



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

MOTIVAÇÃO E HÁBITOS DE LEITURA
CARACTERIZAÇÃO DA MOTIVAÇÃO E RELAÇÃO DOS
HÁBITOS DE LEITURA, NOS ESTUDANTES DO
SEGUNDO CICLO (5º ANO)

CONCEIÇÃO ANTÓNIO FAMOROSO

ORIENTADOR DE DISSERTAÇÃO:

PROF. DOUTORA LOURDES MATA

COORDENADOR DE SEMINÁRIO DE DISSERTAÇÃO:

PROF. DOUTORA LOURDES MATA

TESE SUBMETIDA COMO REQUISITO PARCIAL PARA A OBTENÇÃO DO
GRAU DE:

MESTRE EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL.

Dissertação do Mestrado realizada sob a orientação da Prof.
Doutora Lourdes Mata, apresentada no ISPA – Instituto
Universitário para obtenção do grau de Mestre na
especialidade de Psicologia Educacional conforme o
despacho da DGES nº 19673/2006 publicado em Diário da
República 2ª série de 26 de Setembro de 2006.

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho só foi possível, devido a ajuda de pessoas que sempre me apoiaram e estiveram ao meu lado contribuindo de uma forma positiva para a consecução do mesmo.

Às minhas filhas e ao meu marido que pacientemente sempre estiveram ao meu lado apesar de lhes ter faltado em muitos momentos.

À professora Dra. Lourdes Mata orientadora, que com muito empenho e profissionalismo e permanente disponibilidade, soube conduzir-me até a meta final. Também aos demais professores que contribuíram directa ou indirectamente para o culminar de um longo percurso académico.

Aos meus amigos e colegas que me incentivaram nos momentos cruciais no percurso escolar.

Para terminar agradeço ainda ao meu grande Deus porque sem ele nada do que projectei para mim, seria possível.

RESUMO

Hoje em dia, a leitura é algo imprescindível na comunicação humana, em particular, a motivação e os hábitos de leitura são indispensáveis para um bom desempenho escolar, bem como para uma cidadania responsável. Torna-se então importante que desde cedo, as crianças tenham contacto com a leitura, para que ao longo do seu crescimento, tanto a sua motivação como as suas práticas de leitura, sejam positivas e valorizadas.

O principal objectivo desta investigação é perceber qual o papel que a componente motivacional desempenha na competência de leitura dos alunos do 5º ano de escolaridade. Assim, a partir da avaliação da motivação e dos hábitos de leitura destes alunos, procurou-se responder à seguinte questão: Será que as crianças com hábitos de leitura estão mais motivadas e apresentam melhor desempenho escolar?

A metodologia de análise é do tipo correlacional/diferencial, e participaram nesta investigação 110 crianças do 5º ano de escolaridade. Foram aplicados dois questionários, um ligado à motivação para a leitura e outro aplicado aos hábitos de leitura.

A partir dos resultados obtidos nesta investigação concluiu-se que os hábitos de leituras não influenciam significativamente as notas dos alunos, na motivação para a leitura não existem diferenças significativas entre género, ainda que exista um ligeiro aumento na média da motivação das raparigas, e quanto maior é a motivação, maiores são os hábitos de leitura. Estes resultados vão de encontro aos resultados obtidos em investigações anteriores.

Palavras-chave: hábitos de leitura, motivação, desempenho escolar

Abstract

Nowadays, reading is something essential in human communication, in particular, motivation and reading habits are essential for better school performances as well for a responsible citizenship. It's important for children to have contact with reading from the earliest years, so that along with the growth, both motivation and reading practices will be positive and valued.

The main objective of this investigation is to understand what's the role that motivational component plays in reading competence of students in the 5th grade. Thus, based on the evaluation of motivation and reading habits of these students, we attempted to answer to the following question: Do children with reading habits are more motivated and have better school performances?

The methodology is the correlational/differential type, and 110 children of the 5th grade participated in this investigation. Two questionnaires were used, one connected to the reading motivation and another applied to reading habits.

Based on the results obtained in this investigation it was found that reading habits didn't meaningfully effect students' grades, there aren't significant differences between genders in reading motivation, although there's a slight increase in the average motivation of girls, and how greater is the motivation, higher are the reading habits. These results tend to agree with the results obtained in previous investigations.

Keywords: reading habits, motivation, school performance

ÍNDICE

I. INTRODUÇÃO	1
II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1. A Leitura.....	4
2. Hábitos de Leitura	6
3. Motivação para a Leitura.....	10
4. Desenvolvimento da Motivação para a Leitura.....	12
5. Motivação para a Leitura e Género	14
III. PROBLEMÁTICA, OBJETIVOS E HIPÓTESES	15
1. Problemática	15
2. Objectivo Geral e Objectivos Específicos:.....	17
3. Hipóteses e sua Fundamentação	17
IV. MÉTODO.....	21
1. Tipo de Estudo.....	21
2. Participantes	21
3. Instrumentos	21
4. Procedimento	22
V. RESULTADOS.....	23
VI. DISCUSSÃO.....	27
VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
VIII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	32
IX. ANEXOS.....	35

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Estatística descritiva dos resultados a português e a matemática das crianças com e sem hábitos de leitura	pág. 23
Tabela 2 – Estatística descritiva dos resultados da motivação para a leitura das crianças com e sem hábitos de leitura	pág. 23
Tabela 3 – Relação entre género e hábitos de leitura	pág.24
Tabela 4 –Estatística descritiva dos resultados da motivação para a leitura por género	pág.24
Tabela 5 – Estatística descritiva dos resultados da motivação para a leitura das crianças com e sem hábitos de leitura	pág.25
Tabela 6 – Estatística descritiva dos resultados das 5 dimensões da motivação para a leitura por hábitos de leitura	pág.25
Tabela 7 –Relação entre género e hábitos de leitura	pág.26
Tabela 8 – Estatística descritiva dos resultados da motivação para a leitura (total) por género	pág.26
Tabela 9 – Estatística descritiva dos resultados das 5 dimensões da motivação para a leitura por género	pág.27

I. INTRODUÇÃO

A globalização do mundo em que vivemos, traz consigo mudanças rápidas constantes, caracterizadas pela imprevisibilidade e a versatilidade permanentes, o uso intensivo das novas tecnologias e a necessidade urgente de conhecimentos que leve às pessoas a necessária adaptabilidade, criatividade, capacidade de crítica, capacidade de inovação e reacção positiva face ao inesperado e ao desconhecido, (Sabino, 2008).

Para Gouveia, (2009), a leitura na nossa sociedade tornou-se basilar para o desenvolvimento e investimento pessoal, na vida social, escolar, profissional, económica e cívica dos indivíduos, com aplicações directas na vida das comunidades, uma vez que os países mais ricos possuem um nível de desenvolvimento mais elevado, sendo o analfabetismo eliminado desde cedo. O que remete para uma maior facilidade em aceder à informação escrita através da leitura, e em se expressar, fluentemente, através da escrita, do que os indivíduos de países pobres com níveis elevados de analfabetismo.

Alguns autores como Gilles Montigny, Karen Kelly e Stan Jones, (1991, cit. por Benavente, 1996), afirmam que, apesar de os indivíduos serem alfabetizados, nem todos possuem a capacidade de interpretar, relacionar e associar a informação para que esta se transforme e proporcione o acesso imediato ao conhecimento. Do mesmo modo, estes ainda contemplam que a sociedade é cada vez mais exigente relativamente à informação, não obstante a obtenção das competências básicas como a leitura, escrita e cálculo, requerem o seu uso, valorizando assim a literacia.

Na sociedade actual, é imprescindível estabelecer a comunicação para se informar e interagir para uma educação universal, onde o sujeito deve ser capaz de ler o mundo e as suas variadas linguagens, sejam escritas visuais ou sonoras (Sim-Sim, 2001).

Nesta mesma linha de pensamento, vários autores têm vindo a desenvolver múltiplos trabalhos de investigação desde a década de 70, com o propósito de alcançar a compreensão científica e multidisciplinar do ato de ler, bem como do modo de ensinar a ler. Entendia-se que a leitura era um processo cognitivo, separando-o das demais dimensões como a social e afectiva. Procurando desenvolver uma compreensão ampla e completa, nos anos 90, consolidaram-se as perspectivas teóricas que enfatizam a importância das dimensões afectivas, que por sua vez se desenvolvem sistematicamente, tendo o seu início muito antes da abordagem formal.

Na perspectiva mais recente de pensar a leitura, Pennac (1993, p. 11 cit. por Gouveia, 2009), afirmou que “O verbo ler não suporta o imperativo.” Adquirir o hábito de ler é conseguir algo a que se está habituado, algo frequente, alcançado sem grande esforço e quase automático, não associado a estimulação ou pressão exterior.

Dando seguimento a mesma evidência, a leitura enquanto actividade, envolve esforço e pela qual se pode optar com maior ou menor frequência, deverá contemplar-se também a sua componente motivacional que parece estruturar-se precocemente (Mata, 2006).

O domínio da motivação para a leitura, foi estudado pelos vários autores como: (BaKer e Wigfield, 1999; McCombs e Wigfield, 1997, cit por Mata, 2006, pp. 98). Para estes investigadores, “a criança percebe as suas competências de forma distinta em diferentes domínios desde muito cedo, assim sendo, parece-nos que as crenças de competência não são gerais, mas relacionadas com domínios específicos. Deste modo, embora na sua origem, muitas vezes, estejam constructos idênticos, o que influencia o envolvimento noutros domínios, dependendo de domínio para domínio e de sujeito para sujeito. Estes autores ainda defendem a abordagem numa perspectiva da leitura que inclui uma ênfase na motivação, na interacção social, nos aspectos cognitivos e afectivos”.

Evidenciando os aspectos acima descritos, Alarcão (2005), realça que o sucesso escolar e a integração social de cada individuo dependem do interesse e domínio da leitura, não deixando de parte o importante papel que desempenham a instituição escolar e a família como sendo os pilares na aquisição da componente motivacional que é a leitura. A mesma autora afirma que, para solucionar o grande problema da desmotivação nos discentes relativamente à leitura, devem traduzir estratégias que promovam dentro do espaço concreto de sala de aula, um contacto motivado e eficaz do aluno com os textos.

Desta forma, é fundamental perceber qual o papel que a componente motivacional desempenha na competência de leitura dos alunos, sendo esse o objetivo central deste estudo. Inicialmente, será feita uma revisão teórica, focando os aspetos mais pertinentes acerca do tema deste trabalho, ou seja, olharemos de forma breve para a Leitura e Hábitos de Leitura, de forma a dar o “pontapé de saída”, para a motivação para a leitura e o seu desenvolvimento, tendo especial atenção aos efeitos que se fazem sentir à medida que ao alunos avançam na sua escolaridade, assim como aos efeitos da variável género na motivação para a leitura.

Posteriormente, passaremos à problematização da temática em questão, explicitando os objectivos e hipóteses que orientam este trabalho de investigação.

Após este enquadramento, focar-nos-emos no método de trabalho, através da descrição do tipo de estudo, escolha e características dos participantes que compõem a amostra,

descrição dos instrumentos e procedimentos de recolha de dados, assim como da análise que será efectuada aos dados recolhidos.

De seguida, serão apresentados os resultados encontrados, seguidos da respectiva discussão, procurando estabelecer uma relação entre os resultados obtidos e os resultados esperados, tendo em conta a revisão teórica efectuada, assim como possíveis implicações dos resultados, limitações do estudo e possíveis linhas de investigação futuras que se mostrem relevantes de serem exploradas.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A Leitura

A palavra ler, etimologicamente, deriva do latim “Legere”, que significa ler, conhecer, descobrir, interpretar as palavras que são lidas. Neste contexto, exercitar a leitura, eleva o conhecimento das letras do alfabeto, juntando-as para formar palavras, decifrando assim os símbolos, ou seja, ao apropriar-se do significado das palavras, descodificam-se os símbolos. A leitura deve transmitir ao leitor um certo prazer e desenvolvimento do vocabulário, caso contrário, esta assumirá uma forma automática exclusivamente mecânica, permanecendo quem lê o pântano da literacia funcional e pouco funcional no que toca o crescimento pessoal (Sabino, 2009).

Para Lages (2007, p.9), a leitura é considerada como sendo uma fonte de saber onde se desenvolve e se afirma o gosto estético. Estudamos ainda que através desta aprendemos a melhor nos expressar, criamos imagens do mundo com implicações diretas no que somos e na imagem que de nos damos a conhecer aos outros e que para nos próprios fazemos.

Também Benavente (1996, p.407) refere que “a prática da leitura constitui uma condição indispensável de cidadania, de acesso pessoal ao emprego, à cultura e à participação cívica.”

A investigação tem mostrado que a aprendizagem da leitura é um processo que se inicia desde cedo no círculo familiar, antes mesmo do ensino formal e que se processa ao longo da vida, onde se apreendem o sentido das práticas sociais e culturais em torno da linguagem escrita, sendo que as crianças, antes da entrada para a escola, possuem já todo um conjunto de conhecimentos e de representações sobre os objectivos da leitura (Martins, 1996 pp. 20-21).

