

Instituto Superior de Psicologia Aplicada



**MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA, ATITUDES PARENTAIS E
DESEMPENHO ESCOLAR EM ALUNOS DO 7º E 10º ANO DE
ESCOLARIDADE**

Carolina Maria Vieira de Oliveira

11579

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia

Especialidade em Psicologia Educacional

2008

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

**MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA, ATITUDES PARENTAIS E
DESEMPENHO ESCOLAR EM ALUNOS DO 7º E 10º ANO DE
ESCOLARIDADE**

Carolina Maria Vieira de Oliveira

Dissertação orientada por Professor Doutor Francisco José Brito Peixoto

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia

Especialidade em Psicologia Educacional

2008

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Professor Doutor Francisco José Brito Peixoto, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES, nº19673/2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de Setembro de 2006.

AGRADECIMENTOS

Primeiro quero agradecer aos meus pais pelo apoio incondicional e ilimitado que sempre me deram.

Quero fazer um agradecimento especial à Mafalda e à Rita pela ajuda que me deram nos momentos mais determinantes da realização deste trabalho.

A todos os meus amigos, em especial, à Filipa, à Carina, à Susana e a Ângela que sempre me deram apoio e força para continuar.

Ao Tiago pelo apoio e paciência que teve nas alturas de maior ansiedade procurando sempre apoiar-me.

À Joana, à Inês ao João e ao Miguel pelo carinho e pelas horas de boa disposição que passamos juntos, que foram muito importantes para manter o espírito de confiança.

À minha prima Sofia, pelo seu companheirismo durante todos estes anos,

Ao professor Francisco Peixoto e à professora Lurdes Mata pela sua disponibilidade, incentivo e profissionalismo que sempre acompanharam ao longo da realização deste trabalho e pela sua paciência nas alturas de maiores dúvidas.

Aos professores da Escola Secundária Jaime Magalhães Lima pela disponibilidade que demonstraram na realização deste trabalho.

E por fim, a todos aqueles que de diferentes maneiras foram importantes na concretização desta etapa.

RESUMO

A influência da família e do contexto familiar como suporte e factor gerador de situações múltiplas de aprendizagem tem sido considerada, valorizada e estruturada desde há muitos anos (Mata, 2006).

Este trabalho procurou analisar a relação entre as atitudes parentais e o nível motivacional dos alunos para a leitura, pretendendo ainda perceber qual a relação entre as variáveis género e ano de escolaridade. Para além de nos propormos a analisar a existência ou não desta relação, também nos centramos na análise do nível motivacional dos alunos para a leitura.

Participaram neste estudo 136 adolescentes do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Secundário, respectivamente 7º e 10º anos de escolaridade. Destes, 72 eram do sexo feminino e 64 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos de idade.

Tendo em conta o estudo apresentado, foram utilizados dois instrumentos: a Escala de Atitudes Parentais e o Questionário de Motivação para a Leitura.

No que diz respeito às atitudes parentais, o nosso estudo mostrou que os alunos percebem as atitudes parentais mais centradas no processo.

O nosso estudo demonstrou, de uma forma geral, que os alunos apresentam níveis motivacionais positivos face à leitura. Estes níveis positivos de empenho estão relacionados com o desempenho na disciplina de Língua portuguesa.

Palavras Chave – Motivação para a Leitura, Atitudes Parentais, Género e Ano de Escolaridade.

ABSTRACT

The influence of family and family context as support and factor that is able to generate multiple learning situations has been considered, valorized and structured since many years ago.

This study analyzed the relationship between parental attitude and the level of motivation of students to read and also the relationship between two variables: gender and school level. Another study was made to analyze the motivation of students to read.

In this study participated 136 adolescents from high and secondary school – 7 and 10 grades. From this group 72 were females and 64 males with ages between 13 and 15 years old.

Considering the content of the study, two tools have been used: Parental Attitude Scale and a Motivation for Reading Questionnaire.

Concerning parental attitude, our study concluded that students percept parental attitude that are more focused in the process.

Generally students show positive motivation levels for reading. Positive interest levels are related to the performance in Portuguese classes.

Key Words – Motivation for Reading, Parental Attitude, Gender, School Level

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
2.1. Motivação	3
2.1.1. Teorias da Motivação	4
2.1.1.1. Teorias Cognitivistas	5
2.1.1.1.1. Teorias Focalizadas nas Expectativas	5
2.1.1.1.1.1. Teoria da Auto-Eficácia de Bandura	6
2.1.1.1.1.2. Teoria da Aprendizagem Social de Rotter	7
2.1.1.1.2. Teorias focadas nas razões para o envolvimento	7
2.1.1.1.2.1. Teoria de Motivação Intrínseca	8
2.1.1.1.2.2. Teoria da Auto-Determinação	8
2.1.1.1.2.3. Teoria por Objectivos	10
2.1.1.1.2.3.1 Objectivos de auto-defesa, auto-valorização e evitamento	10
2.1.1.1.3. Teorias que integram os constructos expectativa e valor ...	11
2.1.1.1.3.1. Teoria Moderna de Expectativa-Valor	11
2.1.1.1.3.1.1. Modelo Expectativa-Valor de Eccles <i>et al</i> (1983)	12
2.2. Motivação para a Leitura	14
2.3. Motivação para a Leitura e Género	17
2.4. Motivação para a Leitura e Ano de Escolaridade	18

2.5. Atitudes Parentais	19
2.6. Atitudes Parentais, Género e Ano de Escolaridade	21
3. PROBLEMÁTICA, OBJECTIVOS E HIPÓTESES	23
3.1. Problema e Objectivos	23
3.2. Hipóteses e sua Fundamentação	24
3.3. Variáveis	29
4. MÉTODO	31
4.1. Delineamento do Estudo	31
4.2. Participantes	31
4.3. Instrumentos	32
4.3.1. Escala de Atitudes Parentais	32
4.3.1.1. Estrutura, Descrição e Cotação da Escala	32
4.3.1.2. Análise das Propriedades Psicométricas da Escala de Atitudes Parentais	34
4.3.1.3. Consistência Interna	36
4.3.2. Questionário de Motivação para a Leitura	37
4.3.2.1. Estrutura, Descrição e Cotação da Escala	37
4.3.2.2 Análise das Propriedades Psicométricas do Questionário de Motivação para a Leitura	38
4.3.2.3 Consistência Interna	41
4.4. Procedimento	41

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	43
6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	53
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
9. ANEXOS	69
Anexo A: Carta de Consentimento Informado	70
Anexo B: Escala de Atitudes Parentais	72
Anexo C: Questionário de Motivação para a Leitura	77
Anexo D: Output das Estatísticas Descritivas	84
Anexo E: Output de Análise Multivariada	85
Anexo F: Output do Teste à Normalidade	90
Anexo G: Output de Correlações	93

1. INTRODUÇÃO

A família constitui a base para o desenvolvimento de qualquer indivíduo. Aquilo que fomos, somos e seremos deve-se a múltiplos factores mas dentro deles a família e a escola desempenham um papel fulcral. Estes contextos de vida são os mais significativos para o desenvolvimento psicossocial da pessoa nomeadamente na fase da infância e da adolescência (Fontaine, 1988; 1990).

Segundo Fontaine (2000), a forma como vivenciamos estes contextos ambientais irão influenciar a nossa capacidade de aquisição de conhecimentos, de adaptação psicológica e de desenvolvimento académico. Refere-se muitas vezes que um bom ambiente familiar e o adequado apoio parental contribuem em grande medida para a aprendizagem escolar e para o desenvolvimento cognitivo.

Para Comeau e Salomon (1994, cit. por Fontaine, 2000), as atitudes parentais podem reflectir-se positiva ou negativamente no rendimento escolar dos seus filhos, apontando uma forte relação entre o contexto familiar e o contexto académico. Estas atitudes podem passar por colaborar quotidianamente nas actividades escolares, através de um trabalho de ajuda, incentivo e motivação.

Nos dias de hoje, a motivação/desmotivação é um aspecto relevante e que deve merecer uma grande atenção por parte dos vários agentes educativos (professores, pais, encarregados de educação). Motivação que se pode centrar em diferentes campos como a leitura, a escrita, a matemática, a música, as actividades físicas, entre outras (Wigfield & Guthrie, 1997).

A motivação para a leitura será o objecto de estudo do trabalho que vamos apresentar. A estimulação de um jovem para a leitura e conseqüente gosto e hábito pela mesma, reveste-se de grande utilidade no processo de aprendizagem (Storm, 2006).

Posto isto, o presente estudo tem como objectivo principal analisar a influência das atitudes parentais na motivação dos jovens para a leitura. Para além disso, pretendeu-se ainda perceber de que forma a influência das atitudes parentais na motivação dos jovens para a leitura varia em função das variáveis género e ano de escolaridade. Procurou-se por último, analisar os rendimentos dos alunos em relação à disciplina de Português visto podermos relacioná-la com a motivação para a leitura (Faria & Resende, 2001).

A disciplina de Língua Portuguesa tem, como é fácil de perceber, um papel central no nosso sistema de ensino pois vai servir de suporte para as aquisições a realizar nas restantes disciplinas. Segundo Faria e Resende (2001), as aulas são espaços de trabalho onde os alunos têm de sentir que estão a aprender a fazer e a compreender novas matérias. O processo de

ensino/aprendizagem deverá ser fundado no prazer da descoberta e orientado para objectivos de mestria na língua portuguesa. Podemos assim caracterizar a disciplina de Português como tendo um papel multidisciplinar.

O nosso estudo desenvolve-se a partir da análise de resultados dos jovens adolescentes com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos, que já têm alguma percepção da influência que os pais exercem sobre eles e a noção de como se sentem em relação à leitura.

No que se refere à estrutura do presente trabalho, este organiza-se em quatro partes.

A primeira parte divide-se em três capítulos, os quais correspondem a uma revisão da literatura onde destacamos os principais autores e pesquisas efectuadas sobre o tema, isto é, como na literatura existem vários estudos que abordam este tema procurou-se salientar apenas os conteúdos mais relevantes.

No primeiro capítulo aborda-se o conceito de motivação, primeiramente a sua definição e seguidamente descrevem-se os principais contributos dos diversos modelos teóricos da motivação. A motivação para a leitura é desenvolvida no segundo capítulo sendo discutida a sua definição e a sua pertinência para o desempenho escolar. O terceiro capítulo fala-nos do papel dos pais na motivação para a leitura e no desempenho académico.

Na segunda parte do trabalho surge a secção da problemática, objectivos e hipóteses, que foram elaboradas com base na literatura referida.

Na terceira parte referimo-nos ao método, onde serão descritos os participantes, os instrumentos e o procedimento utilizado.

Na quarta e última parte procede-se à apresentação dos resultados, sua análise e discussão, tendo por base a revisão da literatura, terminando com as considerações finais onde se fará uma reflexão dos resultados, evidenciando algumas das suas limitações, contribuições e implicações.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Motivação

A palavra “motivação” tem a sua origem etimológica no termo latino “*movere*”, estando associado a uma ideia de acção (Eccles & Wigfield, 2002b).

Segundo Fontaine (1990), o conceito de motivação tem significações múltiplas sendo por isso um tema muito vasto e inerente a todo o agir humano, influenciando o modo como desempenhamos as tarefas existenciais em todos os contextos (escolar, familiar, profissional). Trata-se de um factor interno que dá energia e direcção ao comportamento.

De acordo com Lieury e Fenouillet (1997), a motivação pode ser entendida como “*o conjunto dos mecanismos biológicos e psicológicos que permitem o desencadear da acção, da orientação (na direcção de um objectivo, ou, pelo contrário, para se afastar dele) e finalmente da intensidade e da persistência: quanto mais se está motivado maior é a actividade e mais persistente*” (p.9).

No entanto, não podemos definir de forma rigorosa o conceito de motivação, pois este não é unívoco. Baker, Scher e Mackler (1997, cit. por Mata, 2002), afirmam que “*os termos atitude, interesse e motivação, são muitas vezes utilizados na literatura de modo indiferenciado*” (p. 184).

Desta forma, a motivação é um conceito multifacetado que engloba um conjunto de factores relativamente heterogéneos e que está associado ao aspecto dinâmico da acção. É o factor que leva ao agir de determinada forma, a iniciar a acção, a orientá-la em função de certos objectivos, a decidir a sua prossecução e o seu termo. Todas as atitudes e comportamentos são determinados por factores designados “*motivacionais*” (Fontaine, 1990).

Nos últimos 30 anos foram desenvolvidas variadas pesquisas na área da motivação, onde foram elaboradas e processadas inúmeras teorias acerca desta temática (Eccles & Wigfield, 2002b).

2.1.1. Teorias da Motivação

A motivação tornou-se um tema chave no âmbito da psicologia, e tem sido perspectivado sob diferentes aspectos e contextos (Eccles & Wigfield, 2002b).

Nas várias teorias, a motivação é um termo frequentemente utilizado de forma ambígua, vaga ou com diferentes significados. Jesus (2000), refere que existe um problema na forma como se interpreta e se aplica o conceito de motivação, muitas vezes orientada pelo senso comum e pelas várias teorias da Psicologia. Ao nível do senso comum entende-se a motivação como desejo, motivo, expectativa, intenção, preferência, tendência, impulso, necessidade, vontade, etc. Podemos então afirmar que não existe uma definição rigorosa e clara de motivação.

Para Jesus (2000), esta indefinição e a multiplicidade das teorias sobre motivação dá origem a uma “crise de identidade”. O autor anterior, refere, por isso, que se torna importante “optar” por uma teoria global, mais completa e focalizada nos reflexos da motivação no agir humano. Neste sentido, deve-se procurar conjugar os contributos mais relevantes das múltiplas teorias existentes.

Jesus (2000) identifica cinco grandes grupos de teorias de motivação: etológicas, behavioristas, psicanalistas, humanistas e cognitivistas. A teoria cognitivista é, na perspectiva de Jesus, “ *a mais adequada para a construção da Psicologia como ciência e para a clarificação dos problemas do dia-a-dia*” (p.144). Contudo, refere que o impacto das restantes perspectivas não deve ser desprezado pois têm relevância ao nível do senso comum e em algumas circunstâncias da investigação científica.

Assim, serão de seguida abordadas apenas as teorias cognitivistas, e dentro destas, aquelas que se consideraram mais pertinentes para o nosso estudo.

2.1.1.1. Teorias Cognitivistas

Segundo Jesus (2000), a motivação humana assenta essencialmente em aspectos cognitivos. Esta posição baseia-se em Weiner (1972, cit. Jesus, 2000), que distinguia as “teorias mecanicistas” das “teorias cognitivistas” de motivação.

Segundo as correntes mecanicistas, o comportamento é manipulado por agentes exteriores, ou seja, o sujeito tem um carácter passivo. O sujeito reage a estímulos exteriores estabelecendo “conexões S-R” no sentido de se adaptar ao meio. No sentido inverso, as concepções cognitivistas atribuem ao sujeito um papel activo e selectivo do seu comportamento. Ele é o próprio agente da sua aprendizagem, capaz de se organizar em função dos objectivos que pretende alcançar. Assim, os agentes educativos devem reconhecer a autonomia e consequentemente uma maior responsabilização pelos comportamentos adoptados (Jesus, 2000).

Contudo, Eccles e Wigfield (2002b) referem que devem ser considerados outros aspectos relevantes para a motivação que não estejam ligados apenas aos processos cognitivos. Os aspectos afectivos como as crenças e valores devem também ser ponderados. Um sujeito motivado será aquele que tem associado ao seu comportamento as suas cognições e crenças. Assim, os autores anteriores propõem quatro grupos de teorias cognitivo-motivacionais: teorias focalizadas nas expectativas; teorias focalizadas nas razões para o envolvimento dos sujeitos na tarefa; teorias que relacionam as expectativas e os valores, e por fim as teorias que relacionam os processos motivacionais com os processos cognitivos.

2.1.1.1.1. Teorias Focalizadas nas Expectativas

As teorias que se enquadram neste grupo procuram analisar de que modo as crenças do sujeito acerca das suas competências, as suas expectativas de eficácia e o sentimento de controlo podem ter sobre a realização das tarefas (Eccles & Wigfield, 2002b).

Estas teorias consideram que as expectativas de sucesso ou de fracasso perante certa actividade tem influência sobre o comportamento. O ponto fulcral centra-se na resposta à pergunta “Eu consigo fazer esta tarefa?”. Quando os sujeitos respondem afirmativamente a esta questão, ou seja, quando acreditam que conseguem realizar a tarefa, então realizam-na com maior empenho e estão mais motivados para escolherem tarefas mais desafiantes (Eccles & Wigfield, 2002b).

2.1.1.1.1. Teoria da Auto-Eficácia de Bandura

Bandura (1997), na sua construção teórica propôs um modelo sócio-cognitivo da motivação. O autor destaca o papel das percepções no agir humano, definindo a auto-eficácia como a confiança que os indivíduos têm na sua capacidade de organizar e executar uma determinada tarefa.

O constructo de auto-eficácia proposto por Bandura (1997) remete para a ideia de expectativa. Expectativa que o sujeito tem acerca do facto de ser ou não capaz de ter sucesso na realização da actividade. Para além disso, apresenta dois tipos de expectativas: expectativas de resultado e expectativas de eficácia. As expectativas de resultado centram-se na relação comportamento/resultado; as expectativas de eficácia remetem para o grau de confiança que o sujeito tem nas suas capacidades para realizar eficazmente a tarefa. Um sujeito pode acreditar que determinado comportamento irá originar determinado resultado (expectativa de resultado), e simultaneamente pode não acreditar que conseguirá executar esse comportamento de forma eficaz (expectativa de eficácia).

Neste campo Jesus (2000), propôs uma distinção entre as capacidades reais do indivíduo e as expectativas de auto-eficácia face ao seu comportamento. A partir das suas expectativas o sujeito selecciona os seus comportamentos, estabelecendo objectivos, seleccionando actividades e adaptando o esforço e a persistência.

Bandura (1997) constatou que a auto-eficácia difere de sujeito para sujeito. Cada um tem uma diferente percepção das suas capacidades face às diferentes tarefas. Estas diferenças são influenciadas por diversos aspectos, tais como a experiência (o sucesso em experiências anteriores confere uma sensação mais forte de eficácia pessoal); também a experiência vicariante, ou seja, a forma como actuam os outros, o *feedback social*, com destaque para o encorajamento verbal efectuado pelos outros e sentimentos face à tarefa.

Eccles e Wigfield (2002b) indicam-nos que um sujeito com expectativas de auto-eficácia mais elevada tende a alcançar resultados positivos em tarefas mais difíceis; quando têm sentimentos de auto-eficácia mais baixo obtêm melhores resultados apenas nas tarefas mais fáceis.

2.1.1.1.2. Teoria da Aprendizagem Social de Rotter

Rotter (1982, cit. por Jesus, 2000), elaborou a teoria de aprendizagem social no sentido de explicar a previsão das escolhas que os sujeitos fazem quando estão perante diferentes opções de comportamento, ou seja, implica do sujeito uma tomada de decisão. Surge assim o termo *locus* de controlo ou expectativa generalizada do controlo dos resultados. Esta “*traduz as diferenças individuais na expectativa de contingência entre o comportamento pessoal e os resultados alcançados*” (Jesus, 2000, p.184).

