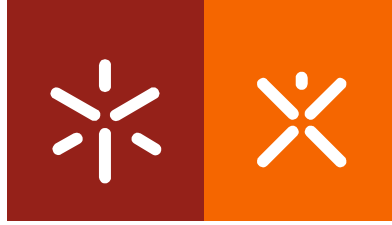


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Andreia Miranda Couto

**Fluência em leitura e hábitos de leitura.
Impacto de um programa de intervenção
no 5º ano de escolaridade**



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Andreia Miranda Couto

**Fluência em leitura e hábitos de leitura.
Impacto de um programa de intervenção
no 5º ano de escolaridade**

Dissertação do Mestrado em Estudos da Criança
Área de Especialização em Intervenção Psicossocial
com Crianças, Jovens e Famílias

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Fernanda Leopoldina Parente Viana

Nome: Andreia Miranda Couto

Endereço eletrónico: andriacouto15@gmail.com

Telefone: 969734283

Número do Bilhete de Identidade: 14372091 0 ZY3

Título de dissertação: Fluência em leitura e hábitos de leitura. Impacto de um programa de intervenção no 5º ano de escolaridade

Orientador(a): Professora Doutora Fernanda Leopoldina Parente Viana

Ano de conclusão: 2017

Designação do Mestrado: Mestrado em Estudos da Criança – Área de Especialização em Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE

Universidade do Minho, 31/10/2017

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

A realização desta investigação e desta dissertação não teria sido possível sem o apoio de algumas pessoas que merecem a minha eterna gratidão.

Começo por agradecer à minha Orientadora, a Professora Fernanda Leopoldina Viana, por ter aceite ser minha orientadora logo desde o início, mesmo quando eu ainda não tinha chegado à ideia central desta investigação, e por não ter desistido de mim mesmo com os constantes emails que eu lhe enviava e com a correria final.

Esta investigação não teria sido concretizada, pelo menos não com tanta motivação, se a Escola em que a mesma foi realizada não o tivesse permitido e dado toda a liberdade na sua concretização. À Diretora da mesma, o meu muito obrigada!

O apoio e a liberdade com que a Professora das turmas com quem trabalhei me apresentou foi outro elemento-chave para o sucesso desta intervenção. O seu profissionalismo e a relação empática e carinhosa que mantém com os seus alunos são uma inspiração para qualquer profissional que trabalhe com crianças.

Aos meus pais, que me proporcionaram todas as minhas experiências educativas, que me fizeram crescer e percorrer este caminho, e me deram força para me aventurar pelo mestrado, o meu obrigada! Ao meu irmão que, através das suas brincadeiras, me fez e faz rir e descontraír mesmo nos momentos de maior trabalho.

À Rafaela, colega-amiga, que lidou comigo, tanto ao nível académico como social, e foi paciente comigo. Estes dois anos não teriam sido a mesma coisa sem ti, obrigada!

Aos meus queridos amigos (vocês sabem quem são) que me deram força, me proporcionaram momentos de debate, mas que também me fizeram rir: a PB agradece! Um especial obrigada à Eliana, e sobretudo ao Pedro pela ajuda!

Fluência em leitura e hábitos de leitura. Impacto de um programa de intervenção no 5º ano de escolaridade

RESUMO

Nesta dissertação é apresentado um estudo experimental que tem como objetivo avaliar o impacto de um Programa de Promoção da Fluência em Leitura (PPFL-5) nesta competência específica e nos Hábitos de Leitura, em alunos do 5º ano. Este programa foi operacionalizado em 11 sessões semanais durante um período letivo, às quais acrescem as de avaliação. Em cada sessão os alunos tinham um texto para o treino da leitura. As estratégias utilizadas prenderam-se com a modelagem da leitura, a leitura a pares e/ou em coro e a leitura individual em voz alta. Os instrumentos utilizados foram o TFL – Teste de Fluência da Leitura (Ribeiro, Cadime, Viana, Brandão, Chaves-Sousa & Santos, 2012), um Questionário sobre os Hábitos de Leitura e os registos dos livros requisitados na Biblioteca Escolar. A amostra foi constituída por duas turmas do 5º ano de escolaridade de um Agrupamento Escolar do litoral norte de Portugal, com alunos de idades compreendidas entre os 10 anos e 1 mês e os 10 anos e 11 meses (no momento do pré-teste). O Grupo Experimental era composto por 18 alunos e o de Controlo por 23 alunos. Foi empregue uma metodologia quantitativa na análise dos dados, através do *software* IBM SPSS.

Os resultados obtidos permitiram verificar que o PPFL-5 contribuiu para a melhoria do desempenho em leitura, mas os resultados não foram significativos do ponto de vista estatístico quando comparados com a evolução registada no Grupo de Controlo. Não se constatou qualquer impacto quer nos hábitos de leitura quer no número de livros requisitados. No entanto, os ganhos obtidos pelo Grupo Experimental ao nível da fluência em leitura permitiram a aproximação à velocidade de leitura preconizada pelas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu, Magalhães, Morais, & Rocha, 2015).

Palavras-Chave: Fluência em leitura; Leitura em voz alta; Leitura repetida; Motivação para a leitura; Hábitos de leitura

Reading Fluence and Reading Habits. Impact of an Intervention Program in the 5th Grade

ABSTRACT

In this dissertation an experimental study is presented that aims to evaluate the impact of a Reading Fluency Promotion Program (PPFL-5) in its specific competency and in Reading Habits in 5th grade students. This program was implemented in 11 weekly sessions during a school term, to which are added the evaluations. In each session the students had a text to train the reading. The strategies used were modeling of reading, reading in pairs and/or in chorus and individual reading aloud. The instruments used were a Reading Fluency Test (Ribeiro, Cadime, Viana, Brandão, Chaves-Sousa & Santos, 2012), a Questionnaire on Reading Habits and the records of the borrowed books in the School Library. The sample consisted of two classes of the 5th grade of a School Group of the north coast of Portugal, with students aged between 10 years and 1 month and 10 years and 11 months (in the pre-test). The Experimental Group consisted by 18 students and the Control Group for 23 students. A quantitative methodology was employed in the analysis of the data through the IBM SPSS software.

