

Referência:

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.

MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA EM CRIANÇAS DO 1º, 2º, 3º E 4º ANOS DE ESCOLARIDADE

Vera Monteiro

Lourdes Mata

ISPA – Instituto Superior de Psicologia Aplicada

RESUMO

Com este trabalho pretende-se por um lado proceder à análise das propriedades psicométricas de uma escala de avaliação da motivação para a leitura- *Eu e a Leitura*. Por outro lado procura-se fazer uma caracterização geral dos perfis motivacionais de crianças dos quatro primeiros anos de escolaridade, e estudar o efeito das variáveis género e ano de escolaridade, sobre as diferentes dimensões da motivação para a leitura. Com os resultados obtidos pudemos constatar que a motivação para a leitura é um constructo multidimensional. A análise das propriedades psicométricas do instrumento utilizado, mostrou que este permite diferenciar três dimensões diferentes da motivação para a leitura (Prazer/Valor, Autoconceito de leitor, Reconhecimento social), com bons índices de consistência interna comparativamente a outros instrumentos de referência. Verificou-se um efeito das variáveis género e ano de escolaridade, nos perfis motivacionais destas crianças. Quanto ao ano de escolaridade, o seu efeito mostrou-se evidente para as três dimensões consideradas. No que se refere ao efeito do género, este evidenciou-se de forma significativa apenas nas dimensões Autoconceito de leitor e Reconhecimento social.

MOTIVAÇÃO

A motivação com que as pessoas abordam tarefas ou situações é sem dúvida um factor que influencia a forma de resolução e o resultado final obtido, não só em termos de sucesso ou de insucesso, mas também no grau de aprofundamento e complexidade dessa resolução. Em contexto educativo a motivação é um constructo central, tendo sido objecto de estudo em múltiplos trabalhos, no sentido não só de o caracterizar (Weiner, 1992; Stipek, 1998) como também de analisar e caracterizar as estratégias educativas mais motivantes e que assim se tornem mais eficazes (Bruner, 1978).

A importância da motivação em contexto escolar, como determinante do sucesso escolar alcançado pelos alunos, justifica os numerosos estudos em que os investigadores verificaram que alguns constructos como as crenças, os valores e os objectivos mediatizam os comportamentos de realização dos sujeitos. Examinaram ainda, a forma como estes constructos se relacionam com o desempenho académico, com a persistência, com a escolha de actividades, com a construção do sentido e com o seus interesses pelas actividades escolares (Oldfather & Wigfield 1996). É aceite de forma unânime que estes constructos têm um papel importante na motivação dos sujeitos, no entanto a discussão mantém-se. Por um lado, pretende-se identificar se algum destes constructos tem um papel mais central na motivação e qual a perspectiva teórica que melhor explica a motivação das crianças e adolescentes para a realização. Por outro lado, há autores que referem que muitas vezes a generalização dos princípios gerais, enunciados nas teorias sobre a motivação, não são directamente aplicáveis, ou totalmente esclarecedores quando se trata de domínios mais específicos da aprendizagem, nomeadamente a leitura (Wigfield, 1997), sendo por essa razão necessário proceder a análises e estudos mais direccionados para determinadas áreas.

Motivação para a leitura

Em contexto educativo, em especial em fases iniciais de aprendizagem, no ensino formal, a aprendizagem da leitura e da escrita assume um peso importante e por vezes mesmo determinante, no maior ou menor sucesso das crianças. A aprendizagem da linguagem escrita nem sempre é sentida como fácil, implicando muito investimento e persistência por parte das crianças. Quando se procura fazer, junto dos professores, um levantamento das razões de dificuldades e insucesso na aprendizagem da linguagem escrita, para além de razões ligadas à aquisição de competências e a imaturidade, surgem também razões referentes à motivação,

(vontade, persistência, gosto...). Em síntese, existem dois grandes aspectos a considerar na aprendizagem da leitura. Por um lado, a técnica e o seu domínio e por outro a componente motivacional e afectiva a ela associada. Segundo Gambrell (1996), estes dois vectores passaram nos últimos anos a serem considerados essenciais no processo de aquisição da linguagem escrita. A autora refere que a partir do momento em que muitos teóricos começaram a enfatizar a necessidade de se considerarem em paralelo os aspectos cognitivos e os aspectos afectivos da aprendizagem da leitura, os trabalhos de investigação nesta área, a partir dos anos 90, passaram também a valorizar aspectos como a motivação e as interacções sociais. Quando consideradas estas vertentes, pode obter-se uma perspectiva mais completa sobre a participação dos sujeitos e sobre o processo de aprendizagem da linguagem escrita (Wigfield & Guthrie, 1997b).

Reflectindo sobre os trabalhos de investigação na área da literacia, Oldfather e Wigfield (1996) consideram que se podem identificar duas perspectivas na motivação para a leitura. Uma, cujos estudos se baseiam nos processos de leitura, focando a sua atenção na forma como o interesse do leitor influencia a compreensão do material de leitura. Os resultados destes estudos, indicam que o interesse que os sujeitos têm pelos materiais estão bastante relacionados com o uso correcto de estratégias de aprendizagem, com o seu nível de atenção e a própria compreensão desses materiais (Oldfather & Wigfield 1996). Desta forma, os alunos que acharem os materiais mais interessantes estarão também mais motivados para os explorarem e compreenderem. Ou seja, o interesse pelo material é um facilitador da compreensão. A segunda perspectiva, baseia-se no construtivismo social da aprendizagem da leitura, que enfatiza os contextos sociais de motivação para a leitura. Os estudos neste domínio são essencialmente qualitativos e referem o papel crucial que as interacções sociais em sala de aula ou na família desempenham, não apenas, no desenvolvimento da literacia, mas em particular, no desenvolvimento e manutenção da motivação dos alunos para a literacia.

