “quanto mais as razões para uma acção são internalizadas e assimiladas pelo self, mais as acções motivadas extrinsecamente se tornam auto-determinadas”. Os autores salientam que nem todos os comportamentos cujas formas de regulação da motivação vão sendo internalizadas, passando a ser menos reguladas extrinsecamente, são transformados em comportamentos regulados de uma forma intrínseca.

Resumindo, quanto mais extrínsecas são as razões para a acção menor é o grau de autonomia e quanto mais intrínsecas são as razões para agir maior é o grau de autonomia, isto é, mais os comportamentos são da vontade da pessoa e mais acompanhados pela experiência de liberdade e de autonomia.

Teorias dos objectivos

São muitos os estudos que abordam a relação entre os objectivos das crianças e o seu comportamento de empenho, como por exemplo Nicholls e colaboradores (1990), Ames (1992), Dweck (1999) e Ford e Nichols (1987), referidos por Eccles e Wigfield (2002).

Nicholls e seus colaboradores (1990) definiram dois tipos de padrões ou orientações dos objectivos que influenciam a motivação. Os objectivos de envolvimento do ego e os objectivos de envolvimento na tarefa. Os primeiros procuram, por um lado, maximizar as avaliações favoráveis das suas competências e, por outro, minimizar as avaliações negativas das suas competências. Os objectivos de envolvimento na tarefa relacionam-se com o domínio da tarefa e com o aumento da competência do sujeito.

Deweck (1999) introduziu uma análise complementar fazendo uma distinção entre objectivos de desempenho e objectivos de aprendizagem. Os objectivos de desempenho são similares aos objectivos de envolvimento do ego e os objectivos de aprendizagem semelhantes aos objectivos de envolvimento na tarefa de Nicholls e colaboradores (1990).

Ames (1992) fez uma associação entre o tipo de objectivos e o desempenho do sujeito e a escolha da tarefa. Os objectivos de desempenho (análogos aos objectivos de envolvimento do

ego) levam a que o sujeito tente superar os outros assim como escolher uma tarefa que sabe conseguir realizar de forma satisfatória. Os objectivos de domínio da tarefa (análogos aos objectivos de envolvimento na tarefa) levam a que as crianças escolham tarefas de desafio e centram-se mais no seu próprio progresso do que no desempenho dos outros.

Como referem Eccles e Wigfield (2002), a distinção entre os objectivos de aproximação da tarefa e os objectivos de evitamento da tarefa foi importante, na medida em que estes influenciam o empenho das crianças (Elliott & Church, 1997; Midgley et al., 1998). Os objectivos de aproximação da tarefa implicam um empenho na execução das tarefas por razões relativas ao seu desempenho, enquanto que os objectivos de evitamento da tarefa são relativos a um desinvestimento na tarefa para que não pareça ser incapaz de a realizar. Como é óbvio, os objectivos de aproximação à tarefa terão consequências mais positivas na motivação e na realização da tarefa do que os objectivos de evitamento, já que os primeiros influenciam num maior empenho por parte do sujeito.

Ford (1992) e Ford e Nichols (1987) sugeriram que os objectivos são somente uma parte da motivação, já que a definem como sendo o produto de objectivos, de emoções e de crenças pessoais. Os autores distinguem entre objectivos intra-pessoais, com consequências pessoais desejadas, e os objectivos inter-pessoais, para atingir relações desejadas com o meio envolvente. Tal como sugeriu Rokeach (1979), os objectivos intra-pessoais incluem os objectivos cognitivos, como por exemplo a exploração e a criatividade, os objectivos afectivos, como a alegria e o bem-estar, e os objectivos de organização subjectiva, como o sentimento de unidade. Os objectivos inter-pessoais incluem objectivos de auto-afirmação, de integração social e de responsabilidade social e objectivos da tarefa como ganhos materiais, poder e segurança.

Distinguindo-se dos pontos de vista de Dweck e de Nichols, Wentzel (1991, 1993) sugere que não existe uma distinção tão marcada entre os objectivos relacionados com o

desempenho/de envolvimento do ego e os objectivos de aprendizagem/de envolvimento na tarefa pois no seu estudo com adolescentes demonstrou que os objectivos sociais e os objectivos de desempenho estão simultaneamente relacionados com o desempenho académico e com o comportamento dos adolescentes. Para Wentzel (1991), os objectivos relativos ao desempenho académico incluem ver-se a si mesmo como bem sucedido, seguro e como querendo aprender coisas novas. Segundo Wentzel (1993, 1994), os alunos com resultados académicos altos têm níveis mais altos de objectivos de responsabilidade social e de objectivos de desempenho do que os alunos com baixos resultados.

No seu estudo, Wentzel (1994) evidenciou a relação entre os objectivos pró-sociais de ajudar os outros, objectivos académicos prossociais como partilhar a aprendizagem com os colegas, objectivos de responsabilidade social como cumprir promessas feitas aos colegas e objectivos académicos de responsabilidade social como seguir as instruções dadas pelo professor. Os objectivos prossociais, particularmente os objectivos académicos prossociais, estão relacionados positivamente com a aceitação dos pares. Os objectivos académicos de responsabilidade social estão relacionados negativamente com a aceitação dos pares mas positivamente relacionados com a aceitação dos professores. Os objectivos prossociais positivos e os objectivos académicos estão relacionados de forma positiva com comportamentos prossociais e negativamente a comportamentos irresponsáveis. O atingir de objectivos prossociais positivos é facilitado pelo suporte percebido pelos professores e pares.

1.2.3. Teorias que integram a expectativa e o valor

O modelo expectativa-valor de Eccles e colaboradores

Em 1983, Eccles e os seus colaboradores elaboraram e testaram um modelo que se insere nas teorias mais modernas da relação entre expectativa e valor. Este modelo foca-se nas

expectativas pessoais de eficácia que irão influenciar directamente o valor atribuído à tarefa (valor subjectivo da tarefa).

Na versão mais recente deste modelo, as expectativas e os valores têm uma influência directa no desempenho, na persistência e na escolha da tarefa. Como referem Eccles e Wigfield (2002), as expectativas e os valores são eles próprios influenciados pelas crenças específicas da tarefa em questão, tais como as percepções de competência nessa área, as percepções da dificuldade da tarefa, os objectivos individuais e o seu auto-conceito. “Estas variáveis sócio-cognitivas, por sua vez, são influenciadas pelas percepções individuais das atitudes e expectativas dos outros em relação a si mesmo, pelas memórias afectivas e pela interpretação dos seus resultados de realizações anteriores. As percepções e interpretações individuais dos seus resultados do passado são consideradas como tendo sofrido a influência dos comportamentos de socialização e das crenças bem como do meio cultural e dos acontecimentos da história vividos.

Neste modelo, as escolhas são apreciadas como sendo influenciadas pelas características positivas e negativas atribuídas à tarefa. Todas as escolhas têm custos associados a essas características da tarefa porque uma escolha frequentemente elimina outras opções e, “consequentemente, o valor relativo e a probabilidade de sucesso das várias opções são os determinantes-chave da escolha” (Eccles & Wigfield, 2002, p. 118).

Estes autores propõem a existência de quatro componentes no valor atribuído à tarefa: o valor de obtenção, o valor intrínseco, o valor de utilidade e o custo, que passaremos a resumir:

1) o valor de obtenção, que é definido como a importância pessoal de ter um bom desempenho na tarefa, isto é, a relevância de se empenhar numa tarefa para confirmar ou infirmar aspectos salientes do auto-conceito;

2) o valor intrínseco, que se refere ao prazer individual que a pessoa retira da realização da actividade ou o interesse subjectivo que a pessoa tem pelo assunto. Como referem Eccles e

Wigfield (2002, p. 120), “este componente do valor é similar ao constructo de motivação intrínseca como foi definido por Harter (1981) e por Deci e os seus colaboradores (Deci & Ryan, 1985)”.

3) o valor de utilidade prende-se com o que a tarefa se relaciona com objectivos actuais e futuros, como por exemplo objectivos profissionais. Segundo Eccles e Wigfield (2002), este componente relaciona-se com as razões mais extrínsecas para alguém se empenhar numa tarefa, aproximando-se do constructo de motivação extrínseca de Deci e Ryan (1985).

4) O custo pode ser definido como os aspectos negativos de a pessoa se empenhar na tarefa, como a ansiedade relativa ao desempenho, o medo da falha ou do sucesso, assim como a quantidade de esforço necessário para conseguir realizá-la e a perda de oportunidades que resulta de fazer uma escolha em detrimento de outra.

Os autores, põem em evidência que o auto-conceito influencia no desenvolvimento dos valores atribuídos às tarefas, em consonância com a teoria de auto-eficácia de Bandura (1997).

1.2.4. Teorias que integram a motivação e a cognição

Ao longo do tempo, foram cada vez mais as teorias da motivação que vão no sentido de compreender de que forma a motivação e a cognição trabalham em conjunto e como estão ligadas.

Teorias Sócio-Cognitivas da Auto-regulação e motivação

Apesar de existir uma extensa literatura acerca da auto-regulação, como referem Eccles e Wigfield (2002), Zimmerman, Schunk e os seus colaboradores são os autores que abordam a auto-regulação do comportamento e a sua relação com a motivação e, por isso, vamos centrar-nos neles.

Zimmerman (1989) descreveu os alunos com uma aprendizagem auto-regulada como sendo alunos que são activos, ao nível metacognitivo, motivacional e comportamental, no seu

processo de aprendizagem e na execução dos seus objectivos. O autor evidenciou que os determinantes pessoais, comportamentais e do contexto têm uma grande influência na aprendizagem auto-regulada, na medida em que podem proporcionar ou não ao aluno a hipótese de poder escolher e de poder regular as suas acções bem como a forma de o fazer.

Segundo Zimmerman (2000) “os alunos que fazem uma aprendizagem auto-regulada têm três importantes características: utilizam várias estratégias de auto-regulação (aprendizagem activa que envolve acção e intenção); acreditam que conseguem realizar tarefas de uma forma eficaz; e definem numerosos e variados objectivos para si próprios”, citado por Eccles e Wigfield (2002, p. 124).

Para Zimmerman (2000) os alunos que aprendem de uma forma auto-regulada empenham-se em três processos: a auto-observação, através da observação nas suas actividades, o auto-julgamento, através da comparação do seu desempenho que observou com o desempenho dos outros ou com o desempenho *standard*, e a auto-reacção, através das suas reacções aos resultados do seu desempenho, isto é, a forma como reage perante o insucesso (mais positiva ou menos positiva), dependendo de como o sujeito interpreta as suas dificuldades, o que irá influenciar na sua persistência ou numa tendência para desistir.

Em resumo, de acordo com Eccles e Wigfield (2002), a perspectiva sócio-cognitiva da auto-regulação põe em evidência a influência recíproca entre as crenças de auto-eficácia, as atribuições causais e os objectivos situacionais na regulação do comportamento na realização de uma tarefa ou actividade. Esta perspectiva salienta também a importância dos julgamentos do sujeito relativamente aos seus resultados e a sua reacção aos mesmos, na regulação do seu comportamento.

Teorias que associam a motivação com a cognição

Algumas investigações centram-se na interacção entre a motivação e a cognição e na sua influência numa aprendizagem auto-regulada (Borkowski & Muthukrishna, 1995; Pintrich, 1990, 2000 a, b; Winne & Marx, 1989).

Em 1989, Winne e Marx propuseram que a motivação deveria ser concebida em termos dos processos cognitivos, defendendo que a motivação e os pensamentos e crenças com ela relacionados, são geridos pelos princípios básicos da psicologia cognitiva tal como todos os outros, só diferindo no seu conteúdo.

Pintrich e Groot (1990) e Pintrich (2000, a,b) desenvolveram um modelo acerca das relações entre a motivação e a cognição que integra as características do aluno (como por exemplo os níveis de realização anteriores), os aspectos sociais da aprendizagem (como por exemplo as características sociais da tarefa e a interacção entre alunos e professores durante o processo de instrução), vários constructos derivados das teorias de expectativa-valor e das teorias dos objectivos (expectativas, valores e afectos) e vários constructos cognitivos (como por exemplo conhecimentos anteriores, estratégias de aprendizagem e estratégias de auto-regulação e metacognitivas). Pintrich e Groot (1990) e Pintrich (2000, a,b) defendem que os constructos da motivação e os constructos cognitivos se influenciam entre si e são influenciados pelo contexto social e, por sua vez, influenciam o envolvimento do aluno na sua aprendizagem e, conseqüentemente, nos seus resultados.

2. AUTONOMIA E DESEMPENHO

Como referem Grolnick e Ryan (1987) quem trabalha no ramo da educação sabe bem que a aprendizagem é essencialmente um processo activo, e que o ideal é quando existe uma motivação interna da parte do aluno para se empenhar e para assimilar a informação. Segundo os autores, “tem vindo a tornar-se cada vez mais evidente que a motivação para a aprendizagem não é somente um resultado do tipo de ambiente que a envolve; mas também o

resultado da orientação da motivação do aluno (Harter, 1981; Ryan & Grolnick, 1986)” Grolnick e Ryan (1987, p. 890).

Várias investigações, que descreveremos em seguida, foram realizadas no âmbito da Self-Determination Theory (SDT) e evidenciaram a importância da autonomia da criança, que frequenta o Ensino Básico, no seu processo de aprendizagem. Como referem Grolnick e Ryan (1987, p. 893): “investigações já realizadas (Connell e Ryan, 1985; Ryan, Connell, & Grolnick, *in press*) sugeriram que para este grupo de idades, as diferenças na autonomia podem ser ligadas e medidas validamente no âmbito escolar”.

2.1. Investigações realizadas no âmbito da autonomia

Ryan e Connell (1989), investigaram no seu estudo a relação entre o *locus* de casualidade e um *continuum* de autonomia, considerando os estilos de auto-regulação propostos pela SDT.

O foco do seu estudo foi o *locus* de causalidade percebido por cada um, relativamente às suas acções, através de auto-descrições das razões para ter um determinado comportamento. Os autores sugeriram que a auto-percepção das “causas” do comportamento (isto é, das razões para) são diferentes ao longo de um *continuum* de autonomia que contem várias graduações identificáveis (Ryan & Connell, 1989). Um *locus* de controlo percebido como externo descreve uma experiência de controle ou de compulsão pelos outros, enquanto que um *locus* de controlo percebido como interno é acompanhado por volição e autonomia.

Propuseram um modelo de *locus* de controlo percebido (PLOC) como uma “gradação de autonomia” do *locus* de causalidade externo para o interno, como base das razões das pessoas para ter determinados comportamentos, quer no âmbito académico, quer no âmbito social.

Neste estudo, a investigação do *locus* de causalidade foi baseada em auto-descrições das crianças acerca das razões que as levavam a ter determinados comportamentos de âmbito académico, através de um conjunto de perguntas seguidas de uma lista de razões. Os comportamentos apresentados foram o resultado da concepção de uma lista de comportamentos sugeridos por professores do Ensino Básico como centrais no desempenho académico, de que os autores escolheram quatro: realização dos trabalhos de casa, trabalhar na sala de aula, responder a perguntas na aula e tentar ser um bom aluno, por considerarem que poderiam ter diferentes fontes motivacionais. Foram realizadas entrevistas individuais às crianças, em que foram feitas as quatro questões, acerca de cada um dos quatro comportamentos, e através das suas respostas espontâneas (gravadas) foram construídas categorias de razões para os comportamentos de âmbito académico: externas, introjectadas, identificadas e intrínsecas, de acordo com o tipo de razões apresentadas. Foram, então, apresentadas as questões a crianças de várias escolas do Ensino Básico, testadas e verificadas as correlações das propriedades das categorias através dos resultados nas suas respostas. Foi também verificada a existência de correlação entre o *locus* de causalidade (percepcionado pelas crianças) e a orientação da motivação (intrínseca *versus* extrínseca).

Para investigar o *locus* de casualidade foi utilizada a escala “*Multidimensional Measure of Children’s Perception of Control*” de Connell (1985) e para investigar a orientação da motivação foi utilizada a escala “*Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom*” de Harter (1981). As correlações entre as variáveis das escalas foram verificadas, pelo que os autores concluíram que existia uma relação entre o *locus* de causalidade e um *continuum* de autonomia.

Foi também desenvolvido pelos autores um modelo relativo aos comportamentos pró-sociais, em que correlacionaram quatro comportamentos pró-sociais (dois positivos e dois negativos) com as categorias das razões apresentadas para exhibir esse comportamento. Os

comportamentos apresentados foram: cumprir uma promessa feita a um amigo, tentar ser simpático para os outros, não gozar com alguém que está zangado e não fazer troça de colega que se enganou.

Ryan e Connell (1989) concluíram através das correlações verificadas no seu estudo que os vários tipos de motivação estavam relacionados com um “linha de graduação de autonomia”.

Grolnick e Ryan (1987) realizaram um estudo em que examinaram o impacto das condições do ambiente e da orientação da motivação dos alunos nos resultados escolares e na integração dos materiais aprendidos. Nesse estudo, as diferenças individuais centraram-se no grau em que as crianças são orientadas para se empenharem em actividades escolares por razões auto-determinadas (*locus* de casualidade interna) ou por razões não auto-determinadas (*locus* de casualidade externa).

Os autores utilizaram o SRQ-A (“Self-Determination Questionnaire-Academic”) de Connell & Ryan (1985), que permite o acesso às razões das crianças para realizarem algumas actividades escolares, já descritas no estudo anterior.

Os participantes no estudo foram 91 crianças do Ensino Básico e foram distribuídos de forma aleatória pelas três diferentes condições experimentais: de aprendizagem dirigida com controlo, de aprendizagem dirigida sem controlo ou de aprendizagem não-dirigida. O estudo envolveu duas sessões experimentais. Na primeira, os sujeitos eram observados individualmente. Na segunda sessão, uma semana depois, os sujeitos que participaram na primeira sessão foram observados em grupo na sua sala de aula.

Os resultados do estudo foram discutidos de forma a clarificar quais os impactos das diferentes condições experimentais nos resultados em termos de recordação dos elementos principais do texto e de aprendizagem conceptual. Nas condições experimentais de aprendizagem dirigida, quer a com controlo, quer a sem controlo, as crianças obtiveram

resultados superiores às da condição experimental de aprendizagem não-dirigida na recordação dos elementos principais do texto. Segundo Grolnick e Ryan (1987), este resultado deve-se ao facto de ao orientar os sujeitos para a actividade de aprendizagem, mais atenção é prestada aos detalhes. As condições experimentais sem controle e com controle da aprendizagem dirigida foram ambas eficazes mas os sujeitos da forma mais controlada obtiveram resultados mais baixos o que, segundo os autores, sugere que o material aprendido sob condições de pressão externa é menos conservado. Relativamente à aprendizagem conceptual, ela foi facilitada quer pela situação de aprendizagem não-dirigida, quer pela situação de aprendizagem dirigida sem controle, em detrimento da situação de aprendizagem dirigida com controle. Grolnick e Ryan (1987) sugerem que a integração das aprendizagens requer processos activos e de organização que têm tendência a ocorrer em condições que conduzam a uma percepção do *locus* de casualidade como interno, isto é, os que proporcionam maior autonomia. Os autores evidenciaram que esta noção é comprovada pelas descrições feitas pelas crianças, em que revelaram que na situação de aprendizagem com controle sentiram mais pressão e menos interesse do que as crianças da situação de aprendizagem não-dirigida ou da aprendizagem dirigida sem controle.

Segundo os autores, as diferenças individuais das crianças são também importantes na previsão dos resultados, quer os subjectivos, quer de desempenho. Especificamente, estilos mais auto-determinados, com um índice relativo de autonomia (RAI) mais elevado, estão associados a melhores capacidades de aprendizagem conceptuais, o que sugere que quanto mais interno for o *locus* de causalidade, ou seja, quanto mais for autónomo o processo, mais integrados serão os produtos da actividade de aprendizagem.

Os resultados da investigação de Grolnick e Ryan (1987) sugerem que o ensino conceptual pode ser optimizado sob condições que facilitem um envolvimento activo, autónomo, da parte do aluno.

Miserandino (1996) utilizou no seu estudo a Teoria da Auto-determinação e o modelo motivacional de empenho de Connell e Wellborn (1991) com o objectivo de determinar o impacto da competência e da autonomia percebida pela criança no seu empenho e no seu desempenho escolar.

Segundo a autora, estas teorias sugerem que os pensamentos e as emoções individuais durante uma actividade são mais importantes no conseqüente empenho na mesma, do que o resultado da sua acção. Miserandino (1996) cita alguns estudos acerca da motivação intrínseca que demonstraram que, embora obtendo sucesso nas tarefas, os participantes perdem o interesse se a sua autonomia for comprometida por um *feed-back* controlador do experimentador (Pittman, Davey, Alafat, Wetherill, & Kramer, 1980; Ryan, 1982) ou por pressão para ganhar (Deci, Bentley, Kahle, Abrams, & Porac, 1981).

“Quando alguma das três necessidades básicas são contrariadas, o indivíduo põe como hipótese poder vir a sentir sentimentos negativos e não se empenha para atingir um resultado positivo. Isto é, o resultado só por si é insuficiente para garantir progressos contínuos no empenho” (Miserandino (1996, p. 205).

Os resultados do estudo de Miserandino (1996), em que participaram 77 crianças de uma escola do Ensino Básico, evidenciaram que sugerem que a percepção das crianças de um não preenchimento pelo contexto social das suas necessidades de autonomia e/ou de competência estão associada a afectos negativos e a comportamentos de evitamento, afectando o seu empenho escolar, ao longo do ano lectivo, embora tivessem um bom rendimento escolar. Enquanto que as crianças que percebem o contexto social como algo que lhe preenche essas necessidades estão associados menos afectos negativos, um maior empenho escolar e maior prazer na realização de actividades escolares.

Os resultados deste estudo evidenciam que, mesmo tendo boas capacidades cognitivas, as crianças necessitam de acreditar nelas próprias e de regularem o seu comportamento de

uma forma autónoma. Necessitam de liberdade para utilizar e para desenvolver os seus talentos, para que o seu potencial não seja desperdiçado.

No seu estudo, Patrick, Skinner e Connell (1993) analisaram os efeitos da percepção de controle e de autonomia no comportamento e nas emoções das crianças, com vários níveis de capacidades cognitivas, na sala de aula, através de uma análise diferencial dos efeitos de cada uma destas necessidades. Os autores distinguiram os dois conceitos abordados no seu estudo. “O controle refere-se à ligação entre comportamentos e resultados, isto é, a forma como uma pessoa se sente capaz de produzir os acontecimentos desejados e de prevenir os não desejados. (...) A autonomia refere-se à ligação entre volição e acção, isto é, o grau em que a pessoa se sente livre de exibir os comportamentos da sua escolha, comportamentos não autónomos incluem submissão e desafio, que têm em comum serem comportamentos de reacção aos outros e não livremente escolhidos” Patrick, Skinner e Connell (1993, p. 781).

Favorecer a autonomia consiste em fornecer ao sujeito uma estrutura orientadora, informação e apoio na realização de uma tarefa e não uma atitude demasiado “controladora” durante o mesmo processo.

Os autores baseiam-se na Teoria da Auto-Determinação e mencionam que “uma manifestação de autonomia é encontrada nas razões individuais para empenhar-se nas actividades. Um *continuum* de autonomia pode ser usado para ordenar qualitativamente diferentes razões para o envolvimento” (Patrick, Skinner e Connell (1993, p. 782).

Neste estudo, participaram 264 crianças de duas escolas do Ensino Básico, e os seus resultados apontaram para a existência de padrões representativos da relação entre controle e autonomia, que predizem comportamentos e emoções específicas. Quanto mais a criança for activa no seu comportamento e acreditar na eficácia dos seus esforços, mais as razões para o envolvimento na tarefa são do tipo identificadas (num *continuum* de autonomia). A expressão de emoções positivas está ligada a um envolvimento que é função das duas razões mais

autónomas para o envolvimento nas actividades de aprendizagem (identificadas e intrínsecas) e, de uma forma menos relevante, às crenças nos seus esforços.

Os resultados deste estudo evidenciaram, relativamente à percepção de controle, a importância de haver nas intervenções motivacionais um foco numa estrutura bem definida, que aumente as experiências de sucesso das crianças, que aumente a contingência entre o comportamento da criança e os resultados, e que assegure que a criança tem as estratégias que necessita para obter o sucesso e evitar a falha. Embora estas intervenções possam ser eficazes na melhoria do controle percebido, podem ser ineficientes na facilitação da autonomia e podem fazer até a criança se sentir ainda mais avaliada e pressionada pelo facto de se centrar no sucesso e nos resultados.

Segundo os autores, o estudo confirma a ideia de que para facilitar a autonomia, as crianças necessitam de um contexto de suporte para a autonomia (Connell & Ryan, 1984; Deci & Ryan, 1985) para que as crianças possam empenhar-se activamente nas tarefas escolares. Este suporte para a autonomia implica promover nas crianças a escolha e não a coerção, o respeito pelas escolhas da criança e promover actividades de aprendizagem relevantes para os objectivos da criança. Esta conceptualização torna muito claro que somente em contextos de suporte da autonomia as crianças se empenharão de uma forma mais profunda nas tarefas de aprendizagem.

3. RELAÇÃO ENTRE MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA, AUTONOMIA E DESEMPENHO

As investigações anteriormente descritas e a literatura acerca da motivação em contexto de aprendizagem (Harter, 1981) evidenciaram que de uma orientação motivacional intrínseca dos alunos decorrem resultados positivos no seu desempenho e na sua aprendizagem. Segundo Ames e Ames (1985), citados por Monteiro (2003, p. 48), “a motivação intrínseca tem sido interpretada como uma das principais fontes de aprendizagem”.

Patrick, Skinner e Connell (1993, p. 789) referem que “a motivação ótima é caracterizada por comportamentos activos de envolvimento, de interesse, de entusiasmo e de bem-estar, como resultado do controle percebido centrado na eficácia do esforço e nas razões para o envolvimento que são autónomas”.

De acordo com a Teoria da Auto-Determinação (SDT), Deci e Ryan (2000, p. 227) salientam que “os contextos sociais e as diferenças individuais que suportam a satisfação das necessidades básicas facilitam o processo de crescimento natural, que incluem comportamentos intrinsecamente motivados e a integração de motivações extrínsecas, enquanto que quando os mesmos contrariam a necessidade de autonomia, de competência ou de pertença, estão associados a uma baixa motivação, a um baixo desempenho e a pouco bem-estar”. Quando a motivação intrínseca é facilitada bem como as formas mais auto-reguladas da motivação extrínseca são fomentadas, o desempenho dos alunos tende a melhorar na medida em que o contexto está a apoiar as suas tendências naturais. Quando a motivação extrínseca é privilegiada, faz com que as pessoas ao sentirem-se pressionadas por factores externos a realizar algo, tenham tendência a desviar a sua atenção da tarefa, prejudicando a motivação intrínseca e o seu desempenho.

Portanto, segundo a SDT o conhecimento e a promoção das características do contexto que facilitem a satisfação das necessidades psicológicas básicas, no sentido de uma auto-regulação integradora dos comportamentos, isto é, da integração das razões para os mesmos, auxiliará os educadores que pretendam que os seus alunos estejam mais motivados e empenhados activamente na sua aprendizagem e, assim, a obter melhores resultados.

Como já foi referido anteriormente, a motivação para a leitura é considerada um constructo multidimensional e as três dimensões da motivação para a leitura de referência para este estudo são: Prazer/Valor, Auto-Conceito e Reconhecimento Social (Monteiro e Mata, 2001). Por outro lado, as três necessidades psicológicas básicas de autonomia, de

competência e de pertença são inter-dependentes, já que cada uma delas reforça e fortalece as outras, e determinam o nível de motivação intrínseca (Deci e Ryan, 2000). Podemos afirmar, então, que a motivação para a leitura e a orientação da motivação não se podem dissociar mas sim que são conceitos que se complementam até porque como refere Monteiro e Mata (2001) a dimensão de Prazer/valor e a do Auto-conceito são aspectos mais intrínsecos da motivação, enquanto que a dimensão de Reconhecimento reenvia para aspectos mais extrínsecos.

Ambos os conceitos da motivação têm também em comum preconizarem que os contextos sociais e o tipo de tarefa têm um papel muito importante no desenvolvimento e no manter dos níveis de motivação, que influenciarão a qualidade do desempenho dos alunos.

CAPÍTULO 3

OBJECTIVOS, PROBLEMAS E HIPÓTESES

1. Primeiro objectivo

Segundo Monteiro (2003), os benefícios do método tutorial foram estudados por vários autores como Barnier (1989), Fitz-Gibbon (1990), Goodlad e Hirst (1990), Kellet (1990), Monteiro (1995) e Topping (1995) e os resultados apontam para a existência de benefícios sócio-cognitivos para tutores e tutorandos. Os progressos cognitivos para ambos são evidentes quando comparados com sujeitos da mesma idade que realizaram as mesmas tarefas de forma individual.

Para que as crianças sejam leitores eficazes é importante que adquiram competências em leitura, ao nível da fluência, da correcção e da compreensão. No entanto, conforme refere Monteiro (2003, p. 224) “para que a criança se torne num leitor eficaz, não é necessário apenas desenvolver competências eficazes, é também importante que ela sinta vontade de aprender”. A motivação é um constructo multidimensional, como já referimos anteriormente, e deverá ser analisada em várias dimensões.

Conforme referido no quadro teórico, Grolnick e Ryan (1989) evidenciam que quanto mais a motivação dos alunos for intrínseca mais as aprendizagens serão integradas. Segundo Ryan e Deci (2000), uma pessoa será mais autónoma quanto mais o estilo de regulação da motivação de uma pessoa for intrínseco.

Baseado nestas concepções, o nosso estudo teve como primeiro objectivo avaliar o efeito do Programa de Leitura a Par ao nível do desempenho na leitura, na motivação para a leitura e na autonomia de alunos do 2º e 4º ano.

No estudo de Monteiro (2003) acerca do impacto do Programa de Leitura a Par, estruturado nos mesmos moldes que o nosso, “os resultados obtidos parecem evidenciar que o Programa trouxe benefícios para os tutores e tutorandos em termos de desempenho na leitura,

em particular na compreensão e correcção da leitura. (...) No entanto, no que se refere à fluência na leitura, constatamos que o Programa de Leitura a Par não teve influência no tempo que as crianças levaram a ler o texto proposto, já que não se verificaram diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo, quer para os tutores quer para os tutorandos” (Monteiro, 2003, p. 361 e 362).

Neste sentido levantamos o 1º problema:

1º Problema

Qual o efeito deste Programa de Leitura a Par no desempenho em leitura de alunos do 2º e 4º ano que nele participarem?

Com base neste problema levantamos três hipóteses:

Hipótese 1

As crianças que participarem no Programa de Leitura a Par (tutores e tutorandos) alcançarão melhores resultados na compreensão do texto do que os seus colegas que não participarem nesse Programa.

Hipótese 2

As crianças que participarem no Programa de Leitura a Par (tutores e tutorandos) alcançarão melhores resultados na correcção em leitura, com mais palavras lidas correctamente no texto, do que os seus colegas que não participarem nesse Programa.

Hipótese 3

As crianças que participarem no Programa de Leitura a Par (tutores e tutorandos) irão ler o texto de uma forma menos fluente, com menor número de palavras lidas por minuto, que os seus colegas que não participarem nesse Programa.

Segundo Monteiro (2003) para que as crianças se sintam motivadas para a leitura é importante criar um contexto de sala de aula que estimule o envolvimento da criança com a leitura: A existência de muitos e variados livros, a oportunidade da criança poder escolher as

suas leituras, a oportunidade de interagir com os colegas e outros adultos, a valorização da sua leitura, são alguns dos elementos determinantes na motivação das crianças para a leitura. Portanto, perante as condições promovidas pelo Programa de Leitura a Par, e de acordo com o referido anteriormente, a tendência das crianças seria de subir os resultados obtidos na dimensão Prazer (no interesse e prazer pela leitura) e no Auto-conceito de leitor (sentimento de auto-eficácia) e de diminuir no Reconhecimento Social (importância do reconhecimento externo).

Com base nestes pressupostos levantamos outro problema:

2º Problema

Qual o efeito deste Programa de Leitura a Par na motivação para a leitura de alunos do 2º e 4º ano que nele participarem?

Com base neste problema levantamos três novas hipóteses:

Hipótese 4

As crianças que participarem no Programa de Leitura a Par (tutores e tutorandos) atribuirão mais importância à leitura e terão mais prazer na leitura do que as crianças que não participarem nesse Programa.

Hipótese 5

As crianças que participarem no Programa de Leitura a Par (tutores e tutorandos) terão uma percepção mais positiva da sua competência em leitura do que as crianças que não participarem nesse Programa.

Hipótese 6

As crianças que participarem no Programa de Leitura a Par (tutores e tutorandos) atribuirão menos importância ao reconhecimento dos outros no seu desempenho em leitura do que as crianças que não participarem nesse Programa.

O contexto e o tipo de tarefa irão influenciar, fomentando ou inibindo, a internalização e a integração de comportamentos auto-regulados. A internalização e a integração da regulação externa da motivação faz com que a criança passe a regular a sua motivação de uma forma mais intrínseca. No mesmo sentido, Ryan e Connell (1989) evidenciam que o estilo de regulação da motivação dos alunos está associado a um *continuum* de autonomia e quanto mais ele for regulado de uma forma intrínseca, ou seja, de uma forma menos extrínseca, mais autónomo será o aluno. Deci e Ryan (2000) evidenciam que ao aumento da internalização e da integração de formas de regulação mais intrínsecas estão associados comportamentos de persistência, auto-percepções mais positivas e melhor qualidade do empenho. De acordo com Miserandino (1996), a autonomia é estimulada por um contexto que fomente o reconhecimento do comportamento em perspectiva, a oportunidade de iniciativa e a oportunidade de escolha.