The obtained results allowed to verify that the PPFL-5 contributed to the improvement of the performance in reading, but the results were not statistically significant when compared with the evolution registered in the Control Group. There was no impact on reading habits and the number of books borrowed. However, the gains obtained by the Experimental Group in terms of fluency in reading allowed us to approach the reading speed recommended by the Portuguese Curricular Goals of Basic Education (Buescu, Magalhães, Morais, & Rocha, 2015).

Keywords: Reading fluency; Reading aloud; Repeated reading; Reading motivation; Reading habits

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO I – DA FLUÊNCIA EM LEITURA AOS HÁBITOS DE LEITURA 5 | |
| Leitura e a sua importância..... | 5 |
| Fluência em leitura | 9 |
| Estratégias de promoção da fluência em leitura..... | 12 |
| Leitura em voz alta | 13 |
| Leituras Repetidas | 14 |
| Leitura em coro e a pares | 15 |
| Motivação para a leitura..... | 16 |
| Hábitos de leitura | 18 |
| Hábitos de leitura no 2º Ciclo..... | 19 |
| Programa de Promoção da Fluência em Leitura – PPFL-5 | 20 |
| CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO | 29 |
| Método..... | 29 |
| Participantes..... | 29 |
| Instrumentos | 31 |
| Teste De Fluência De Leitura (TFL) – Ribeiro, Cadime, Viana, Brandão, Chaves-Sousa, & Santos (2012) | 31 |
| Questionário sobre Hábitos de Leitura – QHL | 32 |
| Registos da Biblioteca Escolar | 33 |
| Programa de Promoção da Fluência em Leitura (PPFL-5)..... | 33 |
| Procedimentos..... | 34 |
| Análise dos resultados | 35 |

| | |
|---|----|
| Fluência em leitura | 35 |
| Motivação para a leitura..... | 37 |
| Número de livros requisitados | 37 |
| Questionário sobre os Hábitos de Leitura..... | 39 |
| Fluência em leitura e Motivação para a leitura | 43 |
| Discussão dos resultados..... | 43 |
| Fluência em leitura | 43 |
| Motivação para a leitura..... | 44 |
| Número de livros requisitados | 44 |
| Questionário sobre os Hábitos de Leitura..... | 45 |
| Fluência em leitura e hábitos de leitura | 48 |
| CAPÍTULO III – CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 51 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 55 |
| ANEXOS | 63 |
| Anexo 1: Textos utilizados no PPFL-5 | 65 |
| Anexo 2: Ficha de autoavaliação de cada sessão do PPFL-5 | 73 |
| Anexo 3: Gráfico individual de leitura..... | 75 |
| Anexo 4: Questionário sobre Hábitos de Leitura..... | 76 |
| Anexo 5: Resultados do Questionário sobre Hábitos de Leitura, por grupo | 82 |

LISTA DE SIGLAS

ANCOVA: Analysis of Covariance

BE: Biblioteca Escolar

EE: Encarregado(s) de Educação

GC: Grupo de Controlo

GE: Grupo Experimental

SPSS: *Statistical Package for Social Sciences*

NICHHD: National Institute of Child Health and Human Development

PISA: *Programme for International Student Assessment*

PPFL: Programa de Promoção da Fluência em Leitura

TFL: Teste de Fluência de Leitura

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1: Planificação das sessões do PPFL-5 | 22 |
| Tabela 2: Distribuição da amostra em função do sexo e grupo..... | 30 |
| Tabela 3: Cronograma das avaliações e da intervenção..... | 34 |
| Tabela 4: Estatística descritiva dos resultados do TFL no pré e no pós-teste, por grupo..... | 35 |
| Tabela 5: Estatística descritiva dos resultados dos livros requisitados no pré e no pós-teste, por grupo..... | 37 |
| Tabela 6: Resultados do Questionário sobre os Hábitos de Leitura, por grupo..... | 82 |

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa descrever uma investigação realizada no âmbito do Mestrado em Estudos da Criança, na área de especialização em Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias, ao nível da fluência em leitura com alunos do 5º ano de escolaridade.

Os estudos referentes à fluência em leitura são mais recorrentes no 1º ciclo, por se tratar do ciclo inicial onde esta competência se começa a desenvolver. No entanto, o 2º ciclo não deve ser esquecido e, por isso, o 5º ano é o alvo desta investigação, permitindo um maior aprofundamento dessa temática neste ano de escolaridade.

Num primeiro olhar, o tema aqui explorado e as características dos participantes, que não se encontram em risco, parecem não enquadrar a investigação no Mestrado referido. No entanto, o panorama teórico alerta-nos para a importância de um trabalho preventivo, e não só remediativo, ao nível das dificuldades de leitura, para que estas não acarretem problemas a outros níveis. Tendo por base esta perspetiva, a investigação da fluência, e de outros temas, não necessita focar-se apenas em indivíduos que possuem problemáticas a esse nível, podendo alargar-se o espectro investigativo para outros indivíduos, para comprovar a validade e importância do trabalho preventivo.

