



# LSPA

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO  
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

RELAÇÕES ENTRE O ENVOLVIMENTO COM A  
LEITURA E A MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA,  
EM ALUNOS DO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ana Raquel Moreira Azevedo nº 13892

Orientador de Dissertação:

Prof. Dra. Lourdes Mata

Coordenador de Seminário de Dissertação:

Prof. Dr. Francisco Peixoto

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

Mestre em Psicologia Aplicada

Especialidade em Psicologia Educacional

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

## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Lourdes Mata pela sua disponibilidade e pela sua ajuda e orientação, sem as quais o resultado final deste trabalho não seria possível.

Aos meus pais pela educação e formação que me deram, que permitiu ser quem sou.

Pai, partiste de modo precoce mas o nosso sonho está cumprido.

À minha mãe, pelo apoio, tolerância, amizade e inesgotável disponibilidade, durante este percurso.

Ao meu filho Henrique, pela compreensão que demonstrou nos momentos em que não pude ser tão presente, és a LUZ da minha vida.

Ao meu irmão, pelo apoio és muito importante para mim.

Ao Rui Santos por todo o seu apoio, compreensão, colaboração, dedicação, amor e carinho.

Aos meus colegas que comigo se cruzaram neste percurso académico.

E a todos os meus amigos pela amizade e compreensão que tiveram para com a minha indisponibilidade.

## **RESUMO**

A leitura é actualmente, contemplada como uma competência que envolve aspectos cognitivos, sociais, motivacionais e afectivos (Guthrie & Wigfield, 1999; Henk & Melnick, 1995).

Neste trabalho procurámos analisar e caracterizar a relação existente entre o envolvimento com a leitura nas crianças e a sua motivação para a leitura, adicionalmente também analisámos como estes dois construtos se relacionavam com o género e o desempenho dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa.

Para este estudo utilizámos uma amostra de 123 alunos do segundo Ciclo do Ensino Básico, aos quais foram aplicados dois questionários: Questionário de Envolvimento com a leitura “As minhas Leituras” e a Escala de Motivação para a Leitura “Eu e a Leitura”. Procedeu-se a uma caracterização da amostra quanto ao seu envolvimento com a leitura e a sua motivação para a leitura.

Os resultados indicam a existência de uma correlação positiva entre os hábitos de leitura das crianças e em algumas dimensões na motivação para a leitura. No que respeita aos hábitos de leitura e desempenho na disciplina de Língua Portuguesa verifica-se a existência de diferenças significativas entre grupos, sendo que os alunos com melhores notas evidenciam hábitos de leitura mais frequentes. Neste estudo não se verificou nenhuma relação entre o género e as variáveis motivação para a leitura e hábitos de leitura

**Palavras-chave:** Envolvimento com a Leitura, motivação para a leitura, desempenho na Disciplina Língua Portuguesa, género.

## ABSTRACT

Reading is, at the present, seen as an ability that involves cognitive, social, motivational and affective components (Guthrie & Wigfield, 1999; Henk & Melnick, 1995).

In this study, we sought to analyze and characterize the relationship between reading engagement and motivation for reading, additionally we also analyzed how these two constructs are related to gender and performance of students in the discipline of Portuguese Language.

For this study we used a sample of 123 students attending the first and second years of Middle school, which were administered two questionnaires: Questionnaire reading engagement and the Motivation Scale for Reading. There has been a characterization of the sample regarding their reading engagement and their motivation to read.

The results show the existence of a positive correlation between the reading habits of children and in some dimensions in their motivation to read. With regard to reading habits and performance in the discipline of Portuguese Language there is the existence of significant differences between groups, and it is shown that students with more frequent reading habits have better grades. In this study there was no relationship between gender and the variables motivation to read and reading habits.

**Keywords:** Reading Engagement, motivation to read, performance in the Portuguese language Discipline, gender.

## INDICE

I - Introdução .....	1
II - Enquadramento Teórico .....	2
Envolvimento com a Leitura .....	2
Competências em Leitura .....	14
Motivação para a Leitura .....	17
III - Problemática e Objectivos.....	22
Hipóteses .....	23
Operacionalização das variáveis.....	24
IV - Metodologia .....	25
Tipo de Estudo.....	25
Caracterização da amostra .....	25
Procedimento .....	25
Instrumentos .....	26
V – Apresentação e Análise de Resultados .....	33
VI – Discussão dos Resultados e Conclusões .....	45
VII – Considerações Finais.....	52
Referências Bibliográficas.....	54
Anexos .....	57

## INDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Caracterização da amostra quanto à frequência de leitura .....	34
Figura 2 – Frequência com que as crianças falam com a família do que lêem .....	37
Figura 3 – Frequência com que as crianças recebem livros .....	38
Figura 4 – Frequência com que os alunos vêem os pais a ler.....	39
Figura 5 – Relação entre os hábitos de leitura dos alunos e a sua motivação .....	42
Figura 6 – Relação entre as variáveis hábitos de leitura e Desempenho .....	22

## INDICE TABELAS

Tabela 1 – Análise Factorial à Escala da Motivação para a Leitura.....	31
Tabela 2 – Alfa Cronbach das Dimensões da Escala de Motivação para a Leitura ....	32
Tabela 3 – Suportes de leitura favoritos das crianças.....	35
Tabela 4 – Temas de leitura preferidos pelas crianças .....	36
Tabela 5 – Suportes de Leitura que as crianças vêem os familiares lerem .....	39
Tabela 6 – Pontuações médias obtidas pelas crianças em cada dimensão da escala da motivação para a leitura.....	41

*“Saber ler é aprender (...)  
para se apropriar de um saber particular”  
(Landsheere, 1994)*

## I - INTRODUÇÃO

A aprendizagem da leitura é uma das competências com maior relevância ao nível das aprendizagens escolares.

A Leitura surge como uma competência geradora de aquisição e evolução de outras competências fundamentais para o sucesso escolar e para o global desenvolvimento das crianças, parece-nos pertinente, em termos de investigação educacional e pedagógica, desenvolver esta temática de modo a compreender quais os factores e mecanismos que contribuem para estimular ou inibir a aprendizagem da leitura e a sua manutenção enquanto hábito quotidiano ao longo da vida (Manata, 2011).

Nos últimos anos, os hábitos de leitura e a literacia das crianças e jovens portugueses tornaram-se objecto de preocupação política, a par de uma progressiva emergência desta problemática no campo científico. Após um período de escassez de trabalhos académicos neste âmbito, recentemente, as questões relacionadas com os hábitos, as atitudes e competências em leitura têm vindo a ocupar um lugar cada vez mais significativo entre as temáticas de estudo dos investigadores (Castro & Sousa, 1998). Tal como os autores referem a caracterização dos leitores portugueses permanece ainda muito incompleta, uma vez que alguns grupos e práticas, naturalmente em função dos objectivos dos investigadores, não têm sido suficientemente caracterizados.

Esta temática, assenta sobre factores individuais, sociais (família, escola e grupo de pares) e culturais para o estabelecimento de bons hábitos de leitura que deverão ser cultivados desde tenra idade. Começámos por nos debruçar, em termos teóricos, sobre a revisão da literatura dedicada aos temas em investigação

Procurámos assim elaborar a caracterização enquanto leitores de uma amostra de 123 alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico, de uma escola pública na área de Lisboa, inserida num bairro social, onde a população tem características muito específicas. Dedicámo-nos especialmente à caracterização do envolvimento com a leitura e á análise da motivação para a leitura, uma vez que para uma eficaz promoção do envolvimento das crianças com a leitura é essencial dispor de informações prévias sobre os seus hábitos e o que as mobiliza para actividades em leitura.

## **II – Enquadramento Teórico**

### **Envolvimento com a Leitura**

A aprendizagem da leitura é uma das mais importantes competências a nível das aprendizagens escolares, pois influencia as futuras aprendizagens, estando na base do sucesso escolar (McKool, 1997).

Sendo a leitura uma competência fundamental no nosso quotidiano, torna-se essencial compreender quais os factores e mecanismos que contribuem para fomentar ou inibir a aprendizagem e o desenvolvimento das competências em leitura.

Para compreender tanto o gosto de ler como os hábitos de leitura teremos de considerar factores familiares, grupais, locais e escolares em que um e outro emergem e se sustentam, já que tanto as capacidades como os hábitos necessitam de um meio favorável ao seu desenvolvimento.

As mudanças sociais e tecnológicas ocorridas nos últimos anos conduziram a uma sociedade que é hoje consensualmente designada por sociedade de informação, onde é essencial a desteridade na leitura.

O Envolvimento com a leitura é, de acordo vários autores, concebido como resultante da conjugação de processos motivacionais e a mobilização de estratégias cognitivas diferenciadas (Baker, Afflerbach & Reinking, 1996; Wigfield, Guthrie, Perencevich, 2008, cit Mata, Monteiro & Peixoto, 2009). Nesta perspectiva os leitores com elevado envolvimento com a leitura são mais motivados e estratégicos enquanto que os menos envolvidos mostram-se menos motivados e usam menos estratégias para acederem à compreensão do que lêem (Mata, Monteiro & Peixoto, 2009).

O Envolvimento com a leitura deve ser considerado como multidimensional envolvendo aspectos comportamentais, cognitivos e também sociais (Baker, Afflerbach & Reinking, 1996; Wigfield, Guthrie, Perencevich, 2008, cit Mata, Monteiro & Peixoto, 2009). Diversos trabalhos sobre o envolvimento com a leitura (Brissos, 2003; Clark & Foster, 2005; Majid & Tan, 2007) para além de estudarem hábitos de leitura, incidem também sobre várias dimensões como as atitudes das pessoas relativamente à leitura, a idade, o género, o seu autoconceito enquanto leitores, as práticas de leitura em contexto escolar e fora dele e o suporte familiar. Passamos agora a apresentar conclusões de alguns estudos sobre as dimensões do Envolvimento com leitura.

## **Hábitos Leitura**

Num estudo sobre hábitos de leitura da população portuguesa realizado por Freitas, Casanova e Alves (1997), verificou-se, a propósito das representações da leitura, que a maioria da população associa a leitura às dimensões de: Agrado/Aprendizagem/Utilidade/Comunicação, Necessidade e Imaginação, isto é, a factores positivos, Contudo, esta surge sustentada por níveis de escolaridade mais elevados e idades mais baixas. No que diz respeito a factores negativos – leitura Instrumento/Penosidade – surge associada a níveis de escolaridade mais baixos e idades mais elevadas (Freitas, Casanova & Alves, 1997).

O desenvolvimento de hábitos de leitura frequentes e voluntários nas crianças é um factor que contribui para a promoção da cultura geral, das competências sociais e da participação comunitária, auxiliando também a compensar menores competências cognitivas de algumas crianças através da construção de um vocabulário diversificado e de um bom nível de cultura geral (Cunningham & Stanovich, 1998).

De acordo com a investigação desenvolvida, Cox e Guthrie (2001) referem que os hábitos de leitura dos alunos constituem-se como um factor fortemente relacionado com o processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências em leitura.

Segundo Anderson, Fielding e Wilson (1988) a frequência e o tempo dedicado pelas crianças à leitura fora da escola foram identificados como factores preditores do desenvolvimento das suas competências em leitura ao nível do vocabulário, da fluência e da compreensão desde o 2º ao 5º ano.

No Reino Unido, apesar de nos últimos anos se ter verificado uma melhoria das competências em leitura, alguns estudos demonstram que se tem verificado um decréscimo na leitura extra-escolar por prazer (Massey, Elliot & Johnson, 2005 cit Clark & Foster, 2005). O estudo de Clark e Foster (2005) realizado a 8000 alunos do Ensino Básico e Secundário no Reino Unido, demonstrou esta diminuição nos hábitos de leitura, apesar de metade da amostra considerar que lê o suficiente e a outra metade, que pensa não ler o suficiente, afirma não querer aumentar os seus hábitos de leitura. Também no seu estudo Manata (2011) verificou que 65,4% dos alunos da sua amostra indicaram que não sentem necessidade de aumentar o número de livros que lê. Estes resultados são relevantes uma vez que as crianças que lêem pouco não usufruem dos

benefícios da leitura, que se constitui como uma janela de acesso a diversos conhecimentos (Baker, Dreher & Guthrie, 2000).

Esta tendência de decréscimo nos hábitos de leitura, verificada no Reino Unido e em outros países da Europa, parece não ser acompanhada pela população portuguesa. Foi a essa conclusão que chegaram Carvalho, Lima, Neves e Santos (2007), com base no inquérito que realizaram a 2552 pessoas portuguesas com idade superior a 15 anos, residentes no Continente que declararam saber ler e escrever. Segundo os autores a intenção era efectuar uma caracterização extensiva a todos os leitores portugueses, para tal procederam a uma comparação entre os dados que obtidos num inquérito semelhante realizado em 1997 e os resultados que obtiveram neste inquérito, de onde concluíram que houve um decréscimo dos não-leitores (5% neste estudo) face aos 12% obtidos em 1997.

No inquérito os autores pediam aos sujeitos que avaliassem a evolução da prática de leitura em geral. A resposta mais frequente foi que “hoje se lê mais” (44%), no entanto, também foram muitos os sujeitos que responderam que “hoje se lê menos” (41%). Os inquiridos que consideraram que se lê mais, atribuíram este facto à maior divulgação dos livros e dos autores nos jornais, rádio e televisão, e à elevada quantidade de pessoas com formação escolar superior. Quanto aos inquiridos que responderam que se lê menos, as suas razões incidiram sobre a existência de um maior número de distrações, tais como: a televisão, o vídeo, os jogos e o computador, e também sobre a falta de estímulos familiares e escolares.

### **Hábitos Leitura VS Família**

Um possível factor de sucesso pelo estabelecimento de hábitos de leitura é o papel da família para estímulo desta actividade, segundo Gomes (1996) “ *a interiorização da ideia de que a leitura é uma actividade do quotidiano e o crescimento no seio de uma família que valoriza o livro são factores que contribuem, por certo, para uma maior apetência pelo acto de ler*” (p. 22). A família é o primeiro modelo de identificação da criança, pois é ela quem primeiramente a confronta com materiais, lhe cria expectativas, lhe dá apoio e estimula (Jolibert, 1991; Gouveia, 2009; Manata, 2011). Num ambiente em que a presença de livros faz parte da vida do quotidiano, as crianças vão interiorizando o valor do livro e despertando o interesse por aprender a ler e escrever.

Segundo Mata (1999) é essencial não esquecer que a entrada no mundo da leitura e escrita é um processo social. Como tal, a família desempenha um papel preponderante

na sua aquisição e valorização. Actualmente, já não faz sentido depositar toda a responsabilidade do ensino da leitura e da escrita na Escola. Passou-se de uma visão de processo profissionalizado, em que os pais eram excluídos, para uma visão em que a família desempenha um papel importante (Mata, 1999). O envolvimento parental na vida escolar dos filhos está associado a níveis superiores de rendimento escolar assim como autoconceitos académicos e expectativas parentais (Steinberg, Elmer & Mounts, 1989 cit Manata, 2011). Alguns estudos assinalaram a relação existente entre os baixos níveis de autoconceito académico e a atribuição de menor apoio emocional por parte da família (Wenz-Gross, Siperstein, Untch & Widaman, 1989 cit Manata, 2011).

Ler em voz alta às crianças fortalece os vínculos afectivos entre quem lê e quem ouve, estimula o prazer de ouvir, o prazer de imaginar, facilita a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e faz emergir a vontade de querer aprender a ler (Reis 2008, Markland, 2011 cit Manata 2011).

### **Hábitos Leitura VS Género**

As investigações sobre **hábitos de leitura e o género** indicam frequentemente a existência de diferenças entre rapazes e raparigas relativamente ao envolvimento com a leitura. Clark e Foster (2005), estudaram a relação entre hábitos de leitura e o género, concluindo que, as raparigas gostam mais de ler que os rapazes e tendem a fazê-lo mais frequentemente. Os rapazes demonstraram atitudes negativas face à leitura, tendo mencionado ler por obrigação e por ser uma ferramenta que os ajudaria a terem um emprego no futuro. Referiam que leriam mais caso gostassem mais de ler e se não considerassem a leitura uma actividade tão difícil, demonstrando pouco entusiasmo em actividades fomentadoras da leitura, também referem nunca ler ou conversar com a família sobre as suas leituras. Contrariamente, neste estudo, as raparigas afirmaram que lêem como forma de relaxar e de aprender sobre outras pessoas e locais, demonstram-se entusiasta em actividades promotoras da leitura, destacam que leriam mais se tivessem mais tempo e mais amigos que também lessem. A maioria revelou conversar com frequência com a família sobre as suas leituras, e ler em conjunto com os amigos, pais e professores.

## **Hábitos Leitura VS Idade/Escolaridade**

Alguns estudos demonstram a existência de uma relação proporcionalmente inversa entre hábitos de leitura e a Escolaridade das crianças, isto é, quando aumenta a idade diminui tempo dedicado a actividades de leitura (e.g. Castro & Sousa, 1998; Clark & Foster, 2005). Segundo os autores este declínio deve-se a uma mudança de atitude em relação à leitura.

Segundo o estudo a nível da população escolar, do 2º ciclo, 3º ciclo e Ensino Secundário, de acordo com Castro e Sousa (1998) verificam que existe uma atitude positiva das crianças do 2º ciclo para com a leitura, sendo apenas 16 % que dizem não gostar de ler. Já nos alunos do Ensino Secundário o valor quase que duplicou, 30% dos inquiridos dizem não gostar de ler. Os autores concluíram que à medida que se progride na escolaridade e na idade, aumenta o desinteresse pela leitura.

Nesse mesmo estudo, as características pessoais são percebidas pelos inquiridos como o factor determinante da sua relação com a leitura, com mais de dois terços das respostas, em detrimento de factores como a escola, o grupo pares e a família. Este factor é reconhecido como progressivamente mais importante à medida que os inquiridos se situam nos ciclos mais avançados. Na questão da ocupação dos tempos livres, a opção da leitura surge como uma prática minoritária, verificando-se entre os estudantes dos grupos etários mais avançados um decréscimo mais acentuado da leitura como forma de ocupar o tempo. Na questão da razão para não lerem livros, os inquiridos apontam como razão principal a preferência por outro tipo de actividades (Castro & Sousa, 1998).

No estudo que Clark e Foster (2005) realizaram com crianças e jovens do Reino Unido sobre hábitos de leitura, similarmente verificaram a influência da idade nos respectivos hábitos. Constataram que os alunos do 1º Ciclo lêem mais frequentemente fora da escola, têm atitudes mais positivas face à leitura e um melhor autoconceito do leitor, que os alunos mais velhos. Os alunos mais novos referiram um maior número de razões para ler do que os de grupos etários mais elevados. Em concordância com o estudo referido anteriormente, também no estudo de Castro e Sousa (1998), os alunos mais velhos referem que leriam mais se gostassem mais de ler e demonstraram menos interesse em actividades promotoras da leitura relativamente aos mais novos. Os alunos mais novos referem ler e conversar sobre as suas leituras com outras pessoas, e

sentirem-se encorajados pelos pais, enquanto os alunos mais velhos pelo contrário referem não partilhar as suas leituras, nem as discutem com os seus pares ou familiares.

### **Atitudes face à leitura**

As atitudes face à leitura constituem uma dimensão do envolvimento com a leitura que engloba a valorização ou importância atribuída pelas pessoas à prática de leitura e o grau de satisfação que associam às actividades de leitura.