Procurando também caracterizar a motivação para a leitura Baker, Scher e Mackler (1997), consideram existir razões diversas que podem influenciar de uma maneira ou de outra a motivação das crianças para a leitura. Entre estas, os autores destacam que uma criança pode estar motivada porque percebe esta actividade como agradável, porque ler tem valor ou importância para ela, porque lhes permite interagir com outros, ou porque alguém a elogia pela sua leitura.

Por seu lado, Wigfield (1997) descreve a motivação para a leitura como as percepções do leitor em relação a si próprio, quanto ao seu sentimento de auto-eficácia, às expectativas de sucesso na leitura, e sentimentos enquanto leitor. Segundo o autor, quando estes sentimentos são

positivos, é mais provável que as crianças e adultos se envolvam em actividades de leitura significantes e complexas. Um outro aspecto realçado por este autor, quanto à motivação para a leitura é o que se refere ao afecto, ao prazer associado à leitura. Esta componente afectiva vai influenciar aspectos como o valor atribuído à leitura, a motivação intrínseca e o interesse pela leitura. Para este autor, a motivação não pode assim ser considerada como um constructo unidimensional e ser reduzida a um único factor. Wigfield (1997) vai então no seu trabalho, identificar diferentes componentes da motivação para a leitura, confirmá-las em termos empíricos e estabelecer a relação de alguns destes aspectos com a frequência e a performance das crianças em leitura.

Esta posição que considera a motivação para a leitura como um constructo multidimensional, é partilhada por vários autores para diferentes faixas etárias (Baker, Scher & Mackler, 1997; Baker & Wigfield, 1999; Gambrell, 1996; Baker & Wigfield, 1999; Wigfield & Guthrie 1997a).

Baseando-se nesta concepção multidimensional da motivação para a leitura, vários instrumentos foram sendo criados, de modo a avaliar este constructo. Wigfield, Guthrie e McGough (1996) desenvolveram um questionário sobre motivação para a leitura que se destina a alunos do 3º ao 6º anos de escolaridade. Os autores conceptualizaram 11 dimensões diferentes sobre a motivação para a leitura que podem ser incluídas em três grandes grupos (Wigfield, 1997). Um primeiro grupo, baseia-se na competência e na eficácia em leitura. Neste grupo, os autores incluem duas dimensões da motivação : *Eficácia na Leitura*, que se refere à crença que a criança tem em ser bem sucedido em leitura, e o *Desafio da Leitura*, ou seja a satisfação que a criança sente por ter assimilado ideias complexas do texto. O segundo grupo, baseia-se nos trabalhos teóricos da motivação intrínseca/extrínseca, sendo aqui consideradas as razões apresentadas pela criança para a leitura. Neste grupo, são incluídas cinco dimensões diferentes: *Curiosidade pela Leitura*, que avalia o desejo aprender algo sobre um tópico interessante; *Prazer pelo tipo de leitura*, que tem a ver com o prazer de ler um texto literário ou um texto informal; *Reconhecimento*, refere-se às gratificações resultantes pelo reconhecimento por parte dos outros, do seu sucesso em leitura; *Leitura para as Notas*, que se prende com as avaliações da sua competência em leitura, e finalmente *Importância da Leitura*. Destas cinco dimensões, três reenviam para a motivação intrínseca (Curiosidade, Prazer e Desafio) e duas para aspectos mais extrínsecos da motivação (Reconhecimento e Notas). O último grupo, refere-se a aspectos sociais da leitura. Este inclui quatro dimensões, que se baseiam na premissa de que ler é uma actividade social: *Razões sociais* para a leitura, tem a ver com experiências sociais de leitura e a

sua partilha com os outros; *Competição* na Leitura, avalia o desejo de ultrapassar os desempenhos dos outros em leitura; *Complacência*, que se prende com o facto da criança ler para atingir um objectivo externo ou um pedido que lhe foi dirigido. Por fim uma última dimensão, chamada *Fuga à Leitura*, composta por uma série de itens que avaliam os aspectos que os estudantes dizem não gostar na leitura.

Num estudo realizado com este instrumento por Baker e Wigfield (1999) com alunos do 5º e 6º anos, os resultados evidenciaram um efeito da variável género em 9 das subescalas do instrumento, não se tendo verificado este efeito somente nas dimensões *Competição* e *Fuga*. Em todas as outras dimensões, onde se encontraram diferenças significativas, as raparigas apresentaram sempre resultados superiores aos dos rapazes. No que diz respeito ao ano de escolaridade os autores também encontraram um efeito desta variável nos perfis motivacionais dos sujeitos no que se refere às dimensões *Razões Sociais* e *Reconhecimento*. Verificou-se que os sujeitos mais novos (5º ano) apresentaram nestas duas componentes valores mais elevados que os mais velhos (6º ano). Não foi encontrada nenhuma interacção entre as variáveis género e ano de escolaridade.

Um outro questionário de motivação para a leitura foi criado por Gambrell, Palmer, Codling e Mazzoni (1996), constituído por 20 itens que avaliam duas dimensões específicas da motivação: *Autoconceito de leitor* e *Valor da leitura*. Os itens do *Autoconceito* pretendem caracterizar a forma como os sujeitos percebem a sua competência em leitura e a sua competência quando se comparam com os seus colegas. Os itens da dimensão *Valor da leitura* procuram obter informação sobre o valor que os sujeitos atribuem às tarefas e actividades de leitura, particularmente em termos de grau de envolvimento e frequência de participação nessas actividades de leitura.

Num estudo realizado com crianças do 3º e 5º anos de escolaridade Gambrell et al. (1996) estudaram o efeito da variável idade nas motivações para a leitura. Verificaram a existência de diferenças significativas para a subescala do *Valor*, entre os valores médios do 3º e 5º ano, apresentando as crianças mais novas valores mais positivos que os seus colegas. Os autores sugerem que o declínio nos níveis de motivação observados nas crianças são em grande parte, devido a mudanças na escola e no clima de sala de aula, em particular no que se refere às crianças que transitam de um ciclo para outro.