Baseando-nos na revisão da literatura e nas características do Programa de Leitura a Par que fomentam a internalização e a integração de comportamentos auto-regulados, levantámos um novo problema:

3º Problema

Qual o efeito deste programa de Leitura a Par na autonomia dos alunos do 2º e 4º ano que nele participarem?

Com base neste problema levantamos as hipóteses 7 e 8:

Hipótese 7

As crianças que participarem no Programa de Leitura a Par (tutores e tutorandos) serão mais autónomos e apresentarão, após a sua participação no mesmo, níveis de motivação intrínseca superiores aos das crianças que nele não participarem.

Hipótese 8

Após participarem no Programa de Leitura a Par, os tutores e os tutorandos apresentarão níveis de motivação intrínseca superiores aos níveis de motivação extrínseca.

Tendo em conta as problemáticas anteriores levantámos o 4º problema:

Será que existe alguma relação entre o desempenho em leitura, a motivação para a leitura e a autonomia das crianças?

Com base neste problema levantamos a Hipótese 9:

Hipótese 9

Quanto mais ganhos na motivação intrínseca os alunos obtiverem, melhores serão os resultados obtidos no seu desempenho em leitura quer pelas crianças que participarem no Programa de Leitura a Par, quer pelas crianças que nele não participarem.

A concepção multidimensional da motivação para a leitura de referência para este estudo com as suas três dimensões: Prazer/valor, Auto-Conceito e Reconhecimento Social, que nos permite avaliar a motivação para a leitura, parece-nos que está ligada aos conceitos da SDT na medida em que as duas primeiras dimensões reenviam para aspectos mais intrínsecos da motivação e a terceira para aspectos extrínsecos. Logo, supomos que o aumento dos valores da motivação nas dimensões de Prazer/valor e de Auto-conceito e o decréscimo no Reconhecimento Social estarão associados a uma diminuição da regulação da motivação de uma forma extrínseca, que será internalizada e, assim, aumentará a motivação regulada de uma forma intrínseca.

Hipótese 10

Quanto mais elevados forem os ganhos na motivação para a leitura das crianças nas dimensões do Prazer/Valor e do Auto-conceito e menores os ganhos na dimensão de Reconhecimento Social, mais intrínseca será a sua regulação da motivação.

2. Segundo objectivo

Muitos são os estudos realizados que evidenciaram a importância da interacção social para o desenvolvimento de competências cognitivas, comparativamente à sua aquisição de uma forma isolada, nomeadamente no âmbito das competências em leitura. No entanto, poucos são os estudos que abordam a natureza e a qualidade das interacções entre os pares que favoreçam a aprendizagem de cada um dos sujeitos envolvidos na interacção.

Os estudos de Kumpulainen e Mutanen (1999) e Kumpulainen e Kaartinen (2000) são dos poucos estudos acerca da natureza e qualidade das interacções, que pretendem caracterizar as relações entre os processos cognitivos e os processos sociais que emergem na aprendizagem entre pares, bem como clarificar os processos e condições para a partilha de significado entre os parceiros. Nesse estudo, “a análise dos processos envolvidos na interacção social dos alunos em condições diádicas revelou alguns mecanismos e condições que parecem, por um lado, suportar e, por outro, alguns que parecem inibir, a aprendizagem de sucesso em colaboração nos grupos de pares.” (Kumpulainen e Kaartinen, 2000, p. 450)

No seu estudo, Kumpulainen e Kaartinen (2000) referem que uma alta qualidade do trabalho realizado pelas díades implica que a interacção social da díade seja coerente e altamente colaborativa, reflectindo uma compreensão mútua e igual participação na resolução da tarefa. Segundo as autoras, “uma colaboração de sucesso requer uma negociação activa e ajuste dos diferentes pontos de vista.” (Kumpulainen e Kaartinen, 2000, p. 450). Os pares devem partilhar os seus conhecimentos acerca da situação-problema, tornando visível para o colega a sua forma de pensar e as suas estratégias de resolução. É também fundamental que se empenhem na resolução da tarefa com uma elevada actividade exploratória, com argumentos e raciocínios, essencialmente, focados na tarefa. O estudo das autoras salienta também que algumas estratégias discursivas como a argumentação, o raciocínio alto e as explicações promovem a partilha de significados e a aprendizagem em colaboração.

O estudo de Jones (2003) foi baseado na teoria Vygotskyana (1978) de que “a metacognição ou auto-regulação tem as suas origens na interacção social durante tarefas específicas e que, então, a regulação social irá preceder a auto-regulação”. (Jones, 2003, p. 169) Os resultados do seu estudo revelaram que determinadas formas de regulação social entre as crianças através da linguagem oral como corrigir erros, oferecer sugestões, negociações ou fazer questões, estavam directamente relacionadas com o desenvolvimento da linguagem metacognitiva e metalinguística, essencial para o uso da linguagem literária. “Isto é, estas formas sociais de regulação e outras como a verificação, a tutoria e a correcção parecem promover a auto-regulação ou as estratégias metacognitivas e, conseqüentemente, o uso da linguagem literária”, (Jones, 2003, p. 169) O objectivo do estudo foi obter informação detalhada relativamente à possível ligação entre diferentes interacções sociais como antecessoras da auto-regulação e do uso da linguagem literária.

Com o intuito de enriquecer os estudos acerca das dinâmicas interactivas entre pares, como segundo objectivo propomo-nos analisar qualitativamente as interacções, ou seja, estudar quais os processos envolvidos na interacção que fazem com que alguns sujeitos evoluam mais que outros, quer tutores, quer tutorandos. Portanto, investigar as dinâmicas interactivas durante o processo tutorial – a natureza e a qualidade da interacção – no contexto de aprendizagem da leitura entre pares.

Relativamente ao 2º objectivo, levanta-se o seguinte problema e as hipóteses 11, 12, 13, 14 e 15:

5º Problema

Será que existe alguma relação entre o desempenho em leitura e as dinâmicas interactivas envolvidas no trabalho das díades?

Hipótese 11

Os tutores e os tutorandos em que a sua interacção social durante o Programa de Leitura a Par envolva mais actividades sociais colaborativas e de tutoria e actividades cognitivas

exploratórias obterão melhores resultados nas competências em leitura (compreensão, correcção e fluência).

Hipótese 12

Nas díades que apresentarem, durante o Programa de Leitura a Par, mais estratégias discursivas argumentação, de explicação e de raciocínio alto, focadas na tarefa, quer os tutores, quer os tutorandos, obterão melhores resultados nas competências em leitura (na compreensão, na correcção e na fluência).

Kumpunlainen e Kaartinen (2000) referem também no seu estudo a importância da apreciação do desempenho do seu colega e a sua comunicação explícita ao parceiro já que fomenta a aprendizagem colaborativa e promove o sentimento de ser um participante legítimo na mesma, para quem a recebe.

Hipótese 13

Os tutorandos que, durante o Programa de Leitura a Par, receberem mais *feed-back* positivo do seu par acerca do seu desempenho em leitura, obterão melhores resultados nas competências em leitura (na compreensão, na correcção e na fluência).

Hipótese 14

Os tutorandos que, durante o Programa de Leitura a Par, não receberem qualquer *feed-back* do seu par acerca do seu desempenho em leitura, obterão resultados mais baixos nas competências em leitura (na compreensão, na correcção e na fluência).

Hipótese 15

Quanto mais as crianças que participaram no Programa de Leitura a Par, passarem a regular os seus comportamentos de uma forma mais intrínseca, mais os tutores e os tutorandos terão utilizado, na interacção social das díades, actividades sociais colaborativas e de tutoria e actividades cognitivas exploratórias e também estratégias discursivas de argumentação, de explicação e de raciocínio alto, focadas na tarefa.

CAPÍTULO 4

MÉTODO

1. PARTICIPANTES

Neste estudo participaram 32 crianças com dificuldades em leitura, 16 crianças que frequentavam o 2º ano de escolaridade e 16 crianças que frequentavam o 4º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 7 e os 11 anos de idade. Relativamente ao género dos participantes, tentou-se que os grupos (quer o grupo experimental, quer o grupo de controlo) fossem constituídos da forma mais homogénea possível.

Dos sujeitos de cada um dos anos de escolaridade foram seleccionados de forma aleatória 8 sujeitos para o grupo experimental e 8 sujeitos para o grupo de controlo. Assim, o grupo de controlo e o grupo experimental são constituídos por 8 crianças do 2º ano de escolaridade e 8 crianças do 4º ano de escolaridade. As díades são constituídas a partir dos grupos de controlo do 2º ano de escolaridade, que serão os tutorandos, e do 4º ano, que serão os tutores. As 16 crianças do grupo experimental (8 díades) passaram pelo Programa de Leitura a Par, que teve a duração de 7 semanas, com 3 sessões semanais com a duração de 30 minutos. As 16 crianças do grupo de controlo não participaram nesse Programa mas realizaram actividades de leitura individual, com exactamente a mesma duração, com os mesmos materiais de leitura presentes no mesmo espaço e também com a presença conjunta de crianças do 2º ano e do 4º ano, mas sem interacção entre os participantes.

Para reunir os 32 participantes, recorreu-se aos vários professores de cada um dos anos de escolaridade da Escola Básica (E.B.1). Foi pedido aos professores desta escola que indicassem na sua turma os alunos que consideraram ter mais dificuldades em leitura, tendo em conta o conhecimento prévio dos mesmos e de acordo com os parâmetros: correcção, fluência e compreensão, definidos por nós.

O desenho quase-experimental adoptado foi o seguinte:

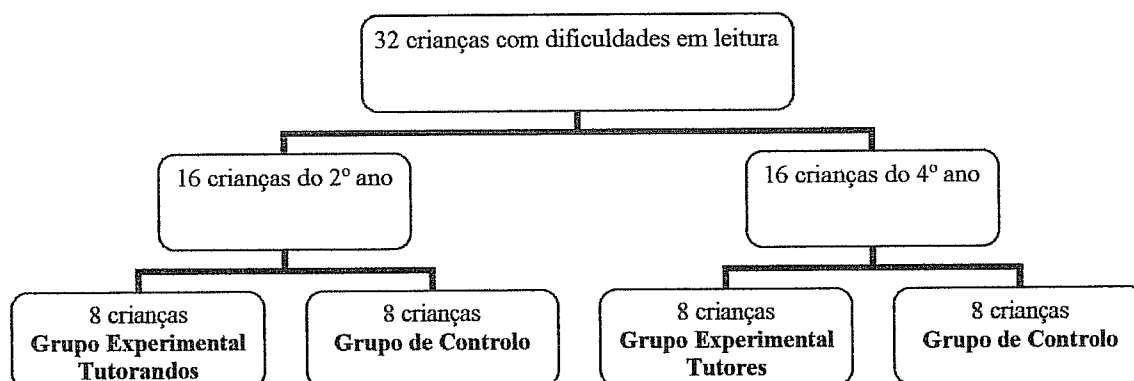


Figura 2 – Resumo do desenho da investigação

2. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

2.1. O Programa de Leitura a Par

2.1.1. Princípios de base do Programa

De acordo com professores, pedagogos, psicólogos e investigadores, as competências em leitura, parecem ter uma importância fundamental no sucesso escolar. Portanto, quando existem dificuldades na leitura, elas poderão influenciar de uma forma determinante o sucesso da criança na escola.

Monteiro (2003, p. 240) refere os princípios que guiaram a elaboração e desenvolvimento deste Programa de Leitura a Par:

1. “A cultura de sala de aula e os contextos de aprendizagem da leitura têm influência na forma como se vai criar uma compreensão conjunta do significado e das funções da leitura;
2. Os processos cognitivos e sociais não podem ser separados, na aprendizagem e desenvolvimento da leitura, uma vez que são construídos pelos alunos e pelos professores nas actividades de sala de aula;
3. A leitura deve ser construída em actividades holísticas mais do que em práticas isoladas, utilizadas no desenvolvimento de determinadas competências, em que o aluno deve estar envolvido;

4. A aprendizagem e desenvolvimento da leitura são mais eficazes quando ocorrem em situações específicas e contextualizadas;
5. As crianças devem sentir-se envolvidas e interessadas nas suas aprendizagens;
6. As situações de interacção assimétrica entre pares promovem a motivação e a aprendizagem;
7. As actividades devem ser desafiantes;
8. As actividades devem promover a autonomia;
9. As leituras devem ser significativas para as crianças;
10. As actividades devem ser baseadas ou ligadas a experiências da vida real;
11. Os materiais de leitura devem ser variados e em quantidade suficiente para todos os alunos os poderem utilizar;
12. Os esforços e progressos devem ser valorizados e reconhecidos intrínseca e extrinsecamente ao longo do Programa.”

a) O efeito do Programa de Leitura a Par (Monteiro, 2003)

A avaliação do impacto do Programa de Leitura a Par de acordo com os resultados obtidos por Monteiro (2003) foi realizada tendo em conta o ano de escolaridade das crianças, 2º ou 4º ano, e em três diferentes dimensões: no desempenho em leitura, na motivação e no auto-conceito e auto-estima das crianças, através da comparação dos resultados obtidos pelo grupo experimental (crianças que participaram no Programa de Leitura a Par) e os do grupo de controlo (crianças que não participaram no Programa e ficaram na sala de aula com o professor no ensino regular).

De seguida, apresentamos, de uma forma resumida, os resultados obtidos somente nas dimensões do desempenho em leitura e na motivação por serem as mais pertinentes para o nosso estudo.

Desempenho em leitura

Os resultados obtidos no desempenho final das crianças em leitura levam a crer que o Programa de Leitura a Par trouxe benefícios para os tutores e para os tutorandos no seu desempenho em leitura, particularmente na compreensão e na correcção da leitura. Relativamente à fluência na leitura, o Programa não parece ter trazido benefícios para as crianças que participaram no programa. Monteiro (2003) refere que estes resultados podem dever-se ao facto de as crianças ao longo do Programa, saberem que tinham como objectivo saber responder a perguntas sobre o texto que liam e também terem uma preocupação em identificar as palavras de uma forma correcta e em se auto-corrigirem, o que, tratando-se de crianças com dificuldades em leitura e ao terem de coordenar estas acções, poderá ter feito com que lessem o texto de uma forma mais lenta, de forma a terem um bom desempenho

Os resultados obtidos nas correlações entre o desempenho inicial em leitura das crianças e os ganhos no seu desempenho em leitura levaram Monteiro (2003) a concluir que as crianças que participaram no Programa de Leitura a Par que apresentavam inicialmente um desempenho em leitura mais baixo, foram as que retiraram mais ganhos nos três parâmetros da leitura.

Motivação para a leitura

Relativamente ao impacto do Programa na motivação para a leitura das crianças, foram constatados benefícios nas três dimensões (Prazer/valor, Auto-conceito e Reconhecimento Social), embora para as crianças do 4º ano de escolaridade os benefícios na dimensão de Reconhecimento social fossem equivalentes aos das crianças do grupo de controlo.

2.1.2. Estratégias utilizadas durante o Programa de Leitura a Par

O Programa utiliza o método tutorial semi-estruturado, com crianças com idades e níveis de competência diferentes que lêem a par. Nas díades, tanto os tutores (criança com

idade e competência superior) como os tutorandos (criança com idade e competência inferior) têm dificuldades em leitura, que podem ser bastante diferentes ou mais similares.

Como a nossa amostra no geral não tinha muitas crianças e poucas apresentavam muitas dificuldades em leitura em todos os parâmetros definidos por nós (correção, fluência e compreensão), ao constituir as díades tentámos que existissem vários tipos de díades, com diferentes conjugações, em que os sujeitos envolvidos tivessem vários tipos de níveis de competência. Por exemplo uma díade com uma criança com um bom desempenho em compreensão e uma criança com um bom desempenho em fluência e mau desempenho em compreensão, noutra díade juntámos uma criança com bom desempenho em correção com uma criança com desempenho médio em correção, etc. A questão essencial na constituição das díades foi que o tutor não podia ter um desempenho no geral mais baixo que o tutorando, mas sim um desempenho mais elevado.

2.2. Grupo Experimental: procedimentos utilizados durante o Programa de Leitura a Par

2.2.1. Estratégias utilizadas nas sessões de leitura a par

Nas sessões, as crianças foram sentadas dois a dois, ficando cada díade numa mesa, o supervisor não intervinha, deixando-os interagir autonomamente, com o propósito de promover a interacção social entre elas.

a) Estrutura

O plano das sessões, ou seja, a estruturação das actividades de aprendizagem, foram elaboradas em conjunto pelo tutor e supervisor do programa. Nas próprias sessões, a qualquer momento, podia ser revisto e adaptado à situação concreta de interacção.

As técnicas utilizadas nas sessões de leitura foram discutidas com os tutores, no sentido de lhes fornecer algumas instruções, podendo os mesmos introduzir outras para além dessas, de acordo com o seu tutorando.

Relativamente à escolha dos materiais e das actividades a desenvolver, algumas foram introduzidas pelo supervisor e, dentro das mesmas, tutor e tutorando escolheram livremente os materiais e as actividades que mais lhes interessaram. Eles próprios, podiam também trazer para as sessões outros materiais e propor outras actividades de leitura, discutidas em conjunto com o supervisor.

b) Organização

Com o objectivo de implementar o programa tutorial em horário lectivo, foi feita uma reunião conjunta com todos os professores dos alunos envolvidos no programa e foi acordado um horário que fosse favorável para todos.

c) Tempo

O horário das sessões tutoriais foi de três sessões semanais, com duração máxima de 30 minutos por sessão, com um tempo de leitura efectivo de 20 minutos por sessão já que são necessários dez minutos para a auto-avaliação de cada sessão, realizada por cada elemento da idade, individualmente. O tempo de duração do Programa de Leitura a Par foi de 7 semanas consecutivas.

d) Espaço

A Escola Básica com que trabalhámos, ao contrário de muitas outras Escolas Básicas, possui uma biblioteca bem equipada, quer com todo o tipo de livros, quer com equipamentos audiovisuais e de informática. Por isso, não foi difícil acordar com os professores qual o local onde iriam decorrer as sessões de leitura, pois sendo as mesmas realizadas na biblioteca evitava deslocações dos professores e dos alunos, saindo somente da sala os alunos envolvidos no programa. Deste modo, tentou-se que o bom funcionamento das aulas fosse mantido da melhor forma possível.

e) Materiais de leitura

Conforme refere Monteiro (2003, p. 244), “o interesse pelos materiais de leitura parece ser um factor determinante na compreensão desse mesmo material”. Segundo Olthfather e Wigfield (1996), os alunos que acham o material mais interessante estarão mais motivados e utilizarão de forma mais eficaz os processos cognitivos necessários a uma boa compreensão do mesmo. A variedade, a diversidade, o facto de serem “desafiantes e de terem significado para as crianças são também aspectos que afectam a percepção que elas têm da tarefa e dos materiais e, conseqüentemente, a sua motivação para a aprendizagem (Ames, 1992).”

De forma a motivar os alunos para a leitura, estes princípios básicos foram levados em conta na escolha dos materiais a utilizar nas várias sessões de leitura. Em todas as sessões estiveram presentes livros de literatura infantil, livros de receitas, revistas variadas, jornais, histórias em cassette áudio acompanhadas do respectivo texto escrito, canções (cassete áudio e poema). Foram também constituídos dossiers com materiais de leitura com várias actividades identificadas com separadores, de acordo com a categoria: fábulas, poemas, lendas, histórias escritas por crianças, adivinhas, passatempos, jogos, textos informativos, recortes de jornais e revistas, receitas de culinária, publicidade, truques de magia, curiosidades, etc. Ao etiquetar as actividades pretendeu-se facilitar o processo de escolha, salientar a variedade e diversidade dos textos assim como evidenciar os diferentes objectivos e usos a eles associados. Os materiais não foram todos introduzidos ao mesmo tempo, o grau de dificuldade dos materiais foi aumentando ao longo do tempo de execução do programa. A apresentação dos materiais foi renovada e actualizada semanalmente, de forma a manter o interesse e a curiosidade das crianças durante todo o programa.

A técnica utilizada no Programa de Leitura a Par e os procedimentos propostos por Monteiro (2003) foram os seguintes:

- Tutor e tutorando são encorajados a escolher o seu material de leitura alternadamente.

- A leitura pode ser feita em voz alta ou silenciosamente. Quando é o tutorando a ler, é ele que escolhe a sua actividade de leitura. Se escolheu um texto difícil, tutor e tutorando lêem em voz alta, devendo o tutor adaptar-se ao ritmo do tutorando, sincronizando a sua leitura. Se o tutorando escolheu um texto em que tem mais facilidade, o tutor deixa-o ler e vai acompanhando silenciosamente a leitura do colega. Tutor e tutorando, no início de cada actividade de leitura, decidem se a leitura em voz alta vai ser feita individualmente ou se vai ser feita pelos dois em simultâneo, ou ainda se apenas uma parte é feita individualmente e outra parte pelos dois. O tutor deve intervir sempre que o colega comete um erro ou hesita na leitura de uma palavra. Cabe ao tutor decidir qual ou quais os procedimentos de correcção que lhe parecem ser mais eficazes à situação em causa. Poderá, por vezes, dar a palavra correcta, mas poderá dar pistas para que o tutorando chegue à palavra correcta. Depois, o tutorando continua a ler em voz alta. Quando é o tutor a ler, é este que escolhe a actividade de leitura. A leitura é feita em voz alta pelo tutor e silenciosamente pelo tutorando.
- O reforço positivo (elogios) deve ser utilizado com bastante regularidade pelo tutor e tutorando, sempre que a leitura é feita de forma correcta e sempre que o tutorando ultrapassou uma dificuldade sentida anteriormente.
- A discussão do texto no final da leitura e o levantamento de uma questão por cada um dos elementos da diáde é uma das partes essenciais do método, para que desta forma ambos tenham uma melhor compreensão do texto lido.

f) Preparação dos Tutores

Antes da iniciação do programa, foram realizadas duas reuniões com os tutores com três objectivos: esclarecê-los acerca do trabalho a ser desenvolvido, clarificá-los acerca do seu papel no programa e familiarizá-los com os procedimentos a serem utilizados nas sessões de leitura em interacção (através do *role-playing* e do *brain-storming*). Na situação de *role-*

playing pretendeu-se que, através da simulação de situações de leitura em interacção, praticassem as técnicas que iriam utilizar e verificar se as tinham compreendido ou se existiam dúvidas. No grupo dos tutores, foram constituídas díades, em que cada um, alternadamente, fez o papel de tutor e de tutorando, utilizando os mesmos materiais a utilizar nas sessões de leitura. No *brain-storming* solicitou-se aos tutores que se expressassem livremente acerca de quais as expressões que poderiam ser utilizadas como reforço positivo da leitura dos tutorandos.

Foi também feita uma reunião com tutores e tutorandos com o objectivo de os apresentar uns aos outros e de esclarecer o papel de cada um na díade. Foram descritos os procedimentos gerais acerca das sessões e do trabalho a ser desenvolvido no Programa de Leitura a Par.

g) Supervisão

Durante todo o programa, o supervisor foi responsável por identificar fraquezas e pontos fortes do mesmo, analisar as condições e o conjunto de elementos interdependentes, de modo a que os procedimentos e estratégias utilizadas pudessem conduzir ao sucesso do programa. Ao longo do desenrolar das sessões, foram introduzidas modificações no sentido de adaptar as tarefas, os materiais ou os procedimentos pedagógicos utilizados na leitura, em função das necessidades e características das crianças e das díades.

O procedimento adoptado pelo supervisor foi de observação directa, circulando pelas díades, acompanhando o trabalho nelas realizado e orientando os alunos, sempre que necessário. Nas sessões tutoriais, o supervisor fomentou o relacionamento positivo intra e inter-díades e a conservação de entusiasmo por parte de todos os participantes.

No início da implementação do Programa, o supervisor realizou também observações ocasionais das crianças e do professor na sala de aula, com o objectivo de analisar as práticas pedagógicas de aprendizagem da leitura e as actividades de leitura, utilizadas pelos

professores. As crianças que fazem parte da amostra têm professores diferentes, logo esta variável deverá ser tida em conta nos resultados da investigação.

2.2.2. Avaliação no Programa de Leitura a Par

Com o objectivo de apreciar a adequação e a eficácia do Programa de Leitura a Par a avaliação tem duas dimensões específicas: uma de carácter mais formativo e outra mais sumativa.

Avaliação Formativa

O objectivo foi avaliar quer as necessidades dos alunos, os seus interesses, as suas motivações, quer apreciar a própria implementação do programa, ao longo do decorrer das sessões – avaliação do processo – no sentido de adaptar as tarefas, os materiais e alguns procedimentos pedagógicos às necessidades e características das crianças, com vista a estimular as crianças para a leitura.

Para recolher uma informação apreciativa, foram utilizados instrumentos de avaliação mais informais, “já que se pretendia uma avaliação mais operacional e contextualizada, centrada nas próprias tarefas” (Monteiro, 2003, p. 249).

A - Registos Diários

No final de cada sessão, foram feitos registos diários, quer pelo tutor, quer pelo tutorando. Estes registos têm vários objectivos: promover a reflexão por cada um dos elementos da díade relativamente a aspectos positivos e negativos que aconteceram na sessão, assim como ter conhecimento de quais as tarefas de leitura mais escolhidas e fomentar a reflexão do tutor relativamente ao seu desempenho. Cada elemento da díade preenchia individualmente as folhas de registo diário (Anexo G) e guardava-as no dossier da respectiva díade.

O supervisor analisou diariamente esses registos, como forma de avaliar a satisfação das crianças face às tarefas, podendo, caso considerasse necessário, adaptar as actividades

escolhidas pelas crianças, no sentido de elas serem motivantes e interessantes para elas. Esses registos permitiam também ao supervisor aperceber-se de dificuldades e esclarecer dúvidas, nomeadamente em relação ao papel do tutor.

Cada díade tinha um dossier individual, com o nome dos dois elementos, onde eram guardados os registos diários e também materiais e tarefas de leitura que qualquer um dos elementos da díade quisesse incluir. Esse dossier podia ser consultado pelos dois elementos quando quisessem e o seu conteúdo discutido, quer com o par, quer em conjunto com o supervisor.

B - Avaliação Quinzenal

Ao longo da implementação do Programa foram realizadas reuniões quinzenais em conjunto com todas as díades (tutores e tutorandos) e supervisor. O objectivo foi fazer um balanço geral da execução do programa e das sessões de interacção. Todas as sessões foram filmadas pelo supervisor e, nestas reuniões quinzenais, todos tiveram oportunidade de ver a sua díade e também as outras. O supervisor fez uma montagem com uma ordem cronológica das sessões daquela quinzena, uma selecção das passagens mais relevantes, o que permitiu às crianças fazerem uma reflexão e discussão conjunta acerca dos seus comportamentos durante as sessões e da evolução das suas competências em leitura, assim como de se aperceberem que as outras díades tinham problemas do mesmo género que a sua. Fomentou-se que todos identificassem o que correu melhor e o que correu pior, através de exemplos ocorridos nas sessões visualizadas.

Conforme refere Monteiro (2003, pág. 251) “assim, as crianças apercebiam-se de uma forma mais concreta dos seus progressos, discutindo sempre que necessário porque é que determinados comportamentos ocorreram e como é que deveríamos proceder no futuro para que não voltassem a ocorrer, caso fossem comportamentos indesejados.”

O supervisor deu sempre um *feed-back* individual positivo aos progressos, quer dos tutores, quer dos tutorandos, quer da díade.

C – Avaliação Final

No final do Programa de Leitura a Par foi feita uma reunião com todos os participantes no mesmo para receberem e darem algum *feed-back* acerca do trabalho realizado. Pretendeu-se que identificassem mudanças significativas e progressos neles próprios. Fomentou-se que os tutores identificassem também os progressos dos seus tutorandos. O supervisor fez uma selecção das passagens mais relevantes que evidenciem a evolução de todos, com imagens do início do Programa para comparar com imagens da última sessão.

As crianças puderam expressar livremente as suas opiniões acerca do impacto que o Programa teve nelas, quer ao nível das competências, quer da motivação para a leitura. Promoveu-se também a expressão livre dos seus sentimentos acerca do Programa: o que gostaram mais e menos, o que foi mais importante, o que poderia ter sido diferente, as suas maiores dificuldades, etc.

2.3. Grupo de Controlo: sessões de leitura individual

2.3.1. Estratégias utilizadas nas sessões de leitura individual

Nas sessões, as crianças foram sentadas separadamente, com o propósito de dificultar a interacção social entre elas e, quando tentavam interagir, o supervisor chamava a atenção das mesmas e solicitava o silêncio.

2.3.2. Procedimentos utilizados nas sessões de leitura individual

a) Estrutura

O plano das sessões, isto é, a estruturação das actividades de leitura foi elaborada pelo supervisor e deveria ser cumprida pelos alunos.

b) Organização

Em reunião com os professores dos alunos em questão, ficou estabelecido que as sessões de leitura individual seriam sempre após as sessões do Programa de Leitura a Par. Portanto, quando os alunos envolvidos no Programa de Leitura a Par terminassem e voltassem para a sala de aula, os alunos do Grupo de Controlo viriam para as sessões de leitura individual.

c) Tempo

O horário das sessões de leitura individual foi exactamente o mesmo do Programa de Leitura a Par: de três sessões semanais, com duração máxima de 20 minutos, com a duração total de 7 semanas consecutivas.

d) Espaço

O espaço utilizado foi o mesmo que nas sessões tutoriais do Programa de Leitura a Par.

e) Materiais de leitura

Os materiais utilizados foram os mesmos que estavam a ser utilizados no Programa de Leitura a Par e, portanto, presentes na biblioteca. As crianças podiam escolher os materiais presentes que mais lhes interessassem, mas sempre em actividade individual. As crianças podiam realizar um desenho acerca de cada leitura efectuada.

g) Supervisão

A atitude adoptada pelo supervisor foi de observação das crianças, circulando entre as mesmas, não no sentido de as orientar mas sim de impedir a interacção entre elas.

No início da execução do Programa, tal como com o grupo experimental, foram feitas observações ocasionais das crianças e do professor na sala de aula, com o objectivo de analisar as práticas pedagógicas de aprendizagem da leitura e de observar quais as actividades de leitura, utilizadas pelos professores.

2.4. Descrição das entrevistas aos professores das crianças e das observações realizadas em sala de aula

Dos oito professores das crianças com quem trabalhámos no nosso estudo, com quem conversámos e realizámos observação nas suas salas de aula, resumidamente, verificámos que:

1) A maioria destes professores (três do 2º ano e três do 4º ano de escolaridade) focam-se essencialmente na leitura do manual e na leitura alta alternada dos alunos, seguindo a ordem consoante o lugar onde se posicionam na sala de aula, depois de terem levado no dia anterior para ler em casa o mesmo texto. Alguns destes professores repetem a leitura do mesmo texto sucessivamente até a mesma ter sido efectuada por todos os alunos da sala. De uma forma geral, as perguntas de interpretação são feitas pelo professor a alguns dos alunos e, quando estes se mantêm em silêncio ou respondem de uma forma que o professor não considera a correcta, o professor inicia as palavras ou as frases das respostas e espera que os referidos alunos as acabem. O texto é tratado essencialmente ao nível gramatical e pouco explorada a interpretação do mesmo. As sequências interactivas são sempre iniciadas pelo professor e a interacção entre os pares é inibida por ele. Apesar do *feed-back* positivo por parte dos professores também se verificar, o *feed-back* negativo parece ser o que está bastante presente.

2) Os restantes professores (um do 2º ano e um do 4º ano de escolaridade) não centram as actividades de leitura somente no manual, levam por vezes os seus alunos à biblioteca da escola e fomentam que levem livros para casa para lerem. A leitura do texto que as crianças levam para casa é feita, primeiramente, em silêncio e depois em leitura alta, alternando os alunos que fazem essa leitura em cada aula. A correcção pode ser feita pelos colegas ou pelo professor. No 2º ano de escolaridade, após a leitura, os alunos retiram individualmente algumas palavras do texto e constroem frases com elas. As crianças do 4º ano são estimuladas

a escreverem prosas ou poemas acerca de temas do seu agrado. Na interpretação do texto os alunos são fomentados a expressarem-se livremente e com ideias próprias acerca dos temas. O *feed-back* positivo parece ser o que é mais dado pelos professores aos seus alunos. O professor do 2º ano referiu também que, por vezes, utiliza os textos de Estudo do Meio para trabalhar com os alunos a leitura e a interpretação;

2.5. Avaliação do efeito do Programa de Leitura a Par no desempenho em leitura

Para avaliar o efeito do Programa de Leitura a Par no desempenho em leitura das crianças utilizou-se no Pré-teste e no Pós-teste:

2.5.1. Teste de avaliação das competências em leitura – 2º e 4º ano de escolaridade (Monteiro, 2000)

a) Descrição

As competências das crianças são analisadas segundo três parâmetros: a correcção, a fluência e a compreensão na leitura. A avaliação das competências é realizada com base em dois textos de dificuldade equivalente. Após a sua aplicação em situação de pré-teste, constatámos que os textos utilizados por Monteiro (2000) eram demasiado fáceis para as crianças da nossa amostra, pois as dificuldades na leitura delas, no geral, eram menores que as das crianças da amostra utilizada por Monteiro (2003). Com o intuito de adequar os textos à nossa amostra, testámos o grau de equivalência em três novos textos para cada ano de escolaridade, com um grau de dificuldade ligeiramente superior, numa amostra de crianças com as mesmas características da nossa amostra. Esses três textos foram aplicados a 16 crianças do 2º ano e a 16 crianças do 4º ano e foram seleccionados dois deles com um grau de dificuldade equivalente, para cada ano de escolaridade. Estes dois textos são aplicados a toda a amostra (grupo experimental e grupo de controlo), sendo um aplicado na situação de pré-teste e o outro na situação de pós-teste, antes e depois da implementação do Programa de Leitura a Par (Anexo A). Cada texto é acompanhado por uma imagem. Não é um teste

normalizado pois não são comparados os resultados obtidos pelas crianças como os de um grupo padrão. O objectivo é averiguar se a criança evolui ou não ao nível das suas competências em leitura em dois momentos diferentes.

b) Procedimentos de aplicação do teste

A aplicação do teste é individual. Antes de iniciar a leitura foi dito à criança o seguinte: *Tenho aqui uma história que gostaria que me lesses.* Após esta afirmação coloca-se à frente da criança a história e a respectiva imagem e conclui-se a instrução da seguinte forma: *Olha para a imagem e depois lê-me a história o melhor que poderes. Se aparecer uma palavra muito difícil tenta lê-la, se não a conseguires ler, não faz mal, podes passar à frente. Lê com muita atenção, porque no final vou fazer-te algumas perguntas sobre a história. Começa a ler quando quiseres e não te esqueças de ler o título.*

Durante toda a leitura não era permitido ao examinador fazer qualquer comentário relativamente à mesma, mesmo quando a criança cometia erros. Apenas no final da aplicação do teste de leitura foram dados elogios e incentivos às crianças, no sentido de as motivar a dar o seu melhor e de lhes fazer sentir o momento de aplicação do teste como algo de agradável.