Rotter (1977, cit. por Jesus, 2000) avança mais e propõe a distinção entre “expectativa de controlo interno” e “expectativa de controlo externo”, sendo que um sujeito mais interno focaliza o *locus* de controlo em si mesmo, enquanto um sujeito externo o situa exteriormente a si. Quando um sujeito perspectiva um acontecimento a partir das suas acções considera-se “ interno”; se o sujeito vê o acontecimento como consequência dos factores alheios à sua própria acção é “externo”.

Estas expectativas de controlo que referimos vão exercer influência sobre as expectativas de sucesso do sujeito. A título de exemplo, se o sujeito tiver experiências positivas no passado em determinadas tarefas irá desenvolver uma expectativa de controlo interno e conseqüentemente aumentar a expectativa de sucesso (Jesus, 2000).

2.1.1.1.2. Teorias focadas nas razões para o envolvimento

Eccles e Wigfield (2002b) englobam neste campo as teorias que procuram explicar o envolvimento dos sujeitos na realização de determinadas tarefas. Iremos aqui fazer apenas uma breve alusão à Teoria da Auto-Determinação, pertencente às teorias da motivação intrínseca e à Teoria dos Objectivos.

2.1.1.1.2.1. Teoria de Motivação Intrínseca

A realização de uma tarefa por parte de um sujeito depende, em grande parte, do seu estado motivacional. Quando o sujeito está motivado ou tem normalmente resultados mais satisfatórios sente-se realizado e competente. A motivação pode vir do próprio sujeito ou ser condicionada por factores ou estímulos exteriores. No primeiro caso estamos perante a denominada motivação intrínseca, no segundo falamos de motivação extrínseca (Eccles & Wigfield, 2002a).

A noção de motivação intrínseca pressupõe o envolvimento do sujeito na tarefa pelo interesse ou pelo prazer que dela retira. Um sujeito extrinsecamente motivado é aquele que se envolve numa tarefa por razões instrumentais ou de recompensa. Isto significa que, *“a motivação intrínseca é determinada pelo interesse do sujeito na tarefa a realizar enquanto que a extrínseca é estimulada pela presença dum reforço externo associado ao resultado numa tarefa, como o reforço fornecido por agentes educativos”* (Fontaine, 1990, p.109).

Fontaine (1990) refere ainda que a existência de reforço externo pode provocar efeitos negativos ao nível da motivação intrínseca. Cria no sujeito situações de dependência desses estímulos exteriores e conseqüentemente leva a uma redução gradual da própria motivação intrínseca.

2.1.1.1.2.2. Teoria da Auto-Determinação

A teoria da Auto-Determinação foi elaborada por Deci e Ryan (1985). Esta teoria centra-se no prazer, na satisfação que determinada tarefa vai ter para o sujeito, sendo este factor (satisfação) que vai influenciar a realização da tarefa (Deci & Ryan, 2000, cit. por Deci & Lens, 2006).

As suas construções teóricas partem de duas perspectivas da motivação humana (Deci & Ryan, 1985). Assim, por um lado o ser humano apresenta uma tendência inata para a estimulação e aprendizagem (Hebb, 1955, cit. por Eccles & Wigfield, 2002b), e, por outro lado, tem necessidades básicas de competência (White, 1959, cit. por Eccles & Wigfield, 2002b), e razões pessoais de auto-determinação (DeCharms, 1968, cit. por Eccles & Wigfield, 2002b). A necessidade de estimulação, competência e as razões pessoais constituiriam a base de um comportamento motivado.

Jesus (2000), insere esta teoria no âmbito das Teorias da Competência Percebida da Auto-Determinação, pois a motivação depende do sentimento que o sujeito possui acerca das suas próprias competências e da sua auto-determinação.

Estamos perante o conceito de motivação intrínseca que compreende três necessidades psicológicas: a necessidade de autonomia, a necessidade de competência e a necessidade de estabelecer vínculos (Deci & Ryan, 1985).

A autonomia implica a regulação do próprio comportamento e também a capacidade de iniciar e definir uma acção (Deci & Ryan, 1985, Eccles & Wigfield, 2002b).

A necessidade de competência funciona na ausência de constrangimentos externos e engloba os esforços do sujeito para conseguir controlar os resultados das acções (Deci & Ryan, 2000; Eccles & Wigfield, 2002b).

A necessidade de estabelecer vínculos implica o esforço dos sujeitos para se relacionarem com os outros e sentirem que estes são autênticos consigo. É um factor importante para que um sujeito se sinta seguro em explorar o meio que o rodeia (Deci & Ryan, 1985).

Estas necessidades psicológicas, segundo Deci e Ryan (2000), são interdependentes, na medida em que a satisfação de cada uma delas vai moldar as restantes. No fundo, os autores anteriores, defendem que os padrões motivacionais (desmotivação, a motivação extrínseca e a motivação intrínseca) são consequência da interacção entre as necessidades psicológicas e o meio ambiente.

Deci e Ryan (1985), na sua teoria não se cingiram à distinção motivação extrínseca/motivação intrínseca nem à simples descrição das necessidades básicas como fonte da motivação intrínseca. Os autores elaboraram um conceito através do qual se explicaria a transformação da motivação extrínseca e intrínseca. Surge assim a noção de internalização que ocorre quando um comportamento deixa de ser regulado externamente e passa a ter uma progressiva regulação interna.

O processo de internalização, Deci & Ryan, (1985 cit. por Deci & Ryan, 2000) engloba quatro níveis: o *nível externo*, que remete para a regulação que advém do meio exterior ao sujeito; o *nível da introjecção* que se refere a uma regulação interna baseada nos sentimentos do sujeito acerca da realização do comportamento; o *nível da identificação* respeitante à regulação interna baseada na utilidade do comportamento (como o caso de obter bons resultados escolares); e por fim o *nível da integração* que se resume a uma regulação interna assente naquilo que o sujeito pensa ser valorizado e importante para si mesmo.

2.1.1.1.2.3. Teoria por Objectivos

A teoria por objectivos centra a sua visão nos objectivos do sujeito e seus reflexos no comportamento e na realização de determinada tarefa (Eccles & Wigfield, 2002b).

Ao nível dos objectivos, diversos autores estabelecem uma diferença entre objectivos de envolvimento na tarefa e objectivos de envolvimento no eu, ou entre, objectivos de mestria e objectivos de realização (Ames, 1992).

Eccles e Wigfield (2002b) falam-nos ainda de outros dois tipos de objectivos: os objectivos de realização e os objectivos de aprendizagem. Os objectivos de realização estão associados a aspectos extrínsecos da motivação; os objectivos de aprendizagem inserem-se no campo da motivação intrínseca.

Apesar da diferente terminologia, podemos enquadrar os objectivos de aprendizagem, de envolvimento na tarefa e de mestria no mesmo campo. O sujeito procura desenvolver novas competências optando por tarefas mais desafiantes (Ames, 1992 & Dweck, 1985, cit. por Monteiro, 2003).

Os objectivos de realização e os objectivos de envolvimento no eu identificam-se entre si. O sujeito avalia a sua competência comparando-se com a capacidade dos outros. Tem subjacente a escolha de tarefas mais fáceis (Eccles & Wigfield (2002b).

2.1.1.1.2.3.1 Objectivos de auto-defesa, auto-valorização e evitamento

Skaalvik (1997) definiu dois tipos de orientações motivacionais por objectivos: as que são orientadas para a tarefa e as orientadas para o Eu (*Self*).

A orientação para a tarefa centra-se sobretudo no prazer retirado na realização dessa tarefa. Aspectos como a aprendizagem, a compreensão, a resolução de problemas e o desenvolvimento de novas competências são metas que os alunos consideram fundamentais. Os alunos com este tipo de características (orientação para a tarefa) percebem a influência que o esforço e o empenho desempenham para atingir os resultados esperados (Skaalvik, 1997).

Por sua vez, a orientação para o Eu focaliza-se nas comparações sociais, ou seja, o julgamento de competências (percepção das suas habilidades) é feito tendo como referência a norma (colegas). Estes alunos consideram ter boas capacidades quando se evidenciam positivamente em relação aos outros. A grande preocupação consiste em superar os outros mas, também está associado a situações em que os sujeitos procuram evitar julgamentos

negativos por parte dos outros. Este facto tem uma dupla faceta, pois o sujeito, para evitar esses juízos negativos, pode aumentar ou diminuir o seu esforço. Para além disso leva o sujeito a procurar tarefas que sabe poder concretizar, sendo pouco estimulantes para o desenvolvimento de novas capacidades (Skaalvik, 1997).

Shaalvik (1997) aborda ainda outro tipo de orientações motivacionais que estão relacionadas com as referidas anteriormente: Orientação para a Auto-Valorização, Orientação Auto-Defensiva e a Orientação Evitante.

A Orientação Evitante remete para situações em que o sujeito “foge” a tarefa para evitar julgamentos das suas capacidades. Está de certo modo relacionado positivamente com a orientação para o Eu (Skaalvik, 1997).

A Orientação para a Auto-valorização pode ser entendida como o conjunto de julgamentos positivos que o sujeito tem acerca das suas capacidades. Assim, o sujeito tenta evitar julgamentos negativos procurando auto-valorizar-se. Constatamos uma relação negativa entre a percepção das capacidades e a orientação de auto-defesa. Por outro lado, os alunos que avaliam as suas capacidades em alta tendem a preocupar-se em serem melhores que os outros, favorecendo uma correlação positiva entre a percepção de capacidades e a orientação auto-defensiva (Skaalvik, 1997).

2.1.1.1.3. Teorias que integram os constructos expectativa e valor

2.1.1.1.3.1. Teoria Moderna de Expectativa-Valor

As recentes teorias de expectativa-valor baseiam-se no paradigma de Atkinson (1964, cit. por Eccles & Wigfield, 2002b). O modelo de expectativa-valor de Atkinson relaciona as expectativas do sujeito e o valor da tarefa com as noções de *performance*, persistência e escolha, contudo as novas construções teóricas apresentam noções de expectativa-valor mais elaboradas procurando agregar ainda um vasto leque de determinantes psicológicas, sociais e culturais.

Vamos encontrar nestas novas teorias, a de Eccles *et al.*, o modelo de Feather e o modelo de Heckhausen. Das três teorias referidas apenas abordaremos o modelo de Eccles *et al.*, por ser aquele que mais relacionado está com o nosso estudo (Eccles & Wigfield, 2002b).

2.1.1.1.3.1.1. Modelo Expectativa-Valor de Eccles *et al* (1983)

Eccles e seus colaboradores (1983, 1984, cit. por Eccles & Wigfield, 2002b) desenvolveram e testaram o novo modelo de expectativa-valor baseado na teoria proposta por Atkinson. Esta teoria procura compreender de que modo se processa a escolha das tarefas e sua influencia na realização pessoal dos sujeitos.

Para Eccles e seus colaboradores (1983, 1984, cit. por Eccles & Wigfield, 2002b), a escolha das tarefas é feita através da ponderação das características das mesmas. Estas podem revestir carácter positivo ou negativo, e ao optar o sujeito elimina as outras alternativas. Para além disso a probabilidade de sucesso e o valor relativo das opções são elementos chave do acto de escolha da tarefa.

Assim, os autores sugerem que as expectativas e o valor atribuído a uma tarefa vão influenciar de modo directo a *performance* e a persistência na realização das tarefas. As escolhas são influenciadas por crenças específicas em relação à tarefa tais como, a percepção de competência, a percepção de dificuldade e os objectivos de realização do sujeito (Eccles & Wigfield, 2002b). Desta forma, estas variáveis sócio-cognitivas vão depender das percepções pessoais acerca das atitudes e expectativas que as outras pessoas têm quanto à tarefa e acerca das experiências anteriores.

Do que atrás fica exposto torna-se evidente que para esta teoria os constructos de expectativa e valor desempenham um papel fulcral. A ideia de expectativa assenta nas crenças dos sujeitos acerca da sua performance nas tarefas imediatas ou a longo-prazo, no modo como irá executar uma determinada tarefa (Eccles & Wigfield, 2002b).

Relativamente à noção de valor, os autores postularam a existência de quatro componentes: o valor de consecução/realização, valor intrínseco, valor de utilidade e valor de custo. O *valor de consecução/realização*, remete para a importância pessoal de realizar eficazmente uma tarefa e o *valor intrínseco* refere-se ao interesse que o sujeito obtém na realização de uma tarefa. O *valor da utilidade* depende do facto da tarefa se relacionar com os objectivos presentes e futuros do sujeito, como os objectivos para a carreira, o que quer dizer que uma tarefa pode ter um valor positivo para um sujeito porque facilita o alcance de objectivos futuros, mesmo que ele não manifeste grande interesse em realizá-la.

Por fim, a última componente que os autores referem é o chamado *valor de custo*, que pode ser entendido como um factor negativo, uma vez que reverte para os aspectos negativos resultantes do envolvimento do sujeito numa tarefa, nomeadamente a ansiedade, medo do fracasso e as oportunidades perdidas por realizar determinada tarefa em vez de outra (Eccles *et al.*, 1983, cit. por Eccles & Wigfield, 2002b).

Podemos constatar que nesta teoria destaca-se a ideia de que quer as expectativas de competência, quer os valores irão condicionar a escolha, o desenvolvimento e o desempenho do sujeito nas diversas actividades (Eccles *et al*, 1983, 1984, cit. por Eccles & Wigfield, 2002b).

2.2. Motivação para a Leitura

Porque é que algumas pessoas lêem? Porque é que outras pessoas que podem ler preferem não fazê-lo? Porque é que alguns usam a leitura como uma fonte de informação e de prazer pessoal durante toda a vida? Porque é que outros com formação superior, raramente lêem por satisfação pessoal? Qual a importância da leitura na nossa vida quotidiana? De que modo pode a escola promover a leitura para a vida? O que podem os professores fazer para cativar os alunos para leitura? Estas e outras questões constituem alguns dos temas mais pertinentes acerca do acto de ler (Cramer & Castle, 2001).

A leitura e a sua aprendizagem sempre representaram um objecto de estudo para diversos autores. Múltiplas teorias e modelos foram desenvolvidos no sentido de explicar os processos que lhe estão subjacentes (Martins & Niza, 1998).

Numa primeira fase, entendia-se o acto de ler como uma operação perceptiva, que se baseava num análise auditiva e visual. Esta ideia enquadra-se na denominada perspectiva tradicional (Martins, 1996).

As críticas e insuficiências deste modelo foram expostas por construções teóricas elaboradas posteriormente. As novas orientações seguiram um entendimento completamente distinto, abandonando a ideia de leitura como um acto perceptivo baseado em pré-requisitos e na ideia de maturação (Neves & Martins, 1994).

Ao invés, postula-se o acto de ler como um processo essencialmente cognitivo. O facto de se conhecerem as operações cognitivas que estão na base da aprendizagem da leitura tornaria mais fácil a busca de estratégias de ensino adequadas e estimulantes, aumentando os índices de situações de sucesso (Martins & Niza, 1998).

De acordo com Rebelo (1993), a leitura é um processo complexo que se desenvolve gradualmente e exige do sujeito determinadas capacidades e operações cognitivas.

No entanto, os novos estudos na área da psicologia educacional atribuem grande relevo à componente motivacional, para além dos já referidos aspectos cognitivos. A leitura é uma actividade que envolve esforço, e implica ainda uma opção, uma escolha por parte do sujeito (Mata, 2006). Num estudo efectuado com crianças que frequentavam o 7º e o 8º ano de escolaridade, Roeschl-Heils, Schneider e Van Kraayenoord (2003), verificaram que existia uma forte relação entre as variáveis cognitivas e as variáveis motivacionais.

Ao nível destas variáveis motivacionais, Merisuo-Storm (2006), salienta o facto de muitos dos trabalhos na área da motivação reflectirem mais sobre atitudes e interesses do que sobre a própria motivação. As atitudes para a leitura prendem-se com os sentimentos do sujeito em relação ao acto de ler, ou seja, o que leva a pessoa a procurar ou a evitar situações

de leitura. O conceito de interesse aparece associado à compreensão de texto e a outros desempenhos de leitura (Guthrie & Knowels, 2001, cit. por Mata, 2006).

Baker e Wigfield (1999) postulam uma ideia de motivação para a leitura baseada na perspectiva do envolvimento na leitura (“*engagement perspective*”) e na ideia de motivação para o sucesso.

A “*engagement perspective*” engloba uma componente cognitiva, motivacional e social. Tenta perceber as razões que levam os indivíduos a ler e não apenas o modo, enquadrando-se numa perspectiva mais alargada acerca da leitura (Baker, Dreher & Guthrie, 2000, cit. por Mata & Monteiro, 2005).

A ideia referida anteriormente sustenta-se a partir dum estudo realizado por Wigfield e Guthrie (1997). Os autores elaboraram um questionário (MRQ), e a partir dele encontraram onze dimensões que explicariam o envolvimento dos alunos em actividades de leitura. As dimensões remetem para aspectos como: a eficácia, desafio, prazer, curiosidade, reconhecimento, notas, importância, razões sociais, competição, complacência e fuga à leitura (Monteiro & Mata, 2001).

As escolhas que o indivíduo faz, as atitudes que adopta e o empenho que manifesta por determinadas actividades resultam da sua motivação para o sucesso, que tem como aspectos centrais a percepção que o indivíduo tem das suas competências, os valores e metas de sucesso por ele estabelecidas, assim como a motivação intrínseca e extrínseca. Neste sentido entende-se que o valor e o interesse que o indivíduo deposita numa determinada tarefa influencia a realização da mesma (Mata, 2002).

Desta forma, a motivação para a leitura deve ser assumida como um constructo multidimensional, uma vez que o seu desempenho depende de uma multiplicidade de factores intrínsecos e extrínsecos do indivíduo (Mata & Monteiro, 2005).

Monteiro e Mata (2001) afirmam que a leitura é uma actividade social onde a família, os pares, os professores podem desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento e na motivação para a mesma.

Para Merisuo-Storm (2006), é importante que a família desenvolva atitudes positivas face à leitura. Os pais e outros agentes educativos devem ler com as crianças e jovens proporcionando-lhes acesso a diversos materiais que os ajudem a melhorar as suas competências e a alargar os seus interesses. No fundo, são um elemento essencial para motivar os filhos/alunos para a literacia.

Dentro da leitura, Faria e Resende (2001), referem ainda que a língua portuguesa possuiu uma importância primordial no nosso contexto de ensino pois traduz a base de toda a

transmissão de conhecimento, constituindo um forte indicador no que diz respeito à motivação para a leitura.

Segundo Mata e Monteiro (2005), *“parece-nos importante repensar no ensino da língua portuguesa nas nossas escolas, sobre a forma como são iniciadas na literacia e como se procuram desenvolver as suas competências iniciais, as suas motivações e o seu envolvimento com a leitura”* (p.2743).