Castro e Sousa (1998), realizaram uma investigação de âmbito nacional sobre as atitudes e os hábitos de leitura dos estudantes portugueses do Ensino Básico e Secundário, com uma amostra de 1651 estudantes. Os autores procuraram caracterizar as atitudes dos alunos face à leitura através do seu auto-posicionamento numa escala com quatro diferentes graus (Gosto muito fazer \ Gosto fazer \ Não gosto fazer \ Não gosto nada de fazer) de modo a avaliar atitudes de adesão ou rejeição relativamente à leitura. Os resultados revelaram que em termos gerais a leitura é uma prática valorizada positivamente pelos alunos. Resultados semelhantes foram também obtidos por Clark e Foster (2005), num estudo com alunos de escolas inglesas, que na sua generalidade revelaram atitudes positivas em relação à leitura, concordando com a afirmação “ler é importante” e discordando de afirmações como “ler é aborrecido” ou “ler é difícil”. Neste trabalho, as autoras verificaram que a maioria destes alunos considera a leitura uma prática importante referindo que lêem “porque é uma competência importante para a vida” e “porque aprendem coisas novas”. Apenas um quinto dos alunos refere ler por obrigação.

Com intuito de apurarem o grau de envolvimento/prazer na leitura dos estudantes portugueses, Castro e Sousa (1998), procederam à caracterização da leitura enquanto prática de ocupação dos tempos livres. Os resultados obtidos neste âmbito contradizem os resultados dos mesmos autores que indicaram uma valorização positiva da leitura, passando esta a surgir como actividade menos escolhida pelos estudantes para ocupar os seus tempos livres. O convívio no seio do grupo de pares aparece como modo privilegiado de ocupação dos tempos livres sendo que a prática desportiva também ocupa um lugar de destaque como forma de lazer. A leitura surge como uma actividade minoritária, verificando-se nos estudantes dos grupos etários mais avançados uma

diminuição muito acentuada na prática de leitura como forma de ocupação dos tempos livres. No mesmo sentido, quando questionados sobre as razões pelas quais não lêem, o principal motivo apontado pelos estudantes inquiridos foi a preferência por outras actividades com 65,3% das respostas.

Alguns autores procuraram identificar quais os factores que podem contribuir para um baixo nível de envolvimento com a leitura. No estudo de Castro e Sousa (1998), cerca de metade da amostra referiu a falta de interesse dos livros como motivo para não ler. Os dados sugerem que não são as dificuldades de compreensão um motivo relevante para o distanciamento com os livros, surgindo o conteúdo dos livros como a principal barreira que existe entre os alunos e a leitura de livros. Os alunos referem como factor condicionante às suas práticas de leitura o preço dos livros. Mas quando questionados sobre formas alternativas de obtenção de livros, os alunos demonstram uma acentuada falta de familiaridade com as bibliotecas. Cerca de 37% desconheciam o empréstimo de livros nas bibliotecas, mas de metade afirmou “nunca “ ou “quase nunca” frequentar a biblioteca da escola e 60% dos alunos indicaram “nunca “ ou “quase nunca” frequentarem bibliotecas fora da escola. Do mesmo modo, no estudo de Clark e Foster (2005), a maioria dos estudantes referem que leriam mais se os conteúdos dos livros fossem mais interessantes, se os livros fossem mais baratos e se tivessem mais tempo.

### **Práticas de Leitura**

Diversos autores baseiam-se nas práticas de leitura para estudar os hábitos de leitura das crianças (Castro & Sousa, 1998; Clark & Foster, 2005; McKool, 1997). Geralmente, as práticas de leitura são caracterizadas pela frequência de leitura, pelas práticas de leitura em contexto escolar e extra-escolar e pelos suportes e tipos de leituras de eleição.

A frequência e o tempo dedicado à leitura fora do ambiente escolar são considerados indicadores do envolvimento e prazer dos alunos com a leitura, bem como preditores do sucesso na leitura e em outras aprendizagens escolares (McKool, 1997). Estes factores têm sido também relacionados com a aquisição de vocabulário diversificado, com a fluência e compreensão da leitura e com o desenvolvimento intelectual ao nível geral. Assim sendo, as práticas de leitura extra-escolares têm vindo a demonstrar uma enorme relevância na investigação pedagógica e escolar.

McKool (1997), realizou um estudo com uma amostra de 199 alunos do 5º ano de escolaridade e verificou que, no geral, os alunos dedicam pouco tempo à leitura nos seus tempos livres, sendo a média da amostra de 17 minutos por dia. Os alunos identificados com leitores frequentes lêem em média 46 minutos por diários, enquanto os leitores referidos como evitantes lêem em média 3 minutos por dia.

Os leitores considerados frequentes demonstram um maior interesse e prazer na leitura, referindo que lêem para descobrir coisas novas, para relaxar e para se entenderem melhor a si próprios. Estes leitores referem ler em diferentes locais, tais como o quarto, a sala de estar, a sala de aula, o recreio e o café. Os mesmos evidenciam mais interesse em actividades promotoras de leitura que os leitores evitantes, tais como conhecer os autores e celebridades com hábitos de leitura frequentes e ajudar leitores mais novos a aprender a ler. Clark e Foster (2005) verificaram que os alunos frequentes têm tendência a ler e conversar com a família sobre as suas leituras mais vezes que os leitores evitantes, sendo que os leitores frequentes referem ler e conversar com pais e professores uma ou duas vezes por semana. Os leitores frequentes afirmam sentir-se mais encorajados a ler pelos pais do que os leitores evitantes, e referiram ver os seus pais a ler durante longos períodos de tempo.

As práticas de leitura em contexto escolar desempenham um papel fulcral nos hábitos de leitura nas crianças. Estas práticas surgem frequentemente associadas ao ambiente e tipo de gestão de sala de aula. Clark e Foster (2005), afirmam que o modelo de gestão de sala de aula adoptado pelos professores tem uma larga influência nos hábitos de leitura dos alunos. As autoras identificaram que nas salas de aula onde existem programas e estratégias de incentivo à leitura os alunos tendem a desenvolver hábitos de leitura frequentes e voluntários. Verificaram também que a maioria dos alunos que lê com menos frequência fora do contexto escolar, está inserido em salas de aula onde não são utilizadas estratégias de promoção de leitura.

Uma das estratégias adoptadas como incentivo e promoção da leitura é a “Leitura Silenciosa” em contexto de sala de aula. Clark e Foster (2005), inquiriram alunos de escolas inglesas sobre esta estratégia, que, na sua maioria, a caracterizam como promotora da leitura voluntária, uma vez que referem gostar de ler livros na escola, nomeadamente quando tinham a possibilidade de escolherem livremente o material de leitura e o podiam fazer durante um largo período de tempo. Os alunos que demonstraram menos entusiasmo com esta estratégia, referiram que esta não os motiva a ler porque depois da leitura não lhes é dada a oportunidade para falarem sobre o que

leram. Resultados semelhantes foram obtidos por McKool (1997), que no seu estudo verificou que os alunos consideram que as oportunidades para conversarem sobre as suas leituras os motivam a ler voluntariamente. Neste sentido, é evidente que independentemente das estratégias utilizadas de incentivo e promoção de leitura um complemento essencial é dar espaço aos alunos para partilharem e conversarem sobre as leituras que realizam.

Quando se optam por programas de incentivo à leitura que recorram a estratégias de motivação extrínseca é necessário ter alguns cuidados, uma vez que os leitores evitantes têm tendência a ficar dependentes das recompensas, e assumem que lêem mais pelos reforços do que pelo prazer de ler, e quando o reforço externo é retirado os hábitos de leitura tendem a diminuir. Também nos leitores frequentes, este tipo de programas pode ter efeitos negativos, uma vez que de acordo com Lepper e Hodell (1989 cit McKool, 1997), os leitores que se encontram intrinsecamente motivados gostam menos de ler nestas situações, especialmente porque têm de optar por material de leitura previamente definida (McKool, 1997).

Castro e Sousa (1998), no seu estudo dos hábitos de leitura dos estudantes portugueses, confirmaram que o papel da escola se assume como um factor condicionante das atitudes dos alunos relativamente à leitura, principalmente nos ciclos de escolaridade iniciais. Os resultados obtidos a este propósito demonstram uma preocupação dos professores com o desenvolvimento dos hábitos de leitura, cerca de 80% dos alunos afirma que os professores costumavam aconselha-los a ler “algumas vezes” ou “muitas vezes”. No entanto, verificaram uma grande desvalorização do papel da escola por parte dos alunos, especificamente dos ciclos mais avançados de escolaridade, tendo 43,6% dos alunos referido que “nunca” ou “poucas vezes” seguem as orientações e conselhos dos professores para as suas leituras. Os autores associam este progressivo decréscimo no reconhecimento da importância do papel escola ao tipo de práticas escolares em que os alunos estão envolvidos, que podem frustrar as suas expectativas. Deste modo, torna-se evidente que devem ser exploradas estratégias alternativas para incentivar a prática de leitura, que se adequem não apenas à idades dos alunos mas também aos seus interesses e necessidades.

Os suportes e tipos de leitura preferidos são frequentemente incluídos nos estudos sobre as práticas de leitura das crianças jovens. No estudo de Castro e Sousa (1998), sobre os hábitos de leitura dos estudantes portugueses, os tipos de leitura eleitos pela maioria dos alunos como preferidos foram os livros de aventura e de banda desenhada, que mais de

metade dos alunos indicaram ler “muitas vezes”. No entanto, estes tipos de materiais de leitura vão perdendo o lugar de destaque nas preferências consoante os alunos progridem na escolaridade. No seu estudo McKool (1997), verificou que nos alunos do 1º e 2º ciclos de escolaridade, ambos os leitores, os frequentes e os evitantes, elegeram os mesmos tipos de leitura, evidenciando preferência pelos livros de ficção.

Segundo os autores Carvalho, Lima e Santos (2007), no seu estudo sobre hábitos de leitura na população portuguesa, investigaram os suportes e géneros de literatura mais utilizados. Verificaram que quatro em cada cinco inquiridos lêem jornais diariamente. Quanto à leitura de revistas, as mais lidas são as femininas, sendo a frequência elevada, pelo menos “uma vez por semana”. Os livros, especialmente os romances, são lidos por 57% dos inquiridos, sendo o perfil dos leitores dos livros marcado por elementos do género feminino, juvenilidade e qualificação educativa. Já o perfil dos leitores de jornais, são na sua maioria elementos do género masculino com idade superior a 25 anos e com graus de escolarização maioritariamente situados ao nível do 3º ciclo. De acordo com a análise efectuada pelos autores, o principal factor explicativo das práticas e hábitos de leitura dos indivíduos é a escolaridade: quanto mais elevada, maiores percentagens daqueles que lêem os suportes considerados de maior exigência, nomeadamente livros.

### **Suporte familiar às práticas leitura**

A aprendizagem da leitura e a aquisição de práticas de leitura estão inseridas nas actividades de aprendizagem largamente influenciadas pelo contexto familiar. Esta influência é mediada pela literacia familiar que, segundo Voss (1996 cit Mata, 2002), se refere às práticas de leitura e escrita, informais e interactivas, originadas em família. Existe uma grande variedade das práticas de leitura e escrita entre famílias, mesmo que pertencentes ao mesmo estatuto sócio-cultural. Goodman (1997 cit Mata, 2002) associa a esta diversidade a ideia de “*multiple roads to literacy*” que se refere às diferentes vias pelas quais se pode aceder à leitura e à escrita. O autor refere as “Vias da Leitura” que incluem a leitura de histórias, de jornais, de revistas, cartazes e muitos outros suportes existentes no meio familiar. Menciona também as “vias da Escrita” que associa, por exemplo, à escrita de cartas, notas e recados. Acrescenta a “Via da Sobrevivência” que abrange todas as situações de leitura e escrita associadas às necessidades de saúde, de trabalho e a todos os bens essenciais à vida familiar (e. g. listas de compras, bulas de

medicamentos, facturação). Em todas estas situações para além de um papel passivo enquanto observadoras, as crianças têm a oportunidade de serem participantes activos. Goodman (1997 cit Mata, 2002) refere ainda a “Via do Brincar com a Literacia” como sendo frequentemente subvalorizada, apesar do papel de extrema importância na estimulação do gosto das crianças pela leitura e pela escrita. Nesta Via inserem-se actividades lúdicas como fingir saber ler e escrever e experimentar e brincar com a leitura e com a escrita.

Diversos autores têm investigado a influência das práticas de leitura em família na aprendizagem e desenvolvimento das competências em leitura das crianças. Os estudos têm revelado que nas casas onde existem práticas de leitura frequentes, tanto de pais como de crianças, diálogo, acesso fácil e frequente a materiais de leitura e escrita e as crianças são reforçadas positivamente sobre o seu desempenho em actividades de leitura, observam-se efeitos positivos nas competências em leitura e escrita das crianças. Mata (2002), realizou um estudo com intuito de caracterizar as actividades de literacia desenvolvidas quotidianamente entre pais e filhos. A autora verificou que, na sua amostra, os filhos, na sua maioria, observavam os pais a ler “várias vezes por semana” revistas, papéis de trabalho, jornais, legendas e rótulos e também os viam regularmente a escrever coisas relacionadas com o trabalho. Apurou que as práticas mais frequentes de leitura em conjunta são a leitura histórias. Na sua amostra, a grande maioria dos pais referiu ler histórias aos seus filhos com alguma frequência, e que esta actividade é um momento positivo de interacção, tendo a maioria dos pais indicado que os filhos se mostram interessados durante a actividade e que são os próprios filhos que mais frequentemente demonstram iniciativa para esta actividade. A autora caracterizou também o acesso a materiais de leitura em contexto familiar e apurou que a maioria das crianças da amostra tinham acesso a livros em casa podendo utilizá-los livremente. No que respeita ao acesso a materiais de leitura, recorrendo a bibliotecas, a autora constatou ser uma prática muito rara na sua amostra, tendo mais de metade dos inquiridos afirmado nunca o fazer.

Adams, Soderman e Kostell (2002 cit Mata, 2002), apuraram que na opinião dos professores as práticas de literacia familiar constituem-se como uma variável relevante para um percurso de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Vários autores procuraram identificar as características do ambiente e práticas familiares que contribuem para o desenvolvimento das competências das crianças. As características

associadas ao desenvolvimento destas competências foram o fácil acesso a livros, a existência de muito material escrito para crianças, a leitura regular com e para as crianças, observação frequente de familiares a ler, a acessibilidade a espaços e actividades de leitura para crianças, o apoio e encorajamento por parte dos pais, a ida frequente a bibliotecas e requisição de livros pelas crianças, os pais expressarem atitudes positivas face à leitura, a oportunidade das crianças dialogarem sobre as suas leituras com os familiares (Sommenschein, Brody & Munstreman, 1996 cit Mata, 2002). Este conjunto de características do ambiente familiar favorece, não apenas a aprendizagem da leitura, mas também promovem o desenvolvimento do gosto pela leitura e o envolvimento voluntário em actividades de leitura fora do contexto escolar (Clark & Foster, 2005).

McKool (1997), verificou que as famílias nas quais os pais dialogavam com os filhos sobre as suas leituras se constituem como promotoras da leitura fora da escola. As crianças indicaram ler com mais frequência fora da escola, referiram também que falam frequentemente com os pais sobre as leituras que fazem e que estes as aconselham livros para ler. No estudo de Clark e Foster (2005), quando questionados sobre quem deveria ensinar a desenvolver o gosto pela leitura, os alunos responderam que essa tarefa assumida tanto em casa como pela escola.

### **Autoconceito de Leitor**

McKool (1997), realizou um estudo com uma amostra de 199 alunos do 5º ano de escolaridade para averiguar quais os factores, mencionados pelos próprios alunos, que influenciam o seu nível de envolvimento com a leitura. O autor apurou a existência de uma correlação positiva entre a quantidade de leitura fora do contexto escolar e o autoconceito de leitor. De acordo com os resultados, os alunos que se percebem como bons leitores apresentam uma maior probabilidade de se envolverem em actividades de leitura fora da escola e apresentam atitudes mais positivas face à leitura. Inversamente, os leitores com níveis de autoconceito inferiores tendem a evitar actividades de leitura e caracterizam a aprendizagem da leitura como difícil.

No mesmo sentido aponta o estudo de Clark e Foster (2005) no qual as autoras exploram as diferenças nos hábitos de leitura e nas atitudes face à leitura entre os

leitores frequentes e os leitores menos frequentes (denominados leitores evitantes). Os resultados do estudo concluíram que os leitores frequentes apresentam um melhor autoconceito de leitor, classificando-se como leitores competentes, e atitudes mais positivas face à leitura do que os leitores evitantes. Os leitores frequentes apresentam uma maior variedade de motivos para ler do que os leitores evitantes, mencionando que ler é uma competência importante para a vida e para a compreensão do mundo, uma vez que os ensina sobre como as pessoas se sentem e vivem.

De acordo com o estudo de Manata (2011) com alunos do 7º e 9º ano, os resultados indicam a existência de correlações significativas entre as atitudes face à leitura e o autoconceito de leitor, que sugerem que existe uma interdependência entre as duas variáveis. Alunos com níveis mais elevados de autoconceito de leitor manifestam comportamentos positivos face à leitura, pelo contrário, os alunos com níveis de autoconceito de leitor inferiores evidenciam comportamentos negativos face à leitura. De acordo com vários autores (e.g. Freire, 1998; Pennac, 1995; Reis, 1998 cit Manata 2011) existe uma forte ligação entre o acto de ler e o autoconceito dos jovens, bem como assertividade, auto-estima e espírito crítico.

### **Competências em Leitura**

Um estudo internacional denominado “Reading Literacy” avaliou as competências em leitura de alunos do 4º e 9º anos de escolaridade em 32 países. Os resultados obtidos neste estudo foram analisados tendo em conta diversas variáveis: a idade, género, facilidade de acesso a material de leitura, existência de biblioteca escolar, indicadores socioeconómicos e educativos.

De acordo com o relatório internacional, os alunos com idades mais avançadas revelam melhores desempenhos, contrariamente a estudos na população portuguesa, onde se apresenta uma variação inversa. Sim-Sim e Ramalho (1993) elaboraram um estudo com base numa amostra de 2660 alunos do 4.º ano e 3382 do 9.º ano, no qual pretendiam saber, entre outras, das seguintes questões: como se comportam, em termos de desempenho de leitura, os bons e os maus leitores; e se as diferenças no desempenho estão associadas à idade, ao sexo, à região, ao tipo de habitat, ao facto de a escola ser pública ou privada, grande ou pequena, à formação, experiência e hábitos do professor, ou aos hábitos de leitura em casa, etc. E chegaram a conclusões como: «os alunos mais velhos obtiveram resultados inferiores aos colegas mais novos que frequentam a mesma

classe» (p. 39). Na variável género, encontram-se diferenças relativamente ao desempenho. Tendo os estudos na população portuguesa demonstrado um padrão idêntico ao obtido no relatório internacional, «as raparigas conseguiram desempenhos superiores aos dos rapazes em todos os domínios da leitura» (Sim-Sim e Ramalho 1993, p.39).

Neste estudo foram avaliadas as possíveis vantagens/desvantagens educativas de se residir no meio urbano ou no meio rural. De modo geral, os alunos de meios urbanos revelaram resultados mais positivos em relação aos do meio rural. Em Portugal, também se verificou uma melhoria no desempenho em leitura à medida que se caminhou de meios mais rurais para meios mais urbanos. De acordo com o presente relatório, os desempenhos mais elevados dos alunos urbanos reflectem a existência de escolas com melhores recursos, com professores mais qualificados e onde existe um acesso mais facilitado a bens culturais por parte dos alunos (Sim-Sim e Ramalho 1993).