A leitura das crianças foi gravada em cassetes de áudio, para que houvesse um registo exacto de todos os erros cometidos. Neste sentido, explicou-se a todas as crianças a necessidade de utilização do gravador, procurando, deste modo, que este não interferisse no seu desempenho.

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

c) Cotação dos resultados

Correcção

Os erros cometidos por cada criança na leitura de cada texto são registados numa folha de registo construída para esse fim. (Anexo B)

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

$$\text{Correcção} = \frac{\text{N.º de palavras do texto} - \text{N.º de erros na leitura}}{\text{N.º de palavras do texto}} \times 100$$

Fluência

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

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

Compreensão

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

2.6. Avaliação do efeito do Programa de Leitura a Par na motivação para a leitura

Com o objectivo de avaliar o efeito do Programa de Leitura a Par na motivação para a leitura das crianças considerámos que a escala de motivação “Eu e a Leitura” Monteiro

e Mata (2000) seria a mais apropriada. No entanto, tivemos de confirmar se essa escala seria realmente adequada para a nossa amostra.

2.6.1. Consistência interna da Escala de Motivação

A escala de avaliação da motivação para a leitura - “Eu e a Leitura” – foi anteriormente aferida para este grupo de idades por Monteiro e Mata (2000) pelo que calculámos somente os valores de Alfa de Cronbach para cada uma das sub-escalas, isto é, para cada uma das dimensões da motivação para a leitura, que apresentamos no quadro seguinte:

Quadro 1 - Índices de consistência interna das três sub-escalas da Escala de motivação para a leitura

	Prazer/Valor	Auto-conceito	Reconhecimento
Escala de Motivação	.603	.774	.644

Tendo em conta a reduzida dimensão da nossa amostra ($n = 32$), podemos verificar que duas das sub-escalas (Prazer/Valor e Reconhecimento Social) têm índices de consistência superiores a 0.60, o que indica a existência de uma consistência interna, embora fraca, segundo Pestana e Gageiro (2005). Outra das sub-escalas (Auto-conceito) tem um índice de consistência superior a 0.7, o que, segundo os mesmos autores, indica uma razoável consistência interna.

Com base nestes resultados, decidimos que podíamos utilizar esta escala no Pré-teste e no Pós-teste para avaliar a motivação para a leitura das crianças que participaram no nosso estudo.

2.6.2. “Eu e a Leitura” - Escala de avaliação da motivação para a leitura (Monteiro & Mata, 2000)

a) Descrição

Esta escala tem como objectivo caracterizar e avaliar as diferentes dimensões de motivação para a leitura, isto é, obter os perfis motivacionais da criança na leitura. Existem duas versões equivalentes desta escala: uma das versões é utilizada para as crianças do 2º ano de escolaridade (Anexo B) e outra para as crianças do 4º ano de escolaridade (Anexo C), somente mudando o formato dos itens que compõem as duas versões.

A Escala é constituída por três dimensões que avaliam a motivação para a leitura, num total de 20 itens. Cada uma das dimensões tem como objectivo avaliar aspectos distintos da motivação para a leitura, sendo que duas reenviam para aspectos mais intrínsecos da motivação (Prazer/Valor, Auto-conceito) e a outra reenvia para aspectos mais extrínsecos da motivação (Reconhecimento social).

1. Prazer/Valor da Leitura (8 itens)

Estes itens reenviam para a importância que se atribui à leitura, assim como ao prazer que dela se pode tirar.

Exemplo: *Item 1. “Algumas crianças ficam satisfeitas quando estão a ver livros Mas Outras crianças não ficam satisfeitas quando estão a ver livros”*

2. Auto-conceito de Leitor (7 itens)

Estes itens referem-se à forma como a criança percepçiona a sua competência em situações de leitura.

Exemplo: *Item 8. “Algumas crianças acham que não são boas a ler Mas Outras crianças acham que são boas a ler”*

3. *Reconhecimento* (5 itens)

Nestes itens desta sub-escala está implicada a importância atribuída pela criança ao reconhecimento externo, aos outros significativos, relativamente ao seu sucesso na leitura.

Exemplo: *Item 7. “Algumas crianças acham importante que os amigos lhe digam que lêem bem Mas Outras crianças não acham importante que os amigos lhes digam que lêem bem.*

b) Materiais

Versão para o 2º ano de escolaridade

Para a passagem da escala são necessários dois animais de pelúcia o mais semelhantes possível, mas com algum pormenor que os diferencie (por exemplo dois ursos exactamente iguais, mas que estão em posições diferentes ou tendo alguma acessório diferente – chapéu, fita...). São também necessários os questionários que contêm as afirmações a ler às crianças e local próprio para o registo das respectivas respostas.

Versão para o 4º ano de escolaridade

São apenas necessários os questionários que são distribuídos às crianças individualmente.

c) Formato

Versão para o 2º ano de escolaridade

O formato dos itens para as crianças do 2º ano é diferente da versão para as do 4º ano. Devido às diferentes idades e diferentes competências em leitura das crianças, esta versão é mais lúdica. A utilização de dois bonecos, o mais semelhantes possível, prende-se com o facto de se pretender que a criança se identifique em cada afirmação (lida pelo examinador) com um dos animais, assim como facilitar a concretização das afirmações. Em seguida, o examinador aponta para o boneco escolhido e dá à criança duas opções possíveis de resposta.

Versão para o 4º ano de escolaridade

No formato para o 4º ano, cada item permite à criança uma dupla opção. Primeiro pede-se à criança para que entre duas descrições de crianças opte pela com que mais se identifica. Depois a criança terá de expressar o seu grau de identificação (“Sou tal e qual assim” ou “Sou um bocadinho assim”).

d) Procedimentos de aplicação da escala

Versão para o 2º ano de escolaridade

A escala para o 2º ano deve ser passada individualmente. Primeiro deve ser preenchida a informação referente à identificação do questionário. Em seguida, lê-se à criança uma afirmação sobre cada um dos animais, apontando-se para cada um deles, procurando-se posteriormente concretizar o grau de identificação da criança.

Exemplo de instrução: *“Tenho aqui dois animais que pensam coisas diferentes. Eu vou dizer-te o que cada um pensa e tu vais dizer-me com qual achas que és mais parecido. Este (aponta-se um dos animais) ouve histórias com atenção, mas este (aponta-se o outro animal), não está com atenção quando ouve histórias. E tu, com qual deles és mais parecido, com este que está com atenção quando ouve histórias, ou com este que não está com atenção?”*

Depois de a criança apontar o animal com o qual se identifica, o examinador, apontando esse animal leva a criança a explicitar a sua resposta, dizendo:

No caso da criança se ter identificado com a primeira afirmação: *“Ouves histórias com muita atenção ou com atenção?”*

No caso da criança se ter identificado com a segunda afirmação: *“Estás com pouca atenção quando ouves histórias ou com nenhuma atenção?”*

No caso de haver necessidade, ou dúvida em relação à compreensão das afirmações contidas nos itens, por parte da criança, estes podem repetir-se novamente.

Versão para o 4º ano de escolaridade

A versão para o 4º ano de escolaridade pode ser passada individualmente ou em grupo. Depois de preenchida a informação referente à identificação, é explicado às crianças qual o modo de responderem ao questionário. As autoras aconselham que seja feita uma leitura em voz alta, pelas crianças, dos itens um a um. A escala é introduzida como um levantamento de opinião, exemplificando e mostrando que não há respostas certas nem erradas, que o que se pretende saber é o que as pessoas pensam, qual é a sua opinião. Deve ficar bem claro que para cada item só pode ser assinalado um quadrado para os dois lados da afirmação. Durante as primeiras respostas, é conveniente verificar se as instruções foram bem compreendidas.

As instruções dadas às crianças foram:

“Temos aqui algumas frases e pretendemos saber com quais é que vocês são mais parecidos, como é que vocês são. Isto é só para saber a vossa opinião, não é um teste. Não há respostas certas nem erradas. Uma vez que os meninos são diferentes uns dos outros, cada um de vocês pode dar respostas diferentes. Primeiro vou explicar-vos como é que se responde a estas perguntas. Há uma pergunta para exemplo no princípio da vossa página, dentro de um rectângulo. Vou lê-la em voz alta e vocês vão lendo ao mesmo tempo.”

O examinador lê a questão-exemplo: *Algumas crianças estão com atenção quando ouvem histórias Mas outras não estão com atenção quando ouvem histórias. Esta questão refere-se a dois tipos de meninos, e nós queremos saber qual é mais parecido com vocês.*

1. *Assim, primeiro peço-vos que escolham se são mais parecidos com os meninos do lado esquerdo, que estão com atenção quando ouvem histórias, ou se são mais parecidos com os meninos do lado direito, que não estão com atenção quando ouvem histórias. Não escrevem nada ainda, vão só decidir com qual menino são mais parecidos.*

2. *Agora, que já sabem com qual menino se parecem mais, têm de decidir se são tal e qual assim, ou se são só um bocadinho assim. Se são tal e qual assim, põem uma cruz no*

quadrado debaixo do sitio que diz: Sou tal e qual assim. Se são só um bocadinho assim, põem uma cruz no quadrado debaixo do sitio que diz: Sou um bocadinho assim.

3. *Este foi só para treinar. Agora têm mais frases que eu vos vou ler em voz alta. Para cada uma, marcam só um quadrado, naquele que se adequa mais, que for mais parecido com vocês.”*

e) Cotação dos resultados

A cotação é idêntica para as duas versões da escala. Atribui-se uma pontuação de 1 a 4 a cada um dos itens, em que a pontuação 1 indica uma baixa motivação para a leitura, enquanto o 4 significa uma alta motivação para a leitura. (Anexos C e D)

Ao longo do questionário existem itens iniciados pela afirmação positiva e itens iniciados pela afirmação negativa. Assim, a cotação para os itens em que a afirmação positiva está do lado esquerdo é 4,3,2,1, consoante o sujeito se posiciona de acordo com uma ou outra afirmação, primeiramente, e em seguida se se identifica em parte ou totalmente com esta. Para os itens iniciados pela afirmação menos positiva, a cotação será 1,2,3,4, consoante o grau de identificação do sujeito. Existe uma folha de cotação (Anexos C e D) onde são registadas as pontuações das crianças e agrupados os diversos itens, consoante a sub-escala a que fazem parte, para facilitar o cálculo da média para cada sub-escala. No final, obtêm-se os quatro totais para as diferentes dimensões que definem o perfil da criança.

2.7. Avaliação do efeito do Programa de Leitura a Par na autonomia

2.7.1. O “Self-Regulation Questionnaire” (SRQ-A) (Connell & Ryan, 1985)

Este Questionário é baseado na Teoria da Auto-determinação (“Self Determination Theory”- SDT). É uma escala do tipo Likert que nos permite saber qual o estilo de regulação da motivação do aluno preponderante em algumas actividades do domínio académico. Avalia as diferenças individuais das crianças nos quatro tipos de regulação da motivação (Regulação

Externa, Regulação Introjectada, Regulação Identificada e Motivação Intrínseca) para os seus comportamentos escolares.

O *Self-Regulation Questionnaire* – versão para o domínio académico (A) – (Anexo E) fundamenta-se nos pressupostos da SDT da presença de vários estilos de regulação nos comportamentos dos indivíduos. Este questionário tem como objectivo avaliar o grau em que cada tipo de motivação é preponderante em determinados comportamentos do âmbito escolar. Na sua versão inicial, este questionário é composto por quatro sub-escalas que diferem no tipo de regulação da motivação, ou seja, no grau em que determinados comportamentos são auto-determinados, num *continuum* no sentido dum estilo menos auto-determinado para um estilo mais auto-determinado da motivação no domínio académico. Estes diferentes tipos de motivação, num *continuum* de uma motivação mais extrínseca para uma motivação menos extrínseca ou mais intrínseca, estão, por sua vez, estreitamente relacionados com um *continuum* de autonomia da criança, de uma menor para uma maior autonomia.

Cada uma das quatro sub-escalas do questionário correspondem a quatro tipos de regulação da motivação: a Regulação Externa, a Regulação Introjectada, a Regulação Identificada e a Motivação Intrínseca e correspondem a diferentes formas de regulação da motivação. As quatro sub-escalas têm como objectivo avaliar como a criança se percepção relativamente às razões ou objectivos que levam a determinado comportamento.

a) Descrição

O Questionário “Porque é que eu faço estas coisas?” é uma tradução do original “Self-Regulation Questionnaire” (SRQ-A) (Connell & Ryan, 1985).

O Questionário é constituído por quatro questões sobre: os trabalhos de casa (A), trabalhar nas aulas (B), responder a questões na aula (C) ou tentar ser bom aluno na escola (D). Cada questão é seguida de várias respostas que representam os quatro estilos de regulação da motivação (quatro sub-escalas). É constituído por 32 itens em que 8 deles são

acerca de cada um dos comportamentos escolares (A, B, C e D). As crianças posicionam-se relativamente às razões que dão para realizarem essas tarefas escolares. O aluno indica o quanto concorda com as razões apresentadas para a exibição de um determinado comportamento: Nunca, Algumas vezes, Quase sempre ou Sempre.

O Questionário é constituído por quatro sub-escalas, que passamos a descrever:

Regulação Externa (9 itens) – os itens reenviam para a acção realizada como forma de obter uma recompensa ou de evitar um castigo administrado pelos outros (por exemplo pais ou professores).

Exemplo: *Item 6*: “Eu faço os meus trabalhos de casa porque é o que a professora e os meus pais esperam que eu faça.”

Regulação Introjectada (9 itens) – nestes itens está implicado um tipo de regulação da motivação em que o indivíduo interiorizou a regulação e a aplica às suas próprias acções. Embora a regulação seja interna para a pessoa, continua a funcionar de uma forma não autónoma na medida em que a fonte de controle é uma representação interna do agente externo de controle.

Exemplo: *Item 1*: “Eu faço os meus trabalhos de casa porque eu quero que a minha professora pense que sou um bom aluno.”

Regulação Identificada (7 itens) – Os itens desta sub-escala referem-se a um tipo de regulação da motivação em que já foi adquirido uma regulação própria e o comportamento é uma forma de atingir o resultado desejado por si. É uma forma de motivação mais autónoma ou auto-determinada já que a pessoa se identifica com a importância pessoal de determinado comportamento.

Exemplo: *Item 21*: “Eu tento responder a perguntas difíceis nas aulas para saber se estou certo ou errado.”

Motivação Intrínseca (7 itens) – nesta sub-escala os itens reflectem um estilo de auto-regulação em que o comportamento tem em conta o prazer da criança, inerente e derivado da própria tarefa.

Exemplo: *Item 22*: “Eu tento responder a perguntas difíceis nas aulas porque é divertido responder a perguntas difíceis.”

b) Procedimentos de aplicação do Questionário

A aplicação do questionário é individual. Primeiro deve ser preenchida a identificação do questionário. Em seguida, é explicado à criança que não existem respostas certas, nem erradas, que ela deve dar a sua opinião de acordo com a frequência que considera ter para realizar uma determinada tarefa da escola por aquela razão, sendo que existem várias razões. É dado um exemplo em que a criança vai responder. É conveniente nas primeiras afirmações verificar se a criança compreendeu bem as instruções ou se tem dúvidas.

Instruções: *“Estamos interessados em saber a razão porque fazes os teus trabalhos de casa, porque trabalhas nas aulas, porque tentas responder a perguntas difíceis nas aulas e porque tentas ser um bom aluno.*

As afirmações seguintes referem-se às razões porque alguns alunos as fazem. Não há respostas certas nem erradas. Como todas as pessoas são diferentes, cada um de vocês pode dar respostas diferentes.

Cada afirmação refere-se a uma razão para fazer uma determinada coisa da escola. Pensa um bocadinho, decide e assinala com uma cruz a quantidade de vezes que fazes isso por essa razão: sempre, quase sempre, algumas vezes ou nunca. Primeiro vou dar um exemplo para treinar e ver se compreendeste bem como se responde. Vou lê-lo em voz alta e vais lendo ao mesmo tempo.”

O examinador lê a questão-exemplo:

“A questão é: Porque é que eu me porto bem na escola?”

Agora, tem uma afirmação que dá uma razão para te portares bem na escola:

Eu porto-me bem na escola porque é o que a professora e os meus pais esperam que eu faça.

A cruz é posta por debaixo do que queres assinalar, da seguinte forma:

Se o que está na afirmação não é muitas vezes a razão porque te portas bem na escola, faz uma cruz no Nunca.

Se o que está na afirmação algumas vezes é a razão porque te portas bem na escola, faz uma cruz no Algumas vezes.

Se o que está na afirmação é quase sempre a razão porque te portas bem na escola, faz uma cruz no Quase sempre.

Se o que está na afirmação é sempre a razão porque te portas bem na escola, faz uma cruz no Sempre.

Não há dúvidas? Então vamos começar.”

c) Cotação dos resultados

As respostas dadas a cada uma das questões são cotadas da seguinte forma:

Sempre – 4 (quatro) pontos

Quase sempre – 3 (três) pontos

Algumas vezes – 2 (dois) pontos

Nunca – 1 (um) ponto

O resultado referente a cada uma das quatro sub-escalas, é calculado através do somatório dos *scores* de cada criança em cada um dos itens que compõem cada sub-escala.

Regulação Externa: 2, 6, 9, 14, 20, 24, 25, 28, 32.

Regulação Introjectada: 1, 4, 10, 12, 17, 18, 26, 29, 31.

Regulação Identificada: 5, 8, 11, 16, 21, 23, 30.

Regulação Intrínseca: 3, 7, 13, 15, 19, 22, 27.

Portanto, os resultados dão-nos o resultado individual referente a cada sub-escala e também o Índice Relativo de Autonomia (RAI) de cada criança no que se refere ao âmbito académico, ou seja, o grau em que a criança é mais ou menos auto-determinada na realização de tarefas escolares. Quanto mais elevado o valor do RAI mais autónoma será a criança no âmbito académico.

O Índice Relativo de Autonomia (*Relative Autonomy Index – RAI*) é calculado da seguinte forma:

$$\text{RAI} = 2 \times \text{M. Intrínseca} + \text{R. Identificada} - \text{R. Introjectada} - 2 \times \text{R. Externa}$$

2.7.2. Aferição do questionário

a) *Amostra utilizada na Aferição do Questionário*

A validação do questionário foi realizada com uma amostra constituída por 232 crianças, que frequentavam escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do Concelho do Cartaxo. Dessas crianças, 118 frequentavam o 2º ano de escolaridade e 117 crianças o 4º ano de escolaridade. O estatuto sócio-cultural dos sujeitos da amostra diversificava entre o médio baixo e o médio alto e o género dos participantes foi equitativa. O Questionário foi aplicado em grupos de oito crianças, com leitura em voz alta do mesmo pelo examinador.

b) *Análise das Propriedades Psicométricas do Questionário*

Análise factorial

Com o objectivo de analisar a estrutura do questionário realizámos uma análise factorial, com incidência nos 32 itens da versão inicial do questionário (Connell & Ryan, 1985), que reenviavam para 4 sub-escalas: Regulação Externa e Regulação Introjectada com 9 itens cada, e Regulação Identificada e Motivação Intrínseca, com 7 itens cada.

A análise factorial com rotação Varimax efectuada sobre os 32 itens conduziu à eliminação de 12 itens: 5 itens nas sub-escalas de Regulação Externa e de Regulação Introjectada, e 3 itens nas sub-escalas de Regulação Identificada e na Motivação Intrínseca. A

eliminação dos 12 itens deveu-se ao facto destes se diferenciarem da estrutura básica encontrada. Com base nos 16 itens seleccionados realizou-se uma nova análise factorial, com a definição prévia de quatro factores (as quatro sub-escalas). No quadro 2 podemos verificar o padrão factorial para as quatro sub-escalas.

Quadro 2- Análise factorial, com rotação Varimax

Item	R. EXT.	R. IJ.	R. ID.	M. INT.
Item 5 – Querer perceber a matéria que foi dada.			.614	
Item 8 – Ser importante para si.			.637	
Item 11 – Querer aprender coisas novas.			.589	
Item 16 – Ser importante para si.	.332		.478	
Item 3 – Ser divertido.				.679
Item 7 – Gostar de fazer.				.778
Item 13 – Ser divertido.				.749
Item 15 – Gostar.				.691
Item 4 – Ficar a sentir-se mal consigo mesmo.		.739		
Item 12 – Sentir-se envergonhado.		.743		
Item 18 – Sentir-se envergonhado.		.759		
Item 29 – Ficar a sentir-se mal consigo mesmo.		.706		
Item 20 – Ser o que o professor e os pais esperam que faça.	.768			
Item 24 – Querer que o professor diga coisas boas sobre si.	.800			
Item 25 - Ser o que o professor e os pais esperam que faça.	.722			
Item 32 – Poder receber um prémio.	.580			
Item 21 – Saber se está certo ou errado.		.317	.514	

Legenda:

R. EXT. – Regulação Externa; R. IJ. – Regulação Introjectada;
R. ID. – Regulação Identificada; M. INT. – Motivação Intrínseca.

Pela análise do Quadro 2 verificamos que a maioria dos itens referentes a cada uma das sub-escalas estão enquadrados no seu próprio factor, com excepção dos itens 21 e 16 que correspondem à Regulação Identificada.

A variância explicada pelas quatro sub-escalas que é de 53.192% corresponde à soma dos valores da variância explicada por cada sub-escala.

Consistência interna

Para verificar a consistência dos 4 itens em cada sub-escala realizámos o cálculo da consistência interna para cada uma delas, através do cálculo do alfa de Cronbach.

Quadro 3 - Coeficientes de consistência interna para as quatro sub-escalas

Regulação Externa.	Regulação Introjectada	Regulação Identificada	Motivação Intrínseca
.723	.748	.567	.733

Através da análise dos valores de alfa de Cronbach obtidos para as quatro sub-escalas (Quadro 3) podemos observar que três das sub-escalas (Regulação Externa, Regulação Introjectada e Motivação Intrínseca) têm índices de consistência interna superiores a .70, o que, como referem Pestana e Gageiro (2005), são considerados indicadores de uma razoável consistência interna. Verificamos também que a sub-escala da Regulação Identificada tem um índice de consistência interna de 0.567, que é considerado inadmissível pelos mesmos autores e, por isso, decidimos eliminá-la do questionário.

2.7.3. Versão final do Questionário “Porque é que eu faço estas coisas?”

Após a sua aferição, para avaliar o efeito do Programa de Leitura a Par na autonomia das crianças utilizou-se no Pré-teste e no Pós-teste a versão final do Questionário ““Porque é que eu faço estas coisas?” (Anexo E) que ficou constituída por três sub-escalas: Regulação Externa, Regulação Introjectada e Motivação Intrínseca, com 4 itens cada. Os procedimentos de aplicação e de cotação das respostas do questionário (Anexo E) foram exactamente os mesmos que os utilizados na sua versão original. De forma semelhante à sua versão inicial, o resultado obtido no questionário referente a cada uma das três sub-escalas é calculado, através do somatório dos *scores* de cada criança em cada um dos 4 itens de cada sub-escala:

Regulação Externa: 20, 24, 25, 32.

Regulação Introjectada: 4, 12, 18, 29.

Regulação Intrínseca: 3, 7, 13, 15.

O cálculo do Índice Relativo de Autonomia (*Relative Autonomy Index – RAI*), deixou de ser possível de realizar, na medida em que eliminámos uma das sub-escalas (a Regulação Identificada) que fazia parte da fórmula de cálculo do RAI.

Segundo Ryan e Deci (2000) a Regulação Externa e a Regulação Introjectada são consideradas como as formas de regulação mais extrínsecas da motivação e, então, agrupámo-las e denominámo-las de Motivação Extrínseca. Como a Regulação Integrada não surge neste questionário devido à sua difícil operacionalização, considerámos que a Motivação Intrínseca seria constituída apenas pela sub-escala com o mesmo nome.

2.8. Análise das dinâmicas interactivas

A análise das dinâmicas interactivas entre os pares tem como objectivo investigar quais os aspectos mais favoráveis envolvidos nas interacções entre pares que promovem melhores resultados ao nível das competências em leitura, em qualquer dos parâmetros avaliados (correção, compreensão e/ou fluência). Portanto, pretende investigar as dinâmicas sociais e cognitivas durante o processo tutorial – a natureza e a qualidade da interacção – no contexto de aprendizagem da leitura entre pares, assim como as formas, padrões e tipo de relações dos pares com a tarefa e com a aprendizagem.

Para atingir o nosso objectivo, apoiámo-nos nos estudos efectuados por Kumpulainen e Mutanen (1999), Kumpulainen e Kaartinen (2000) e Jones (2003) que defendem uma análise sequencial das interacções. Através da descrição detalhada das interacções poder-se-ão encontrar padrões de interacção entre os pares, isto é, as principais estratégias e mecanismos subjacentes às interacções dos pares, que reforçam, suportam ou inibem determinada aprendizagem, que, no nosso caso, trata-se do acréscimo de competências em leitura.

2.8.1. Grelha de análise das interacções diádicas

A análise das dinâmicas interactivas de cada par é realizada através de uma grelha (Anexo F) que descreve a sequência de evolução das interacções no par conforme elas vão sendo construídas pelos seus elementos, agindo sobre as mensagens um do outro. A grelha ilustra também a sequência temporal das actividades em cada sessão de interacção, que foram filmadas e depois cotadas.

Com o objectivo de analisar as dinâmicas interactivas nas díades utilizou-se uma grelha em que a base é o sistema de análise desenvolvido por Kumpulainen e Mutanen (1999) e Kumpulainen e Kaartinen (2000), com três dimensões analíticas: funcional, cognitiva e social. As autoras alertam para que a grelha analítica apresentada nos seus estudos (Kumpulainen e Mutanen, 1999; Kumpulainen & Kaartinen, 2000) não deva ser compreendida como fixa, com categorias pré-definidas mas sim definidas situacionalmente, para cada situação de interacção.

O método de análise das interacções é realizado segundo uma micro-análise das interacções entre os pares, focando-se em três dimensões: as funções das interacções verbais, os processos cognitivos e os processos sociais. A análise funcional concentra-se na linguagem dos alunos, a análise dos processos cognitivos e sociais foca-se nas dinâmicas interactivas entre os participantes, conforme vão ocorrendo ao longo das sessões.

As três dimensões analíticas são:

1. – **A análise funcional** – analisa o objectivo e o conteúdo das intervenções dos alunos na interacção entre os pares. Caracteriza as estratégias de comunicação utilizadas pelos participantes na actividade social. O conteúdo das intervenções dos alunos revela a natureza da linguagem conceptual ou processual que é construída nas interacções, momento a momento.

2. – **Processos cognitivos** – examina como os alunos acedem às tarefas e como as processam durante a actividade social. Tem como objectivo clarificar as estratégias de trabalho utilizadas pelos alunos e as posições tomadas relativamente à aprendizagem, ao conhecimento e a si mesmos como sujeitos em situação de resolução de problemas.

3. – **Processos sociais** – Foca-se na natureza das relações sociais que se desenvolvem durante a actividade social dos alunos. Inclui a análise dos tipos e das formas de colaboração na interacção entre os pares.

As três dimensões são tratadas separadamente para objectivos analíticos, embora se considere que elas estão estreitamente ligadas. Na verdade, as dimensões não podem ser separadas já que cada elemento dá sentido a todos os outros e simultaneamente ganha sentido com eles. “Nenhuma das funções poderia ser claramente vista como reflectindo somente uma destas dimensões. Consequentemente, cada função da grelha é vista como o reflexo das acções sociais-cognitivas-discursivas dos participantes enquanto eles interagem na actividade social em questão” (Kumpulainen & Kaartinen, 2000, p. 435).

Ao sistema de análise de Kumpulainen e Mutanen (1999) e Kumpulainen e Kaartinen (2000) juntámos algumas sub-categorias às categorias da análise funcional propostas pelas autoras, nomeadamente na categoria Avaliativa (AV) acrescentámos as sub-categorias: a natureza do *feed-back* (FB) dado pelo parceiro ao colega - positivo negativo ou a sua ausência – as pistas (P) e a reformulação da pergunta (RF), categorias utilizadas na adaptação da grelha de observação diádica de Brophy e Good (1970). Na análise funcional adicionámos ainda duas sub-categorias à categoria Leitura alta do texto: Leitura Individual (LI) e Leitura em conjunto (LC).

Ao sistema de análise das autoras, na dimensão dos Processos Cognitivos, acrescentámos também uma sub-categoria na categoria dos processos de interpretação ou de exploração (EXPLO). A sub-categoria acrescentada foi a metacognição/auto-regulação

(M/SR), que foi utilizada no estudo de Jones (2003), por a considerarmos pertinente para o nosso estudo, de acordo com as hipóteses por nós formuladas.

A unidade de registo utilizada na nossa investigação é desde que o par inicia uma acção até ao seu final. Considerámos que cada sessão de interacção envolve cinco acções, correspondendo estas às respectivas cinco unidades de registo:

- 1 - Escolha do material (EM),
- 2 - Escolha do tipo de leitura (ETL)
- 3 – Escolha de quem lê (QL)
- 4 – Actividade de leitura (LEIT)
- 5 – Pós-leitura (PL)

Portanto, a grelha de análise das interacções diádicas tem cinco momentos de registo, que são independentes uns dos outros mas também interligados entre si, com o intuito de investigar qual foram as funções preponderantes em cada um deles, visando a comparação entre as diferentes díades.

Cotação dos resultados

a) Análise Quantitativa

Na grelha são assinalados, conforme vão ocorrendo, os comportamentos agora descritos:

Dimensão 1 - Análise funcional

A identificação das funções da linguagem na interacção entre pares não é feita com base na forma linguística, ou seja, centra-se no conceito de que o que o sujeito diz pode implicar, sugerir ou querer dizer é diferente do que ele diz literalmente. Consequentemente, as funções são identificadas no contexto em termos dos efeitos em retrospectiva e prospectiva no discurso actual, ambos em termos de conteúdo e forma. São identificadas segundo uma base de elocução e definidas em termos de fonte, objectivo e significado na própria conversa. O

limite entre cada intervenção é cotado linguisticamente no seu contexto específico. Uma intervenção poderá ter várias funções e, portanto, mais que uma função poderá ser cotada para cada intervenção.

Baseando-nos nos tipos de linguagem mais frequentes nas interacções entre pares em situações de aprendizagem identificados por Kumpulainen e Mutanen (1999) e Kumpulainen & Kaartinen (2000), eliminámos alguns tipos de linguagem que não considerámos relevantes para o nosso estudo e acrescentámos alguns que nos pareceram pertinentes, e obtivemos a seguinte grelha (Anexo F):

- **Informativa (I)** – obter informação
- **Expositiva (EX)** - explicar
- **Raciocínio Alto (RA)** – raciocinar alto
- **Avaliativa (AV)** – avaliar trabalho ou acção do parceiro:
 - **Elogia (FB ++)** – O colega elogia o parceiro, quer seja com palavras (“Está bem”, etc.) quer seja expressando uma atitude calorosa, alegre ou entusiasta (bater palmas, etc.)
 - **Confirma (FB +)** – O colega confirma simplesmente ao parceiro que a sua resposta está correcta (acenar com a cabeça, dizer “sim”, O.K., etc.)
 - **Não Reage (FB 0)** – O colega não reage seja qual for a resposta do aluno e inicia outra actividade
 - **Nega (FB -)** – O colega indica simplesmente ao parceiro que a sua resposta é incorrecta (abandar a cabeça, dizer “Não”, etc.)
 - **Critica (FB - -)** – O colega critica o parceiro, quer seja com palavras (“Isso está errado”, “Devias estar com mais atenção”)
- **Pistas (P)** – O colega dá pistas ao parceiro acerca da resposta correcta.