Saber ler e escrever é a chave para o acesso à cultura e ao conhecimento. Esta visão está bastante enraizada na nossa sociedade e serviu de base à alfabetização do século XIX (Colomer & Camps, 2002). A leitura e a escrita são importantes não só a nível escolar, mas também a nível social. O seu domínio é a mais importante competência académica para todas as aprendizagens escolares, profissionais e sociais (Colomer & Camps, 2002; Cruz, 2007; Viana, Sucena, Ribeiro, & Cadime, 2014). Um domínio débil trará consequências na aquisição de conhecimento de outras disciplinas, podendo constituir um impedimento ao sucesso escolar, com efeitos também a longo prazo tanto ao nível das capacidades cognitivas, afetivas, motivacionais, mas sobretudo, sociais e de exercício da cidadania plena. Nos países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento é dada particular atenção à literacia em leitura, isto é, à capacidade de “compreender, utilizar, refletir e se envolver na leitura de textos escritos, com a finalidade de atingir os seus objetivos, de desenvolver os seus conhecimentos e o seu

potencial e de participar na sociedade” (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2016, p. 49). Estudos internacionais como o *Programme for International Student Assessment* (PISA), que permitem descrever as competências dos alunos no final do Ensino Básico (9º ano), demonstram a “relevância social e política da aprendizagem da leitura” (Ferreira, 2008, p. 13).

A definição de literacia remete para o uso da leitura. O uso da leitura como ferramenta de aprendizagem exige que o leitor compreenda o que lê. Esta compreensão ocorre em vários níveis (literal, inferencial, reorganizativo e crítico, considerando a taxonomia de Català, 2001). O exigente trabalho de compreensão da leitura implica que a identificação das palavras escritas ocorra a um nível automático, isto é, de forma rápida e precisa. Velocidade e precisão são as principais componentes do que se denomina de fluência, a que acresce uma terceira, a prosódia (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000).

Estudos desenvolvidos recentemente no nosso país, junto de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico (e.g. Viana & Borges, 2016), têm mostrado que os seus desempenhos, ao nível da fluência em leitura, são bastante inferiores aos preconizados nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu et al., 2015). Apesar da ideia generalizada de que a aprendizagem da leitura e a aquisição da fluência ocorrem essencialmente no 1º Ciclo do Ensino Básico, a fluência é um dos conteúdos programáticos do Programa de Português para o 5º ano de escolaridade (Buescu et al., 2015, pp. 21–22), preconizando a leitura de, no mínimo, 140 palavras corretas por minuto (p. 65). Assim sendo, é importante proporcionar a todos os alunos oportunidades para melhorarem e trabalharem a sua fluência (Ferreira, Ribeiro, & Viana, 2012).

A nossa experiência profissional levou-nos a hipotetizar a fluência em leitura, ou melhor, a falta dela, como fator de afastamento da leitura por parte dos alunos do 5º ano de escolaridade, ano em que se regista um aumento significativo do nível de complexidade dos textos incluídos nos manuais escolares de Português. Por este motivo, foram considerados também os hábitos de leitura.

Assim, é apresentado nesta dissertação um estudo experimental que tem como objetivo perceber o impacto de um Programa de Promoção da Fluência em Leitura (PPFL-5)

quer nesta competência específica, quer nos hábitos de leitura, em alunos do 5º ano de escolaridade.

O presente trabalho está dividido em três capítulos: o primeiro relativo ao enquadramento teórico e à descrição do PPFL-5, o segundo ao estudo empírico, e o terceiro relativo às considerações finais. Com o objetivo de compreender de forma aprofundada as problemáticas alvo desta investigação, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de forma a sustentar a intervenção desenhada. Assim, no primeiro capítulo serão abordadas a importância da leitura e, dentro desta, mais detalhadamente o papel da fluência e da leitura em voz alta. Esta abordagem suporta o programa de intervenção delineado e será complementada com uma breve revisão relativamente à motivação para ler e aos hábitos de leitura. Termina-se este capítulo com a descrição do PPFL-5. No segundo é apresentado o estudo empírico realizado num Agrupamento de Escolas do Norte de Portugal e que teve como público-alvo alunos do 5º ano de escolaridade. Por fim, são apresentadas as considerações finais acerca desta investigação, as suas limitações e a possibilidade de futuros desenvolvimentos.

CAPÍTULO I – DA FLUÊNCIA EM LEITURA AOS HÁBITOS DE LEITURA

Leitura e a sua importância

A evolução da sociedade, da tecnologia e da ciência impõe ao ser humano que também ele progrida em congruência, para poder competir com os outros ao nível económico, social e do mercado de trabalho (Santos, 2000). O analfabetismo, seja ele total ou funcional, é um *handicap* social que está na base de diversas formas de exclusão. É através da leitura que adquirimos as informações fundamentais para o desempenho das nossas funções profissionais, sociais e do quotidiano, cimentamos opiniões, e encontramos um espaço lúdico (Santos, 2000). Na escola, a leitura é uma das principais ferramentas de apropriação do conhecimento, transversal às diversas disciplinas. Assim sendo, o seu frágil domínio tem repercussões em todas as áreas.

Aprender a ler “não é um processo natural” através do qual a criança aprende apenas “pela exposição ao material escrito” (Sim-Sim, 2009, p. 15), mas sim um processo complexo e laborioso, sendo necessário um ensino explícito, consistente e sistemático, e um “funcionamento articulado de todo o sistema cognitivo” (Viana, Sucena, Ribeiro, & Cadime, 2014, p. 24), em que a motivação é indispensável (Viana, Ribeiro, & Baptista, 2014).

Apesar de todos os progressos conseguidos, em Portugal são significativas as dificuldades que as crianças apresentam ao nível da aprendizagem da leitura, bem patentes no relatório de Rodrigues, Alçada, Calçada e Mata (2017). Neste documento ficou evidente que as dificuldades ao nível da aprendizagem da leitura estão na base da elevada taxa de retenção escolar no 2º ano de escolaridade. Os défices na competência da leitura são um dos principais motivos apontados, tanto por investigadores como por professores, para o insucesso escolar, e, conseqüentemente, para a repetência. Os professores entrevistados nesse mesmo estudo apontam algumas razões para as dificuldades de leitura, nomeadamente a falta de hábitos de leitura em casa (14%), dificuldade na aquisição do mecanismo da leitura e escrita (4%), e a falta de treino da leitura (4%). Como os autores afirmam, existe um problema com o ensino da

leitura, muito visível nos primeiros anos de escolaridade, mas que vai prolongando os seus efeitos ao longo do percurso escolar dos alunos.