Scher e Baker (1997) construíram também uma escala de motivação para a leitura, composta por 13 itens que avaliam cinco componentes factoriais: *Importância*, *Informação*, *Prazer*, *Autoconceito* e *Contextos Sociais*. Num trabalho longitudinal realizado com alunos do 1º

ao 2º ano , não encontraram qualquer efeito da variável género, no perfil motivacional destas crianças. Contudo no que se refere ao ano de escolaridade foram encontradas algumas diferenças. Os alunos no 2º ano apresentaram perfis motivacionais com uma estrutura mais diferenciada do que no 1º ano. Contudo foi encontrada uma relação evidente entre as motivações no 1º ano e as apresentadas no final do 2ºano.

OBJECTIVOS

Sustentaram este trabalho dois grandes objectivos. Por um lado, tivemos como finalidade, criar uma escala adequada a crianças do 1º ao 4º ano de escolaridade, que caracterizasse e avaliasse diferentes dimensões de motivação para a leitura.

Por outro lado, foi também nosso objectivo, proceder a uma caracterização geral dos perfis motivacionais das crianças destas faixas etárias e estudar o efeito das variáveis género e ano de escolaridade, sobre as diferentes dimensões de motivação para a leitura.

METODOLOGIA

Amostra

Este trabalho foi desenvolvido com uma amostra constituída por 574 sujeitos, que frequentavam escolas do 1º ciclo do ensino básico da região de Lisboa. O estatuto sócio-cultural dos sujeitos da amostra variava entre o médio baixo e o médio alto.

O quadro 1 apresenta a distribuição dos sujeitos em função do género e do ano de escolaridade.

Quadro 1 – Distribuição dos sujeitos por ano de escolaridade e género.

	ANO DE ESCOLARIDADE				Total
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	
Raparigas	67	32	92	94	285
Rapazes	49	42	103	95	289
Total	116	74	195	189	574

Instrumento

O instrumento utilizado foi uma escala de motivação para a leitura – *Eu e a Leitura*- que foi construída tendo como referência alguns dos instrumentos já existentes (Gambrell, Palmer, Codling e Mazzoni (1996), Scher & Baker, 1997; Wigfield, Guthrie & McGough, 1996). Foram criadas duas versões equivalentes desta escala, uma para crianças do 1º e 2º anos de escolaridade, e outra para crianças do 3º e 4º anos de escolaridade.

Esta escala, na sua versão final, é constituída por três subescalas que avaliam a motivação para a leitura, constituindo um total de 20 itens.

Entre estas subescalas, duas reenviam para aspectos mais intrínsecos da motivação (**Prazer/Valor** e **Autoconceito**), enquanto a outra reenvia para aspectos extrínsecos (**Reconhecimento**). Apesar das escalas de motivação destinadas a crianças destas faixas etárias, normalmente não considerarem dimensões relacionadas com a vertente extrínseca, pareceu-nos importante fazê-lo, por várias razões. Por um lado, porque Wigfield, Guthrie & McGough (1996) verificaram em crianças um pouco mais velhas, quer por entrevistas quer pelo seu questionário de motivação para a leitura, que na base deste constructo, estavam aspectos associados a estas duas dimensões. Por outro lado parece-nos também que em fases iniciais de aprendizagem, pode ser muito importante e até por vezes determinante o reconhecimento, o apoio e os incentivos que os outros significativos vão dando e até a comparação que o sujeito vai fazendo das suas competências em relação aos outros. Assim para além das dimensões **Prazer/Valor** da leitura e **Autoconceito** de leitor, introduzimos uma dimensão, à semelhança de Wigfield, Guthrie & McGough (1996), ligada à importância atribuída ao **Reconhecimento** e valorização externos das competências e performances de leitura.

Cada uma destas três dimensões tem como objectivo avaliar aspectos distintos da motivação para a leitura que em seguida passamos a descrever.

1. Prazer/Valor da leitura (8 itens) - Estes itens reenviam para a importância que se pode atribuir à leitura, assim como ao prazer que dela se pode retirar .

Exemplo:

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

2. Autoconceito de leitor (7 itens) – Nesta subescala todos os itens se referem à forma como a criança percepção a sua competência em situações de leitura.

Exemplo:

Item 8. Algumas crianças acham que não são boas a ler **Mas** Outras crianças acham que são boas a ler.

3. Reconhecimento (5 itens) – Os itens desta subescala reenviam para a importância atribuída pela criança ao reconhecimento externo (pelos outros), do seu sucesso na leitura e à comparação social do sujeito com os outros.

Exemplo:

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

Tal como referimos anteriormente, existem duas versões da escala, sendo uma destinada às crianças mais novas e ainda com pouco domínio da leitura (1º e 2º anos de escolaridade), e outra versão destinada a crianças mais velhas (3º e 4º anos de escolaridade) que já conseguem ler.

Para as crianças mais velhas (3º e 4º anos de escolaridade) o formato dos itens que compõem a escala, permite uma dupla opção (Figura 1). Primeiro pede-se à criança para decidir entre duas descrições de sujeitos, aquela com que melhor se identifica. Depois a criança terá de exprimir o seu grau de identificação (“Sou Tal e Qual Assim” ou “Sou um Bocadinho Assim”).

SOU TAL E QUAL ASSIM	SOU UM BOCA- DINHO ASSIM		SOU UM BOCA- DINHO ASSIM	SOU TAL E QUAL ASSIM		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças ouvem histórias com atenção.	MAS	Outras não estão com atenção quando ouvem histórias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 1 – Item exemplo da escala para o 3º e 4º anos de escolaridade.

De acordo com Harter (1982), a eficácia deste formato prende-se com o pressuposto de que existem sujeitos que se vêem de um modo, enquanto outros se vêem de modo oposto, não envolvendo nenhuma das respostas o termo “falso”. Assim com este formato pretende-se minimizar a influência de uma tendência para respostas socialmente desejáveis.