Na variável facilidade de acesso a material de leitura na escola e na comunidade, os resultados obtidos pelos investigadores do relatório internacional, indicaram que quanto maior é o número de livros que o aluno tem em casa melhor é o seu desempenho em leitura. Nos países mais desenvolvidos 85% das crianças inquiridas têm mais de 100 livros em casa, em Portugal apenas 22% dos sujeitos inquiridos se encontram na mesma situação.

Outra variável analisada foi a existência de biblioteca escolar e a sua dimensão, como indicador da disponibilidade da escola para estimular as crianças a ler. Neste estudo, Portugal é referido como um dos cinco países com número de livros inferior a 700 volumes por cada biblioteca escolar, sendo considerado um factor negativo, uma vez que os resultados apontam para uma forte relação entre a dimensão da biblioteca e o desempenho atingido pelos estudantes na leitura. De modo geral, a uma maior quantidade de livros na biblioteca escolar corresponde um nível superior nos resultados obtidos pelos estudantes, quer a nível internacional, quer a nível de cada país (Sim-Sim & Ramalho 1993).

Reflectiremos agora sobre a importância que o incentivo ao envolvimento dos estudantes com a leitura tem no desenvolvimento das suas competências em leitura.

## **Competências em Leitura VS Envolvimento com a leitura**

Os diferentes estudos permitem-nos concluir que o desenvolvimento de uma leitura fluente e eficaz depende da aquisição de competências básicas de análise e reconhecimento automático das palavras e também de competências de compreensão e interpretação por parte das crianças. No mesmo sentido, os trabalhos Aunola, Lerikkanen, Nurmi e Rasku-Puttonem (2004), indicam que a aprendizagem da leitura se baseia em duas competências – a leitura de palavras e a compreensão do que se lê, dependendo o desenvolvimento destas competências de uma quantidade substancial de prática de leitura. Aunola, Leppänen e Nurmi (2005), apuraram que uma prática de leitura frequente contribui para o desenvolvimento de competências como o reconhecimento de palavras, compreensão da leitura, fluência verbal e diversidade no vocabulário. Os autores verificaram a existência de uma correlação significativa entre a leitura frequente de livros pelos alunos no 1º ano e as suas competências de reconhecimento de palavras no final do 2º ano do 1º ciclo de escolaridade.

Também Cunningham e Stanovich (1998) verificaram que a frequência de leitura contribui em 34% para a variância da diversidade no vocabulário e das competências de compreensão de textos em alunos do 11º ano do Ensino Secundário.

Alguns autores salientam a importância que os hábitos de leitura frequentes, voluntários e para lazer são os que mais beneficiam o desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências em leitura (Majid, & Tan, 2007; Kim, 2007; Aunola, Leppänen, & Nurmi, 2005). Com base em diversos estudos correlacionais que apontam para um impacto positivo entre a leitura voluntária de livros fora do contexto escolar e o desempenho e sucesso em leitura das crianças (Kim, 2007) alguns países adoptam políticas de incentivo à leitura em família. Cunningham e Stanovich (1991) verificaram que os hábitos de leitura fora do contexto escolar estão associados a melhores competências ortográficas, de reconhecimento de palavras, de interpretação e compreensão dos textos lidos. No estudo realizado por Heyns (1978 cit Kim, 2007), com uma amostra de 1128 estudantes do 6º e 7º ano de escolaridade, concluiu-se que a quantidade de livros lidos e o tempo dedicado à leitura pelas crianças durante as férias de verão estão positivamente correlacionados com o desempenho dos alunos a nível da leitura.

De acordo com as evidências supra mencionadas, existem outros estudos que demonstram a existência de uma relação bidireccional entre o envolvimento das

crianças com a leitura e as suas competências em leitura. Segundo Cunningham e Stanovich (1991), as crianças que têm dificuldades na aquisição das competências básicas em leitura, demonstram relutância em ler, logo tendem a ler menos, por sua vez as crianças que demonstram interesse espontâneo por actividades de leitura, são aquelas cujo as competências básicas de descodificação das palavras e compreensão do texto já se encontram interiorizadas. No estudo de Aunola, Lerkkanen, Nurmi e Rasku-Puttonen (2004), com alunos do 11º ano, verificou-se que para além da influência que a frequência de leitura tem sobre o aperfeiçoamento de algumas competências em leitura, também o domínio destas competências explica 10% da variância do envolvimento em práticas de leitura entre os alunos.

Nesta relação bidireccional entre as competências em leituras e a frequência de leitura existe um factor mediador muito importante que é a motivação dos alunos para a leitura. Os leitores com menos competências apresentam uma baixa motivação para o acto de ler que por sua vez leva a que evitem actividades de leitura. No estudo de Fuchs e Morgan (2007) com alunos do 1º ciclo, os autores apuraram os alunos menos competentes em leitura caracterizaram as actividades de leitura com difíceis, consideraram-se mais leitores, tendem a evitar actividades de leitura e demonstram atitudes mais negativas face à leitura, quando comparados com os alunos com maiores competências em leitura.

Assim sendo, podemos dizer que a motivação para a leitura está relacionada, em dois sentidos, com as competências em leitura. As evidências demonstram que níveis reduzidos de motivação para a leitura é uma consequência de competências limitadas em leitura, mas também contribui para inibir o desenvolvimento destas competências (Guthrie & Wigfield, 1999).

Iremos agora explorar a temática da motivação para a leitura, pois tal como apurámos acima, esta está significativamente relacionada com as competências em leitura e com o envolvimento das crianças com a leitura.

### **Motivação para a Leitura**

Depois de referirmos a importância do envolvimento na leitura nas suas diversas dimensões iremos agora mencionar outro aspecto intrínseco a esta realidade e que se prende com a motivação para proceder à leitura, fundamental para que essa acção se realize e se prolongue no tempo, tornando-se num hábito.

Aprender a ler é uma entre as diversas aprendizagens com que as crianças se cruzam ao longo do seu percurso escolar. Deste modo, para compreendermos o que motiva as crianças a ler é fundamental entender o que as motiva a aprender. Este facto fica claro na afirmação de McCombs (1996) que refere que o envolvimento em leitura é o espelho do envolvimento das crianças na sua aprendizagem.

Após revisão da literatura verificamos que a existência de uma visão multidimensional da motivação para a leitura que tem vindo a ser partilhada por diferentes autores, embora por vezes se verifiquem algumas diferenças na sua operacionalização, resultando em caracterizações com maior ou menor facetas consideradas (e.g., Gambrell, Palmer, Codling & Mazzoni, 1996; Scher & Baker, 1997; Wigfield, Guthrie & McGough, 1996 cit Mata, Monteiro & Peixoto 2009).

No sentido de definir o conceito de motivação para a leitura, Baker e Wigfield (1999), transpuseram duas teorias gerais para o âmbito específico da leitura – a perspectiva do “engagement”, ou envolvimento, e a teoria da motivação para o sucesso. Da perspectiva do “engagement” surge o termo “engagementreader”, que é um leitor motivado para ler por variadas razões, que utiliza o conhecimento de experiências anteriores para originar novos conhecimentos e interagir socialmente em torno da leitura.

Da perspectiva teórica da motivação para o sucesso, Baker e Wigfield (1999), importaram os conceitos de percepção de competências, valores, metas de sucesso e motivação extrínseca e intrínseca que desempenham um papel crucial na escolha das tarefas a desenvolver, na sua duração e investimento nelas empregue.

De acordo com Wigfield (2000 cit Mata, Monteiro & Peixoto 2009), a análise dos aspectos extrínsecos e intrínsecos da motivação para a leitura permite uma melhor compreensão das razões subjacentes ao desenvolvimento de actividades de leitura, podendo estar relacionadas mais com o prazer e interesse pela leitura, ou com o receber alguma gratificação externa (e.g. notas, reconhecimento social). As percepções de competência e eficácia, dizem respeito às avaliações que os indivíduos fazem da sua capacidade para realizarem determinadas tarefas em leitura, podendo estas inibir ou facilitar um maior envolvimento nas mesmas. Mas o autor considera a motivação social como uma faceta central no que diz respeito à leitura, pois a leitura é frequentemente uma actividade social em que a sua utilização com fins sociais pode envolver a partilha de ideias e leituras.

Alguns autores transpuseram os conceitos sobre auto-eficácia, motivação intrínseca e extrínseca, e para o domínio específico da motivação para a leitura.

Wigfield et al (2004) referem a motivação intrínseca para ler como a disposição para a leitura sustentada pela necessidade de satisfação pessoal e pela procura de conhecimento. Neste sentido, os leitores com níveis motivacionais intrínsecos mais elevados, dedicam mais tempo livre à leitura de livros que satisfaçam essa necessidade (Deci & Ryan, 2000). Por sua vez este tipo de leitores são tipicamente alunos bem sucedidos no seu desempenho na área da leitura.

Relativamente à auto-eficácia, Wigfield et al (2004), consideram-na fundamental para o constante desenvolvimento e aperfeiçoamento do desempenho na leitura. Os estudantes com elevados sentimentos de auto-eficácia não temem actividades de leitura mais complexas, uma vez que acreditam que estas contribuirão para melhorar a sua performance e confiam nas suas competências para ler. Inversamente, os estudantes com níveis diminutos de auto-eficácia não confiam nas suas competências o que os leva a evitar actividades de leitura mais complexas. Este evitamento priva-os de situações que poderiam ser potenciadoras das suas competências, o que limita o desenvolvimento das suas capacidades de compreensão.

Neste sentido Wigfield (1998), conceptualiza a motivação para a leitura, como um construto complexo e multidimensional e não como um conceito linear. Igualmente Wigfield, Guthrie, Tonks e Perencevich (2004) consideram que quando se pretende estudar a motivação tem que se ter em conta a características específicas de cada área (e.g., matemática, leitura, ciências), pois a motivação difere de acordo com a área, as crianças podem estar mais motivadas numa área específica (e.g., matemática) do que noutra (e.g., leitura). Segundo Wigfield (2000 cit Mata, Monteiro & Peixoto 2009) o facto de se considerar a motivação como multifacetada implica que não se pode encarar as crianças como motivadas ou desmotivadas, mas sim como podendo estar motivadas por diferentes razões. Assim sendo, as crianças que estão intrinsecamente motivadas, que têm concepções de competências positivas e gostam de partilhar com os outros as suas actividades de leitura, provavelmente tornar-se-ão mais envolvidos na leitura (Mata, Monteiro & Peixoto 2009).

Iremos agora explorar alguns trabalhos que implicam o efeito de diversas variáveis na motivação para a leitura.

## **Motivação VS Escolaridade/Idade**

Alguns estudos efetuados na área da motivação para a leitura têm analisado o efeito da variável idade nos perfis motivacionais das crianças.

Num estudo realizado por Wigfield e Guthrie (1998) com crianças de 4º e 5º ano os autores verificaram um decréscimo dos valores motivacionais nos alunos de 5º ano, nas dimensões Percepção Eficácia, Reconhecimento Social e Razões Sociais.

Também Baker e Wigfield (1999), ao compararem as características motivacionais de alunos de 5º e 6º ano, verificaram uma descida dos valores motivacionais nas dimensões Reconhecimento Social e Razões Sociais.

Mata, Monteiro e Peixoto (2009), realizaram um estudo com propósito de caracterizar os perfis motivacionais para a leitura de crianças do 3º ao 9º ano de escolaridade em função do género e da escolaridade, sendo que os resultados obtido revelam um efeito do ano de escolaridade na motivação para a leitura, em particular nas dimensões do Prazer, Importância e Curiosidade (dimensões associadas à motivação intrínseca), no Reconhecimento Social (dimensão associada à motivação extrínseca) e Autopercepção de Competências. Para todas as dimensões com excepção para a Autopercepção de Competências, onde os valores motivacionais decresceram com o aumento do ano de escolaridade.

No estudo realizado por Monteiro e Mata (2001) trabalhando com a variável ano de escolaridade, as autoras concluíram, através o efeito da variável em três subescalas da motivação para a leitura contempladas no seu instrumento – Eu e a Leitura - os valores da motivação decrescem ao longo da escolaridade relativamente às sub-escalas do prazer e do reconhecimento. Contudo, na subescala relativa ao autoconceito os valores aumentam. Segundo as autoras, ao longo do percurso escolar a aprendizagem da leitura torna-se cada vez mais escolarizada (e.g. cópias, ditados, fichas) e cada vez menos funcional e lúdica, o que justifica o decréscimo na dimensão Prazer/Valor. Na dimensão Reconhecimento o seu decréscimo, segundo as autoras é justificado à medida que as crescem, verifica-se uma menor necessidade por parte dos outros (pais, amigos e professores) reafirmarem a sua competência em leitura. O aumento com a idade dos valores motivacionais na dimensão Autoconceito justifica-se pelo aumento efectivo de competências das crianças ao longo da escolaridade, o que pode explicar o aumento na sua percepção de competência.

No estudo de Bártolo (2000), com crianças portuguesas que frequentavam o 4º e 5º de escolaridade o autor obteve resultados semelhantes aos alcançados pelas autoras supra mencionadas. Verificou, uma diminuição dos valores nas subescalas do Valor da Leitura e do Autoconceito do leitor com a idade.

Já Castro e Sousa (1998) num trabalho realizado com estudantes portuguesas do 2º e 3º ciclo do Ensino Secundário, identificaram a existência de uma atitude geral positiva face à leitura que decresce ao longo da progressão na escolaridade. A percentagem de alunos que afirmam não gostar de ler aumenta de 16,7% no 2º ciclo para 30,2% no 3º ciclo.

Os autores atribuem esta diminuição dos valores motivacionais ao longo da escolaridade a dois aspectos: as características do próprio desenvolvimento das crianças e à diversificação de áreas de interesse e de competência.

A revisão da literatura evidencia que as crianças mais velhas apresentavam-se em termos gerais menos motivadas para a leitura em comparação com as de grupos etários inferiores.

### **Motivação para a leitura VS Género**

Outra das varáveis que tem sido estudada é o género e o seu efeito nos perfis motivacionais para a leitura.

No estudo de Mata, Monteiro e Peixoto (2009), com 1405 alunos portugueses, para investigarem a motivação ao longo da escolaridade, apuraram que relativamente à motivação para a leitura os efeitos da escolaridade eram mais acentuados que o efeito do género, mas também no género existem alguns dados interessantes. Os resultados obtidos apuraram que as raparigas apresentavam valores mais elevados de motivação para a leitura do que os rapazes nas dimensões: Prazer, Importância/Curiosidade, Reconhecimento Social e Razões Sociais. Neste sentido também apontam os resultados do Pisa 2000 (Ramalho, 2001) e do PISA 2003 (Ramalho, 2004) que vieram demonstrar que as raparigas revelam melhores desempenhos em leitura que os rapazes.

Os estudos têm demonstrado que as raparigas, são em muitos aspectos mais motivadas para a leitura que os rapazes (Monteiro & Mata, 2001; Baker & Wigfield, 1999) demonstrando atitudes mais positivas relativamente à leitura.

Monteiro e Mata (2001) trabalharam com alunos do 1º e 4º ano de escolaridade e estudaram o efeito género na motivação para a leitura. Analisaram três dimensões e constataram efeito de género em duas: Autoconceito e Reconhecimento. Os rapazes

apresentaram valores mais elevados na dimensão de Autoconceito, enquanto nas raparigas os valores mais elevados foram na dimensão reconhecimento. Estas autoras também estudaram o efeito de género em quatro dimensões – Prazer, Razões Sociais, Reconhecimento e Competição – numa amostra de crianças do 5º ano 9º ano de escolaridade, e verificaram que apenas na dimensão Competição os rapazes obtiveram perfis motivacionais mais elevados do que as raparigas (Monteiro & Mata 2001).

Resultados semelhantes, tinham sido obtidos por Wigfield e Guthrie (1997), em alunos do 4º e 5º anos de escolaridade, onde os autores verificaram que as raparigas apresentavam valores mais elevados nas dimensões Eficácia, Importância e Social, sendo perfil motivacional dos rapazes mais elevado na competição.

Baker e Wigfield (1999) numa amostra com crianças do 5º e 6º ano de escolaridade, submetidos ao MRQ (*Motivation Reading Questionnaire*), registaram valores superiores dos perfis motivacionais das raparigas em todas as 9 subescalas: Eficácia, Desafio, Curiosidade, Envolvimento, Importância, Reconhecimento, Notas, Social e Complacência.

Já Bártolo (2000) estudando crianças portuguesas do 4º e 5º ano de escolaridade, verificou a existência de valores motivacionais inferiores nos rapazes nas duas dimensões estudadas: Valor da Leitura e Autoconceito do Leitor.

Sinteticamente, de acordo com os estudos supra mencionados, verificamos de forma consensual que as raparigas são mais motivadas para a leitura do que os rapazes, nas dimensões em que se verificam diferenças. Já nas Competição na Leitura Wigfield e Guthrie (1997) e Autoconceito de Leitor (Monteiro & Mata 2001) os rapazes apresentam perfis motivacionais mais elevados.

### **III – Problemática e Objectivos**

Durante a revisão da literatura sobre as temáticas do envolvimento com a leitura, a motivação para a leitura e as suas competências, revimos temas e estudos que foram preponderantes para a definição dos objectivos deste trabalho. Neste sentido, definimos uma problemática central e dois objectivos orientadores do nosso estudo.

A frequência e o tempo dedicado à leitura fora do ambiente escolar são considerados indicadores do envolvimento e prazer dos alunos com a leitura, bem como preditores do sucesso na leitura e em outras aprendizagens escolares (McKool, 1997). Estes factores têm sido também relacionados com a aquisição de vocabulário

diversificado, coma fluência e compreensão da leitura e com o desenvolvimento intelectual ao nível geral. Assim sendo, as práticas de leitura extra-escolares têm vindo a demonstrar uma enorme relevância na investigação pedagógica e escolar

Também Cunningham e Stanovich (1998), sublinham a importância da criação de hábitos de leitura frequentes e voluntários nas crianças beneficia o desenvolvimento de um vocabulário diversificado, facilita o acesso à cultura e promove as suas competências sociais, a participação comunitária e um elevado nível de cultura geral. Neste sentido começámos por definir como **primeiro objectivo para o nosso trabalho a elaboração de uma caracterização do envolvimento com a leitura das crianças da nossa amostra**, acedendo a aspectos como as suas atitudes face à leitura, o seu contacto com os livros e os hábitos de leitura, as suas práticas de leitura e o suporte familiar a estas práticas.

Outra temática de estudo sobre a leitura que parece assumir um papel importante neste campo de investigação é a motivação para a leitura. De acordo com os vários trabalhos desenvolvidos nesta área, à componente cognitiva da leitura está sempre associada uma componente motivacional. Baker e Wigfield (1999) concluíram que a motivação para a leitura pode ser um factor preditivo da frequência com que se lê, da quantidade de leitura e o tempo despendido nesta actividade. Assim sendo, definimos como **segundo objectivo a avaliação da motivação para a leitura das crianças da nossa amostra**.

Baseados nas temáticas supra mencionadas, elaborámos as hipóteses de investigação do nosso trabalho.

### **Hipóteses**

**Hipótese 1:** As crianças com hábitos de leitura mais frequentes apresentam valores motivacionais para a leitura mais elevados.