- *Reformula Pergunta (RF)* – O colega reformula a questão original de uma forma mais fácil para tentar que o parceiro consiga responder de forma satisfatória
- *Interrogativa (I)* – fazer questões
- *Reactiva (R)* – responder a questões
- *Organizativa (OR)* – comportamentos de organização e/ou comportamentos de controle (ex. correcção da leitura, escolha da actividade de leitura)
- *de Opinião* – expressar a opinião, solicitada ou não pelo parceiro
 - *Concordar - (C)* – expressar concordância
 - *Discordar (D)* – expressar desacordo
- *Argumentativa (AR)* – justificar informações, opiniões ou acções, explicar com argumentos
- *Revisão (RV)* – rever o texto (ex: quando vai ao texto procurar resposta)
- *Actividade de Leitura (AL)* - Ler texto em voz alta
 - *Leitura Individual (LI)*
 - *Leitura em conjunto (LC)*
- *Repetitiva (RP)* – repetir o que foi dito pelo parceiro
- *Experiencial (E)* – expressar experiências pessoais
- *Afectiva (AF)* – expressar sentimentos ou experiências que revelem afectos

Algumas destas funções descrevem mais o ponto de vista da actividade (ex: Ler em voz alta, rever o texto) enquanto que outras têm mais em conta a perspectiva interpretativa/cognitiva (ex: Informativa, avaliativa, raciocínio alto), ou a perspectiva social (ex: Afectiva, Reactiva, de Opinião) na análise da interacção verbal.

Dimensão 2 - Processos cognitivos

Para caracterizar o processo cognitivo em actividades de grupos de pares foram distinguidos três tipos:

- **Processos de procedimento/rotina (PROC)** – referem-se a execução de tarefas sem planeamento ou reflexão. As ideias não são desenvolvidas mas sim acumuladas ou disputadas, sem julgamentos ou críticas construtivas. A actividade dos alunos é orientada para os resultados e concentra-se nos procedimentos de orientação da informação (ex: ler o texto, sem objectivo nem discussão).
- **Processos de interpretação ou de exploração (EXPO)** – referem-se a situações em que o pensamento é visível através da linguagem ou outros instrumentos semióticos. A actividade dos alunos reflecte o seu grande empenho e interesse em resolver a tarefa.
 - **Exploratória (EXPLO)** - A actividade é crítica e exploratória, é centrada nas estratégias, planeamento, teste de hipóteses, avaliação e experimentação.
 - **Metacognição/Auto-Regulação - (M/AR)** – frases acerca dos processos cognitivos e utilização de termos cognitivos como *eu penso, eu acho, eu sei...*
- **Actividades fora da tarefa (OFF)** – refere-se a situações em que a actividade dos alunos não se centra na tarefa.

Dimensão 3 - Processos sociais

As diferentes formas em que os processos sociais são construídos:

- **Colaborativa (COLL)** – actividade conjunta caracterizada por igual participação e significado-realização, o papel de tutor ou de tutorando atenua-se.
- **Tutorial (TUTO)** – colega que ajuda e apoia o outro colega (ex: corrigir o colega, corrigir erro do colega, oferecer sugestões, fazer questões relativas à actividade de leitura efectuada).
- **Argumentativo (ARGU)** – alunos que estão frente a conflitos cognitivos/sociais e que os resolvem e justificam de uma forma racional.
- **Individualista (INDI)** – aluno(s) que trabalha(m) em tarefas individuais, sem partilha do significado-realização.

- *Domínio (DOMI)* – aluno que domina o trabalho, participação desigual.
- *Conflito (CONFL)* – conflitos sociais ou académicos que não são resolvidos (ex. “Hoje sou eu a ler”, “Eu penso que é assim e tu pensas que é de outra maneira”).
- *Confusão (CONFU)* – falta de partilha de conhecimento, aluno(s) não entende(m) a tarefa ou um ao outro, inclui também episódios de silêncio.
- *Exterior (EXT)* – ajuda exterior à díade.

a) Análise Qualitativa

Após a análise quantitativa dos vários processos envolvidos em cada díade e com o intuito de obtermos uma apresentação dos dados mais descritiva efectuámos uma análise qualitativa de cada uma das díades, pretendendo encontrar padrões de interacção mais comuns em cada díade e ao longo do tempo em que decorreu o Programa de Leitura a Par. Na grelha para este efeito (Anexo F) dividimos, então, para cada díade a análise em três momentos: um primeiro momento referente a uma sessão de leitura no início do Programa de Leitura a Par, um segundo momento relativo a uma sessão de leitura no meio do tempo de duração do Programa de Leitura a Par e um terceiro momento de uma sessão de leitura no final do Programa de Leitura a Par.

Para obtermos para cada uma das dimensões uma descrição sequencial no tempo, agora ao longo do tempo em que decorreram as sessões de leitura, agrupámos também, para cada díade, os vários processos obtidos em cada um dos momentos nas três dimensões analíticas: análise funcional, processos cognitivos e processos sociais. Pelo facto de algumas das categorias anteriormente cotadas não terem sido praticamente observadas na análise quantitativa decidimos retirá-las da análise qualitativa, de forma a que esta análise fosse adaptada o mais possível à realidade já constatada das nossas díades. Foi o caso das categorias: Informativa e de Opinião (na análise funcional), da Metacognição/Auto-Regulação (nos processos cognitivos) e da Exterior (nos processos sociais). Para obtermos uma visão

mais operacional da categoria avaliativa agrupámos os *feed-backs* de carácter positivo numa só categoria, isto é, juntámos as categorias Elogia (FB+) e Confirma (FB++), e agrupámos os *feed-backs* de carácter mais negativo noutra categoria, ou seja, juntámos as categorias Nega (FB-) e Critica (FB--) bem como a categoria Não Reage passou a ser denominada ausência de *feed-back*.

Na análise qualitativa de cada díade optámos também por somar o número de interações por parte do tutor e do tutorando em cada uma das três sessões em análise, bem como obter os totais de processos envolvidos em cada uma das três dimensões para o tutor e para o tutorando, para cada um dos três momentos em análise.

3. PROCEDIMENTOS

Primeiramente, foram feitas reuniões com a coordenadora e com os professores da escola com o intuito de esclarecer o objectivo do estudo e de quais as condições requeridas para o mesmo, que, facilmente, foram acordadas.

Em seguida, os professores indicaram quais os alunos da sua turma que consideravam ter mais dificuldades em leitura, de acordo com os parâmetros fornecidos (correção, fluência e compreensão), que constituíram a nossa amostra.

A investigação decorreu em cinco fases consecutivas:

3.1. Fase I – Pré-teste

3.1.1. Avaliação das competências iniciais dos sujeitos

Esta fase correspondeu à avaliação dos sujeitos da amostra nas três variáveis a estudar: autonomia, motivação para a leitura e competências em leitura. A ordem da avaliação individual foi igual para todos os sujeitos: em primeiro lugar foi passado o questionário de autonomia, sendo este uma adaptação para a população portuguesa do Self-Regulation Questionnaire - SRQ-A) (Connell & Ryan, 1985), em seguida foi passada a escala de motivação para a leitura (Monteiro e Mata, 2000) e, por fim, o teste de avaliação de

competências em leitura. Os procedimentos de aplicação das escalas foram realizados de acordo com os descritos no sub-capítulo anterior. Os três instrumentos de avaliação foram aplicados num só momento e as leituras das crianças registadas em gravador áudio.

3.1.2. Constituição dos grupos

Com o propósito de avaliar as alterações produzidas pelo Programa de Leitura a Par e de dar respostas às hipóteses levantadas, decidiu-se que a investigação teria um grupo experimental e um grupo de controlo. No grupo experimental, os sujeitos participaram no Programa de Leitura a Par, trabalhando em díades constituídas por um sujeito do 2º ano de escolaridade e por outro sujeito do 4º ano de escolaridade. O grupo de controlo, foi constituído pelo mesmo número de sujeitos do grupo de controlo, sendo metade do 2º ano de escolaridade e a outra metade dos sujeitos do 4º ano de escolaridade. Mas estes sujeitos não participaram no Programa de Leitura a Par mas sim em sessões de leitura individual, com a mesma duração das do Programa de Leitura a Par, no mesmo espaço e na presença dos mesmos materiais utilizados nas sessões tutoriais. O supervisor esteve igualmente presente, com uma atitude para com as crianças no sentido de inibir a interacção entre os participantes, fomentando o trabalho individual.

Neste estudo, os grupos experimental e de controlo não eram grupos equivalentes, já que através dos resultados obtidos na situação de pré-teste não foi possível encontrar equivalência ao nível das várias variáveis implicadas nos testes aplicados. Portanto, não foi possível utilizar o emparelhamento dos sujeitos, já que o mesmo envolvia o emparelhamento dos sujeitos em três variáveis que, por sua vez, eram avaliadas em várias dimensões: desempenho em leitura (avaliada em três dimensões), motivação para a leitura (avaliada em três dimensões) e autonomia (avaliada em três dimensões).

Para tornar os grupos equivalentes, os sujeitos do grupo experimental e do grupo de controlo deveriam, então, ser equivalentes em nove dimensões diferentes, correspondentes às

três variáveis em estudo, o que, após análise dos resultados obtidos no pré-teste, se verificou ser impossível de operacionalizar.

A selecção aleatória dos sujeitos para a amostra não foi possível porque o grupo de sujeitos que os professores nos indicaram para participar no estudo era bastante reduzido e, para além disso, os diferentes horários dos sujeitos (em regime de manhã ou em regime de tarde) implicava a junção de determinados sujeitos à partida.

Perante estes factos, a alternativa que se tornou possível foi a de utilizar um método intencional de amostragem, recorrendo a uma escolha prévia dos sujeitos a participar no estudo (amostra intencional) através da escolha dos mesmos pelos respectivos professores, de acordo com critérios previamente fornecidos pelo experimentador. Após avaliação inicial, os sujeitos foram distribuídos pelos dois grupos (experimental e de controle). Com o intuito de minimizar os efeitos de um grupo experimental e de controlo não equivalentes, procedeu-se à análise dos resultados brutos obtidos nas três variáveis em estudo e distribuiu-se os sujeitos pelos dois grupos da forma mais equivalente possível.

3.1.3. Formação das díades

Para formar as díades tivemos em conta factores como o género, o comportamento e as competências em leitura dos sujeitos do grupo experimental.

Relativamente ao sexo dos sujeitos, este factor foi distribuído de forma aleatória, já que no reduzido número de sujeitos indicados pelos professores não havia equivalência relativamente ao seu género.

No que se refere ao comportamento dos sujeitos, através das informações dadas pelos respectivos professores, tivemos como critério na formação das díades não juntar crianças com comportamentos disruptivos ou em que ambas fossem bastante inibidas ao nível da comunicação oral.

Em relação às competências em leitura, com base nos dados das três dimensões (correção, fluência e compreensão) obtidos através dos resultados na avaliação inicial, tivemos como critério não formar díades em que o tutor tivesse mais dificuldades que o tutorando. De acordo com os sujeitos da amostra que nos foi possível obter e visando enriquecer o objectivo final de analisar as dinâmicas interactivas nas díades emparelhámos os sujeitos de forma a constituírem vários tipos de díades: um tutor “bom” com um tutorando “bom” (díade F), um tutor “bom” com um tutorando “médio” (díades B, E e H), um tutor “bom” com um tutorando “baixo” (díades D e G) um tutor “médio” com um tutorando “médio” (díade A) e um tutor “baixo” com um tutorando “baixo” (díade C).

3.2. Fase II

3.2.1. Entrevista a professores e observação em sala de aula

Com o objectivo de analisar as práticas pedagógicas de aprendizagem da leitura e as actividades de leitura, utilizadas pelos professores, que poderiam constituir uma variável estranha ao nosso estudo, durante esta fase foi realizada uma entrevista aos professores de todas as crianças e também uma observação ocasional das crianças e do professor na sala de aula.

3.2.2. Implementação do Programa de Leitura

Os sujeitos do grupo experimental participaram no Programa de Leitura a Par com três sessões tutoriais semanais, com a duração máxima de 30 minutos, durante 8 semanas. Todas as sessões são registadas em vídeo pelo experimentador, variando o foque em cada uma das díades. No final de cada sessão, cada criança fez registos diários das actividades de leitura efectuadas e a auto-avaliação de cada sessão. Realizaram-se reuniões quinzenais conjuntas com todos os tutores, tutorandos e supervisor onde foram visionadas as passagens mais relevantes das sessões da quinzena anterior e onde foi feita uma avaliação individual e de grupo. Foi também realizado um balanço dos progressos individuais e das díades, e das

actividades realizadas na quinzena anterior assim como incentivadas as sugestões consideradas necessárias e feita uma planificação para a quinzena seguinte.

Os sujeitos do grupo de controlo participaram durante 8 semanas nas três sessões semanais de leitura individual, com a duração máxima de 20 minutos. Não foram filmadas estas sessões de leitura individual mas sim fotografadas.

3.3. Fase III – Pós-teste

Nesta fase, após conclusão do Programa de Leitura a Par e das sessões de leitura individual, todos os sujeitos da amostra foram novamente avaliados individualmente relativamente às três variáveis em estudo: competências em leitura, motivação para a leitura e autonomia. Os instrumentos e procedimentos utilizados foram exactamente os mesmos que foram utilizados na fase de pré-teste.

3.4. Fase IV

Para tornar a entrega de certificados de participação no Programa de Leitura mais lúdica, foi organizada uma “caça ao tesouro”, em que o tesouro era constituído por um envelope individual que continha o respectivo certificado (Anexo H) e um pequeno livro de uma história. Foram criadas duas equipas, correspondentes ao grupo experimental e ao grupo de controlo, com tesouros em locais distintos.

3.5. Fase V

Durante esta fase foi realizada a análise dos resultados obtidos pelo Grupo Experimental e pelo Grupo de Controlo no Pré-teste e no Pós-teste no desempenho em leitura, na motivação para a leitura e no tipo de regulação da motivação. Após a análise dos resultados foi realizada a análise das dinâmicas interactivas de cada díade, com o objectivo de identificar quais os mecanismos que ocorreram no seio das díades que podiam ter influenciado os resultados nas três dimensões em estudo obtidos pelos dois elementos de cada díade.

CAPÍTULO 5

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Os resultados obtidos neste estudo serão apresentados de uma forma agrupada de acordo com os problemas e as hipóteses por nós levantadas.

Tendo em conta os objectivos, os problemas e as hipóteses levantadas neste estudo, analisámos as relações existentes entre os ganhos obtidos nas variáveis que supusemos estarem associadas, comparando quer o grupo experimental com o grupo de controle de forma a analisar o impacto do Programa de Leitura a Par, quer os vários sujeitos entre si do grupo experimental, de forma a percebermos qual a relação existente entre os ganhos e o desempenho obtido pela diáde.

O tratamento estatístico por nós utilizado foi a análise de variância de medições repetidas (ANOVA) já que para cada sujeito realizámos duas avaliações da mesma variável. As diferenças inter-individuais existentes nos valores iniciais nas várias variáveis em estudo levaram-nos a considerar que este seria o procedimento estatístico mais adequado para a nossa investigação. De acordo com Pestana e Gageiro (2000), uma das principais vantagens das medidas repetidas é o controlo que asseguram sobre as diferenças individuais, reduzindo a variabilidade associada a estas.

As condições exigidas para aplicação da ANOVA são a normalidade das variáveis em estudo e através do *Teste Kolmogorov-Smirnov* verificámos que a maioria das variáveis tem uma distribuição normal e as que se afastam da normalidade, não se afastam muito, chegando mesmo no *Teste Shapiro-Wilk* a serem consideradas normais. Para além disso, verificámos que a grande maioria das variáveis tinha uma distribuição normal através da análise do seu achatamento e assimetria.

Relativamente ao facto de termos considerado as escalas de medida intervalares, apesar da controvérsia entre alguns autores acerca da passagem de uma escala ordinal a nível do item

para um escala intervalar ao nível do resultado da prova, porque, de acordo com Monteiro (2003), o resultado final obtido por cada sujeito resulta de uma análise de um resultado final nas escalas e não ao nível de cada item, pelo que é possível a utilização da estatística paramétrica.

Pelo facto da amostra que conseguimos obter para a realização desta investigação ser de pequena dimensão pois tem somente 32 sujeitos, em que 16 sujeitos correspondem ao grupo experimental e os outros 16 pertencem ao grupo de controlo e somente 8 sujeitos fazem parte de cada um dos anos de escolaridade em cada um dos grupos, para além das análises estatísticas, optámos também por realizar uma análise dos dados de uma forma mais qualitativa. Pelo facto dos dois grupos não serem homogéneos à partida nas várias dimensões em estudo (o que seria praticamente impossível já que são 9 dimensões), a análise descritiva dos dados foi feita com base nos ganhos relativos, somente recorrendo às médias reais dos grupos e aos dados brutos, quando necessário. Para as hipóteses relativas ao primeiro e segundo objectivo de investigação trabalhou-se com os dados brutos e com os ganhos relativos. Assim, os resultados obtidos pelos sujeitos no pré-teste e no pós-teste nas várias variáveis em estudo foram tratados de forma a obter os ganhos relativos através da fórmula:

$$\frac{(\text{Pós-teste} - \text{Pré-teste})}{\text{Pré-teste}} = \text{Ganhos Relativos}$$

1. PRIMEIRO OBJECTIVO

O primeiro objectivo referia-se à avaliação do efeito do programa de Leitura a Par no desempenho dos sujeitos na leitura, na motivação para a leitura das crianças e na sua autonomia.

1.1. O efeito do Programa de Leitura a Par no desempenho em leitura

O primeiro problema deste estudo reportava-se à avaliação do efeito do Programa de Leitura a Par no desempenho na leitura dos sujeitos que nele participaram, nomeadamente, na

fluência em leitura, isto é, no tempo que cada criança levava a ler um texto escrito, na correção com que liam esse texto e na compreensão que as crianças tinham desse mesmo texto.

1.1.1. Resultados obtidos pelos alunos do 2º ano de escolaridade

O Quadro 4 indica-nos os resultados da análise de variância para o desempenho em leitura para o 2º ano de escolaridade, onde podemos apurar que para a correção, para a fluência e para a compreensão em leitura se verificaram progressos do pré-teste para o pós-teste diferentes em função do grupo. No entanto, não se verifica um efeito da interação *momento*grupo*, já que essa interação não é estatisticamente significativa, o que sugere que essa diferença significativa entre os resultados obtidos pelos dois grupos na correção, na fluência e na compreensão em leitura não se pode atribuir à participação das crianças do Grupo Experimental no Programa de Leitura a Par. Logo, as nossas hipóteses 1, 2 e 3 são rejeitadas.

Quadro 4 – Análise de variância para o desempenho em leitura (2º ano de escolaridade)

Parâmetros	Factores	F	Sig.
Correcção	Momento	32,444	0,000
	Momento*Grupo	2,728	0,121
	Grupo	0,672	0,426
Fluência	Momento	40,805	0,000
	Momento*Grupo	3,276	0,092
	Grupo	0,013	0,912
Compreensão	Momento	32,485	0,000
	Momento*Grupo	0,214	0,615
	Grupo	0,789	0,389

Para uma análise mais qualitativa dos dados recorreremos aos ganhos relativos de cada grupo para cada uma das variáveis estudadas. Assim, no Quadro 5 constata-se que, embora a diferença não seja estatisticamente significativa, são os alunos do grupo experimental que tiveram mais ganhos na correção da leitura. Verifica-se que 50% das crianças tiveram ganhos superiores a 0.20 no Grupo Experimental e apenas uma criança do Grupo de Controlo apresenta uma evolução de 0.27. Constata-se também que o facto de duas das crianças do

Grupo Experimental não terem feito quase nenhuma evolução leva a que os valores médios do grupo sejam mais baixos.

Quadro 5 - Ganhos Relativos na correcção na leitura

Sujeitos do Grupo Experimental	Sujeitos do Grupo de Controlo
0,10	0,27
0,03	0,12
0,60	0,06
0,54	0,10
0,20	0,12
0,09	0,04
0,25	0,04
0,12	0,10
$\bar{X} = 0,24$	$\bar{X} = 0,11$

Quando olhamos para os dados em fluência em leitura (Quadro 6) verificamos que os ganhos são maiores do que na correcção para ambos os grupos, em particular para o Grupo Experimental, com sete sujeitos com ganhos superiores ou iguais a 0.30 e apenas quatro no Grupo de Controlo. Não houve nenhuma regressão no Grupo Experimental e houve uma regressão no Grupo de Controlo.

Quadro 6 - Ganhos Relativos na fluência em leitura

Sujeitos do Grupo Experimental	Sujeitos do Grupo de Controlo
0,35	0,94
0,30	0,24
0,13	0,33
1,20	0,47
1,13	0,27
0,50	0,49
0,47	0,19
0,86	- 0,07
$\bar{X} = 0,62$	$\bar{X} = 0,36$

Através dos resultados apresentados no Quadro 7 podemos constatar que, para a compreensão em leitura as crianças, quer do grupo experimental, quer do grupo de controlo, evoluíram do pré-teste para o pós-teste. Através da média dos ganhos relativos verifica-se que as crianças do Grupo Experimental tiveram mais progressos que as crianças do Grupo de Controlo. Para ambos os grupos, os ganhos na compreensão da leitura são maiores, comparativamente à correcção e à fluência em leitura. Verifica-se também que 50% das crianças do Grupo Experimental obtiveram ganhos iguais ou superiores a 3 e que no Grupo de Controlo somente uma das crianças teve uma evolução de 3 e as suas evoluções mais altas foram em duas crianças com um valor de 1,67. Tanto no Grupo Experimental, como no Grupo de Controlo duas das crianças não tiveram qualquer evolução.

Quadro 7 - Ganhos Relativos na compreensão da leitura

Sujeitos do Grupo Experimental	Sujeitos do Grupo de Controlo
3	0
0	0,20
1	0,60
0	1,67
3	1
0,60	1,67
5	0
3	3
$\bar{X} = 1,95$	$\bar{X} = 1,02$

1.1.2. Resultados obtidos pelos alunos do 4º ano de escolaridade

No Quadro 8 podemos observar os resultados da análise de variância no desempenho em leitura para o 4º ano de escolaridade, onde podemos constatar que para a correcção e para a compreensão em leitura se verificaram progressos do pré-teste para o pós-teste diferentes em função do grupo. No entanto, não se verifica um efeito da interacção *momento*grupo*, já que essa interacção não é estatisticamente significativa na correcção e na compreensão, o que sugere que essa diferença significativa entre os resultados obtidos pelos dois grupos em

leitura não se deve à participação das crianças do Grupo Experimental no Programa de Leitura a Par.

No que se refere à fluência em leitura, podemos constatar através da análise de variância que não se verificaram progressos significativos do pré-teste para o pós-teste na medida em que a diferença não é estatisticamente significativa.

Quadro 8 – Análise de variância para o desempenho em leitura (4º ano de escolaridade)

Parâmetros	Factores	F	Sig.
Correcção	Momento	4,821	0,045
	Momento*Grupo	44,651	0,176
	Grupo	1,471	0,245
Fluência	Momento	1,148	0,302
	Momento*Grupo	0,835	0,376
	Grupo	0,564	0,465
Compreensão	Momento	11,937	0,004
	Momento*Grupo	0,589	0,455
	Grupo	4,667	0,049

Com o intuito de realizarmos uma análise mais qualitativa dos dados recorremos novamente aos ganhos relativos de cada grupo para cada uma das variáveis estudadas. No Quadro 9 verifica-se que, embora a diferença não seja estatisticamente significativa, são os alunos do Grupo Experimental que tiveram mais ganhos na correcção da leitura. Verifica-se que somente duas crianças do Grupo Experimental tiveram ganhos superiores a 0.10 e que nenhuma criança do Grupo de Controlo apresenta essa evolução. Embora se verifique que duas das crianças do Grupo Experimental não tiveram nenhuma evolução e que quatro não tiveram quase nenhuma evolução, quando comparamos os dados com os do Grupo de Controlo constatamos que as evoluções em todas as crianças são praticamente inexistentes para mais de 50% das crianças e que uma delas não teve qualquer evolução e outra das crianças regrediu. Portanto, apesar da evolução ter sido baixa nos dois grupos, ela foi superior no Grupo Experimental.

Quadro 9 - Ganhos Relativos na correcção na leitura

Sujeitos do Grupo Experimental	Sujeitos do Grupo de Controlo
0,17	0,06
0,01	0,01
0,52	0,02
0,04	0,01
0,02	- 0,01
0	0,01
0,02	0
0	0,01
$\bar{X} = 0,097$	$\bar{X} = 0,014$

No Quadro 10 constatamos que apesar dos progressos não serem estatisticamente significativos, o Grupo Experimental teve uma evolução bastante superior à do Grupo de Controlo na fluência em leitura. Embora três das crianças do Grupo Experimental tenham regredido e uma das crianças praticamente não tenha tido evolução, três sujeitos tiveram uma evolução igual ou superior a 0.2 enquanto que no Grupo de Controlo somente um dos sujeitos teve uma evolução de 0.60, quatro sujeitos regrediram e nos outros a evolução foi praticamente inexistente.

Quadro 10 - Ganhos Relativos na fluência em leitura

Sujeitos do Grupo Experimental	Sujeitos do Grupo de Controlo
0,03	0,60
- 0,04	0,02
1,13	0,04
0,24	0,05
- 0,20	- 0,02
- 0,03	- 0,01
0,20	- 0,03
0,11	- 0,19
$\bar{X} = 1,18$	$\bar{X} = 0,06$

No Quadro 11 podemos constatar que para a compreensão da leitura, quer as crianças do grupo experimental, quer as do grupo de controlo, evoluíram do pré-teste para o pós-teste. Apesar da diferença não ser estatisticamente significativa, os resultados das médias dos ganhos relativos na compreensão da leitura evidenciam a diferença nos progressos obtidos

pelo grupo experimental em comparação com os progressos no grupo de controlo, sendo estes superiores no grupo experimental. Constatou-se que duas das crianças do Grupo de Controlo não tiveram quaisquer ganhos enquanto que no Grupo Experimental praticamente todas as crianças obtiveram ganhos superiores a 0,20. Podemos afirmar que para o 4º ano de escolaridade é na compreensão da leitura que os progressos obtidos pelo Grupo Experimental são maiores comparativamente aos do Grupo de Controlo.

Quadro 11 - Ganhos Relativos na compreensão da leitura

Sujeitos do Grupo Experimental	Sujeitos do Grupo de Controlo
4	1
1	3
7	0
1,67	0
0,50	0,14
1	0,50
0,14	0,50
0,20	0,14
$\bar{X} = 1,94$	$\bar{X} = 0,67$

1.1.3. Síntese

Tendo em conta as Hipóteses 1 e 2 colocadas neste estudo, de que as crianças que participassem no Programa de Leitura a Par teriam um melhor desempenho na correcção e compreensão em leitura do que as crianças que não participassem nesse Programa, a partir da análise dos dados nesses parâmetros da leitura nos dois grupos verificou-se que:

- As crianças do 2º ano e do 4º ano de escolaridade, quer as do Grupo Experimental, quer as do Grupo de Controlo, evoluíram significativamente do pré-teste para o pós-teste na correcção e na compreensão da leitura, mas não se verificaram diferenças significativas entre o Grupo Experimental e o Grupo de Controlo. No entanto, com base nas médias dos ganhos relativos constatou-se que as crianças do 2º ano e do 4º ano que participaram no Programa de Leitura a Par obtiveram mais progressos do pré-teste para o pós-teste na correcção e na compreensão da leitura de um texto, respondendo de uma forma mais correcta às questões colocadas acerca da leitura que tinham efectuado e lendo mais palavras de uma forma

correcta, do que as crianças de ambos os anos de escolaridade que não participaram no Programa.

No que se refere à Hipótese 3 por nós colocada, de que as crianças que participassem no Programa de Leitura a Par iriam ler o texto de uma forma menos fluente que os seus colegas que nele não participassem, verificou-se que:

1) As crianças do 2º ano de escolaridade, quer do Grupo Experimental, quer do Grupo de Controlo, evoluíram significativamente do pré-teste para o pós-teste mas não se verificaram diferenças significativas entre os dois grupos, embora através da análise das médias dos ganhos relativos se possa constatar que as crianças que participaram no Programa de Leitura a Par tenham lido no pós-teste de uma forma mais fluente do que as do Grupo de Controlo.

2) As crianças do 4º ano de escolaridade, quer do Grupo Experimental, quer do Grupo de Controlo, não evoluíram significativamente do pré-teste para o pós-teste na fluência em leitura. Portanto, o tempo de leitura não se alterou de uma para outra situação de avaliação. Constata-se, no entanto, que em termos de ganhos relativos o Grupo Experimental apresentou maiores ganhos que o Grupo de Controlo.

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

O **segundo problema** do nosso estudo pretendia avaliar o efeito do Programa de Leitura a Par na motivação para a leitura dos alunos do 2º e 4º ano que nele participaram, nas suas três dimensões: prazer, auto-conceito de leitor e reconhecimento social.

1.2.1. Resultados obtidos pelos alunos do 2º ano de escolaridade

O Quadro 12 mostra a análise de variância para a motivação para a leitura, nas suas três dimensões e permite verificar que na dimensão de prazer/valor, do auto-conceito de leitor e no reconhecimento social não se verificaram progressos do pré-teste para o pós-teste, na medida em que a diferença não é estatisticamente significativa para nenhuma das dimensões.

Quadro 12 – Análise de variância para a motivação para a leitura (2º ano de escolaridade)

Parâmetros	Factores	F	Sig.
Prazer/Valor	Momento	0,017	0,899
	Momento*Grupo	3,723	0,074
	Grupo	0,860	0,369
Auto-conceito	Momento	0,029	0,867
	Momento*Grupo	1,176	0,297
	Grupo	0,081	0,781
Reconhecimento Social	Momento	0,875	0,365
	Momento*Grupo	0,875	0,365
	Grupo	0,000	1,000

Apesar da diferença não ser estatisticamente significativa, uma análise de carácter mais qualitativo permite-nos verificar no Quadro 13 que na dimensão da motivação para a leitura do prazer/valor o Grupo Experimental evoluiu, apesar da evolução ter sido baixa, ao contrário do Grupo de Controlo que apresentou uma média dos ganhos negativa, como resultado do facto da maioria das crianças do Grupo de Controlo terem regredido. No Grupo Experimental constatamos que somente duas crianças regrediram e que uma não teve qualquer evolução.

Quadro 13 – Ganhos Relativos na dimensão prazer/valor em leitura:

Sujeitos do Grupo Experimental	Sujeitos do Grupo de Controlo
0,23	0,22
0,11	- 0,24
0	- 0,04
0,13	- 0,19
0,03	0,12
- 0,07	- 0,25
0,25	- 0,10
- 0,04	0,03
$\bar{X} = 0,08$	$\bar{X} = - 0,57$

No que se refere à dimensão do auto-conceito de leitor, apesar da diferença não ser estatisticamente significativa, no Quadro 14 verificamos que se passou uma situação semelhante ao que sucedeu na dimensão da motivação para a leitura do prazer/valor já que o Grupo Experimental teve uma evolução, embora também baixa mas superior à que foi obtida no prazer/valor, e o Grupo de Controlo teve uma média negativa nos ganhos relativos

resultante do facto a maioria das crianças terem regredido. No Grupo Experimental duas crianças regrediram e três crianças evoluíram muito pouco.

Quadro 14 – Ganhos Relativos na dimensão auto-conceito de leitor:

Sujeitos do Grupo Experimental	Sujeitos do Grupo de Controlo
0,04	0,02
0,23	- 0,20
0,09	- 0,47
0,36	- 0,01
0,65	0,02
- 0,26	- 0,27
0,01	- 0,07
- 0,28	0,59
$\bar{X} = 0,11$	$\bar{X} = - 0,05$

Apesar da diferença não ser estatisticamente significativa, através da análise do Quadros 15 constatamos que as crianças do Grupo Experimental evoluíram, embora essa evolução fosse baixa, e que as crianças do Grupo de Controlo não evoluíram, na medida em que a maioria das crianças do Grupo de Controlo regrediram ou não obtiveram ganhos nesta dimensão da motivação, sendo a média dos ganhos ligeiramente acima do zero. No Grupo Experimental duas crianças regrediram e todas as outras evoluíram, embora pouco.

Quadro 15 – Ganhos Relativos na dimensão reconhecimento social:

Sujeitos do Grupo Experimental	Sujeitos do Grupo de Controlo
0,06	0,27
0,36	- 0,11
0,11	- 0,05
0,05	- 0,12
0,05	0
- 0,05	0
0,14	0
- 0,16	0,05
$\bar{X} = 0,07$	$\bar{X} = 0,005$

1.2.2. Resultados obtidos pelos alunos do 4º ano de escolaridade

A análise de variância para as várias dimensões da motivação apresentada no Quadro 16 permite-nos constatar que na dimensão da motivação para a leitura do prazer/valor houve uma evolução significativa do primeiro para o segundo momento de avaliação, que não foi

semelhante nos dois grupos em estudo. No entanto, não existe uma interação significativa entre o momento e o grupo e, portanto, não se pode afirmar que estas diferenças se devem ao Programa de Leitura a Par.

Em relação às dimensões da motivação para a leitura do auto-conceito e do reconhecimento social, a análise de variância revela que não se verificaram progressos significativos entre os resultados obtidos pelas crianças no pré-teste e no pós-teste. Estes dados levam-nos a rejeitar as Hipóteses 4, 5 e 6.

Quadro 16 – Análise de variância para a motivação para a leitura (4º ano de escolaridade)

Parâmetros	Factores	F	Sig.
Prazer	Momento	6,505	0,023
	Momento*Grupo	0,174	0,683
	Grupo	0,024	0,879
Auto-conceito	Momento	1,336	0,267
	Momento*Grupo	0,154	0,701
	Grupo	0,093	0,764
Reconhecimento Social	Momento	0,401	0,537
	Momento*Grupo	0,083	0,778
	Grupo	0,043	0,838

Uma análise mais qualitativa dos dados permite-nos verificar no Quadro 17 que na dimensão de prazer/valor os dois grupos não evoluíram e que praticamente todas as crianças regrediram em termos de prazer/valor da leitura, quer as que participaram no Programa de Leitura a Par, quer as que não participaram.

