

Originalmente publicado em: NORONHA, A.P.; MACHADO, C.; ALMEIDA, L.; GONÇALVES, M.; MARTINS, S. & RAMALHO, V. (Org.) (Outubro de 2008). *Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Universidade do Minho/Psiquilibrios Edições. ISBN: 978-989-95522-6-5.

Escala de autopercepção de leitor

Vera Monteiro, Lourdes Mata & Francisco Peixoto*

Os trabalhos mais recentes no domínio da leitura, e nomeadamente no que respeita à forma como as crianças aprendem a ler, contemplam não apenas os aspectos cognitivos da leitura, mas também os seus aspectos afectivos (Atkinson, 1983; Bandura, 1977; Deci & Ryan, 1985; Shunk, 1989; Weiner, 1992). Estes autores foram estudar, em particular, de que forma as crenças da criança, os valores, as expectativas e os objectivos influenciavam a aquisição de um determinado comportamento. De acordo com esta linha de investigação, para termos um entendimento mais claro e completo sobre o envolvimento das crianças em relação à leitura, há que integrar as dimensões cognitiva, social e motivacional da leitura.

Hoje em dia, é, assim, indiscutível o papel determinante das cognições, em particular das expectativas e do valor atribuídos à tarefa em curso, na motivação, acentuando-se, cada vez mais, a investigação destas variáveis para uma melhor compreensão e intervenção nos processos motivacionais dos indivíduos (Eccles & Wigfield, 2002; Guthrie & Davis, 2003; Margolis & McCabe, 2006).

No entanto, são ainda reduzidos os instrumentos que existem para avaliar os afectos, em particular em relação à leitura. Se por um lado isto se deve ao facto de serem constructos difíceis de medir, por outro, a própria definição dos conceitos por vezes não reúne consensos, levando a que não se criem instrumentos adequados ao que se quer avaliar. Neste sentido, este trabalho tem como objectivo apresentar um instrumento que avalia uma dimensão muito importante da leitura: a autopercepção de leitor. Trata-se de um instrumento que nos dará a conhecer o que é que as crianças sentem sobre si próprias enquanto leitoras.

Preocupamo-nos com esta área de estudo pois as investigações têm-nos mostrado que as crianças têm um melhor desempenho e estão mais motivadas quando possuem as competências necessárias para realizar uma determinada tarefa (Dweck, 1999; Eccles & Wigfield, 2002; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002). Deste modo, a forma como o sujeito se sente enquanto leitor poderá influenciar o querer ou não ler, bem como o tempo e o esforço que despense nas actividades de leitura.

Quando falamos em autopercepção de leitor, falamos de um constructo que engloba aspectos do autoconceito de leitor e também da auto-eficácia de leitor, perspectiva defendida pelos autores originais da escala (Henk & Melnick, 1995) a partir

*Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Portugal. Esta investigação foi financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito do programa POCI 2010.

da qual fizemos a nossa adaptação para a população portuguesa. Assim, os autores basearam-se na teoria de Auto-Eficácia de Bandura (1977), que considera que as crenças que as crianças têm sobre a sua capacidade e eficácia de realização nas tarefas escolares são cruciais para uma boa consecução dos comportamentos. O constructo de auto-eficácia de Bandura (1977) dá particular relevo às expectativas individuais sobre o facto de se ser ou não capaz de realizar uma tarefa e, ao mesmo tempo, permite afirmar que as expectativas vão influenciar a apropriação de comportamentos. Bandura (1977) considera que a percepção da auto-eficácia pode ter efeitos diversos no comportamento. Pode, por exemplo, afectar a escolha de actividades: uma criança que tenha uma baixa percepção da sua competência para realizar uma determinada actividade tenderá a evitá-la. Contrariamente, se acredita que consegue realizá-la, irá agir de forma mais enérgica na sua realização. Também de acordo com este autor, a persistência e o esforço podem ser afectados pela auto-eficácia. Uma elevada autopercepção da sua eficácia leva a que as crianças, perante um determinado obstáculo, trabalhem afincadamente para o ultrapassarem e o enfrentarem de forma mais persistente. Assim, «as expectativas de auto-eficácia determinam o esforço e o tempo de persistência do sujeito face a obstáculos e a experiências aversivas» (Jesus, 2000, p. 197).