Nos anos 70, a aprendizagem é vista como uma passagem de fases que ocorrem de modo gradual, começando a ser analisadas as operações e estratégias cognitivas presentes no ato de ler, (Kavanagh & Mattingly, 1972, cit. Por, Martins, & Nisa, 1998, pp. 117), surgindo alguns modelos explicativos, que se caracterizavam por ser lineares no que respeita ao processamento de informação: Modelos Ascendentes e Modelos Descendentes.

Os Modelos Ascendentes, como o modelo de Modelos de Gough, (1972) e de LaBerge e Samuels, (1974), consideram que a leitura implica um processo linear e hierarquizado, começando pelos processos psicológicos primários (junção de letras) para passar para

processos cognitivos de ordem superior (produção de sentido), ou seja, identificação das letras que se cominaram em sílabas, para posteriormente formarem palavras que formariam frases. Relativamente aos Modelos Descendentes, como o de Modelos de Goodman (1970) e de Smith (1971), contrariamente aos anteriores, estes consideram que a leitura se realiza a partir de processos mentais superiores, ou seja, o leitor vai usar os seus conhecimentos prévios para identificar e dar significado ao texto (Martins, 1996). Ambos os modelos foram alvo de críticas, pelo facto de se mostrarem insuficientes para explicar a complexidade do ato de ler e de situações com as quais os leitores se deparam (Viana, 2002). Neste sentido, surgem os Modelos Interactivos, como sejam os modelos de Rumelhart (1977) e de Stanovich (1980, que defendem que a leitura é o produto da utilização de várias estratégias, ascendentes e descendentes, usadas em simultâneo e em interacção, passando assim de uma linearidade, para uma complementaridade e flexibilidade das estratégias utilizadas pelo leitor para ler (Martins, 1996). Desta forma, começa a perceber-se que a leitura é um processo complexo, quer a nível cognitivo, quer ao nível de outros factores, que iremos ver de seguida.

De facto, para alguns autores, ler é uma actividade complexa que exige um conjunto de processos cognitivos como a percepção, a atenção, a memória, o raciocínio, as capacidades fonológicas e linguísticas, a motivação, entre outros, resultando da integração de todos a compreensão daquilo que se lê (Fayol, et al., 2000).

Apesar de vários autores, como Wigfield e Guthrie (1997/1998), terem defendido que a psicologia educacional tinha perspectivado a leitura como sendo um processo cognitivo, estando os aspectos motivacionais da aprendizagem remetidos para segundo plano, Mata (2006, p.98) verificou que” nos últimos anos houve alterações da forma de pensar a leitura enquanto actividade que envolve esforço, ou seja, passou-se de uma visão mais focada nos aspectos cognitivos da leitura, para passar a incluir os aspectos afectivos, nomeadamente a motivação para a leitura. O factor motivação toma assim um papel importantíssimo no desempenho desta tarefa, até porque saber ler não implica que a pessoa escolha fazê-lo. Assim, as atitudes positivas e o prazer percebido, estimulam os principiantes na aprendizagem da leitura, a perseverarem, canalizarem esforços e envolverem-se activamente (Mata, 2006), desenvolvendo desde cedo as suas atitudes e crenças relativamente a determinadas tarefas, nomeadamente, as suas atitudes, crenças e características motivacionais face à leitura”.

2. Hábitos de Leitura

A sociedade exige cada vez mais dependência na obtenção rápida de informação, do avanço científico e tecnológico, os desafios profissionais cada vez mais competitivos, assim como outros factores culturais e sociais que tornam complexa a importância da leitura. A leitura passa, então, a ser considerada como um instrumento precioso e indispensável no Sujeito que quer ser útil e participativo na sociedade, dado que “aprender a ler é entrar num novo modo de elaborar a experiência, daí a sua importância e dificuldade” (Foucambert, 1997). Ler torna-se um meio de acesso ao saber, à autonomia, à valorização pessoal e social, fundamental na Sociedade de Informação. Pode mesmo referir-se que um défice de competências de leitura implica um défice de cidadania já que, a capacidade de leitura transformou-se numa competência técnica base, num direito cívico e fonte de desenvolvimento social dos indivíduos.

Assim, e segundo Neves (2010), fica claro que o domínio da competência de leitura é essencial nos dias de hoje, sendo o pilar da literacia, e desempenhando um papel chave no desenvolvimento de hábitos de leitura e na integração dos indivíduos, quer a nível escolar, quer profissional, sendo que a promoção destas competências desempenha real importância no processo de aprendizagem, tal como refere Sabino (2008), que defende que a leitura é uma estratégia fundamental na melhoria do processo ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento, nas crianças e jovens, de capacidades de análise crítica e de síntese.

Tendo em conta esta importância das competências leitoras e dos hábitos de leitura, e o facto dos resultados do PISA 2000 e 2003 referidos por Mata e Monteiro (2005), mostrarem que os alunos apresentam níveis preocupantes nas competências e nos hábitos de leitura, torna-se premente procurar estimular este desenvolvimento da forma mais precoce e eficaz possível.

Embora se saiba que os interesses e hábitos de leitura se desenvolvem e consolidam, essencialmente, durante a escolaridade, é importante ter em conta que as crianças iniciam o desenvolvimento destas competências antes da educação formal, pelo que, quer o contexto escolar, quer o contexto familiar, desempenham um papel mediador fundamental no desenvolvimento e promoção de hábitos de leitura (Gouveia, 2009). Com a mesma abordagem, Sim-Sim, (2001), refere dois estudos elaborados com a população portuguesa, onde encontrou correlações positivas entre os hábitos de leitura das famílias, medidos pelo número de livros existentes em casa, e o nível de leitura atingido pelos alunos. O desenvolvimento destes hábitos são basilares para o processo de aprendizagem e para o

sucesso escolar (Neves, 2010), até porque a maior parte da informação que chega aos alunos e com a qual os alunos têm de lidar, apresenta-se por meio da escrita. Logo, é essencial equipar os alunos com competência leitoras e estratégias organizadoras, que lhes permitam tratar a informação escrita, de forma a compreender e assimilar o seu conteúdo, potenciando assim o seu sucesso académico, ao permitir que tenham ferramentas que os ajudem a compreendê-la de forma mais eficaz, tornando-os leitores mais eficazes (Carita, Silva, Monteiro & Dinis, 2001).

De facto, a família e a escola (nomeadamente na figura do professor), devem procurar criar e incentivar hábitos de leitura nos seus filhos/alunos, desempenhando assim, um papel de mediação entre a criança e a leitura (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011). Relativamente à família, este é o contexto primordial de desenvolvimento da criança, sendo que a estimulação de certas competências e interesses, tais como o gosto e curiosidade pela leitura, é uma estratégia fundamental a desenvolver, nomeadamente através dos primeiros contactos com livros adequados à idade da criança e aos seus interesses, pela leitura de histórias, pela própria observação que as crianças fazem dos pais a lerem, entre outros, desempenhando um papel de preparação e estimulação para a aprendizagem formal da leitura (Mata, 1999; Sabino, 2008).

Gouveia (2009), cita vários estudos onde se verificou que um dos factores preponderantes para a iniciação da actividade de leitura, é o facto de as crianças observarem os seus pais a lerem. É importante não esquecer, que se a família tem um papel chave nos primeiros contactos da criança com a leitura e na estimulação para esta actividade, este contributo continua a ser crucial com a entrada da criança para escola, por exemplo através do envolvimento em actividades de literacia com a criança e do incentivo aos seus hábitos de leitura. Importa também ter em conta que “o tipo de experiências valorizadas e proporcionadas, a frequência de experiências, a diversidade, a qualidade e a forma como são desenvolvidas, dependem de cultura para cultura, de comunidade para comunidade de família para família” (Mata, 1999, p. 66).

Quanto ao papel da escola, é importante que os professores procurem desenvolver estratégias adequadas ao nível etário e interesses dos alunos, assim como ao background cultural referido acima, de forma a potenciar o seu interesse e envolvimento nas actividades de leitura (Sabino, 2008). Como iremos ver mais à frente, existe uma tendência para a diminuição do interesse e hábitos de leitura, à medida que se avança na escolaridade, pelo que, é crucial que este interesse comece a ser estimulado o mais cedo possível, de forma a tentar que a motivação para a leitura se torne mais intrínseca desde cedo, procurando minimizar os efeitos de redução desta motivação à medida que ficam mais velhos, pois como

refere Gambôa (2008), os motivos que levam o aluno a envolver-se em hábitos de leitura, tendem a alterar-se com a idade, sendo que no 2º ciclo, embora continuem a sentir que a “voz motivadora” do professor é importante, os alunos indicam como fator principal para lerem, o facto de o quererem fazer. Logo, a motivação intrínseca desempenha um papel essencial, até porque, segundo os resultados de alguns estudos citados por Gabadinho (2007), que procuraram analisar a relação entre a motivação para a leitura e a sua quantidade, variedade e frequência, mostram que as crianças que possuem níveis superiores de motivação intrínseca, lêem em mais quantidade e em mais variedade que as crianças com níveis mais baixos de motivação intrínseca. Têm vindo a ser realizados vários estudos, que procuram explorar esta questão dos hábitos de leitura, a sua evolução ao longo do tempo e os factores que podem potenciar ou constringer estes hábitos, nomeadamente, em idade escolar.

Gouveia (2009) refere que, de acordo com alguns estudos realizados em Portugal, o panorama dos hábitos de leitura tem vindo a sofrer alterações, verificando-se uma evolução.

Em 1996, Castro e Sousa (cit. por Menezes, 2010), realizou um estudo sobre hábitos e atitudes de leitura, em estudantes portugueses do 2º e 3º ciclo do ensino básico e do secundário, tendo verificado que a leitura é uma prática valorizada pelos alunos, contudo, esta valorização decresce à medida que se progride na escolaridade, sendo a leitura substituída por outras actividades (e.g. fazer desporto, estar com os amigos, ver televisão, etc.).

Os resultados encontrados por Lages, Liz, António e Correia (2007), num estudo realizado no âmbito do Programa Nacional de Leitura, vão no mesmo sentido, visto que mostram que os alunos do 1º e 2º ciclo são os maus entusiastas com a leitura.

Visto que o nosso estudo, incide sobre alunos do 5º ano, iremos afunilar esta análise nesse sentido.

De acordo com Correia (2007), os resultados deste estudo mostram que os alunos provenientes do 2º ciclo revelam índices positivos de hábitos de leitura. Grande parte afirmou gostar “muito” (40,7%) ou “assim-assim” (48,6%) de ler. Apenas 8,3% disseram gostar “pouco” de ler e 2,3% não gostar “nada”, sendo que os hábitos de leitura nas raparigas se mostraram mais positivos que nos rapazes, embora ambos os géneros tenham revelado gosto pela actividade. Mas, o que leva os alunos a quererem/gostarem de ler? Que factores os motivam e, pelo contrário, que factores os podem desmotivar?

Dentro dos alunos que indicaram gostar pouco ou nada de ler, os motivos mais indicados, referem-se ao facto de considerarem a leitura uma tarefa aborrecida (62.6%), demorada (51.6%) e cansar a vista (35.7%), e o facto de não encontrarem livros lhes agradem (26%), factores que, na sua maioria, remetem para questões motivacionais.

Relativamente às razões que impulsionam a leitura nos alunos que referiram gostar de ler, destaca-se o desejo de conhecer coisas novas, com 78% dos casos. De seguida, surge a diversão (61.6%) e a capacidade que adquirem para ler legendas de filmes (44.2%). São ainda mencionados o facto de permitir melhorar as capacidades de escrita, compreender melhor o mundo e ajudar a compreender como os outros se sentem ou vivem.

Importa referir, que grande parte dos alunos associam conceitos positivos ao ato de ler, como por exemplo, imaginação, aprendizagem, diversão, utilidade, surgindo em menor percentagem, conotações de valor mais negativo, como o aborrecimento, esforço, dever, inutilidade.

Contudo, se estes factores podem funcionar como auto-motivação, também importa ter em conta factores externos, que podem promover hábitos de leitura. Anteriormente, referimos a importância da família e da escola enquanto contextos de promoção de hábitos de leitura, e os resultados deste estudo vão neste sentido, mostrando que a influência da família é referida em 20.5% dos casos, sendo que os amigos e professores aparecem com cerca de 10%.

Agora, olharemos o tipo de leitura que estimula os hábitos de leitura. Se por um lado, o facto de vivermos numa altura em que o apelo à televisão, aos jogos, aos computadores, aos telemóveis, é cada vez maior, podendo afectar os hábitos de leitura dos jovens, também é importante ressaltar, que alguns destes suportes poderão ser uma fonte de leitura. Clark, Osborne e Akerman (2008, cit. por Menezes, 2010), verificaram que estes suportes podem ser uma vertente nos hábitos de leitura dos alunos do 2º ciclo, sendo que as revistas, *websites* e *e-mails* são os suportes mais lidos, superando os livros de poesia e os livros escolares. No que toca aos géneros, as raparigas lêem mais revistas, *e-mails*, *blogs*, *websites* e poesia, enquanto que os rapazes lêem jornais, banda desenhada/romances e manuais de instruções.