Quadro 17 – Ganhos Relativos na dimensão prazer/valor em leitura:

Sujeitos do Grupo Experimental	Sujeitos do Grupo de Controlo
0,04	0,14
- 0,19	- 0,04
- 0,10	- 0,39
0,15	- 0,07
- 0,37	- 0,07
- 0,41	0,09
- 0,25	- 0,07
- 0,09	- 0,50
$\bar{X} = - 0,15$	$\bar{X} = - 0,11$

No que concerne à dimensão da motivação do auto-conceito de leitor, na análise do Quadro 18 constatamos também que ambos os grupos não evoluíram e que 50% das crianças de cada um dos grupos regrediram.

Quadro 18 – Ganhos Relativos na dimensão auto-conceito de leitor:

Sujeitos do Grupo Experimental	Sujeitos do Grupo de Controlo
0,05	0,22
- 0,01	- 0,09
0,07	- 0,51
0,25	- 0,01
- 0,16	0,17
- 0,18	0,02
0,25	- 0,31
- 0,33	- 0,19
$\bar{X} = - 0,007$	$\bar{X} = - 0,09$

Na dimensão da motivação do reconhecimento social, apesar da diferença não ser estatisticamente significativa, constata-se no Quadro 19 que o Grupo Experimental regrediu mas que o Grupo de Controlo teve uma pequena evolução e também que as três crianças do Grupo de Controlo que evoluíram, tiveram uma evolução superior às duas crianças do Grupo Experimental que não regrediram e à criança que se manteve igual.

Quadro 19 – Ganhos Relativos na dimensão reconhecimento social:

Sujeitos do Grupo Experimental	Sujeitos do Grupo de Controlo
- 0,05	0,73
0,43	- 0,22
0,17	- 0,32
- 0,06	0,14
-0,40	0,44
- 0,20	- 0,05
- 0,31	- 0,06
0	- 0,38
$\bar{X} = - 0,05$	$\bar{X} = 0,03$

1.2.3. Síntese

Tendo em conta as hipóteses 4, 5 e 6 colocadas no nosso estudo que supunham que as crianças que participassem no Programa de Leitura a Par apresentariam níveis de motivação

para a leitura superiores nas dimensões de prazer/valor e do auto-conceito, e níveis inferiores na dimensão de reconhecimento social, verificou-se que:

1) Através da análise de variância constatámos que, em geral, não houve evolução do pré-teste para o pós-teste em termos de motivação para a leitura, quer nas crianças do 2º ano, quer nas do 4º ano para ambos os grupos em estudo.

2) Na análise de variância apenas se verificaram evoluções no prazer em leitura nas crianças do 4º ano, não havendo, no entanto, influência do Programa de leitura a Par.

3) Os ganhos relativos nas várias dimensões da motivação para a leitura no 2º ano são sempre superiores no Grupo Experimental relativamente ao Grupo de Controlo. No 4º ano verificaram-se muitas regressões em termos de motivação em particular no Prazer pela Leitura. No reconhecimento social há mais ganhos relativos no Grupo de Controlo que no Grupo Experimental, o que vem corroborar a nossa hipótese 6 porque se considera que as crianças que participassem no Programa de Leitura a Par atribuiriam menos importância ao reconhecimento social do seu desempenho em leitura, após a sua participação no Programa. No entanto, essas diferenças não são significativas.

1.3. O efeito do Programa de Leitura a Par na regulação da motivação

O terceiro problema deste estudo referia-se à avaliação do efeito do Programa de Leitura a Par no tipo de regulação da motivação das crianças do 2º e 4º ano que nele participaram.

1.3.1. Resultados obtidos pelos alunos do 2º ano de escolaridade

O Quadro 20 indica-nos os resultados da análise de variância, onde podemos apurar que para a regulação externa e para a regulação introjectada da motivação, isto é, para as regulações mais extrínsecas da motivação, não se verificaram progressos do pré-teste para o pós-teste, já que as diferenças não são estatisticamente significativas.

Na motivação intrínseca podemos constatar que, embora o tipo de evolução de cada um dos grupos tenha sido diferente, pois o grupo experimental evoluiu positivamente e o grupo de controlo teve uma evolução negativa, não se verifica na análise de variância uma evolução significativa do pré-teste para o pós-teste. No entanto, verifica-se um efeito da interacção *momento*grupo* que sugere que essa diferença entre os resultados obtidos pelos dois grupos na motivação intrínseca se deve à implementação do Programa de Leitura a Par.

Quadro 20 – Análise de variância para a regulação da motivação (2º ano de escolaridade)

Parâmetros	Factores	F	Sig.
Regulação Externa	Momento	3,271	0,092
	Momento*Grupo	2,093	0,170
	Grupo	1,628	0,223
Regulação Introjectada	Momento	1,324	0,269
	Momento*Grupo	0,027	0,872
	Grupo	0,111	0,744
Motivação Extrínseca	Momento	3,186	0,096
	Momento*Grupo	0,893	0,361
	Grupo	0,140	0,714
Motivação Intrínseca	Momento	0,519	0,483
	Momento*Grupo	4,667	0,049
	Grupo	1,755	0,206

Apesar da diferença não ser estatisticamente significativa, uma análise de carácter mais qualitativo (Quadro 21) permite-nos verificar que os ganhos obtidos pelas crianças do Grupo Experimental na regulação externa da motivação foram maiores do que para as crianças do Grupo de Controlo. Em ambos os grupos houve duas crianças que regrediram. No Grupo Experimental uma criança manteve os níveis de regulação externa da motivação, enquanto que no Grupo de Controlo foram três crianças.

As médias dos ganhos relativos obtidos na regulação externa da motivação pelos tutorandos foram superiores às das crianças que participaram em sessões de leitura individual. Estes resultados não eram esperados, mas o aumento deste tipo de regulação da motivação no Grupo Experimental leva-nos a pensar que os tutorandos podem ter sentido os tutores como controladores dos seus comportamentos já que este padrão não é tão evidente no Grupo de Controlo.

Quadro 21 - Ganhos Relativos na regulação externa da motivação:

Sujeitos do Grupo Experimental	Sujeitos do Grupo de Controlo
0,27	-0,13
0,50	0
2	0,07
0	0,08
-0,06	0
-0,06	0,23
0,07	-0,06
0,18	0
$\bar{X} = 0,36$	$\bar{X} = 0,02$

Relativamente ao segundo tipo de motivação extrínseca, a regulação introjectada, constata-se no Quadro 22 que os ganhos foram idênticos nos dois grupos e não tão acentuados como na regulação externa da motivação.

Quadro 22 - Ganhos Relativos na regulação introjectada da motivação:

Sujeitos do Grupo Experimental	Sujeitos do Grupo de Controlo
0,67	-0,08
0,14	-0,50
0,09	1,20
-0,07	0,57
-0,13	0
-0,08	0,07
-0,07	-0,06
0,71	0,07
$\bar{X} = 0,16$	$\bar{X} = 0,16$

No Quadro 23 podemos constatar que os ganhos na motivação extrínseca vão no mesmo sentido dos ganhos obtidos na regulação externa da motivação, isto é, apesar da diferença não ser estatisticamente significativa, o Grupo Experimental teve uma maior evolução que o Grupo de Controlo. Nos dois grupos três crianças regrediram e uma manteve os valores na motivação extrínseca, mas no Grupo Experimental a evolução das quatro crianças foi superior a 0.30, enquanto que no Grupo de Controlo somente uma criança teve essa evolução e as outras três foi abaixo desse valor.

Quadro 23 - Ganhos Relativos na motivação extrínseca:

Sujeitos do Grupo Experimental	Sujeitos do Grupo de Controlo
0,45	- 0,11
0,33	- 0,17
0,69	0,35
- 0,03	0,25
-0,10	0
- 0,07	0,14
0	- 0,06
0,39	0,04
$\bar{X} = 0,21$	$\bar{X} = 0,05$

Através dos resultados apresentados no Quadro 24 podemos constatar que as crianças que participaram no Programa de Leitura a Par apresentam ganhos relativos superiores na motivação intrínseca em comparação com os ganhos obtidos na motivação intrínseca pelas crianças que não participaram nesse Programa, cuja média é ligeiramente negativa. No Grupo de Controlo três crianças regrediram e três não tiveram qualquer evolução, enquanto que no Grupo Experimental três crianças regrediram mas todas as outras evoluíram na motivação intrínseca. No entanto, saliente-se que o Grupo de Controlo tinha os valores iniciais altos na motivação intrínseca.

Quadro 24 - Ganhos Relativos motivação intrínseca:

Sujeitos do Grupo Experimental	Sujeitos do Grupo de Controlo
- 0,07	- 0,14
0,88	0
0,25	0,07
0,23	0,07
0,45	- 0,43
- 0,13	- 0,13
- 0,09	0
0,17	0
$\bar{X} = 0,21$	$\bar{X} = - 0,07$

Podemos verificar também que as médias nos ganhos relativos obtidos pelas crianças que participaram no Programa de Leitura a Par são idênticos na motivação intrínseca e na motivação extrínseca. No Grupo de Controlo as médias nos ganhos relativos das crianças são

superiores na motivação extrínseca relativamente aos ganhos relativos obtidos na motivação intrínseca. Assim, apesar dos tutorandos terem subido na motivação extrínseca subiram igualmente na motivação intrínseca, enquanto que o Grupo de Controlo subiu somente na motivação extrínseca, o que nos leva a pensar que as características do Programa terão influenciado esses resultados, já que o Grupo de Controlo tinha os valores iniciais altos tanto na motivação intrínseca como na motivação extrínseca.

1.3.2. Resultados obtidos pelos alunos do 4º ano de escolaridade

O Quadro 25 indica-nos os resultados da análise de variância, onde podemos constatar que somente para a regulação externa da motivação se verificou uma diferença significativa entre o pré-teste e o pós-teste mas que não poder ser atribuída à participação no Programa de Leitura a Par, já que a interacção *momento*grupo* não é estatisticamente significativa. Na motivação intrínseca não se verificaram diferenças significativas.

Quadro 25 – Análise de variância para a regulação da motivação (4º ano de escolaridade)

Parâmetros	Factores	F	Sig.
Regulação Externa	Momento	7,439	0,016
	Momento*Grupo	1,292	0,275
	Grupo	4,940	0,043
Regulação Introjectada	Momento	0,170	0,686
	Momento*Grupo	0,087	0,773
	Grupo	0,037	0,851
Motivação Extrínseca	Momento	1,914	0,188
	Momento*Grupo	0,050	0,827
	Grupo	1,083	0,316
Motivação Intrínseca	Momento	5,616	0,33
	Momento*Grupo	1,519	0,238
	Grupo	0,698	0,418

Numa perspectiva mais qualitativa verificamos no Quadro 26 que nem o Grupo Experimental, nem o Grupo de Controlo evoluíram na regulação externa da motivação, já que ambas as médias dos ganhos relativos são negativas. No Grupo Experimental uma criança evoluiu, três crianças regrediram e três mantiveram os seus resultados. No Grupo de Controlo nenhuma das crianças evoluiu, das quais cinco regrediram e duas mantiveram-se iguais, o que resulta numa menor regressão por parte do Grupo Experimental.

Quadro 26 - Ganhos Relativos na regulação externa da motivação:

Sujeitos do Grupo Experimental	Sujeitos do Grupo de Controlo
-0,06	-0,06
0	-0,27
0,15	-0,09
0	0
0	0
-0,06	-0,25
-0,38	-0,14
-0,06	-0,43
$\bar{X} = -0,05$	$\bar{X} = -0,15$

No Quadro 27 constatamos que na regulação introjectada da motivação o Grupo de Controlo apresentou uma pequena evolução, em que quatro crianças regrediram, três crianças evoluíram e duas mantiveram os seus resultados. Pelo contrário o Grupo Experimental, cuja média dos ganhos relativos é negativa, somente duas crianças evoluíram e todas as outras regrediram.

Quadro 74 - Ganhos Relativos na regulação introjectada da motivação:

Sujeitos do Grupo Experimental	Sujeitos do Grupo de Controlo
0,56	0
-0,38	-0,36
-0,14	0,08
-0,06	0,78
-0,06	0
-0,19	-0,31
-0,50	0,44
0,75	-0,50
$\bar{X} = -0,003$	$\bar{X} = 0,01$

Na motivação intrínseca verificamos no Quadro 28 que nenhum dos dois grupos evoluiu. No Grupo Experimental três crianças evoluíram e as restantes regrediram. No Grupo de Controlo somente uma criança evoluiu, duas mantiveram-se iguais e as demais regrediram.

Quadro 28 - Ganhos Relativos na motivação extrínseca:

Sujeitos do Grupo Experimental	Sujeitos do Grupo de Controlo
0,16	- 0,03
- 0,19	- 0,32
0,05	0
- 0,03	0,28
- 0,03	0
- 0,13	- 0,28
- 0,42	0,09
0,21	- 0,45
$\bar{X} = - 0,05$	$\bar{X} = - 0,09$

Os resultados apresentados no Quadro 29 evidenciam que, quer o Grupo Experimental, quer o Grupo de Controlo não obtiveram ganhos relativos na motivação intrínseca já que a média dos ganhos relativos é negativa para ambos os grupos. No entanto, analisando os resultados caso a caso, verifica-se que na motivação intrínseca nenhuma das crianças do Grupo de Controlo obteve qualquer ganho pois sete regrediram e uma manteve -se igual e no Grupo Experimental três crianças obtiveram ganhos e uma manteve os seus resultados, o que podemos considerar que se deva às características do Programa de Leitura a par.

Quadro 29 - Ganhos Relativos na motivação intrínseca:

Sujeitos do Grupo Experimental	Sujeitos do Grupo de Controlo
0,14	- 0,33
0	- 0,38
0,25	- 0,42
0,07	0
- 0,31	0,17
- 0,07	- 0,07
- 0,25	- 0,13
- 0,06	- 0,33
$\bar{X} = - 0,03$	$\bar{X} = - 0,19$

Constamos, então, que, quer o Grupo Experimental, quer o Grupo de Controlo, não obtiveram ganhos relativos na motivação intrínseca nem na motivação extrínseca já que as médias dos seus ganhos relativos são negativas para ambos os grupos. De uma forma geral, a análise das médias dos ganhos relativos dos tutores permite constatar que eles regrediram em

todos os tipos de regulação da motivação, o que de alguma forma já era esperado na medida em que os tutores também tinham regredido na motivação para a leitura.

1.3.3. Síntese

Tendo em conta a hipótese 7 por nós colocada, de que as crianças que participassem no Programa de Leitura a Par (tutores e tutorandos) seriam mais autónomos e apresentariam, após a sua participação no mesmo, níveis de motivação intrínseca superiores aos das crianças que nele não participassem verificou-se que:

- As crianças do 2º de escolaridade que participaram no Programa de Leitura a Par tiveram mais progressos do pré-teste para o pós-teste, em termos de motivação intrínseca do que as crianças que nele não participaram. No entanto, as crianças do 4º ano, quer do Grupo Experimental, quer do Grupo de Controlo não evoluíram na motivação intrínseca. Podemos afirmar que no final do Programa, as crianças do 2º ano de escolaridade atribuíram mais prazer à leitura e que o seu tipo de motivação era mais auto-determinado que no caso das crianças que não participaram no Programa, cuja média dos ganhos relativos no prazer pela leitura e na motivação intrínseca é negativa. Portanto, podemos afirmar que nas crianças do 2º ano o Programa de Leitura a Par fomentou estilos de motivação mais intrínsecos, isto é, mais auto-determinados.

Perante estes resultados só podemos aceitar a hipótese 7 para os tutorandos, na medida em que presumimos que os tutores e tutorandos obteriam mais progressos na motivação intrínseca do que as crianças do grupo de controlo e isso só se verificou com os tutorandos.

Relativamente à hipótese 8 colocada neste estudo, de que após participarem no Programa de Leitura a Par os tutores e os tutorandos apresentariam níveis de motivação intrínseca superiores aos níveis de motivação extrínseca, verificou-se que:

- Os tutorandos apresentaram níveis de motivação intrínseca semelhantes aos níveis de motivação extrínseca mas os resultados indicam também que os tutores não tiveram ganhos

nem na de motivação intrínseca nem na motivação extrínseca pois as médias nos ganhos relativos mostram que houve uma regressão nas crianças do grupo experimental do 4º ano.

Estes resultados fazem com que tenhamos de rejeitar a hipótese 8 já que a superioridade dos níveis de motivação intrínseca perante os níveis de motivação extrínseca não aconteceu.

1.4. Relações entre o desempenho em leitura, a motivação para a leitura e a autonomia das crianças

O quarto problema desta investigação pretendia analisar também o tipo de relações entre o desempenho em leitura, a motivação para a leitura e a autonomia das crianças, independentemente do grupo a que pertenciam, ao grupo experimental ou ao grupo de controlo, e do ano de escolaridade, ao 2º ou ao 4º ano de escolaridade.

Com esse propósito efectuámos o procedimento estatístico da análise das correlações entre os ganhos relativos obtidos: no desempenho em leitura, nas várias dimensões da motivação para a leitura, nos vários tipos de orientação da motivação, utilizando o coeficiente de correlação de *Pearson*, já que as escalas de medida são intervalares.

1.4.1. Associações entre os ganhos relativos no desempenho em leitura, na motivação para a leitura e na autonomia das crianças

No Quadro 30 podemos verificar que existe uma correlação positiva entre os ganhos obtidos na correcção da leitura e os ganhos obtidos na regulação externa da motivação e na regulação da motivação de forma intrínseca. As crianças que mais ganhos obtiveram na correcção da leitura foram aquelas que também obtiveram mais ganhos na forma de regulação mais extrínseca da motivação (a Regulação Externa) e também na motivação intrínseca.

Constatamos ainda a existência de uma correlação positiva entre os ganhos obtidos na fluência e os ganhos obtidos na motivação intrínseca.

Podemos observar também que existe uma correlação positiva entre os ganhos obtidos na motivação intrínseca e os ganhos obtidos no auto-conceito de leitor e no reconhecimento

social. Assim, após o Programa de Leitura a Par, os alunos com níveis de motivação mais intrínsecos são os que têm uma melhor percepção de si próprios enquanto leitores e são também os que mais necessitam de um reconhecimento por parte dos outros do seu desempenho em leitura.

Quadro 30

Correlações entre os ganhos relativos no desempenho em leitura, na motivação para a leitura e na autonomia das crianças

Ganhos	Corr.	Flu.	Comp.	P.	ACL	RS
R. Ext.	,568**	,068	,077	,194	,082	,236
R. IJ	-,058	,052	,054	,232	-,297	,062
M. Ext.	,314	,141	,143	,315	-,106	,233
M. Intr.	,350*	,364*	,164	,309	,423*	,362*

Legenda:

Corr. – Correção; Flu. – Fluência; Comp. – Compreensão;

P – Prazer/Valor; ACL – Auto-conceito de leitor; RS – Reconhecimento Social;

R. Ext. – Regulação Externa; R. IJ. – Regulação Introjectada; M. Ext. – Motivação Extrínseca; M. Intr. – Motivação Intrínseca.

* estatisticamente significativo para $p \leq 0,05$

** estatisticamente significativo para $p \leq 0,01$

1.4.2. Síntese

A nossa Hipótese 9 que supunha que quanto mais ganhos na motivação regulada de forma intrínseca as crianças obtivessem, melhores seriam os resultados obtidos no seu desempenho em leitura. As análises correlacionais realizadas com o objectivo de examinar se existiam padrões nas relações entre os vários ganhos obtidos em leitura e o tipo de regulação da motivação, bem como entre os ganhos na motivação para a leitura e o tipo de regulação da motivação, quer no grupo experimental, quer no grupo de controlo, permitem afirmar que:

- O desempenho em leitura, nos parâmetros da correção e da fluência estavam correlacionados positivamente com a motivação intrínseca. Portanto, as crianças que mais evoluíram na correção e na fluência da leitura foram as que passaram a regular os seus comportamentos de uma forma mais intrínseca. Verificou-se também que os ganhos na correção estavam associados de forma positiva com os ganhos na forma de regulação mais extrínseca da motivação (a Regulação Externa), ou seja, as crianças que mais evoluíram na

correção da leitura foram também as que passaram a regular os seus comportamentos de uma forma mais extrínseca (Regulação Externa).

Estes resultados levam a que tenhamos de rejeitar parcialmente a nossa Hipótese 9 já que os ganhos na motivação intrínseca estão associados positivamente somente com os ganhos na correção e na fluência da leitura e não nos três parâmetros da leitura, conforme tínhamos suposto.

Relativamente à Hipótese 10 do nosso estudo que presumia que quanto mais elevados fossem os valores da motivação para a leitura nas dimensões do Prazer/valor e do Auto-conceito e menores os ganhos na dimensão de Reconhecimento Social, mais intrínseca seria a regulação da motivação, verificou-se que:

- Existe uma correlação positiva entre os ganhos obtidos na regulação da motivação de forma intrínseca e os ganhos obtidos no auto-conceito de leitor e no reconhecimento social, o que nos permitem afirmar que as crianças que melhor se auto-percepcionavam em termos de competência como leitores e que atribuíram mais importância ao reconhecimento externo do seu desempenho foram as que passaram a regular os seus comportamentos de uma forma mais intrínseca.

Estes resultados fazem com que tenhamos de rejeitar parcialmente a nossa Hipótese 10, na medida em que a suposta associação positiva entre os ganhos obtidos na regulação da motivação de forma intrínseca e os ganhos na motivação para a leitura nas suas dimensões mais intrínsecas aconteceu somente na dimensão do Auto-conceito de leitor e não se verificou na dimensão do Prazer/Valor. Relativamente à associação negativa esperada entre os ganhos na dimensão mais extrínseca da motivação para a leitura (o Reconhecimento Social) e os ganhos obtidos na regulação da motivação de forma intrínseca, esta não se verificou pois a associação encontrada foi positiva, ao contrário do que tínhamos presumido.

2. SEGUNDO OBJECTIVO

O quinto problema do nosso estudo pretendia analisar as relações entre o desempenho em leitura e as dinâmicas interactivas envolvidas no trabalho das díades.

2.1. Resultados obtidos pelos Tutores

Através da análise do Quadro 31 constatamos que existe uma associação positiva estatisticamente significativa entre os ganhos obtidos na motivação intrínseca e o *feed-back* positivo recebido. Portanto, os tutores que mais receberam *feed-back* positivo do seu par foram os que obtiveram mais ganhos em termos da regulação da motivação de forma mais intrínseca. Verifica-se também uma associação positiva significativa entre as actividades sociais de tutoria e os ganhos obtidos na regulação introjectada da motivação, ou seja, os tutores que exibiram mais comportamentos de tutoria na interacção com o seu par foram os que mais evoluíram na motivação regulada de forma introjectada, que pressupõe alguma regulação interna mas ainda muito ligada ao controle externo e/ou ao envolvimento do ego.

Quadro 31

Correlações entre os ganhos relativos dos tutores no desempenho em leitura e na autonomia e o número de comportamentos envolvidos nas dinâmicas interactivas das díades

	Ganhos	Corr.	Flu.	Comp.	R. Ext.	R. IJ.	M. Ext.	M. Intr.
Nº de comportamentos	COLL	-,388	-,689	-,219	,155	,075	,079	-,078
	EXPL	-,226	-,529	-,109	,524	,441	,564	-,037
	TUTO	-,242	-,214	-,242	,007	,900**	,698	,009
	AR	-,135	,059	-,046	,139	-,055	,033	,215
	EX	-,301	-,408	-,355	,170	,036	,097	-,510
	RA	-,353	-,549	-,376	,180	-,293	-,174	-,580
	FB +	,588	,506	,686	,586	-,127	,162	,799*
	FB -	-,382	-,362	-,308	-,310	-,307	-,422	-,157
	AUSFB	,176	,389	,237	,222	-,027	,100	,476
	OFF	-,330	-,165	-,310	-,281	-,398	-,428	-,289

Legenda:

Corr. – Correção; Flu. – Fluência; Comp. – Compreensão; COLL – Actividades sociais colaborativas; EXPL – Actividades cognitivas exploratórias; TUTO – Actividades sociais de tutoria; AR – Argumentação; EX – Explicação; RA – Raciocínio Alto; FB + - Feed-back positivo recebido; FB - - Feed-back negativo recebido; AUSFB- Ausência de feed-back recebido; OFF- comportamentos centrados fora da tarefa; R. Ext. – Regulação Externa; R. IJ. – Regulação Introjectada; M. Ext. – Motivação Extrínseca; M. Intr.- Motivação Intrínseca

* estatisticamente significativo para $p \leq 0,05$

** estatisticamente significativo para $p \leq 0,01$

Através da observação do Quadro 31 podemos constatar também que não se verificaram associações estatisticamente significativas entre os ganhos no desempenho na leitura dos tutores e os comportamentos observados nas díades que considerámos pertinentes, durante o Programa de Leitura a Par, como tínhamos suposto nas nossas hipóteses 11, 12 e 13.

2.2.Resultados obtidos pelos Tutorandos

Verificamos no Quadro 32 que existe uma associação positiva estatisticamente significativa entre os ganhos obtidos pelos tutorandos na compreensão e os *feed-backs* positivos recebidos nas díades, durante o Programa de Leitura a Par. Portanto, os tutorandos que mais evoluíram na compreensão da leitura foram também os que receberam mais *feed-back* positivo do seu par, durante as sessões de leitura. Constatamos também que os ganhos na motivação intrínseca estão associados positivamente, de forma significativa, com as estratégias discursivas de explicação. Podemos afirmar que os tutorandos que passaram a regular os comportamentos de uma forma mais intrínseca foram também os que utilizaram mais estratégias discursivas de explicação, durante as interacções nas díades.

Quadro 32

Correlações entre os ganhos relativos dos tutorandos no desempenho em leitura e na autonomia e o número de comportamentos envolvidos nas dinâmicas interactivas das díades

	Ganhos	Corr.	Flu.	Comp.	R. Ext.	R. IJ.	M. Ext.	M. Intr.
Nº de comportamentos	COLL	,095	,374	,484	-,247	,213	-,142	-,429
	EXPL	-,40	,069	,387	-,044	,509	,248	-,086
	TUTO	-,193	,320	-,228	-,185	,467	,119	,223
	AR	-,227	,244	,234	-,106	,658	,250	-,054
	EX	-,399	-,327	-,435	,081	-,018	,167	,800*
	RA	-,518	-,392	-,333	,052	,258	,308	,687
	FB +	,078	-,179	,781*	-,031	-,276	-,205	-,420
	FB -	-,035	-,180	-,348	,263	,053	,305	,572
	AUSFB	,151	-,240	,198	,241	,535	,493	-,353
	OFF	,520	,256	-,572	,038	-,452	-,289	-,300

Legenda:

Corr. – Correção; Flu. – Fluência; Comp. – Compreensão; COLL – Actividades sociais colaborativas; EXPL – Actividades cognitivas exploratórias; TUTO – Actividades sociais de tutoria; AR – Argumentação; EX – Explicação; RA – Raciocínio Alto; FB + - Feed-back positivo recebido; FB - - Feed-back negativo recebido; AUSFB- Ausência de feed-back recebido; OFF- comportamentos centrados fora da tarefa; R. Ext. – Regulação Externa; R. IJ. – Regulação Introjctada; M. Ext. – Motivação Extrínseca; M. Intr.- Motivação Intrínseca

* estatisticamente significativo para $p \leq 0,05$

** estatisticamente significativo para $p \leq 0,01$

2.3.Resultados obtidos pelos Tutores e Tutorandos

A hipótese 15 que supunha que as crianças que passassem a regular as suas aprendizagens de uma forma mais intrínseca, quer tutores, quer tutorandos, teriam utilizado, mais na interacção social das díades, actividades sociais colaborativas e de tutoria e actividades cognitivas exploratórias e também estratégias discursivas de argumentação, de explicação e de raciocínio alto, focadas na tarefa. Verifica-se nos tutores que existe uma correlação positiva entre os ganhos obtidos nos níveis de motivação regulados de uma forma introjectada e o número de actividades sociais de tutoria. Verifica-se também uma correlação positiva entre os ganhos nos níveis de motivação intrínseca e o *feed-back* positivo recebido pelos tutores. Nos tutorandos constata-se uma correlação positiva entre os ganhos obtidos nos níveis de motivação intrínseca e o número de estratégias discursivas de explicação utilizadas para com os pares. Para todos os outros comportamentos e ganhos não se verificaram quais quer associações estatisticamente significativas.

2.4. Síntese

Tendo em conta a hipótese 11 do nosso estudo que supunha que quer os tutores, quer os tutorandos das díades que na sua interacção social envolvessem mais actividades sociais colaborativas e de tutoria e actividades cognitivas exploratórias obteriam melhores resultados nas competências em leitura, após o Programa de Leitura a Par, verificou-se que:

- Não se encontraram associações estatisticamente significativas entre actividades sociais colaborativas e de tutoria e actividades cognitivas exploratórias e os ganhos obtidos nas competências em leitura (na correcção, na fluência ou na compreensão), tanto para os tutores como para os tutorandos, logo rejeita-se a hipótese 11.

Relativamente à hipótese 12 deste estudo presumia que os tutores e os tutorandos das díades que apresentassem mais estratégias discursivas de argumentação, de explicação e de raciocínio alto, focadas na tarefa, obteriam melhores resultados nas competências em leitura (compreensão, correcção e fluência), verificou-se que:

- Não se apuraram associações estatisticamente significativas entre as estratégias discursivas de argumentação, de explicação e de raciocínio alto, focadas na tarefa, e os ganhos obtidos nas competências em leitura (na correcção, na fluência ou na compreensão), quer nos tutores, quer nos tutorandos. Então, não podemos aceitar a nossa Hipótese 12, pois a mesma não se verificou.

Em relação à hipótese 13 por nós colocada de que os tutorandos que receberem mais *feed-back* positivo do seu par acerca do seu desempenho em leitura, durante o Programa de Leitura a Par, obteriam melhores resultados nas competências em leitura (compreensão, correcção e fluência), verificou-se que:

- Existe uma correlação positiva entre os ganhos obtidos na compreensão da leitura e o *feed-back* positivo recebido pelos tutorandos. Portanto, quanto mais *feed-back* positivo os tutorandos receberam dos seus tutores mais ganhos obtiveram na compreensão da leitura. Não

se verificaram mais nenhuma associação estatisticamente significativas entre o *feed-back* positivo recebido e os ganhos obtidos noutras competências em leitura.

Perante estes resultados não podemos aceitar a nossa hipótese 13, na medida em que presumimos que os tutorandos que recebessem mais *feed-back* positivo obteriam melhores resultados nas competências em leitura, o que somente se verificou para a compreensão da leitura.

A nossa hipótese 14 pressupunha que os tutorandos que, não recebessem qualquer *feed-back* do seu par acerca do seu desempenho em leitura, durante o Programa de Leitura a Par, obteriam resultados mais baixos nas competências em leitura (compreensão, correcção e fluência e verificou-se que:

- Não se encontraram quaisquer associações estatisticamente significativas entre a ausência de *feed-back* recebido e os ganhos obtidos nas competências em leitura (na correcção, na fluência ou na compreensão).

Relativamente à hipótese 15 de que quanto mais autónomas fossem as crianças que participaram no Programa de Leitura a Par, quer tutores, quer tutorandos, mais teriam utilizado na interacção social das díades actividades sociais colaborativas e de tutoria e actividades cognitivas exploratórias e também estratégias discursivas de argumentação, de explicação e de raciocínio alto, focadas na tarefa, verificou-se que:

1) Nos tutores constatámos a existência de uma correlação positiva entre o *feed-back* positivo recebido e os ganhos nos níveis de motivação intrínseca e também uma correlação positiva entre as actividades sociais de tutoria para com o seu par e os ganhos obtidos nos níveis de motivação regulados de uma forma introjectada. Todas as outras correlações entre os ganhos no tipo de regulação da motivação e os comportamentos envolvidos na interacção social não foram estatisticamente significativos. Podemos dizer que o *feed-back* positivo

recebido pelos tutores fomentou estilos de motivação mais intrínsecos bem como a utilização actividades sociais de tutoria durante as interacções.

2) Nos tutorandos pode-se constatar que existe uma correlação positiva entre a estratégia discursiva de explicação e os ganhos obtidos nos níveis de motivação intrínseca. Não foi encontrada mais nenhuma correlação estatisticamente significativa entre os ganhos no tipo de motivação e os comportamentos envolvidos na interacção social.

Os resultados apurados levam-nos a rejeitar a hipótese 15 já que a mesma supunha que existissem muitas mais associações entre a autonomia das crianças e os comportamentos envolvidos na interacção social, o que não se verificou.

2.5. Comparação entre tutores e tutorandos nos ganhos relativos obtidos no desempenho em leitura, na motivação e na autonomia e nos comportamentos envolvidos nas dinâmicas interactivas das díades

Como forma de complementar os dados analisados anteriormente e com o intuito de analisar de uma forma geral qual dos elementos das díades obteve maiores ganhos nas várias variáveis em estudo e de quais as dinâmicas interactivas mais utilizadas, realizámos uma análise comparativa das médias nos ganhos relativos obtidas pelos tutores e pelos tutorandos.

2.5.1. Comparação entre tutores e tutorandos nos ganhos relativos obtidos no desempenho em leitura, na motivação e na autonomia

Analisando de uma forma geral quais os elementos das díades que obtiveram maiores ganhos e em que parâmetros da leitura bem como nas várias dimensões da motivação e na autonomia, procedemos a uma análise comparativa das médias obtidas nessas variáveis para os tutores e tutorandos, no quadro seguinte.