Um sistema de escrita alfabético, como é o caso do da Língua Portuguesa, implica dominar um sistema de notação (geralmente chamado código) e traduzir as sequências das letras (grafemas) nas sequências dos sons (fonemas) que compõem as palavras, de maneira a identificar o material escrito (Sim-Sim, 2009; Viana et al., 2014a). Decodificar, isto é ser capaz de identificar as palavras, é um dos procedimentos da leitura, cujo domínio implica reconhecer as letras isoladamente e as palavras como uma forma ortográfica com um sentido, atribuindo-lhes uma pronúncia (Defior, 2000), o que é decisivo nos primeiros anos de ensino (Viana et al., 2014a).

As dificuldades registadas na aprendizagem da leitura têm estado na base do enorme corpo de investigação que vem sendo efetuada neste domínio. A pesquisa ao nível da leitura remonta ao século XIX nos laboratórios europeus da psicologia (Venezki, 1984). Desde essa altura, a investigação tem vindo a influenciar o entendimento acerca de como a criança aprende a ler, e são várias as disciplinas a estudarem os processos de leitura, desde a pediatria à neurobiologia (Walsh, Glaser, & Wilcox, 2006).

Na primeira metade do século XX a psicologia educacional era considerada a ciência guia da escola (Cubberley, 1947), demonstrando a ligação estreita entre educação e psicologia. Biologicamente falando, os processos de sinaptogénese e de moldagem sináptica, o estabelecimento de novas ligações no cérebro, e a escolha daquelas que crescem e das que morrem, respetivamente, são estabelecidos nos macacos nos seus primeiros três anos de vida (Blakemore & Frith, 2009). Mas como o desenvolvimento destes é mais rápido, esse período corresponde, para os humanos, a uns 12/13 anos (Blakemore & Frith, 2009), o que significa que até essa idade o cérebro da criança ainda está em desenvolvimento, podendo-se trabalhar para um reforço das ligações relativas, por exemplo, à leitura.

Ler é, em última instância, compreender (Curto, Morillo, & Teixidó, 2007). A leitura é considerada como a “capacidade de, uma vez dominadas as técnicas de decodificação gráfica, interpretar, fazer inferências, analisar criticamente e compreender¹ o conteúdo de um texto”

¹ Compreender é “a construção do significado de uma comunicação escrita ou falada por uma troca holística e recíproca de ideias entre o intérprete e a mensagem num determinado contexto comunicativo” (Harris & Hodges, 1999, p. 61).

(Santos, 2000, p. 21). Daí que Gough e Tunmer (1986) tenham sugerido que a leitura é o produto da decodificação e da compreensão: $R = D \times C$, ficando este modelo conhecido como *Simple View of Reading*. Hoover e Gough (1990) testaram este modelo e veem-no mais como uma metáfora e não tanto como uma equação, em que tanto a decodificação como a compreensão são necessárias para o sucesso da leitura, e em que nenhuma é suficiente por si só.

As crianças devem “aprender a ler, lendo” (Sim-Sim, 2009, p. 27). Esta aprendizagem inicia-se desde muito cedo e prolonga-se por toda a vida do indivíduo, tratando-se de “uma construção progressiva, mas não linear” (Curto et al., 2007, p. 70).

Segundo Viana e Martins (2009) existem três tipos de leitura: a funcional, a informativa e a recreativa. A necessidade de dar resposta a solicitações do quotidiano refere-se ao primeiro tipo de leitura. Ler um rótulo de um produto, ou ler o livro de instruções de um novo aparelho que se tenha comprado são exemplos desta leitura. Por isso é difícil que alguém possa afirmar que não lê, pois quanto mais não seja, pratica esta leitura funcional. A leitura informativa liga-se à vontade de se manter informado e atualizado acerca do que acontece no país e/ou no mundo. Para as crianças este tipo de leitura está constantemente presente nas suas vidas: desde os problemas de matemática, aos textos de Língua Portuguesa, passando pelos testes escritos. Aqui também se inserem as pesquisas na *internet*, ou as mensagens no *Facebook* ou noutras plataformas de comunicação digital, bem como as mensagens de telemóvel. Por fim temos a leitura recreativa, que é aquela a que mais associamos o ato de ler. É uma leitura que não se liga a nenhum objetivo, que não ao do prazer de ler.

O reconhecimento automático das palavras, isto é a fluência, desenvolve-se com a prática (Gillet & Temple, 1990). Para tal, é preciso que os alunos leiam com regularidade textos adequados ao seu nível de competência e, também, ligeiramente acima do seu nível de competência² (Cunningham, 1995, citada em McAndrews, 2008).

² Podemos referir aqui o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, proposto por Vygotsky. Este conceito descreve a distância entre o nível de desenvolvimento real, relacionado com a capacidade individual de resolução de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, ligado à capacidade de resolução de problemas em articulação com o outro (Vygotsky, 1998). Caso a estimulação vá um pouco além das capacidades da criança, proporciona-se uma oportunidade de aprendizagem, já que estimula a linguagem através da exposição a vocabulário e estruturas frásicas mais sofisticadas (Cazden, 1972), favorecendo também a compreensão (Cohen, 1968). Isto porque com “o auxílio de outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que faria sozinha – ainda que se restringindo aos limites estabelecidos pelo grau de desenvolvimento” (Vygotsky, 1998, p. 129). O que a criança consegue fazer agora com ajuda, no futuro conseguirá fazê-lo sozinha. Assim, estaremos a focar-nos não tanto nas funções já maduras da criança, mas naquelas em fase de amadurecimento.