**Hipótese 2:** As crianças com hábitos de leitura mais frequentes apresentam melhores desempenhos na disciplina de Língua Portuguesa.

**Hipótese 3:** As raparigas tendem a ter mais hábitos de leitura que os rapazes.

**Hipótese 4:** As crianças que apresentam melhores desempenhos na disciplina de Língua Portuguesa têm valores motivacionais mais elevados.

**Hipótese 5:** As raparigas revelam valores motivacionais mais elevados que os rapazes.

### **Operacionalização das variáveis**

**Hábito de leitura** - esta variável foi operacionalizada com base nas pontuações obtidas através das respostas fornecidas pelos alunos da amostra aos itens 1.4 (Costumas ler sozinho fora da escola?), 1.5 (Costumas ler acompanhado por outra pessoa, fora da escola?) e 1.6 (Com que frequência lêes, sem contar com os livros da escola?) inseridas no Questionário de Envolvimento para a Leitura “As minhas Leituras”.

**Desempenho** – esta variável foi operacionalizada a partir das notas que os alunos da amostra obtiveram no 2º período de escolaridade na Disciplina de Língua Portuguesa. Verificamos que o nível do desempenho na disciplina de Língua Portuguesa para 70,8% dos alunos é positivo (54,5% com nota 3 e 16,3% com nota 4) sendo o nível de insucesso (29,3%) na respectiva disciplina inferior a 30% dos alunos da amostra. Face a estes valores foram criados 3 grupos de alunos, os “Fracos”, os “Médios” e os “Bons”.

**Motivação para a Leitura** - esta variável foi operacionalizada com base nas pontuações médias obtidas, pelos alunos da amostra, para cada uma das dimensões: “Autoconceito de Leitor”, “Reconhecimento”, “Razões Sociais”, “Prazer”, “Curiosidade/Importância” e “Resistência” – do Questionário de Motivação para a Leitura “Eu e a Leitura”.

## **IV - Metodologia**

### **Tipo de Estudo**

No presente trabalho é desenvolvido um estudo descritivo e um estudo comparativo. No estudo descritivo elaborámos a descrição do envolvimento com a leitura das crianças da nossa amostra, da sua motivação para a leitura e dos seus desempenhos na disciplina de Língua Portuguesa, com base nos dados recolhidos através da aplicação de instrumentos específicos para cada objectivo. No estudo comparativo testámos as hipóteses previamente elaboradas, de modo a apurar qual a relação existente entre as nossas variáveis em estudo.

### **Caracterização da amostra**

Neste trabalho participaram 123 alunos do 5º e 6º ano de escolaridade do 2º Ciclo do Ensino Básico pertencentes a uma escola inserida num bairro social localizada na região de Lisboa. O tipo de amostragem utilizada foi não probabilística por conveniência.

Amostra constituída por, 52,8% de alunos do 5º ano e 47,2% do 6º ano, num total de 123 inquiridos, sendo que 49,6% são do género masculino e 50,4% são do género feminino. Os alunos pertencentes a esta amostra, no momento da recolha dos dados, tinham idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos de idade.

### **Procedimento**

No sentido de recolhermos dados para o presente estudo, contactámos a Direcção pedagógica do Estabelecimento Ensino da região de Lisboa, com a qual agendámos uma reunião expositiva do estudo e dos questionários a aplicar às crianças. Tendo sido autorizado a recolhas de dados a 4 turmas, sendo duas de 5º ano e duas de 6º ano de escolaridade. Ficou também combinado nesta reunião que a aplicação dos questionários seria efectuada nas aulas da disciplina de Educação Cívica.

Em seguida, elaborámos e enviámos os pedidos de autorização para a participação dos alunos no estudo, para serem preenchidos pelos encarregados de educação e

posteriormente devolvidos aos estabelecimentos de ensino. Foram enviados 132 pedidos de autorização apenas dos quais foram devolvidos e autorizados 123.

Para a recolhas de dados os instrumentos utilizados foram dois questionários de aplicação individual, onde os alunos tinham que se autopoicionar de acordo com a resposta com a qual mais se identificavam.

## **Instrumentos**

Na elaboração deste trabalho foram utilizados dois instrumentos diferentes, de aplicação colectiva aos alunos da amostra: o Questionário de Motivação para a Leitura “Eu e a Leitura”, o Questionário de Envolvimento com a Leitura “As minhas Leituras” As competências em Leitura foram operacionalizadas através dos resultados obtidos na disciplina de Língua Portuguesa no 2º período de escolaridade, variável que denominámos Desempenho.

### **Questionário de Envolvimento com a Leitura “As minhas Leituras”**

De forma a alcançarmos os objectivos definidos para este trabalho – a elaboração de uma caracterização do envolvimento com a leitura das crianças da nossa amostra – utilizámos o Questionário de Envolvimento com a Leitura – “As minhas Leituras”.

#### Estrutura do Questionário

Este questionário encontra-se estruturado de acordo com as várias dimensões do envolvimento com a leitura que pretendemos caracterizar: autoconceito de leitor, atitudes face à leitura, práticas de leitura, suporte familiar à leitura e contacto com os livros. O cabeçalho do questionário destina-se a informações pessoais relativas à criança: idade, género, ano escolaridade, turma, nº aluno, nota Língua Portuguesa no período anterior e estabelecimento ensino.

A dimensão do autoconceito é composta por um item (1.1) e tem como objectivo avaliar a forma como as crianças percebem a sua competência em leitura. A dimensão atitude face à leitura é composta por 2 itens (1.2 e 1.3) cujo objectivo é apurar o prazer e valor que as crianças associam às actividades de leitura. Na dimensão práticas

de leitura procura-se caracterizar as práticas de leitura das crianças com base: na frequência de leitura (itens 1.4, 1.5, 1.6, e 1.7), nos suportes e tipos de leitura favoritos (itens 1.8 e 1.9) e nas práticas de leitura em contexto escolar (itens 3.1, 3.2 e 3.3), ainda nesta dimensão com fim a averiguar com que frequência as crianças lêem livros de bibliotecas fora da escola temos um item (3.4). A dimensão suporte familiar à leitura destina-se a caracterizar o apoio que as crianças recebem das suas famílias no envolvimento em actividades de leitura em contexto familiar (itens 2.1, 2.4, 2.5, e 2.6) e também o acesso das crianças a materiais de leitura em contexto familiar (itens 2.2, 2.3 e 2.7).

#### Procedimentos Aplicação do Questionário

A aplicação deste instrumento foi realizada em contexto de sala de aula, tendo sido aplicado nos grupos (turmas), duas de 5º ano e duas de 6º ano de escolaridade. Depois de distribuídos os questionários, foi solicitado aos alunos que preenchessem o cabeçalho, realçando a confidencialidade das informações. Seguidamente, foram lidas, em voz alta para a turma, as instruções sobre o modo de resposta. Para melhor compreensão das instruções respondemos em conjunto ao item exemplo. Posteriormente, foi pedido ao alunos que iniciassem o preenchimento do questionário demonstrando disponibilidade para qualquer esclarecimento adicional e realçando não existirem respostas correctas nem incorrectas.

#### Cotação do Instrumento

Tendo em conta que, o instrumento utilizado é essencialmente descritivo do envolvimento com a leitura, os itens pelo qual é composto destinam-se a fornecer informações para a caracterização do construto, não sendo assim associados a nenhuma pontuação.

De modo a avaliarmos com que frequência os alunos lêem, criámos a variável composta a que chamámos os **Hábitos de leitura**, e esta variável foi operacionalizada com base nas pontuações obtidas através das respostas fornecidas pelos alunos da amostra aos itens 1.4 (Costumas ler sozinho fora da escola?), 1.5 (Costumas ler acompanhado por outra pessoa, fora da escola?) e 1.6 (Com que frequência lêes, sem contar com os livros da escola?) inseridas no Questionário de Envolvimento para a Leitura “As minhas Leituras”.

## **Escala de Motivação para a Leitura “Eu e a Leitura”**

A escala para avaliação da motivação para a leitura utilizada neste trabalho foi a Escala de Motivação para a Leitura – “Eu e a Leitura” para alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico de Monteiro e Mata (2001). As autoras construíram este instrumento baseadas no questionário original – *Motivation for Reading Questionnaire (MQR)* de Wigfield, Guthrie e McGough (1996). Estes instrumentos têm como base estudos desenvolvidos em três grandes áreas da motivação para a leitura: a auto-eficácia, a motivação intrínseca/extrínseca e a motivação social (Monteiro & Mata, 2001). A escala das autoras é constituída por um total de 54 itens, distribuídos por 9 dimensões: Prazer, Reconhecimento Social, Razões Sociais, Autoconceito de Leitor, Importância da Leitura, Curiosidade pela Leitura, Leitura Informal, Resistência à Leitura e Obrigação. Para cada item existem quatro possibilidades de resposta. As respostas são dadas no próprio questionário, tendo a criança que se autoposicionar numa das seguintes hipóteses de respostas: “Muito parecido comigo”, “Parecido Comigo”, “Diferente de mim” e “Muito diferente de mim”.

### Estrutura da Escala

A escala utilizada neste trabalho, adaptada a partir da escala de Monteiro e Mata (2001), é constituída por 45 itens que correspondem a afirmações relacionadas com a leitura, em relação às quais os sujeitos indicam o seu grau de identificação. Os itens estão organizados por seis subescalas que avaliam diferentes dimensões da motivação para a leitura.

Quatro destas dimensões reenviam para os aspectos mais intrínsecos da motivação para a leitura: Autoconceito de leitor (7 itens), Prazer (7 itens), Importância/Curiosidade (6+6 itens) e Resistência (7 itens). As dimensões Reconhecimento (6 itens) e Razões Sociais (6 itens) avaliam aspectos extrínsecos da motivação para a leitura.

Cada uma das dimensões objectivam-se a caracterizar os diferentes aspectos da motivação para a leitura. Sinteticamente, os itens da subescala do **Autoconceito de Leitor** pretendem analisar as percepções da criança face às suas competências em leitura; os itens da subescala do **Prazer** destinam-se a avaliar o grau de prazer que a criança associa às actividades de leitura; na subescala **Importância/Curiosidade** os itens remetem para a importância que a criança atribui à leitura através da sua

curiosidade; a subescala da **Resistência** é composta por itens que avaliam se a criança sente dificuldades e algum desconforto durante a leitura; a subescala **Reconhecimento** é constituída por itens que reenviam para a importância atribuída pela criança ao reconhecimento das suas competências em leitura pelos outros significativos e por fim os itens da subescala da **Razões Sociais** pretendem analisar o papel que a leitura assume nas interações sociais da criança.

#### Procedimentos de aplicação

Replicámos os procedimentos efectuados na aplicação do Questionário de Envolvimento com a Leitura, descritos anteriormente.

#### Cotação

A cada item foi atribuída uma cotação entre 1 e 4, indicando o intervalo de valores o grau de identificação da criança com cada afirmação. As respostas “Muito diferente de mim” e “Diferente de mim” foram cotadas, com 1 e 2 valores respectivamente. Às respostas “Parecido comigo” e “Muito parecido comigo” foram atribuídas as respectivas cotações de 3 e 4 valores. Esta escala de cotação é indicativa do grau de motivação para a leitura das crianças, variando a pontuação entre 1, que revela uma baixa motivação para a leitura, e a pontuação 4 está associada a níveis motivacionais para a leitura mais elevados. Nos itens da subescala Resistência a forma de cotação é inversa, uma vez que um maior grau de identificação com as afirmações é indicativo de uma maior resistência à leitura. O mesmo procedimento é adoptado na cotação dos itens 37 e 44 da subescala do Autoconceito.

#### Análise das Propriedades Psicométricas da Escala

A análise factorial foi realizada com intuito de se verificar se a estrutura da escala coincidia efectivamente com as sete subescalas inicialmente estruturada. Para a análise foram utilizados os 123 questionários da amostra. Esta análise incidiu sobre os 45 itens que compunham a versão inicial da escala, organizadas em sete dimensões:

Autoconceito de leitor (7 itens), Prazer (7 itens), Importância (6 itens), Curiosidade (6 itens), Resistência (7 itens), Reconhecimento (6 itens) e Razões Sociais (6 itens).

Realizou-se a análise factorial com método de extracção de componentes principais e com rotação *Varimax* na totalidade dos itens. Após o tratamento estatístico verificou-se a necessidade de extrair 13 itens que apareciam dispersos ou que não pertenciam a dimensões correctas. Foi ainda constituída uma nova dimensão compostas pelos itens da dimensão Curiosidade e da dimensão Importância. Procedeu-se a esta compilação, visto que em todas as análises efectuadas os itens destas duas subescalas surgiram sempre agrupados no mesmo factor. Da aglutinação destas duas dimensões formámos a dimensão Importância/Curiosidade, o conteúdo dos itens desta subescala reenvia-nos para a importância que as crianças atribuem à leitura através da sua curiosidade.

A versão final da escala ficou composta por 31 itens distribuídos por 6 dimensões diferentes: Autoconceito de leitor, Prazer, Importância/Curiosidade, Resistência, Reconhecimento e Razões Sociais.

Na tabela 1 podemos observar a Análise Factorial com rotação *Varimax* e como ficaram distribuídos os itens pelas suas dimensões.

**Tabela 1***Análise Factorial com rotação Varimax à Escala da Motivação para a Leitura*

	Dimensões					
	Importância/ Curiosidade	Reconhecimento	Razões Sociais	Prazer	Resistência	Autoconceito
<b>Item 5</b>	0,619					
<b>Item 12</b>	0,67					
<b>Item 13</b>	0,623					
<b>Item 19</b>	0,663					
<b>Item 20</b>	0,486					
<b>Item 26</b>	0,683					
<b>Item 27</b>	0,716					
<b>Item 33</b>	0,614					
<b>Item 40</b>	0,503					
<b>Item 3</b>		0,69				
<b>Item 10</b>		0,697				
<b>Item 17</b>		0,806				
<b>Item 24</b>		0,665				
<b>Item 31</b>		0,707				
<b>Item 4</b>			0,522			
<b>Item 18</b>			0,684			
<b>Item 25</b>			0,734			
<b>Item 32</b>			0,752			
<b>Item 39</b>			0,678			
<b>Item 1</b>				0,761		
<b>Item 8</b>				0,66		
<b>Item 15</b>				0,593		
<b>Item 29</b>				0,502		
<b>Item 43</b>				0,593		
<b>Item 7</b>					0,651	
<b>Item 21</b>					0,665	
<b>Item 28</b>					0,736	
<b>Item 45</b>					0,618	
<b>Item 16</b>						-0,557
<b>Item 44</b>						0,787
<b>Item 37</b>						0,647
<b>Percentagem de Variância Explicada</b>	13,92%	13,57%	10,25%	8,67%	7,22%	5,92%
<b>Total da Variância Explicada</b>			58,55%			

Pela análise da Tabela 1, verificamos que a saturação dos itens com o factor correspondentes é razoável, pois à excepção do item 20, todos os itens restantes apresentam saturação superior a 0.5 e a média de saturação de todos os itens é de 0.65.

### Consistência Interna

De modo a verificar a coerência dos itens dentro de cada uma das dimensões, procedeu-se à avaliação da consistência interna de cada uma das dimensões. A avaliação foi efectuada através do cálculo do Alfa de Cronbach, que apresenta valores aceitáveis na totalidade das dimensões, uma vez que todos os índices são superiores a 0.60. Como se pode verificar na tabela 2.

### **Tabela 2**

*Coefficientes de consistência interna das dimensões da Escala de Motivação para a Leitura – Alfa de Cronbach*

	Importância/ Curiosidade	Reconhecimento	Razões Sociais	Prazer	Resistência	Autoconceito
<b>Escala de Motivação para a Leitura “Eu e a Leitura” utilizada neste trabalho</b>	0,87	0,86	0,79	0,78	0,62	0,64

## V - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Apresentamos agora os resultados obtidos para a problemática central do trabalho e para os três objectivos definidos para este trabalho-

### **Primeiro Objectivo – Caracterização do Envolvimento com a leitura das crianças da nossa amostra**

Com base nos dados recolhidos pela aplicação do questionário de envolvimento com a leitura – “As minhas Leituras” – foi possível elaborarmos uma caracterização do envolvimento com a leitura das crianças da nossa amostra de acordo com as dimensões contempladas no instrumento. Iremos apresentar esta caracterização, de acordo com as seguintes dimensões: **Autoconceito de Leitor, Atitude face à leitura, Práticas de leitura, Suporte familiar à leitura e Contacto com os livros.**

**Autoconceito de Leitor** – Os dados obtidos no item 1.1 do questionário são indicativos do autoconceito de leitor e é composto pela questão “Quando lês achas que és?”. Apenas 4,1% dos inquiridos se avaliam com Fraco ou Muito Fraco; os restantes 94,3% posicionam-se numa categoria média ou superior (35% Médio, 43,9% Bom, 8,1% Muito Bom, 8,9% Excelente).

**Atitude face à leitura** – Esta dimensão, avaliada nos itens 1.2 e 1.3, está associada à satisfação que as crianças obtêm das actividades de leitura. A larga maioria das crianças da nossa amostra manifesta gostar de leitura (80,5%), tendo apenas 19,5% das crianças manifestado o seu desagrado. As razões apontadas pelos alunos que gostam de ler, 30,8% indicam que é por aprender coisas novas e 13,7% lê por ser divertido e dar satisfação. Já os motivos que levam os alunos da nossa amostra a não gostarem de ler são: 8,5% refere-se aborrecido, 6% acha um acto cansativo e 5,1% sente dificuldade em compreender o que lê.

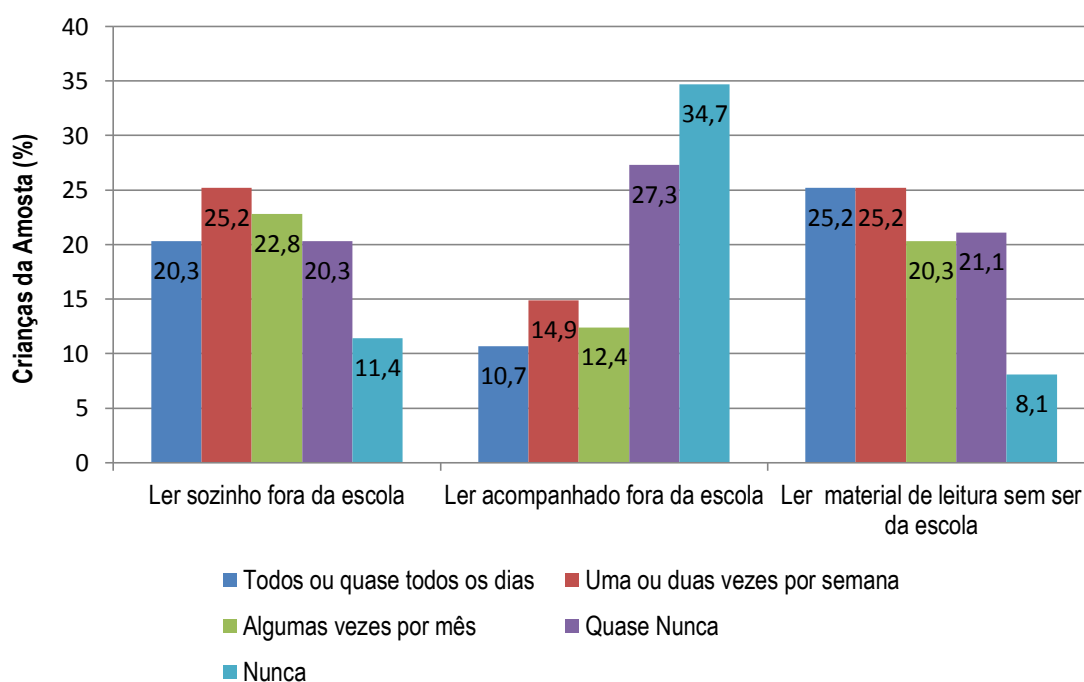
**Práticas de leitura** – Nesta dimensão do questionário procurámos caracterizar as práticas de leitura das crianças da nossa amostra baseando-nos em aspectos como a frequência de leitura, os suportes e tipos de leitura preferidos e as práticas de leitura em contexto escolar.