O formato anteriormente apresentado, não se adequa às crianças que frequentam o 1º e o 2º anos de escolaridade, devido à sua idade e às suas competências em leitura. Os itens utilizados numa versão e noutra são os mesmos, mas para as crianças mais novas a forma de administração é diferente, embora se mantenha a mesma estrutura, baseada numa dupla opção feita sequencialmente. Os itens são aplicados oralmente e a situação criada é mais lúdica, sendo apresentada à criança como se se tratasse de um jogo. Para a administração desta versão, foram utilizados dois bonecos idênticos que facilitaram a concretização das afirmações feitas, assim como a identificação da criança com cada uma delas.

Este ouve histórias com atenção.		MAS		Este não está com atenção quando ouve histórias.	
4		3		2	1
Ouves histórias com muita atenção	Ou	Ouves com atenção		Estás com pouca atenção quando ouves histórias	Ou Com nenhuma atenção

Figura 2 – Item exemplo da escala para o 1º e 2º anos de escolaridade.

A cotação é idêntica para as duas versões da escala. Cada item é cotado numa escala de 1 a 4. A escolha de uma afirmação mais positiva pode ser cotada com 3 ou 4, consoante o grau de identificação, enquanto que a escolha de uma afirmação menos positiva pode ser cotada com 1 ou 2, de acordo com o grau de identificação do sujeito.

Após a cotação dos diferentes itens, calcula-se para cada subescala a média dos itens que a constituem, obtendo-se desta forma três médias a partir das quais se pode traçar um perfil individual ou colectivo.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Análise das Propriedades Psicométricas da Escala

Com o objectivo de analisar a estrutura da escala, procedeu-se a uma análise factorial incidindo sobre 32 itens (versão inicial da escala), que reenviavam para 4 diferentes dimensões teóricas iniciais da motivação, cada uma com 8 itens: **Prazer** da Leitura, **Valor** da Leitura, **Autoconceito** de Leitor e **Reconhecimento**.

A análise factorial com rotação Varimax efectuada sobre estes 32 itens conduziu à eliminação de 12 itens que se diferenciavam da estrutura factorial básica encontrada. A versão final ficou então constituída por 20 itens, distribuídos apenas por três dimensões, já que os itens referentes ao Valor da Leitura, não apareceram organizados num factor específico, aparecendo mesmo alguns com um grau de saturação elevado com a dimensão Prazer. De realçar que Gambrell, Palmer, Codling e Mazzoni (1996), no seu *Reading Survey*, na dimensão Valor também incluem itens reenviando para o que inicialmente considerámos de Prazer e outros que reenviam para o que considerámos Valor da Leitura.

Tendo como base os 20 itens seleccionados, procedemos a uma nova análise factorial, com a definição prévia de três factores. No Quadro 2 apresenta-se o padrão factorial para as três subescalas. Como se pode verificar a estrutura factorial é muito clara, revelando que os itens referentes a cada uma das subescalas estão enquadrados no seu próprio factor.

Quadro nº2 – Análise Factorial, com rotação Varimax.

Item	Subescala	Prazer/Valor	Autoconceito	Reconhecimento
Item 9 – Satisfeito por ver livros		.54		
Item 13 – Satisfeito a ouvir histórias		.55		
Item 17 – Ler é boa maneira de passar o tempo		.56		
Item 18 – Contar historias aos amigos		.49		
Item 21 – Receber livros histórias de presente		.64		
Item 22 – É preciso ler coisas todos os dias		.60		
Item 25- Ler é divertido		.65		
Item 29- Gostar de ler muito tempo		.64		
Item 7- Ler é difícil/f			.62	
Item 11- Conseguir ler em voz alta			.50	
Item 15- Bom a ler			.60	
Item 19- Conseguir ajudar os colegas a ler			.46	
Item 23- Conseguir ler depressa			.65	
Item 27- Conseguir ler textos difíceis			.74	
Item 31- Perceber o que se lê			.61	
Item 4- Professor diga que lê bem				.67
Item 8- Amigos digam que lê bem				.74
Item 12- Receber elogios quando lê				.69
Item 16- Pais digam que lê bem				.66
Item 32- Ser dos que lêem melhor				.52

Pela análise do quadro 2, constatamos que o grau de saturação dos itens com o factor correspondente é bastante bom, uma vez que todos os itens apresentam uma saturação acima de .49 e a média de saturação de todos os itens é de .61.

De modo a verificar a relação existente entre cada item e a dimensão a que pertence, efectuámos o cálculo de correlações item/total para as três subescalas.

Quadro 3 – Correlações item/total para cada uma das dimensões da escala.

Subescala Item	Prazer	Subescala Item	Autoconceito	Subescala Item	Reconhecimento
Item 9	.56*	Item 7	.62*	Item 4	.69*
Item 13	.52*	Item 11	.55*	Item 8	.73*
Item 17	.57*	Item 15	.65*	Item 12	.70*
Item 18	.56*	Item 19	.57*	Item 16	.65*
Item 21	.62*	Item 23	.62*	Item 32	.60*
Item 22	.64*	Item 27	.70*		
Item 25	.68*	Item 31	.63*		
Item 29	.70*				

* Correlações estatisticamente significativas para $p < 0.001$

Para todas as subescalas cada item apresenta uma correlação positiva, de moderada a alta, com o score total da subescala. O valor mais baixo encontrado para estas correlações item/total, foi de .52 para um dos itens do Prazer, enquanto que o mais elevado foi de .73, para um item da subescala do Reconhecimento. Todas as correlações foram positivas e estatisticamente significativas para $p < 0.001$.

De modo a verificar a coerência dos itens dentro de cada uma das subescalas, procedemos ao cálculo da consistência interna para cada uma delas (Quadro 4). Os índices de consistência interna foram obtidos através do cálculo do alfa de Cronbach.

Quadro n.º 4 – Coeficientes de consistência interna para as três subescalas.