Quadro 33

Comparação das médias obtidas pelos tutores e pelos tutorandos nos ganhos relativos no desempenho em leitura, na motivação e na autonomia

Ganhos	Tutores	Tutorandos
Corr.	,10	,24
Flu.	,18	,62
Comp.	1,94	1,95
R. Ext.	-,05	,36
R. IJ	-,003	,16
M. Extr.	-,05	,21
M. Intr.	-,03	,21
Prazer	-,15	,08
Auto-conceito	-,007	,10
Rec. Social	-,05	,07

Legenda:

Corr. – Correção; Flu. – Fluência; Comp. – Compreensão; R. Ext. – Regulação Externa;

R. IJ. – Regulação Introjectada; M. Extr. – Motivação Extrínseca;

M. Intr. – Motivação Intrínseca; Rec. Social – Reconhecimento Social

No Quadro 33 verificamos que os tutorandos foram os que obtiveram mais ganhos, tanto nas competências em leitura, como nas várias dimensões da motivação, como nos vários tipos de regulação da motivação. Salienta-se que os ganhos na compreensão da leitura foram muito próximos para os tutores e tutorandos, sendo este o parâmetro da leitura em que ambos tiveram uma maior evolução, após o Programa de Leitura a Par. As médias negativas obtidas pelos tutores nas três dimensões da motivação para a leitura e nos vários tipos de regulação da motivação levam a concluir que de uma forma geral os tutores não obtiveram ganhos nas mesmas, antes pelo contrário. Parece que o Programa teve um impacto mais positivo nos tutorandos do que nos tutores. Salienta-se ainda que relativamente à regulação externa, à regulação introjectada e, portanto, na motivação extrínseca, os resultados parecem mostrar que nestas dimensões os tutores não passaram a fazer a regulação das suas aprendizagens de uma forma mais extrínseca depois do Programa, o que nos parece positivo, mas o mesmo não aconteceu com os tutorandos que, após o Programa de Leitura a Par, parecem estar mais

dependentes de regulação externa. Ao mesmo tempo, a sua motivação intrínseca também aumentou, quer em termos de auto-regulação, quer em termos de motivação para a leitura.

2.5.2. Comparação entre o número de comportamentos envolvidos nas dinâmicas interactivas por parte dos Tutores e dos Tutorandos

Visando analisar também quais os comportamentos envolvidos nas dinâmicas interactivas das díades em maior quantidade, por parte dos tutores e por parte dos tutorandos, comparámos também as médias dos comportamentos para cada grupo: dos tutores e dos tutorandos.

Quadro 34

Comparação das médias obtidas pelos tutores e pelos tutorandos nos comportamentos envolvidos nas dinâmicas interactivas

	Tutores	Tutorandos
COLL	46,87	41,87
EXPL	18,87	23,87
TUTO	10,37	7,25
AR	,12	,25
EX	2,12	,12
RA	,50	1,62
FB +	1,25	1,75
FB -	2,25	3,12
AUSFB	1,37	1,87
OFF	13,12	11,50

Legenda:

COLL – Actividades sociais colaborativas; EXPL – Actividades cognitivas exploratórias;
 TUTO – Actividades sociais de tutoria; AR – Argumentação; EX – Explicação;
 RA – Raciocínio Alto; B + - Feed-back positivo recebido;
 FB - - Feed-back negativo recebido; AUSFB- Ausência de feed-back recebido;
 OFF- comportamentos centrados fora da tarefa;

Verificamos no Quadro 34 que a superioridade dos comportamentos envolvidos nas dinâmicas interactivas variou bastante, em que uns tiveram uma média superior para os tutores e outros para os tutorandos. No entanto, constata-se que os tutorandos apresentaram mais comportamentos que reenviavam para dinâmicas promotoras da aprendizagem.

No caso dos tutores, as médias foram mais altas comparativamente aos tutorandos nas actividades sociais colaborativas e de tutoria e nas estratégias discursivas de explicação bem como nas actividades centradas fora da tarefa. Nos tutorandos, as médias superiores foram nas actividades cognitivas exploratórias, nas estratégias discursivas de argumentação e de raciocínio alto. No entanto, constata-se que existem também médias próximas entre ambos os elementos das díades, como é o caso das estratégias discursivas de argumentação, o *feed-back* positivo e negativo recebido e a ausência de *feed-back* recebido.

Perante estes resultados, parece que os tutores, ao exibirem bastantes actividades sociais colaborativas e de tutoria e estratégias discursivas de explicação, terão promovido alguma dependência dos tutorandos em relação a eles, o que resultou num aumento da regulação externa da motivação por parte dos tutorandos.

a) Os tutores e os comportamentos envolvidos nas díades

As dinâmicas interactivas dos tutores caracterizaram-se de uma forma geral por mais actividades sociais colaborativas e actividades cognitivas exploratórias e menos actividades sociais de tutoria. A estratégia discursiva mais utilizada foi a explicação e o *feed-back* negativo foi o que mais deram aos seus colegas. Parece que os tutores tiveram uma atitude especialmente de controle dos comportamentos de leitura dos seus colegas, em vez de uma atitude de apoio e de suporte aos mesmos.

De uma forma geral, os tutores centraram-se muito fora da tarefa de leitura, o que denota algum desinteresse e parece justificar a regressão evidenciada no prazer pela leitura e a consequente regressão nos vários tipos de regulação da motivação.

b) Os tutorandos e os comportamentos envolvidos nas díades

As dinâmicas interactivas dos tutorandos caracterizaram-se de uma forma geral por actividades sociais colaborativas e por actividades cognitivas exploratórias. A estratégia discursiva mais utilizada foi o raciocínio alto, o que leva a crer que na interacção havia uma

preocupação em verbalizar o seu raciocínio, evidenciando a sua dependência de alguém externo justificando o aumento da regulação externa da motivação. No entanto, Kumpulainen e Kaartinen (2000) consideram que essas são as dinâmicas mais favoráveis à aprendizagem, na medida em que a interação é particularmente caracterizada por ações mediadas pela linguagem oral, já que tornam visíveis o pensamento e as estratégias para o parceiro, no decorrer da resolução da tarefa, o que influenciará num maior empenho na mesma, o que poderá justificar o aumento da motivação para a leitura dos tutorandos.

CAPÍTULO 6

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

De acordo com os problemas e as hipóteses elaboradas para esta investigação iremos agora realizar uma interpretação dos dados que apresentámos no capítulo anterior.

1. O EFEITO DO PROGRAMA DE LEITURA A PAR

NO DESEMPENHO NA LEITURA

Através dos resultados obtidos iremos agora tentar perceber se o impacto do Programa de Leitura a Par foi positivo nas competências em leitura das crianças.

As diferentes evoluções do Grupo Experimental e do Grupo de Controlo não se podem atribuir ao Programa de Leitura a Par já que na análise de variância as interacções momento*grupo não são estatisticamente significativas para nenhum dos parâmetros da leitura. Pensamos que isso se deveu à reduzida dimensão da nossa amostra, já que em termos de ganhos relativos as diferenças entre os resultados obtidos pelos dois grupos são, por vezes, bastante evidentes.

Uma análise das médias dos ganhos relativos no desempenho em leitura, em correcção, em fluência e em compreensão, parecem evidenciar que o Programa de Leitura a Par trouxe benefícios para os tutores e tutorandos no seu desempenho em leitura, na medida em que as suas médias são superiores às das crianças que não participaram nesse Programa. Portanto, após o Programa de Leitura a Par, os tutores e os tutorandos liam mais palavras de uma forma correcta e por minuto e respondiam de uma forma mais correcta às questões colocadas acerca da leitura que tinham realizado, do que as crianças que passaram o mesmo tempo em sessões de leitura individual.

Estes resultados corroboram as várias teorias que preconizam que as crianças retiram mais benefícios trabalhando em situação de interacção do que trabalhando de uma forma individual, sendo a interacção social uma situação privilegiada para que haja

desenvolvimento. Os nossos resultados evidenciam os benefícios das interações tutoriais entre pares para ambos os elementos, confirmando a literatura acerca das situações tutoriais como tendo efeitos para todos os que nelas participam (Peixoto e Monteiro, 1999). No que se refere à correção e à compreensão da leitura, os nossos resultados vêm confirmar os resultados obtidos na investigação de Monteiro (2003) em que as experiências de leitura pelas quais passaram os tutores e tutorandos durante as sessões tutoriais levaram a que na situação de pós-teste essas crianças “já dominavam o código e conseguiam construir o significado da leitura, de forma mais eficaz que as crianças do grupo de controlo, que apresentaram mais insucesso em leitura” (Monteiro, 2003, p. 368).

Relativamente à fluência em leitura, os nossos resultados não vão de encontro aos obtidos na investigação de Monteiro (2003) mas estão de acordo com a literatura acerca da aquisição de competências em leitura, nomeadamente com Chaveau e Rogovas-Chaveau (1993) que salientam que através da prática da leitura surge uma utilização crescente de estratégias de leitura que vão permitindo cada vez mais às crianças tratar de uma forma conjunta e interactiva a identificação das palavras e a compreensão do texto, cada vez com mais facilidade, o que vai tornando a leitura cada vez mais fluente. No nosso caso, os tutorandos através da ajuda dada pelo parceiro, e os tutores tomando cada vez maior consciência do funcionamento da leitura, proporcionado pelas ajudas que vão dando ao parceiro, e ao praticarem ambos mais a leitura com materiais do seu interesse, a tendência seria a verificarem-se mais capacidades de mobilizar de uma forma interactiva as várias estratégias de leitura necessárias resultando num melhor desempenho nos três parâmetros da sua leitura.

2. O EFEITO DO PROGRAMA DE LEITURA A PAR NA MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA

A questão que agora iremos discutir prende-se com a avaliação do impacto do Programa de Leitura a Par na motivação para a leitura das crianças.

Em termos estatísticos, a análise de variância mostrou que nas crianças que participaram no Programa de Leitura a Par não houve evoluções significativas do pré-teste para o pós-teste na motivação para a leitura, com a excepção da evolução dos tutores no prazer em leitura, mas que não se pode atribuir ao Programa já que a interacção momento*grupo não é significativa.

A análise dos resultados obtidos nas média dos ganhos relativos nas várias dimensões da motivação evidenciam que o Programa de Leitura a Par trouxe benefícios para os tutorandos nas três dimensões da motivação para a leitura comparativamente às crianças que participaram nas sessões de leitura individual. Relativamente aos progressos das crianças do 2º ano de escolaridade no prazer e na importância que atribuíam à leitura e à auto-percepção como leitor, os nossos resultados estão de acordo com os obtidos na investigação de Monteiro (2003) que enfatiza o que as teorias sócio-construtivistas preconizam, nomeadamente Turner (1995) que considera que “o contexto social de sala de aula influencia as concepções que as crianças têm da leitura e vai influenciar o desejo que as crianças manifestam de se envolverem em actividades de leitura. Acrescenta, ainda, que os contextos sociais são os cenários mais adequados para a aprendizagem da leitura” (Monteiro, 2003, p. 381). Como referem Monteiro e Mata (2001), à medida que as competências em leitura vão aumentando as crianças vão tendo uma melhor percepção de si enquanto leitoras e, então, o facto dos tutorandos terem melhorado o seu desempenho em leitura terá influenciado na sua melhor percepção como leitores.

As características das actividades de leitura realizadas e a definição dos objectivos a atingir poderão também ter contribuído de forma positiva para o aumento da motivação para a

leitura nos tutorandos, nomeadamente, o facto das crianças poderem escolher os materiais de leitura e actividades, de acordo com os seus interesses, e o seu objectivo ser o de conseguirem ler cada vez melhor, que foi sendo atingido. Por outro lado, apesar dos tutores estarem perante o mesmo tipo de situação de leitura, parece que se centraram mais noutros aspectos.

A análise das dinâmicas interactivas, caracterizada especialmente por actividades sociais colaborativas e de tutoria e em estratégias discursivas de explicação, levam-nos a supor que os tutores tiveram uma atitude mais controladora dos comportamentos dos tutorandos do que propriamente estratégias de tutoria com um intuito de apoio ao tutorando para que conseguisse resolver a tarefa com sucesso. Portanto, os tutores acabaram por representar o papel de professor, tendo como modelo o seu próprio professor já que através da observação realizada nas salas de aula dos alunos a grande maioria dos seus professores era assim que funcionava.

Por exemplo o José (Tutor) e o Flávio (tutorando) escolheram realizar, naquela sessão, jogos de perguntas acerca de palavras escondidas noutras palavras e, depois de observar a tarefa o Flávio diz:

- Flávio Ena, não percebo nada disto!!
 José: Então o que é que está aqui escrito? Lê!
 Flávio (mantém-se em silêncio)
 José: Então o que é?
 (Os dois mantêm-se em silêncio)
 José: Ah! Já sei! É para encontrar o animal que está aqui nesta palavra! Sabes? Sabes ou não? Olha aqui, isto é o quê? Então não vês que é esta? Vamos fazer outra...
 Começam com outra palavra, o Flávio tenta ler, mas quando tem dificuldade, o José lê e pergunta logo:
 José: Não estás a ver o que é? Tu estás é a brincar, como é que hás-de encontrar as palavras?
- O José explica-lhe qual é a resposta, sem ajudar o seu tutorando a descobri-la.
 Durante esta sessão, o José distrai-se com os colegas das outras díades, o Flávio tenta descobrir sozinho as palavras escondidas e quando consegue fica muito contente:
- Flávio: Já sei! É...Estás a ver aqui as letras?
 O José vira-se para a díade ao lado e diz para o tutor da outra díade:

José: Olha! Já encontrámos!!
O José não deu *feed-back* ao seu tutorando mas o Flávio, provavelmente, sentiu-se bem por ter conseguido encontrar a palavra.

Este tipo de atitude controladora por parte dos tutores poderá ter influenciado nas diferentes médias dos ganhos relativos obtidas pelos tutores e pelos tutorandos na dimensão do prazer/valor da leitura, em que os tutorandos evidenciaram progressos e os tutores regrediram, pois poderá ter retirado algum prazer às actividades de leitura, apresentando muitos comportamentos centrados fora da tarefa. A atitude por parte dos tutores de imitação passiva do papel de professor poderá não ter sido considerada interessante por eles. Os tutorandos poderão também terem-se identificado mais com o seu objectivo a atingir no final do Programa do que os tutores, já que habitualmente nas suas salas de aula o trabalho individual é que é valorizado e os resultados obtidos por si os mais importantes. O facto de ajudar outro colega poderá ter sido sentido como não tendo qualquer utilidade para si próprio, mas sim somente para o colega, o que poderá ter influenciado no decréscimo da motivação para a leitura dos tutores.

As médias nos ganhos relativos no auto-conceito de leitor foram também no mesmo sentido, ou seja, os tutorandos evoluíram e os tutores não, o que poderá dever-se às melhorias no desempenho em leitura dos tutores não terem sido tão visíveis como nos tutorandos.

Após a sua participação no Programa de Leitura a Par, os tutorandos atribuíram mais importância ao reconhecimento externo pelo seu desempenho em leitura do que as crianças que participaram nas sessões de leitura individual. Estes resultados diferem dos obtidos por Monteiro (2003) e não eram os esperados, mas encontrando-se os tutorandos numa idade e numa altura da sua vida académica em que o saber ler é muito valorizado por pais, amigos e professores parece-nos natural que a sua importância tenha aumentado à medida que se sentiram mais competentes, o que parece contradizer, á primeira vista, o que referem Monteiro e Mata (2001) de que à medida que as crianças se vão sentindo mais competentes

vão desvalorizando cada vez mais o reconhecimento externo do seu desempenho em leitura. Mas, como este Programa tem uma duração de somente cerca de dois meses parece-nos natural que as evoluções rápidas sentidas pelos tutorandos no seu desempenho em leitura tenham desencadeado a necessidade de que os outros as notassem

Por outro lado, o facto de, após a participação no Programa, os tutores atribuírem menos importância ao reconhecimento dos outros pelo seu desempenho em leitura do que as crianças do 4º ano que participaram nas sessões de leitura individual poderá dever-se ao facto dos tutores terem ajudado um colega, que melhorou o seu desempenho, o que poderá ter influenciado numa menor necessidade de que os outros reparem na sua competência em leitura, na medida em que esta necessidade foi satisfeita pela evolução do colega.

3. O EFEITO DO PROGRAMA DE LEITURA A PAR NA REGULAÇÃO DA MOTIVAÇÃO

Pretendemos agora discutir o efeito do Programa de Leitura a Par no tipo de regulação da motivação das crianças.

Em termos estatísticos, a análise de variância mostrou que somente foi encontrada uma interacção significativa momento*grupo na motivação intrínseca das crianças do 2º ano. Em todas as outras formas de regulação da motivação não houve diferenças significativas para os dois anos de escolaridade.

A interacção estatisticamente significativa momento*grupo e as médias dos ganhos relativos obtidos pelos tutorandos comparativamente às crianças que participaram em sessões de leitura individual evidenciam que o Programa de Leitura a Par teve um efeito benéfico na auto-regulação da aprendizagem das crianças, tornando-a mais auto-determinada. Estas crianças tornaram-se mais autónomas e, embora não se tivesse verificado diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos no prazer pela leitura, constata-se aqui que

houve um aumento significativo do envolvimento e interesse, percebido de uma forma interna relativamente às suas aprendizagens.

Estes dados estão de acordo com a Teoria da Auto-Determinação de Deci e Ryan (2000), já que a forma como as sessões tutoriais foram planeadas teria tendência a fomentar a motivação intrínseca das crianças pois não existiu qualquer recompensa extrínseca da nossa parte, bem como não foram promovidos comportamentos de leitura para nos agradar e foi sim estimulado o prazer pelas tarefas de leitura. Portanto, as formas de regulação mais extrínsecas da motivação não foram promovidas e foi favorecida a motivação intrínseca, isto é, um tipo de motivação mais auto-determinado, o que sucedeu nos tutorandos.

Os tutorandos evoluíram especialmente na regulação externa da motivação e na motivação intrínseca, o que podemos supor estar relacionado com a atitude de controlo dos tutores, já anteriormente referida, por um lado, e com as características do Programa, por outro. A evolução dos tutorandos nas duas dimensões mais intrínsecas da motivação para a leitura (o prazer/valor e o auto-conceito) bem como na dimensão extrínseca da motivação para a leitura (o reconhecimento social) fazia prever que fossem esses os resultados na regulação da motivação dos tutorandos.

Podemos supor também que as evoluções realizadas pelos tutorandos na na regulação externa da motivação e na motivação intrínseca, se tratam do processo de internalização da motivação intrínseca, já que ambas as formas de regulação da motivação têm os mesmos valores nas médias dos ganhos relativos e, de acordo com Ryan e Deci (2000, p. 62) “quanto mais as razões para uma acção são internalizadas e assimiladas pelo *self*, mais as acções motivadas extrinsecamente se tornam auto-determinadas”. Os autores referem também que nem todos os comportamentos cujas formas de regulação da motivação vão sendo internalizadas, passando a ser menos reguladas extrinsecamente, são transformados em comportamentos regulados de uma forma totalmente intrínseca. Podemos supor também que

se o Programa de Leitura a Par tivesse uma maior duração, com mais sessões de leitura, a tendência seria dos tutorandos irem internalizando e integrando a motivação extrínseca, o que poderia diminuir os níveis de regulação externa da motivação e, conseqüentemente, subir a motivação intrínseca.

A análise das médias dos ganhos relativos dos tipos de regulação da motivação dos tutores permite constatar que eles regrediram, quer na motivação regulada de forma intrínseca, quer na motivação regulada de forma extrínseca, o que de alguma forma já era esperado na medida em que os tutores, por um lado, tinham regredido também nas duas dimensões mais intrínsecas da motivação para a leitura (o prazer/valor e o auto-conceito) e, por outro, também regrediram na dimensão extrínseca da motivação para a leitura (o reconhecimento social).

Portanto, os tutores passaram a não estar tão dependentes do reconhecimento exterior, diminuindo a sua motivação regulada de forma extrínseca. Relativamente à sua regressão na motivação intrínseca, podemos supor que o facto de os tutores se terem concentrado especialmente no seu papel de “professor”, conforme já referido, promoveu uma atitude mais centrada na imitação passiva do professor do que na própria actividade de leitura, não se tornando esta valorizada pelo *self*, com muitas actividades centradas fora da tarefa que demonstram pouco interesse e, por isso, não terá acontecido o processo de internalização e de assimilação pelo *self* das razões para as suas aprendizagens, não se tornando auto-determinadas. De acordo com Deci e Ryan (2000), apesar de nas sessões tutoriais a actividade de leitura ser um comportamento livremente escolhido e autónomo pelos tutores não foi uma actividade auto-determinada, já que não derivava do próprio *self* e na medida em que as razões para ler em interacção não foram retiradas da actividade em si mas do facto de poder reproduzir o papel do professor nessa situação.

4. AS DINÂMICAS INTERACTIVAS

Baseando-nos no método de análise de Kumpunlainen e Kaartinen (2000) a análise das interacções sociais nas díades foi realizada através de três dimensões que se focam, respectivamente, na função da comunicação verbal, na natureza da colaboração e nos processos cognitivos. Os resultados obtidos não nos permitiram caracterizar as actividades colaborativas de maior sucesso pois não foi possível encontrar um padrão nas dinâmicas interactivas que pudéssemos associar a melhores resultados no desempenho em leitura. No entanto, consideramos que enriqueceu bastante o nosso trabalho já que nos deu a oportunidade de compreender melhor o tipo de atitude dos tutores e dos tutorandos nas sessões de leitura, bem como o tipo de dinâmicas interactivas..

De uma forma geral, parece-nos que, de acordo com a perspectiva procedimental e nomeadamente com Gilly, Fraisse e Roux (1988), as dinâmicas interactivas que aconteceram nas sessões tutoriais foram especialmente de co-elaboração, e especificamente de colaboração concordante, já que a maioria as intervenções dos sujeitos, especialmente dos tutores, assumiram o valor de controlo e de reforço em relação à actividade do seu par que, geralmente, as aceita, não discordando delas. No entanto, não se verifica uma dinâmica puramente relacional, de submissão ou adopção passiva do ponto de vista do tutor, referida por Carugatti e colaboradores (1980-81) pois os tutorandos apresentam estratégias discursivas de argumentação e de raciocínio alto, bem como actividades cognitivas exploratórias, que denotam um modo de organização sócio-cognitivo (e não sócio-relacional).

As funções de desestabilização e de controlo, referidas por Gilly (1989), parecem estar presentes na interacção social das díades, na medida em que com ou sem conflito social expresso, a interacção suscitou a desestabilização do funcionamentos individual, principalmente nos tutorandos, e o tutor parece desempenhar a função de controlo como um papel regulador do acompanhamento, o que facilita o desenvolvimento do processo de

aprendizagem do tutorando pela ajuda que lhe dá na construção da representação da actividade de leitura. No entanto, os tutores parecem terem-se preocupado mais com o controle do comportamento do seu par, no momento, do que com uma mobilização cognitiva necessária para conseguir ajudar o seu parceiro.

Por exemplo, o Luís (tutorando) lia em voz alta e a Soraia (tutor) acompanhava a sua leitura em silêncio. O Luís leu uma palavra de forma incorrecta e continuou a ler mas a Soraia corrigiu-o, o Luís voltou a ler a palavra correctamente e disse:

Luís: Vou agora ler tudo junto outra vez para perceber melhor!

Segundo Gilly (1988), com ou sem conflito social expreso, a interacção suscita a perturbação ou a desestabilização dos funcionamentos individuais. Esta desestabilização será mais proveitosa se for combinada com outras funções dos colegas: estimulação, reforço, controlo, alargamento do campo das possibilidades.

CAPÍTULO 7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da nossa investigação acerca dos benefícios do Programa de Leitura a Par no desempenho em leitura, na motivação para a leitura e na autonomia das crianças, bem como das dinâmicas interactivas que favorecem a aprendizagem, podem-se extrair algumas considerações, que passamos a enunciar.

O facto da dimensão da nossa amostra ser pequena, com 32 sujeitos, 16 do Grupo Experimental e 16 do Grupo de Controlo, e cada grupo com 8 crianças do 2º ano e 8 do 4º ano de escolaridade, e a heterogeneidade dos grupos à partida nos vários aspectos em estudo, pensamos que terão influenciado nos resultados da análise de variância, que somente consideraram estatisticamente significativa a interacção *momento*grupo* para os tutorandos na motivação intrínseca. Mas, sendo esta a única variável que os resultados da análise estatística confirmam ter sido influenciada positivamente pelo Programa de Leitura a Par, e somente para os tutorandos, iremos centrar-nos especialmente nos resultados obtidos na motivação intrínseca pelas crianças, na análise das dinâmicas interactivas e nas correlações entre os ganhos relativos obtidos por todas as crianças.

De facto, o programa parece ter trazido benefícios às crianças do 2º ano de escolaridade que participaram nas sessões tutoriais de leitura na forma de regulação da motivação mais intrínseca, pelo que estas crianças passaram a regular as suas aprendizagens de uma forma mais auto-determinada, tendo em conta o seu próprio prazer, inerente e é derivado da própria tarefa e com um *locus* de causalidade mais interno.

O Programa de Leitura a Par foi construído baseado em princípios sócio-construtivistas pelo que é evidente a importância dada à interacção social e à promoção da motivação nas crianças, durante as sessões tutoriais, através da utilização de materiais de leitura adequados às suas idades e de interesse para as crianças, salientando-se a participação activa das crianças

nas leituras realizadas e a promoção da sua autonomia. Apesar da atitude controladora por parte dos tutores, verificada nas dinâmicas interactivas que estes apresentaram, no geral a situação de leitura não facilitou para os tutorandos o controlo externo e podemos afirmar que o contexto de aprendizagem da leitura nas sessões tutoriais fomentou o processo de internalização da auto-regulação da aprendizagem das crianças. De acordo com a Teoria da Auto-determinação (Deci e Ryan, 1985), as sessões tutoriais decorreram de forma a promoverem a satisfação das três necessidades psicológicas básicas inatas: de autonomia, de competência e de pertença (de estabelecer vínculos), satisfazendo a tendência natural dos tutorandos de integrar os comportamentos de leitura no *self*.

As dinâmicas interactivas dos tutores são caracterizadas por bastantes estratégias discursivas de explicação e essencialmente por actividades sociais colaborativas e cognitivas exploratórias e por muitas actividades centradas fora da tarefa, o que leva a crer que adoptaram uma atitude de controlo bastante presente, com uma representação/imitação do papel de professor. Apesar dos tutores encontrarem-se no mesmo tipo de situação de leitura que os tutorandos, que promove a satisfação das três necessidades básicas, podemos supor que eles se focaram essencialmente na sua necessidade de competência, passando para segundo plano as suas duas outras necessidades básicas ou simplesmente distorcendo-as, o que poderá ter influenciado nos seus progressos considerados não significativos na motivação intrínseca.

De acordo com Deci e Ryan (2000), ao aumento da internalização e da integração de formas de regulação mais intrínsecas estão associados comportamentos de persistência e melhor qualidade do empenho, o que se verificou nos tutorandos já que as dinâmicas interactivas apresentadas por eles reenviam para um empenho na actividade de leitura, com bastantes estratégias discursivas de raciocínio alto, de argumentação e actividades cognitivas exploratórias e poucas actividades centradas fora da tarefa.

Os resultados obtidos nas correlações entre os vários ganhos relativos obtidos por todas as crianças salientam que as crianças que mais evoluíram em termos de uma auto-regulação mais intrínseca da aprendizagem foram também as que mais evoluíram na correcção e na fluência da sua leitura, o que parece evidenciar a importância de fomentar a motivação intrínseca no processo de aprendizagem da leitura. A associação verificada entre as crianças que mais evoluíram em termos de regulação externa da motivação e a evolução na correcção da sua leitura cremos que poderá estar relacionada com o facto da autonomia das crianças na leitura ir aumentando após uma fase mais inicial de correcção realizada por outros, uma correcção que aos poucos se vai tornando mais autónoma, isto é, mais internalizada.

Após a nossa investigação, algumas reflexões surgiram, particularmente em relação à importância de fomentar a autonomia das crianças no seu processo educativo, promovendo uma participação activa no seu processo de aprendizagem, nomeadamente na leitura, bem como fomentar ambientes e contextos educativos que promovam a regulação intrínseca da motivação para a aprendizagem, em detrimento dos ambientes que promovam essencialmente a regulação externa da motivação, que, de acordo com as observações em sala de aula que realizámos, está ainda muito presente nos métodos de ensino utilizados pelos professores.

Esta pesquisa pretendeu também chamar a atenção para o facto de os estudos explorarem pouco os benefícios da interacção social no domínio afectivo. Pensamos que deveriam existir mais estudos que abordem os factores cognitivos e os factores afectivos de uma forma interligada, o que nos parece ser essencial pois a prática educativa evidencia claramente que esses factores não podem ser dissociados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almasi, J. F. (1995). The nature of fourth grader's sociocognitive conflicts in peer-led and teacher-led discussion of literature. *Reading Research Quarterly*, 30, 314-351.
- Almeida, M., Guerreiro, M., & Mata, L. (1998). O desenvolvimento de competências ortográficas e as interações sociais. *Análise Psicológica*, 2 (16), 321-329.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. & Ames, R. (1985). *Research on motivation in education (vol. 2). The classroom milieu*, New York: Academic Press.
- Ames, G. & Murray, F. B. (1982). When two wrongs make a right: Promoting cognitive change by social conflict. *Developmental Psychology*, 18, 894-897.
- Bandura, A. (1977). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Barnier, G. (1989). L'effect-tuteur dans des situations mettant en jeu des rapports spatiaux chez des enfants de 7-8 ans en interaction avec des pairs de 6-7 ans. *European Journal of Psychology of Education*, 4 (3), 385-399.
- Baker, L., Afflerbach, P., & Reinking, D. (1996). Developing engaged readers in school and home communities: an overview. In L. Baker, P. Afflerbach, & D. Reinking (Eds.) *Developing engaged readers in school and home communities* (pp. xiii-1). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Baker, L., Sher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32 (2), 69-82.
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34 (4), 452-477.
- Blaye, A. (1987). Organisation du produit de deux ensembles: Influence des interactions sur les procédures de résolution et les performances individuelles. *European Journal of Psychology of Education*, 1 (4), 29-43.
- Blaye, A. (1988). Mécanismes générateurs de progrès lors de la résolution à deux d'un produit de deux ensembles par des enfants de 5-6 ans. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitive* (pp. 41-53). Cousset: Del Val.

- Blaye, A. (1989). Nature et effets des oppositions dans des situations de co-résolution de problèmes entre paires. In N. Bednarz & C. Garnier (Eds.), *Construction des savoirs: obstacles et conflits*. Ottawa: Les Éditions Agence: d' ARC.
- Boekaerts, M., Printrich, P.R., & Zeidner, M.H. (2000), *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic.
- Borkowski, J. G. & Muthukrisna, N. (1995). Learning environments and skill generalization: how contexts facilitate regulatory processes and efficacy beliefs. In Weinert, F, & Schneider, W. (Eds.), *Recent Perspectives on Memory Development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brophy, J. (1983). Fostering student learning and motivation in the elementary school classroom. In S. Paris, G. Olson, & H. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom* (pp. 283-305).
- Brossard, M. (1995). *Vygotsky aujourd' hui*. Conferência no âmbito do Sindicato Nacional dos Psicólogos, Lisboa: ISPA.
- Bruner, J. S. (1983). *Le Développement de L'Enfant: Savoir-faire, savoir-dire*. Paris: P. U. F.
- Carugati, F., De Paolis, P., Mugny, G. (1980-81). Conflict de centration et progrès cognitif. III: régulations cognitives et relationnelles du conflit socio-cognitif, *Bulletin de Psychologie*, 34, 843-852.
- Carugati, F. & Mugny, G. (1985). La théorie du conflit socio-cognitif. In G. Mugny (Ed.) *Psychologie du développement cognitif* (pp. 57-70). Berne: Peter Lang.
- Carugati, F. & Perret-Clermont, A.-N. (2003). La perspective psychosociale: inter-subjectivité et contrat didactique. In C. Pontecorvo (Coord.), *Manuel de Psychologie de la Educación* (pp. 43-65). Madrid: Série Manuales.
- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (2000). On the structure of behavioural self-regulation. In Boekaerts et al. (Eds.), *Handbook of Self-regulation*. (pp. 41-84) San Diego, CA: Academic.
- Chaveau, G., & Rogovas-Chaveau, E. (1993). Interprétation de textes et capacité de lecture au début du C.P. In G. Chaveau, M. Remond, & E. Rogovas-Chaveau (Eds.), *L'enfant apprenti lecteur: L'entrée dans le système écrit* (pp. 23-41). Paris: INRP L'Harmattan.
- Cheng, P. W. & Holyoak, K. J. (1985). Pragmatic reasoning schemas. *Cognitive Psychology*, 18, 293-328.
- Connell, J. P. (1985). A multidimensional measure of children's perceptions of control. *Child Development*, 56, 281-293.