**Frequência de Leitura:** Iremos agora apresentar a caracterização da frequência de leitura das crianças da amostra, que elaborámos baseando-nos nos resultados obtidos pelos itens 1.4, 1.5 e 1.6 do questionário de envolvimento com a leitura.

Passaremos agora a apresentar no Gráfico nº1, a representação da Frequência de leitura dos alunos em três situações diferentes: ler sozinho fora da escola, ler acompanhado fora da escola e ler material de leitura sem ser da escola.

**Figura 1**

*Caracterização da amostra quanto à Frequência de Leitura*



Através da análise da figura 1 podemos verificar que quando questionados “Costumas ler sozinho fora da escola?” (item 1.4) os resultados obtidos foram que 11,4% nunca lê sozinho fora da escola; 20,3% quase nunca lê; 22,8% lê algumas vezes por mês; sendo que 45,5% demonstra hábitos mais frequentes de leitura (25,2% lê uma ou duas vezes por semana e 20,3% lê quase todos os dias).

Quando questionados relativamente à prática de leitura extra-escolar acompanhados (item 1.5), a maioria (62%) das crianças da nossa amostra demonstra não ter companhia na leitura fora da escola, pois 34,7% refere que Nunca e 27,3% quase nunca Lê acompanhado fora do contexto escolar.

Quanto à frequência de ler excluindo o material escolar (item 1.6), cerca de 29% dos alunos refere que nunca ou quase nunca lê com frequência. No entanto 20% dos alunos lê algumas vezes por mês e com igual percentagem ambas com cerca 25% dos alunos referem ler uma ou duas vezes por semana e todos ou quase todos os dias.

Estes resultados parecem indicar que estes 3 itens que remetem para os hábitos de leitura extra-escolar (1.4, 1.5 e 1.6) são indicadores dos hábitos de leitura das crianças. Assim sendo, utilizámos estes 3 itens para constituir uma medida composta de “Hábitos de Leitura”. Os valores médios que obtivemos, para esta variável na nossa amostra foi ( $\mu= 3$ ;  $\sigma= 1,045$ ) e a cotação possível para os itens que a constituem são de 1 como fracos hábitos e a 5 hábitos frequentes. Posteriormente, tal como apresentaremos mais à frente, utilizámos os resultados desta medida para testar as nossas hipóteses.

À questão “Achas que lêes tanto quanto devias?” (item1.7) do mesmo questionário a maioria dos alunos (52,1%) “reconhece” que não lê tanto quanto devia.

**Suporte e temas da Leitura** – Passamos agora apresentar os suportes e temas de leitura favoritos entre as crianças da nossa amostra, informações recolhidas através dos itens 1.8 e 1.9 do respectivo questionário.

**Tabela 3**

*Suportes de leitura favoritos das crianças*

	Sim	Não
Livros	45,5%	54,5%
Jornais	35%	65%
Revistas	<b>52,8%</b>	47,2%
Textos da Internet	20,3%	79,7%
E-mails	31,7%	68,3%
Banda Desenhada	<b>52%</b>	48%
Poesia	26%	74%
Enciclopédia	3,3%	<b>96,7%</b>
Posters/Postais	13,8%	<b>86,2%</b>
Programas TV	39,8%	60,2%

N=123

Na tabela 3, podemos observar que os suportes de leitura favoritos, ou seja, aqueles que um maior número de crianças referiu ler foram as revistas (52,8%) e os

livros de banda desenhada (52%). Os suportes menos apreciados e utilizados pelas crianças para as suas leituras foram as Enciclopédias (96,7%) e os Poster/Postais (86,2%).

**Tabela 4**

*Temas de leitura preferidos pelas crianças*

	Sim	Não
Contos/Fábulas	4,1%	<b>95,9%</b>
Romance/histórias	16,3%	83,7%
Aventura/Mistério	<b>65%</b>	35%
Natureza/Animais	27,6%	72,4%
Cozinha	13%	87%
Tecnologia/Computadores	12,2%	<b>87,8%</b>
Comédia	<b>56,1%</b>	43,9%
Poesia	25,2%	74,8%

N=123

Na tabela 4 podemos observar que as temáticas de leitura preferida pelos alunos são os livros de Aventura/Mistério escolhidos por 65% das crianças, e os livros de comédia eleitos por 56,1% dos alunos da amostra. Já os temas menos apreciados foram os Contos/Fábulas escolhido por 95,9% dos alunos seguido dos livros de Tecnologia/Computadores com 87,8% dos alunos a afirmarem que não lêem.

**Práticas de Leitura em Contexto Escolar** – Elaborámos a caracterização destas práticas com base nas respostas dos alunos aos itens 3.1, 3.2 e 3.3 do questionário. Quando questionados se “Na tua escola existe Biblioteca ou Cantinho da Leitura?” (item 3.1) os alunos foram unânimes sendo que 99,2% respondeu afirmativamente. No entanto quando inquiridos “Costumas ler livros da Biblioteca ou Cantinho do Estudo?” (item 3.2) mais de metade (57,1%) dos alunos indica que Nunca (20,7%) ou quase nunca (36,4%) lê os livros da Biblioteca ou Cantinho do Estudo. Estes dados são indicativos de uma fraca frequência à Biblioteca por parte dos alunos da nossa amostra. No que diz respeito a utilizar a Biblioteca para requisitar livros (item 3.3) 30,3% dos alunos da nossa amostra indicam que raramente o fazem sendo que 40,2% nunca requisitou qualquer livro, indicadores que demonstram que cerca de 70% não usufrui deste serviço.

## Síntese da dimensão Práticas de Leitura

Resumiremos agora as informações recolhidas no questionário sobre as práticas de leitura dos alunos da nossa amostra, práticas estas, que incluem a frequência de leitura extra-escolar, os suportes e temas de leitura favoritos e as práticas de leitura em contexto escolar.

Os resultados obtidos evidenciam que os alunos da nossa amostra demonstram hábitos de leitura pouco frequentes e quando o fazem é na sua maioria sozinhos. Os suportes de leitura preferidos dos alunos são as revistas e os livros de Banda desenhada e elegem como género favorito a Aventura/Mistério e a Comédia.

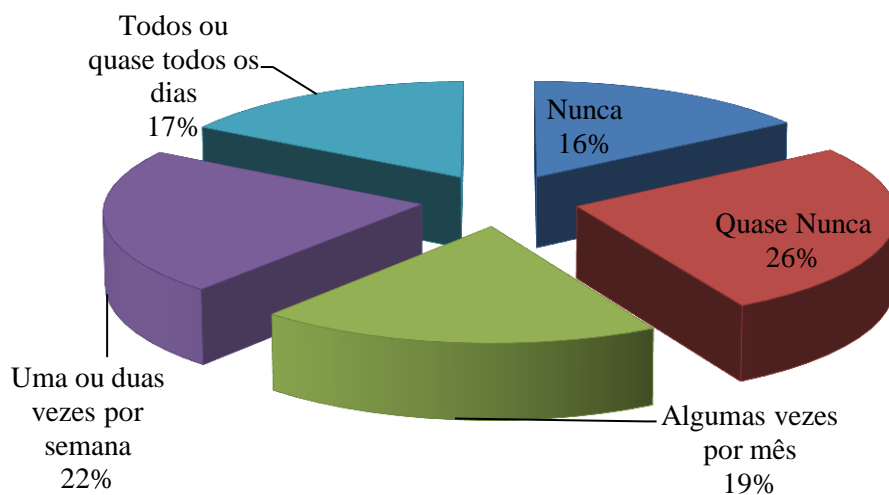
Em relação às práticas de leitura em contexto escolar, apesar de todos os alunos terem à sua disposição uma biblioteca escolar, a maioria dos alunos dos alunos não lê livros da biblioteca nem requisita livros na Biblioteca.

**Suporte familiar à leitura** – Nesta dimensão do questionário procurámos caracterizar o suporte familiar às práticas de leitura das crianças, com base nas informações fornecidas através dos itens 2.1, 2.4, 2.5 e 2.6. Com intuito de completar esta caracterização, também analisámos o acesso das crianças a materiais de leitura em casa, com base nas suas respostas aos itens 2.2, 2.3 e 2.7, e também a frequência com que recorrem a bibliotecas para acesso a materiais de leitura.

Podemos observar na figura 2, com que frequência os alunos da nossa amostra falam com a família sobre as suas leituras.

**Figura 2**

*Frequência com que as crianças falam com a família sobre o que lêem*

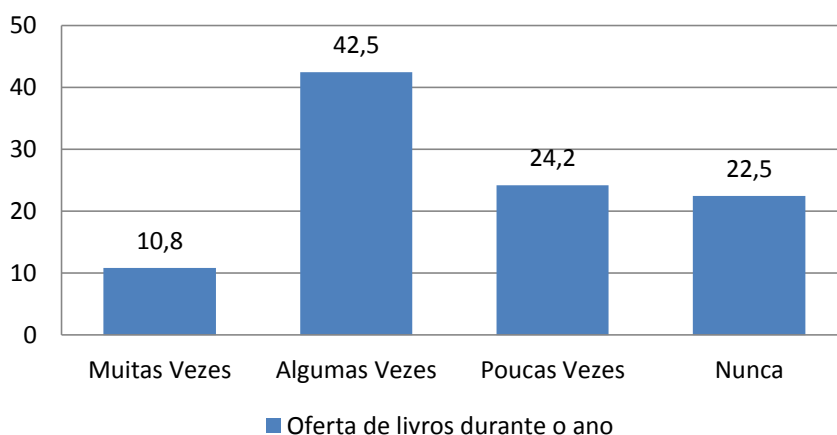


A figura 2 é representativa das respostas dos alunos da amostra à questão “Com que frequência falas com a tua família sobre aquilo que lê?” (item 2.1) do questionário. Podemos observar que mais de metade da amostra (61%) representam alunos que mencionam falar com pouca frequência com a família sobre aquilo que lêem: “Nunca” (16%), “Quase Nunca” (26%) e “Algumas vezes por mês” (19%).

A figura 3 é representativa da frequência com que as crianças recebem livros.

### Figura 3

*Frequência com que as crianças recebem livros*



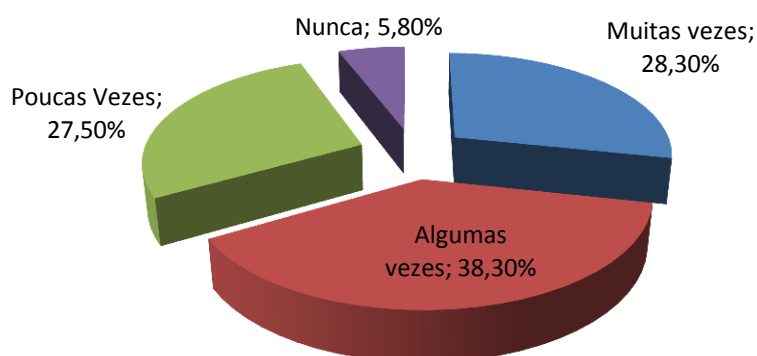
A figura 3 representa as respostas dos alunos da amostra à questão “Durante o ano oferecem-te livros” (item 2.4).

Esta questão invoca a percepção que os alunos têm das ofertas de livros que recebem durante o ano. Sendo que mais de metade (53,3%) dos alunos da nossa amostra refere que recebe “Algumas Vezes” com 42,5% dos alunos e “Muitas Vezes” com 10,8%. No item 2.4.1 é interrogado quem lhes oferece esses livros, sendo na sua maioria (58,5%) oferecido pela família.

De modo a compreendermos se a leitura é uma prática consolidada no seio familiar, inquirimos os alunos com que frequência costumam ver os seus pais/familiares, esses dados estão representados na figura 4.

**Figura 4**

*Frequência com que os alunos vêem os pais/familiares a ler*



A figura 4 representa as respostas dos alunos da amostra à questão “Costumas ver os teus pais ou familiares a lerem” (item 2.6). Relativamente à frequência com que os alunos vêem os pais ou familiares a ler, a maioria dos alunos (66,6%) dos alunos revela ter hábito de vê-los ler, sendo que (28,3%) vê-os “Muitas vezes” e (38,3%) “Algumas vezes” a ler.

No item 2.6 questionámos os alunos o que costumavam ver os pais a ler, para apurar quais os suportes de leitura mais utilizados pela família, os resultados obtidos revelam que os três suportes de leitura são preferencialmente para 72,4% os jornais, seguido das revistas com 69,1% e das cartas com 54,4%, como indica a tabela 5 infra apresentada.

**Tabela 5**

*Suportes de Leitura que as crianças vêem os pais/familiares lerem*

	Sim	Não
Jornais	<b>72,4%</b>	27,6%
Revistas	<b>69,1%</b>	30,9%
Livros	28,5%	71,5%
PT	41,5%	58,5%
Culinária	33,3%	66,7%
Cartas	<b>54,5%</b>	45,5%
Recados	27,6%	72,4%
Legendas	49,6%	50,4%
Rótulos Embalagens/ Etiquetas	15,4%	84,6%
Listas de Compras	43,1%	56,9%
Publicidade	25,2%	74,8%

Caracterizámos o acesso dos alunos a materiais de leitura em sua casa através das respostas às questões sobre a quantidade de livros para crianças disponíveis em casa (item 2.2 e 2.3) e a existência e permissão de acesso ao computador enquanto suporte de leitura (item 2.7).

Em relação à existência e acesso a materiais de leitura no contexto familiar, cerca de 40% dos alunos refere que existem “alguns” livros para crianças em casa, 18% “poucos” livros, 12,3 % “quase nenhum” e 5,7% “nenhum” livro em casa (item 2.2), no entanto quando questionados sobre o número de livros para crianças existentes em casa cerca de metade (50,8%) dos alunos inquiridos indica que possui menos de 10 livros em casa.

No item 2.7, sobre a existência e acesso ao computador 94,3% dos alunos possui computador em casa sendo que 93,5% dos alunos pode utiliza-lo. A utilização que uma larga maioria (79,7%) dos alunos faz do computador é para jogar e cerca de 50% também refere que envia e-mails.

### **Síntese da dimensão Suporte familiar à leitura**

Dos dados que recolhemos a partir dos itens que constituem esta dimensão do questionário podemos concluir que a maioria dos alunos raramente fala com os pais/familiares acerca das suas leituras. No entanto, na sua maioria estes alunos vêm com alguma frequência os seus familiares a ler. São também esses familiares que “algumas vezes” no ano oferecem livros à maioria dos alunos da nossa amostra.

Relativamente à existência e acesso a materiais de leitura em casa, cerca de 40% dos alunos refere tem “alguns” livros em casa, mas metade dos alunos refere ter menos de 10 livros em casa.

Apurámos que quase a totalidade dos alunos da amostra têm computador em casa e podem utilizá-lo, embora o uso que fazem dele é na maioria para jogar e menos para pesquisarem e lerem sobre coisas novas.

### **Segundo objectivo - a caracterização da motivação para a leitura das crianças da nossa amostra.**

Passamos agora a apresentar a caracterização da nossa amostra quanto à sua motivação para a leitura, com base nos resultados recolhidos pela aplicação da Escala de Motivação para a Leitura – “Eu e a leitura”.

Tabela 6

*Pontuações médias obtidas pelas crianças em cada dimensão da escala de motivação para a leitura*

Dimensões do Questionário						
	<b>Autoconceito de Leitor</b>	<b>Prazer</b>	<b>Importância / Curiosidade</b>	<b>Resistência</b>	<b>Reconhecimento</b>	<b>Razões Sociais</b>
Scores Médios	2,9	2,7	3,2	2,1	3,1	2,2

Analisando os resultados da tabela supra, verificamos que os níveis motivacionais para a leitura, das crianças da nossa amostra, são na sua globalidade, apesar de positivos, visto que a maioria das dimensões da escala apresentam valores superiores ao ponto médio, são valores baixos. Exceptuando nas dimensões da Importância/Curiosidade e do Reconhecimento, que apresentam valores superiores a 3, que consideramos bons indicadores motivacionais para a motivação para a leitura, visto a cotação da escala ser feita em 4 posições, sendo 1 “Muito diferente de mim”, 2 “Diferente de mim”, 3 “Parecido comigo” e 4 “Muito parecido comigo”.

Estes resultados sugerem-nos que para as crianças da nossa amostra é relevante o reconhecimento dos outros significativos para os seus desempenhos em leitura e que a leitura até é uma actividade importante para elas e que a procuram através da sua curiosidade.

### **Resultados obtidos para as Hipóteses**

Expostos os resultados que obtivemos para os objectivos definidos para a parte descritiva do trabalho, passamos agora a apresentar os resultados que alcançámos para as hipóteses que definimos para o nosso estudo.

As hipóteses foram elaboradas a partir da problemática central que definimos para o nosso trabalho, e que formulámos contemplando duas vertentes principais: identificar e estudar como o envolvimento com a leitura das crianças se relaciona com a sua motivação para a leitura, verificar qual a relação entre a motivação para a leitura das crianças e as competências demonstradas na área e perceber a ligação entre as competências em leitura e a motivação para a leitura.

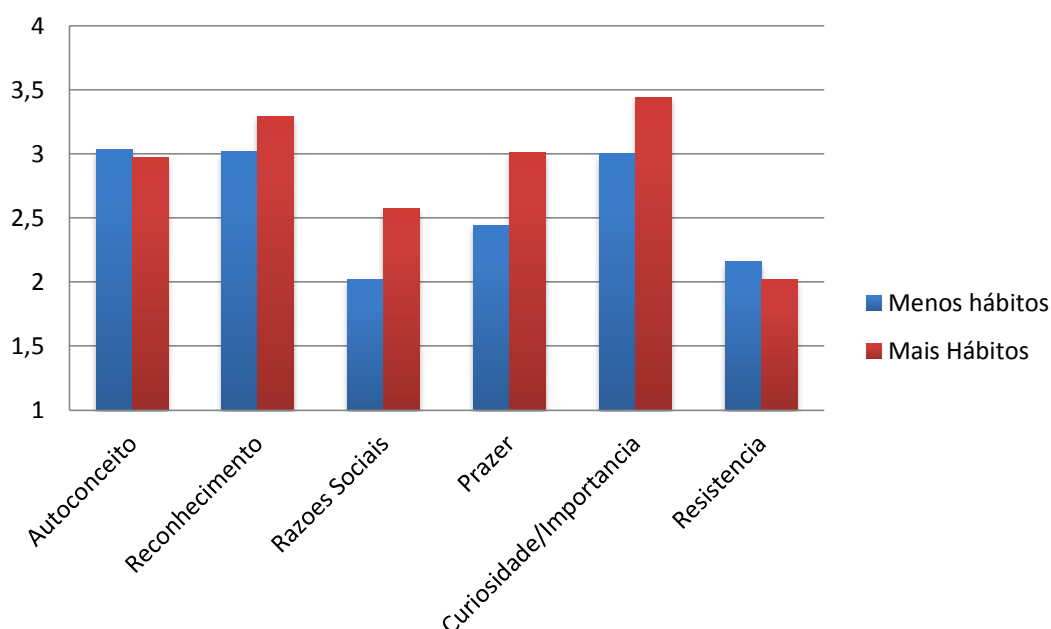
### **Resultados obtidos para a Hipótese 1**

Nesta hipótese definimos que “As crianças com hábitos de leitura mais frequentes apresentam valores motivacionais para a leitura mais elevados”.