Mata e Monteiro (2005), constatam que os resultados do PISA 2003 colocam os nossos alunos em níveis preocupantes, não só ao nível das competências mas também dos seus hábitos de leitura.

Desta forma, o gosto pela aprendizagem da língua portuguesa deve ser promovido e estimulado através de programas, tais como: a implementação de hábitos de leitura, a elaboração de “Olimpíadas de Leitura”, a organização de “Clubes de Leitura”, debates, o planeamento de “Feiras do Livro” nas escolas, exposições temáticas, concursos, desenvolvimento e dinamização das bibliotecas escolares, apetrechando-as com livros e formando pessoal especializado (Faria & Resende, 2001).

Todas estas iniciativas vão ajudar os alunos a sentirem-se intrinsecamente motivados para a leitura, promovendo auto-conceitos académicos mais positivos, com concepções pessoais de inteligência mais dinâmicas e com objectivos de realização centrados na aprendizagem e desenvolvimento da língua portuguesa (Faria & Resende, 2001).

Assim, devido ao crescente interesse pela esfera afectiva da leitura, cada vez mais profissionais da área do ensino e da área da pesquisa abordam questões referentes ao papel das atitudes e da motivação (Cramer & Castle, 2001).

Johns e Vanleirsburg (2001) propõem algumas condições específicas que visam promover não só a motivação para a leitura, como também o desempenho escolar:

- O ambiente na sala de aula deve ser adequado, isto é, o professor deve ser uma pessoa paciente, encorajadora, que apoie os esforços de aprendizagem dos alunos e estes devem sentir-se seguros para assumir riscos intelectuais porque eles sabem que não serão criticados no caso de cometerem um erro;

- As actividades e os livros devem estar num nível apropriado de dificuldade para os alunos, ou seja, nem demasiado fáceis, nem demasiado difíceis;

- A selecção de actividades deve ser feita em função dos objectivos de aprendizagem. O objectivo básico do professor é incentivar a leitura fazendo com que os alunos a considerem útil, valiosa e desejável;

- As estratégias de motivação extrínseca requerem moderação e variação. Quando os alunos estão ávidos por aprender, nenhuma estratégia de motivação especial se torna

necessária. O uso excessivo ou rotineiro de uma estratégia específica pode perder a sua validade.

Segundo Mata (2002), “*tanto os domínios específicos como os globais da motivação para a leitura, parecem surgir associados de forma evidente com os hábitos e frequência de leitura*” (p.206).

2.3. Motivação para a Leitura e Género

Ao nível da motivação para a leitura existem diferenças respeitantes ao género. Neste sentido, vamos passar a enumerar alguns estudos que vão ao encontro desta afirmação.

Marsh, Smith e Barnes (1985), aplicaram o questionário de auto-descrição a alunos do 5º ano de escolaridade, e constataram que as raparigas apresentam um autoconceito de leitor significativamente superior ao dos rapazes. Estes por sua vez, apresentam resultados superiores na área da matemática, na capacidade física e na capacidade de liderança.

Merisuo-Storm (2006), refere que as raparigas se sentem mais motivadas para a leitura do que os rapazes. Vários estudos desenvolvidos nesta área demonstram que o efeito da variável género é mais notório em algumas das dimensões motivacionais (Mata & Monteiro, 2005).

Num estudo efectuado por Monteiro e Mata (2005), com alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade, analisou-se a influência do género em quatro dimensões (prazer, razões sociais, competição, reconhecimento) tendo por base o questionário de motivação para a leitura. Os resultados obtidos permitiram verificar que as raparigas apresentam valores superiores aos dos rapazes em quase todas as dimensões, excepto na dimensão competição.

A partir de um outro estudo realizado por Baker e Wigfield (1999), constatou-se que nas dimensões: curiosidade, importância, reconhecimento, social, envolvimento e eficácia, as raparigas apresentaram sempre resultados superiores aos dos rapazes.

O tipo de literatura também varia consoante o género do sujeito. Os rapazes interessam-se mais por livros de banda desenhada e as raparigas por livros de aventura.

Outro aspecto que devemos realçar é a importância que os pares exercem tanto nas raparigas como nos rapazes. Esta influência tem mais efeito sobre os rapazes na medida em que a opinião dos colegas conduz normalmente a um declínio das actividades de leitura (Dutro, 2002, cit. por Merisuo-Storm, 2006).

2.4. Motivação para a Leitura e Ano de Escolaridade

A influência da variável ano de escolaridade na motivação para a leitura foi analisada em múltiplos estudos e por diferentes autores. Procura-se aqui determinar de que forma a normal progressão escolar do aluno interfere no campo da motivação para a leitura.

Bártolo (2000, cit. por Mata, 2002), num estudo com crianças do 4º e 5º ano de escolaridade, verificou um decréscimo do valor da leitura e do Autoconceito do leitor, com o aumento da idade.

Mata e Monteiro, (2005), realizaram um estudo com crianças do 1º ao 9º ano de escolaridade, utilizaram o questionário de motivação para a leitura e verificaram uma descida nos valores motivacionais à medida que os alunos progrediam na escolaridade. Os mais novos evidenciaram índices motivacionais superiores nas dimensões Curiosidade, Razões Sociais, Reconhecimento Social e Competição comparativamente com os alunos mais velhos.

Baker e Wigfield (1999), numa pesquisa realizada com crianças do 5º e 6º ano de escolaridade tendo por base o questionário de motivação para a leitura, verificaram que as crianças mais velhas se sentiam menos motivadas para ler por Razões Sociais e com o intuito de obter reconhecimento externo.

Um outro estudo feito com estudantes dos 2º e 3º ciclos e do secundário seguiu a mesma tendência, reconhecendo-se uma relação entre progressão escolar do sujeito e diminuição das actividades de leitura. A percentagem de estudantes que afirmam não gostarem de ler aumenta entre o 2º ciclo e o secundário de 16,7% para 30,2% (Castro Sousa, 1998, cit. por Mata, 2006). Assim, ao longo da escolaridade, verifica-se um declínio nos seus sentimentos de competência e nas suas motivações intrínsecas para se envolverem em tarefas e actividades de leitura (Mata & Monteiro, 2005).

Este declínio ao longo da escolaridade pode ser explicado pelo facto de não conseguirem obter *performances ao nível de* alguns colegas, o que pode originar uma baixa nalguns aspectos motivacionais, nomeadamente nos sentimentos de eficácia. Pode também ser consequência do tipo de *práticas pedagógicas* desenvolvidas pelos professores (Mata & Monteiro, 2005).

2.5. Atitudes Parentais

A sociedade actual caracteriza-se pelo seu perfil fortemente competitivo. Aos jovens de hoje o mercado de trabalho exige cada vez mais habilitações e um bom desempenho académico. Neste sentido, é compreensível que os pais se mostrem preocupados com o desempenho dos seus filhos, na medida em que percebem a escola como um factor primordial para atingir um futuro promissor. A condição académica dos filhos passou a constituir um “problema” para os pais, que vão transmitir as suas expectativas face à vida pessoal e profissional dos educandos (Peixoto & Rodrigues, 2005).

É possível encontrar inúmeras pesquisas que analisam a relação entre o ambiente familiar e o envolvimento parental no rendimento académico dos filhos, no seu autoconceito e auto-estima. Esses estudos concluem que o ambiente familiar e a forma como as crianças e os adolescentes o percebem são fundamentais em todos os aspectos da vida (Harter, 1999; Fontaine, Campos & Musitu, 1992).

O envolvimento parental traduzido pelas atitudes dos pais em relação ao desempenho académico dos filhos vai repercutir-se directamente nas representações que estes (os filhos) têm de si próprio e do seu rendimento académico. Segundo Eccles e colaboradores (1990), existem dois tipos de atitudes parentais com reflexos nas competências dos filhos: as expectativas dos pais sobre o desempenho académico dos filhos e a importância que os pais atribuem às competências académicas destes. (Peixoto & Rodrigues, 2005).

As práticas educativas parentais constituem, assim, um factor relevante no desenvolvimento e nas percepções de competência que os adolescentes têm sobre si. As crianças e os jovens avaliam a sua competência académica através da sua *performance* académica e ainda pelo *feedback* dos seus pais, o qual se traduz no grau de satisfação dos pais em relação ao desempenho dos filhos (Peixoto & Rodrigues, 2005).

Investigações recentes demonstram que o comportamento e as práticas educativas parentais (apoio e participação na vida escolar) podem promover o desenvolvimento dos filhos nas tarefas escolares e, conseqüentemente melhorar o seu desempenho académico (Deslandes, Potvin & Leclerc, 1998; Wentzel, 1998, cit. por Peixoto & Rodrigues, 2005).

Numa investigação acerca da relação entre a autonomia dos adolescentes, colaboração parental (estilo parental e participação na sua vida escolar) e resultados escolares, numa amostra constituída por adolescentes a frequentar o 10º ano de escolaridade, verificou-se que os pais que partilham com os filhos os valores, objectivos, responsabilidades da escola e colaboram nas actividades escolares, favorecem o desenvolvimento das

capacidades, da autonomia para a realização das tarefas e melhoram a aprendizagem (Deslandes, Potvin & Leclerc, 1998, cit. por Peixoto & Rodrigues, 2005).

Um estudo de Juang e Silbereisen (2002, cit. por Peixoto & Rodrigues, 2005)), também chegou às mesmas conclusões. A partir da análise dos resultados de 641 adolescentes que frequentavam o 6º ano de escolaridade, observou-se que dimensões como o afecto, o envolvimento nas actividades escolares e as discussões centradas em assuntos académicos e outras de foro intelectual podem reflectir-se positivamente nas crenças dos adolescentes e na capacidade académica em busca de bom aproveitamento.

Como referem Fontaine, Campos e Musitu (1992), a influência da interacção pais-filhos sobre o conceito de si próprio dos adolescentes depende, pelo menos parcialmente, da percepção dessa interacção. Um estudo realizado por Antunes e Fontaine (2003, cit. por Peixoto, 2005), com 423 adolescentes a frequentar o 11º e 12º ano de escolaridade, vem constatar a existência de uma relação positiva entre a percepção dos adolescentes acerca das atitudes parentais centradas no processo de aprendizagem, com o autoconceito académico. O reforço parental focado nas notas escolares pode diminuir o autoconceito académico dos filhos.

Os estilos educativos familiares (apoiantes, autoritários, exigentes, negligentes) desempenham uma importante função mediadora neste processo (Fontaine, Campos & Musitu, 1992).

As atitudes parentais manifestam-se muitas vezes sob uma vertente autoritária. Este tipo de comportamentos faz com que os filhos tentem evitar as consequências negativas do fracasso, procurando resultados positivos. As reacções deste tipo excluem uma vertente positiva de busca e de vontade pelo sucesso. Os jovens atingem um objectivo para evitar uma consequência negativa (Fontaine, 1988 cit. por Peixoto & Rodrigues, 2005).

Do que fica exposto resulta que as atitudes parentais afectam o rendimento académico dos jovens e interferem de forma directa nas representações de si próprio, nomeadamente o “auto-conceito” e a “auto-estima” (Peixoto & Rodrigues, 2005).

Ao nível da motivação, segundo Peixoto e Carvalho (*in press*), também vamos encontrar uma forte influência das atitudes parentais. O envolvimento dos pais tem um impacto crucial na motivação das crianças.

Alguns estudos sustentam esta afirmação. Gottfried, Fleming e Gottfried (1994, cit. por Peixoto & Rodrigues, 2005), estabelecem uma relação entre as práticas familiares e as orientações motivacionais da criança, ao nível académico. As experiências de socialização que as crianças têm com os seus pais vai ajudá-los a formar padrões de motivação e vai orientar os seus objectivos de realização.

O facto de os pais compararem as notas dos filhos com a dos colegas, pode criar nos educandos uma maior tendência para a competitividade. Peixoto e Rodrigues (2005), num estudo sobre o envolvimento parental na escolaridade dos filhos, com uma amostra constituída por 320 adolescentes do 7º e 9º anos de escolaridade, verificaram que os alunos que apresentam normalmente os melhores resultados, terão uma orientação para a auto-valorização mais elevada, mas simultaneamente podem desenvolver uma orientação auto-defensiva e de evitamento, pois têm receio de obter notas inferiores à dos colegas que se traduzirão num sentimento de fracasso. Assim, o tipo de apoio que os pais dão aos seus filhos pode afectar a motivação intrínseca destes (Meece, 1994; Repinski & Shonk, 2002; Wentzel, 1998, cit. por Peixoto & Carvalho, *in press*).

Segundo Peixoto e Rodrigues (2005), podemos afirmar que “*a existência de uma relação positiva entre a orientação motivacional para a tarefa e as atitudes parentais centradas no processo de aprendizagem (atitudes de apoio e incentivo ao longo da aprendizagem dos alunos), evidencia claramente uma associação positiva entre a estrutura global da vida familiar e a motivação intrínseca dos alunos*” (p. 813).

2.6. Atitudes Parentais, Género e Ano de Escolaridade

O período da adolescência é marcado por profundas modificações biológicas, cognitivas e sociais que conduzem a uma reestruturação da relação sujeito com o mundo exterior. É neste período que os indivíduos começam a definir a sua identidade e adquirir maior autonomia nomeadamente em relação aos pais (Collins e seus colaboradores, 1990, cit. por Bampus, Crouter & Machale, 2001).

Segundo Bampus, Crouter e Machale (2001), os pais que se centram numa perspectiva educativa mais tradicional conferem aos rapazes uma maior autonomia e um maior poder de decisão, as raparigas tendem a ser mais controladas e protegidas pelos pais.

As adolescentes do género feminino são menos estimuladas para a assertividade e independência comparativamente com os rapazes. No entanto apresentam como característica uma maior capacidade socializadora (Bampus, Crouter & Machale, 2001).

Bampus, Crouter e Machale (2001), defendem que a diferença entre géneros pode ser atenuada quando os pais adoptam atitudes semelhantes entre filhos rapazes e raparigas. O facto de os encorajarem à participação e à decisão pode desencadear nos filhos níveis de individualidade e autonomia, independentemente do género. O grau de autonomia do sujeito vai ter implicações nos índices de motivação para o desempenho académico.

Um estudo efectuado com adolescentes de idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos, concluiu que as raparigas apresentam um nível de motivação para o desempenho académico inferior ao dos rapazes. Estes resultados podem ser consequência da orientação e das atitudes dos pais (Bampus, Crouter & Machale, 2001).

3. PROBLEMÁTICA, OBJECTIVOS E HIPÓTESES

3.1. Problema e Objectivos

Ao considerarmos o ensino da leitura devemos contemplar não só as competências mas também a componente motivacional. A motivação deve ocupar uma posição primordial no processo de aprendizagem, sob pena de formar pessoas que não gostem de ler, para além de se tornar mais difícil a própria aprendizagem (Mata & Monteiro, 2005).

Quando falamos em motivação para a leitura, a maior parte dos trabalhos reporta-se às atitudes em relação ao acto de ler. Baker e Wigfield (1999), referem que é importante criar atitudes positivas em relação à leitura promovendo desta forma um maior estímulo e interesse pela actividade.

A partir da década de 90, começa-se a valorizar as interações sociais na motivação. O papel da família e dos pais é crucial no desenvolvimento da literacia, em particular na vertente da motivação (Monteiro & Mata, 2001).

O objectivo deste estudo consiste em determinar de que forma as atitudes parentais relevam na motivação do adolescente para a leitura. Vamos procurar associar a motivação para a leitura com o desempenho académico na disciplina de língua portuguesa.

Especificando, vamos procurar:

- Analisar os perfis motivacionais na leitura relacionando-os com a variável género (feminino/masculino) e ano de escolaridade (7º e 10º ano),
- Analisar a percepção que os adolescentes têm das atitudes parentais, relacionando-as também com a variável género e ano de escolaridade,
- Relacionar os perfis motivacionais na leitura com a forma como os adolescentes percebem as atitudes parentais,
- Relacionar o desempenho académico dos adolescentes relativamente à disciplina de português com os níveis motivacionais face à leitura.

3.2. Hipóteses e sua Fundamentação

Despertar o interesse dos alunos para a literacia pode reflectir o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à mesma, o qual é baseado no ambiente de leitura em casa e na forma como os outros membros da família encaram esta actividade (Merisuo-Storm, 2006).

Baker e Wigfield (1999), indicam-nos que a motivação para a leitura é, deste modo, um importante contributo no processo de aprendizagem. A influência dos pares, dos professores e a qualidade dos materiais vão ser aspectos fundamentais para melhorar o futuro educacional do aluno que tenha dificuldades nesta área.

Segundo Mata e Monteiro (2005), as raparigas apresentam motivações para a leitura mais positivas do que os rapazes, na medida em que a motivação se centra em diversos domínios. Enquanto que as raparigas se centram mais no domínio do prazer, das razões sociais e do reconhecimento social, por sua vez, os rapazes apresentam valores mais elevados num único domínio, a competição.

A variável idade, segundo Mata (2006), também tem sido objecto de análise em alguns trabalhos realizados na área da motivação para a leitura.

Normalmente, as crianças chegam à escola com elevadas expectativas de sucesso na leitura, curiosas sobre a aprendizagem e com aquilo que podem aprender através da mesma. Revelam grande vontade de interagir e partilhar com os outros as suas experiências de leitura e os conhecimentos adquiridos (Mata & Monteiro, 2005).

À medida que as crianças vão crescendo, é possível identificar um maior e diferente número de dimensões da motivação para a leitura. Estas vão sofrendo um conjunto de alterações, resultando tanto do processo de crescimento como das experiências escolares, familiares e sociais que a criança vai vivenciando e ainda dos níveis de sucesso que vai atingindo (Mata & Monteiro, 2005). Contudo, ao longo do percurso escolar, relativamente ao aumento, decréscimo ou estabilização dos níveis de motivação para a leitura, a maior parte dos trabalhos realizados apontam para um decréscimo dos valores, nalguns domínios específicos (Mata & Monteiro, 2005; Wigfield, 1997).

De acordo com estes dados, colocam-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: *Existem diferenças nos níveis de motivação para a leitura entre os sujeitos do género feminino e masculino, esperando-se que as raparigas apresentem níveis de motivação mais elevados nas dimensões prazer, razões sociais, reconhecimento social, autoconceito, importância e curiosidade comparativamente aos rapazes.*

Hipótese 2: *Existem diferenças nos níveis de motivação para a leitura entre os sujeitos do 7º ano e 10º ano de escolaridade, esperando-se que os alunos do 7º ano apresentem níveis de motivação mais elevados nas dimensões prazer, razões sociais, reconhecimento social, autoconceito, importância e curiosidade comparativamente com os alunos do 10º ano.*

A forma como os adolescentes percebem as atitudes dos pais vai ser determinante no desempenho de competências do sujeito (Peixoto & Rodrigues, 2005).