	Prazer/Valor	Autoconceito	Reconhecimento
1º Ano	.64	.81	.56
2º Ano	.70	.76	.62
3º Ano	.73	.70	.72
4º Ano	.79	.70	.67
Total	.75	.73	.70

No que se refere à sua consistência interna as diferentes subescalas apresentam alguma variabilidade nos valores de Alfa de Cronbach. Analisando os resultados obtidos para o total da

amostra podemos observar que duas das subescalas têm índices de consistência superiores a .70 (Prazer/Valor e Autoconceito), e apenas uma tem .70 (Reconhecimento). Considerando que índices iguais ou superiores a .70, indicam uma boa consistência interna (Baker & Wigfield, 1999), os resultados por nós obtidos para o total da nossa amostra e nas três subescalas, são bastante bons.

Quando considerando os anos em separado, verifica-se, nalguns casos, valores mais baixos para algumas subescalas, nomeadamente para o Reconhecimento, situando-se estes, no entanto em valores considerados aceitáveis a nível estatístico.

Procurámos, por outro lado, comparar os valores de consistência interna por nós obtidos na escala Eu e a Leitura, com os obtidos por outros autores, em escalas com dimensões idênticas às deste nosso instrumento (Quadro 5).

Quadro 5 – Comparação dos índices de consistência interna de vários instrumentos de medida da Motivação para a leitura.

	Prazer/Valor	Autoconceito	Reconhecimento
“Eu e a Leitura” – Monteiro & Mata, 2000.	.75	.73	.70
Motivation for reading Questionnaire – Baker & Wigfield, 1999	-----	.66	.74
Motivation for reading Questionnaire – Wigfield, Guthrie & McGough, 1996	-----	.63	.69
Motivation for Reading Profile – Gambrel, Palmer, Codling & Mazzoni, 1996.	.82	.75	-----

Como podemos constatar pela análise do quadro 5, os valores obtidos na escala Eu e a Leitura, embora idênticos ao obtidos em subescalas similares de outros instrumentos de avaliação da motivação, apresentam algumas oscilações consoante a comparação feita. Contudo parece-nos que nesta comparação, em termos globais, os valores de consistência interna das três subescalas são bons.

Caracterização do Perfil Motivacional

Tendo em consideração a totalidade da nossa amostra, procurámos traçar o perfil motivacional dos sujeitos, tendo como referência o cálculo para cada subescala, da respectiva média e desvio padrão (Quadro 6 e Figura 3).

Quadro 6 – Médias e Desvios padrão para as três subescalas.

Subescala	Número de itens	M	SD
Prazer/Valor	8	3.6	.46
Autoconceito	7	3.2	.55
Reconhecimento	5	3.3	.58

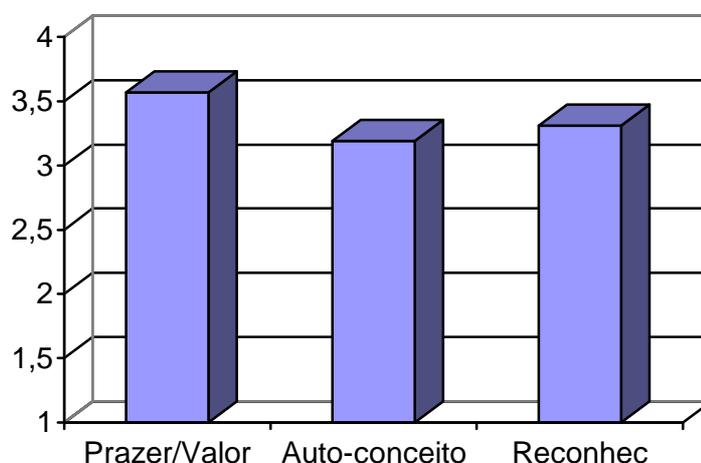


Figura 3 – Perfil motivacional da totalidade da amostra.

Sabendo que o valor máximo que se poderia obter em cada uma das dimensões consideradas, era 4 e o mínimo 1, podemos verificar que os valores obtidos pela nossa amostra, nas diferentes subescalas da motivação para a leitura situam-se acima do valor médio (2.5). Estes resultados indicam que as crianças se consideram motivadas para cada um dos aspectos estudados nesta escala. Contudo verifica-se que algumas dimensões têm valores mais elevados que outras. A subescala do **Prazer/Valor** foi a que apresentou uma média mais elevada (3.57) enquanto que a média mais baixa foi obtida na subescala do **Autoconceito** (3.19).

De modo a verificar se existiam diferenças significativas entre as três médias obtidas, calculámos o t-teste, cujos resultados indicaram que todas as médias são significativamente diferentes umas das outras (Prazer/Autoconc. $t=16.1$ $p<0.001$; Prazer/Reconh. $t=9.78$ $p<0.001$; Autoconc/Reconhec. $t= -3.683$ $p<0.001$).

Efeito do Ano de Escolaridade e do Género

De modo a verificarmos o efeito do género e do ano de escolaridade nos perfis motivacionais das crianças, procedemos ao cálculo de uma análise de variância. Esta análise evidenciou diferenças significativas quer para o ano de escolaridade (Pillai's $F(9,1698)=12.43$ $p<0.001$) quer para a variável género (Pillai's $F(3,564)=6.62$ $p<0.001$).

No que se refere ao ano de escolaridade os resultados revelam efeitos desta variável, nas três subescalas, Prazer/Valor com $F(3,566)=5.79$ para $p=0.001$; Autoconceito com $F(3,566)=4.45$ para $p=0.004$; Reconhecimento com $F(3,566)=26,60$ para $p<0.001$). Enquanto que para a subescalas do Prazer e Reconhecimento os valores decrescem com o ano de escolaridade, para o Autoconceito verifica-se o efeito inverso, tendo os sujeitos mais velhos, valores médios mais elevados do que os mais novos.

Quanto ao efeito do género, este só se mostrou significativo para duas subescalas. Para o Autoconceito ($F(1,566)=4.004$ $p<0,05$) e para o Reconhecimento ($F(1,566)=8.53$ $p=0.004$) em que as raparigas apresentaram valores mais elevados que os rapazes.

A interacção das variáveis género e ano de escolaridade não se verificou estatisticamente significativa para nenhuma das dimensões consideradas.