A linguagem oral, especificamente o seu nível de desenvolvimento, facilita a aprendizagem da leitura. Dentro dela merecem especial destaque o conhecimento lexical, o conhecimento morfossintático, a memória de trabalho para material verbal e a capacidade para refletir sobre a língua (Viana et al., 2014b).

A leitura é a grande fonte de aprendizagem de vocabulário, ou seja, do conhecimento lexical. Se a posse de um vasto vocabulário facilita a aprendizagem da leitura, é essencialmente via leitura que o vocabulário se expande (Nagy & Herman, 1987; Viana et al., 2014b). Nagy e Herman (1987) consideram mesmo não haver vantagens em programas de ensino explícito do vocabulário, afirmando que as crianças, via leitura, podem aprender cerca de dez mil palavras novas por ano. Com algumas exceções, mesmo um programa de vocabulário ambicioso não cobre mais do que centenas de palavras novas por ano.

Cunningham e Stanovich (1998) mostraram que o volume de leitura contribui significativa e independentemente para o conhecimento do vocabulário em crianças do 4º, 5º e 6º anos, e que esse volume também contribui para a fluência. Os autores demonstraram que todos os estudantes, mesmo os que possuíam capacidades de leitura e compreensão abaixo do esperado, beneficiaram ao nível do vocabulário e das estruturas cognitivas através da leitura. Por sua vez, o alargamento do vocabulário apoia o desenvolvimento da compreensão, fim último da leitura. Também Chall (1987) aponta para a importância do vocabulário, seja ao nível da sua decodificação, seja ao da descoberta do seu significado. No entanto, a premissa de que conhecer o significado das palavras é condição necessária e suficiente para compreender o texto é falaciosa, já que a relação entre estas duas componentes é mediada por uma terceira: o conhecimento prévio (Nagy & Herman, 1987).

A par do vocabulário está o conhecimento da organização textual, em frases e proposições, ou seja, o conhecimento morfossintático. A linguagem escrita, através da leitura em voz alta do outro, proporciona a aprendizagem de palavras novas e as suas distintas combinações, variedade que geralmente não está presente na linguagem oral (Viana et al., 2014b).

A memória de trabalho é “um sistema de armazenamento temporário que sustenta a nossa capacidade de pensar” (Baddeley, 2003, p. 203) e que permite armazenar e manipular, num curto período de tempo, as informações necessárias para as atividades cognitivas

complexas. Assim sendo, é evidente que deve ter implicações para o processamento da linguagem e que os distúrbios na memória de trabalho podem afetar os processos da linguagem (Baddeley, 2003). Embora uma grande quantidade do processamento da linguagem seja relativamente automática, os défices ao nível da fonologia e a outros níveis da memória de trabalho podem prejudicar gravemente o processamento da leitura e da linguagem oral.

A aprendizagem da leitura não é inata. Para que ocorra é necessário ensino explícito e esforço por parte do leitor (Viana et al., 2014b). Independentemente das diferentes correntes de investigação acerca da ênfase que deve ser dada a certas unidades linguísticas, é consensual que a reflexão intencional sobre a estrutura fonológica da língua (palavras, sílabas, fonemas) está relacionada com o sucesso na aprendizagem da leitura (Cysne, 2012; Viana et al., 2014b). Esta capacidade de reflexão é importante quando, por exemplo, a criança precisa atender a fonemas que na oralidade são suprimidos por fenómenos de redução vocálica (Viana et al., 2014b).

Por ser uma aprendizagem complexa, aprender a ler exige um mínimo de motivação por parte do estudante. Um aprendiz leitor motivado estará “mais disponível para o esforço que a tarefa requer e não desistirá em face das primeiras dificuldades” (Viana et al., 2014b, p. 24).

Fluência em leitura

Apesar de a fluência, componente chave para uma boa leitura (NICHD, 2000), inicialmente ter sido ignorada, tanto pela investigação como pela prática educacional, ela passou a ocupar um lugar de destaque no currículo educativo de muitos estados dos Estados Unidos da América (Padak & Rasinski, 2008, citados em Avalos, Pazos-Rego, Cuevas, Massey, & Schumm, 2009). Em Portugal, começou a ser alvo de especial atenção após a publicação das Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, em 2012.

A fluência define-se como a habilidade de ler com velocidade, precisão e a prosódia³ adequada (Avalos et al., 2009; NICHD, 2000), de forma automática e sem esforço (Rasinski,

³ “os padrões de pitch [entoação], volume, tempo e ritmo da língua falada” (Harris & Hodges, 1999, p. 212).

2010). Uma leitura fluída dá-se quando o leitor reconhece as palavras no contexto de forma tão transparente que é capaz de passar do texto para a sua compreensão sem uma atenção consciente nas palavras (Stahl & Hiebert, 2005). Quando se ouve esta leitura é como se fosse algo natural, algo que se parece com o discurso oral, fluído. Obviamente que não importa apenas o reconhecimento rápido de palavras, mas também a expressividade empregue (prosódia) (Kuhn & Stahl, 2003).

A decodificação não é suficiente para a leitura, mas é necessária, já que, se o que está escrito não for traduzido para linguagem, então não poderá ser entendido (Gough & Tunmer, 1986). No final da educação pré-escolar muitas crianças “leem” os seus nomes e os nomes dos seus colegas nos placares ou batas. O que acontece nestas situações é uma leitura logográfica, ou seja, a leitura de palavras como se fossem imagens, em que as crianças se apercebem de certas pistas, como o tipo de letra, a cor, para “ler”, e não propriamente o reconhecimento das letras (leitura linguística) (Morais, 1997).

Durante a execução de uma tarefa complexa é necessário coordenar as várias componentes do processo num curto período de tempo. Se cada uma das componentes requer tempo e atenção será impossível levar a cabo todas as componentes. Todavia, se parte delas forem processadas automaticamente, então a carga de atenção estará dentro dos limites e a tarefa poderá ser realizada com sucesso (LaBerge & Samuels, 1974). Para estes autores, a automaticidade de uma tarefa ocorre quando o seu processamento é realizado enquanto a atenção é dirigida para outra tarefa.