Segundo Bampus, Crouter e Machale (2001), os pais que partilham com os filhos os valores, objectivos, responsabilidades da escola e colaboram nas actividades escolares, favorecem o desenvolvimento das capacidades, da autonomia para a realização das tarefas e melhoram a aprendizagem dos seus filhos ao longo da escolaridade (Deslandes, Potvin & Leclerc, 1998, cit. por Peixoto & Rodrigues, 2005). Neste sentido, à medida que os adolescentes avançam no seu percurso escolar percebem as atitudes parentais mais centradas no processo e tendem a obter melhores resultados académicos.

Bampus, Crouter e Machale (2001), verificaram no seu estudo, que existem diferenças entre os sujeitos do género feminino e masculino, quanto às atitudes parentais. Relativamente aos rapazes, os pais conferiam-lhes uma maior autonomia, independência e poder de decisão, o mesmo não acontecia com as raparigas. Deste modo, as raparigas percebem atitudes parentais mais centradas no processo e os rapazes nos resultados.

Assim, surgem as seguintes hipóteses:

Hipótese 3: *Existem diferenças entre os sujeitos do género feminino e masculino, quanto à forma como os adolescentes percebem as atitudes parentais, esperando que as raparigas apresentem valores médios superiores relativamente a atitudes mais centradas no processo e os rapazes nos resultados.*

Hipótese 4: *Existem diferenças entre os sujeitos do 7º e 10º ano de escolaridade, relativamente à forma como os adolescentes percebem as atitudes parentais, esperando que os alunos do 10º ano de escolaridade apresentem valores médios superiores quando percebem as atitudes dos pais como estando mais centradas no processo do que nos resultados, comparativamente com os alunos do 7º ano.*

De acordo com a Teoria de Objectivos, os propósitos dos sujeitos afectam a realização das tarefas em que estão envolvidos (Eccles & Wigfield, 2002). Por outro lado, Baker e

Wigfield (1999), teóricos da motivação intrínseca, referem que esta está normalmente articulada com o Prazer, Curiosidade e Importância da leitura, concluindo que estas dimensões se relacionavam com a orientação para a tarefa.

Desta forma, Peixoto e Rodrigues (2005), referem que as atitudes parentais centradas no processo de aprendizagem relacionam-se positivamente com a orientação para a tarefa e negativamente com a orientação para o evitamento. As atitudes centradas nos resultados escolares, por sua vez, relacionam-se positivamente com as orientações motivacionais evitantes, de auto-valorização e de auto-defesa.

Tendo em conta esta fundamentação, formulou-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 5: *Os adolescentes que percebem as atitudes parentais centradas no processo de aprendizagem podem reflectir valores médios superiores de prazer pela leitura, relativamente aos adolescentes com percepções centradas nos resultados escolares.*

Hipótese 6: *Os adolescentes que percebem as atitudes parentais centradas no processo de aprendizagem podem reflectir valores médios superiores de Importância da Leitura, relativamente aos adolescentes com percepções centradas nos resultados escolares.*

Hipótese 7: *Os adolescentes que percebem as atitudes parentais centradas no processo de aprendizagem podem reflectir valores médios superiores de Curiosidade pela Leitura, relativamente aos adolescentes com percepções centradas nos resultados escolares.*

O ambiente familiar e a qualidade das relações no seio da família, e a forma como os adolescentes as percebem, são aspectos fundamentais para a obtenção de um autoconceito mais coerente (Harter, 1999; Lord, Eccles & McCarthy, 1994; Noller, 1994; Oosterwegel & Oppenheimer, 1993; Veiga, 1996; Fontaine, Campos & Musitu, 1992; Pereira, 1995; cit. por Peixoto & Rodrigues, 2005).

De acordo com Schunk (1992, cit. por Monteiro, 2003), os alunos que estão seguros das suas capacidades para a aprendizagem e que estão conscientes dessa mais valia, apresentam maior motivação para o sucesso e maior interesse pelas actividades escolares, o que faz aumentar o seu rendimento académico. Neste sentido, podemos afirmar que existe uma relação positiva entre auto-conceito e desempenho académico.

Segundo Peixoto e Rodrigues (2005), os alunos que percebem as atitudes parentais centradas no processo de aprendizagem, apresentam valores de autoconceito académico superiores aos dos alunos que percebem as atitudes parentais centradas nos resultados escolares.

De acordo com esta informação, formulou-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 8: *Os adolescentes que percebem as atitudes parentais centradas no processo de aprendizagem podem reflectir valores médios superiores de Autoconceito do Leitor, relativamente aos adolescentes com percepções centradas nos resultados escolares.*

O contexto familiar é um dos principais impulsionadores de situações múltiplas de aprendizagem nomeadamente em actividades que envolvem a leitura. Sendo esta uma actividade social, as crianças lêem nos mais variados contextos, como, por exemplo, na escola, com a família e amigos (Mata, 2006).

Estas experiências de socialização ajudam os alunos a formar os seus padrões de motivação, influenciam as suas orientações acerca dos objectivos de realização e ajudam a estabelecer critérios de sucesso e de fracasso (Peixoto & Rodrigues, 2005).

Assim, em situações de aprendizagem, os alunos não vão estar só preocupados consigo próprios, como também, com a forma como são percebidos pelos outros, ou seja, quando os alunos estão centrados na aprendizagem, as suas percepções individuais acerca da realização da tarefa e as suas expectativas em relação aos resultados são influenciadas pelas expectativas sociais, as quais constituem um importante mediador de variáveis cognitivas, afectivas e comportamentais (Eccles & Wigfield, 2002, cit. por Peixoto & Rodrigues, 2005).

Assim, colocam-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 9: *Os adolescentes que percebem as atitudes parentais centradas no processo de aprendizagem podem reflectir valores médios superiores de Reconhecimento Social pela leitura, relativamente aos adolescentes com percepções centradas nos resultados escolares.*

Hipótese 10: *Os adolescentes que percebem as atitudes parentais centradas no processo de aprendizagem podem reflectir valores médios superiores de Razões Sociais pela leitura, relativamente aos adolescentes com percepções centradas nos resultados escolares.*

As variáveis motivacionais prendem-se com as actuais investigações em contexto escolar e com a existência de numerosos estudos que evidenciam as suas relações com o rendimento e sucesso académico (Faria & Resende, 2001).

A leitura é uma actividade que contempla variáveis motivacionais e cognitivas. Contudo, os resultados do PISA 2003, colocam os nossos alunos em níveis preocupantes, não só a nível das suas competências, como também dos seus hábitos de leitura. Assim, o desenvolvimento e o estímulo pela leitura são imprescindíveis para o sucesso e rendimento escolar dos jovens (Faria & Resende, 2001; Mata & Monteiro, 2005).

A escola deverá ser o local onde se incentiva o gosto pela língua portuguesa e onde os alunos devem ter oportunidade de escrever e ler livremente o que querem e o que gostam, estimulando-se desta forma o desenvolvimento desses gostos, imprescindíveis para o sucesso na língua portuguesa (Faria & Resende, 2001). Desta forma, segundo as autoras anteriores, a língua portuguesa estabelece uma relação positiva com a motivação para a leitura.

De acordo com estes dados, formulou-se a seguinte hipótese:

Hipótese 11: *Existe uma relação positiva entre o desempenho académico dos adolescentes relativamente à disciplina de português e os níveis motivacionais face à leitura nas dimensões, prazer, razões sociais, reconhecimento social, autoconceito, importância e curiosidade.*

3.3. Variáveis

Em seguida, proceder-se-á à apresentação das variáveis utilizadas neste estudo, bem como a sua operacionalização.

Variável independente: Percepção das atitudes parentais

A variável independente é operacionalizada do seguinte modo: percepção das atitudes parentais centradas no processo de aprendizagem vs percepção das atitudes centradas nos resultados escolares.

Variável independente: Género

Esta variável é operacionalizada segundo o grupo do género Feminino e o grupo do género Masculino.

Variável independente: Ano de Escolaridade

Esta variável é operacionalizada segundo 7º ano vs 10º ano.

Variável dependente: Resultados de Português

A disciplina de Português é operacionalizada segundo as notas de final de período, do 2º e 3º períodos.

Variável dependente: Motivação para a Leitura

A motivação para a leitura é operacionalizada segundo nove dimensões, nomeadamente o prazer, reconhecimento social, razões sociais, autoconceito do leitor, importância da leitura, curiosidade pela leitura.

4. MÉTODO

4.1. Delineamento do Estudo

O presente trabalho é considerado um estudo comparativo e correlacional. É comparativo porque procurámos comparar as médias relativamente às variáveis género e o ano de escolaridade com a motivação para a leitura e com a forma como os adolescentes percebem as atitudes parentais. Por outro lado, este estudo é também considerado correlacional, uma vez que analisámos a relação entre atitudes parentais e motivação para a leitura e a relação entre o desempenho na disciplina de português e a motivação para a leitura.

4.2. Participantes

Participaram neste estudo 136 adolescentes do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Secundário do concelho de Aveiro, do 7º e 10º anos de escolaridade. Destes, 72 eram do sexo feminino e 64 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos de idade. No que se refere ao seu desempenho académico, 18 tinham uma ou mais repetências no seu percurso escolar, enquanto que 118 nunca tinham reprovado.

Quadro 1: Caracterização do grupo de alunos

<i>Descrição</i>	<i>7º Ano</i>		<i>10º Ano</i>		<i>Total</i>
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	
Género	41	35	31	29	136
Repetência	8	4	4	2	18
Não – repetência	33	31	27	27	118
Média das Idades	14 anos				

Relativamente aos pais, é importante salientar o seu nível sociocultural, uma vez que vamos ter em conta no nosso estudo a forma como os adolescentes percebem as atitudes parentais. Baseado nos questionários passados aos alunos, verificámos que a percentagem dos pais que concluíram o 9º ano de escolaridade é de 24%, os que completaram o 12º ano é de 28,6% e os que continham licenciatura é de 47,4%, assim, o nível sociocultural dos pais caracteriza-se por ser elevado, tendo estes na sua maioria uma qualificação superior.

4.3. Instrumentos

Tendo em conta o estudo apresentado, na recolha de dados foram utilizadas duas escalas: uma para a avaliação das Atitudes Parentais em relação ao desempenho académico dos filhos (Antunes & Fontaine, 2003), e uma para avaliar a motivação para a leitura por (Wigfield, Guthrie & Mcgough, 1996) realizada com base na adaptação para a população portuguesa de Mata e Monteiro (2001).

4.3.1. Escala de Atitudes Parentais

4.3.1.1. Estrutura, Descrição e Cotação da Escala

A Escala de Atitudes Parentais, (**Anexo B**) pretende avaliar as percepções que os adolescentes têm das atitudes parentais relativamente ao desempenho académico. É constituída por duas dimensões correspondentes a dois tipos diferentes de atitudes parentais: atitudes centradas no processo de aprendizagem (dimensão Processo) e atitudes centradas nos resultados escolares (dimensão Resultados).

A dimensão **processo** é constituída por onze itens, que reenviam para uma percepção das atitudes parentais como estando centradas no processo de aprendizagem, reenviando para um sentimento de apoio, por parte dos pais, mesmo quando obtêm notas mais baixas, ajudando-os a perceber onde falharam. Os filhos apercebem-se que os pais se sentem orgulhosos quando apresentam bons resultados e não se sentem frustrados quando não são os melhores da turma.

Exemplo de um item que avalia a percepção das atitudes parentais centradas no processo:

	Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Concordo mais do que discordo	Discordo mais do que Concordo	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente
8. Os meus pais sempre se preocuparam em que eu seguisse/estudasse aquilo que mais gosto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A dimensão **resultados** é constituída por dez itens que reenviam para uma percepção das atitudes parentais em relação ao seu desempenho académico centradas nos resultados escolares, em que os adolescentes sentem que os seus pais os pressionam para que obtenham as melhores notas a qualquer custo, ficando desapontados com eles quando as suas notas não são tão boas quanto eles esperavam e desejavam. Estes pais fazem com que os seus filhos se sintam culpados por alguma falta de habilidade.

Exemplo de um item que avalia a percepção das atitudes parentais centradas nos resultados:

	Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Concordo mais do que discordo	Discordo mais do que Concordo	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente
15. Os meus pais acham que os alunos mais inteligentes são aqueles que tiram as melhores notas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Relativamente ao formato e cotação, o aluno deve, em cada item, escolher a alternativa de resposta que mais se adequa àquilo que ele sente acerca das atitudes dos seus pais em relação ao seu desempenho académico numa escala de 6 pontos, variando entre “Concordo

totalmente” (1) e “Discordo totalmente”(6). O 2 corresponde ao Concordo Parcialmente, 3 ao Concordo mais do que Discordo, 4 ao Discordo mais do que Concordo, 5 ao Discordo Parcialmente. Cada item foi cotado de 1 a 6, as pontuações indicam uma percepção de atitudes mais centradas no processo ou nos resultados. Devido à forma como alguns itens se encontravam formulados, alguns deles tiveram que ser cotados inversamente, designadamente os seguintes itens: 1- “Os meus pais nunca ligaram muito aos meus progressos na escola, para eles está tudo bem desde que eu passe de ano ou tire boas notas”; 13- “Os meus pais já me chamaram ou me fizeram sentir burro(a)”.

Quadro 2: Distribuição dos itens da escala de atitudes parentais pelas suas dimensões

Dimensões	Itens	Nº Total Itens
Processo	1, 4, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 18 e 20	11
Resultados	2,3, 5, 7, 9, 11, 15, 17, 19 e 21	10

4.3.1.2. Análise das Propriedades Psicométricas da Escala de Atitudes Parentais

A análise das propriedades psicométricas da escala, foi realizada com base no programa SPSS, versão 15.0.

Com o objectivo de analisar a estrutura da escala, procedeu-se a uma análise factorial incidindo sobre 21 itens (versão inicial da escala), que reenviavam para duas dimensões diferentes.

Com base na análise factorial efectuada, retiraram-se alguns itens da escala original, uma vez que estes apresentavam níveis elevados de dispersão na sua saturação com os vários factores, ou por outro lado, apresentavam-se isolados, não formando conjunto com outros itens de modo a formar um factor evidente. A análise factorial efectuada, mostra que esta escala apenas mede dois factores (dimensões), constituídos por um total de 14 itens, o que se pode verificar no quadro seguidamente apresentado.

Quadro 3: Resultados da Análise Factorial (após rotação varimax) para a “*Escala de Atitudes Parentais*”.

	Factores	
	1	2
Pp18	,748	
Pp14	,640	
Pp20	,661	
Pp12	,633	
Pp4	,615	
Pp10	,615	
Pp16	,621	
Pr3		,610
Pr17		,624
Pr19	-,453	,484
Pr15		,518
Pr5		,600
Pr11		,445
Pr9		,616
Valor Próprio	3,831	1,795
Variância Explicada	27,365	12,825

Tendo por base o quadro 3, iremos de seguida explicitar melhor os factores que constituem a escala e os itens que lhes correspondem.

O Factor 1 corresponde à dimensão Processo, contendo sete itens (18, 14, 20, 12, 4, 10, 16). Assim, os itens que compõem este factor são os seguintes: 18- “Os meus pais já me disseram que às vezes é tão importante aprender com os erros que a gente faz nos testes como tirar sempre boas notas”; 14- “Os meus pais ficam contentes quando vêm que aprendo coisas novas e que tenho vontade de aprender”; 20- “Quer eu tire boas notas quer tire más notas, sinto que os meus pais confiam em que eu vou ser alguém na vida; 12- “Os meus pais dizem-me sempre que mais importante do que ter boas notas, é aprender sempre mais e melhor; 4- “Quando tiro uma nota menos boa, os meus pais ajudam-me a perceber onde e porque é que eu errei; 10- “Os meus pais nunca me fizeram sentir menos inteligente do que os outros mesmo quando tirei notas mais baixas; 16- “Os meus pais compreendem que nem sempre as notas que se tiram demonstram aquilo que uma pessoa sabe.

O Factor 2 remete para a dimensão Resultados, reunindo os sete itens seguintes: 3- “Os meus pais só ficam satisfeitos se as minhas notas forem melhores que as dos outros”; 17- “Acho que os meus pais dão demasiado valor às notas escolares; 19- “Às vezes parece que para os meus pais só tenho valor pelas notas que tiro”; 15- “Os meus pais acham que os alunos mais inteligentes são aqueles que tiram as melhores notas; 5- “Sinto que, para os meus pais, as minhas notas nunca são suficientemente boas; 11- “Os meus pais sempre me disseram que só se eu conseguir tirar um curso é que poderei ser alguém na vida; 9- “Sinto que os meus pais ficam muito desiludidos comigo quando os meus resultados na escola não são o que eles esperavam (3,17,19,15,5,11,9).

4.3.1.3. Consistência Interna

Para avaliar a fidelidade do instrumento, é importante analisar a consistência interna dos itens que a compõem (Maroco, 2007).

Os valores de alfa, correspondentes à consistência interna das duas dimensões da escala de atitudes parentais, são apresentados no quadro abaixo indicado.

Quadro 4- Coeficientes de Consistência Interna (Alfa de Cronbach) da “Escala de Atitudes Parentais”

Dimensões	Alfas de Cronbach
Processo	0,76
Resultados	0,65

Através desta análise, verificou-se que apenas uma das dimensões apresenta valores de alfa inferiores, mas muito próximo de 0,70, especificamente a dimensão Resultados (0,65) sendo que a restante dimensão apresenta um valor satisfatório de consistência interna (0,76). Tendo em conta estes resultados, podemos concluir que a consistência interna desta adaptação é, em termos gerais, aceitável.

4.3.2. Questionário de Motivação para a Leitura

4.3.2.1. Estrutura, Descrição e Cotação da Escala

O Questionário de Motivação para a Leitura (**Anexo C**) tem como objectivo perceber quais as variadas razões, umas com maior, outra com menor peso, que estão subjacentes ao envolvimento do sujeito em tarefas de leitura, contemplando também a sua componente motivacional. É constituído por 54 itens, distribuídos por 9 dimensões.

As 9 dimensões que constituem esta escala são as seguintes:

O Prazer pelo tipo de leitura, por exemplo, está relacionado com o prazer de ler um texto literário ou um texto informal (p. ex. “Eu gosto de ler para me distrair”);

O Reconhecimento Social, refere-se às gratificações resultantes pelo reconhecimento por parte dos outros do seu sucesso em leitura (p. ex. “Para mim é importante que os meus pais valorizem as leituras que faço”);

As Razões Sociais, reenviando para experiências sociais de Leitura e a sua partilha com os outros (p. ex. “Por vezes leio com familiares ou amigos”);

O Autoconceito de Leitor e a Importância da Leitura; que se referem à percepção que o leitor tem sobre a sua leitura (p. ex. “Quando leio em voz alta engano-me várias vezes”);

A Importância da Leitura, refere-se ao valor que os alunos atribuem à leitura (p. ex. “Saber ler é muito importante para o meu futuro”);

A Curiosidade pela Leitura, que avalia o desejo de aprender algo sobre um tópico interessante (p. ex. “Se um professor fala sobre um assunto interessante, eu gosto de ler mais sobre isso”);

A Leitura Informal, reenvia para a leitura por opção em contextos diversificados, tendo por base diferentes suportes de escrita (p. ex. “Costumo ler banda desenhada”);

A Resistência à Leitura, composta por uma série de itens que avaliam os aspectos que os estudantes dizem não gostar na leitura (p. ex. “Textos mais complicados não são divertidos de ler”);

A Obrigação, avalia se o acto de ler é uma acção que se faz de livre vontade ou é obrigatória (p. ex. “Leio porque sou obrigado”).