Ano de Escolaridade

Os resultados obtidos em estudos sobre motivação para a leitura, apontam para um efeito idade nalguns domínios da motivação. De qualquer forma o efeito desta variável não está claramente caracterizado. Uma vez que trabalhamos com crianças do 1º ao 4º ano de escolaridade, procurámos traçar os perfis motivacionais das crianças, com o objectivo esclarecer um pouco mais esta questão.

Como se pode verificar (Figura 4), o **Prazer/Valor** obtido ou atribuído pelas crianças nas situações de leitura, decresce com o ano de escolaridade, tal como a valorização de **Reconhecimento** social da sua performance. Pelo contrário, o **Autoconceito** como leitor, aumenta com o ano de escolaridade e portanto, com a idade. Como pudemos verificar pela análise de variância anteriormente apresentada, o efeito desta variável é estatisticamente significativo para as três dimensões da escala.

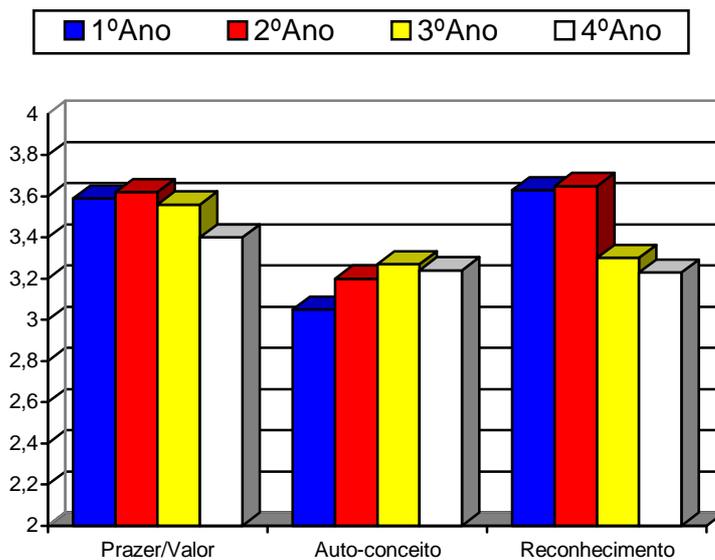


Figura 4 – Resultados obtidos por ano de escolaridade.

Quanto à dimensão **Prazer/Valor**, embora nalguns trabalhos (Baker & Wigfield, 1999; Scher e Baker, 1997) não se tenha verificado o efeito da variável idade para dimensões equivalentes, também Gambrell, Palmer, Codling & Mazzoni (1996) obtiveram resultados semelhantes aos deste estudo. Estes autores, para a sua subescala Valor (idêntica a esta do **Prazer/Valor**), obtiveram diferenças significativas entre as médias dos alunos do 3º e 5º anos, verificando que as crianças mais novas tinham resultados mais positivos que as mais velhas. Embora fique ainda por esclarecer totalmente o efeito da idade sobre esta dimensão, já que Baker e Wigfield (1999) trabalharam com crianças mais velhas e com idades pouco diferenciadas e Scher e Baker (1997) trabalharam também com crianças com idades pouco diferenciadas, parece que, pelo menos em fases iniciais de aprendizagem, à medida que as crianças progredem no seu percurso escolar atribuem menor **Prazer/Valor** à leitura. Este facto leva-nos a procurar equacionar alguns factores que poderão estar na origem desta constatação. Por um lado Goodman (1987), no âmbito das estudos sobre literacia emergente, referiu o facto de algumas crianças quando iniciaram o ensino formal, explorarem a linguagem escrita em várias vertentes, utilizando o código escrito, mesmo que não convencionalmente, com múltiplas funções. Contudo após iniciarem o seu percurso escolar, abandonavam completamente as suas explorações e utilizações funcionais, por estas não serem valorizadas nem solicitadas em fases iniciais de aprendizagem formal. Vários têm sido os autores também a referir que no decorrer dos primeiros

anos de escolaridade, a escola tem muitas vezes como principal preocupação o ensino de técnica e dos aspectos convencionais da linguagem escrita, colocando em segundo plano os aspectos funcionais considerando que estes poderão e deverão ser valorizados, trabalhados e explorados numa fase posterior da aprendizagem, quando já existe um domínio da leitura (Hall, 1987; Rockwell, 1987; Teale & Sulby, 1989). Estes aspectos podem assim explicar o facto de nos primeiros anos de escolaridade se verificar um decréscimo na dimensão **Prazer/Valor** da leitura, já que a utilização sistemática que as crianças passaram a fazer da leitura, passou a ser muito escolarizada (cópias, ditados, fichas...) e provavelmente muito pouco funcional e lúdica, influenciando esta a sua percepção do **Prazer/Valor** a retirar das situações de leitura. De qualquer forma parece-nos importante desenvolver outros estudos, longitudinais ou transversais, em que para além de fazer análise dos perfis motivacionais, se recolhessem também informações mais qualitativas de modo a compreender melhor este decréscimo, no caso dele se confirmar.

Tal como referimos anteriormente a dimensão **Autoconceito** é, entre as três consideradas, a única em que se verifica um aumento de scores com a idade. Para a análise desta diferença parece-nos importante considerar três aspectos. Como primeiro aspecto há que ter presente que esta subescala reenvia para uma dimensão específica do autoconceito, o Autoconceito de leitor. Em segundo lugar devemos considerar que a grande maioria das crianças no início do 1º ano de escolaridade não sabe efectivamente ler e tem consciência disso. Por fim parece-nos importante referir que a competência em leitura em condições normais, para a maioria das crianças, aumenta significativamente entre o 1º e o 4º ano de escolaridade. Assim é natural que neste nosso estudo, com crianças do 1º ao 4º ano de escolaridade, se tenha verificado que quanto mais velhas são, melhor se percebem enquanto leitoras.