Na fase inicial da aprendizagem da leitura, os alunos podem ler com precisão, reconhecendo as palavras, mas geralmente tal ocorre com algum esforço, o que se traduz em lentidão (NICHD, 2000). Com a prática, verificam-se melhorias ao nível da velocidade de leitura e a diminuição do esforço empreendido. Ler várias vezes uma mesma palavra permite a memorização da sua forma ortográfica e, conseqüentemente, a sua identificação rápida sem que para isso seja necessário recorrer explicitamente aos seus fonemas (Sim-Sim, 2009)⁴. A repetição leva à automatização e esta liberta recursos que são essenciais para a compreensão (Sim-Sim, 2009). Assim sendo, é importante que os alunos sejam capazes de decodificar

⁴ Neste sentido importa realçar a diferença estabelecida por Giasson (2000) entre identificação e reconhecimento de palavras; a primeira prende-se com a descoberta da pronúncia de uma palavra que não pertence ao seu “catálogo de palavras”, e a segunda com a resposta automática perante uma palavra já identificada anteriormente.

palavras e frases com um grande nível de precisão, mas também que o façam de forma automática e com um mínimo de esforço e atenção (Rasinski, 2010). “Sem uma leitura fluente (...) a compreensão fica dificultada, quando não mesmo comprometida” (Santos, 2000, pp. 33–34), já que a decodificação não é um fim em si mesma, mas sim um meio para a compreensão (Cruz, 2007; Rasinski, 2010; Sim-Sim, 2009; Willingham, 2007).

Como foi anteriormente referido, a fluência em leitura integra três componentes: velocidade, precisão e prosódia. A precisão refere-se à capacidade de reconhecer palavras e frases de forma correta e exata. A velocidade da leitura prende-se com a rapidez com que este reconhecimento é feito (Rasinski, 2004). Neste trabalho apenas serão consideradas estas duas componentes.

Existem três taxas de precisão da leitura⁵ a ter em atenção: o nível de frustração – abaixo dos 92%, no qual os alunos têm grande dificuldade na leitura de textos, mesmo com ajuda; o nível instrucional – entre 92%-98%, no qual os estudantes conseguem ler textos com algumas instruções; e o nível independente – 99%-100%, no qual os educandos leem de forma independente sem auxílio (Rasinski, 2010). O autor chama a atenção para a interpretação destas percentagens, já que os alunos podem apresentar uma baixa taxa de precisão num determinado texto por outros motivos⁶ que não os relativos à decodificação.

Uma forma de avaliar a fluência é através da contabilização do número de palavras lidas corretamente por minuto (Rasinski, 2010). Vários autores (e.g. Rasinski, 2010; Hasbrouck & Tindal, 2006) estabeleceram um número-norma, ou seja, o que é esperado ao nível da fluência, consoante o ano de escolaridade, que vai variando de autor para autor. No caso português, o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico serve de guia neste quesito, estipulando, no âmbito da leitura em voz alta para o 5º ano de escolaridade, “Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 140 palavras por minuto” (Buescu et al., 2015, p. 65). Já para o 4º ano é estabelecida a leitura de 125 palavras lidas corretamente por minuto (Buescu et al., 2015). Carver (1989) afirma que a fluência em leitura aumenta entre 10 a 20 palavras por ano, até ao final dos doze anos de

⁵ Esta Taxa de Precisão da Leitura pode ser calculada de duas formas – no caso da leitura durante um minuto: número de palavras lidas corretamente por minuto ÷ total de palavras lidas por minuto; ou no caso de um texto: palavras lidas corretamente ÷ segundos × 60 (Rasinski, 2010).

⁶ O aluno pode estar a ter um mau dia, doente, ou até mesmo desmotivado para a leitura daquele texto em específico (Rasinski, 2010).

escolaridade. Já Stahl e Heubach (2005) referem 10 palavras por ano, nos primeiros quatro anos de escolaridade.

Os investigadores normalmente sugerem que a criança que é capaz de ler com precisão 95% das palavras de um texto adequado ao seu nível de escolaridade, consegue compreendê-lo de forma independente (Paris, Carpenter, Paris, & Hamilton, 2005). No estudo destes autores ficou claro que a precisão da leitura e a compreensão estão mais correlacionadas para os leitores iniciais do que para leitores proficientes. Afirmam também não fazer sentido pensar e estudar a relação da precisão ou da fluência com a compreensão quando a precisão da leitura é inferior a 50%, já que a ligação será, nesses casos, positiva e falaciosa, uma vez que crianças que não conseguem ler a maioria das palavras de um texto, obviamente não o conseguirão compreender.

Estratégias de promoção da fluência em leitura

O apoio prestado ao nível da leitura pode ser maior ou menor, consoante a estratégia utilizada. Desde a modelagem da leitura até à leitura independente, o nível de suporte na leitura diminui: a leitura pelo professor apresenta um nível elevado de auxílio; qualquer tipo de leitura em que haja mais do que uma pessoa envolvida (coro, pares, eco) já mostra um nível médio de apoio; e, por fim, a leitura individual aponta um baixo nível de ajuda (Rasinski, 2010).

A leitura em voz alta é uma forma eficaz de modelar a leitura e de promover a fluência (Rasinski, 2010). Normalmente aprendemos vendo alguém mais experiente a fazer o que tentamos aprender ou aperfeiçoar. No entanto, também aprendemos desempenhando essa tarefa com alguém mais experiente, que nos auxilia durante a aprendizagem – *scaffolding* (Rasinski, 2010).