Relativamente ao formato e cotação cada item inclui quatro possibilidades de resposta. O aluno deve, em cada item, escolher a alternativa de resposta que mais se adequa acerca de como se sente motivado para a leitura numa escala de 4 pontos, variando entre “Muito diferente de mim” (1) e “Muito parecido Comigo”(4). O 2 corresponde ao “Diferente de mim”

e o 3 ao "Parecido Comigo". Cada item foi cotado de 1 a 4, em que as pontuações mais altas em cada dimensão indicam uma maior motivação para a leitura.

Devido à forma como alguns itens se encontravam formulados, alguns deles tiveram que ser cotados inversamente, designadamente os seguintes itens: 4- "Quando leio em voz alta engano-me várias vezes"; 46- "Eu acho que ler é difícil" e 52- "Quando estou a ler tenho que voltar atrás várias vezes, para compreender o que li".

Quadro 5: Distribuição dos itens do Questionário de Motivação para a Leitura pelas suas dimensões

Dimensão	Itens	Nº Total Itens
Prazer	1,9,18,26,34,54	6
Reconhecimento Social	2,10,19,27,35,43,51	7
Razões Sociais	3,11,20,28,36,44	6
Autoconceito do Leitor	4,12,21,29,37,46,52	7
Importância da Leitura	5,13,22,30,38,47	6
Curiosidade pela Leitura	6,14,23,31,39,48	6
Leitura Informal	7,15,24,32,40,49	6
Resistência à Leitura	8,16,25,33,41,50	6
Obrigação	17,42,45,53	4

4.3.2.2 Análise das Propriedades Psicométricas do Questionário de Motivação para a Leitura

A análise das propriedades psicométricas da escala, foi realizada com base no programa SPSS, versão 15.0.

Inicialmente o instrumento era constituído por 9 factores, todavia, os dados foram submetidos a uma nova análise factorial com extracção pelas componentes principais seguida de rotação Varimax. Deste modo desta última análise factorial resultaram 6 factores, cujo resultado se apresenta no quadro 6.

Quadro 6: Análise Factorial (rotação varimax) para o “*Questionário de Motivação para a Leitura*”.

	Factores					
	1	2	3	4	5	6
Prazer26	,826					
Prazer54	,813					
Prazer18	,770					
Prazer1	,762					
Prazer9	,723					
Prazer34	,652					
Recsoc43		,871				
Recsoc35		,834				
Recsoc19		,824				
Recsoc51		,801				
Recsoc27		,498		,408		
Importan5			,760			
Curiosid48			,683			
Importan22			,620			
Importan47			,619		,402	
Importan30			,578			
Importan38			,574		,448	
Rezsoc28				,727		
Rezsoc44				,705		
Razsoc11				,701		
Razsoc36				,699		
Razsoc20	,454			,516		
Curiosid31					,827	
Curiosid23					,681	
Curiosid39					,661	
Curiosid6					,523	
Autocon37						,751
Autocon4						,684
Autocon46						,633
Autocon52						,624
Autocon12						,576
Valor						
Próprio:	8,636	3,669	2,437	2,240	1,515	1,185
Variância						
Explicada:	27,859	11,836	7,862	7,226	4,887	3,822

Tendo por base o quadro 6, iremos de seguida explicitar melhor os factores que constituem a escala e os itens que lhes correspondem.

O Factor 1 corresponde à dimensão Prazer, contendo seis itens (26, 54, 18, 1, 9, 34). Assim, os itens que compõem este factor são os seguintes: 26- “Eu gosto muito de ler”, 54- “Quando vou de férias gosto sempre de levar livros para ler”; 18- “Eu divirto-me enquanto leio”; 1- “Eu gosto de ler para me distrair” 9- “ Eu gosto que me ofereçam livros”, 34 “Quando leio fico distraído e não dou pelo passar do tempo”.

O Factor 2, diz respeito à dimensão Reconhecimento Social, contendo 5 itens que são os seguintes: 43- “É importante quando o professor valoriza as minhas leituras”; 35- “É importante que me digam quando estou a ler bem”; 19- “Fico feliz quando alguém reconhece que leio bem”; 51- “É importante que reconheçam quando me esforço para ler”; 27- “Gosto que os meus pais reconheçam os meus esforços para ler” (43, 35, 19, 51, 27).

O Factor 3 remete para a dimensão Importância, reunindo os seis itens seguintes: 5- “Saber ler é muito importante para o meu futuro”; 48- “Normalmente aprendo coisas lendo”; 22- “Ler é importante”; 47- “A leitura é uma forma importante de obtermos conhecimentos”; 30- “Ler é importante porque aprendo coisas novas”; 38- “Ler é importante porque me ajuda a resolver problemas do dia-a-dia” (5, 48, 22, 47, 30, 38).

O Factor 4, refere-se à dimensão Razões Sociais, sendo formulado por cinco itens, tais como: 28- “Converso com os meus amigos sobre o que leio”; 44- “Gosto de falar com os meus amigos sobre os livros que leio”; 11- “Costumo partilhar as minhas leituras com a minha família”; 36- “ Em casa costumo falar sobre o que estou a ler”; 20- “Os meus amigos e eu gostamos de trocar coisas para ler” (28, 44, 11, 36, 20).

O Factor 5, refere-se à dimensão Curiosidade, e é constituída pelos seguintes itens: 31- “Eu leio para ter mais informações sobre assuntos que me interessam”; 23- “Gosto de ler sobre novos assuntos”; 39- “Gosto de descobrir coisas novas com a leitura”, 6- “Se um professor fala sobre um assunto interessante, eu gosto de ler mais sobre isso” (31,23,39,6).

Por último, o Factor 6 remete para a dimensão Autoconceito, e é composto pelos seguintes itens: 37- “Eu leio bem”; 4- “Quando leio em voz alta engano-me várias vezes”; 46- “Eu acho que ler é difícil”; 52- “Quando estou a ler tenho que voltar atrás várias vezes, para compreender o que li”; 12- “Compreendo bem aquilo que leio” (37, 4, 46, 52,12).

4.3.2.3 Consistência Interna

Os valores de alfa, correspondentes à consistência interna das nove dimensões do Questionário de Motivação para a Leitura, são apresentados no quadro abaixo indicado.

Quadro 7- Coeficientes de Consistência Interna (Alfa de Cronbach) do “Questionário de Motivação para a Leitura”

Dimensões	Alfas de Cronbach
Prazer	0,89
Reconhecimento Social	0,86
Razões Sociais	0,82
Autoconceito do Leitor	0,69
Importância da Leitura	0,88
Curiosidade pela Leitura	0,77

Através desta análise, verificou-se que todas as dimensões apresentam valores satisfatórios de consistência interna que oscilam entre 0,69 e 0,89. Tendo em conta estes resultados, podemos concluir que a consistência interna desta adaptação é em termos gerais aceitável.

4.4. Procedimento

Numa primeira fase para se proceder a recolha de dados foi necessário um pedido de autorização para ter acesso à escola e para aceder às turmas. O contacto com os órgãos dirigentes das escolas possibilitou o pedido de autorização e a explicitação do objectivo. Após a obtenção da autorização combinou-se previamente o horário para a aplicação das escalas.

A recolha de dados realizou-se em Maio de 2007, em dois momentos distintos. Na primeira sessão foi aplicado o Questionário de Motivação para a Leitura e no segundo momento a Escala de Atitudes Parentais.

No momento de aplicação os alunos foram informados que iriam responder a dois inquéritos, que seriam preenchidos individualmente. Posteriormente foi explicado aos sujeitos qual o objectivo deste trabalho, foi-lhes pedido para lerem com atenção as instruções e serem

sinceros nas suas respostas, referindo a inexistência de respostas certas e erradas. Foram ainda informados que, no caso de surgir alguma dúvida, deveriam dirigir-se ao aplicador a fim de a esclarecer. De seguida foi lido um exemplo em voz alta e explicado o modo de preenchimento dos questionários. Enquanto os alunos respondiam, o aplicador circulava pela sala tentando averiguar se tudo corria com normalidade.

Após a recolha de dados, procedeu-se à sua introdução numa base de dados. No final foram recodificados de acordo com os princípios de cotação.

Seguidamente procedeu-se às análises necessárias para responder às questões levantadas, recorrendo-se ao programa SPSS. Foi realizada uma análise factorial para cada um dos instrumentos, e seguidamente calcularam-se estatisticamente as descritivas e os alfas.

Posteriormente foi utilizada uma MANOVA, para verificar se existem diferenças nos níveis de motivação para a leitura entre os sujeitos do género feminino e masculino dos 7º e 10º anos de escolaridade, procedendo-se de igual modo relativamente ao reflexo das atitudes parentais.

Numa segunda fase utilizou-se um teste paramétrico, o teste *t-student* para amostras independentes com o intuito de perceber de que forma é que os adolescentes que percebem as atitudes parentais centradas no processo de aprendizagem podem reflectir valores médios superiores de prazer, reconhecimento social, razões sociais, autoconceito, importância e curiosidade relativamente aos adolescentes com percepções centradas nos resultados escolares.

Neste sentido, com o intuito de aprofundarmos um pouco mais a análise de resultados optamos por formar dois grupos de alunos: um grupo com percepções acerca das atitudes parentais centradas no processo e outro grupo com percepções centradas nos resultados escolares. Seguidamente, a variável percepção das atitudes parentais foi recodificada de acordo com o quartil superior para cada uma das variáveis (processo e resultados). Através da análise dos quartis seleccionámos dois grupos: os alunos que tinham valores acima do quartil superior na variável processo e ao mesmo tempo tinham valores abaixo do quartil superior na variável resultados, utilizando o mesmo procedimento para a variável resultados. Este procedimento serviu para garantir que cada grupo seria representativo das atitudes parentais em causa.

No final para analisar o desempenho académico dos adolescentes relativamente à disciplina de português e os níveis motivacionais face à leitura nas dimensões, prazer, razões sociais, reconhecimento social, autoconceito, importância e curiosidade procedeu-se a uma análise e correlação utilizando os resultados das notas do 2º período de Português.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

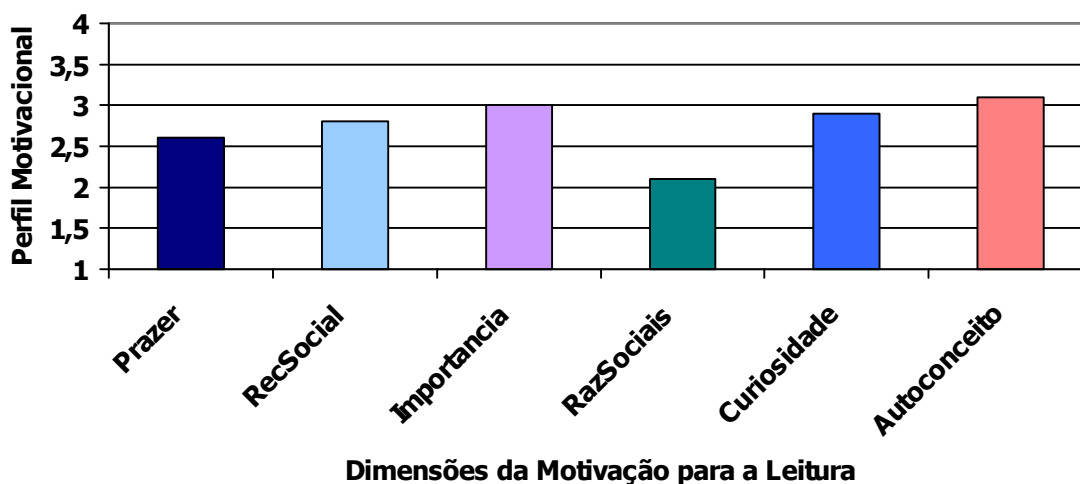
Neste capítulo vamos analisar os dados obtidos, tendo em conta as hipóteses por nós formuladas.

O tratamento estatístico efectuado para a avaliação das nossas hipóteses em estudo foi obtido através da utilização do programa estatístico SPSS, versão 15.0. Ao longo de todo o processo de análise de resultados, foi considerado um nível de significância de 0.05.

O objectivo deste estudo consiste em analisar os reflexos das atitudes parentais na motivação para a leitura. Neste sentido, torna-se importante analisar os valores médios de cada uma das dimensões do questionário de motivação para a leitura e da escala de atitudes parentais.

Questionário de Motivação para a Leitura

Figura 1: Médias para cada dimensão do “Questionário de Motivação para a Leitura”



Na figura 1, pode-se observar as médias para cada uma das dimensões do questionário de motivação para a leitura.

Realizou-se uma análise descritiva, a fim de se conhecerem as médias obtidas em cada uma das dimensões (**Anexo D**).

As médias obtidas, nas várias dimensões, oscilam entre o valor 2,1 e 3,1, sendo que em quase todas as dimensões emergem valores superiores a 2,5, o que significa que estão acima do ponto médio.

Através dos dados apresentados, verifica-se que os alunos atribuem valores mais elevados para a dimensão Autoconceito (3,1). De seguida aparecem dimensões como a Importância (3,0), Curiosidade (2,9) e Reconhecimento Social (2,8). Por último, surge a dimensão Razões Sociais que apresenta o valor mais baixo (2,1).

Tendo em conta os dados apresentados, podemos concluir que os alunos atribuem uma maior relevância à sua percepção em relação ao acto de ler conferindo menor valor à componente social.

Atitudes Parentais

Quadro 8: Percepção dos alunos em relação às Escala de Atitudes Parentais

Atitudes Parentais	Média	Desvio Padrão
Processo	4,8	0,83
Resultados	3,5	0,89

No quadro 8, pode-se observar as médias para cada uma das dimensões da escala de atitudes parentais.

Realizou-se novamente uma análise descritiva, a fim de se conhecerem as médias em cada uma das dimensões (**Anexo D**).

As médias obtidas, nas duas dimensões, oscilam entre o valor 3,5 e 4,8, sendo que nas dimensões (Processo/ Resultados) o valor é superior a 3,5, o que significa que estão acima do ponto médio.

Com estes resultados, verifica-se que os alunos percebem as atitudes parentais mais centradas no processo (4,8) do que nos resultados (3,5), ou seja, entendem que os pais se preocupam mais com o processo de aprendizagem do que com o aproveitamento escolar/as notas.

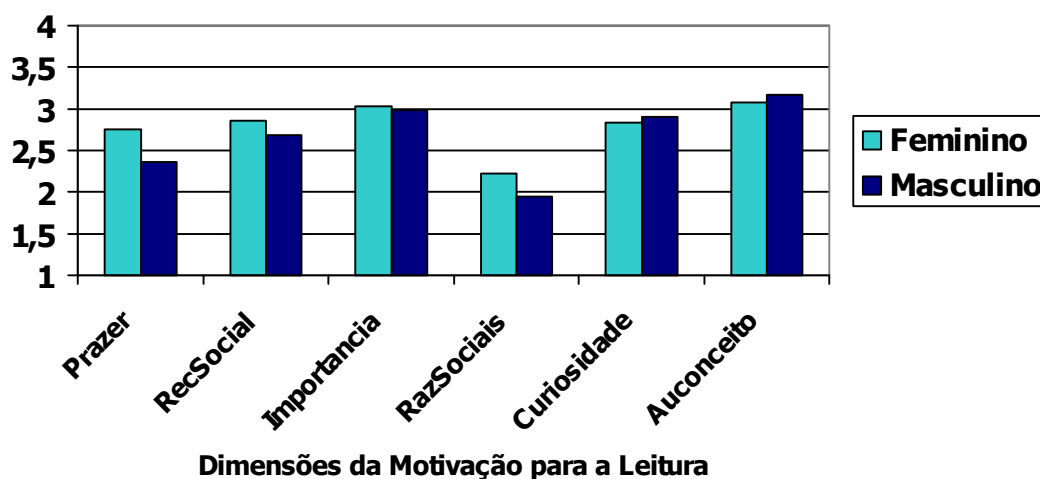
Para analisar as primeiras quatro hipóteses formuladas, procedeu-se a uma análise descritiva para obtenção das médias e desvios-padrão. Realizou-se uma análise de variância

multivariada (MANOVA), considerando como variáveis independentes o género (feminino e masculino), o ano de escolaridade (7º e 10º ano) e a percepção das atitudes parentais; como variável dependente a motivação para a leitura.

Motivação para a Leitura e género

Começaremos por conhecer os resultados relativos à motivação dos alunos para a leitura pertencentes aos dois grupos (género masculino e género feminino), esperando-se que as raparigas apresentem níveis de motivação mais elevados nas dimensões prazer, razões sociais, reconhecimento social, autoconceito, importância e curiosidade comparativamente com os rapazes.

Figura 2: Médias para as dimensões do “Questionário de Motivação para a Leitura” em função do género.



Os dados obtidos na MANOVA (**Anexo E**), indicam que a variável género possui um efeito significativo sobre os níveis motivacionais dos alunos para a leitura (Pillai's Trace=0.13, $F(6,127)=3.175$ $p=0.006$). Os resultados das análises univariadas mostram que nas dimensões: Prazer ($F(1,132)=8,519$ $p=0,004$) e Razões Sociais ($F(1,132)=5,930$ $p=0,016$), as diferenças são mais acentuadas.

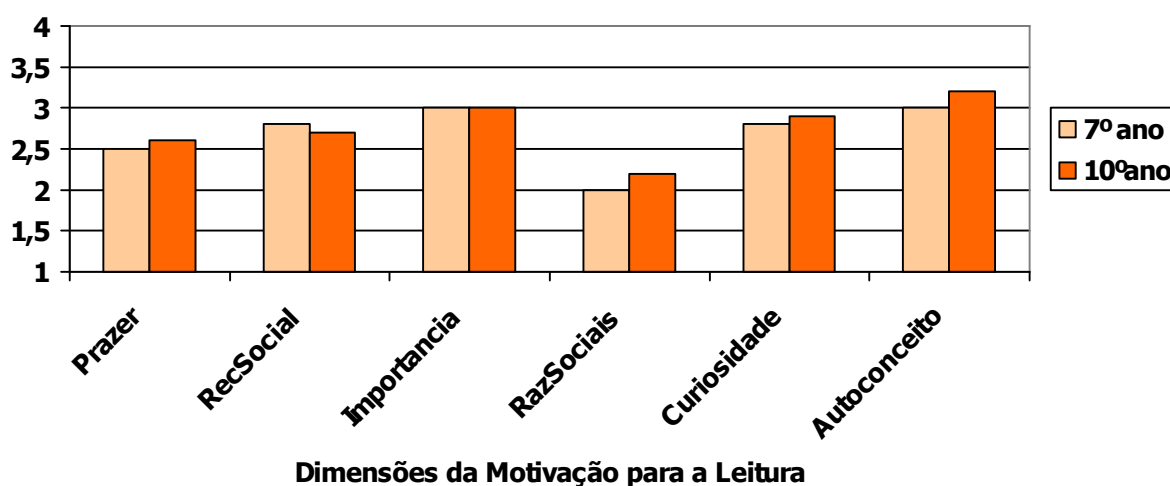
A análise do gráfico permite constatar que as raparigas apresentam níveis de motivação para a leitura superiores aos dos rapazes. As raparigas tiram maior prazer das actividades de

leitura e atribuem maior relevo à partilha dessas experiências de leitura com os outros. No entanto, os rapazes consideram-se mais competentes em actividades que envolvam a leitura. Estes resultados vêm confirmar a nossa primeira hipótese.