Quanto ao decréscimo na dimensão **Reconhecimento** à medida que há progressão no ano de escolaridade, também Baker e Wigfield (1999) obtiveram um resultado semelhante com alunos do 5º ano e do 6º ano, apresentando os mais novos médias significativamente superiores às obtidas pelos mais velhos. Este aspecto parece-nos interessante ocorrer, podendo ser justificada pelo facto de que à medida que os sujeitos vão crescendo, se vão tornando e sentindo como mais competentes enquanto leitores, tendo assim menos necessidade que outros (pais, amigos, professores) assinalem (reafirmem) a sua competência em leitura, passando consequentemente a valorizar menos a dimensão de **Reconhecimento** social.

Efeito do Género

Com o objectivo de verificar a influência do género na motivação para a leitura procedemos a uma análise comparativa dos resultados obtidos na escala da motivação, pelos rapazes e pelas raparigas. Os valores obtidos pelas crianças, nas diferentes subescalas encontram-se apresentados na Figura 5.

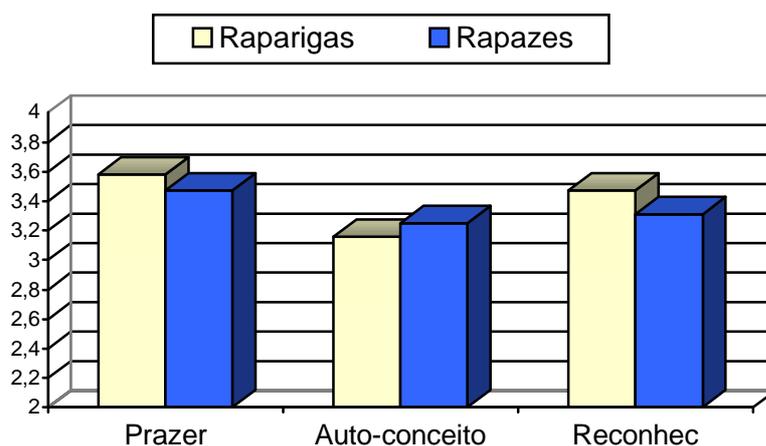


Figura 5- Resultados obtidos por rapazes e raparigas nas três dimensões da escala de motivação.

Como se pode verificar a subescala com valores mais elevados foi a do **Prazer** e a que apresentou valores mais baixos, foi a do **Autoconceito** para ambos os géneros. As raparigas têm uma percepção mais positiva do que os rapazes nas subescalas do **Prazer** e no **Reconhecimento** e menos positiva na do **Autoconceito**. Contudo rapazes e raparigas embora revelem diferenças ao nível das três dimensões da escala, estas, tal como pudemos verificar anteriormente, só se mostraram estatisticamente significativas para o **Autoconceito** e o **Reconhecimento**. Também Baker e Wigfield (1999) encontraram resultados idênticos na subescala de **Reconhecimento**, da sua escala de motivação, tendo as raparigas apresentado valores significativamente mais elevados que os rapazes. Parece assim que as raparigas destas faixas etárias, estão mais dependentes, ou valorizam mais, o reconhecimento que os outros possam fazer das suas competências enquanto leitores.

Neste mesmo trabalho, Baker e Wigfield (1999), na sua subescala de Auto-eficácia, que considerámos equivalente à de Autoconceito, verificaram que as raparigas apresentavam uma percepção mais positiva da sua competência de leitoras, do que os rapazes. Estes resultados são contraditórios com os por nós obtidos na subescala do Autoconceito. Se fizermos uma análise mais cuidada dos itens destas subescalas, verificamos que dois dos quatro itens utilizados pelos

autores na Auto-eficácia avaliam a eficácia do sujeito por comparação com algo ou com outros, enquanto que nos outros dois procura-se obter a percepção do sujeito enquanto leitor sem reenviar directamente para comparações. Ora, todos os 7 itens da subescala de Autoconceito do nosso instrumento, são deste último tipo. Parece-nos pertinente colocar a questão da eventual equivalência entre estes dois tipos de questões que originam percepções de competência, baseadas em referentes diferentes, podendo mesmo constituir dimensões distintas da motivação para a leitura e estar na origem das diferenças de resultados encontradas entre estes dois estudos. De qualquer forma, esta diferença encontrada entre o Autoconceito de leitor entre rapazes e raparigas, parece-nos merecedora de um estudo mais aprofundado de modo a confirmá-la e eventualmente vir a fundamentá-la.

CONCLUSÃO

Como primeira conclusão a retirar deste estudo podemos apontar o facto da motivação para a leitura se ter verificado ser um constructo multidimensional. O instrumento utilizado evidenciou uma estrutura com dimensões distintas e equivalentes a outras encontradas noutros estudos neste domínio. As suas propriedades Psicométricas mostraram-se nalguns aspectos bastante boas e equivalentes às obtidas nas escalas que tivemos como referência. Contudo pensamos que novos estudos poderão ser desenvolvidos de modo a clarificar algumas questões que se levantaram, nomeadamente a diferenciação entre Prazer e Valor da leitura e a influência da idade na multidimensionalidade da motivação para a leitura.

Podemos ainda realçar o facto de se ter verificado um efeito das variáveis género e ano de escolaridade, nos perfis motivacionais destas crianças. Quanto ao efeito do ano de escolaridade (idade), este mostrou-se evidente para as três dimensões da motivação para a leitura (**Prazer/Valor**, **Reconhecimento** e **Autoconceito**). Enquanto que o **Prazer/Valor** obtido ou atribuído pelas crianças nas situações de leitura e a necessidade de **Reconhecimento** da sua performance decrescem com o ano de escolaridade, verificou-se um efeito inverso na dimensão **Autoconceito**.

Quanto ao efeito do género nos perfis motivacionais, este evidenciou-se somente nas dimensões **Autoconceito** de leitor e **Reconhecimento** social. Quanto ao primeiro, os rapazes apresentaram uma percepção mais positiva da sua competência de leitores do que as raparigas. Relativamente ao **Reconhecimento** constatou-se um efeito inverso, já que as raparigas valorizaram mais esta dimensão.