O sujeito pode, segundo Bandura (1977), obter informação sobre a sua auto-eficácia para realizar tarefas escolares, nomeadamente as tarefas de leitura, através de quatro fontes: a experiência actual/realizações comportamentais, a experiência vicariante, a persuasão verbal e o estado emocional do sujeito. A primeira dessas fontes refere-se às experiências de sucesso ou insucesso. Os julgamentos de auto-eficácia envolvem inferências feitas a partir de crenças anteriores, expectativas, dificuldade da tarefa, quantidade de esforço despendido na sua realização, ajudas externas, etc.

As crianças também auto-percepcionam as suas capacidades através da observação das consequências dos comportamentos nos outros. Por exemplo, uma criança que observe um colega a realizar uma tarefa pode achar que ela própria também é capaz de a resolver.

A terceira fonte, a persuasão verbal, tem também, segundo alguns autores (Stipek, 1998), uma influência modesta no sentimento de auto-eficácia. Ela só é efectiva se for realista e reforçada pela experiência real. No entanto, o feedback positivo pode levar a aumentar o seu sentimento de auto-eficácia para uma nova tarefa, especialmente quando é dado por uma pessoa significativa para a criança.

A última fonte, o estado emocional da criança, pode também influenciar o sentimento de auto-eficácia, mas não de forma automática (Shunk, 1989). Sintomas como o coração a bater muito rápido ou suor nas mãos, durante a realização de um teste, podem ser sinais de grande ansiedade. Se, no passado, a criança viveu estes sintomas e estes se associaram a uma baixa nota nessa situação, então, ela poderá perder a confiança nas suas capacidades se estiver a sentir os mesmos sintomas na realização do referido teste. Nesse caso, quanto maior for o nível de ansiedade e de tensão percebidos pela criança, menores as expectativas de auto-eficácia (Jesus, 2000).

Schunk (1989) e Schunk & Zimmerman (1998) afirmaram que a auto-eficácia pode predizer a motivação para a aprendizagem das crianças. Os autores referem que as intervenções sociais influenciam a auto-eficácia e a motivação.

Tendo por base os constructos atrás apresentados, pareceu-nos de extrema relevância a existência em Portugal de um instrumento que avaliasse de forma adequada as autopercepções de leitor das nossas crianças e jovens, para deste modo podermos identificar estratégias de promoção da competência percebida.

Descrição do instrumento

Estrutura da escala

A escala aqui apresentada é uma tradução da Reader Self-Perception Scale (RSPS) de Henk & Melnick (1995). Foi criada para avaliar as autopercepções de leitor, ou seja, mede como é que as crianças se sentem enquanto leitoras. A escala foi concebida de acordo com a perspectiva teórica da auto-eficácia de Bandura (1977, 1982).

A escala é constituída por 33 itens: 1 item de carácter geral e 32 itens distribuídos por quatro dimensões – Progresso (9 itens), Comparação Social (6 itens), Feedback Social (9 itens) e Estados Fisiológicos (8 itens). O primeiro item avalia a percepção geral da criança enquanto leitora e é utilizado para preparar a criança a pensar sobre a sua competência em leitura. Os outros itens referem-se às capacidades leitoras da criança, mas também se referem a aspectos como o reconhecimento de palavras, a análise de palavras, a fluência e a compreensão. Todos os itens foram construídos positivamente, de forma a facilitar as decisões que a criança terá de tomar.