Também Lages et al. (2007), se debruçaram sobre esta questão, referindo que os suportes preferidos são a banda desenhada, a aventura e os livros juvenis. Os rapazes apresentam uma maior preferência por livros ligados à aventura, banda desenhada, viagens, reportagens, magia, ficção científica, entre outros, sendo que os restantes géneros são mais referidos pelas raparigas que pelos rapazes.

De facto, os resultados deste estudo vão de encontro aos encontrados noutros estudos, que mostram que tendem a existir uma diferença entre géneros, sendo que as raparigas gostam mais de ler, lêem mais e gostavam de ler mais do que os rapazes (Correia, 2007). Uma das explicações apontadas por Hooper (2005), passa por diferentes necessidades emocionais e desenvolvimentais. Também as questões ligadas ao papel social, e àquilo que é esperado

delas, tem sido indicado como factor modelador destas diferenças de género (Lages et al., 2007).

Em suma, e como referem Mata et al. (2009), é importante moldar as abordagens à leitura, quer em família, quer na escola, para se procurar alterar e promover atitudes e hábitos de leitura mais positivos, tornando a leitura uma actividade mais rica e partilhada socialmente, potenciando assim o desenvolvimento e internalização do gosto pela leitura, e tornando as crianças mais motivadas para desenvolver e manter hábitos de leitura ao longo do seu desenvolvimento.

3. Motivação para a Leitura

A motivação é um dos aspectos fundamentais a ter em conta, quando se procura compreender o comportamento humano (Mata, Monteiro & Peixoto, 2007), sendo que, em contexto escolar, a motivação desempenha um papel crucial no envolvimento escolar dos alunos, através do sentido que os alunos vão atribuir às tarefas e aprendizagens, constituindo-se assim como um determinante do sucesso académico. A aprendizagem, motivação e envolvimento para a leitura não são excepção, pelo que, naturalmente, a criança tem de estar motivada para se envolver, activamente, em actividades de leitura.

De acordo com Mata (2006), o conceito de motivação para a leitura, tem vindo a ser bastante mencionado na literatura, apesar de, muitas vezes, ser utilizado com significados ou abrangências diferentes. Entre os vários autores que procuraram diferenciar estes conceitos, (Baker e Wigfield 1999, cit. Por Mata), realçam que muitos estudos efectuados sobre a motivação, estão associados mais às atitudes em relação à leitura (afecto), do que directamente com a motivação para a leitura.

Segundo Guthrie e Knowels, (2001, cit. por Mata, 2006), as atitudes motivacionais face à leitura, são os sentimentos relacionados com a leitura, que levam a que o individuo procure ou evite situações de leitura, sendo que as experiências pessoais que cada criança vai vivendo em relação a esta tarefa, relacionam-se, directamente, com as atitudes que esta vai desenvolver em relação a esta actividade.

Assim sendo, e como alguns investigadores defendem, as crianças que têm uma noção pré-concebida de que a leitura é difícil ou é uma “seca”, desenvolvem crenças mais negativas sobre o ato de ler, que poderão comprometer o seu desempenho neste domínio. Pelo contrário, se as crianças percepcionarem esta actividade como agradável, atribuírem importância ao ato de ler, tiverem Auto percepções de competência e eficácia de leitor positivas e,

consequentemente, expectativas de sucesso na tarefa e níveis mais elevados de motivação intrínseca, é mais provável que se tornem leitores mais eficazes, envolvidos e motivados (Monteiro & Mata, 2001; Mata et al., 2009). Nota-se assim, que quando pensamos em compreender a dinâmica da motivação para a leitura, é necessário ter em conta o seu carácter multidimensional, que abarca vários aspectos específicos que a podem influenciar. Wigfield (1997, cit. por Mata et al., 2009, p.564) refere isto mesmo, defendendo “que devem ser tidas em conta diferentes dimensões como: as Auto percepções de leitor e sentimentos de eficácia que influenciam as expectativas de sucesso; os afectos associados à leitura, nomeadamente a satisfação e prazer, os quais, por sua vez, reenviam para as outras dimensões como o valor e interesse atribuídos à leitura”. Posteriormente, Wigfield (2000, cit. por Mata et al., 2009), aprofunda e explora este tema apresentando 3 grandes eixos na investigação da motivação para a leitura: (1) motivação intrínseca e extrínseca, (2) percepções de competência e de eficácia, e (3) motivação social. Segundo o autor, a análise de aspectos extrínsecos e intrínsecos permitirá uma melhor compreensão das razões subjacentes ao desenvolvimento de actividades de leitura, podendo estas relacionar-se mais com o prazer e interesse resultante da leitura, ou com o receber alguma gratificação externa (e.g., notas, reconhecimento dos outros). “As percepções de competência e eficácia referem-se às avaliações que os sujeitos fazem da sua capacidade para desenvolverem determinadas actividades, podendo estas facilitar ou inibir um maior envolvimento nas mesmas. Quanto à motivação social, o autor considera-a central no que se refere à leitura, pois a leitura é frequentemente uma actividade social em que a sua utilização com fins sociais pode envolver a partilha de ideias e leituras” (Mata et al., 2009, p.564).

Velasquez (2007) foca dois dos modelos que conceptualizam a motivação para a leitura – O modelo de Mathewson (1994) e o Modelo de McKenna (1994). Segundo o Modelo de Mathewson (1994), a atitude face à leitura inclui três componentes: a componente afectiva dos sentimentos dominantes sobre a leitura, a componente cognitiva formada pelas crenças avaliativas da leitura e a componente comportamental. O modelo de McKenna (1994) defende que a atitude face a leitura desenvolve-se e é influenciada por três factores: crenças normativas, crenças acerca dos resultados da leitura e experiências específicas de leitura, sendo que existem influências recíprocas e relações causais entre crenças e atitude.

Numa outra perspectiva, Baker e Wigfield (1999), procuram demonstrar que a motivação para a leitura, perspectiva-se por ‘engagement’ (envolvimento) e a motivação para o sucesso, reenviando ambas para o campo específico da leitura. O termo engagement (envolvimento) é frequentemente utilizado na leitura por diferentes autores, considerando-o

como uma característica bastante desejável e positiva. Semelhantemente a este termo, consideram que o termo 'engaged reader' (leitor envolvido), está associado ao indivíduo motivado para ler, por diferentes motivos, retirando partido da experiência anterior para desenvolver novos conhecimentos com o intuito de uma participação activa na sociedade e como bom leitor. Assim sendo, *'a motivação para a leitura é uma condição indispensável para que exista envolvimento na leitura'* (Guthrie e Knowels, 2001, cit. por Mata, 2006, p. 99).

De facto, tal como referimos anteriormente, fica claro que não podemos dissociar a dinâmica da leitura dos factores motivacionais, visto estes serem imprescindíveis para a execução de qualquer tarefa no quotidiano. O empenho para a tarefa, segundo vários autores, é concebido como resultante da conjugação de processos motivacionais e a mobilização de estratégias cognitivas diferenciadas (Baker, Afflerbach, & Reinking, 1996; Wigfield, Guthrie, Perencevich, et al., 2008, cit. por Mata, et al, 2009). Nesta ordem de ideias, para estes autores, os leitores com elevado envolvimento são mais motivados e estratégicos, enquanto os menos envolvidos se mostram menos motivados e usam menos estratégias para acederem à compreensão daquilo que lêem.

De facto, ao ser influenciada por múltiplos factores, na análise da motivação, aprendizagem e envolvimento na leitura, é importante ter em conta o seu domínio e a componente motivacional e afectiva, não devendo olhar este processo de forma estanque, numa lógica da criança estar motivada ou desmotivada, mas sim perceber que razões influenciam essa motivação/desmotivação (Monteiro & Mata, 2001).

Em suma, fica claro que quando olhamos a motivação para a leitura e procuramos compreender os processos motivacionais subjacentes à leitura, temos de ter em linha de conta que se trata de um processo multidimensional e complexo, que implica a integração de factores cognitivos, motivacionais e sociais, que vão influenciar, positiva ou negativamente, este envolvimento por parte dos jovens. Debruçar-nos-emos sobre a dinâmica do desenvolvimento da motivação para a leitura, de forma a tentar compreender as alterações que vão sofrendo ao longo do desenvolvimento e progressão escolar.

4. Desenvolvimento da Motivação para a Leitura

Como temos vindo a focar, o desenvolvimento da motivação para a leitura é um processo complexo e multidimensional, sofrendo a influência de múltiplos factores. Desta forma, e como referem Mata et al. (2009), o conhecimento das alterações que vão ocorrendo

na motivação ao longo do desenvolvimento e escolaridade, poderá ajudar a compreender algumas particularidades inerentes à motivação para a leitura.

Os mesmos autores referem uma série de estudos que se têm debruçado sobre o desenvolvimento da motivação para a aprendizagem em geral e para áreas específicas do saber, afirmando que, existe uma tendência para que aspectos ligados às percepções de competência e motivação intrínseca sofram um decréscimo, ao passo que a motivação extrínseca parece aumentar ao longo da escolaridade (Eccles, O'Neill, & Wigfield, 2005; Harter, Whitesell, & Kowalksi, 1992; Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005, cit. por Mata et al., 2009).

À medida que as crianças crescem vão-se identificando mais dimensões motivacionais para a leitura, que vão sofrendo alterações resultantes do desenvolvimento cognitivo e experiência escolar, nomeadamente, das suas experiências de sucesso/insucesso nos vários domínios de aprendizagem, sendo que os resultados mostram que há um declínio motivacional ao longo da escolaridade, que varia consoante as dimensões motivacionais, ou seja, os alunos mais novos apresentam-se mais motivados que os alunos mais velhos (Mata & Monteiro, 2005; Mata et al., 2007).

Algumas hipóteses explicativas são avançadas para este declínio na motivação. Por um lado, é natural que a criança inicie a sua escolaridade com uma sede de saber que a leve a estar motivada para todas as coisas novas que vai descobrir e aprender, tais como a leitura. Por outro, à medida que crescem, vão-se confrontando com experiências que podem afectar os seus sentimentos de competência e as suas motivações intrínsecas para o envolvimento escolar, levando a que a sua motivação, que é fortemente influenciada por estes factores, possa decrescer como resposta a estes confrontos (Mata & Monteiro, 2005).

Vários autores têm realizado estudos no sentido de compreender este fenómeno, sendo que os resultados tendem a ser concordantes. Wigfield e Guthrie (1997), quando compararam alunos do 4º e 5º ano, verificaram um decréscimo motivacional em dimensões como a Percepção de Eficácia, Reconhecimento Social e Razões Sociais.

Os resultados encontrados por Baker e Wigfield (1999), ao compararem as características motivacionais de alunos do 5º e 6º ano de escolaridade, vão no mesmo sentido, visto que verificaram uma descida dos valores motivacionais na dimensão do Reconhecimento Social e das Razões Sociais.

No seu estudo com crianças com idades desde o pré-escolar até ao 9º ano, Mata e Monteiro (2005), verificaram um declínio contínuo da motivação para a leitura, após o 4º ano até ao 9º ano de escolaridade.

Desta forma, fica patente que existe uma real tendência para um declínio contínuo da motivação para a leitura à medida que se avança na escolaridade, pelo que é fulcral tentar compreender as dinâmicas por detrás destes efeitos, quer a nível individual, quer ao nível das práticas pedagógicas, de forma a fomentar práticas que estimulem a manutenção e/ou maximização da motivação dos alunos para a aprendizagem e para a leitura, instrumento chave na aprendizagem escolar.

5. Motivação para a Leitura e Género

Como já referimos, a motivação para a leitura sofre múltiplas influências que vários factores, sendo que uma das variáveis que vem sendo referida nos estudos sobre a temática, enquanto variável que pode influenciar, fortemente, a motivação leitora, é a variável género.

Baker e Wigfield (1999), na investigação que desenvolveram com alunos do 5º e 6º ano, encontraram um efeito do género em nove dimensões da motivação para a leitura: Auto-eficácia, Desafio, Curiosidade, Envolvimento, Importância, reconhecimento, Notas, Razões Sociais e Complacência, sendo que as raparigas, apresentam-se sempre mais motivadas do que os rapazes, quer se tratem de motivos mais extrínsecos, intrínsecos ou com um carácter mais social. Os mesmos autores, referem ainda que os rapazes tendem a apresentar atitudes mais negativas acerca da leitura do que as raparigas.

Também, Wigfield e Guthrie (1997), estudaram o efeito do género em alunos do 4º e 5º ano, encontrando diferenças motivacionais entre géneros, nos domínios da Eficácia, Importância, Razões Sociais e Competição, com as raparigas a apresentarem níveis mais elevados nos três primeiros e os rapazes na dimensão da Competição.