Dividimos a amostra em dois grupos distintos baseados na mediana dos resultados obtidos na medida “**Hábitos de leitura**”. Posteriormente aplicámos o teste estatístico T-Student para averiguar a existência de eventuais diferenças entre os dois grupos de alunos. A figura 5 representa as características dos dois grupos de acordo com os hábitos de leitura e as diferentes dimensões da motivação para a leitura.

**Figura 5**

*Relação entre os Hábitos de Leitura dos Alunos e a sua Motivação para a Leitura*



A figura 5 evidencia que os alunos com “mais hábitos” de leitura demonstram valores motivacionais mais elevados nas dimensões “Reconhecimento”, “Razões Sociais”, “Prazer” e “Curiosidade/Importância” e menor valor na dimensão “Resistência”. Na dimensão “Autoconceito” não se registam diferenças significativas entre os dois grupos.

Os resultados que obtivemos no teste estatístico T-student para a motivação para a leitura foram: Reconhecimento ( $t(107) = -0,2013, p = 0,047$ ), Razões Sociais ( $t(107) = -4,368, p < 0,001$ ), Prazer ( $t(104,266) = -4,523, p < 0,001$ ), Curiosidade/Importância ( $t(107) = -4,337, p < 0,001$ ). Face às médias, em todas as dimensões em que se verificaram diferenças, os alunos com mais hábitos de leitura apresentam com valores motivacionais mais elevados. Contrariamente, nas dimensões da motivação onde não se

verificou diferenças significativas (Autoconceito e Resistência) as médias são mais elevadas nas crianças com menos hábitos de leitura.

## Resultados obtidos para a Hipótese 2

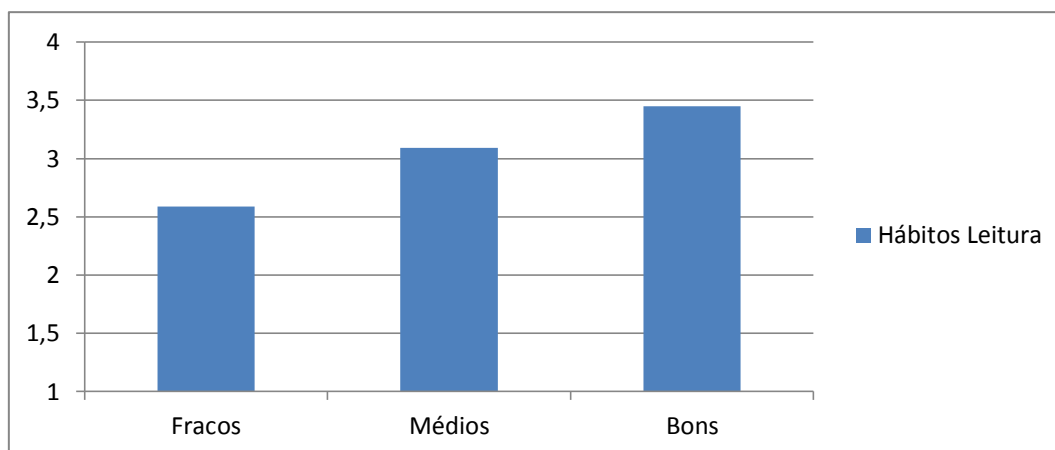
Nesta hipótese definimos que “As crianças com hábitos de leitura mais frequentes apresentam maiores competências para a leitura”.

Para testar a hipótese 2 operacionalizámos a variável **Desempenho** – a partir das notas que os alunos da amostra obtiveram no 2º período de escolaridade na Disciplina de Língua Portuguesa. Criámos 3 grupos de acordo com as notas que os alunos obtiveram no 2º período de escolaridade na disciplina de Língua Portuguesa, grupo “Fracos” foram os alunos que obtiveram notas negativas 1 e 2, o grupo dos alunos “Médios” foram os que obtiveram nota 3 e o grupo dos alunos “Bons” foram os que obtiveram notas 4 ou superior.

A figura 6 representa a relação entre os Hábitos de Leitura dos alunos da amostra e o Desempenho na Disciplina de Língua Portuguesa, nele podemos observar que os alunos que têm mais hábitos de leitura obtêm melhores notas na disciplina de Língua Portuguesa e inversamente os alunos com notas negativas na disciplina de Língua Portuguesa evidenciam menores hábitos de leitura.

### Figura 6

*Relação entre as variáveis Hábitos de Leitura dos Alunos e o Desempenho na disciplina de Língua Portuguesa*



Os resultados que obtivemos no teste estatístico ANOVA ( $F(2,117) = 3,5647$ ,  $p = 0.030$ ) para relação entre os Hábitos de Leitura e o Desempenho na disciplina de Língua

Portuguesa demonstram a existência de diferenças significativas entre os grupos, para fazer a comparação entre os grupos efectuámos o teste Tukey e verificámos que as diferenças para o desempenho se mostraram significativas somente na comparação dos alunos com Fraco desempenho com os de Médio desempenho ( $p = 0.045$ ) e com os de Bom desempenho ( $p = 0.007$ ).

### **Resultados obtidos para a Hipótese 3**

Nesta hipótese definimos que “As raparigas tendem a ter mais hábitos de leitura que os rapazes”. Para testarmos a nossa hipótese utilizámos o teste estatístico ANOVA e constatámos a não existência de diferenças significativas entre rapazes e raparigas no que respeita aos Hábitos de Leitura ( $F(1,117) = 2,295$ ;  $p = 0.132$ ). Sendo os valores médios para das raparigas ( $\mu = 3,231$ ;  $\sigma = 1,021$ ) e para os rapazes ( $\mu = 2,767$ ;  $\sigma = 1,024$ ).

### **Resultados obtidos para Hipótese 4**

Nesta hipótese definimos que “As crianças que apresentam melhores desempenhos na disciplina de Língua Portuguesa têm valores motivacionais mais elevados”. Para testarmos a nossa hipótese realizou-se uma análise de variâncias multivariada (MANOVA) usando em simultâneo as variáveis desempenho e género e constatámos a não existência de diferenças significativas entre as variáveis desempenho na disciplina de Língua Portuguesa e motivação para a leitura nas suas respectivas dimensões. As médias das dimensões da motivação para a leitura em função do desempenho são: Autoconceito ( $\mu = 2,964$ ;  $\sigma = 0,674$ ), Reconhecimento ( $\mu = 3,126$ ;  $\sigma = 0,704$ ) Razões Sociais ( $\mu = 2,291$ ;  $\sigma = 0,689$ ), Prazer ( $\mu = 2,722$ ;  $\sigma = 0,688$ ), Curiosidade/Importância ( $\mu = 3,218$ ;  $\sigma = 0,562$ ) e Resistência ( $\mu = 2,113$ ;  $\sigma = 0,665$ ).

### **Resultados obtidos para a Hipótese 5**

Nesta hipótese definimos que “As raparigas revelam valores motivacionais mais elevados que os rapazes”. Para testarmos a nossa hipótese utilizámos o teste estatístico MANOVA, como mencionámos anteriormente, e não constatámos a existência de diferenças significativas entre género no que respeita às dimensões da motivação para a leitura. Contudo parece-nos de realçar o facto de nas dimensões Razões Sociais e Prazer (Razões Sociais ( $F(1,117) = 3,523$ ;  $p = 0.063$ ), Prazer ( $F(1,117) = 3,325$ ;  $p = 0.071$ ) os

valores obtidos se encontrarem muito próximos do limiar da significância apontando para no sentido da literatura, em que as raparigas demonstram valores motivacionais mais elevados que os rapazes.

## **VI - Discussão dos resultados e Conclusões**

Este estudo tinha como intuito elaborar uma caracterização do envolvimento com a leitura das crianças relacionando com as suas competências em leitura e a sua motivação para a leitura.

No presente capítulo, serão discutidas as implicações do tratamento estatístico, de onde se procede à interpretação e explicação dos resultados anteriormente apresentados como resposta às hipóteses de estudo. Esta discussão assenta na revisão da literatura e na bibliografia seleccionada para esta dissertação. Assim, e em primeiro lugar, realiza-se a interpretação dos dados relativos a cada uma das questões de estudo propostas e, em seguida, apresentam-se as conclusões. Finalmente, procurar-se-á apresentar as limitações deste trabalho, bem como se apresentarão sugestões para investigações futuras.

### **Discussão dos resultados 1 ° Objectivo - Envolvimento com a leitura**

Discute-se aqui os resultados que obtivemos na caracterização do envolvimento com a leitura, das crianças da amostra, no que respeita às várias dimensões que compõem do envolvimento com a leitura.

Na dimensão do Autoconceito de Leitor, conclui-se que a maioria dos alunos se considera médio ou bom leitor; na dimensão de Atitude face à leitura uma larga maioria dos alunos manifesta gostar de ler, porque aprende coisas novas e é divertido, já a minoria manifesta o seu desagrado com a leitura justificando ser aborrecido, cansativo e sente dificuldades em compreender o que lê. No que concerne à dimensão Práticas de Leitura cerca de metade dos alunos indica que lê materiais sem ser da escola com alguma frequência, no entanto quando questionados se lêem fora da escola a maioria demonstra não ser frequente ler sozinho fora da escola e os valores aumentam ao nível da leitura acompanhados fora do contexto escolar. Estes resultados sugerem que os alunos da nossa amostra não têm hábitos frequentes de leitura, tal como eles referem,

com a maioria a assumir que não lê tanto como deveria, no entanto atribuem importância à leitura.

Foi através dos itens que constituem a dimensão Práticas de Leitura que criámos uma variável composta que denominámos Hábitos de Leitura, que é preditora dos hábitos de leitura das crianças.

Vários autores revelam que as crianças atribuem uma valorização positiva à leitura, no entanto, as actividades que envolvem práticas de leitura são as menos escolhidas pelas crianças (Castro & Sousa, 1998; Clark & Foster, 2005). McKool (1997) no seu trabalho realizado com alunos do 5º ano, apurou que na generalidade os alunos dedicam pouco tempo à leitura nos seus tempos livres. Nesse estudo, o autor também apurou que as preferências pelo género literário de ficção era igual tanto nos leitores frequentes como nos leitores evitantes. Centrando a atenção no género literário que os alunos da nossa amostra preferem, verifica-se que os gostos dos alunos vão para os livros de Aventura/Mistério e comédia, quanto aos suportes de leitura favoritos são as revistas e livros de banda desenhada. Freitas e Santos (1992) já haviam concluído que as leituras mais significativas eram as de jornais e revistas, com alguma resistência aos livros; (Alçada & Magalhães, 1993 cit Manata, 2011) apuraram também que as leituras mais frequentes eram de livros de banda desenhada e livros de aventura; Gouveia (2009) concluíra que as escolhas dos alunos recaíam sobretudo na literatura infantil, policiais e banda desenhada.

No que diz respeito à biblioteca, a globalidade dos alunos da amostra sabe da existência de biblioteca na escola, no entanto poucos alunos requisitam livros para ler em casa e uma franca maioria afirma que não tem por hábito ler ou requisitar livros na biblioteca escolar. Gouveia (2009) já havia concluído que, quanto à escola, os resultados dos alunos dividem-se entre os que pensam que ela é um veículo para a leitura e os que se sentem indiferentes e, ainda, que os alunos não mostraram ter o hábito de se deslocar regularmente à biblioteca para ler (Gouveia, 2009). Já no seu estudo Lages (2007) apura que quando inquiridos sobre que actividades mais gostam de fazer na escola, os alunos respondem: fazer contas, brincar no recreio, ler e escrever, fazer desenhos, estar no computador e estar com os amigos

Todavia, estes não revelam atitudes activas na tentativa de encontrar actividades promotoras de leitura, pois não procuram os livros nas bibliotecas, por exemplo, e também não gostam de os receber como presente (Manata, 2011).

A aprendizagem da leitura e a aquisição de práticas de leitura estão inseridas nas actividades de aprendizagem largamente influenciadas pelo contexto familiar. Na dimensão suporte familiar à leitura, pretendemos caracterizar o apoio que as crianças recebem das suas famílias no envolvimento em actividades de leitura em contexto familiar e também o acesso das crianças a materiais de leitura em contexto familiar. A maioria dos alunos vê com alguma frequência os seus pais/familiares a ler, principalmente jornais, revistas e cartas, sendo esses familiares que algumas vezes no ano lhes oferecem livros, porém a maioria dos alunos revela que raramente partilha com os pais/familiares as suas leituras. No que respeita à quantidade de livros disponíveis em casa, a maioria dos alunos da nossa amostra revela ter menos de 10 livros infantis em casa. Devido ao programa que o Governo lançou para facilidade de aquisição de computadores, os chamados Magalhães, a globalidade dos alunos da nossa amostra tem computador em casa e pode utilizá-lo, contudo os resultados indicam que a grande maioria dos alunos utiliza o computador para jogar e enviar e-mails e não para pesquisar e aprender coisas novas.

Estes dados sugerem-nos que as actividades em leitura, parecem ter um cariz essencialmente individual, estando pouco inseridas nas interacções entre pais e filhos.

Para melhor compreensão e caracterização da nossa amostra, efectuamos a caracterização da Comunidade Educativa em que os alunos da amostra se encontram inseridos, com base no Projecto de Candidatura ao Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2, 2010). A amostra foi recolhida numa escola na área geográfica de Lisboa, inserida num bairro social com características socioeconómicas e familiares muito específicas. Na sua maioria, a população do meio envolvente é portuguesa, no entanto existem alguns estrangeiros e naturalizados, oriundos, com maior incidência, dos países PALOP, recentemente constatou-se uma vaga de cidadãos dos países do Leste Europeu e também algumas famílias itinerantes. A característica principal que se destaca da análise sociocultural desta população, diz respeito aos baixos índices de escolaridade, que tem repercussões na inserção laboral da população activa, consequentemente um número elevado de pessoas com falta de ocupação profissional.

O nível socioeconómico da generalidade da população é baixo, verificando-se a existência de bolsas de pobreza. Uma parte substancial da população subsiste do Rendimento Social de Inserção (RSI), situação que, de acordo com a percepção dos professores, parece provocar o distanciamento e desvalorização da educação escolar, aliando-se a uma precoce inserção na vida activa (nomeadamente na vida ambulante) ou mesmo em actividades marginais/ilegais por parte das crianças e jovens, que se tende a perpetuar ao longo das gerações (Marques, Fonseca, Calamote, Neves, Cardoso & Cunha, 2009).

A literacia constitui, também, uma forte condicionante, quer em termos de acessibilidade às actividades económicas, quer ao nível do acompanhamento dos filhos em idade escolar. Outra das limitações que potenciam o distanciamento e a desvalorização da educação escolar das crianças e jovens deste Bairro é a existência de um elevado número de famílias monoparentais, de alguma forma desorganizadas, deixando ao encargo de terceiros (avós, vizinhos) a educação das crianças. De acordo com os professores este contexto constitui um dos factores responsáveis pelo absentismo e pelo abandono escolar, visto na maioria das vezes serem as próprias crianças a gerir sozinhos o seu tempo e a respectiva integração nas actividades escolares. Marques, Fonseca, Calamote, Neves, Cardoso & Cunha, 2009). Esta breve caracterização da Comunidade Educativa ajuda-nos a contextualizar e interpretar os resultados obtidos no nosso estudo.

Para operacionalizarmos a variável **Competências em Leitura** utilizámos as notas que os alunos da amostra obtiveram no 2º período de escolaridade, criando a variável **Desempenho na Disciplina de Língua Portuguesa**. Este procedimento pode ser considerado uma limitação no nosso estudo, visto a variável criada não avaliar fielmente o construto competências em leitura, pois avalia o conjunto de competências exigidas na disciplina de Língua Portuguesa, no entanto utilizámo-la como variável preditora das competências em leitura, visto ser uma das exigências na disciplina de Língua Portuguesa.

No mesmo sentido, os trabalhos Aunola, Lerkkanen, Nurmi e Rasku-Puttonen (2004), indicam que a aprendizagem da leitura se baseia em duas competências – a leitura de palavras e a compreensão do que se lê, dependendo o desenvolvimento destas competências de uma quantidade substancial de prática de leitura.

A fim de responder à nossa hipótese 2, fomos apurar qual a relação existente entre os Hábitos de Leitura e o Desempenho na disciplina de Língua Portuguesa, os resultados obtidos demonstram que os alunos com melhores desempenhos têm mais hábitos de Leitura, verifica-se estatisticamente a existência de correlação entre estas variáveis, e analisámos que as diferenças para o desempenho se mostraram significativas somente na comparação dos alunos com Fraco desempenho com os de Médio desempenho e com os de Bom desempenho

De acordo com os resultados supra mencionados, existem outros estudos que demonstram a existência de uma relação bidireccional entre o envolvimento das crianças com a leitura e as suas competências em leitura. Segundo Cunningham e Stanovich (1991), as crianças que têm dificuldades na aquisição das competências básicas em leitura, demonstram relutância em ler, logo tendem a ler menos, por sua vez as crianças que demonstram interesse espontâneo por actividades de leitura, são aquelas cujo as competências básicas de decodificação das palavras e compreensão do texto já se encontram interiorizadas. Aunola, Leppänen e Nurmi (2005), apuraram que uma prática de leitura frequente contribui para o desenvolvimento de competências como o reconhecimento de palavras, compreensão da leitura, fluência verbal e diversidade no vocabulário.

Nesta relação bidireccional entre as competências em leituras e a frequência de leitura existe um factor mediador muito importante que é a motivação dos alunos para a leitura. Os leitores com menos competências apresentam uma baixa motivação para o acto de ler que por sua vez leva a que evitem actividades de leitura. As evidências demonstram que níveis reduzidos de motivação para a leitura é uma consequência de competências limitadas em leitura, mas também contribui para inibir o desenvolvimento destas competências (Guthrie & Wigfield, 1999).

No estudo de Fuchs e Morgan (2007) com alunos do 1º ciclo, os autores apuraram os alunos menos competentes em leitura caracterizaram as actividades de leitura com difíceis, consideraram-se mais leitores, tendem a evitar actividades de leitura e demonstram atitudes mais negativas face à leitura, quando comparados com os alunos com maiores competências em leitura.

Assim sendo, podemos dizer que a motivação para a leitura está relacionada, em dois sentidos, com as competências em leitura. No entanto, nos resultados obtidos no

nosso estudo para a hipótese, se as crianças com valores motivacionais para a leitura mais elevados têm melhores desempenhos na disciplina de Língua Portuguesa, não constatámos a existência de correlação entre as variáveis Desempenho em Língua Portuguesa e Motivação para a Leitura no conjunto das suas dimensões. Este facto pode dever-se às características da população da nossa amostra. Pois apesar das notas na disciplina de Língua Portuguesa serem na sua maioria positivas, os valores da variável Motivação para a leitura são na sua globalidade reduzidos.