Dimensões	Itens
Progresso	10, 13, 15, 18, 19, 23, 24, 27, 28
Comparação Social	4, 6, 11, 14, 20, 22
Feedback Social	2, 3, 7, 9, 12, 17, 30, 31, 33
Atitudes	5, 8, 16, 21, 25, 26, 29, 32

Tabela 1. Distribuição dos itens pelas dimensões da escala.

Passamos agora a descrever cada uma das dimensões que compõem a escala:

1. Progresso (9 itens) – Avalia o modo como a criança percebe o seu desempenho actual em leitura comparativamente com o do passado.
Exemplo: Item 10. Agora, quando leio, não tenho que me esforçar tanto como antes.
2. Comparação Social (6 itens) – Esta dimensão refere-se ao modo como a criança percebe o seu desempenho em leitura em comparação com o dos colegas.
Exemplo: Item 20. Leio melhor do que os meus colegas de turma.
3. Feedback Social (9 itens) – Refere-se ao feedback, directo ou indirecto, de pais, colegas e familiares acerca do desempenho da criança em leitura.
Exemplo: Item 9. Os meus colegas acham que leio bastante bem.

4. Atitudes (8 itens) – Os itens que compõem esta dimensão reenviam para os sentimentos internos vividos pela criança nos momentos de leitura.
Exemplo: Item 32. Gosto de ler.

Formato e cotação dos itens

Para cada item da escala pede-se à criança que o leia e que indique o grau de concordância com a afirmação, colocando um X na opção mais adequada.

Cada item é cotado numa escala de Likert que varia entre 1 e 5, sendo que o valor máximo é 5 e corresponde à opção Concordo Totalmente, 4 = Concordo, 3 = Indeciso, 2 = Discordo e 1 = Discordo Totalmente.

Para cada dimensão é obtido um *score*, calculado através da média dos itens que a constituem. Quanto mais próximo esse score estiver do valor 5, mais positiva é a forma como a criança se sente enquanto leitora. Um score médio inferior a 3 indica que a criança não se autopercepciona enquanto leitora de forma positiva.

Participantes

A escala foi administrada a 503 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 15 anos. Tendo em conta o género, participaram no estudo 257 raparigas e 246 rapazes. Do total dos participantes, 213 frequentavam o 4º ano e 290 o 5º ano de escolaridade. Quanto ao número de repetências, 407 sujeitos nunca tinham reprovado, 53 já tinham reprovado uma vez e 36 já tinham no seu percurso académico pelo menos duas reprovações.

Resultados

Foi realizada uma análise factorial exploratória à escala para estudar a validade interna do instrumento. A análise factorial com extracção pelas componentes principais seguida de rotação varimax indicou quatro factores que explicaram 55,19% da variância total.

Pela análise da Tabela 2 podemos constatar uma estrutura factorial igual à versão original. Todos os itens foram mantidos, ficando assim a escala composta por 32 itens distribuídos por quatro factores, que correspondem às dimensões: Atitudes, Feedback Social, Progresso e Comparação Social, exactamente como na versão de Henk & Melnick (1995).

Factores Itens	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Atitudes 29	,812			
Atitudes 25	,807			
Atitudes 16	,752			
Atitudes 32	,743			
Atitudes 26	,721			
Atitudes 8	,684			
Atitudes 21	,614			
Atitudes 5	,443			
Feedback 7		,727		
Feedback 30		,715		
Feedback 2		,693		
Feedback 17		,682		
Feedback 9		,671		
Feedback 3		,651		
Feedback 31		,569		
Feedback 12		,562		
Feedback 33		,479		
Progresso 27			,725	
Progresso 23			,715	
Progresso 24			,708	
Progresso 15			,649	
Progresso 18			,646	
Progresso 28			,629	
Progresso 13			,592	
Progresso 10			,468	
Progresso 19			,483	
Comparação Social 4				,659
Comparação Social 6				,631
Comparação Social 11				,527
Comparação Social 20				,493
Comparação Social 22				,464
Comparação Social 14				,391
Valor Próprio	12,1	2,4	2,1	1,2
% variância explicada	17%	15,9%	13,9%	8,4%

Tabela 2. Análise factorial com rotação varimax.