Na mesma perspectiva, Bártolo, (2004) verificou que nas dimensões do autoconceito como leitor e valor atribuído a leitura, as raparigas apresentavam valores motivacionais mais altos do que os rapazes.

Também Monteiro e Mata (2001), num estudo realizado com crianças do 1º ao 4º ano de escolaridade, obtiveram resultados semelhantes, uma vez que o efeito do género mostrou-se significativo tanto para o Autoconceito de Leitor, como para o Reconhecimento Social, apresentando as raparigas valores mais elevados relativamente ao valor dado ao Reconhecimento, e os rapazes uma percepção mais positiva do Autoconceito de leitor.

Os resultados do trabalho desenvolvido por Mata et al. (2009), vão no mesmo sentido, visto que mostraram que as raparigas tendem a mostrar-se mais motivadas para a leitura do que os rapazes, nomeadamente nas dimensões de Prazer, Importância/Curiosidade,

Reconhecimento Social e Razões Sociais. Os autores apontam como possível explicação o desenvolvimento de expectativas sociais mais positivas, que têm por base as categorizações feitas em relação ao desempenho de rapazes e raparigas em leitura.

Gabadinho (2007), cita vários autores que se debruçaram sobre o género e a autoperceção de leitor, sendo que os resultados encontrados mostram que as raparigas têm expectativas mais elevadas acerca do seu desempenho em leitura do que os rapazes, além de apresentarem atitudes mais positivas para a leitura do que os rapazes. O que faz sentido, tendo em conta o que foi dito, anteriormente, acerca dos factores que influenciam a motivação para a leitura, pois ao se percepcionarem como mais capazes na tarefa de ler, consequentemente, desenvolvem atitudes mais positivas em relação a essa mesma tarefa, motivando-se intrinsecamente para a leitura.

II. PROBLEMÁTICA, OBJETIVOS E HIPÓTESES

1. Problemática

A leitura é a base fundamental para o sucesso na sociedade actual (Snow, Burns & Griffin, 1998). A prática da mesma nos dias de hoje, constitui uma condição indispensável de cidadania, de acesso pessoal ao emprego, à cultura e à participação cívica. (Benavente 1996, p.407). Sendo tão importante este fenómeno que é a leitura, tem sido motivo de exaustivas investigações de vários estudiosos desde a idade média, onde a leitura e a escrita encontravam-se somente ligados na reprodução de textos sagrados e iluminuras (Moller, 2009, p.17). A mesma autora realça que, na época actual nomeadamente os anos 80, com o uso constante da informática, democratiza-se desta forma o computador como meio facilitador da escrita linear. Nesta mesma fase, a investigação debruçou-se sobre outros olhares no que toca os hábitos de leitura, caracterizando e acentuando aspectos cognitivos, sociais, culturais, estéticos e afectivos do processo de leitura, considerando assim como sendo uma fonte de saber onde se desenvolve e se afirma tais competências (Keelley & Clausen-Grace, 2007).

Nesta mesma linha de pensamento, vários investigadores debruçaram-se sobre este tema afirmando que, para a execução de qualquer tarefa no quotidiano é imprescindível a componente motivacional, uma vez que, desde cedo, os alunos se envolvem em actividades de

leitura garantindo a aprendizagem e o gosto pelo mesmo, percebendo as suas competências de forma distinta em diferentes domínios, este será um indicio de que as crenças de competência não são gerais, mas relacionadas com domínios específicos.” Wigfield e Guthrie (1997), cit. Por Mata, (2006),

Os mesmos autores, verificaram de igual modo, num grupo de crianças do 4º e 5º anos, associações entre as características motivacionais e os seus hábitos de leitura, tendo ainda constatado que a motivação era um bom preditor do aumento da quantidade de leitura, segundo os questionários aplicados a estas crianças.

Alarcão (2005), realça que o sucesso escolar e a integração social de cada individuo dependem do interesse e domínio da leitura, não deixando de parte o importante papel que desempenham a instituição escolar e a família como sendo os pilares na aquisição da componente motivacional que é a leitura.

Na vertente motivação e género, Simões & Mata (2012), num estudo efectuado sobre autoconceito e motivação para aprendizagem em crianças de 1º e 2º de escolaridade, procurou-se analisar as diferenças associadas e as características da variável motivação. Tendo obtido resultados muito semelhantes para rapazes e raparigas ao contrário do que é normalmente referido na literatura (Bouffard et al, 2003; Mata et al, 2009). Contudo, Mata (2011), num estudo desenvolvido com crianças de jardim-de-infância verificou que os perfis de motivação para rapazes e raparigas não diferiam significativamente, podendo a idade das crianças justificar estas ausências de diferenças. Sendo ainda novas, muitos dos estereótipos sociais que conduzem a diferenças de género, poderão ainda não ter impacto (Simões & Mata, 2012).

Quanto ao desempenho relativamente à leitura na população Portuguesa, em 2009, os testes PISA foram aplicados a 6298 alunos portugueses e participaram 212 escolas. Pela primeira vez, desde o início do programa em 2000, os alunos portugueses atingem pontuações que se situam na média dos desempenhos da OCDE, no domínio da literacia de leitura. As conclusões fundamentais deste estudo foram que o nível de literacia se encontra fortemente relacionado com os hábitos de leitura, pois apenas os indivíduos que se situaram nos níveis mais elevados declararam práticas significativas de leitura, que por sua vez, dependem da motivação que estes alunos apresentam para esta tarefa.

2. Objectivo Geral e Objectivos Específicos:

Com base na revisão de literatura efectuada, este estudo pretende perceber qual o papel que a componente motivacional desempenha na competência de leitura dos alunos.

Os objectivos deste trabalho passam por avaliar a motivação e os hábitos de leitura nos alunos do 5º ano de escolaridade, procurando responder à seguinte questão: *Será que as crianças com mais hábitos de leitura estarão mais motivadas e apresentarão melhor desempenho escolar?*

Assim, esta investigação prende-se essencialmente em:

- Caracterizar o perfil motivacional nos alunos do 5º ano de escolaridade do ensino básico;
- Estudar e perceber os hábitos de leitura nos alunos do 5º ano do ensino básico;
- Analisar eventuais relações entre hábitos de leitura e motivação.
- Analisar o efeito da variável género na motivação para a leitura e nos hábitos de leitura;
- Analisar relações entre desempenho académico e hábitos de leitura

3. Hipóteses e sua Fundamentação

H1: *As crianças que tenham mais hábitos de leitura, apresentarão melhor aproveitamento escolar.*

Estabelecer uma relação entre a leitura e a aprendizagem é sempre algo complexo, uma vez que são muitos os factores envolvidos” (Menezes, 2010, p. 172). Contudo, vários autores defendem que existe uma relação estreita entre a leitura, a aprendizagem e, por conseguinte, o aproveitamento escolar.

Sequeira (2000, p.54) defende que a leitura é indispensável, para uma escolaridade bem-sucedida, nas estratégias processuais de vários conteúdos disciplinares e capacita ainda o indivíduo a gerir a inovação, a mudança, o desconhecido e o estranho. Além do mais, e segundo Carita et al. (2001), a maior parte da informação que chega aos alunos e com a qual os alunos têm de lidar, apresenta-se por meio da escrita. De facto, a maior parte do estudo

realiza-se através da leitura, seja de manuais, seja de apontamentos ou outro tipo de suportes escritos, pelo que os alunos que tenham mais hábitos de leitura, que acabam por promover a melhorias das suas competências leitores, poderão apresentar uma melhor compreensão do “material em estudo” e, por conseguinte, obter um melhor aproveitamento escolar (Silva & Sá, 1997), além de serem mais eficientes nas estratégias de estudo que mobilizam para o seu estudo, potenciando as suas aprendizagens e, por conseguinte, obter um melhor aproveitamento escolar (Menezes, 2010). De facto, e segundo a mesma autora, “parece existir uma relação positiva entre os hábitos de leitura e o sucesso nas aprendizagens escolares” (p. 19), pelo qual os resultados por nós esperados, sejam os expressos nesta hipótese. Assim, o contacto com os livros, potencia na criança uma relação estimulante no que toca o desempenho escolar enquanto aluno e beneficia ao bom leitor, um ambiente familiar e a condição posterior de leitor adulto” (Sim-Sim, 2001, cit. Por Moller, 2009).

H2: *As crianças com mais hábitos de leitura apresentarão maior motivação no processo de leitura.*

Com base na teoria da aprendizagem, muitos teóricos corroboram com a ideia de que os alunos motivados aprendem com maior rapidez do que alunos não motivados. Sendo que a motivação é a “condição essencial para a aprendizagem é a actividade resolvida, a disposição para trabalhar duro e para aprender, por parte do aluno. Se o aluno não está disposto ou é incapaz de fazer o esforço necessário aprenderá pouco, inclusive na melhor escola” (Simão, 2002 p. 89). Nesta linha de pensamento, Santos (2006, cit por Moller 2009, p. 99), reforça ainda que toda a aprendizagem feita pelo indivíduo será melhor sucedida quando está presente a motivação, permitindo uma aprendizagem mais individualizada que pode ajudar a desenvolver processos de automatismo. Menezes (2010) refere que a prática da leitura sustenta o hábito de ler, além de que, ao ler mais e ao aperfeiçoar as suas capacidades leitoras, mais vontade para ler e mais prazer existe na leitura. Assim, é importante ter em conta que os hábitos de leitura poderão maximizar as competências a esse nível, pelo que o aluno ao sentir-se mais capaz nesta tarefa, tenderá a sentir-se mais motivado a sua realização, uma vez que uma percepção de competência positiva potencia o envolvimento e motivação para as tarefas. Sendo assim, expectável que os alunos que apresentam hábitos de leitura, apresentem níveis mais elevados de motivação para a leitura.

H3: *As raparigas apresentam mais hábitos de leitura do que os rapazes.*

Vários estudos realizados sobre o efeito da variável género referidos anteriormente na revisão teórica, têm mostrado concordância de resultados, ao encontrar diferenças entre os rapazes e raparigas no que toca à motivação para a leitura, sendo que essa diferença entre géneros ocorre em várias dimensões da motivação para a leitura. Além disso, como referem Mata e Monteiro (2005), este efeito ainda se torna mais evidente ao longo da progressão escolar, apresentando as raparigas motivações para a leitura mais positivas que os rapazes. Mata et al. (2009) referem vários estudos que mostram diferenças entre os géneros, desde o início da escolaridade, no que toca aos hábitos e gosto pela leitura.

Os resultados encontrados por Lages et al. (2007), vão no mesmo sentido, visto que mostraram que ser rapaz ou rapariga é determinante no gosto e prática da leitura, sendo que, ao longo dos ciclos de escolaridade, existem sempre mais raparigas do que rapazes a gostar de ler e a ler mais.

H4 *Os rapazes desenvolverão menor motivação para a leitura do que as raparigas.*

Como referimos na hipótese anterior, os estudos têm mostrado que os rapazes tendem a apresentar valores mais reduzidos de motivação para a leitura. A título de exemplo, Bártolo (2004), concluiu nas dimensões da motivação para a leitura, o autoconceito como leitor e valor atribuído à leitura, a existência de valores motivacionais mais baixos nos rapazes do que nas raparigas.

Merissup-Storm (2006), no seu estudo, analisou as atitudes face à leitura, tipo de materiais que os alunos achavam mais atrativos e as suas escolhas de leitura, e se os rapazes e raparigas tinham diferentes preferências de leitura. Tendo utilizado como instrumento de avaliação das atitudes, verificou a existência de diferenças significativas nas atitudes das raparigas e dos rapazes em relação à leitura, sendo que as raparigas gostavam mais de ler do que os rapazes.

De facto, de acordo com Lages et al. (2007), a leitura é vista como um ato de prazer, mais pelas raparigas do que pelos rapazes, o que vai influenciar a motivação destes últimos para a leitura, até porque, muitas vezes, estes encaram a leitura como uma obrigação. Logo, o ler porque “tem de ser” tenderá a refletir níveis de motivação mais baixos, do que o ler “porque gosto”, mais frequente no género feminino. Além disto, a tendência para o

decréscimo do “prazer da leitura” ao longo da escolaridade, apresenta maior preponderância nos rapazes.

IV. MÉTODO

1. Tipo de Estudo

Este é um estudo descritivo e comparativo, pois pretende não só caracterizar os participantes face a um conjunto de variáveis, como também analisar eventuais diferenças entre alguns grupos.

2. Participantes

A amostra é constituída por 110 crianças do 5º ano (2º Ciclo), 55 género masculino e 55 do género feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 14 anos de idade, com uma média de idade de 10.69 (DP=0.906).

A maior parte dos pais têm habilitações ao nível do 12ºano (n=15). A maior parte das mães estudaram durante 13 anos (n=17).

A amostra foi seleccionada através do método não probabilístico por conveniência, numa escola pública de Lisboa. O critério de selecção da amostra foi o facto de todas as crianças terem que estar a frequentar o 5º ano de escolaridade.