Motivação para a leitura e Ano de Escolaridade

A nossa segunda hipótese procura conhecer e caracterizar a motivação dos alunos do 7º e 10º ano de escolaridade para a leitura, esperando-se que os alunos do 7º ano apresentem níveis de motivação mais elevados nas dimensões prazer, razões sociais, reconhecimento social, autoconceito, importância e curiosidade, comparativamente com os alunos do 10º ano.

Figura 3: Médias para as dimensões do “Questionário de Motivação para a Leitura” em função do ano de escolaridade.



Os dados obtidos na MANOVA (**Anexo E**), indicam que a variável ano de escolaridade possui um efeito significativo sobre os níveis motivacionais dos alunos para a leitura (Pillai's Trace=0.095, $F(6,127)=2.209$ $p=0.046$). Os alunos do 10º ano de escolaridade nas dimensões Autoconceito ($F(1,132)=4,665$ $p=0,033$), Prazer ($F(1,132)=0,442$ $p=0,507$ e Curiosidade ($F(1,132)=0,364$ $p=0,547$ apresentam valores mais elevados do que os alunos do 7º ano. Estes conferem maior importância à dimensão Razões Sociais ($F(1,132)=2,960$ $p=0,088$. Face a

estes dados podemos constatar que os alunos do 10º ano de escolaridade se sentem mais competentes em actividades que envolvam a leitura.

Os valores obtidos apenas confirmam a nossa hipótese formulada ao nível da dimensão Reconhecimento Social ($F(1, 132)=1,877$ $p=0,173$, pois é nesta dimensão que os alunos do 7º ano de escolaridade obtêm valores mais elevados.

Atitudes Parentais e género

Na nossa terceira hipótese procura-se compreender e caracterizar a forma como os adolescentes do género masculino e feminino percebem as atitudes parentais (Processo ou Resultados). Espera-se que as raparigas percepcionem as atitudes parentais mais centradas no processo e os rapazes no resultado.

Quadro 9: Médias para as dimensões da “Escala de Atitudes Parentais” em função do género.

	Género	Média	Desvio Padrão
Processo	Feminino	4,9	0,77
	Masculino	4,7	0,89
Resultados	Feminino	3,4	0,90
	Masculino	3,6	0,88

Os resultados obtidos na MANOVA (**Anexo E**), indicam que a variável género não possui um efeito significativo relativamente à forma como os adolescentes percebem as atitudes parentais (Pillai’s Trace= 0.010, $F(2,131)=0.681$ $p=0.508$).

Através da análise do quadro podemos constatar que estes dados não nos permitem confirmar a nossa terceira hipótese, pois as diferenças são pouco relevantes. Neste sentido, a variável género não é determinante na forma como os adolescentes percebem as atitudes parentais quer centradas no processo quer nos resultados, uma vez que, os valores médios apresentados para o sexo feminino e masculino são muito próximos.

Atitudes Parentais e Ano e Escolaridade

A quarta hipótese procura compreender se o ano de escolaridade (7º e 10º ano) afecta o modo como os alunos percebem as atitudes parentais (Processo/Resultados). Espera-se que os alunos do 10º ano percebam as atitudes parentais mais centradas no processo do que os alunos do 7º ano escolaridade.

Quadro 10: Médias para as dimensões da “Escala de Atitudes Parentais” em função do ano de escolaridade.

	Ano de Escolaridade	Média	Desvio Padrão
Processo	7	5,0	0,72
	10	4,6	0,92
Resultados	7	3,5	0,85
	10	3,5	0,96

Os dados obtidos na MANOVA (**Anexo E**), indicam que a variável ano de escolaridade possui um efeito pouco significativo no modo como os adolescentes percebem as atitudes parentais (Pillai’s Trace= 0.073, $F(2,131)=5.146$ $p=0.007$).

Os resultados das análises univariadas mostram que os alunos do 7º e do 10º ano de escolaridade percebem as atitudes dos seus pais mais centradas no Processo ($F(1,132)=7,225$ $p=0,008$). Sendo assim, a hipótese não pode ser inteiramente corroborada, uma vez que os resultados não são estatisticamente significativos.

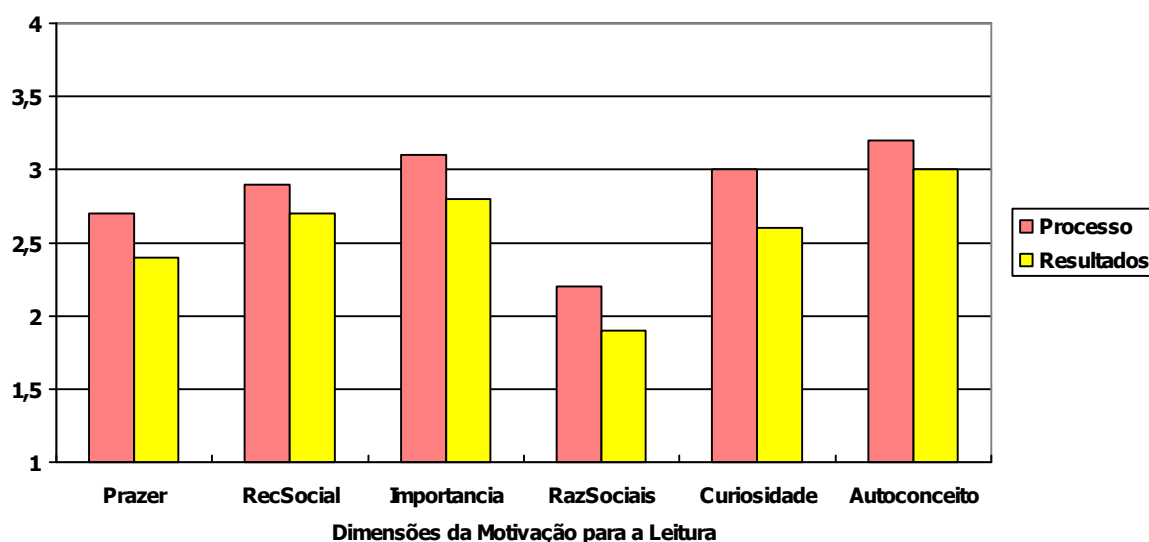
Atitudes Parentais e Motivação para a Leitura

Neste campo vamos procurar perceber a relação que se estabelece entre a percepção que os adolescentes têm das atitudes parentais e a motivação para a leitura. Espera-se que os alunos que percebem as atitudes parentais centradas no processo obtenham valores superiores nas dimensões prazer, razões sociais, reconhecimento social, autoconceito, importância e curiosidade quando comparados com os alunos que percebem as atitudes parentais centradas nos resultados.

Para chegar a estes resultados foi utilizado um teste paramétrico (que exige que a forma de distribuição amostral normal). Quando uma média populacional é ou não igual a um determinado valor a partir da estimativa obtida de uma amostra aleatória pode utilizar-se um teste t-student. De um modo geral a potência destes testes é superior à dos testes não paramétricos (Maroco, 2007).

Este gráfico proporciona a compreensão dos resultados, e permite-nos responder à problemática que constituiu o objecto do nosso trabalho.

Figura 4: Médias para as dimensões da “Escala de Atitudes Parentais” em função da “Motivação para a Leitura”.



O gráfico apresentado na figura 4, mostra que as médias obtidas, nas várias dimensões, oscilam entre, 1,9 e 3,2, sendo que nas dimensões Reconhecimento Social, Importância, Curiosidade, Autoconceito e Prazer emergem valores superiores a 2,5, o que significa que estão acima do ponto médio.

Através dos resultados obtidos no teste *t-student* para amostras independentes (**Anexo F**), verificou-se que todos os alunos que percebem as Atitudes Parentais centradas no Processo apresentam valores superiores em todas as dimensões do Questionário de Motivação para a Leitura relativamente aos alunos que percebem as Atitudes Parentais centradas nos Resultados, o que vem corroborar as hipóteses por nós colocadas.

Relativamente às atitudes parentais centradas no processo, os valores mais elevados aparecem para a dimensão Prazer [$t(95)=2,049$; $p<0,044$], Curiosidade [$t(95)=2,264$;

$p < 0,027$] e Autoconceito [$t(95) = 2,037$; $p < 0,045$]. A dimensão Razões Sociais [$t(95) = 1,753$; $p > 0,084$] é aquela que apresenta valores mais baixos.

Estes resultados demonstram que o modo como os alunos percebem as atitudes dos pais vai influenciar a sua motivação para a leitura. Os índices positivos de motivação para a leitura estão associados a atitudes de apoio por parte dos pais.

Motivação para a Leitura e Notas de Português

Com a nossa última hipótese pretende-se analisar a relação entre os resultados escolares das notas de português e as dimensões do questionário de motivação para a leitura.

Num primeiro momento, recodificamos os dados numa escala de 1 a 100.

Numa segunda fase foi efectuada uma correlação de Pearson entre as notas de português e as dimensões do questionário de motivação para a leitura. Utilizamos as notas do 2º e do 3º período (**Anexo G**) para a disciplina de português e verificamos que existia uma correlação positiva ($r = 0,942$). Nesse sentido, iremos utilizar apenas os resultados do 2º período.

Quadro 11 – Correlações entre os níveis de motivação para a leitura e os resultados nas notas de português

	Notas do 2º Período
Prazer	0,403(**)
Reconhecimento Social	0,013
Importância	0,234(**)
Razões Sociais	0,226(**)
Curiosidade	0,154
Autoconceito	0,352(**)

** Correlação significativa para um nível de significância de 0,01

Através da análise do quadro 11, podemos verificar que existe uma relação entre as dimensões da motivação e os resultados das notas de português.

Da análise correlacional efectuada (**Anexo G**), verificámos uma correlação mais forte nas dimensões: Prazer ($r = 0,403$), Autoconceito ($r = 0,352$), Importância ($r = 0,234$) e Razões

Sociais ($r=0,226$), comparativamente com as dimensões Reconhecimento Social ($r = 0,013$) e Curiosidade ($r = 0,154$) que apresentam uma correlação menos forte.

Estes dados revelam que a motivação para a leitura está relacionada com o desempenho académico dos alunos na disciplina de Português.

6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, vamos proceder à discussão dos resultados apresentados anteriormente, procurando organizar a informação de acordo com as hipóteses já formuladas.

O presente estudo procurou analisar a influência das atitudes parentais na motivação dos jovens para a leitura, sendo que para alcançar este objectivo tivemos em conta as variáveis género (masculino/feminino) e ano de escolaridade (7º e 10º ano de escolaridade). Por último, analisámos o aproveitamento dos alunos na disciplina de Português, estabelecendo uma relação entre desempenho e motivação para a leitura (Faria & Resende, 2001).

Numa primeira fase, realizámos uma análise descritiva para observar as médias obtidas em cada uma das dimensões dos instrumentos (Questionário de Motivação para a Leitura e Escala de Atitudes Parentais).

Do Questionário de Motivação para a Leitura retirámos algumas conclusões. Ao apresentarem valores mais elevados na dimensão Autoconceito e Importância, os alunos revelaram um sentimento de competência em relação à leitura considerando o acto de ler gratificante e enriquecedor.

O valor mais baixo foi observado na dimensão Razões Sociais. Esta dimensão remete-nos para as experiências sociais de leitura, que são influenciadas pelo contexto familiar e por todo o tipo de interacções que o jovem vivencia. Apesar destes resultados, não podemos menosprezar a influência destes contextos (familiar, dos amigos, dos agentes educativos e até do contexto sócio- económico) nas diversas situações em torno da leitura.

O outro instrumento utilizado neste estudo foi a escala de atitudes parentais. A partir da escala verificámos que os alunos percepcionavam as atitudes dos pais mais centradas no processo de aprendizagem do que nos resultados obtidos. Quer isto dizer que os adolescentes detectavam nos pais uma maior preocupação com o processo de aprendizagem, não deixando, no entanto, de colocar uma certa pressão nos resultados a alcançar. De facto, os valores médios obtidos em relação à percepção das atitudes parentais centradas nos resultados situavam-se no ponto médio.

Estes resultados observados têm que ser enquadrados e analisados tendo em vista as hipóteses que colocámos. Remetemo-nos para a primeira hipótese, que procurava analisar o nível motivacional dos alunos face à leitura, entre os sujeitos do género feminino e masculino.

As dimensões que apresentaram diferenças mais significativas entre o género foram: o Prazer, as Razões Sociais e o Reconhecimento Social. As raparigas atribuíram maior relevo a estes campos do que os rapazes. O Autoconceito, a Curiosidade e a Importância foram itens

onde se obtiveram valores semelhantes entre os géneros. Nas dimensões Autoconceito e Curiosidade, os rapazes alcançaram valores ligeiramente superiores. Com estes resultados verificámos que as raparigas manifestam um maior gosto pela leitura e associam-lhe uma vertente mais social.

Baker e Wigfield (1999), realizaram um estudo no qual as raparigas apresentavam valores superiores em todos os parâmetros do instrumento (curiosidade, importância, reconhecimento social, envolvimento e eficácia). Mata (2002), também verificou resultados semelhantes: das quatro dimensões em que se analisou o efeito do género (prazer, razões sociais, competição e reconhecimento), as raparigas obtiveram valores mais elevados em quase todos os pontos, exceptuando-se a dimensão competição, no qual os rapazes apresentaram um valor superior.

Outro aspecto que merece enfoque diz respeito à dimensão Razões Sociais. Na diferenciação dos papéis motivacionais centrados no género, o facto de as raparigas enfatizarem as influências sociais poderá ser consequência de uma maior interiorização de aspectos culturais. Existe a percepção de que as raparigas possuem atitudes mais positivas face à leitura, na qual terão menores dificuldades no processo de aprendizagem (Baker & Wigfield, 1999).

Mata e Monteiro (2005), referem ainda que o efeito do género se torna mais evidente na progressão escolar. Ao longo da fase de crescimento, as raparigas tendem a apresentar maiores índices de motivação para a leitura do que os rapazes.

Sendo assim, e tendo como base os dados alcançados a partir dos alunos intervenientes no nosso estudo, podemos concluir que as raparigas têm mais prazer e interesse pelas actividades de leitura e se mostram mais atentas à sua componente social do que os rapazes.

Passamos agora para a segunda hipótese enunciada, na qual se pretendia estudar o nível motivacional face à leitura dos alunos do 7º ano e 10º ano de escolaridade.

A variável ano de escolaridade permitiu-nos compreender os níveis de motivação para a leitura nos alunos do 7º e 10º ano e, de certa forma, avaliar a tendência de desenvolvimento da motivação ao longo do percurso escolar.

Os alunos que frequentam o 10º ano de escolaridade apresentaram valores superiores na maioria das dimensões (Prazer, Razões Sociais, Curiosidade e Autoconceito). Na dimensão Importância os valores alcançados foram semelhantes e apenas no Reconhecimento Social os alunos do 7º ano obtiveram valores superiores.

Com estes resultados verificámos que os alunos do 10º ano de escolaridade atribuíam maior importância ao acto de ler do que os alunos do 7º ano de escolaridade.

No entanto existem estudos que vão no sentido inverso do nosso. Castro Sousa (1998, cit. por Mata, 2006), baseou-se num estudo feito com estudantes dos 2º e 3º ciclos e do secundário para concluir que, apesar de existir uma atitude claramente positiva face à leitura, esta decresce à medida que se progride na escolaridade. A percentagem de estudantes que afirmaram não gostarem de ler aumenta entre o 2º ciclo e o secundário de 16,7% para 30,2%. Igualmente, Mata e Monteiro (2005) referem que ao longo da escolaridade se verifica um declínio nos sentimentos de competência e nas motivações intrínsecas relativamente ao envolvimento em tarefas e actividades de leitura.

O decréscimo dos índices de motivação para a leitura ao longo do percurso escolar pode ser explicado pelo facto de muitos alunos não conseguirem manter performances semelhantes a determinados colegas, reflectindo-se directamente nos sentimentos de eficácia e em aspectos motivacionais. Outra das causas pode incidir sobre o tipo de práticas pedagógicas desenvolvidas pelos agentes educativos (Mata & Monteiro, 2005).

Johns e Vanleirsburg (2001), propõem algumas condições específicas com o intuito de promover a motivação para a leitura e o desempenho escolar. Por exemplo, o ambiente na sala de aula deve ser adequado (o professor deve ser uma pessoa paciente, encorajadora, que apoie os esforços de aprendizagem dos alunos), as actividades e os livros devem estar num nível apropriado de dificuldade para os alunos, e, as estratégias de motivação extrínseca requerem moderação e variação. Quando os alunos estão ávidos por aprender, nenhuma estratégia de motivação especial se torna necessária. O uso excessivo ou rotineiro de uma estratégia específica pode perder a sua validade.

Em suma, a aprendizagem pela leitura é uma actividade que requer um grande estímulo ao longo de todo o percurso escolar, pois só assim é possível desenvolver de forma adequada e efectiva a motivação intrínseca do aluno. Pelo contrário, se o aluno não for devidamente estimulado, a motivação face à leitura decresce à medida que se progride na escolaridade.

A nossa terceira hipótese visava compreender a forma como os alunos percepcionavam as atitudes parentais, tendo em conta a variável género (feminino/masculino).

Para Fontaine (2000), a forma como vivenciamos certos acontecimentos e perspectivamos determinados contextos influencia a nossa capacidade de aquisição de conhecimentos, de adaptação psicológica e o próprio desenvolvimento académico.

Dentro das realidades onde se insere o sujeito, a família desempenha um papel determinante. Segundo Fontaine (1991) e Bampus, Crouter e Machale (2001), o modo como os pais perspectivavam a educação dos filhos variava conforme o género. Numa postura mais

tradicional, os pais concediam aos filhos rapazes maior autonomia e poder de decisão do que às raparigas, facto que se iria repercutir ao nível do desempenho académico.

Esta situação poderia justificar diferenças ao nível do modo como os filhos perspectivam as atitudes parentais. De acordo com os nossos resultados, essas diferenças são pouco significativas. Na sociedade actual, os pais, independentemente do género dos filhos, procuram envolver-se e apoiar nas suas actividades, adoptando atitudes mais adequadas (Bampus, Crouter & Machale, 2001).