#### Discussão dos resultados do 2º Objectivo - Motivação para a Leitura.

Os resultados obtidos da aplicação da Escala de Motivação para a Leitura indicaram-nos que as crianças do nosso estudo apresentam na globalidade valores motivacionais reduzidos, sendo que apenas as dimensões Importância/Curiosidade e Reconhecimento obtiveram valores positivos. Estes dados sugerem que apesar das crianças acharem a leitura importante, valorizam o reconhecimento que os outros significativos têm das suas competências em leitura.

A literatura revela-nos que construto de motivação para a leitura não é linear, bem pelo contrário, é complexo e multidimensional. Wigfield, Guthrie, Tonks e Perencevich (2004) consideram que quando se pretende estudar a motivação tem que se ter em conta a características específicas de cada área (e.g., matemática, leitura, ciências), pois a motivação difere de acordo com a área, as crianças podem estar mais motivadas numa área específica (e.g., matemática) do que noutra (e.g., leitura). Segundo Wigfield (2000 cit Mata, Monteiro & Peixoto 2009) o facto de se considerar a motivação como multifacetada implica que não se pode encarar as crianças como motivadas ou desmotivadas, mas sim como podendo estar motivadas por diferentes razões.

Wigfield e Guthrie (1997 cit Manata,2011) estudaram a relação entre os hábitos de leitura e a motivação para ler e verificaram que as crianças que lêem com mais frequência são aquelas que se sente mais eficazes em termos de competência para a leitura e que estão mais intrinsecamente mais motivadas. Neste sentido definimos como hipótese se as crianças com hábitos de leitura mais frequentes apresentam valores motivacionais para a leitura mais elevados.

Para a nossa hipótese 4 os resultados obtidos, vão ao encontro da literatura pois evidenciam que os alunos com “mais hábitos” de leitura demonstram valores

motivacionais mais elevados nas dimensões “Reconhecimento”, “Razões Sociais”, “Prazer” e “Curiosidade/Importância” e menor valor na dimensão “Resistência”. Apenas na dimensão “Autoconceito” não se registam diferenças significativas entre os dois grupos, a ausência de diferenças entre os dois grupos, nesta dimensão, pode ser entendida à luz do que Henk e Melnick (1995), elucidam ao afirmarem que na construção da sua auto percepção enquanto leitores as crianças podem recorrer e valorizar mais umas dimensões em detrimento de outras. Baker e Wigfield (1999), analisaram as relações entre a motivação para a leitura e o comportamento do leitor e concluíram que as crianças que referiam ler com mais frequência, também referiam acreditar serem capazes de ler bem e estavam intrinsecamente motivadas para a leitura.

No estudo de Mata, Monteiro e Peixoto (2009), com 1405 alunos portugueses, para investigarem a motivação ao longo da escolaridade, apuraram que relativamente à motivação para a leitura existem alguns dados interessantes no que se prende ao género. Os resultados obtidos demonstraram que as raparigas apresentavam valores mais elevados de motivação para a leitura do que os rapazes nas dimensões: Prazer, Importância/Curiosidade, Reconhecimento Social e Razões Sociais. Neste sentido também apontam os resultados do Pisa 2000 (Ramalho, 2001) e do PISA 2003 (Ramalho, 2004) que vieram demonstrar que as raparigas revelam melhores desempenhos em leitura que os rapazes.

Já Clark e Foster (2005), estudaram a relação entre hábitos de leitura e o género, concluindo que, as raparigas gostam mais de ler que os rapazes e tendem a fazê-lo mais frequentemente. Os rapazes demonstraram atitudes negativas face à leitura, tendo mencionado ler por obrigação e por ser uma ferramenta que os ajudaria a terem um emprego no futuro.

Neste sentido e para responder às nossas hipóteses nº 3 e 5, respeitante às diferenças entre género, que foram: se as raparigas têm mais hábitos de leitura que os rapazes e se as raparigas revelam valores motivacionais mais elevados que os rapazes, respectivamente.

No nosso estudo, os resultados que obtivemos demonstram não existir diferenças de género estatisticamente significativas nestes dois construtos. No entanto e após análise dos valores médios no que respeita aos hábitos de leitura verificámos que os valores médios das raparigas são mais elevados do que os dos rapazes, e na motivação para a leitura parece-nos de realçar o facto de nas dimensões Razões Sociais e Prazer os valores obtidos se encontrarem muito próximos do limiar da significância apontando

para no sentido da literatura, em que as raparigas demonstram valores motivacionais mais elevados que os rapazes.

Tendo em conta as conclusões gerais do nosso estudo, fica evidente a importância de estimular o envolvimento com a leitura e as competências em leitura das crianças, uma vez que estes têm influência muito positiva nas atitudes que desenvolvem em relação à leitura. No entanto, esses estímulos têm que ser concertados com os diversos agentes educativos (escola, família, comunidade) para se obterem resultados mais positivos. Como sugere McKool (1997), as práticas promotoras do envolvimento e do gosto pela leitura nas crianças, devem ser desenvolvidas não só em contexto escolar, mas também no seio familiar, uma vez que a inserção das práticas de leitura nas interações familiares é um factor importante no desenvolvimento da literacia.

Facto é que a realidade dos alunos da amostra deste estudo é muito específica. As condicionantes diárias em que os alunos vivem são: o contexto familiar que é muito frágil e com progenitores ausentes, os níveis de escolaridade são mínimos, vivem com muitas dificuldades económicas, logo perante estas adversidades acredito que seja difícil motivar as crianças para as temáticas do nosso estudo. É de realçar o papel fundamental da escola neste contexto, sendo por vezes o único local estruturado a que as crianças têm acesso, no entanto devido à diversidade étnico-cultural e às características do meio envolvente, torna-se muitas vezes difícil motivar e envolver adequadamente os alunos.

## **VII - Considerações Finais**

Tendo em conta o nosso estudo, achámos que este foi um contributo para se reconfirmar o carácter multidimensional da motivação para a leitura. Por outro lado, este trabalho veio proporcionar um melhor entendimento sobre a relação entre o envolvimento com a leitura e a motivação para a leitura em alunos do 2º ciclo, provenientes de uma população bastante carenciada.

Contudo não podemos deixar de mencionar algumas das limitações com as quais nos deparámos no decorrer da nossa pesquisa. Na Escala de Motivação para a Leitura aplicada aos nossos alunos, constatámos que os itens que estavam formulados pela negativa suscitaram bastantes dificuldades na sua compreensão e conseqüente opção de

resposta. Aconselhamos que para um próximo estudo seja pertinente reformular esses itens pela positiva. Por outro lado, devido à elevada extensão do questionário, os alunos manifestaram algum cansaço e aborrecimento, podendo ter as respostas enviesado os resultados que obtivemos. Outra limitação sentida foi ao facto de algumas crianças a sua Língua materna não ser o Português, logo este sentiram dificuldade acrescida na compreensão e preenchimento dos nossos instrumentos.

Consideramos, relevante traçar, ainda algumas recomendações para futuras pesquisas neste âmbito. Sugerimos um conhecimento mais aprofundado sobre as práticas pedagógicas de leitura e o conhecimento das práticas literárias familiares em crianças de ambientes desfavorecidos, no sentido de apurar mais informações sobre o efeitos destas variáveis, no sentido de futuramente se delinear estratégias mais eficazes para promoção da literacia.

## Referências Bibliográficas

- Anderson, R. C. Fieldin, L. G. & Wilson, P. T. (1988). *Growth in reading and how children spend their time outside of school. Reading Research Quarterly, 23*, 285 – 303.
- Aunola, K., Leppänen, U. & Nurmi, J. (2005). Beginning reader's reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading, 28*, 383-399.
- Aunola, k. Lerkkanen, M. Nurmi, J. & Rasku-Puttonem, H. (2004). Predicting reading performance during the first and the second year of primary school. *British Educational Research Journal, 30(1)*, 67-90.
- Baker, L., Dreher, M. J. & Guthrie, J. T. (2000). *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation*. New York: Guilford.
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quartely 34(4)*, 452-477 .
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist, 44 (9)*, 1175-1184.
- Barreto, A., Preto, C., Rosa, M., Lobo, M., Chitas, P. (2000). *A Situação Social em Portugal e na União Europeia*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, ICL.
- Castro, R., Sousa, M. (1998). Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses. In FORUM, 20, p 111-132.
- Carvalho, M., Lima, M. J., Neves, J. S. & Santos, M. L. L. (2007). *A leitura em Portugal*. Lisboa: GEPE
- Clark, C. & Foster, A. (2005). Children's and young people's reading habits and preferences: The who, what, why, where and when. London: National Literacy Trust.
- Cox, K.E. & Guthrie, J.T. (2001). Motivational and cognitive contributions to student's amount of Reading. *Contemporary Educational Psychology, 26(1)*, 116-131.

- Chapman, J., & Tunmer, W. (1995). Development of young children's reading self-concepts: Na examination of emerging subcomponents and their relation with Reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87 (1), 154-167.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1998). *What reading does for the mind. American Educator*, 22, 8-15.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1991). Tracking the unique effects of print exposure in children: associations with vocabulary, general knowledge and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83, 264-274.
- Deci, E. L., Ryan, M. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Freitas, E., Casanova, J., & Alves, N. (1997). *Hábitos de Leitura: um Inquérito à População Portuguesa*, Lisboa, Publicações Dom Quixote
- Freitas, E. & Santos, M. L. L. (1992). *Hábitos de leitura em Portugal. Inquérito sociológico*. Lisboa: D. Quixote.
- Gomes, J. (1996). *Da Nascente à Voz – contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Gouveia, M. (2009). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes: um estudo de caso em alunos do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado). Universidade Portucalense: Porto
- Guthrie, J. & Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of Reading. *Scientific Studies of Reading*, 3, 199-205.
- Henk, W. & Melnick, S. (1995). The Reader Self-Perception Scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, 48 (6), 470-483.
- Jolibert, J. (1991). *Formar crianças leitoras*. Porto: Edições ASA.
- Kim, J. S. (2007). The effects of voluntary summer reading intervention on reading activities and reading engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 505-515.

- Lages, M. F., Liz, C., António, J. H. C., & Correia, T. S. (2007). Os estudantes e a leitura. Coordenação dos estudos PNL (Ler+). Lisboa: GEPE, ME.
- Majid, S. & Tan, V. (2007). Understanding the reading habits of children in Singapore. *Journal of Educational Media & Library Sciences*, 45, 187-198.
- Manata, E. (2011). *Atitudes dos jovens face à leitura e a si próprios: em estudo com alunos do 7º e 9º ano* (Dissertação Mestrado). Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Marques, O., Fonseca, R., Calamote, A., Neves, G., Cardoso, R. & Cunha, P. (2009). Projecto de Candidatura ao Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (documento policopiado).
- Mata, L., Monteiro, V. & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica*, 27(4), 536-572.
- Mata, L., Monteiro, V. & Peixoto, F. (2005). O desenvolvimento da motivação para a leitura em crianças portuguesas. In A. Bento & L. Almeida (Coords.), *VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- McCombs, B. (1996). Alternative perspectives for motivation. In L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (Eds.). *Developing Engaged Readers in School and Home Communities* (pp. 67-87). Mahwah, New Jersey: Laurence Earlbaum Associates.
- McKool, S. S. (1997). Factors that influence the decision to read: Na investigation of fifth grade students out-of-school reading habits. Paper presented at the 43rd Annual National Reading Conference. Scottsdale, AZ.
- Sim-Sim, I. & Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: ME-GEP.
- Walker, B. (2003). The cultivation of student self-efficacy in reading and writing. *Reading & Writing*, 19, 173-187.
- Wigfield, A. (1998). Children's motivation for reading and reading engagement. In T. J. Guthrie & A. Wigfield (Eds) *Reading Engagement. Motivating readers through integrated instruction* (2<sup>nd</sup>ed, pp. 14-33). Newark, Delaware: International Reading Association.

Wigfield, A., Guthrie, J., Tonks, S., & Perencevich (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97, 299-309



## ANEXOS INSTRUMENTOS

A – Questionário de Envolvimento com a Leitura – “As minhas Leituras”

B – Escala de Motivação para a Leitura – “Eu e a Leitura”

## Questionário “As minhas Leituras”

Este questionário é para ser preenchido individualmente e não existem respostas certas nem erradas. Tem atenção para que nenhuma pergunta fique sem resposta. Este questionário será confidencial, por isso, pedimos que sejas sincero nas respostas.

Nº: _____ Ano: _____ Turma: _____		
Nota a Língua Portuguesa no período anterior _____		
Idade: _____		
Escola: _____		
Data: ___/___/_____		
Sexo:	Feminino  <input type="checkbox"/>	Masculino  <input type="checkbox"/>

### Vamos ver um exemplo:

Costumo ver televisão

Todos ou Quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Quase Nunca	Nunca

1. 1.1. Quando lês achas que és:

Muito Fraco  Fraco  Médio  Bom  Muito Bom  Excelente

1.2. Gostas de Ler? Sim  Não

1.3.

Se respondeste <b>Não</b> , indica <b>uma</b> razão pela qual não gostas de ler (apenas uma):	Se respondeste <b>Sim</b> , indica <b>uma</b> razão por gostares de ler (apenas uma):
Porque aborrece-me <input type="checkbox"/>	Porque me diverte e dá satisfação <input type="checkbox"/>
Porque tenho dificuldade em compreender o que leio <input type="checkbox"/>	Porque aprendo coisas novas <input type="checkbox"/>
Porque não aprendo nada de novo <input type="checkbox"/>	Porque me ajuda a passar o tempo <input type="checkbox"/>
Porque é uma perda de tempo <input type="checkbox"/>	Porque estou habituado <input type="checkbox"/>
Porque não estou habituado <input type="checkbox"/>	Porque me ajuda a ser melhor aluno <input type="checkbox"/>
Porque é cansativo <input type="checkbox"/>	Porque acho que ler é fácil <input type="checkbox"/>

1.4. Costumas ler sozinho fora da escola?

Todos ou Quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Quase Nunca	Nunca

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

Todos ou Quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Quase Nunca	Nunca

Com quem? \_\_\_\_\_

1.6. Com que frequência lês, sem contar com os livros da escola?

Todos ou Quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Quase Nunca	Nunca

1.7. Achas que lêes tanto quanto devias? Sim  Não

1.8. Indica o que mais gostas de ler (podes escolher as hipóteses quiseres)

Livros <input type="checkbox"/>	Banda Desenhada <input type="checkbox"/>
Jornais <input type="checkbox"/>	Poesia <input type="checkbox"/>
Revistas <input type="checkbox"/>	Enciclopédias <input type="checkbox"/>
Textos da Internet <input type="checkbox"/>	Posters/Postais <input type="checkbox"/>
E-mails <input type="checkbox"/>	Sobre programas de televisão <input type="checkbox"/>
Outros: _____	

1.9. Indica o tipo de leitura que mais gostas (podes escolher as hipóteses quiseres):

Contos/fábulas	Livros de Cozinha <input type="checkbox"/>
Romances/Histórias de Amor <input type="checkbox"/>	Livros sobre Tecnologia/Computadores <input type="checkbox"/>
Livros de Aventuras e Mistério <input type="checkbox"/>	Comédia (para rir) <input type="checkbox"/>
Livros sobre a Natureza/Animais <input type="checkbox"/>	Poesia <input type="checkbox"/>
Outros: _____	

## 2.

2.1. Com que frequência falas com a tua família sobre aquilo que lêes?

Todos ou Quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Quase Nunca	Nunca

2.2. Achas que os **livros para crianças** que existem em tua casa são:

Muitíssimos	Muitos	Alguns	Poucos	Quase nenhum	Nenhum

2.3. Se Quantos **livros para crianças** é que achas que existem em tua casa?

Menos de 10	De 11 a 20	De 21 a 40	De 41 a 60	Mais de 60

Em que sítio da casa é que eles estão? \_\_\_\_\_

2.4. Durante o ano oferecem-te livros:

Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
		60	

2.5. Costumas ver os teus Pais ou familiares a lerem?

Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca

2.6. Indica o que costumavas vê-los a ler (podes escolher as hipóteses quiseres):

Jornais <input type="checkbox"/>	Recados <input type="checkbox"/>
Revistas <input type="checkbox"/>	Legendas de filmes <input type="checkbox"/>
Livros <input type="checkbox"/>	Ler rótulos de embalagens ou etiquetas <input type="checkbox"/>
Papéis ligados ao trabalho <input type="checkbox"/>	Listas de compras <input type="checkbox"/>
Receitas de culinária <input type="checkbox"/>	Cartazes de publicidade <input type="checkbox"/>
Cartas <input type="checkbox"/>	Outras coisas: _____

2.7. Em tua casa existe computador?

Sim  Não

Podes usá-lo?

Sim  Não

Se podes usá-lo, costuma ser para:

Jogar <input type="checkbox"/>	Escrever emails <input type="checkbox"/>
Ler sobre os meus passatempos <input type="checkbox"/>	Escrever textos da escola <input type="checkbox"/>
Ler sobre coisas novas <input type="checkbox"/>	Escrever cartas <input type="checkbox"/>
Outras coisas: _____	

3.

3.1. Na tua Escola existe Biblioteca ou “Cantinho da Leitura”?

Sim  Não

3.2. Se respondeste Sim, costumavas ler livros da Biblioteca ou do “Cantinho da Leitura”:

Todos ou Quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Quase Nunca	Nunca

3.3. Costumas requisitar livros da Biblioteca ou do “Cantinho da Leitura”, para leres em casa:



Todas ou quase todas as semanas	Pelo menos uma vez por mês	Pelo menos uma vez por período	Raramente	Nunca

3.4. Costumas ler livros de outras bibliotecas fora da escola:

Todas ou quase todas as semanas	Pelo menos uma vez por mês	Pelo menos uma vez por período	Raramente	Nunca
		61		

Quando vais a outras bibliotecas com quem costumavas ir?

## Questionário “Eu e a Leitura”

Nº : _____	Ano: _____	Turma: _____		
Nota a Língua Portuguesa no período anterior _____				
Idade: _____				
Escola: _____				
Data: ___/___/_____				
Sexo:	Feminino	 <input type="checkbox"/>	Masculino	 <input type="checkbox"/>

Em seguida vais encontrar algumas frases sobre a Leitura e pretendemos que indiques em cada uma delas como te sentes. As hipóteses de resposta são “Muito parecido comigo”, “Parecido comigo”, “Diferente de mim” e “Muito diferente de mim”.

Isto é para saber a tua opinião, não existem respostas certas nem erradas. Cada um de vocês pode dar respostas diferentes.

Tem atenção para que nenhuma pergunta fique sem resposta. Este questionário será confidencial, por isso, pedimos que sejas sincero nas respostas.