3. Instrumentos

Como instrumentos de recolha de dados, foram aplicados dois questionários: Um questionário de motivação para a leitura - “*Eu e a Leitura*” - adaptado à população portuguesa por Mata et al. (2009), a partir do questionário Motivation for Reading Questionnaire (MRQ) de Wigfield, Guthrie e McGough (1996). Este questionário é constituído por um total de 34 itens distribuídos por 5 dimensões: *Curiosidade e importância da leitura* – oito itens relativos à curiosidade e importância atribuída pela criança à leitura; *Reconhecimento Social* – sete itens ligados à importância dada ao feedback recebido pelos outros (e.g. pais, professores) em actividades de leitura; *Razões Sociais* – seis itens que se relacionam com partilha de livros e ideias sobre livros; *Prazer* – oito itens relacionados com a satisfação e prazer que a criança retira do ato de ler e *Competência em leitura* – sete itens que procuram identificar a confiança e dificuldades sentidas pela criança quando lê.

Cada item é apresentado através de uma afirmação (e.g. “Ler é importante porque aprendo coisas novas”), acerca da qual as crianças têm de seleccionar a hipótese com a qual se identificam mais. As respostas são dadas numa escala tipo Likert de quatro pontos - Muito Diferente de Mim, Diferente de Mim, Parecido Comigo e Muito Parecido Comigo - indo a cotação, esta vai de 1 a 4 pontos, respectivamente, sendo que a cotação de 4 corresponde uma motivação mais elevada no respectivo domínio. No final, é feita a média de resposta para os itens de cada dimensão, de forma a traçar um perfil motivacional.

O outro questionário centra-se nos hábitos de leitura - “*As Minhas Leituras*” – procurando explorar a dinâmica dos hábitos de leitura, apresentando vários tipos de perguntas, como: *Costumas ler sozinho fora da escola? Costumas ler acompanhado por outra pessoa, fora da escola? Com que frequência lêes, sem contar com os livros da escola?* As respostas são dadas numa escala tipo Likert de cinco pontos – *Nunca, Quase Nunca, Algumas Vezes por mês, Uma ou duas vezes por semana, Todos ou Quase todos os dias.*

4. Procedimento

De forma a proceder-se ao início da recolha de dados, foi necessário contactar a escola e pedir autorização à Direcção da mesma, para que, posteriormente, se pudessem contactar os pais dos alunos, para que lhes fosse pedida a respectiva autorização para que os seus filhos pudessem participar neste estudo. Para tal, foi realizado um consentimento informado, entregue pelos alunos, em que era descrito o objectivo do estudo e as condições nas quais iria ser realizado. Os alunos cujos pais devolveram a autorização assinada, integraram então os participantes da amostra.

A recolha de dados ocorreu entre os meses de Março e Abril em sessões de grupo.

Relativamente ao questionário “*As Minhas Leituras*”, este foi preenchido individualmente.

A escala “*Eu e a Leitura*” foi administrada colectivamente, mas quando os alunos com alguma dificuldade na leitura apresentavam dificuldades na leitura e compreensão das perguntas, os itens eram lidos em voz alta, até que se percebesse que tinham compreendido a questão. Os alunos foram informados de que não existiam respostas certas nem erradas e que o que interessava era a sua opinião. Após a administração dos itens exemplo, e a certeza de que todos tinham compreendido passou-se à aplicação dos restantes itens.

Os dados recolhidos foram introduzidos numa base de dados e foram posteriormente tratados com a ajuda do programa SPSS v.21.

V. RESULTADOS

Tendo como objectivo verificar se os hábitos de leitura se reflectem no aproveitamento escolar apresentam-se inicialmente um resumo dos resultados a português e a matemática (no 1º e 2º período) obtidos pelas crianças com mais hábitos de leitura e pelas crianças com menos hábitos de leitura.

Posteriormente foi realizado o teste t-student para amostras independentes a fim de perceber se existem diferenças significativas no aproveitamento escolar entre crianças com mais hábitos de leitura e crianças com menos hábitos de leitura. A tabela 1 resume esta informação.

Tabela 1

Estatística descritiva dos resultados a português e a matemática das crianças com mais e menos hábitos de leitura.

	Hábitos de leitura	N	M	DP	T	(p)
NotaLP1	Menos Hábitos	59	3.02	.682	-.767 (.445)	.445
	Mais Hábitos	50	3.12	.718		
NotaLP2	Menos Hábitos	59	2.97	.694	-1.789 (.078)	.078
	Mais Hábitos	50	3.20	.670		
NotaMat1	Menos Hábitos	59	2.53	.774	-1.163 (.247)	.247
	Mais Hábitos	50	2.70	.789		
NotaMat2	Menos Hábitos	58	2.57	.819	-1.706 (.091)	.091
	Mais Hábitos	51	2.84	.857		

O teste permite-nos concluir que não há diferenças significativas nas notas a Português e a Matemática entre as crianças que têm mais hábitos de leitura e crianças que não têm tanto esses hábitos. No entanto, apesar das diferenças não serem significativas, podemos observar através das médias que as notas das crianças com mais hábitos de leitura são sempre ligeiramente superiores às das crianças que não possuem tanto esses hábitos de leitura.

Querendo agora comparar rapazes e raparigas relativamente aos seus hábitos de leitura, foi realizada uma tabela de contingência e um teste de qui-quadrado. A tabela 2 resume os resultados obtidos.

Tabela 2

Relação entre género e hábitos de leitura

		Hábitos de leitura		Total	
		Sem Hábitos	Com Hábitos		
Género	Rapaz	Count	30	25	55
		% of Total	27.3%	22.7%	50.0%
	Rapariga	Count	29	26	55
		% of Total	26.4%	23.6%	50.0%
Total	Count	59	51	110	
	% of Total	53.6%	46.4%	100.0%	

O teste permite-nos concluir que as variáveis são independentes, ou seja, não há qualquer relação entre o género e os hábitos de leitura [$\chi^2(1)=.037$; $p=1.000$].

Querendo agora averiguar se quem tem mais hábitos de leitura tem maior motivação para a leitura apresentam-se inicialmente um resumo dos scores de motivação de leitura das crianças com mais hábitos de leitura e das crianças com menos hábitos de leitura.

Posteriormente foi realizado o teste t-student para amostras independentes a fim de perceber se existem diferenças significativas na motivação para a leitura entre crianças com menos hábitos de leitura e crianças com mais hábitos de leitura. A tabela 3 resume esta informação.

Tabela 3

Estatística descritiva dos resultados da motivação para a leitura das crianças consoante os seus hábitos de leitura

	Hábitos de leitura	N	M	DP	T	p
Motivação para leitura	Menos Hábitos	59	2.6819	.55186	-3.411	.001
	Mais Hábitos	51	3.0158	.42659		

O teste permite-nos concluir que há diferenças significativas nos scores de motivação para a leitura entre as crianças que têm mais hábitos de leitura e as crianças que não têm tanto esses hábitos de leitura. Podemos observar através das médias que a motivação para ler das crianças com mais hábitos de leitura é superior à das crianças que não possuem muitos hábitos de leitura.

O mesmo foi realizado com as 5 dimensões referentes a motivação para a leitura. A tabela 4 apresenta estes resultados.

Tabela 4

Estatística descritiva dos resultados das 5 dimensões da motivação para a leitura por hábitos de leitura

Hábitos de Leitura		N	M	DP	t	P
Curiosidade e importância	Menos Hábitos	59	2.8750	.72850	-3.424	.001
	Mais Hábitos	51	3.2924	.51211		
Prazer	Menos Hábitos	59	2.6915	.80686	-4.599	<.001
	Mais Hábitos	51	3.3150	.57520		
Razões Sociais	Menos Hábitos	59	2.2401	.73583	-3.207	.002
	Mais Hábitos	51	2.6863	.71775		
Reconhecimento Social	Menos Hábitos	59	3.2324	1.04706	-.912	.364
	Mais Hábitos	51	3.3838	.59692		
Competência	Menos Hábitos	59	2.3705	.73474	-.235	.815
	Mais Hábitos	51	2.4015	.63753		

O teste permite-nos concluir que existem diferenças significativas entre crianças com menos hábitos de leitura e crianças com mais hábitos de leitura relativamente às dimensões: “Curiosidade e importância de leitura”, “prazer” e “razões sociais”. Nestas 3 dimensões as médias são mais elevadas nas crianças que possuem mais hábitos de leitura.

Relativamente às outras duas dimensões, não foram encontradas diferenças significativas entre as crianças. No entanto, as médias das crianças com mais hábitos de leitura também são superiores do que as das crianças com menos hábitos de leitura.

Por fim iremos averiguar se há diferenças entre os géneros relativamente à motivação para a leitura. Para o efeito foi realizado o teste t-student para amostras independentes. A tabela 5 resume esta informação.

Tabela 5

Estatística descritiva dos resultados da motivação para a leitura (total) por género

Género		N	M	DP	t	p
Motivação para a leitura	Rapaz	55	2.7723	.51930	-1.295	.198
	Rapariga	55	2.9011	.52341		

O teste permite-nos concluir que não há diferenças significativas nos scores de motivação para a leitura entre raparigas e rapazes. No entanto, apesar da diferença não ser significativa, podemos observar através das médias que a motivação para ler das raparigas é superior à dos rapazes.

Realizamos o mesmo processo para as seguintes dimensões da motivação para a leitura: curiosidade e importância da leitura, prazer, razões sociais, reconhecimento social, e competência em leitura. O objectivo é averiguar se há diferenças entre os géneros relativamente a estas 5 dimensões leitura. Para o efeito foi realizado o teste t-student para amostras independentes. A tabela 6 resume esta informação.

Tabela 6
Estatística descritiva dos resultados das 5 dimensões da motivação para a leitura por género

	Género	N	Mean	Std. Deviation	T (p)
Curiosidade e importância	Rapaz	55	2.9432	.66485	-1.994 (.049)
	Rapariga	55	3.1938	.65351	
Prazer	Rapaz	55	2.8570	.76878	-1.694 (.093)
	Rapariga	55	3.1042	.76182	
Razões Sociais	Rapaz	55	2.4030	.72980	-.606 (.546)
	Rapariga	55	2.4909	.78921	
Reconhecimento Social	Rapaz	55	3.2675	1.01167	-.422 (.674)
	Rapariga	55	3.3377	.70221	
Competência	Rapaz	55	2.3909	.66650	.092 (.927)
	Rapariga	55	2.3788	.71579	

O teste permite-nos concluir que só há diferenças significativas entre rapazes e raparigas nos scores de motivação para a leitura relativamente a dimensão “curiosidade e importância” ($p=0.049$). As raparigas apresentam médias mais elevadas do que os rapazes. Nas restantes dimensões não existem diferenças significativas ($p>0.05$). No entanto, apesar da diferença não ser significativa, podemos observar através das médias que a motivação para ler das raparigas é superior à dos rapazes em todas as dimensões excepto na dimensão “competência”.

VI. DISCUSSÃO

Os resultados obtidos vão, na sua maioria, de encontro à literatura sobre o tema.

Relativamente à primeira hipótese que tinha como objectivo verificar se *As crianças que têm mais hábitos de leitura apresentam melhor aproveitamento escolar, do que as crianças que têm menos hábitos de leitura*. Concluímos que não há diferenças significativas nas notas a Português e a Matemática entre as crianças que têm hábitos de leitura e crianças que não têm esses hábitos ($p>0.05$). No entanto, apesar das diferenças não serem significativas, a análise das médias mostra-nos que, tal como seria de esperar, as notas das crianças com hábitos de leitura são sempre ligeiramente superiores às das crianças que não possuem hábitos de leitura.

A este propósito, Sequeira (2000), refere que, de facto, a leitura é indispensável para uma escolaridade bem-sucedida nas estratégias processuais e nos diferentes conteúdos disciplinares com os quais o aluno se confronta, até porque, como foi mencionado anteriormente, a competência leitora é uma ferramenta chave quando pensamos no “estudar”, visto que a maior parte da informação que chega aos alunos e com a qual os alunos têm de lidar, apresenta-se por meio da escrita (Carita et al., 2001), sendo fundamental que o aluno consiga descodificar e compreender aquilo que lê. Assim, é esperado que alunos que apresentem mais hábitos de leitura e que, como consequência, apresentem um domínio melhor desta competência, apresentem melhores resultados académicos. Neves (2010), debruçou-se sobre este assunto, sendo que os resultados encontrados, permitiram concluir que os hábitos de leitura favorecem o sucesso escolar. Resultados estes, que vão de encontro aos encontrados por Menezes (2010), que mostram uma relação positiva entre hábitos de leitura e sucesso nas aprendizagens escolares.

Quanto à segunda hipótese - *As crianças com mais hábitos de leitura apresentam maior motivação no processo de leitura* - observou-se que há diferenças significativas nos scores de motivação total entre as crianças que têm mais hábitos de leitura e as crianças que não têm tanto esses hábitos de leitura. A média de motivação para ler das crianças com mais hábitos de leitura é superior à das crianças que não possuem muitos hábitos de leitura. Nesta perspectiva os leitores com elevado envolvimento são mais motivados e estratégicos ao passo que os menos envolvidos se mostram menos motivados e usam menos estratégias para acederem à compreensão do que lêem (Mata, et al, 2009).