REFERÊNCIAS

- BAKER, L., SCHER, D. & MACKLER, K. (1997) "Home and family influences on motivations for reading", in *Educational Psychologist*, 32(2), 69-82.
- BAKER, L. & WIGFIELD, A. (1999). "Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement", in *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.
- BRUNER, J.S. (1978). *Toward a theory of instruction* (8° ed.). Cambridge, Massachusettes: Harvard University Press.
- GAMBRELL, L. (1996). "Creating classroom cultures that foster reading motivation", in *The Reading Teacher*, 50(1), 14-25.
- Gambrell, L.; Palmer, B.; Codling, R. & Mazzoni, S. (1996). "Assessing motivation to read", in *The Reading Teacher*, 49 (7), 518-533.
- GOODMAN, Y. (1987). "O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas", in E. Ferreiro & M. Palácio (Eds) *Os processos de leitura e escrita*, pp. 85-101. Porto Alegre: Artes Médicas.
- HALL, N. (1987a). *The Emergence of Literacy*. London: Hodder & Stoughton.
- HARTER, S. (1985). *Manual for the Self-perception profile for children*. University of Denver.
- OLDFATHER, P. & WIGFIELD, A. (1996). "Children's motivations for literacy learning", in L. Baker; P. Afflerbach & D. Reinking (Eds). *Developing Engaged Readers in School and Home Communities*, pp.89-113. Mahwah, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates Publishers.
- ROCKWELL, E. (1987). "Os usos escolares da língua escrita", in E.Ferreiro & M. Palácio (Eds) *Os processos de leitura e escrita* (pp. 231-249). Porto Alegre: Artes Médicas.
- SCHER, D. & BAKER, L. (1997). *Children's Conceptions and Motivations Regarding Reading and their relations to parental ideas and home experiences*. Poster symposium, Society for Research in Child Development, Washington.
- STIPEK, D. (1998). *Motivation to learn : From theory to practice*.(3rd ed.).Boston: Allyn and Bacon.
- TEALE, W. & SULZBY, E. (1989). "Emergent Literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers", in W. Teale & E. Sulzby (Eds) *Emergent Literacy – Writing and reading* , 4ª ed., pp. vii-xxv. Norwood: Ablex Publishing Cooperation.
- WEINER, B. (1992). *Human Motivation*. New York: Rinehart & Winston.
- WIGFIELD, A. (1997). "Reading Motivation: A domain-specific approach to motivation", in *Educational Psychologist*, 32(2), 59-68.
- WIGFIELD, A. & GUTHRIE, J. (1997a). "Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading", in *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.
- WIGFIELD, A. & GUTHRIE, J. (1997b). "Motivation for reading: An overview", in *Educational Psychologist*, 32(2), 57-58.
- WIGFIELD, A.; GUTHRIE, J. & MCGOUGH, K. (1996). *A questionnaire measure of children's motivations for reading*. Instructional Resource nº 22. Maryland: National Reading Research Center.

RESUMO

Com este trabalho pretende-se por um lado proceder à análise das propriedades psicométricas de uma escala de avaliação da motivação para a leitura- *Eu e a Leitura*. Por outro lado procura-se fazer uma caracterização geral dos perfis motivacionais de crianças dos quatro primeiros anos de escolaridade, e estudar o efeito das variáveis género e ano de escolaridade, sobre as diferentes dimensões da motivação para a leitura. Com os resultados obtidos pudemos constatar que a motivação para a leitura é um constructo multidimensional. A análise das propriedades psicométricas do instrumento utilizado, mostrou que este permite diferenciar três dimensões diferentes da motivação para a leitura (Prazer/Valor, Autoconceito de leitor, Reconhecimento social), com bons índices de consistência interna comparativamente a outros instrumentos de referência. Verificou-se um efeito das variáveis género e ano de escolaridade, nos perfis motivacionais destas crianças. Quanto ao ano de escolaridade, o seu efeito mostrou-se evidente para as três dimensões consideradas. No que se refere ao efeito do género, este evidenciou-se de forma significativa apenas nas dimensões Autoconceito de leitor e Reconhecimento social.

Résumé

On prétend, avec ce travail, procéder, d'un côté, à l'analyse des propriétés psychométriques d'une échelle d'évaluation de la motivation pour la lecture - *Moi et la Lecture*. D'un autre côté on a comme objectif caractériser les profils de motivation des enfants qui sont à l'école maternelle, et donc étudier l'effet des variables genre et année scolaire, sur les différentes dimensions de la motivation pour la lecture. Avec les résultats obtenus on peut constater que la motivation pour la lecture est un concept multidimensionnel. L'analyse des propriétés psychométriques de l'instrument utilisé, nous a montré que ceci permet différencier trois dimensions différentes de la motivation pour la lecture (Plaisir/Valeur, Autoconcept de Lecteur, Reconnaissance Sociale), avec des bons résultats au niveau de la consistance interne, relativement à d'autres instruments pareils qu'on a eu comme référence. On a vérifié un effet des variables genre et année scolaire, dans les profils de motivation. À propos de l'année scolaire, son effet est évident dans les trois dimensions considérées. Dans ce qui concerne l'effet du genre, on a constaté des différences significatives entre filles et garçons seulement dans les dimensions Autoconcept de Lecteur et Reconnaissance Sociale.

Abstract

The aim of this paper is to analyse the psychometric properties of a scale of evaluation of motivation for reading – *Reading and Me*. It also tries to characterise the motivational profiles of children in the first four years of school and to study the effect of the variables gender and school year on the different dimensions of motivation for reading. The results showed that this motivation is a multidimensional construct. The analysis of the psychometric properties of the scale revealed three different dimensions of motivation for reading - Pleasure/Value, Reader's Self-Concept, Social Recognition - with good levels of internal consistence when compared to other instruments of reference. It was also possible to verify that the variables gender and school year have an effect on the motivational profiles of these children. The effect of the school year was evident in the three dimensions considered. In what concerns the effect of gender, it was only significant in the dimensions of Social Recognition and Reader's Self-Concept.