A quarta hipótese centrava-se na percepção que os alunos do 7º ano e do 10º ano de escolaridade tinham acerca das atitudes parentais.

Tendo em atenção a variável ano de escolaridade, verificou-se que os alunos do 7º ano apresentavam valores mais altos na dimensão Processo quando comparados com os alunos que frequentavam o 10º ano de escolaridade, mas essa diferença não é suficientemente significativa ao ponto de podermos estabelecer uma relação particular entre a variável ano de escolaridade e o modo como o aluno percebe as atitudes parentais. No que diz respeito à dimensão Resultados, os valores médios obtidos são inferiores aos da dimensão processo.

Os nossos resultados vão ao encontro de alguns estudos, uma vez que se espera que ao longo da escolaridade os pais reforcem positivamente os seus filhos em relação ao seu desempenho académico promovendo sentimentos de competência no sujeito (Peixoto & Rodrigues, 2005).

De acordo com o que foi referido anteriormente, podemos inferir que os alunos, ao longo do seu percurso académico, vão desenvolvendo a consciência de que a realidade escolar é importante para a sua vida, olhando para a escola como um meio de transmissão de conhecimentos que os prepara para o futuro, e não como mera instituição para obtenção de resultados esporádicos. Contudo, o que acontece é que os alunos que frequentam o secundário estão mais preocupados com a obtenção de bons resultados escolares para, por exemplo, ingressarem na universidade do que com a aquisição de conhecimentos, distanciando-se assim do objectivo essencial da escola.

As hipóteses que se seguiram procuravam saber se os adolescentes que percepcionavam as atitudes parentais centradas no processo de aprendizagem reflectiam valores médios superiores nas várias dimensões, nomeadamente nas vertentes do autoconceito, prazer, reconhecimento social, razões sociais, importância, curiosidade, relativamente aos alunos que percepcionavam as atitudes parentais centradas nos resultados.

Os alunos que percepcionavam as atitudes parentais centradas no processo obtiveram valores superiores em quase todas as dimensões do questionário de motivação para a leitura

(prazer, importância, curiosidade e autoconceito). O valor mais baixo surge no item razões sociais.

Os resultados apresentados confirmaram a nossa hipótese e deles pudemos retirar algumas conclusões.

O ambiente que rodeia a criança desde o nascimento vai transmitir mensagens explícitas e implícitas sobre o valor e competência na leitura. Quanto ao prazer, segundo Spiegel (2001), o contexto familiar é um dos factores que mais afecta o interesse e as atitudes dos jovens. Neste sentido, a pesquisa sobre o desempenho de leitura está entrelaçado com o papel dos pais no desenvolvimento e na motivação por hábitos de leitura. Assim, o interesse dos pais e a sua estimulação pela leitura nas crianças e jovens desempenha um papel determinante (Mata & Monteiro, 2005).

Os pais, com o intuito de garantir que os filhos sejam leitores bem sucedidos, utilizam estratégias que são determinantes para que o jovem desenvolva o gosto por esta área de uma forma efectiva. Deste modo, é fundamental que os adolescentes percepcionem a leitura como sendo uma actividade de lazer e de extrema pertinência para o desenvolvimento do indivíduo a vários níveis. Assim, a aquisição do hábito de leitura por parte da criança/jovem é essencial, no sentido em que contribui decisivamente para o enriquecimento intelectual do indivíduo e para o seu desenvolvimento cultural e social.

A última hipótese procurava saber se existe uma relação positiva entre o desempenho académico dos adolescentes relativamente à disciplina de português e os níveis motivacionais face à leitura nas dimensões: prazer, razões sociais, reconhecimento social, autoconceito, importância e curiosidade.

Os valores das dimensões Prazer, Importância, Razões Sociais e Autoconceito apresentaram uma correlação mais forte. Em oposição, nas dimensões Reconhecimento Social e Curiosidade obteve-se uma correlação menos forte. Estes resultados confirmam a nossa hipótese, ou seja, traduzem uma relação positiva entre os níveis de motivação para a leitura e o desempenho académico na disciplina de português. Para além disso, é de salientar que as variáveis motivacionais tendem a conquistar um lugar de relevo na compreensão e desenvolvimento do desempenho académico.

De acordo com Faria e Resende (2001), as variáveis motivacionais, auto-conceito, prazer e razões sociais, interferem na motivação para a leitura e estão directamente associadas ao rendimento escolar, pelo impacto que transmitem em relação às várias disciplinas, nomeadamente à de Língua Portuguesa. Assim, podemos afirmar que se a língua portuguesa não se aprende sem trabalho, não se deve esquecer que ela também não se aprende sem motivação.

Do que fica exposto, é importante realçar que o rendimento académico dos jovens é fortemente influenciado pelas atitudes parentais, tal como a confiança que o adolescente tem nas suas próprias capacidades. Deste modo, os pais têm um papel essencial no desenvolvimento das capacidades do filho, nomeadamente na estimulação do gosto pela leitura, tal como foi referido ao longo do desenvolvimento do trabalho, que, por seu turno, é um ponto que contribui decisivamente para o desenvolvimento intelectual do adolescente.

Em suma, se os alunos gostarem de ler vão ter maiores capacidades de comunicação e compreensão oral e escrita e, conseqüentemente, os alunos terão a noção de que os hábitos de leitura desempenham um papel fulcral no seu aproveitamento escolar.

Cabe-nos a nós sermos cidadãos conscientes e atentos a esta realidade, de forma a garantirmos que, quer no exercício das nossas actividades profissionais, quer no dia-a-dia ao lidarmos com os mais jovens, sejamos capazes de lhes inculcar o gosto pela leitura e, deste modo, darmos o nosso contributo para o seu desenvolvimento intelectual.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como principal objectivo analisar a existência de uma relação entre as atitudes parentais e o nível motivacional dos alunos para a leitura, procurando ainda perceber qual a relação entre as variáveis género e ano de escolaridade. Para além de analisarmos a existência ou não desta relação, tínhamos também como objectivo analisar o nível motivacional dos alunos para a leitura face à disciplina de Língua Portuguesa.

Os resultados do presente estudo permitem constatar que, de uma forma geral, os alunos apresentam níveis motivacionais positivos face à leitura, uma vez que mostram valores elevados em algumas dimensões associadas à motivação para a mesma, tais como: Prazer, Importância, Curiosidade e o Autoconceito. Deste modo, a leitura parece ser uma actividade que desperta interesse nos alunos, na qual estes se sentem competentes e à qual atribuem elevado valor e utilidade futura.

Estes dados apontam para um factor positivo, na medida em que esta actividade tem um papel fulcral no desempenho académico, e em que o contexto educativo na aprendizagem da leitura e da escrita assumem um peso importante e determinante no maior ou menor sucesso escolar (Monteiro & Mata, 2001).

Embora a motivação para a leitura seja uma actividade que provoca interesse nos alunos, os resultados obtidos demonstram que em quase todas as situações analisadas (género e ano de escolaridade), as raparigas revelam uma maior motivação para a leitura, e este interesse está associado ao percurso escolar dos alunos, uma vez que se verifica que à medida que o ano de escolaridade aumenta o despertar pela leitura é maior.

No que diz respeito às atitudes parentais, se os adolescentes as percebem centradas no processo ou nos resultados, verificámos que em todas as situações analisadas, quer para o género, quer para o ano de escolaridade, os adolescentes percebem as atitudes parentais centradas no processo.

Relativamente ao género, não foram encontradas diferenças significativas na forma como os adolescentes percebem as atitudes parentais mais centradas no processo ou nos resultados. Quanto ao ano de escolaridade os alunos do 7º ano percebem as atitudes parentais mais centradas no processo comparativamente com os alunos do 10º ano, o que indica que os pais ao longo do percurso escolar apesar de atribuírem importância à qualidade do processo de aprendizagem centram mais a sua preocupação nas notas escolares.

Face a estes dados, é importante salientar o papel dos pais como sendo um dos principais impulsionadores pelo despertar da leitura, uma vez que as famílias têm um papel determinante para a sua motivação (Mata & Monteiro, 2005).

Este envolvimento parental em função da motivação para a leitura de acordo com os resultados do nosso estudo mostrou que os alunos percebem as atitudes parentais mais centradas no processo. Isto reflecte que os pais demonstram um sentimento de apoio e ajuda muito grande quando toca a actividades como a leitura. Esforçam-se por estimular e ajudam os seus filhos a perceber o quão importante é ler para a vida futura.

Já que a motivação e as atitudes parentais vão ser tão importantes para o desenvolver de uma actividade tão enriquecedora como a leitura, estes aspectos vão também reflectir-se na disciplina de língua portuguesa.

Parece-nos então importante repensar o ensino da língua portuguesa nas nossas escolas, sobre a forma como as crianças são iniciadas na literacia e como se procuram desenvolver as suas competências iniciais, as suas motivações e o seu envolvimento com a leitura (Mata & Monteiro, 2005).

Os dados apresentados no nosso estudo demonstram que os níveis de motivação para a leitura têm reflexos na disciplina de língua portuguesa, pois apresentam correlações positivas em todas as suas dimensões. Assim, a forma como o aluno encara a actividade de leitura e a maneira como os pais estimulam esta mesma tarefa são aspectos que influenciam de algum modo o gosto, o interesse e os bons resultados na disciplina de português.

Esta relação é patente em quase todas as dimensões da motivação para a leitura e que, conseqüentemente, estão intimamente relacionadas com o desempenho académico relativamente à disciplina de português. Deste modo, podemos inferir que a motivação para a leitura, passa efectivamente pela forma como os adolescentes percebem as atitudes dos pais mais centrado no processo ou nos resultados.

Este estudo contribui largamente para perceber o quão importante é a percepção que os filhos têm acerca da forma como os seus pais apoiam e se envolvem nas tarefas escolares, o que, conseqüentemente, tem implicações nos níveis motivacionais para a leitura e no rendimento académico. Contudo, para um maior aprofundamento deste tema, achamos pertinente que um futuro estudo se alargue a outras faixas etárias, com o intuito de perceber as diferenças que existem ao longo do percurso escolar, tendo em conta um nível sócio-cultural mais abrangente.

Desta forma, é necessário que o nosso sistema de ensino estimule cada vez mais os jovens para a leitura, não só em actividades desenvolvidas no âmbito escolar, como também

em programas de leitura acolhendo os pais para que estes tenham um papel cada vez mais activo, estendendo-se o desafio do gosto pela leitura.

Em suma, na realidade não se pode desprezar a relação entre os reflexo das atitudes parentais e a motivação para a leitura, pois este estudo demonstrou, que todas as vivências sociais principalmente as interacções familiares vão ser determinantes para que o indivíduo consiga ter gosto e interesse por esta actividade.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly, 34*, 452-477.
- Bampus, M., Crouter, A., & MacHale, S. (2001). Parental autonomy grating during adolescence: Exploring gender differences in context. *Developmental Psychology, 37*, 163-173.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Cramer, E., & Castle, M. (2001). *Incentivando o hábito da leitura: Considerações e estratégias*. 1, 13-118. São Paulo: Artmed Editora.
- Deci, E., & Lens, M. V. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist, 41*, 19-31.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivational and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, vol.3, 1017-1075. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002a). *Development of Achievement motivation*. Academic Press.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (200b). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.

Faria, L., & Resende, A. (2001). Motivação e sucesso na língua portuguesa: Estudo com alunos do 9º ano. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17-18, 253-265.

Fontaine, A. M. (1988). Práticas educativas familiares e motivação para a realização dos adolescentes. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 13-30.

Fontaine, A. M (1990). Motivação e realização escolar. In B. P. Campos (Ed.), *Psicologia do Desenvolvimento e da Educação de Jovens*, 1, 93-132. Lisboa: Universidade Aberta.

Fontaine, A. M. (1991). Motivação e realização escolar. In B. P. Campos (Ed.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*, vol. 1, 93-132. Lisboa: Universidade Aberta.

Fontaine, A. M. (2000). *Parceria família-escola e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Edições ASA.

Fontaine, A. M., Campos, B.P., & Musitu, G. (1992). Percepção das interações familiares no conceito de si próprio na adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 69 – 78.

Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora (Coleção Nova Era: Educação e Sociedade).

Johns, J., & Vanleisburg P. (2001). *Incentivando o hábito da leitura: considerações e estratégias* (Cap. 7, 103-118) São Paulo: Artmed Editora.

Lieury, A., & Fenouillet, F. (1997). *Motivação e sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença

Maroco, J., & Bispo, R (2003). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: Climepsi Editores.

Maroco, J. (2007). *Análise estatística – com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Marsh, H., Parker, J., & Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent self-concepts: Their relationship to age, sex and academic measures. *American Educational Research Journal*, 22, 422-444.

Martins, M. A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA

Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita* (cap. 3, 110-154). Lisboa: Universidade Aberta.

Mata, M. L. (2002). *Literacia familiar: Caracterização de práticas de literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.

Mata, M. L. (2006). *Literacia familiar: Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto Editora.

Mata, L., & Monteiro, V. (2001). “Eu e a Leitura” – Escala de Avaliação da Motivação para a Leitura. In B. Silva & L. Almeida (Ed) *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, vol. 2, 233-238. Braga: Universidade do Minho.

Mata, L., & Monteiro, V. (2005). O desenvolvimento da motivação para a leitura em crianças portuguesas. In B. D. Silva & L.S. Almeida (Eds) *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, 2733-2744. Braga, Universidade do Minho.

Merisu-Storm, T. (2006). Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, 111-125.

Monteiro, V., & Mata, L. (2001). Motivação para a leitura em crianças do 1º, 2º, 3 e 4º ano de escolaridade. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 3, 49-68.

Monteiro, V. (2003). *Leitura a par: Efeitos de um programa tutorial no desempenho em leitura, motivação, auto-conceito e auto-estima dos alunos do 2º e 4º anos de escolaridade*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.

Neves, M., & Alves Martins, M. (1994). *Descobrimos a linguagem escrita: uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.

Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar: Estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.

Peixoto, F., & Carvalho, R. (*in press*). Students' perceptions of parental attitudes toward academic achievement: Effects on motivation, self-concept and school achievement. In M. Wosnitza, S. A. Karabenick, A. Efklides, & P. Nenniger (Eds.), *Contemporary motivation research: From global to local perspectives*. Göttingen: Hogrefe.

Peixoto, F., & Rodrigues, P. (2005). Atitudes parentais em relação ao desempenho académico dos filhos e sua relação com o autoconceito, auto-estima e motivação. In B. D. Silva, & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, 803-818. Braga: Universidade do Minho (Edição em CD-rom).

PISA (2003). *Program for international student assessment*. Consultado a 29 de Abril de 2008 através de <http://www.gave.min-edu.pt>

Rebelo, J. A. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Coleção Horizontes da Didáctica. Edições ASA.

Roeschl-Heils, A., Schneider, W., & Van Kraayenoord, C. (2003). Reading, metacognition and motivation: A follow-up study of german students in grades 7 and 8. *European Journal of Psychology of Education*, 18, 75-86.

Spiegel, D. L. (2001). *Incentivando o hábito da leitura: considerações e estratégias* (Cap. 6, 87-102) São Paulo: Artmed Editora.

Skaalvik, E. M. (1997). Self-enchancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.

Wigfield, A. (1997). *Reading motivation: a domain-specific approach to motivation*. *Educational Psychologist*, vol. 32, 59-68. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Wigfield, A., & Guthrie, J. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.

ANEXOS

ANEXO A



Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Ex.^a Sr.^a Directora
da Escola Secundária Jaime Magalhães Lima

Eu, Carolina Maria Vieira de Oliveira, aluna do 5º ano, finalista da Licenciatura em Psicologia Educacional, do Instituto Superior de Psicologia Aplicada (I.S.P.A.), no âmbito da realização da Monografia, estou a realizar um trabalho de investigação intitulado de “Atitudes Parentais e sua relação com a Motivação para a Leitura”. O objectivo principal é o de avaliar se existe alguma relação entre as Atitudes Parentais e a Motivação para a Leitura dos estudantes adolescentes, do 8º ao 10º ano.

Para tal será necessário que os alunos das turmas de 8º, 9º 10º anos respondam a um questionário anónimo, pelo que venho solicitar a vossa colaboração no sentido de autorizar a realização deste trabalho na sua escola.

Agradeço, desde já, a vossa disponibilidade.

Lisboa, 12 de Fevereiro de 2007

Assinado:

A aluna

Contacto:

Tele.: 912155387

Email: Karolinaoli@hotmail.com

ANEXO B

Percepção Atitudes Parentais

Nome: _____

Ano: _____ Idade: _____ Data de Nascimento: _____

Escola: _____

Data de Aplicação: _____ Sexo: _____

Profissão do Pai: _____

Profissão da Mãe: _____

Habilitações Literárias do Pai: _____

Habilitações Literárias da Mãe: _____

Já repetiste algum ano?

Sim _____ Não _____ Quantos? _____ Em que Ano(s)? _____

O Questionário que se segue é sobre a tua percepção acerca de certas atitudes dos teus pais (ou substitutos) relativamente ao teu desempenho escolar.

Não há respostas erradas. O que conta são os teus sentimentos.

Por favor responde a todas as questões, anotando um (X) no quadro, na alternativa de resposta que mais se adequa aquilo que tu sentes.

Percepção Atitudes Parentais

	Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Concordo mais do que Discordo	Discordo mais do que Concordo	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente
1- Os meus pais nunca ligaram muito aos meus progressos na escola; para eles está tudo bem desde que eu passe de ano ou tire boa notas;						
2- Os meus pais não fazem questão que eu seja o melhor da turma; dizem-me que eu tenho que fazer apenas o melhor de que sou capaz;						
3- Os meus pais só ficam satisfeitos se as minhas notas forem melhores que as dos outros;						
4- Quando tiro uma nota menos boa, os meus pais ajudam-me a perceber onde e porque é que eu errei;						
5- Sinto que, para os meus pais, as minhas notas nunca são suficientemente boas;						
6- Os meus pais acham que se eu não passar de ano ou não entrar para a faculdade, não é o fim de mundo; posso sempre tentar outra vez;						
7- Os meus pais compreendem que às vezes não sou capaz de fazer melhor em algumas disciplinas e não me "chateiam" por causa disso;						
8- Os meus pais sempre se preocuparam em que eu seguisse/estudasse aquilo que mais gosto;						

Percepção Atitudes Parentais

	Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Concordo mais do que Discordo	Discordo mais do que Concordo	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente
9- Sinto que os meus pais ficam muito desiludidos comigo quando os meus resultados na escola não são o que eles esperavam;						
10- Os meus pais nunca me fizeram sentir menos inteligente do que os outros mesmo quando tirei notas baixas;						
11- Os meus pais me disseram que só se eu conseguir tirar um curso é que poderei ser alguém na vida;						
12- Os meus pais dizem-me sempre que mais importante do que ter boas notas, é aprender sempre mais e melhor;						
13- Os meus pais já me chamaram ou me fizeram sentir "burro(a)";						
14- Os meus pais ficam contentes quando vêem que aprendo coisas novas e que tenho vontade de aprender;						
15- Os meus pais acham que os alunos mais inteligentes são aqueles que tiram as melhores notas;						
16- Os meus pais compreendem que nem sempre as notas que se tiram demonstram aquilo que uma pessoa sabe;						
17- Acho que os meus pais dão demasiado valor às notas escolares;						

Percepção Atitudes Parentais

	Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Concordo mais do que Discordo	Discordo mais do que Concordo	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente
18- Os meus pais já me disseram que às vezes é tão importante aprender com os erros que se fazem nos testes como tirar sempre boas notas;						
19- As vezes parece que, para os meus pais, só tenho valor pelas notas que tiro						
20- Quer eu tire boas notas quer tire más notas, sinto que os meus pais confiam que vou ser alguém na vida;						
21- Quando chego a casa com boas notas, os meus pais contam a toda a gente.						