A leitura repetida, que consiste no treino da leitura de um mesmo texto, é outra das estratégias de promoção da fluência em leitura, podendo ser realizada oralmente ou em silêncio, embora seja predominante oral (NICHHD, 2000). Pode apresentar-se de diferentes formas e com diversos propósitos: cronometrada, com modelos de leitura gravados em formato áudio ou vídeo, para representação, auto gravações (Hudson, Lane, & Pullen, 2005), a pares

(com colegas, professores, pais), em coro (Rasinski, 2010), e a leitura-eco⁷ (Gillet & Temple, 1990).

Rasinski (2010) usa a expressão “sinergia instrucional” como sendo a combinação de estratégias de leitura (p. 138). Combinar elementos da instrução da fluência numa rotina regular, resultará numa instrução mais eficaz, e, conseqüentemente, em melhores resultados, do que apresentar esses elementos separadamente (Rasinski, 2010). Uma boa intervenção ao nível da leitura em voz alta envolve ler para as crianças, ler com as crianças e ouvi-las a ler (Rasinski, 2010).

Na linha de intervenção proposta por Rasinski (2010), foi desenvolvido, em Portugal, um Programa de Promoção da Fluência em Leitura – PPFL – para o 2º ano de escolaridade (Viana & Borges, 2016). Este programa é operacionalizado em 22 sequências. Cada sequência integra cinco sessões, com uma duração aproximada de 10 a 15 minutos cada. O programa implementou estratégias variadas de promoção da fluência, nomeadamente a modelagem da leitura, a leitura-eco, a leitura repetida com o *feedback* do ouvinte, a leitura em coro, a pares e pública. Os resultados deste estudo mostraram ganhos significativos a favor do Grupo Experimental ($F_{(1,149)} = 13.33, p < .05, \eta^2 = .08$). Atendendo a estes resultados animadores, no programa desenvolvido nesta dissertação foram, no geral, replicadas as estratégias utilizadas naquele programa.

Leitura em voz alta

A leitura em voz alta melhora a fluência, a compreensão (Allinder, Dunse, Brunken, & Obermiller-Krolkowski, 2001; Daane, Campbell, Grigg, Goodman, & Oranje, 2005; Turbill, 2002) e o vocabulário, bem como desperta ou estimula a motivação e o interesse pela leitura, daí que deva ocorrer diariamente em todos os anos de escolaridade, pelo menos até ao Secundário (Rasinski, 2010).

Muitos leitores não se veem como leitores bem-sucedidos ou potencialmente bem-sucedidos. A leitura em voz alta, sobretudo se for dada previamente a oportunidade de treino, pode contribuir para alterar esta visão, mostrando que a prática vale a pena (Rasinski, 2010).

⁷ Neste tipo de leitura o professor lê em voz alta frases e os alunos repetem (ou ecoam) (Gillet & Temple, 1990).

Quanto à modelagem da leitura, o professor pode (e deve) constituir-se como modelo de leitura (Curto et al., 2007; Defior, 2000; Ministério da Educação, 2006), já que o constante exercitar da articulação e ênfase da leitura, com exibições frequentes do método correto por parte do professor, é o mais eficiente dos exercícios (McGuffeys, 1879).

Na atividade de ler em voz alta para o professor, e restantes colegas, a valorização dos acertos é indispensável, pois acaba por ser mais motivador, ajudando o aluno a adquirir alguma segurança nas suas próprias capacidades de leitura (Curto et al., 2007).

No estudo “A Leitura em Portugal” (Neves, Lima, & Carvalho, 2007) a leitura em voz alta foi o incentivo mais referido para despertar o gosto pela leitura, traduzindo-se em 76.1% das respostas (p. 67).

Leituras Repetidas

A leitura repetida, mesmo que de algumas frases por semana, fornece não só a prática de que os alunos necessitam para aprender as palavras mais frequentes da língua, como também a prática da leitura de frases, que é a chave para o desenvolvimento da fluência (Rasinski, 2010). Repetir leituras pode não ser uma atividade muito aliciante, a não ser que sejam introduzidos alguns elementos motivacionais como, por exemplo, fazer uma apresentação à turma (Rasinski, 2010). Recorrer a gráficos, em que cada aluno regista os resultados da leitura individual pode ser uma ajuda adicional, já que poderão constatar o seu progresso e ficar mais motivados (Defior, 2000).

Os programas mais eficazes e com maiores ganhos ao nível da fluência apresentam três características: a leitura em voz alta pelos alunos, o treino da leitura (leitura repetida), e o *feedback* constante (Fernandes & Ribeiro, 2014). Defior (2000) afirma que a leitura repetida de um mesmo texto além de melhorar a fluência em leitura fomenta o alargamento do vocabulário e a memorização dos padrões ortográficos das palavras. Todavia, as leituras repetidas não podem ser utilizadas de forma mecânica, já que isso transmitiria a ideia de que a leitura é velocidade de decodificação, e negligenciaria a sua principal função, que é a compreensão.

Uma vasta quantidade de investigações indica que as práticas na sala de aula que encorajam a leitura repetida, com *feedback* e orientação, levam a melhorias significativas ao nível da proficiência na leitura, tanto para os bons leitores como para os que apresentam dificuldades a esse nível (NICHD, 2000). Na análise de 14 estudos sobre leitura repetida e leitura orientada, efetuada pelo NICHD (2000), os resultados mais significativos foram ao nível da velocidade e da precisão.

O Plano Nacional de Leitura também defende que a leitura em voz alta realizada na sala de aula pelos alunos, que a treinaram em casa, estimula “o desenvolvimento e permite que cada aluno ascenda ao patamar seguinte do domínio da leitura” (Ministério da Educação, 2006, p. 34).