Relativamente às 5 dimensões da motivação para a leitura (Curiosidade e Importância de Leitura, Prazer, Razões Sociais, Reconhecimento Social e Competência em Leitura) verifica-se que existem diferenças significativas entre crianças com menos hábitos de leitura e crianças com mais hábitos de leitura relativamente às dimensões: “Curiosidade e importância de leitura”, “prazer” e “razões sociais”. Nestas 3 dimensões as médias são mais elevadas nas crianças que possuem mais hábitos de leitura. Wigfield (1997, cit por. Mata, Monteiro &

Peixoto, 2009), Demonstraram que, “na caracterização da motivação para a leitura, devem ser tidas em conta diferentes dimensões como: as autopercepções de leitor e sentimentos de eficácia que influenciam as expectativas de sucesso; os afectos associados à leitura, nomeadamente a satisfação e prazer, os quais, por sua vez, irão influenciar dimensões como o valor e interesse atribuídos à leitura. Mata e Monteiro (2011), verificaram que o efeito do género só se mostrava significativo para duas dimensões, sendo que apenas numa – Reconhecimento - as raparigas valorizavam mais esta dimensão.

Relativamente às outras duas dimensões, (Reconhecimento Social e Competência em Leitura), não foram encontradas diferenças significativas entre as crianças. No entanto, as médias das crianças com mais hábitos de leitura também são superiores do que as das crianças com menos hábitos de leitura. Relativamente aos resultados encontrados para dimensão “Competência”, de facto, grande parte dos estudos mostra que, inversamente aos resultados encontrados, as raparigas costumam ter valores mais elevados do que os rapazes, no que concerne à Eficácia e Competência Leitora (Baker & Wigfield, 1999; Gabadinho, 2007; Monteiro & Mata, 2001; Wigfield & Guthrie, 1997).

Isto pode ser explicado pelo facto das atitudes motivacionais face à leitura estarem ligadas aos sentimentos que o aluno tem em relação à leitura, que o levam a evitar ou não esta actividade, sendo que as experiências pessoais que cada criança vai vivendo em relação a esta tarefa, relacionam-se, directamente, com as atitudes e motivação que esta vai desenvolver em relação a esta actividade (Guthrie e Knowels, 2001, cit. por Mata, 2006). Neste sentido, é expectável que as crianças que têm hábitos de leitura, atribuam maior importância, valor, satisfação, prazer a esta tarefa, variáveis afectivas fundamentais para potenciar o seu envolvimento “motivacional”. Além de que, ao terem hábitos de leitura mais consistentes, é natural que vão aperfeiçoando as suas competências e se vão confrontando com experiências positivas, que podem potenciar as suas auto percepções de competência e eficácia de leitor e, conseqüentemente, expectativas de sucesso na tarefa e níveis mais elevados de motivação intrínseca (Monteiro & Mata, 2001; Mata et al., 2009; Wigfield, 1997), factores fundamentais para o desenvolvimento da motivação, nomeadamente, da motivação leitora.

Quanto às Razões Sociais, que remetem para as experiências sociais da leitura e a sua partilha com os outros (e.g. pares, pais), de facto, como referimos anteriormente, os hábitos de leitura podem ser impulsionados por factores externos. A este respeito, Lages et al. (2007), verificaram que o gosto pela leitura encontra-se relacionado com actividades desenvolvidas com os amigos, potenciando o gosto pela leitura, até porque, nestas idades, o grupo de pares tem fortes influências nas atitudes e comportamentos que se desenvolvem.

A terceira hipótese deste estudo onde se afirma que *As raparigas apresentam mais hábitos de leitura do que os rapazes*, foi rejeitada, ao contrário do que seria de esperar, não se confirma, ou seja, os resultados não mostram qualquer relação entre o género e os hábitos de leitura. De facto, na revisão de literatura efectuada, referimos alguns estudos que mostraram que, tendencialmente, as raparigas apresentam hábitos e motivação para a leitura mais positiva que os rapazes.. Também Gabadinho (2007), cita vários autores que se debruçaram sobre o género e a auto percepção de leitor, sendo que os resultados encontrados mostram que as raparigas têm expectativas mais elevadas acerca do seu desempenho em leitura do que os rapazes.

Contudo, como refere Maccoby (1990, p. 513, cit. por Gabadinho, 2007) “mesmo quando as diferenças encontradas entre rapazes e raparigas são consistentes, a percentagem da variância explicada pelo sexo é reduzida”, sendo que, de acordo com a literatura, essas diferenças variam de dimensão para dimensão, mostrando-se pouco significativa em algumas delas, além de umas se mostrarem mais positivas para as raparigas e outras para os rapazes.

Quanto à última hipótese - *Os rapazes apresentam menos motivação para a leitura do que as raparigas* – conclui-se que não há diferenças significativas nos scores de motivação total entre raparigas e rapazes. No entanto, apesar de essa diferença não ser significativa, podemos observar através das médias que a motivação para ler das raparigas é superior à dos rapazes.

Quanto às dimensões da motivação observou-se que só há diferenças significativas entre rapazes e raparigas nos scores de motivação para a leitura relativamente a dimensão “curiosidade e importância”. As raparigas apresentam médias mais elevadas do que os rapazes. Nas restantes dimensões não existem diferenças significativas. No entanto, apesar das diferenças não serem significativas, podemos observar através das médias que a motivação para ler das raparigas é superior à dos rapazes em todas as dimensões excepto na dimensão “competência”.

Estes resultados vão de encontro à literatura analisada, pois, como vimos anteriormente, vários estudos verificaram que as raparigas tendem a apresentar valores mais

elevados do que os rapazes em várias dimensões da motivação, sendo que esta tendência se verifica, habitualmente, na dimensão da Curiosidade/Importância (e.g. Baker & Wigfield, 1999; Mata et al., 2009; Monteiro & Mata, 2001; Wigfield & Guthrie, 1997). Por outro lado, Bártolo (2004) verificou que as raparigas apresentam valores motivacionais mais altos do que os rapazes, na dimensão do valor atribuído à leitura, factor importante para um envolvimento activo em hábitos de leitura

Contudo, Monteiro e Mata (2001), no seu estudo, encontraram resultados semelhantes aos nossos, apresentando os rapazes uma percepção mais positiva da sua competência leitora. As autoras referem a estrutura do instrumento utilizado e forma como os itens são elaborados (e.g. avaliam a eficácia por comparação ou apenas com base na percepção do sujeito, sem reenviar para comparações com outrem), como uma possível justificação para a diferença nos resultados, sendo importante procurar explorar esta questão em estudos futuros, de forma a tentar perceber que factores poderão influenciar estes resultados.

Em síntese, estes resultados vão de encontro aos resultados de vários estudos referidos por Mata et al. (2009), que têm mostrado que as raparigas são, em muitos aspectos, mais motivadas que os rapazes para a leitura, sendo que estas diferenças se revelam desde o início da escolaridade, sendo que o seu efeito se mostra mais evidente ao longo da progressão escolar (Mata & Monteiro, 2005).

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho pretendeu-se perceber de que forma os hábitos de leitura e a componente motivacional desempenham um papel chave na competência de leitura, e de que forma esta influência os resultados escolares dos alunos, procurando perceber as diferenças existentes entre géneros. Após a análise e discussão dos resultados, verificamos que, apesar das diferenças não se mostrarem estatisticamente significativas, existem diferenças e relações entre as variáveis em análise nas nossas hipóteses de estudo.

Importa agora fazer uma reflexão sobre possíveis limitações deste trabalho. Primeiramente, focaremos as limitações relacionadas com a amostra. Por um lado, a dimensão da amostra (n=110) mostra-se reduzida, para que esta possa ser representativa da população. Por outro, tratando-se de uma amostra por conveniência, os resultados não podem ser generalizáveis a todos os alunos a frequentar o 5º ano de escolaridade. Além do mais, esta mostra-se reduzida relativamente a outros estudos realizados com objetivos semelhantes, como sejam o caso do estudo de Mata, Monteiro e Peixoto (2009), com uma amostra de 1405

estudantes, Mata e Monteiro (2005) com cerca de 1400 alunos de diferentes anos de escolaridade.

Relacionada com as limitações anteriores, aparece a escassez de tempo desta investigação, que tendo em conta a sua complexidade, não permitiu fazer uma exploração mais exaustiva dos resultados obtidos, além de dificultar o acesso e inclusão de um maior número de participantes.

Ao nível de sugestões para estudos futuros, seria interessante analisar cada questão do questionário aplicado às crianças, para que se fizesse uma análise motivacional por domínio, tendo em conta que a literatura mostra que as diferenças variam em função de cada dimensão.

Além disto, tendo em conta os efeitos da variável género e levando em linha de conta que os resultados têm sido variados, seria interessante fazer uma análise intragrupo, ou seja, dentro de cada um dos grupos – raparigas e rapazes – de forma a tentar perceber as diferenças existentes e, talvez, compreender melhor os “porquês” de um grupo apresentar resultados mais positivos que o outro.

Neste sentido, uma aliança metodológica entre métodos quantitativos e qualitativos, de forma a potenciar a exploração e compreensão da motivação para a leitura, mostra-se relevante.

Tendo em conta a dinâmica social do ato de ler, assim como a função mediadora que os contextos (outros significativos), nomeadamente a família, podem ter no desenvolvimento de competências de leitura, seria interessante comparar os hábitos e motivação para a leitura de alunos com pais com hábitos de leitura e pais sem hábitos de leitura, até porque, segundo Gouveia (2009), as crianças que se encontram inseridas em ambientes familiares em que o contacto com os livros e com a leitura faz parte do quotidiano, vão interiorizando o valor da leitura e despertando o interesse por aprender a ler.

Neste sentido mais virado para as “variáveis externas”, talvez também fosse interessante tentar compreender aquilo que leva os alunos a envolverem-se activamente e se interessarem pela leitura na escola, para tentar retirar pistas de intervenção que permitam desenvolver estratégias pedagógicas que potenciem a motivação leitora. De facto, como refere Sabino (2008), é importante que os professores procurem desenvolver estratégias adequadas ao nível etário e interesses dos alunos, assim como ao background cultural referido acima, de forma a potenciar o seu interesse e envolvimento nas actividades de leitura.

VII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em psicologia e Educação*. 2ª Edição, Editora Psiquilibrios.
- Alarcão, M. (2005). *Motivar para a Leitura*. Estratégia de abordagem do texto narrativo. Editor: Textos Editores, LDA.
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura* (Caps. I e II). Lisboa: I.S.P.A.
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.
- Bártolo, V. (2004) Motivação para a leitura. In J. Lopes, M. Velasquez, P. Fernandes. & V. Bártolo (Orgs.), *Aprendizagem, ensino e dificuldades de leitura*. Lisboa.
- Benavente, A. (coord.); Rosa, A.; Costa, A. & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal – resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação/Conselho Nacional de Educação. Keelley.
- Carita, A.; Silva, A.; Monteiro, A. & Diniz, T. (2001). *Como ensinar a estudar*. Lisboa: Editorial Presença
- M.J. e Clausen-Grace, N. (2007) *Comprehension Shouldn't Be Silence. From strategy instruction to student independence*. Newark, DE: International Reading Association.
- Fayol, M., Gombert, J., Lecop, P., Sprenger-Charolles, L., & Zagar, D. (2000). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris :PUF.
- Foucambert, J. (1997). *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Lda.
- Gabadinho, D. (2007). *Leitura e Motivação: Que Relação? Estudos das relações entre desempenho em leitura, auto-percepção de leitor e género, em alunos do 5º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado em Ciência da Educação – Especialização e, Aprendizagem e Desenvolvimento Psicológico. Universidade Católica Portuguesa: Faculdade de Educação e Psicologia.
- Gambôa, M. (2008). Plano Nacional de Leitura: o que fazem os alunos com os livros? In *Actas do 7.º Encontro Nacional (5.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho (pp.1-17).
- Gouveia, J. (2009). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes: Um estudo de caso em alunos do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico*. Tese de Mestrado em

- Supervisão e Coordenação da Educação – Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Lages, M. (2007). *Os estudantes e a leitura*. Universidade Católica, Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa (CEP-CEP). Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Mata, L. (1999). Literacia - O papel da família na sua apreensão. *Análise Psicológica*, 1, 65-77.
- 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 Galego-Português de Psicopedagogia* (p. 140), Braga, Universidade do Minho.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto Editora.
- Mata, L.; Monteiro, V. & Peixoto, F. (2007). Motivação para a Leitura e para a Matemática – Características ao longo da escolaridade. In. Barca, A.; Peralbo, M.; Porto, A. Silva, B. & Almeida, L. (Eds) *Livro de Actas do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 550-558). Coruña: Universidade da Coruña/Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación
- Mata, L., Monteiro, V. & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica*, 27 (4), pp. 563-572.
- Mata, L. (2011). Motivation for reading and writing in preschool children. *Reading Psychology*, 32(3), 272-299. doi: 10.1080/02702711.2010.545268
- Martins, M. A. (1996). *Pré-história da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: I.S.P.A.
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 111-125, em <http://www.tandf.co.uk/journals> (acesso em 16/5/13).
- Moller, M. (2009). *O Método de Iniciação à Leitura da Escola «Ave-Maria»* 1ª Ed. Principia, Cascais.
- Monteiro, V. & Mata, L. (2001). Motivação para a leitura em crianças do 1º, 2º, 3º e 4 anos de escolaridade. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, 3, 49-68.
- Neves, S. (2010). *Hábitos de leitura e sucesso escolar – um estudo de caso em alunos no final do Ensino Básico*. Dissertação apresentada na Universidade Portucalense Infante D.