Obrigada pela Colaboração!

ANEXO C

Questionário de Motivação para a Leitura

Monteiro & Mata (versão 2005)

Adaptação do MRQ – Motivation for Reading Questionnaire (Wigfield, Guthrie & McGough, 1996)

NOME: _____	
Ano _____	Idade _____ Data de Nascimento: ____/____/____
ESCOLA: _____	
Data de Aplicação: ____/____/____	Sexo: _____
Profissão do Pai: _____	
Profissão da Mãe: _____	
Habilitações Literárias do Pai: _____	
Habilitações Literárias do Mãe: _____	
Já repetiste algum ano? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Quantos? ____ Em que ano(s)? _____	

Questionário de Motivação para a Leitura

Indicações Gerais:

Estamos interessados em saber sobre as leituras que fazes.

As afirmações seguintes referem-se à forma como alguns alunos se sentem face à leitura.

Lê cada afirmação e decide se ela se refere a uma pessoa que é parecida contigo ou diferente de ti.

Não há respostas certas ou erradas, porque pessoas diferentes pensam de forma diferente. Só queremos saber como te sentes a respeito da leitura, qual é a tua opinião.

Seguem-se três exemplos.

Se as afirmações forem **muito diferentes de ti**, faz uma cruz na primeira coluna.

































































Se as afirmações forem **um pouco diferentes de ti**, faz uma cruz na segunda coluna.

Se as afirmações forem **um pouco como tu**, faz uma cruz na terceira coluna





































































Se as afirmações forem **muito parecidas contigo**, faz uma cruz na última coluna

	Muito diferente de mim	Diferente de mim	Parecido comigo	Muito parecido comigo
1. Gosto de gelados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Gosto de nadar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Gosto de espinafres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>





































































Questionário de Motivação para a Leitura

	Muito diferente de mim	Diferente de mim	Parecido comigo	Muito parecido comigo
1. Eu gosto de ler para me distrair.				
2. Para mim é importante que os meus pais valorizem as leituras que faço.				
3. Por vezes leio com familiares ou amigos.				
4. Quando leio em voz alta engano-me várias vezes.				
5. Saber ler é muito importante para o meu futuro.				
6. Se um professor fala sobre um assunto interessante, eu gosto de ler mais sobre isso				
7. Costumo ler banda desenhada				
8. Textos mais complicados não são divertidos de ler.				
9. Eu gosto que me ofereçam livros				
10. Eu gosto de ouvir o professor dizer que leio bem.				
11. Costumo partilhar as minhas leituras com a minha família.				
12. Compreendo bem aquilo que leio				
13. Para mim é muito importante ler bem.				
14. Eu leio sobre os meus passatempos, para aprender mais sobre eles.				
15. Ler é uma boa forma de ocupar o meu tempo livre.				
16. Não gosto de ler textos com palavras mais difíceis.				

















Questionário de Motivação para a Leitura

	Muito diferente de mim	Diferente de mim	Parecido comigo	Muito parecido comigo
17. Leio porque sou obrigado				
18. Eu divirto-me enquanto leio				
19. Fico feliz quando alguém reconhece que leio bem.				
20. Os meus amigos e eu gostamos de trocar coisas para ler.				
21. Consigo ler durante bastante tempo.				
22. Ler é importante				
23. Gosto de ler sobre novos assuntos				
24. Costumo ler revistas e jornais				
25. Quando estou a ler, estou sempre a ver quantas páginas faltam para terminar.				
26. Eu gosto muito de ler				
27. Gosto que os meus pais reconheçam os meus esforços para ler				
28. Converso com os meus amigos sobre o que leio.				
29. Leio depressa.				
30. Ler é importante porque aprendo coisas novas.				
31. Eu leio para ter mais informações sobre assuntos que me interessam.				
32. Normalmente leio sobre os meus passatempos preferidos				
33. Normalmente escolho livros pequenos para ler.				

Questionário de Motivação para a Leitura

	Muito diferente de mim	Diferente de mim	Parecido comigo	Muito parecido comigo
34. Quando leio fico distraído e não dou pelo tempo passar.				
35. É importante que me digam quando estou a ler bem.				
36. Em casa costumo falar sobre o que estou a ler.				
37. Eu leio bem.				
38. Ler é importante porque me ajuda a resolver problemas do dia-a-dia.				
39. Gosto de descobrir coisas novas com a leitura.				
40. Costumo ler sobre assuntos que me interessam, na internet.				
41. Não gosto de ler livros com poucas imagens.				
42. Geralmente demoro muito tempo para acabar de ler um livro.				
43. É importante quando o professor valoriza a minhas leituras.				
44. Gosto de falar com os meus amigos sobre os livros que leio.				
45. Só leio o que os professores mandam.				
46. Eu acho que ler é difícil				
47. A leitura é uma forma importante de obtermos conhecimentos.				
48. Normalmente aprendo coisas lendo.				
49. Eu gosto de livros de aventuras e mistério.				
50. Eu não gosto de ler livros com a letra pequenina.				

Questionário de Motivação para a Leitura

	Muito diferente de mim	Diferente de mim	Parecido comigo	Muito parecido comigo
51. É importante que reconheçam quando me esforço para ler.				
52. Quando estou a ler tenho que voltar atrás várias vezes, para compreender o que li.				
53. Tenho dificuldade em acabar um livro.				
54. Quando vou de férias gosto sempre de levar livros para ler.				

Obrigado pela colaboração!

ANEXO D - OUTPUT DAS ESTATISTICAS DESCRITIVAS

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Prazer	136	1,00	4,00	2,5703	,76160
RecSocial	136	1,00	4,00	2,7805	,66383
Importancia	136	1,00	4,00	3,0154	,57478
RazSociais	136	1,00	4,00	2,0971	,67241
Curiosidade	136	1,00	4,00	2,8664	,57532
Autoconceito	136	1,40	4,00	3,1298	,47307
Valid N (listwise)	136				

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Processo	136	1,00	4,71	2,1406	,83434
Resultados	136	1,29	5,29	3,4452	,92393
Processo_M	136	2,29	6,00	4,8435	,83643
Resultados_M	136	1,71	5,57	3,5033	,89770
Valid N (listwise)	136				

ANEXO E – OUTPUT DE ANÁLISE MULTIVARIADA

Multivariate Tests(b)

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,988	1689,553(a)	6,000	127,000	,000
	Wilks' Lambda	,012	1689,553(a)	6,000	127,000	,000
	Hotelling's Trace	79,821	1689,553(a)	6,000	127,000	,000
	Roy's Largest Root	79,821	1689,553(a)	6,000	127,000	,000
Genero	Pillai's Trace	,130	3,175(a)	6,000	127,000	,006
	Wilks' Lambda	,870	3,175(a)	6,000	127,000	,006
	Hotelling's Trace	,150	3,175(a)	6,000	127,000	,006
	Roy's Largest Root	,150	3,175(a)	6,000	127,000	,006
Ano	Pillai's Trace	,095	2,209(a)	6,000	127,000	,046
	Wilks' Lambda	,905	2,209(a)	6,000	127,000	,046
	Hotelling's Trace	,104	2,209(a)	6,000	127,000	,046
	Roy's Largest Root	,104	2,209(a)	6,000	127,000	,046
Genero * Ano	Pillai's Trace	,025	,545(a)	6,000	127,000	,773
	Wilks' Lambda	,975	,545(a)	6,000	127,000	,773
	Hotelling's Trace	,026	,545(a)	6,000	127,000	,773
	Roy's Largest Root	,026	,545(a)	6,000	127,000	,773

a Exact statistic

b Design: Intercept+Genero+Ano+Genero * Ano

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	Prazer	5,332(a)	3	1,777	3,215	,025
	RecSocial	2,481(b)	3	,827	1,915	,130
	Importancia	,377(c)	3	,126	,375	,771
	RazSociais	3,801(d)	3	1,267	2,922	,036
	Curiosidade	,328(e)	3	,109	,325	,807
	Autoconceito	1,411(f)	3	,470	2,155	,096
Intercept	Prazer	878,233	1	878,233	1588,658	,000
	RecSocial	1024,201	1	1024,201	2371,420	,000
	Importancia	1219,141	1	1219,141	3638,994	,000
	RazSociais	589,779	1	589,779	1360,131	,000
	Curiosidade	1102,204	1	1102,204	3280,020	,000
	Autoconceito	1320,485	1	1320,485	6051,961	,000
Genero	Prazer	4,709	1	4,709	8,519	,004
	RecSocial	1,147	1	1,147	2,655	,106
	Importancia	,061	1	,061	,183	,670
	RazSociais	2,571	1	2,571	5,930	,016
	Curiosidade	,179	1	,179	,533	,466
	Autoconceito	,196	1	,196	,899	,345
Ano	Prazer	,244	1	,244	,442	,507
	RecSocial	,811	1	,811	1,877	,173
	Importancia	,313	1	,313	,935	,335
	RazSociais	1,283	1	1,283	2,960	,088
	Curiosidade	,122	1	,122	,364	,547
	Autoconceito	1,018	1	1,018	4,665	,033
Genero * Ano	Prazer	,170	1	,170	,308	,580
	RecSocial	,756	1	,756	1,750	,188
	Importancia	,006	1	,006	,019	,891
	RazSociais	,003	1	,003	,007	,935
	Curiosidade	,045	1	,045	,135	,714
	Autoconceito	,100	1	,100	,456	,501
Error	Prazer	72,972	132	,553		
	RecSocial	57,010	132	,432		
	Importancia	44,223	132	,335		
	RazSociais	57,238	132	,434		
	Curiosidade	44,357	132	,336		
	Autoconceito	28,801	132	,218		
Total	Prazer	976,810	136			
	RecSocial	1110,943	136			
	Importancia	1281,232	136			
	RazSociais	659,120	136			
	Curiosidade	1162,111	136			
	Autoconceito	1362,402	136			
Corrected Total	Prazer	78,304	135			
	RecSocial	59,491	135			
	Importancia	44,600	135			
	RazSociais	61,039	135			
	Curiosidade	44,684	135			

Tests of Between-Subjects Effects		
Autoconceito	30,212	135

- a R Squared = ,068 (Adjusted R Squared = ,047)
 b R Squared = ,042 (Adjusted R Squared = ,020)
 c R Squared = ,008 (Adjusted R Squared = -,014)
 d R Squared = ,062 (Adjusted R Squared = ,041)
 e R Squared = ,007 (Adjusted R Squared = -,015)
 f R Squared = ,047 (Adjusted R Squared = ,025)

Descriptive Statistics

	Ano	Genero	Mean	Std. Deviation	N
Processo_M	7	F	4,9965	,67119	41
		M	5,0218	,78995	35
		Total	5,0081	,72341	76
	10	F	4,7972	,89653	31
		M	4,4614	,93972	29
		Total	4,6349	,92543	60
	Total	F	4,9107	,77672	72
		M	4,7679	,89906	64
		Total	4,8435	,83643	136
Resultados_M	7	F	3,3519	,82629	41
		M	3,7265	,83829	35
		Total	3,5244	,84737	76
	10	F	3,5307	1,01324	31
		M	3,4187	,92340	29
		Total	3,4766	,96430	60
	Total	F	3,4289	,90906	72
		M	3,5871	,88434	64
		Total	3,5033	,89770	136

Multivariate Tests(b)

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,989	5778,929(a)	2,000	131,000	,000
	Wilks' Lambda	,011	5778,929(a)	2,000	131,000	,000
	Hotelling's Trace	88,228	5778,929(a)	2,000	131,000	,000
	Roy's Largest Root	88,228	5778,929(a)	2,000	131,000	,000
Ano	Pillai's Trace	,073	5,146(a)	2,000	131,000	,007
	Wilks' Lambda	,927	5,146(a)	2,000	131,000	,007
	Hotelling's Trace	,079	5,146(a)	2,000	131,000	,007
	Roy's Largest Root	,079	5,146(a)	2,000	131,000	,007
Género	Pillai's Trace	,010	,681(a)	2,000	131,000	,508
	Wilks' Lambda	,990	,681(a)	2,000	131,000	,508
	Hotelling's Trace	,010	,681(a)	2,000	131,000	,508
	Roy's Largest Root	,010	,681(a)	2,000	131,000	,508
Ano * Genero	Pillai's Trace	,052	3,598(a)	2,000	131,000	,030
	Wilks' Lambda	,948	3,598(a)	2,000	131,000	,030
	Hotelling's Trace	,055	3,598(a)	2,000	131,000	,030
	Roy's Largest Root	,055	3,598(a)	2,000	131,000	,030

a Exact statistic

b Design: Intercept+Ano+Genero+Ano * Genero

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	Processos_M	6,372(a)	3	2,124	3,183	,026
	Resultados_M	2,914(b)	3	,971	1,211	,308
Intercept	Processos_M	3104,364	1	3104,364	4652,516	,000
	Resultados_M	1643,923	1	1643,923	2049,525	,000
Ano	Processos_M	4,821	1	4,821	7,225	,008
	Resultados_M	,139	1	,139	,173	,678
Género	Processos_M	,806	1	,806	1,208	,274
	Resultados_M	,576	1	,576	,718	,398
Ano * Genero	Processos_M	1,089	1	1,089	1,632	,204
	Resultados_M	1,978	1	1,978	2,466	,119
Error	Processos_M	88,076	132	,667		
	Resultados_M	105,877	132	,802		
Total	Processos_M	3284,923	136			
	Resultados_M	1777,960	136			
Corrected Total	Processos_M	94,449	135			
	Resultados_M	108,792	135			

a R Squared = ,067 (Adjusted R Squared = ,046)

b R Squared = ,027 (Adjusted R Squared = ,005)

ANEXO F – OUTPUT DO TESTE À NORMALIDADE

Group Statistics

Atitudesparentais2		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Prazer	processo	38	2,7500	,79104	,12832
	resultados	34	2,3745	,75928	,13022
RecSocial	processo	38	2,8934	,55728	,09040
	resultados	34	2,6824	,61716	,10584
Importancia	processo	38	3,0877	,57701	,09360
	resultados	34	2,8333	,56408	,09674
RazSociais	processo	38	2,1895	,80666	,13086
	resultados	34	1,9000	,55541	,09525
Curiosidade	processo	38	2,9408	,66889	,10851
	resultados	34	2,6176	,52309	,08971
Autoconceito	processo	38	3,1961	,38210	,06198
	resultados	34	2,9882	,48227	,08271

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	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower
Prazer	Equal variances assumed	,002	,963	2,049	70	,044	,37549	,18324	,01003	,74096
	Equal variances not assumed			2,054	69,640	,044	,37549	,18282	,01083	,74015
RecSocial	Equal variances assumed	,119	,731	1,525	70	,132	,21107	,13840	-,06496	,48710
	Equal variances not assumed			1,516	66,938	,134	,21107	,13920	-,06677	,48891
Importancia	Equal variances assumed	,003	,955	1,887	70	,063	,25439	,13478	-,01443	,52320
	Equal variances not assumed			1,890	69,435	,063	,25439	,13461	-,01412	,52290
RazSocialis	Equal variances assumed	5,049	,028	1,753	70	,084	,28947	,16514	-,03989	,61884
	Equal variances not assumed			1,788	65,864	,078	,28947	,16185	-,03369	,61264
Curiosidade	Equal variances assumed	,366	,547	2,264	70	,027	,32314	,14271	,03851	,60778
	Equal variances not assumed			2,295	68,818	,025	,32314	,14079	,04226	,60402
Autoconceito	Equal variances assumed	1,124	,293	2,037	70	,045	,20782	,10203	,00432	,41132
	Equal variances not assumed			2,011	62,808	,049	,20782	,10336	,00126	,41437

ANEXO G- OUTPUT DE CORRELAÇÕES

Correlations

		Notas2_100	Notas3_100
Notas2_100	Pearson Correlation	1	,942(**)
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	136	136
Notas3_100	Pearson Correlation	,942(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	136	136

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

Correlations

		Notas2_ 100	Notas3_ 100	Prazer	RecSo cial	Importa ncia	RazSoc iais	Curiosid ade	Autocon ceito
Notas2_ 100	Pearson	1	,942(**)	,403(**)	,013	,234(**)	,226(**)	,154	,352(**)
	Correlation)					
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,880	,006	,008	,073	,000
	N	136	136	136	136	136	136	136	136
Notas3_ 100	Pearson	,942(**)	1	,420(**)	,034	,282(**)	,268(**)	,182(*)	,334(**)
	Correlation)					
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,698	,001	,002	,034	,000
	N	136	136	136	136	136	136	136	136
Prazer	Pearson	,403(**)	,420(**)	1	,076	,485(**)	,523(**)	,381(**)	,267(**)
	Correlation			1					
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,382	,000	,000	,000	,002
	N	136	136	136	136	136	136	136	136
RecSoci al	Pearson	,013	,034	,076	1	,368(**)	,339(**)	,112	-,112
	Correlation				1				
	Sig. (2-tailed)	,880	,698	,382		,000	,000	,193	,194
	N	136	136	136	136	136	136	136	136
Importan cia	Pearson	,234(**)	,282(**)	,485(**)	,368(**)	1	,399(**)	,628(**)	,203(*)
	Correlation))	1			
	Sig. (2-tailed)	,006	,001	,000	,000		,000	,000	,018
	N	136	136	136	136	136	136	136	136
RazSoci ais	Pearson	,226(**)	,268(**)	,523(**)	,339(**)	,399(**)	1	,362(**)	,061
	Correlation))		1		
	Sig. (2-tailed)	,008	,002	,000	,000	,000		,000	,483
	N	136	136	136	136	136	136	136	136
Curiosid ade	Pearson	,154	,182(*)	,381(**)	,112	,628(**)	,362(**)	1	,181(*)
	Correlation)				1	
	Sig. (2-tailed)	,073	,034	,000	,193	,000	,000		,035
	N	136	136	136	136	136	136	136	136
Autocon ceito	Pearson	,352(**)	,334(**)	,267(**)	-,112	,203(*)	,061	,181(*)	1
	Correlation)					
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,002	,194	,018	,483	,035	
	N	136	136	136	136	136	136	136	136

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

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