De modo a verificar a coerência dos itens dentro de cada uma das dimensões, procedeu-se ao cálculo da consistência interna para cada uma delas (Tabela 3). Os índices de consistência interna foram obtidos através do cálculo do Alfa de Cronbach.

	Atitudes	Feedback Social	Progresso	Comparação Social
Versão Portuguesa				
Monteiro, Mata & Peixoto (2008)	,90	,91	,85	,75
Escala Original				
Henk & Melnick (1995)	,84	,81	,84	,82

Tabela 3. Coeficientes de consistência interna para as quatro dimensões.

Como se pode observar na Tabela 3, as diferentes dimensões apresentam alguma variabilidade nos valores de Alfa de Cronbach. Constata-se que os valores variam entre .75 e .91, que indicam uma boa consistência interna do instrumento.

Ao comparar os valores de consistência interna na nossa versão com os da versão de Henk & Melnick (1995), estes são sempre superiores excepto na dimensão da Comparação Social. Em termos globais, estes dados vêm corroborar os encontrados pelos autores originais.

Considerações finais

O objectivo principal do presente estudo foi o de validar e adaptar a escala The Reader Self-Perception Scale (RSPS) para as crianças portuguesas dos 4º e 5º anos de escolaridade. Esta escala tem como finalidade avaliar a autopercepção de leitor, ou seja, mede a forma como as crianças se sentem enquanto leitoras.

A análise das propriedades psicométricas do instrumento mostrou que este permite diferenciar quatro dimensões de autopercepção de leitor: Atitudes, Feedback Social, Progresso e Comparação Social. Assim, podemos afirmar que os julgamentos de autopercepção de leitor que as crianças utilizam nesta faixa etária são suportados por este modelo de quatro dimensões, que tem a sua origem no modelo de auto-eficácia de Bandura (1977).

Esta pesquisa realizou ainda uma análise da consistência interna dos factores da escala de autopercepção pelo coeficiente Alfa de Cronbach. De acordo com os resultados obtidos, todos os factores obtiveram bons índices de consistência interna.

Com base nos resultados obtidos, podemos ressaltar que o instrumento psicológico adaptado na presente investigação demonstrou que é possível medir-se a autopercepção de leitor de maneira válida e precisa.

Para finalizar, é importante salientar a relevância de se compreender e de se avaliar de forma precisa os aspectos afectivos ligados ao acto de ler, uma vez que desta forma se torna possível o desenvolvimento de estratégias para promover a motivação e, conseqüentemente, melhorar o desempenho das crianças em leitura.

Referências bibliográficas

- ▶ ATKINSON, J.W. (1983). *Personality, Motivation and Action*. New York: Praeger.
- ▶ BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- ▶ BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: Social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- ▶ DECI, E.L. & RYAN, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum.

- ▶ DWECK, C.S. (1985). Intrinsic motivation, perceived control and self-evaluation maintenance: An achievement goal analysis. In C. Ames (Ed.), *Research on Motivation in Education* (vol. 2). *The classroom milieu* (pp. 289-305). New York: Academic Press.
- ▶ ECCLES, J. & WIGFIELD, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- ▶ GUTHRIE, J. & DAVIS, M. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 59-85.
- ▶ HENK, W. & MELNICK, S. (1995). The Reader Self-Perception Scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, 48, 470-482.
- ▶ JACOBS, J.; LANZA, S.; OSGOOD, D.; ECCLES, J. & WIGFIELD, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73, 509-527.
- ▶ JESUS, S.N. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- ▶ MARGOLIS, H. & MCCABE, P. (2006). Motivating struggling readers in an era of mandated instructional practices. *Reading Psychology*, 27, 435-455.
- ▶ SCHUNK, D. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education* (pp. 13-41). California: Academic Press, Inc.
- ▶ WEINER, B. (1992). *Human Motivation Metaphors, Theories and Research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.