- Henrique para obtenção do grau de Mestre em Supervisão e Coordenação da Educação.
- Sabino, M. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45/5, 1-11.
- Sequeira, F. (2000). *Formar Leitores: O contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico: Leitura*. Ministério da Educação: Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Simão A. (2002). *Aprendizagem Estratégica Uma aposta na auto-regulação*. 1ª Edição. Ministério da Educação.
- Simões, J. & Mata, L. (2012). Autoconceito e motivação para as aprendizagens em crianças do 1º e 2º ano de escolaridade. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp. 506-520). Lisboa: ISPA - Instituto Universitário.
- Sim-Sim, I. (2001). *Aprender a ler: Quando começar e como*. Noesis.
- Snow, C., Burns, S. & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington: National Research Council-National Academy Press.
- Viana, F. (2002). Da linguagem oral à leitura: construção e validação do teste de Identificação de competências linguísticas. *Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas*. Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Velasquez, M. (2007). *Percursos Desenvolventes de Leitura e Escrita: Estudo Longitudinal com Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de doutoramento em Educação - Área de Conhecimento de Psicologia da Educação: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domainspecific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32, 59-68.
- 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.

IX. ANEXOS

Anexo- Questionário

“As minhas leituras”

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

Escola: _____	
Nome: _____	
Ano: _____	Turma: _____
Idade: _____	Data: ___/___/___
Sexo:	Feminino  <input type="checkbox"/> Masculino  <input type="checkbox"/>
Profissão: Pai: _____ Mãe: _____	
Habilitações: Pai: _____ Mãe: _____	
Nota a Língua Portuguesa: 1º período _____ 2º Período _____	
Nota a Matemática: 1º período _____ 2º Período _____	
Já repetiste algum ano? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Quantos? _____	

Exemplos:

Costumo ver televisão

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

Costumo andar de bicicleta

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

1.1. Quando lês achas que és:

Muito Fraco Fraco Médio Bom Muito Bom Excelente

1.2. Gostas de Ler? Sim Não

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

1.4. Costumas ler sozinho fora da escola?

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

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

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

Com quem? _____

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

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

1.7. Achas que lêes tanto quanto devias? Sim Não

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

Livros <input type="checkbox"/>	Banda desenhada <input type="checkbox"/>
Jornais <input type="checkbox"/>	Poesia <input type="checkbox"/>
Revistas <input type="checkbox"/>	Enciclopédias <input type="checkbox"/>
Textos de internet <input type="checkbox"/>	Posters/Postais <input type="checkbox"/>
E-mails <input type="checkbox"/>	Sobre programas de televisão <input type="checkbox"/>

Outros: _____

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

Contos/fabulas <input type="checkbox"/>	Livros de cozinha <input type="checkbox"/>
Romances/Historias de amor <input type="checkbox"/>	Livros sobre Tecnologia/computador <input type="checkbox"/>
Livros de Aventuras e Mistério <input type="checkbox"/>	Comedia (para rir) <input type="checkbox"/>
Livros sobre a Natureza/Animais <input type="checkbox"/>	Poesia <input type="checkbox"/>
Outros _____	

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

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

2.2. Em tua casa existem livros para crianças? Sim Não

2.3. Se respondeste **Sim**, quantos é que existem?

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

Em que sítio da casa é que eles estão? _____

2.4. Durante o ano oferecem-te livros:

Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca

Quem costuma oferecer-te livros _____

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

2.6. Se respondeste **Sim**, indica o que costumam vê-los a ler (podes escolher as hipóteses quiseres):

Jornais <input type="checkbox"/>	Recados <input type="checkbox"/>
Revistas <input type="checkbox"/>	Legendas de filmes <input type="checkbox"/>
Livros <input type="checkbox"/>	Rótulos de Embalagens <input type="checkbox"/>
Papeis ligados ao trabalho <input type="checkbox"/>	Listas de Compras <input type="checkbox"/>
Receitas de Culinária <input type="checkbox"/>	Cartazes de Publicidade <input type="checkbox"/>
Cartas <input type="checkbox"/>	Outras Coisas: _____

2.7. Em tua casa existe computador? Sim Não

Podes usá-lo? Sim Não

Assinala o que fazes no computador:

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

3.1. Na tua Escola existe Biblioteca? Sim Não

3.2. Se respondeste Sim, costumás ler livros da Biblioteca?":

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

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

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

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

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

Por favor indica os nomes de 3 livros que leste ultimamente e de que gostaste mais:

1. _____

2. _____

3. _____

Indica o nome de um autor que gostes ou conheças:

Em cada um dos títulos dos livros que se seguem indica, com uma X, se 'Conheço/Não conheço' e se 'Já li/Não li' (terás de marcar duas X, em cada título)

	Conheço	Não conheço	Já li	Não li
1. Capitão Cueca				
2. Os patins do Tomás				
3. Os Três Porquinhos				
4. Elmer				
5. O segredo do rio				
6. Uma aventura na Escola				
7. A fada Oriana				
8. O Rato do Campo e o Rato da Cidade				
9. O Príncipezinho				
10. O Tesouro Maravilhoso				
11. A Fada Carolina				
12. Capuchinho Vermelho				
13. A menina que sorria a dormir				
14. A Polegarzinha				
15. Soldado João				
16. Pedro e o Lobo				
17. A caixa dos fantasmas				
18. O segredo do Rei Curro				
19. O Flautista de Hamelin				
20. A revolta dos alfinetes				
21. O Macaco do rabo cortado				
22. O Soldadinho de Chumbo				
23. A Vassoura Voadora				
24. A Menina Gotinha de água				
25. A rã Tita e o lago misterioso				
26. O Rei batoteiro				
27. Nas nuvens com o Janeca				
28. O Pinóquio				
29. A Girafa que comia estrelas				
30. A Lenda de Despereaux				

Obrigado pela colaboração!

EU e 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"/>

	Muito diferente de mim	Diferente de mim	Parecido comigo	Muito parecido comigo
1. Gosto de descobrir coisas novas com a leitura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Eu gosto de ler para me distrair.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Para mim é importante que os meus pais valorizem as leituras que faço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Por vezes leio com os meus amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Quando leio em voz alta engano-me várias vezes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ler é importante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Eu gosto que me ofereçam livros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Eu gosto de ouvir o professor dizer que leio bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Costumo partilhar as minhas leituras com a minha família.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Tenho dificuldade em acabar um livro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Eu leio para ter mais informações sobre assuntos que me interessam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Eu divirto-me enquanto leio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Fico feliz quando alguém reconhece que leio bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Os meus amigos e eu gostamos de trocar coisas para ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Muito diferente de mim	Diferente de mim	Parecido comigo	Muito parecido comigo

	Muito diferente de mim	Diferente de mim	Parecido comigo	Muito parecido comigo
15. Quando estou a ler, estou sempre a ver quantas páginas faltam para terminar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Gosto de ler sobre novos assuntos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Eu gosto muito de ler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Gosto que os meus pais reconheçam os meus esforços para ler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Converso com os meus amigos sobre o que leio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Normalmente escolho livros pequenos para ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Ler é importante porque aprendo coisas novas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Quando leio fico distraído e não dou pelo tempo passar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. É importante que me digam quando estou a ler bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Em casa costumo falar sobre o que estou a ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Geralmente demoro muito tempo para acabar de ler um livro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Ler é importante porque me ajuda a resolver problemas do dia-a-dia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. É importante quando o professor valoriza a minhas leituras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Gosto de falar com os meus amigos sobre os livros que leio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Muito diferente de mim	Diferente de mim	Parecido comigo	Muito parecido comigo

	Muito diferente de mim	Diferente de mim	Parecido comigo	Muito parecido comigo
29. Eu acho que ler é difícil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. A leitura é uma forma importante de obtermos conhecimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Quando vou de férias gosto sempre de levar livros para ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. É importante que reconheçam quando me esforço para ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Quando estou a ler tenho que voltar atrás várias vezes, para compreender o que li.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Normalmente aprendo coisas lendo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Muito diferente de mim	Diferente de mim	Parecido comigo	Muito parecido comigo

Obrigado pela colaboração!

Anexo A – caracterização da amostra

(Hábitos de leitura)

Género

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Rapaz	55	50,0	50,0	50,0
Valid Rapariga	55	50,0	50,0	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Idade

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
9	1	,9	,9	,9
10	56	50,9	50,9	51,8
11	36	32,7	32,7	84,5
Valid 12	11	10,0	10,0	94,5
13	5	4,5	4,5	99,1
14	1	,9	,9	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Idade	110	9	14	10,69	,906
Valid N (listwise)	110				

HabilPai

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
5	2	1,8	4,8	4,8
6	6	5,5	14,3	19,0
Valid 9	10	9,1	23,8	42,9
12	15	13,6	35,7	78,6
13	9	8,2	21,4	100,0
Total	42	38,2	100,0	
Missing 0	68	61,8		
Total	110	100,0		

HabilMãe

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
2	1	,9	1,9	1,9
3	1	,9	1,9	3,7
4	3	2,7	5,6	9,3
5	1	,9	1,9	11,1
Valid 6	3	2,7	5,6	16,7
7	1	,9	1,9	18,5
9	11	10,0	20,4	38,9
12	16	14,5	29,6	68,5
13	17	15,5	31,5	100,0
Total	54	49,1	100,0	
Missing 0	56	50,9		
Total	110	100,0		

Anexo B – outputs SPSS resultados

Hipótese 1 – Anexos

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
HabitoLeitura	110	1.00	5.00	2.6121	1.12022
Valid N (listwise)	110				

Habitosrecode2grupos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00 Sem Hábitos	59	53.6	53.6	53.6
2.00 Com Hábitos	51	46.4	46.4	100.0
Total	110	100.0	100.0	

NotaLP1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	insuficiente	22	20,0	20,2	20,2
	suficiente	59	53,6	54,1	74,3
	bom	27	24,5	24,8	99,1
	muito bom	1	,9	,9	100,0
	Total	109	99,1	100,0	
Missing	System	1	,9		
Total		110	100,0		

NotaLP2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	insuficiente	21	19,1	19,3	19,3
	suficiente	60	54,5	55,0	74,3
	bom	27	24,5	24,8	99,1
	muito bom	1	,9	,9	100,0
	Total	109	99,1	100,0	
Missing	System	1	,9		
Total		110	100,0		

NotaMat1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	insuficiente	62	56,4	56,9	56,9
	suficiente	29	26,4	26,6	83,5
	bom	17	15,5	15,6	99,1
	muito bom	1	,9	,9	100,0
	Total	109	99,1	100,0	
Missing	System	1	,9		
Total		110	100,0		

NotaMat2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	muito insuficiente	1	,9	,9	,9
	insuficiente	55	50,0	50,5	51,4
	suficiente	31	28,2	28,4	79,8
	bom	20	18,2	18,3	98,2
	muito bom	2	1,8	1,8	100,0
	Total	109	99,1	100,0	
Missing	System	1	,9		
Total		110	100,0		

Group Statistics

		Habitosrecode2grupos	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
NotaLP1	1.00 Sem Hábitos		59	3.02	.682	.089
	2.00 Com Hábitos		50	3.12	.718	.102
NotaLP2	1.00 Sem Hábitos		59	2.97	.694	.090
	2.00 Com Hábitos		50	3.20	.670	.095
NotaMat1	1.00 Sem Hábitos		59	2.53	.774	.101
	2.00 Com Hábitos		50	2.70	.789	.112
NotaMat2	1.00 Sem Hábitos		58	2.57	.819	.108
	2.00 Com Hábitos		51	2.84	.857	.120

Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Habitosrecode2grupos		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
NotaLP1	1.00 Sem Hábitos	.303	58	.000	.813	58	.000
	2.00 Com Hábitos	.246	50	.000	.805	50	.000
NotaLP2	1.00 Sem Hábitos	.261	58	.000	.805	58	.000
	2.00 Com Hábitos	.317	50	.000	.812	50	.000
NotaMat1	1.00 Sem Hábitos	.375	58	.000	.700	58	.000
	2.00 Com Hábitos	.313	50	.000	.756	50	.000
NotaMat2	1.00 Sem Hábitos	.343	58	.000	.777	58	.000
	2.00 Com Hábitos	.262	50	.000	.812	50	.000