Vamos ver o exemplo:

	Muito parecido comigo	Parecido comigo	Diferente de mim	Muito diferente de mim
Gosto de ver televisão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<b>Muito parecido comigo</b>	<b>Parecido comigo</b>	<b>Diferente de mim</b>	<b>Muito diferente de mim</b>
1. Eu gosto muito de ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Acho que consigo ler em voz alta para outras pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Acho importante que o professor me diga que leio bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Às vezes leio com os meus familiares ou amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Saber ler é muito importante para o meu futuro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Se um professor fala sobre um assunto interessante, eu gosto de ler mais sobre isso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Leio porque sou obrigado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Gosto quando me oferecem livros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Acho que consigo ajudar outros colegas a ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Acho importante que os amigos me digam que leio bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Costumo ler para a minha família.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Ler é importante porque aprendo coisas novas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Eu gosto de ler sobre coisas novas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Só leio o que os professores mandam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Quando vou de férias gosto sempre de levar um livro para ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Consigo ler depressa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Acho importante receber elogios quando leio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<b>Muito parecido comigo</b>	<b>Parecido comigo</b>	<b>Diferente de mim</b>	<b>Muito diferente de mim</b>
18. Em casa gosto de falar sobre o que estou a ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Acho que a leitura é uma forma importante de termos mais conhecimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Eu leio sobre os meus passatempos, para aprender mais sobre eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Tenho dificuldade em acabar um livro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Eu divirto-me enquanto leio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Consigo ler textos difíceis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Acho importante que os meus pais me digam que estou a ler bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Gosto de falar com os meus amigos sobre os livros que leio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Ler é importante porque nos ajuda a fazer coisas todos os dias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Acho que ler é importante para descobrir jogos e brincadeiras engraçadas para fazer nos tempos-livres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Só leio os livros da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Às vezes quando leio fico distraído e não dou pelo tempo passar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Acho que sou bom a ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Fico feliz quando alguém me diz que leio bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. Os meus amigos e eu gostamos de trocar coisas para ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. É importante para mim ler bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Eu leio para ter mais informação sobre assuntos que me interessam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Normalmente escolho livros pequenos para ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Fico satisfeito(a) quando me lêem histórias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Acho que ler é difícil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Acho importante que reconheçam que me esforço para ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Levo para a escola livros que estou a ler para mostrar ou emprestar aos meus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. É importante ler porque é preciso ler coisas todos os dias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Gosto de descobrir coisas novas com a leitura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Não gosto de ler livros com poucas imagens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Acho que ler é uma boa maneira de passar o tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Tenho dificuldade em perceber o que leio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Tenho pouco tempo disponível para ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Terminou! Obrigada! ☺

## ANEXOS OUTPUTS ESTATÍSTICOS

A – Análise Factorial – Escala de Motivação para a Leitura

B – Alfa Cronbach das Dimensões da Escala de Motivação para a Leitura

C – Resultados obtidos pelas crianças na medida “Hábitos de Leitura”

D - Teste T-Student para a diferença entre as médias dos grupos de crianças divididos pela mediana da variável Hábitos de Leitura e as dimensões da Escala de Motivação

E - Análise Descritiva dos Hábitos de leitura, relacionado com o género e o desempenho

F - ANOVA - Análise de Variâncias dos Hábitos de leitura, relacionado com o género e o desempenho

G - Teste Tukey – Comparação de grupos, para apurar a diferença entre grupos na variável desempenho

H – Análise Frequências da MANOVA, entre as variáveis Motivação para a Leitura, desempenho e género

I – Análise Múltipla de Variâncias (MANOVA) entre as variáveis Motivação para a Leitura, desempenho e género

J - Tabela com os valores médios da variável Hábitos de Leitura

A) Análise Factorial – Escala de Motivação para a Leitura

Component	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,452	13,912	13,912
2	4,342	13,568	27,479
3	3,281	10,252	37,731
4	2,780	8,688	46,419
5	2,309	7,216	53,635
6	1,892	5,913	59,548

Rotated Component Matrix<sup>a</sup>

	Component					
	1	2	3	4	5	6
Curiosi27	,716					
Import26	,683					
Import12	,670					
Import19	,663					
Curiosi13	,623					
Import5	,619					
Import33	,614					
Import40	,503					
Curiosi20	,486					
Reconh17		,806				
Reconh31		,707				
Reconh10		,697				
Reconh3		,690				
Reconh24		,665				
RazSoc32			,752			
RazSoc25			,734			
RazSoc18			,684			
RazSoc39			,678			
RazSoc4			,522			
Prazer1				,761		
Prazer8				,660		
Prazer43				,593		
Prazer15				,593		
Prazer29				,502		
Resist28					,736	
Resist21					,665	
Resist7					,651	
Resist45					,618	
Autoco44						,787
Autoco37						,647
Autoco16						-,557

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 7 iterations.

## B) Alfa Cronbach das Dimensões da Escala de Motivação para a Leitura

### DIMENSÃO IMPORTANCIA/CURIOSIDADE

#### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,870	9

#### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Import5	25,58	22,094	,433	,870
Import12	25,68	21,246	,608	,856
Curiosi13	25,76	20,067	,712	,846
Import19	25,69	20,702	,690	,849
Curiosi20	26,18	20,398	,520	,866
Import26	25,87	20,402	,678	,849
Curiosi27	25,87	20,469	,645	,852
Import33	25,54	20,738	,690	,849
Import40	26,11	20,316	,538	,864

### DIMENSÃO RECONHECIMENTO

#### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,861	5

#### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Reconh3	12,41	8,551	,626	,846
Reconh10	12,65	8,690	,666	,837
Reconh17	12,64	7,941	,696	,829
Reconh24	12,45	7,805	,721	,822
Reconh31	12,53	8,217	,696	,829

## DIMENSÃO AUTOCONCEITO

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,640	4

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Autoco16	9,17	3,619	,461	,542
Autoco30	8,89	4,047	,363	,609
Autoco37	8,63	3,696	,429	,565
Autoco44	9,03	3,629	,428	,566

## DIMENSÃO RAZOES SOCIAIS

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	120	97,6
	Excluded <sup>a</sup>	3	2,4
	Total	123	100,0

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
RazSoc4	9,08	8,615	,500	,771
RazSoc18	8,94	7,971	,623	,732
RazSoc25	9,18	7,961	,591	,743
RazSoc32	9,17	7,535	,650	,722
RazSoc39	9,57	8,449	,479	,779

## DIMENSÃO PRAZER

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,780	5

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Prazer1	10,85	8,616	,581	,735
Prazer8	10,80	8,010	,584	,729
Prazer15	11,38	7,768	,556	,740
Prazer29	10,95	7,947	,454	,781
Prazer43	10,62	8,037	,643	,713

## DIMENSÃO RESISTENCIA

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,621	4

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Resist7	6,67	4,856	,376	,568
Resist21	6,18	4,517	,395	,555
Resist28	6,51	4,252	,507	,471
Resist45	6,02	4,624	,334	,603

C) Resultados obtidos pelas crianças na medida “Hábitos de Leitura”

HábitosLeitura				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1,00	6	4,9	4,9	4,9
1,33	2	1,6	1,6	6,5
1,50	1	,8	,8	7,3
1,67	8	6,5	6,5	13,8
2,00	8	6,5	6,5	20,3
2,33	18	14,6	14,6	35,0
2,67	13	10,6	10,6	45,5
Valid 3,00	14	11,4	11,4	56,9
3,33	17	13,8	13,8	70,7
3,67	9	7,3	7,3	78,0
4,00	6	4,9	4,9	82,9
4,33	9	7,3	7,3	90,2
4,67	5	4,1	4,1	94,3
5,00	7	5,7	5,7	100,0
Total	123	100,0	100,0	

D) Teste T-Student para a diferença entre as médias dos grupos de crianças divididos pela mediana da variável Hábitos de Leitura e as dimensões da Escala de Motivação

Group Statistics					
	HabitosMediana	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Autoconceito	Menos hábitos	56	3,0357	,64095	,08565
	Mais hábitos	53	2,9686	,66430	,09125
Reconhecimento	Menos hábitos	56	3,0134	,76441	,10215
	Mais hábitos	53	3,2906	,66629	,09152
RazoesSociais	Menos hábitos	56	2,0188	,66644	,08906
	Mais hábitos	53	2,5698	,64973	,08925
Prazer	Menos hábitos	56	2,4402	,71975	,09618
	Mais hábitos	53	3,0075	,57774	,07936
CuriosidadeImportancia	Menos hábitos	56	2,9984	,59078	,07895
	Mais hábitos	53	3,4410	,46311	,06361
Resistencia	Menos hábitos	56	2,1563	,62987	,08417
	Mais hábitos	53	2,0189	,68087	,09352

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Autoconceito	Equal variances assumed	,069	,793	,537	107	,592	,06716	,12503	-,18069	,31501
	Equal variances not assumed			,537	106,115	,593	,06716	,12515	-,18096	,31528
Reconhecimento	Equal variances assumed	1,871	,174	-	107	,047	-,27717	,13767	-,55009	-,00425
	Equal variances not assumed			2,013	106,296	,046	-,27717	,13715	-,54908	-,00527
RazoesSociais	Equal variances assumed	,077	,782	-	107	,000	-,55106	,12617	-,80118	-,30095
	Equal variances not assumed			4,368	106,903	,000	-,55106	,12608	-,80100	-,30112
Prazer	Equal variances assumed	5,009	,027	-	107	,000	-,56737	,12545	-,81605	-,31869
	Equal variances not assumed			4,523	104,266	,000	-,56737	,12469	-,81463	-,32010
CuriosidadeImportancia	Equal variances assumed	2,324	,130	-	107	,000	-,44260	,10206	-,64492	-,24027
	Equal variances not assumed			4,337						

Resistencia	Equal variances not assumed			- 4,365	103,470	,000	-,44260	,10139	-,64366	-,24153
	Equal variances assumed	,407	,525	1,094	107	,276	,13738	,12555	-,11151	,38627
	Equal variances not assumed			1,092	105,138	,277	,13738	,12582	-,11210	,38686

E) Análise Descritiva dos Hábitos de leitura, relacionado com o género e o desempenho

**Descriptive Statistics**

Dependent Variable: HábitosLeitura

Género	Desempenhogrupos	Mean	Std. Deviation	N
Masculino	Fraco	2,3712	1,00519	22
	Medio	2,9412	,98634	34
	Bom	3,3333	,94281	5
	Total	2,7678	1,02437	61
Feminino	Fraco	2,9286	1,30206	14
	Medio	3,2424	,95479	33
	Bom	3,4889	,85325	15
	Total	3,2312	1,02178	62
Total	Fraco	2,5880	1,14537	36
	Medio	3,0896	,97543	67
	Bom	3,4500	,85344	20
	Total	3,0014	1,04509	123

F) ANOVA - Análise de Variâncias dos Hábitos de leitura, relacionado com o género e o desempenho

**Tests of Between-Subjects Effects**

Dependent Variable: HábitosLeitura

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	14,967 <sup>a</sup>	5	2,993	2,961	,015
Intercept	755,971	1	755,971	747,774	,000
Género	2,320	1	2,320	2,295	,132
Desempenhogrupos	7,294	2	3,647	3,607	,030
Género * Desempenhogrupos	,548	2	,274	,271	,763
Error	118,283	117	1,011		
Total	1241,250	123			
Corrected Total	133,250	122			

a. R Squared = ,112 (Adjusted R Squared = ,074)

G) Teste Tukey – Comparação de grupos, para apurar a diferença entre grupos na variável desempenho

**Multiple Comparisons**

Dependent Variable: HábitosLeitura

Tukey HSD

(I) Desempenhogrupos	(J) Desempenhogrupos	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Fraco	Medio	-,5016 <sup>+</sup>	,20778	,045	-,9948	-,0083
	Bom	-,8620 <sup>+</sup>	,28041	,007	-1,5277	-,1964
Medio	Fraco	,5016 <sup>+</sup>	,20778	,045	,0083	,9948
	Bom	-,3604	,25620	,341	-,9686	,2477
Bom	Fraco	,8620 <sup>+</sup>	,28041	,007	,1964	1,5277
	Medio	,3604	,25620	,341	-,2477	,9686

H – Análise Frequências da MANOVA, entre as variáveis da Motivação para a Leitura, desempenho e gênero

**Descriptive Statistics**

	Desempenhogrupos	Gênero	Mean	Std. Deviation	N
Autoconceito	Fraco	Masculino	2,9091	,73594	22
		Feminino	3,1429	,58051	14
		Total	3,0000	,68080	36
	Medio	Masculino	2,9314	,70486	34
		Feminino	2,8182	,59565	33
		Total	2,8756	,65091	67
	Bom	Masculino	3,2000	,60553	5
		Feminino	3,2000	,76428	15
		Total	3,2000	,71246	20
	Total	Masculino	2,9454	,70233	61
		Feminino	2,9839	,65126	62
		Total	2,9648	,67456	123
Reconhecimento	Fraco	Masculino	2,9182	,80394	22
		Feminino	3,1500	,87046	14
		Total	3,0083	,82605	36
	Medio	Masculino	3,1882	,56556	34
		Feminino	3,0985	,71288	33
		Total	3,1440	,63904	67

		Masculino	3,3600	,32863	5
	Bom	Feminino	3,2533	,76892	15
		Total	3,2800	,67870	20
	Total	Masculino	3,1049	,65687	61
		Feminino	3,1476	,75354	62
		Total	3,1264	,70468	123
	Fraco	Masculino	2,1886	,69555	22
		Feminino	2,2821	,65680	14
		Total	2,2250	,67279	36
	Medio	Masculino	2,1941	,77301	34
		Feminino	2,4167	,62082	33
		Total	2,3037	,70584	67
Razoes Sociais	Bom	Masculino	1,9600	,51769	5
		Feminino	2,5067	,70048	15
		Total	2,3700	,69061	20
	Total	Masculino	2,1730	,72109	61
		Feminino	2,4081	,64250	62
		Total	2,2915	,68997	123
	Fraco	Masculino	2,3932	,75155	22
		Feminino	2,7143	,60110	14
		Total	2,5181	,70591	36
	Medio	Masculino	2,6882	,72729	34
		Feminino	2,8545	,59218	33
		Total	2,7701	,66447	67
Prazer	Bom	Masculino	2,6800	,59330	5
		Feminino	3,0133	,69884	15
		Total	2,9300	,67520	20
	Total	Masculino	2,5811	,72962	61
		Feminino	2,8613	,61945	62
		Total	2,7224	,68808	123
	Fraco	Masculino	3,1501	,68516	22
		Feminino	3,3323	,58745	14
		Total	3,2210	,64650	36
	Medio	Masculino	3,2451	,47361	34
		Feminino	3,1246	,57114	33
		Total	3,1857	,52345	67
Curiosidade/Importancia	Bom	Masculino	3,2000	,61061	5
		Feminino	3,3630	,53364	15
		Total	3,3222	,54182	20
	Total	Masculino	3,2071	,56084	61
		Feminino	3,2292	,56814	62
		Total	3,2182	,56232	123
Resistencia	Fraco	Masculino	2,1364	,74293	22

	Feminino	1,9464	,72840	14
	Total	2,0625	,73284	36
	Masculino	2,2353	,60909	34
Medio	Feminino	2,1439	,61565	33
	Total	2,1903	,60941	67
	Masculino	2,1000	,80234	5
Bom	Feminino	1,9000	,70584	15
	Total	1,9500	,71451	20
	Masculino	2,1885	,66561	61
Total	Feminino	2,0403	,66251	62
	Total	2,1138	,66549	123

D) Análise Múltipla de Variâncias (MANOVA) entre as variáveis Motivação para a Leitura, desempenho e género

Multivariate Tests<sup>a</sup>

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,979	850,290 <sup>b</sup>	6,000	112,000	,000
	Wilks' Lambda	,021	850,290 <sup>b</sup>	6,000	112,000	,000
	Hotelling's Trace	45,551	850,290 <sup>b</sup>	6,000	112,000	,000
	Roy's Largest Root	45,551	850,290 <sup>b</sup>	6,000	112,000	,000
	Root					
Desempenhogrupos	Pillai's Trace	,099	,984	12,000	226,000	,465
	Wilks' Lambda	,903	,979 <sup>b</sup>	12,000	224,000	,470
	Hotelling's Trace	,105	,974	12,000	222,000	,475
	Roy's Largest Root	,073	1,379 <sup>c</sup>	6,000	113,000	,229
	Root					
Género	Pillai's Trace	,064	1,268 <sup>b</sup>	6,000	112,000	,278
	Wilks' Lambda	,936	1,268 <sup>b</sup>	6,000	112,000	,278
	Hotelling's Trace	,068	1,268 <sup>b</sup>	6,000	112,000	,278
	Roy's Largest Root	,068	1,268 <sup>b</sup>	6,000	112,000	,278
	Root					
Desempenhogrupos * Género	Pillai's Trace	,053	,515	12,000	226,000	,904
	Wilks' Lambda	,947	,511 <sup>b</sup>	12,000	224,000	,906
	Hotelling's Trace	,055	,508	12,000	222,000	,909
	Roy's Largest Root	,039	,725 <sup>c</sup>	6,000	113,000	,630
	Root					

**Tests of Between-Subjects Effects**

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	Autoconceito	2,366 <sup>a</sup>	5	,473	1,042	,397
	Reconhecimento	1,632 <sup>b</sup>	5	,326	,648	,664
	RazoesSociais	2,317 <sup>c</sup>	5	,463	,972	,438
	Prazer	4,280 <sup>d</sup>	5	,856	1,873	,104
	CuriosidadelImportancia	,914 <sup>e</sup>	5	,183	,568	,724
	Resistencia	1,622 <sup>f</sup>	5	,324	,724	,607
Intercept	Autoconceito	747,397	1	747,397	1645,317	,000
	Reconhecimento	811,691	1	811,691	1610,996	,000
	RazoesSociais	414,097	1	414,097	868,872	,000
	Prazer	602,603	1	602,603	1318,309	,000
	CuriosidadelImportancia	850,382	1	850,382	2641,698	,000
	Resistencia	350,360	1	350,360	782,148	,000
Desempenhogrupos	Autoconceito	1,499	2	,750	1,650	,196
	Reconhecimento	,794	2	,397	,788	,457
	RazoesSociais	,142	2	,071	,149	,862
	Prazer	1,363	2	,681	1,490	,230
	CuriosidadelImportancia	,151	2	,075	,234	,792
	Resistencia	,752	2	,376	,839	,435
Género	Autoconceito	,033	1	,033	,072	,789
	Reconhecimento	,003	1	,003	,006	,940
	RazoesSociais	1,679	1	1,679	3,523	,063
	Prazer	1,520	1	1,520	3,325	,071
	CuriosidadelImportancia	,114	1	,114	,354	,553
	Resistencia	,523	1	,523	1,167	,282
Desempenhogrupos *	Autoconceito	,682	2	,341	,750	,474
	Reconhecimento	,637	2	,319	,632	,533
Género	RazoesSociais	,536	2	,268	,562	,571
	Prazer	,179	2	,089	,195	,823
	CuriosidadelImportancia	,626	2	,313	,973	,381
	Resistencia	,074	2	,037	,082	,921
Error	Autoconceito	53,148	117	,454		
	Reconhecimento	58,950	117	,504		
	RazoesSociais	55,761	117	,477		
	Prazer	53,481	117	,457		
	CuriosidadelImportancia	37,663	117	,322		
Total	Resistencia	52,410	117	,448		
	Autoconceito	1136,667	123			

	Reconhecimento	1262,848	123		
	RazoesSociais	703,927	123		
	Prazer	969,343	123		
	CuriosidadelImportancia	1312,495	123		
	Resistencia	603,625	123		
	Autoconceito	55,514	122		
	Reconhecimento	60,582	122		
Corrected Total	RazoesSociais	58,079	122		
	Prazer	57,761	122		
	CuriosidadelImportancia	38,578	122		
	Resistencia	54,032	122		

J) Tabela com os valores médios da variável Hábitos de Leitura

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
HábitosLeitura	123	1,00	5,00	3,0014	1,04509
Valid N (listwise)	123				