- Connell, J.P., & Ryan, R.M. (1984). A developmental theory of motivation in the classroom. *Teacher Education Quarterly*, 11, 64-77.
- Connell, J.P., & Ryan, R.M. (1987). *Self-Regulatory Style Questionnaire: A measure of external, introjected, identified, and intrinsic reasons for initiating behaviour*. Manual, University of Rochester.
- Connell, J.P., & Wellborn, J.G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L.A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium of Child Psychology*, 22, (pp. 43-47). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- deCharms, R. (1968). *Personal causation: the internal affective determinants of behaviour*. San Diego, CA: Academic Press.
- deCharms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington.
- deCharms, R. (1981). Personal causation and locus of control: Two different traditions and two uncorrelated constructs. In H. Lefcourt (Ed.), *Research with the locus of control construct. Vol. 1. Assessment methods* (pp. 337-358). San Diego, CA: Academic Press.
- Deci, E. L. (1971). Effects of exterternally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E. L. & Ryan, M.R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New york: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, M.R. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and The Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Deci, E. L., Hodges R., Pirson L., Tomassone J. (1992). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. *Journal of Learning Disabilities*, 25 (7), 457-471.
- Deci, E.L., Bentley, G., Kahle, J., Abrams, L., & Porac, J. (1981): When trying to win: Competition and intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7, 79-83.
- Deleau (1993). Semiotic mediation guiding interaction with young children: The role of context and communication handicap on distanciation in adult discourse. *European Journal of Psychology of Education*, 8 (4), 473-486.
- Deleau, M., Gandon, E., & Taburet, V. (1993). Semiotic mediation guiding interactions with young children: The role of context and communication handicap on distanciation in adult discourse. *European Journal of Psychology of Education*, 8 (4), 473-486.

- De Paolis, P. & Giroto, V. (1988). Asymétries et relations spatiales: expériences de marquage social. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicollet (Eds.), *Interagir et Connaître: enjeux et regulations sociaux dans le développement cognitive* (pp. 107-122). Cousset: Del Val.
- Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l' intelligence*. Paris: InterÉditions.
- Dweck, C. (1999). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Eccles, J., Adler, T.F., Futterman, R., Goff, S.B., & Kaczala, C.M. (1983). In J.T. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motivation* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review Psychology*, 53, 109-132.
- Elliott, A. & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1980). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, 2^a ed.. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Fitz-Gibbon, C. (1990). Success and failure in peer tutoring experiments. In S. Goodlad & B. Hirst (Eds.), *Explorations in peer tutoring*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Ford, M. E. (1992). *Human Motivation: Goals, Emotions, and personal Agency Beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Ford, M. E. & Nichols, C. W. (1987). A taxonomy of human goals and some possible application. *Human as Self-Constructing Living Systems: Putting the Framework to Work*. Ford, M. E. & Ford, D. H. ed. (pp. 289-311). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Fraisse, J. (1987). Etude du rôle perturbateur du partenaire dans la découverte d'une stratégie cognitive chez des enfants de 11 ans en situation d'interaction sociale, *Bulletin de Psychologie*, 40, 943-952.
- Gambrell, L. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50 (1), 14-25.
- Gambrell, L. & Mazzoni, S. A. (1999). Principles of best practice: Finding the common ground. In L. B. Gambrell, L. M. Morrow, S. B. Neuman, & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instructions* (pp. 11-21). New York: Guilford Press.
- Gambrell, L. & Morrow, L. (1996). Creating motivating contexts for literacy learning. In L. Baker, P. In Afflerbach & D. Reinking (Eds.), *Developing Engaged Readers in school and home communities* (pp. 115-136). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Gilly, M. (1988). Interaction entre pairs et constructions cognitives : modeles explicatifs. In A. N. Perret-Clermont, & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître: Enjeux et regulations sociales dans le developement cognitive* (pp. 19-28): Cousset: Delval.
- Gilly, M. (1989a). À propos de la theorie du conflit-cognitif et des mécanismes psychosociaux des constructios cognitives: Perspectives actuelles et modeles explicatifs. In N. Bednarz, & C. Garnier (Eds.), *Constructions des savoirs obstacles & conflits* (pp. 162-182). Montréal: Agence d' Arc Inc.
- Gilly, M. (1989b). Social Psychology of Cognitive Constructions: European Perspectives. Comunicação apresentada na Conferência da EARLI, Madrid.
- Gilly, M. (1995). Approches socio-constructives du développement cognitive de l'enfant d'âge scolaire. In D. Gaonach, & C. Golder (Eds.), *Manuel de Psychologie pour l'enseignement*. Paris: Hachette.
- Gilly, M. (1999). Education, construction de connaissances et development cognitive: Remarques introductives. *Análise Psicológica*, 1 (17), 5-8.
- Gilly, M., Fraisse, J., & Roux, J.P. (1988). Résolution des problemes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans: dynamiques interactives et socio-cognitives. In A.N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et Connaître: Enjeux et Régulations sociales dans le Développement Cognitif* (pp. 77-92). Cousset: Del Val.
- Good, T. & Brophy (2003). *Looking in Classrooms (9th ed.)*. New york: Harper & Row Pub. Inc.
- Goodlad, S. & Hirst, B. (1989). *Peer Tutoring: A guide to learning by teaching*. London: Kogan Page.
- Goodlad, S. & Hirst, B. (1990). *Explorations in Peer Tutoring*. Oxford: Basil Blackweel Ld.
- Goodwin, B. (1990). The causes of biologicalform. In G. Butterworth & P. Byrant (Eds.), *Causes of Development* (pp.49-63). Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children, *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 525-538.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children learning: an experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (5), 890-898.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81 (2), 143-154.

- Grolnick, W. S., Ryan, & R. M., Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology, 83* (4), 508-517.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The selfdetermination perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135-161). New York: Wiley.
- Harackiewicz, J. (1979). The effects of reward contingency and performance feedback on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 1352-1363.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. Toward a developmental model. *Human Development, 21*, 34-64.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology, 17*, 300-312.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jones, I. (2003). Collaborative writing and children's use of literate language: A sequential analysis of social interaction. *Journal of Early Childhood Literacy, 3*, 165-178.
- Jones, J. (1990). Tutoring as a field-based learning: some New Zealand developments. In S. Goodlad & B. Hirst (Eds.), *Explorations in Peer Tutoring* (pp. 98-109). Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Kellett, D. (1990). Peer tutoring, peer collaboration and the development of memorization strategy. In S. Goodlad & B. Hirst (Eds.), *Explorations in Peer Tutoring* (pp. 203-214). Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Kumpulainen, K. & Mutanen, M. (1999). The situated dynamics of peer group interaction: an introduction to an analytic framework. *Learning and Instruction, 9* (5), 449-473.
- Kumpulainen, K. & Mutanen, M. (2000). Mapping the dynamics of peer group interaction: a method of analysis of socially shared learning processes. In H. Cowie & G. Aalsvoort (Eds.), *Social Interaction in learning and instruction : the meaning of discourse for the construction of knowledge* (pp. 144-160). Oxford: Pergamon.
- Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 28*, 129-137.

- Light, P. (1983). Social interaction and cognitive development: a review of post-Piagetian research. In S. Meadows (Eds.) *Developing thinking: approaches to children's cognitive development* (pp. 67-88). London: Meuthen.
- Limbrick, E., McNaughton, S., & Glynn, T. (1985). Reading gains for underachieving tutors and tutees in a cross-age tutoring programme, *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 26(6), 939-953.
- Mata, L. (2002). *Literacia familiar*. Tese de doutoramento apresentada à universidade do Minho, Braga.
- McCombs, B. (1996). Alternative perspectives for motivation. In L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (Eds.), *Developing Engaged Readers in school and home communities* (pp. 67-88). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Mendes, A. Q. & Alves-Martins, M. (1986). Aspectos cognitivos e metacognitivos na aprendizagem da leitura. *Análise Psicológica*, 1 (5), 25-43.
- Mercer, N. (1995). *The guide construction of knowledge: talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 6 (4), pp. 359-377.
- Merret, F. (1994). *Improving Reading: A teacher's guide to peer tutoring*. London: David Fulton Publishers.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M.L., & Urdan, T. (1998). The development and validation of scales assessing students' goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Miserandino, M. (1996). Children Who Do Well in School: Individual Differences in Perceived Competence and Autonomy in Above-Average Children. *Journal of Educational Psychology*, 88 (2), 203-214.
- Monteiro, V. (1995). *Aprender ensinando: Estudo do efeito-tutor em crianças do 4º ano de escolaridade em interacção diádica com colegas do 3º ano*. Tese de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Monteiro, V. (1996). Estudo do efeito-tutor em crianças do 4º ano de escolaridade. In L. Almeida, J. Silvério, S. Araújo (Eds.), *Actas do 2º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (vol. 2, pp. 531-537). Braga: Universidade do Minho.
- Monteiro, V. (1998). Programa tutorial em crianças do 4º ano de escolaridade: Benefícios cognitivos. *Análise Psicológica*, 2 (16), 277-283.

- Monteiro, V. (2003). *Leitura a Par*. Avaliação dos efeitos de um Programa de Leitura a Par no Desempenho em Leitura, Motivação, Autoconceito e Auto-estima de alunos do 2º e 4º ano de escolaridade. Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de ciências.
- Monteiro, V. & Mata, L. (2001). Motivação para a leitura em crianças do 1º, 2º, 3º e 4º ano de escolaridade. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 3, 49-68.
- Morrow, L. (1992). The impacto of a literature-based programo n literacy achievement, use of literature, and attitudes of children from minority backgrounds. *Reading Research Quartely*, 27, 250-275.
- Mugny, G. (1985). *Psychologie sociale du development cognitive*. Berne: Peter Lang.
- Mugny, G. & Doise, W. (1978). Sócio-cognitive conflict and struture of individual and collective performances. *European Journal of Social Psychology*, 8, 181-192.
- Mugny, G. & Doise, W. (1983).Le marcage social dans le development cognitive. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3, 89-106.
- Nicholls, J. G., Cobb, P., Yackel, E., Wood, T., & Wheatley, G. (1990). Students' theories of mathematics and their mathematical knowledge: multiple dimensions of assessment. In G. Kulm (Ed.), *Assessing Higher Order Thinking in Mathematics* (pp. 137-154). Washington DC: American Association Adv. Science.
- Oldfather, P. (1993). What students say about motivating experiences in a wole language classroom. *The Reading Teaches*, 46, 672-681.
- Oldfather, P. & Wigfield, A. (1996). Children's motivations for literacy learning. In L. Baker, P. Afflerbach, & D. Reinking (Eds.), *Developing Engaged Readers in school and home communities* (pp. 89-113). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Patrick, B.C., Skinner, E.A., & Connell, J.P. (1993). What Motivates Children's Behavior and Emotion? Joint Effects of Perceived Control and Autonomy in the Academic Domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65 (4), 781-791.
- Peixoto, F. & Menéres, S. (1997). Interações sociais e aprendizagem: a influência do estatuto do par nas dinâmicas interactivas e nos procedimentos de resolução. *Análise Psicológica*, 15 (2), 269-281.
- Peixoto, F. & Monteiro, V. (1999). Interações sociais, desenvolvimento e aprendizagem: O papel do estatuto do par e da mediação semiótica. *Análise Psicológica*, 1 (17), 9-17.
- Perfetti, Ch., & Rieben, L. (1989). *L' apprenti lecteu: Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Paris: Delachaux et Niestlé.

- Perret-Clermont, A.-N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction social*. Berne: Peter Lang.
- Perret-Clermont, A.-N. (1980). *Social interaction and cognitive development in children*. New York: Academic Press.
- Perret-Clermont, A.-N. & Schubauer-Leoni, M. L. (1981). Conflict and cooperation as opportunities for learning. In P. Robinson (Eds.), *Communication in development* (pp. 203-233). London: Academic Press.
- Perret-Clermont, A.-N. & Nicolet, M. (1988). *Interagir et Connaître: Enjeux et Régulations Sociales dans le Développement Cognitif*. Cousset: Del Val.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Sílabo.
- Pontecorvo, C. (2003). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Série Manuales
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pintrich, P.R. & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33 - 40.
- Pintrich, P.R. (2000a) An achievement goal perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educacional Psychology*, 25, 92 – 104.
- Pintrich, P.R. (2000b). The role of goal orientations in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Printrich, & M. H. Zeidner (Eds.) *Handbook of Self-Regulation* (pp. 452–502). San Diego: Academic.
- Pittman, T. S., Davey, M.E., Alafat, K.A., Wetherill, K.V., & Kramer, N.A. (1980). Information versus controlling verbal rewards. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 6, 228-233.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R., & Rollett, W. (2000). In M. Boekaerts, P. R. Printrich, & M. H. Zeidner (2000), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 503-529). San Diego: Academic.
- Rokeach, M. (1979). From individual to institucional values with special references to the values of science. In M. Rokeach (Ed.) *Understanding Human Values* (pp. 47-70). New York: Free Press.
- Roux, J. P. & Gilly, M. (1988). Contribution à l'étude des mecanismes d'acion du marquage social dans une tache d'ordination à 12-13 ans. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.) *Interagir et Connaître: Enjeux et Régulations sociales dans le Développement Cognitif* (pp. 153-165). Cousset: Del Val.

- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, M.R. & Connell, J.P. (1989). Perceived Locus of Casuality and Internalization; Examining Reasons for Acting in Two Domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (5), 749-761.
- Ryan, R.M., Connell, J.P., & Grolnick, W.S. (in presse). When achievement is not intrinsically motivated: A theory of self-regulation in school. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*. New York: Academic Press.
- Ryan, R.M. & Grolnick, W.S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessment of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.
- Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: Organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behaviour and development. *Development and Psychopathology*, 9, 701-721.
- Ryan, M. R. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sim-Sim, I. (1994b). De que é que falamos quando falamos de leitura. *Inovação*, 7, 131-144.
- Simões, A. (1993). *O efeito das relações de tutela entre pares assimétricos na aprendizagem da leitura: Projecto de leitura a par*. Monografia de fim de curso, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behaviour*. Mew York: Macmillan.
- Skinner, E.A. (1995). *Perceived Control, Motivation, and Coping*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Skinner, E.A., Zimmer-Gembeck, & M.J.; Connel, J.P. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monogr. Soc. Res. Child Dev.*, 63 (254, 2-3)
- Stipek, D. (1998). *Motivation to learn: from theory to practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Subtil, A. (1997). *Interacção entre pares: Diades simétricas e assimétricas: Benefícios cognitivos*. Monografia de fim de curso, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

- Taylor, B., Hanson, B., Justice-Swanson, K., & Watts, S. (1997). Helping struggling readers: linking small-group intervention with cross-age tutoring. *The Reading Teacher*, 51 (3), 196-209.
- Topping, K. (1987). Paired Reading: a powerful technique for parent use. *The Reading Teacher*, 40(7), 608-614.
- Topping, K. (1988). *The Peer Tutoring Handbook: Promoting Co-operative learning*. Beckenham: Croom Helm.
- Topping, K. (1989). Peer tutoring and paired reading: combining two powerful techniques. *The Reading Teacher*, 42, 488-494.
- Topping, K. (1990). Peer tutored paired reading: out-come from ten projects. In S. Goodlad & B. Hirst (Eds), *Explorations in Peer Tutoring* (pp. 154-167). Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Topping, K. (1994). Peer tutoring. In P. Kutnick & C. Rogers (Eds.), *Groups in schools* (pp. 104-128). London: Cassell.
- Topping, K. (1995). *Paired reading, spelling and writing: the handbook for teachers and parents*. London: Cassell.
- Tudge, J. (1989). When collaboration leads to regression: some negative consequences of socio-cognitive conflict. *European Journal of Social Psychology*, 19, 123-138.
- Tudge, J. (1992). Processes and consequences of peer collaboration: a Vygotskian analysis. *Child Development*, 63, 1364-1379.
- Tudge, J. & Rogoff, B. (1989). Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives. In M. Bornstein & J. S. Bruner (Eds.), *Interaction in human development* (pp.17-40). London: Lawrence Earlbaum Associates, Publishers.
- Tudge, J & Winterhoff (1993). Vygotsky, Piaget, and Bandura: perspectives on the relations between the social world and cognitive development. *Human Development*, 36, 61-81.
- Tudge, J., Winterhoff, P., & Hogan, D. (1996). The cognitive consequences of collaborative problem solving with and without feedback. *Child development*, 67, 2892-2909.
- Turner, J. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*, 30(3), 410-441.
- Turner, J. (1997). Starting right: Strategies for engaging young literacy learners- In J. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: motivating readers through integrated instruction* (pp. 183-204). Newark: International Reading Association.

- Wegerif, R., & Mercer, N. (1997a). Using computer-based text analysis to integrate qualitative and qualitative methods in research on collaborative learning. *Language and Education, 11*(4), 271-286.
- Wegerif, R., & Mercer, N. (1997b). A dialogical frame work for researching peer talk. In R. Wegerif & P. Scrimshaw (Eds.), *Computers and talk in the primary classroom* (pp. 49-61). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Wegerif, R., & Mercer, N. (2000). Language for thinking: a study of children solving reasoning test problem together. In H. Cowie & G. Aalsvoort (Eds.), *Social Interaction in learning and instruction: the meaning of discourse for the construction of knowledge* (pp. 179-192). Oxford: Pergamon.
- Wegerif, R., Mercer, N., & Dawes, L. (1999). From social interaction to individual reasoning: an empirical investigation of a possible sociocultural model of cognitive development. *Learning and Instruction, 9*, 493-516.
- Weiner, B. (1980). *Human Motivation*. New York: Holt Reinhart and Winston.
- Wentzel, K.R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development, 62*, 1066-1078.
- Wentzel, K.R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology, 85*, 357-364.
- Wentzel, K.R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance and perceived social support. *Journal of Educational Psychology, 86*, 173-182.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered. *Psychological Review, 66*, 297-333.
- Wiegfield, A. & Eccles, J.S. (2001). *The Development of Achievement Motivation*. San Diego, CA: Academic, in press.
- Wiegfield, A. & Guthrie, J. (1997a). Motivation for reading: an overview. *Educational Psychologist, 32* (2), 57-59.
- Wiegfield, A. & Guthrie, J. (1997b). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 420-432.
- Winne, P.H. & Marx, R.W. (1989). A cognitive processing analysis of motivation with classroom tasks. In R. Ames & C. Ames (Eds.) *Research on Motivation in Education (vol. 2)* (pp. 223-237). New York: Academic.
- Winykamen, F. (1990). Imitation et acquisition par observation: Études récents et perspectives. In J. Bideau & M. Michelle (Eds.). *Psychologie Développementale: Problemes et Realités* (pp. 215-230). Bruxelles: Pierre Mardaga.

- Wood, K. (1990). Collaborative learning. *The reading Teacher*, 43, 346-347.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: a social-cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Prinrich, & M.H. Zeidner (2000), *Handbook of Self-Regulation* (pp.13-39). San Diego: Academic.
- Zuckerman, M., Porac, J. Lathin, D., Smith, R. ,& Deci, E.L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically motivated behaviour. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 443-446.

ANEXOS

ANEXO A

**TESTE DE AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS EM LEITURA
(MONTEIRO, 2000)**

2º ANO DE ESCOLARIDADE

O corvo e a raposa

O corvo tinha conseguido arranjar um belo queijinho e levava-o para o ninho.

Como estava um pouco cansado, pousou num ramo de árvore a descansar, enquanto o queijo ia espalhando um cheirinho delicioso à sua volta.

A raposa, que naquele momento passava por ali, deu por ele e pôs-se logo a pensar na melhor maneira de lhe deitar o dente.

- Bom dia, Excelentíssimo Senhor Corvo – disse ela – Que elegante está, de fato escuro! Vai fazer o seu pedido oficial de casamento?

- Mmmm! – fez o corvo, baixando as pálpebras, como que a dizer: “Oh! Que lisonjeira, Senhora Raposa!” Mas percebia-se que lhe queria agradecer. Porém, para segurar o queijo não podia abrir o bico.

- Quem me dera ouvir a canção que vai cantar à sua amada – insistiu a raposa. – Se a sua voz for tão bela como o seu traje...

Nessa altura, o corvo não resistiu mais. Para fazer ouvir a sua voz, abriu o bico de par em par ...e adeus queijinho!

Compreensão

Nome: _____ Idade: _____

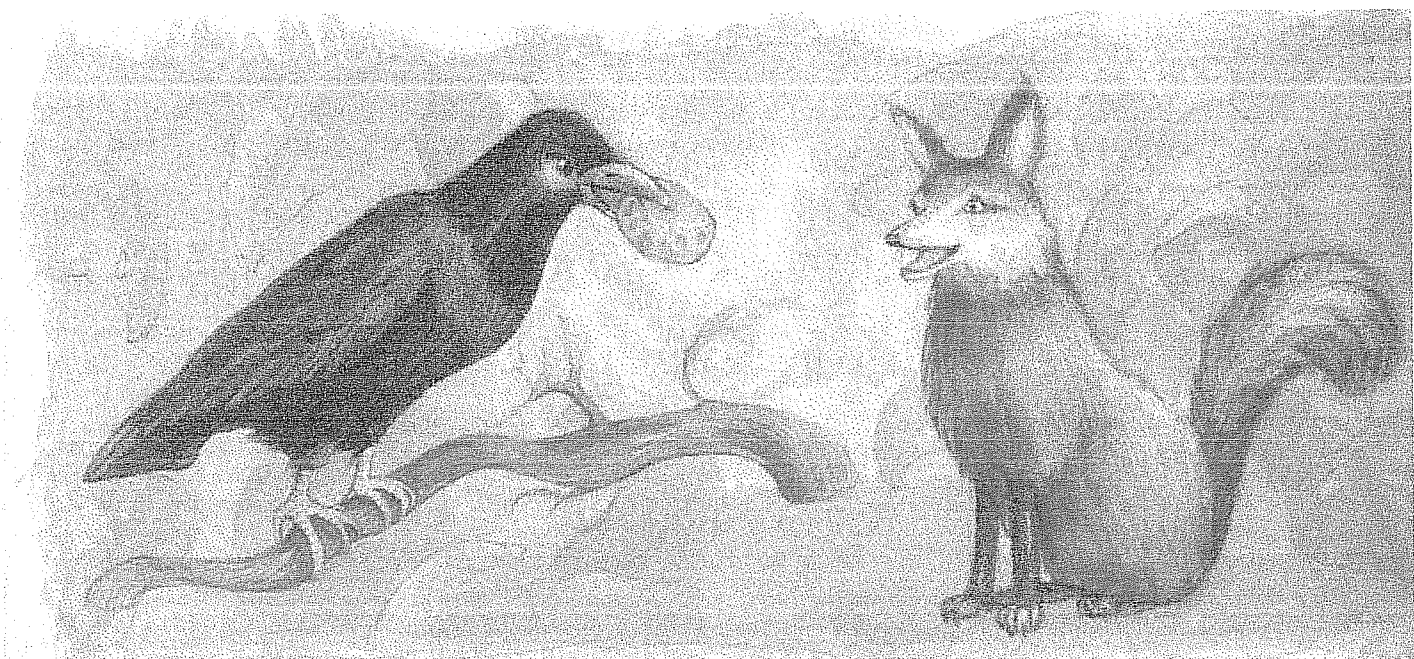
1 – Para onde se dirigia o corvo depois de arranjar um belo queijo?

2 – Como descobriu a raposa o corvo pousado na árvore?

3 – Qual era a intenção da raposa?

4 – O que fez a raposa para conseguir o que queria?

5 – O corvo queria agradecer à raposa mas não podia. Porquê?



O Pinheirinho

De repente, senti que algo me batia na cabeça. Atordoada, sentei-me no chão olhando em redor. Vi o que me batera: era uma pinha que tinha somente um pinhão. Apanhei-o e levei-o comigo.

Já em casa fui guardá-lo num vasinho que a minha mãe tinha na varanda. Todos os dias lhe ia dar os bons-dias antes de ir para a escola.

Uma manhã reparei que havia uma hastezinha saída da terra. Comecei a acariciá-la ela foi crescendo, crescendo, até ser um pinheiro tão grande que tive de mudá-lo para um vaso maior.

Cresceu mais do que eu, e o meu pai plantou-o no quintal. Agora, para falar com ele, tenho de gritar, pois está tão alto, que receio que ele não me ouça. Mas sei que ouve porque, sempre que lhe falo, deixa cair uns pinhõezinhos.

Há dias, pus um pinhãozinho na terra e, hoje de manhã verifiquei que o meu pinheiro já tinha um filhote!

Amanhã vou a correr ao quintal para lhe dar a novidade.

Francisca Metrogos



Compreensão

Nome: _____ Idade: _____

1 - O que bateu na cabeça da menina?

2 - O que fez a menina com o pinhão?

3 - Depois de a menina ter plantado o pinhão, o que aconteceu?

4 - Como é que nasceu o filhote do pinheiro?

5 - Como sabia a menina que o pinheiro a ouvia, quando falava com ele?

Grelha de Cotação da Correção da Leitura
2º ano “ O corvo e a raposa”

Nome: _____ Idade: _____ Ano: _____ Tempo _____

Texto: “O corvo e a raposa” Nº de palavras: 165	Erros de Pronúncia	Subst.	Recusa	Adição	Omis.	Invers.
O corvo e a raposa						
O corvo tinha						
conseguido arranjar						
um belo queijinho						
e levava-o						
para o ninho.						
Como estava						
um pouco cansado,						
pousou num ramo						
de árvore a descansar,						
enquanto o queijo						
ia espalhando um						
cheirinho delicioso						
à sua volta.						
A raposa, que naquele						
momento passava						
por ali,						
deu por ele						
e pôs-se logo a						
pensar na melhor						
maneira de lhe						
deitar o dente.						
- Bom dia, Excelentíssimo						
Senhor Corvo						
- disse ela						
- Que elegante está,						
de fato escuro!						
Vai fazer						
o seu pedido						
oficial de casamento?						
- Mmmm! - fez						
o corvo, baixando						
as pálpebras,						
como que a dizer:						
“Oh! Que lisonjeira,						
Senhora Raposa!”						
Mas percebia-se que						
lhe queria agradecer.						
Porém, para segurar						
o queijo não						
podia abrir						
o bico.						

Grelha de Cotação da Correção da Leitura (cont.)
2º ano “ O corvo e a raposa”

Texto: “O corvo e a raposa”	Erros de Pronúncia	Subst.	Recusa	Adição	Omis.	Invers.
- Quem me dera						
ouvir a canção						
que vai cantar						
à sua amada						
– insistiu a raposa.						
Se a sua voz						
for tão bela						
como o seu traje...						
Nessa altura,						
o corvo não						
resistiu mais.						
Para fazer						
ouvir a sua voz,						
abriu o bico						
de par em par ...						
e adeus queijinho!						

Grelha de Cotação da Correção da Leitura
2º ano "O Pinheirinho"

Nome: _____ Idade: _____ Ano: _____ Tempo _____

Texto: "O Pinheirinho"	Erros de Pronúncia	Subst.	Recusa	Adição	Omis.	Invers.
Nº de palavras: 165						
O Pinheirinho						
De repente,						
senti que algo						
me batia na cabeça.						
Atordoada, sentei-me						
no chão olhando						
em redor. Vi o						
que me batera:						
era uma pinha						
que tinha somente						
um pinhão.						
Apanhei-o e						
leve-o comigo.						
Já em casa						
fui guardá-lo						
num vasinho						
que a minha mãe						
tinha na varanda.						
Todos os dias						
lhe ia dar os						
bons-dias antes						
de ir para						
a escola.						
Uma manhã reparei						
que havia uma						
hastezinha saída						
da terra. Comecei						
a acariciá-la ela						
foi crescendo,						
crescendo, até						
ser um pinheiro						
tão grande que						
tive de mudá-lo						
para um vaso						
maior.						
Cresceu mais						
do que eu,						
e o meu pai						
plantou-o no						
quintal. Agora,						
para falar com						
ele, tenho de						

Grelha de Cotação da Correção da Leitura (cont.)
2º ano “O Pinheirinho”

Texto: “O Pinheirinho” Nº de palavras: 165	Erros de Pronúncia	Subst.	Recusa	Adição	Omis.	Invers.
gritar, pois						
está tão alto,						
que receio que						
ele não me ouça.						
Mas sei que ouve						
porque, sempre						
que lhe falo,						
deixa cair uns						
pinhõezinhos.						
Há dias, pus um						
pinhãozinho na						
terra e, hoje						
de manhã verifiquei						
que o meu pinheiro						
já tinha						
um filhote!						
Amanhã vou						
a correr ao						
quintal para						
lhe dar a						
novidade.						

ANEXO B
TESTE DE AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS EM LEITURA
(MONTEIRO, 2000)

4º ANO DE ESCOLARIDADE

Boa vizinhança

Era uma árvore muito bonita. Morava ali, já há alguns anos. Nas suas ramarias vinha sentar-se a Primavera para se enfeitar de folhas viçosas, e levíssimas borboletas lhe segredavam seus bailados frágeis.

No Inverno conseguia aguentar os encontrões do vento e as arremetidas da chuva, sem se deixar ir ao chão. Isto não é uma habilidade qualquer!

Tinha um tronco muito forte. Só não sabia como se chamava. Os seus frutos eram rijos e um pouco feios. Ou seja: não eram de cores alegres como tantos outros que ela via nas árvores suas vizinhas.

Isto dava-lhe uma certa tristeza.

Naquele princípio de Verão, uma macieira que entretanto crescera e aparecera ao seu lado, não se calava:

- Olhem bem para as minhas lindas maçãs! Já viram coisa mais bonita?!

Quem por ali passava, não lhe poupava elogios:

- Realmente, que maçãs tão lindas!

E a árvore que tinha os frutos rijos e um pouco feios, suspirava baixinho:

- Quem me dera ter umas maçãs assim tão lindas!

Embora ela suspirasse muito baixinho, houve uma borboleta que a ouviu e se admirou de tal desejo.

Embora ela suspirasse muito baixinho, houve um pardal que a ouviu e desatou a rir desabaladamente.

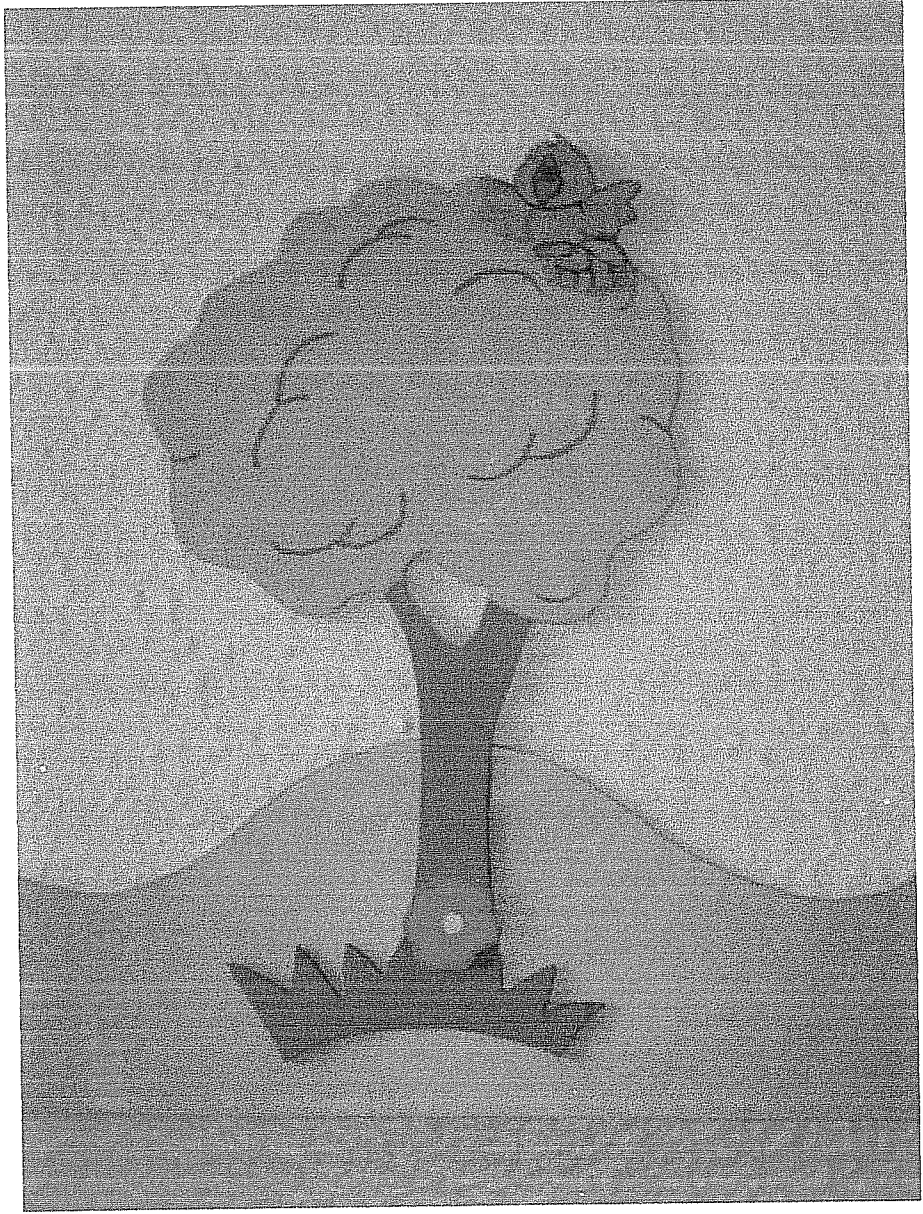
- De que te estás a rir? – perguntou a nossa árvore.

- Achei graça ao que estavas a dizer. Então tu, que és uma noqueira, querias dar maçãs vermelhas?!

- Ai eu sou uma noqueira?! Ainda bem que mo dizes, porque desconhecia completamente o meu nome.

- Eu sei muitas coisas mais, e se quiseres, conto-tas! – disse o pardal, muito esperto.

A noqueira já não estava triste, ali a rir e a conversar, junto do seu novo amigo.



Compreensão

Nome: _____ Idade: _____

1 – A árvore vivia um pouco triste. Porquê?

2 - Qual era a grande habilidade da árvore?

3 – Qual era o desejo da árvore?

4 – A árvore não sabia o seu nome. Quem lho ensinou?

5 – Porque é que a árvore já não estava triste?

A Menina e o Ouriço-Cacheiro

A primeira vez que eu o vi, foi ao entardecer. Era uma sombra redonda que saía dos tojos e muito devagarinho avançava em direcção aos meus sapatos.