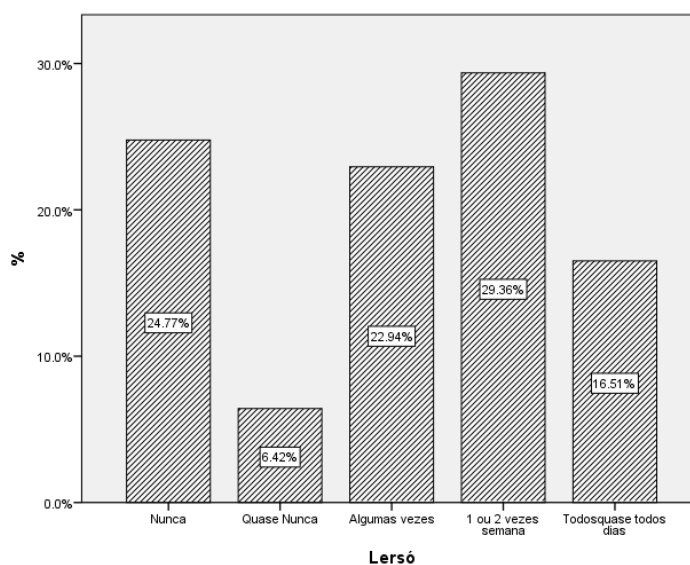
a. Lilliefors Significance Correction

$n > 30$ – teorema do limite central – a variável tende a ter uma distribuição normal

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
NotaLP1	Equal variances assumed	1.917	.169	-.767	107	.445	-.103
NotaLP2	Equal variances assumed	.108	.743	-1.781	107	.078	-.234
NotaMat1	Equal variances assumed	.323	.571	-1.163	107	.247	-.175
NotaMat2	Equal variances assumed	.100	.753	-1.706	107	.091	-.274

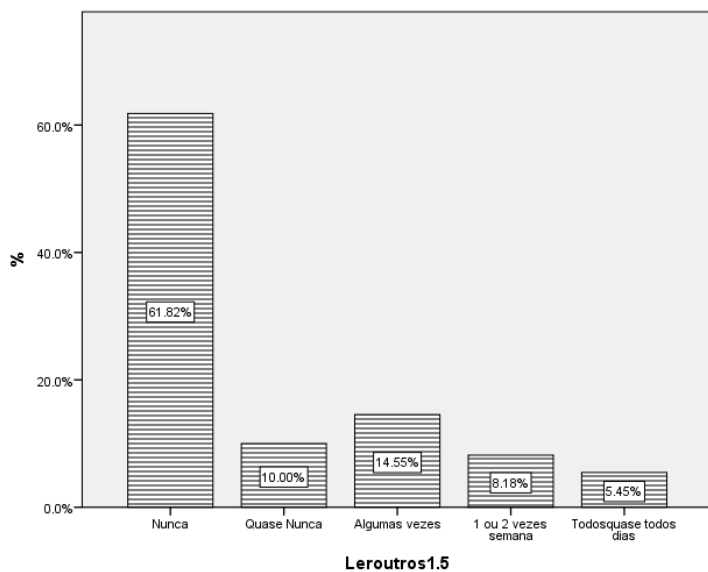
Estadística descritiva – hábitos de leitura

		Lersó			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Nunca	27	24.5	24.8	24.8
	2 Quase Nunca	7	6.4	6.4	31.2
	3 Algumas vezes	25	22.7	22.9	54.1
	4 1 ou 2 vezes semana	32	29.1	29.4	83.5
	5 Todosquase todos dias	18	16.4	16.5	100.0
Total		109	99.1	100.0	
Missing	0	1	.9		
Total		110	100.0		



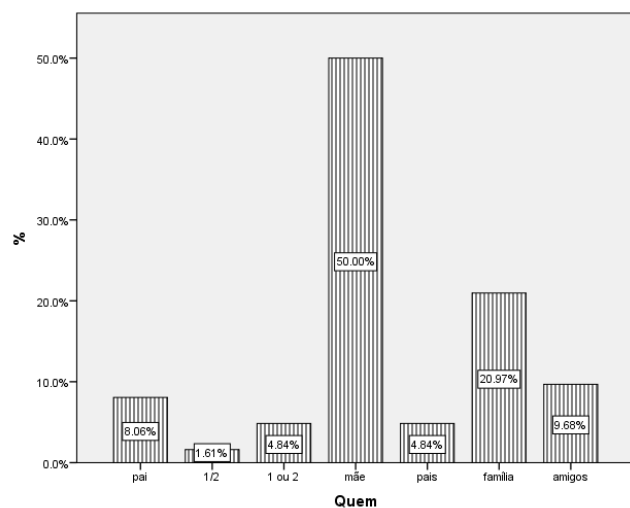
Leroutros1.5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Nunca	68	61.8	61.8	61.8
	2 Quase Nunca	11	10.0	10.0	71.8
	3 Algumas vezes	16	14.5	14.5	86.4
	4 1 ou 2 vezes semana	9	8.2	8.2	94.5
	5 Todosquase todos dias	6	5.5	5.5	100.0
Total		110	100.0	100.0	



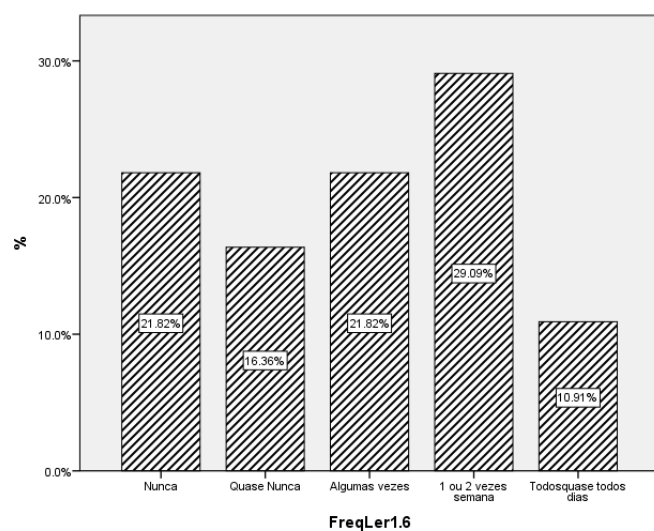
Quem

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 pai	5	4.5	8.1	8.1
	1 ou 2	3	2.7	4.8	12.9
	1/2	1	.9	1.6	14.5
	2 mãe	31	28.2	50.0	64.5
	3 pais	3	2.7	4.8	69.4
	4 família	13	11.8	21.0	90.3
	5 amigos	6	5.5	9.7	100.0
	Total	62	56.4	100.0	
Missing	0	48	43.6		
Total		110	100.0		



FreqLer1.6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Nunca	24	21.8	21.8	21.8
	2 Quase Nunca	18	16.4	16.4	38.2
	3 Algumas vezes	24	21.8	21.8	60.0
	4 1 ou 2 vezes semana	32	29.1	29.1	89.1
	5 Todosquase todos dias	12	10.9	10.9	100.0
Total		110	100.0	100.0	



Anexos –

- ❖ **H2:** *As crianças com mais hábitos de leitura apresentarão maior motivação no processo de leitura.*

Group Statistics					
	Habitosrecode2grupos	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Motivação_total	1.00 Sem Hábitos	59	2.6819	.55186	.07185
	2.00 Com Hábitos	51	3.0158	.42659	.05973

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
Motivação_total	Equal variances assumed	2.053	.155	-3.508	108	.001	-.33388

Para as 5 dimensões

Group Statistics					
	Habitosrecode2grupos	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Curiosidade_importancia	1.00 Sem Hábitos	59	2.8750	.72850	.09484
	2.00 Com Hábitos	51	3.2924	.51211	.07171
Prazer	1.00 Sem Hábitos	59	2.6915	.80686	.10504
	2.00 Com Hábitos	51	3.3150	.57520	.08054
Razões_Sociais	1.00 Sem Hábitos	59	2.2401	.73583	.09580
	2.00 Com Hábitos	51	2.6863	.71775	.10050
Reconhecimento_social	1.00 Sem Hábitos	59	3.2324	1.04706	.13632
	2.00 Com Hábitos	51	3.3838	.59692	.08359
Competencia	1.00 Sem Hábitos	59	2.3705	.73474	.09566
	2.00 Com Hábitos	51	2.4015	.63753	.08927

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
Curiosidade_importancia	Equal variances assumed	3.620	.060	-3.424	108	.001	-.41737

Prazer	Equal variances assumed	6.434	.013	-4.599	108	.000	-.62351
Razões_Sociais	Equal variances assumed	.002	.965	-3.207	108	.002	-.44616
Reconhecimento_social	Equal variances assumed	2.828	.096	-.912	108	.364	-.15131
Competencia	Equal variances assumed	1.473	.228	-.235	108	.815	-.03103

❖ **H3:** *As raparigas desenvolverão melhores hábitos de leitura do que os rapazes.*

Género * Habitosrecode2grupos Crosstabulation

		Habitosrecode2grupos			
		1.00 Sem Hábitos	2.00 Com Hábitos	Total	
Género	1 Rapaz	Count	30	25	55
		% of Total	27.3%	22.7%	50.0%
	2 Rapariga	Count	29	26	55
		% of Total	26.4%	23.6%	50.0%
Total		Count	59	51	110
		% of Total	53.6%	46.4%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	.037 ^a	1	.848	1.000	.500	
Continuity Correction ^b	.000	1	1.000			
Likelihood Ratio	.037	1	.848	1.000	.500	
Fisher's Exact Test				1.000	.500	
Linear-by-Linear Association	.036 ^c	1	.849	1.000	.500	.149
N of Valid Cases	110					

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 25.50.

b. Computed only for a 2x2 table

c. The standardized statistic is .190.

❖ **H4** *Os rapazes desenvolverão menor motivação do que as raparigas.*

Group Statistics

	Género	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Motivação_total	1 Rapaz	55	2.7723	.51930	.07002
	2 Rapariga	55	2.9011	.52341	.07058

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
Motivação_total	Equal variances assumed	.072	.789	-1.295	108	.198	-.12876

5 dimensões da motivação para a leitura

Group Statistics					
	Género	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Curiosidade_importancia	1 Rapaz	55	2.9432	.66485	.08965
	2 Rapariga	55	3.1938	.65351	.08812
Prazer	1 Rapaz	55	2.8570	.76878	.10366
	2 Rapariga	55	3.1042	.76182	.10272
Razões_Sociais	1 Rapaz	55	2.4030	.72980	.09841
	2 Rapariga	55	2.4909	.78921	.10642
Reconhecimento_social	1 Rapaz	55	3.2675	1.01167	.13641
	2 Rapariga	55	3.3377	.70221	.09469
Competencia	1 Rapaz	55	2.3909	.66650	.08987
	2 Rapariga	55	2.3788	.71579	.09652

Tests of Normality							
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Curiosidade_importancia	1 Rapaz	.084	55	.200 [*]	.966	55	.121
	2 Rapariga	.111	55	.091	.903	55	.000
Prazer	1 Rapaz	.075	55	.200 [*]	.963	55	.085
	2 Rapariga	.164	55	.001	.882	55	.000
Razões_Sociais	1 Rapaz	.102	55	.200 [*]	.974	55	.278
	2 Rapariga	.106	55	.182	.969	55	.173
Reconhecimento_social	1 Rapaz	.216	55	.000	.735	55	.000
	2 Rapariga	.176	55	.000	.841	55	.000
Competencia	1 Rapaz	.090	55	.200 [*]	.976	55	.322
	2 Rapariga	.149	55	.004	.943	55	.011

Tests of Normality

	Género	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Curiosidade_importancia	1 Rapaz	.084	55	.200 [*]	.966	55	.121
	2 Rapariga	.111	55	.091	.903	55	.000
Prazer	1 Rapaz	.075	55	.200 [*]	.963	55	.085
	2 Rapariga	.164	55	.001	.882	55	.000
Razões_Sociais	1 Rapaz	.102	55	.200 [*]	.974	55	.278
	2 Rapariga	.106	55	.182	.969	55	.173
Reconhecimento_social	1 Rapaz	.216	55	.000	.735	55	.000
	2 Rapariga	.176	55	.000	.841	55	.000
Competencia	1 Rapaz	.090	55	.200 [*]	.976	55	.322
	2 Rapariga	.149	55	.004	.943	55	.011

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances						
		Variances			t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	
Curiosidade_importancia	Equal variances assumed	.143	.706	-1.994	108	.049	-.25065	
Prazer	Equal variances assumed	.105	.747	-1.694	108	.093	-.24727	
Razões_Sociais	Equal variances assumed	.340	.561	-.606	108	.546	-.08788	
Reconhecimento_social	Equal variances assumed	.815	.369	-.422	108	.674	-.07013	
Competencia	Equal variances assumed	.337	.563	.092	108	.927	.01212	