Faz de conta que, enquanto a misteriosa sombra se vai aproximando devagaríssimo dos meus sapatos, eu vou querer dizer muito depressa que tenho 9 anos, chamo-me Maria e já conheço muitas terras. Este sítio onde por acaso não há fonte nenhuma especial, chama-se A Fonte dos Marmeleiros.

Pronto! Demorei-me um bocadinho a falar de mim e de mais coisas necessárias, e a tal sombra redonda que vinha a sair dos tojos veio mesmo esborrachar o nariz na biqueira do meu sapato direito!

Levantou logo os olhos muito redondos e disse também logo: Olá!

Isto sem medo nenhum, como se o fim do seu caminho fosse tal e qual aquele, ao muro do meu sapato, e afinal até nem me achasse nada parecida com uma árvore ou arbusto dali das redondezas.

Só naquele momento é que eu percebi que tinha acabado de fazer a sua apresentação e entrado directamente em cena um ouriço-cacheiro muito cómico.

Apeteceu-me pegar nele ao colo e levá-lo para casa. Mal o agarrei, dei um grito que assustou imensa passarada distraída.

- Bolas...que tu picas! Porque não me avisaste?

- Ai pico? Ainda bem. É próprio... Se fosse aqui há uns dias atrás, não era capaz de picar.

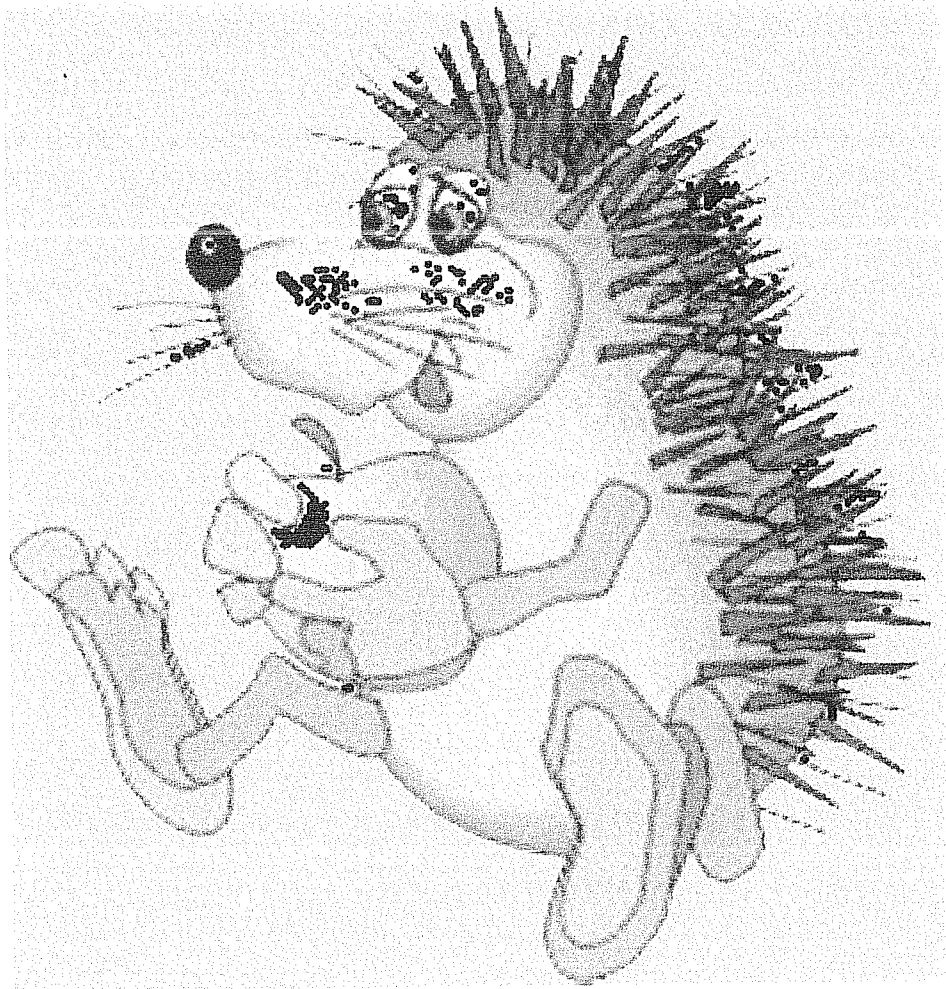
- Porquê?! Estavas doente?

- Não!!! Já estou a ver que não percebes nada de ouriços-cacheiros!

E muito espevitado subiu para uma pedrinha e começou a explicar:

- Nós, quando nascemos, temos uns espinhos muito fracos, muito moles. É próprio...Só depois, com a idade, é que eles vão endurecendo para nos proteger, percebeste?

Maria Alberta Meneres



Compreensão

Nome: _____ Idade: _____

1 – Como se chama a menina?

2 – Como se chama o sítio onde a menina e o ouriço-cacheiro se encontraram?

3 – Depois do ouriço-cacheiro se apresentar à menina, o que lhe apeteceu fazer com ele?

4 - Porque razão a menina deu um grito?

5 – Depois de endurecerem, para que servem os espinhos aos ouriços-cacheiros?

Grelha de Cotação da Correção da Leitura
4º ano “Boa vizinhança”

Nome: _____ Idade: _____ Ano: _____ Tempo _____

Texto: “Boa vizinhança” Nº de palavras: 278	Erros de Pronúncia	Subst.	Recusa	Adição	Omis.	Invers.
Boa vizinhança						
Era uma árvore						
muito bonita.						
Morava ali, já						
há alguns anos.						
Nas suas ramarias						
vinha sentar-se						
a Primavera para se						
enfeitar de folhas						
viçosas, e levíssimas						
borboletas lhe						
segredavam seus						
bailados frágeis.						
No Inverno conseguia						
aguentar os encontrões						
do vento e as arremetidas						
da chuva, sem se						
deixar ir ao chão.						
Isto não é uma						
habilidade qualquer!						
Tinha um tronco						
muito forte.						
Só não sabia						
como se chamava.						
Os seus frutos eram						
rijos e um pouco						
feios. Ou seja:						
não eram de						
cores alegres						
como tantos						
outros que ela						
via nas árvores						
suas vizinhas.						
Isto dava-lhe uma						
certa tristeza.						
Naquele princípio						
de Verão, uma						
macieira que						
entretanto						
crecera e						
aparecera ao						

Grelha de Cotação da Correção da Leitura (cont.)
4º ano “Boa vizinhança”

Texto: “Boa vizinhança” Nº de palavras: 278	Erros de Pronúncia	Subst.	Recusa	Adição	Omis.	Invers.
seu lado,						
não se calava:						
- Olhem bem						
para as minhas						
lindas maçãs!						
Já viram						
coisa mais						
bonita?! Quem						
por ali passava,						
não lhe poupava						
elogios:						
- Realmente, que						
maçãs tão lindas!						
E a árvore que tinha						
os frutos rijos						
e um pouco feios,						
suspirava baixinho:						
- Quem me dera						
ter umas maçãs assim						
tão lindas!						
Embora ela						
suspirasse muito						
baixinho,						
houve uma borboleta						
que a ouviu e						
se admirou de						
tal desejo.						
Embora ela						
suspirasse muito						
baixinho, houve						
um pardal que a						
ouviu e desatou						
a rir desabaladamente.						
- De que te estás						
a rir? – perguntou						
a nossa árvore.						
- Achei graça						
ao que estavas a dizer.						
Então tu, que és						
uma noqueira, querias						
dar maçãs vermelhas?!						

Grelha de Cotação da Correção da Leitura (cont.)
4º ano “Boa vizinhança”

Texto: “Boa vizinhança” Nº de palavras: 278	Erros de Pronúncia	Subst.	Recusa	Adição	Omis.	Invers.
- Ai eu sou uma						
nogueira?! Ainda						
bem que mo dizes,						
porque desconhecia						
completamente o						
meu nome.						
- Eu sei muitas						
coisas mais, e se						
quiseres, conto-tas!						
- disse o pardal,						
muito esperto.						
A noqueira já						
não estava						
triste, ali a						
rir e a conversar,						
junto do seu						
novo amigo.						

Grelha de Cotação da Correção da Leitura
4º ano “A menina e o Ouriço-Cacheiro”

Nome: _____ Idade: _____ Ano: _____ Tempo _____

Texto: “A menina e o Ouriço-Cacheiro” Nº de palavras: 281	Erros de Pronúncia	Subst.	Recusa	Adição	Omis.	Invers.
A menina e o Ouriço-Cacheiro						
A primeira vez						
que eu o vi,						
foi ao entardecer.						
Era uma sombra						
redonda que saía						
dos tojos e						
muito devagarinho						
avançava em direcção						
aos meus sapatos.						
Faz de conta que,						
enquanto a misteriosa						
sombra se vai aproximando						
devagaríssimo dos meus						
sapatos, eu vou						
querer dizer						
muito depressa						
que tenho 9 anos,						
chamo-me Maria						
e já conheço						
muitas terras.						
Este sítio						
onde por acaso						
não há fonte						
nenhuma especial,						
chama-se A Fonte						
dos Marmeleiros.						
Pronto! Demorei-me						
um bocadinho a falar						
de mim e de mais						
coisas necessárias,						
e a tal sombra redonda						
que vinha a sair						
dos tojos veio						
mesmo esborrachar						
o nariz na biqueira						
do meu sapato direito!						
Levantou logo						
os olhos muito						
redondos e disse						
também logo: Olá!						

Grelha de Cotação da Correção da Leitura (cont.)
4º ano “A menina e o Ouriço-Cacheiro”

Texto: “A menina e o Ouriço-Cacheiro” Nº de palavras: 281	Erros de Pronúncia	Subst.	Recusa	Adição	Omis.	Invers.
Isto sem medo						
nenhum, como se o						
fim do seu caminho						
fosse tal e qual						
aquele, ao muro						
do meu sapato,						
e afinal até nem						
me achasse nada						
parecida com uma árvore						
ou arbusto						
dali das redondezas.						
Só naquele momento						
é que eu percebi						
que tinha acabado						
de fazer a sua						
apresentação e entrado						
directamente em cena						
um ouriço-cacheiro						
muito cómico.						
Apeteceu-me pegar						
nele ao colo e						
levá-lo para casa.						
Mal o agarrei,						
dei um grito						
que assustou imensa						
passarada distraída.						
- Bolas... que tu						
picas! Porque						
não me avisaste?						
- Ai pico?						
Ainda bem.						
É próprio...						
Se fosse aqui há						
uns dias atrás,						
não era						
capaz de picar.						
- Porquê?! Estavas						
doente? - Não!!!						
Já estou a						
ver que não						
percebes nada						

Grelha de Cotação da Correção da Leitura (cont.)
4º ano “A menina e o Ouriço-Cacheiro”

Texto: “A menina e o Ouriço-Cacheiro”	Erros de Pronúncia	Subst.	Recusa	Adição	Omis.	Invers.
Nº de palavras: 281						
de ouriços-cacheiros!						
E muito espevitado						
subiu para uma pedrinha						
e começou a explicar:						
- Nós, quando						
nascemos, temos						
uns espinhos muito						
fracos, muito						
moles. É próprio...						
Só depois, com						
a idade, é que eles						
vão endurecendo						
para nos proteger,						
percebeste?						

ANEXO C
ESCALA DE AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA
(MONTEIRO & MATA, 2000)

2ºANO DE ESCOLARIDADE

NOME: _____ ANO _____ IDADE: _____
 ESCOLA: _____ DATA NASC.: ____/____/____

Data de Aplicação: ____/____/____ Sexo: _____
 Profissão do Pai: _____
 Profissão da Mãe: _____
 Habilitações Literárias do Pai: _____
 Habilitações Literárias da Mãe: _____

EU E A LEITURA

(Monteiro & Mata 2000)

Este ouve histórias com atenção.		MAS	Este não está com atenção quando ouve histórias.	
4		3	2	1
Ouves histórias com muita atenção	Ou	Ouves com atenção	Estás com pouca atenção quando ouves histórias	Ou Com nenhuma atenção

1	Este fica satisfeito quando está a ver livros.		MAS	Este não fica satisfeito quando está a ver livros.	
	4		3	2	1
	Ficas muito satisfeito	Ou	Ficas satisfeito quando estás a ver livros	Ficas pouco satisfeito quando estás a ver livros	Ou Não ficas nada satisfeito quando estás a ver livros
2	Este acha que ler é difícil.		MAS	Este acha que ler é fácil.	
	1		2	3	4
	Ler é muito difícil	Ou	Ler é difícil	Ler é fácil	Ou Ler é muito fácil.
3	Este não acha importante que o professor lhe diga que lê bem.		MAS	Este acha importante que o professor lhe diga que lê bem.	
	1		2	3	4
	Não achas nada importante que o professor te diga que lê bem	Ou	Achas pouco importante	Achas importante que o professor te diga que lê bem	Ou Achas muito importante
4	Este fica satisfeito quando lhe leem histórias.		MAS	Este fica aborrecido quando lhe leem histórias.	
	4		3	2	1
	Ficas muito satisfeito quando te leem histórias	Ou	Ficas satisfeito	Ficas aborrecido quando te leem histórias.	Ou Ficas muito aborrecido

5	Este acha que consegue ler em voz alta para outras pessoas.	MAS	Este acha que não consegue ler em voz alta para outras pessoas.
	4		2
	3		1
	Consegues ler muito bem em voz alta para outras pessoas.	Ou	Consegues ler bem
			Consegues ler pouco em voz alta para outras pessoas
			Ou
			Não consegues ler nada
6	Este acha que ler não é uma boa maneira de passar o tempo.	MAS	Este acha que ler é uma boa maneira de passar o tempo.
	1		3
	2		4
	Achas não é nada bom passar o tempo a ler	Ou	Achas que é bom passar o tempo a ler
			Ou
			É muito bom
7	Este acha importante que os amigos lhe digam que lê bem.	MAS	Este não acha importante que os amigos lhe digam que lê bem.
	4		2
	3		1
	Achas muito importante que os amigos te digam que lê bem	Ou	Achas pouco importante que os amigos te digam que lê bem
			Ou
			Nada importante
8	Este acha que não é bom a ler.	MAS	Este acha que é bom a ler.
	1		3
	2		4
	Achas que não és nada bom a ler	Ou	És bom a ler
			Ou
			És muito bom
9	Este acha importante ler histórias para as contar aos amigos.	MAS	Este não acha importante ler histórias para as contar aos amigos.
	4		2
	3		1
	Achas muito importante ler histórias para as contar aos amigos	Ou	Achas pouco importante ler histórias para as contar aos amigos
			Ou
			Não achas nada importante
10	Este acha que não consegue ajudar outros colegas a ler.	MAS	Este acha que consegue ajudar outros colegas a ler.
	1		3
	2		4
	Não consegues ajudar nada os outros colegas a ler	Ou	Consegues ajudar um bocado os outros colegas a ler
			Ou
			Consegues ajudar muito

11	Este não acha importante receber elogios quando lê.	MAS	Este acha importante receber elogios quando lê.
	1	2	3
	4		4
	Não achas nada importante receberes elogios quando lês.	Ou	Achas pouco importante
			Achas importante receberes Ou Achas muito importante
12	Este consegue ler depressa.	MAS	Este lê devagar.
	4	3	2
			1
	Consegues ler muito depressa	Ou	Depressa
			Lês devagar Ou Muito devagar
13	Este não gosta quando recebe de presente um livro de histórias.	MAS	Este gosta quando recebe de presente um livro de histórias.
	1	2	3
			4
	Não gostas nada quando recibes de presente um livro de histórias	Ou	Gostas pouco
			Gostas um bocado quando recibes de presente um livro de histórias Ou Gostas muito
14	Este consegue ler textos difíceis.	MAS	Este não consegue ler textos difíceis.
	4	3	2
			1
	Consegues ler muito bem textos difíceis.	Ou	Consegues ler bem .
			Consegues ler um pouco de textos difíceis Ou Não lês nada .
15	Este acha que não é preciso ler coisas todos os dias.	MAS	Este acha que é preciso ler coisas todos os dias.
	1	2	3
			4
	Nunca se lê	Ou	Lê-se poucos dias
			Lê-se nalguns dias Ou Todos os dias
16	Este acha importante que os pais lhe digam que está a ler bem.	MAS	Este não acha importante que os pais lhe digam que está a ler bem.
	4	3	2
			1
	Achas muito importante que os pais te digam que estás a ler bem	Ou	Achas importante
			Achas pouco importante que os pais te digam que estás a ler bem Ou Nada importante

17 Este acha que ler é divertido. MAS Este acha que ler é aborrecido.

4 3 2 1

Ler é muito divertido Ou Ler é divertido. Ler é aborrecido Ou É muito aborrecido

18 Este tem dificuldade em perceber o que lê. MAS Este acha que percebe bem o que lê.

1 2 3 4

Tens muita dificuldade em perceberes o que lês Ou Tens alguma dificuldade Percebes bem o que lês Ou Percebes muito bem

19 Este prefere ler durante pouco tempo. MAS Este gosta de ler durante muito tempo.

1 2 3 4

Preferes ler muito pouco tempo Ou Pouco tempo Gostas de ler durante algum tempo Ou Muito tempo

20 Este acha importante ser dos que leem melhor. MAS Este não acha importante ser dos que leem melhor.

4 3 2 1

Achas muito importante ser dos que leem melhor Ou Achas importante ser dos que leem melhor Achas pouco importante ser dos que leem melhor Ou Nada importante ser dos que leem melhor

Folha de registo e cotação individual

Nome da criança: _____ Idade: _____ Data Nasc.: _____
 Escola: _____ Ano de Escolaridade: _____ Sexo: M F
 Professor: _____ Data da aplicação: _____

Item	Descrição	Prazer	Auto-conceito	Reconhecimento Social
1	Satisfeitas a ver livros	1. _____		
2	Ler é difícil/fácil		2. _____	
3	Professor diga que leem bem			3. _____
4	Satisfeitas quando lhes leem histórias	4. _____		
5	Ler em voz alta		5. _____	
6	Ler é boa maneira de passar o tempo	6. _____		
7	Amigos digam que leem bem			7. _____
8	Bom a ler		8. _____	
9	Ler histórias para contar aos amigos	9. _____		
10	Ajudar os colegas a ler		10. _____	
11	Receber elogios qdo leem			11. _____
12	Ler depressa		12. _____	
13	Receber livro de histórias	13. _____		
14	Ler textos difíceis		14. _____	
15	Ler coisas todos os dias	15. _____		
16	Pais digam que estão a ler bem			16. _____
17	Ler é divertido/aborrecido	17. _____		
18	Perceber o que leem		18. _____	
19	Ler pouco/muito tempo	19. _____		
20	Ser das que leem melhor			20. _____
Total da Coluna (subescala):		_____	_____	_____
Média da coluna (subescala):		<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

ANEXO D
ESCALA DE AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA
(MONTEIRO & MATA, 2000)

4º ANO DE ESCOLARIDADE

EU E A LEITURA

(Monteiro & Mata, 2000)

SOU
TAL E
QUAL
ASSIM

SOU
UM
BOCA-
DINHO
ASSIM

SOU
UM
BOCA-
DINHO
ASSIM

SOU
TAL E
QUAL
ASSIM

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças ouvem histórias com atenção.	MAS	Outras não estão com atenção quando ouvem histórias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	---	-----	--	--------------------------	--------------------------

1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças ficam satisfeitas quando estão a ver livros.	MAS	Outras crianças não ficam satisfeitas quando estão a ver livros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que ler é difícil.	MAS	Outras crianças acham que ler é fácil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças não acham importante que o professor lhes diga que leem bem.	MAS	Outras crianças acham importante que o professor lhes diga que leem bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças ficam satisfeitas quando lhes leem histórias.	MAS	Outras crianças ficam aborrecidas quando lhes leem histórias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que conseguem ler em voz alta para outras pessoas.	MAS	Outras crianças acham que não conseguem ler em voz alta para outras pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que ler não é uma boa maneira de passar o tempo.	MAS	Outras crianças acham que ler é uma boa maneira de passar o tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham importante que os amigos lhes digam que leem bem.	MAS	Outras crianças não acham importante que os amigos lhes digam que leem bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que não são boas a ler.	MAS	Outras crianças acham que são boas a ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham importante ler histórias para as contarem aos amigos.	MAS	Outras crianças não acham importante ler histórias para as contarem aos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que não conseguem ajudar outros colegas a ler.	MAS	Outras crianças acham que conseguem ajudar outros colegas a ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	SOU TAL E QUAL ASSIM	SOU UM BOCA- DINHO ASSIM		MAS		SOU UM BOCA- DINHO ASSIM	SOU TAL E QUAL ASSIM
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças não acham importante receber elogios quando leem.		Outras crianças acham importante receber elogios quando leem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças conseguem ler depressa .		Outras crianças leem devagar .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças não gostam quando recebem de presente um livro de histórias.		Outras crianças gostam quando recebem de presente um livro de histórias .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças conseguem ler textos difíceis .		Outras crianças não conseguem ler textos difíceis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que não é preciso ler coisas todos os dias.		Outras crianças acham que é preciso ler coisas todos os dias .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham importante que os pais lhes digam que elas estão a ler bem .		Outras crianças não acham importante que os pais lhes digam que elas estão a ler bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que ler é divertido .		Outras acham que ler é aborrecido .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm dificuldade em perceber o que leem.		Outras crianças percebem bem o que leem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças preferem ler durante pouco tempo .		Outras crianças gostam de ler durante muito tempo .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham importante ser das que leem melhor .		Outras crianças não acham importante ser das que leem melhor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO E

**“PORQUE É QUE EU FAÇO ESTAS COISAS?”
QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA AUTONOMIA
(DECI & RYAN, 1985)**

Nome:

Idade:

Ano de escolaridade:

Instruções:

Estamos interessados em saber a razão porque fazes os teus trabalhos de casa, porque trabalhas nas aulas, porque tentas responder a perguntas difíceis nas aulas e porque tentas ser um bom aluno.

As afirmações seguintes referem-se às razões porque alguns alunos as fazem. Não há respostas certas nem erradas. Como todas as pessoas são diferentes, cada um de vocês vai dar respostas diferentes.

Cada afirmação dá uma razão para fazer uma determinada coisa da escola. Pensa um bocadinho, decide e assinala com uma cruz a quantidade de vezes que fazes isso por essa razão: sempre, quase sempre, algumas vezes ou nunca.

Exemplo:

Porque é que eu me porto bem na escola?

Eu porto-me bem na escola porque é o que a professora e os meus pais esperam que eu faça.

Se o que está na afirmação **não é muitas vezes a razão** porque te portas bem na escola, faz uma cruz no **Nunca**.

Se o que está na afirmação **algumas vezes é a razão** porque te portas bem na escola, faz uma cruz no **Algumas vezes**.

Se o que está na afirmação **é quase sempre a razão** porque te portas bem na escola, faz uma cruz no **Quase sempre**.

Se o que está na afirmação **é sempre a razão** porque te portas bem na escola, faz uma cruz no **Sempre**.

Porque é que eu faço estas coisas?

A. Porque é que eu faço os meus trabalhos de casa (TPC)?

1. Eu faço os meus trabalhos de casa porque eu quero que a minha professora pense que sou um bom aluno.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

2. Eu faço os meus trabalhos de casa porque, se não os fizer, arranjo problemas.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

3. Eu faço os meus trabalhos de casa porque é divertido.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

4. Eu faço os meus trabalhos de casa porque, se não os fizer, fico a sentir-me mal comigo mesmo.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

5. Eu faço os meus trabalhos de casa porque eu quero perceber a matéria que foi dada.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

6. Eu faço os meus trabalhos de casa porque é o que a professora e os meus pais esperam que eu faça.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

7. Eu faço os meus trabalhos de casa porque gosto de os fazer.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

8. Eu faço os meus trabalhos de casa porque é importante para mim que os faça.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

B. Porque é que eu trabalho nas aulas?

9. Nas aulas, eu trabalho, para que a professora não grite comigo.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

10. Nas aulas, eu trabalho, porque eu quero que a professora pense que sou um bom aluno.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

11. Nas aulas, eu trabalho, porque eu quero aprender coisas novas.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

12. Nas aulas, eu trabalho, porque, se não o fizer, sinto-me envergonhado.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

13. Nas aulas, eu trabalho, porque é divertido.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

14. Nas aulas, eu trabalho, porque é uma regra da sala de aula.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

15. Nas aulas, eu trabalho, porque gosto.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

16. Nas aulas, eu trabalho, porque é importante para mim fazê-lo.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

C. Porque é que eu tento responder a perguntas difíceis nas aulas?

17. Eu tento responder a perguntas difíceis nas aulas porque eu quero que os meus colegas pensem que sou esperto.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

18. Eu tento responder a perguntas difíceis nas aulas porque, quando não tento, sinto-me envergonhado.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

19. Eu tento responder a perguntas difíceis nas aulas porque eu gosto de responder a perguntas difíceis.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

20. Eu tento responder a perguntas difíceis nas aulas porque é o que a minha professora e os meus pais esperam que eu faça.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

21. Eu tento responder a perguntas difíceis nas aulas para saber se estou certo ou errado.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

22. Eu tento responder a perguntas difíceis nas aulas porque é divertido responder a perguntas difíceis.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

23. Eu tento responder a perguntas difíceis nas aulas porque é importante para mim.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

24. Eu tento responder a perguntas difíceis nas aulas porque quero que a professora diga coisas boas sobre mim.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

D. Porque é que eu tento ser um bom aluno?

25. Eu tento ser um bom aluno porque é o que a professora e os meus pais esperam que eu faça.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

26. Eu tento ser um bom aluno para que a professora pense que eu sou um bom aluno.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

27. Eu tento ser um bom aluno porque eu gosto de fazer bem os trabalhos da escola.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

28. Eu tento ser um bom aluno porque, se não o for, eu arranjo problemas.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

29. Eu tento ser um bom aluno porque, se não o for, sinto-me muito mal comigo próprio.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

30. Eu tento ser um bom aluno porque é importante para mim.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

31. Eu tento ser um bom aluno porque, se o for, ficarei muito orgulhoso de mim.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

32. Eu tento ser um bom aluno porque, se o for, eu posso receber um prémio.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

ANEXO F

GRELHAS DE ANÁLISE DAS DINÂMICAS INTERACTIVAS

ANÁLISE QUALITATIVA DA DÍADE 3

Análise Funcional

PRIMEIRO MOMENTO			
CATEGORIAS	TUTOR	TUTORANDO	
Explicar-EX			
Raciocínio Alto-RA			
Avaliação-AV			
FB positivo			
Ausência de FB			
FB negativo			
Pistas/ Reformular Pergunta			
Questões-Q			
Respostas-R			
correctas			
erradas			
Organizativa			
Argumentação-AR			
Rever texto-RV			
Leitura Individual-LI			
Leitura Conjunta-LC			
Repetitiva-RP			
Experencial-E			
Afectiva-AF			
afectos positivos			
afectos negativos			

SEGUNDO MOMENTO			
CATEGORIAS	TUTOR	TUTORANDO	
Explicar-EX			
Raciocínio Alto-RA			
Avaliação-AV			
FB positivo			
Ausência de FB			
FB negativo			
Pistas/ Reformular Pergunta			
Questões-Q			
Respostas-R			
correctas			
erradas			
Organizativa			
Argumentação-AR			
Rever texto-RV			
Leitura Individual-LI			
Leitura Conjunta-LC			
Repetitiva-RP			
Experencial-E			
Afectiva-AF			
afectos positivos			
afectos negativos			

TERCEIRO MOMENTO			
CATEGORIAS	TUTOR	TUTORANDO	
Explicar-EX			
Raciocínio Alto-RA			
Avaliação-AV			
FB positivo			
Ausência de FB			
FB negativo			
Pistas/ Reformular Pergunta			
Questões-Q			
Respostas-R			
correctas			
erradas			
Organizativa			
Argumentação-AR			
Rever texto-RV			
Leitura Individual-LI			
Leitura Conjunta-LC			
Repetitiva-RP			
Experencial-E			
Afectiva-AF			
afectos positivos			
afectos negativos			

LEGENDA DAS CATEGORIAS:

EX - Expositiva, explicar

RA - Raciocínio Alto

Av-Avaliativa, avaliar trabalho ou acção do parceiro

P - Dá pistas

RF - Reformula Pergunta

Q - Interrogativa, fazer questões

R - Reactiva, responder a questões

OR - Organizativa, comportamentos de organização e/ou de controlo

AR - Argumentativa, justificar com argumentos

RV - Rever o texto

AL - Actividade de Leitura, ler texto em voz al

RP - Repetitiva, repetir o que foi dito pelo parceiro

E - Experencial, expressar experiências pess

AF - Afectiva, expressar sentimentos ou experiências que revelam afectos

ANÁLISE QUALITATIVA DA DÍADE 3

Processos cognitivos

PRIMEIRO MOMENTO		
CATEGORIAS	TUTOR	TUTORANDO
PROC		
EXPL		
OFF		

SEGUNDO MOMENTO		
CATEGORIAS	TUTOR	TUTORANDO
PROC		
EXPL		
OFF		

TERCEIRO MOMENTO		
CATEGORIAS	TUTOR	TUTORANDO
PROC		
EXPL		
OFF		

LEGENDA DAS CATEGORIAS:

PROC - Processos de procedimento/rutina

EXPO - Processos de interpretação ou de exploração

EXPL - Actividade Exploratória

OFF - Actividades fora da tarefa

Processos sociais

PRIMEIRO MOMENTO		
CATEGORIAS	TUTOR	TUTORANDO
COLL		
TUTO		
ARG		
INDI		
DOMI		
CONFL		
CONFU		

SEGUNDO MOMENTO		
CATEGORIAS	TUTOR	TUTORANDO
COLL		
TUTO		
ARG		
INDI		
DOMI		
CONFL		
CONFU		

TERCEIRO MOMENTO		
CATEGORIAS	TUTOR	TUTORANDO
COLL		
TUTO		
ARG		
INDI		
DOMI		
CONFL		
CONFU		

LEGENDA DAS CATEGORIAS:

COLL - Colaborativo, actividade conjunta com igual participação

TUTO - Tutorial, colega que ajuda e apoia o outro colega

ARGU - Argumentativo, conflitos cognitivos/sociais que são resolvidos e justificados de uma forma racional

INDI - Individualista, actividade individual, sem partilha

DOMI - Domínio, participação desigual com domínio do trabalho

CONFL - Conflito, conflitos sociais ou académicos que não são resolvidos

CONFU - Confusão, falta de partilha de conhecimento e silêncios

ANEXO G

REGISTO DIÁRIO DAS ACTIVIDADES DE LEITURA

Projecto de Leitura a Par

Registo Diário das Actividades – 2º Ano

Data: ___ / ___ / ___

1. Hoje estive a ler _____

2. Gostei da actividade:



Muito



Pouco



Nada

Bastante bem _____

Bem _____

3. Achei que correu

Normal _____

Mal _____

Bastante Mal _____

4. Durante a leitura pareceu-me que _____

Assinatura: _____

Projecto de Leitura a Par

Registo Diário das Actividades – 4º Ano

Data: ___ / ___ / ___

1. Hoje estivemos a ler _____

2. Gostei da actividade:



Muito



Pouco



Nada

Bastante bem _____

Bem _____

3. Achei que correu Normal _____

Mal _____

Bastante Mal _____

4. Senti que : _____ Desempenhei bem o meu papel de tutor

_____ Tive algumas dúvidas

5. Durante a leitura pareceu-me que _____

Assinatura: _____

ANEXO H

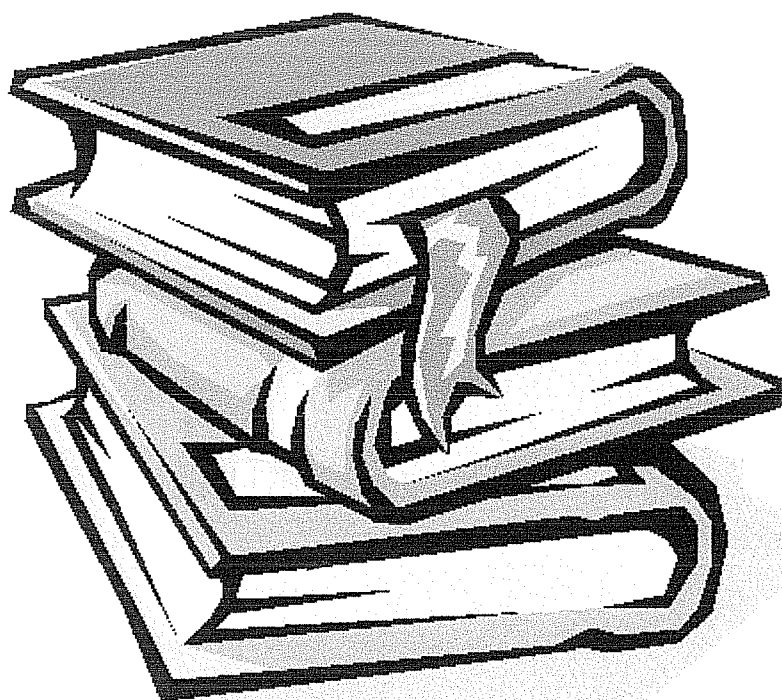
CERTIFICADOS DE PARTICIPAÇÃO

Certificado

Participou num Programa de Leitura a Par,
realizado na E.B.1 nº 1 do Cartaxo, durante os
meses de Maio e Junho de 2006.

A organização

Sónia Parente
Psicóloga



Certificado

Participou num Programa de Leitura, realizado na E.B.1 nº 1 do Cartaxo, durante os meses de Maio e Junho de 2006.

A organização

**Sónia Parente
Psicóloga**