Leitura em coro e a pares

A leitura em coro é uma das estratégias que “visa a promoção da fluência através da prática orientada de leitura em voz alta, a qual envolve a leitura de um mesmo texto ou excerto de um texto em uníssono por um grupo de alunos” (Fernandes & Ribeiro, 2014, p. 210; Harris & Hodges, 1999). Esta leitura, segundo Rasinski (2010), auxilia na construção e estruturação da fluência, pois até os alunos menos fluentes beneficiam deste tipo de leitura, já que conforme vão lendo, ou tentando ler, ouvem a leitura mais fluente dos seus colegas e/ou professor. O autor refere que são esses mesmos alunos os que mais beneficiam com esta técnica. Para além disto, constrói-se o sentido de grupo, realçando o trabalho em equipa.

A leitura a pares é uma forma de leitura assistida e uma variante da leitura em coro (Rasinski, 2010). Como o próprio nome indica, envolve dois leitores, que podem ser dois alunos ou o professor e o aluno. Durante este exercício, os leitores não devem ser interrompidos para serem feitas correções de pronúncia, pois tal quebra a fluência e a construção da compreensão (Rasinski, 2010). No final da leitura deve ser feita a apreciação da mesma, caso não haja autocorreção.

Motivação para a leitura

Motivar para a leitura não é obrigar a ler, até porque como afirma Pennac (1993) “O verbo ler não suporta o imperativo” (p. 11). A motivação “não é inata, nem eterna: deve ser estimulada e mantida” (Curto et al., 2007, p. 83). A escola “ensina a ler, condição básica para a aquisição do gosto e do hábito de ler, no entanto tem dificuldade em criar laços duradouros com a leitura” (Rolo & Silva, 2009, p. 116).

A motivação para a leitura pode ser de duas naturezas: intrínseca e extrínseca. Um indivíduo está intrinsecamente motivado para a leitura quando lê pelo prazer que esta atividade lhe proporciona. Infelizmente, a motivação intrínseca para ler não parece estar presente em muitos dos alunos atuais, pelo que há que apostar na motivação extrínseca, cuja utilidade no que concerne à leitura já foi demonstrada (Baker & Wigfield, 1999; Gambrell, 1996; Hidi & Harackiewicz, 2000).

Como referem Viana e Martins: (2009):

“Um aluno pode ler um texto com medo das consequências e outro pode lê-lo por acreditar que é importante para a sua progressão escolar. Ambos estão extrinsecamente motivados (...) A segunda forma de motivação envolve um aval pessoal e a existência de reforço positivo (obter algo agradável), enquanto a primeira envolve submissão a um controlo externo e o reforço é negativo (evitar algo desagradável)” (p. 22).

De acordo com estas autoras, para que as crianças possam afirmar que não gostam de ler, têm de o experimentar, já que não podemos dizer que não gostamos de algo sem o termos praticado. Assim sendo, programas que levem os livros e a leitura aos potenciais leitores são vias para promover a leitura.

Pennac (1993), e outros autores (e.g. Viana & Martins, 2009), destacam que o contexto social (e familiar) em que a criança se insere pode potenciar ou inibir a motivação para a leitura, já que esta é influenciada pelo estatuto social e afetivo da leitura na família e nos contextos em que a criança participa.

Também a Escola (e o Jardim de Infância) desempenha um papel crucial na motivação para ler e na criação (e manutenção) de hábitos de leitura (Viana & Martins, 2009). Quanto menores forem os estímulos à leitura no ambiente familiar, maior deverá ser o esforço da escola em compensá-los e oferecer aos seus alunos o máximo de experiências de leitura (Curto et al., 2007; Viana & Martins, 2009).

A entrada na escola, para muitas crianças, é um momento desejado, mas muitas vezes esse entusiasmo perde-se quando começam a experienciar dificuldades na aprendizagem da leitura (Viana & Borges, 2016). Dominar a leitura e não tirar proveito desse domínio de nada serve, e pouco “valor tem a escola que não consegue entusiasmar as crianças para a leitura e gerar nelas hábitos de leitura” (Curto et al., 2007, p. 172). Como afirmam Blakemore e Frith (2009), as áreas sensoriais do cérebro para se desenvolverem plenamente necessitam de, para além da programação genética, um meio ambiente que as estimulem a variados níveis. Tanto a natureza como o ambiente são imprescindíveis para o desenvolvimento do cérebro. E o mesmo pode ser aplicado à motivação para a leitura.

A motivação para a leitura depende também das leituras anteriores do leitor e das suas perceções de eficácia (Solé, 1992), o que explica que os alunos que têm experiências de leitura bem sucedidas têm maiores probabilidades de se auto motivarem para esta atividade.

Partindo do que Pennac (1993) afirma acontecer com os alunos franceses, acredita-se que o mesmo pode acontecer com os portugueses: terem medo do texto. “É só o «medo» que torna «chatos» os textos do programa. Medo de não compreender, medo de dar respostas erradas” (Pennac, 1993, p. 128). Assim, a motivação para a leitura está também muito dependente dos textos. Como referem Martins e Viana (2009) é necessário distinguir entre textos motivadores e textos formadores, já que o “primeiro objetivo deverá ser o de conquistar leitores para, posteriormente, os formar” (p. 32). Ainda que esta distinção não seja aconselhável, torna-se importante no caso das crianças que apresentam uma má relação com a leitura. Quando o objetivo principal é a motivação para a leitura, a seleção de textos deve ir ao encontro dos interesses e preferências dos alunos e ser adaptada às suas competências linguísticas e aos seus padrões culturais. Além disso, e como afirma Teresa Colomer (2005), citada por Rolo e Silva (2009), os livros devem ser bons o suficiente “para manterem a ideia de que vale a pena fazê-lo [ler]” (p. 139).

Santos (2000) parte da premissa de que “se o domínio das técnicas e o gosto pela leitura evoluem dialeticamente, através de uma influência recíproca, podemos admitir que o implemento de estratégias de motivação contribui – ainda que indiretamente – para a formação de leitores competentes” (p. 81). Assim, a motivação e, conseqüentemente, os hábitos de

leitura são recursos de promoção da leitura e, naturalmente, do sucesso escolar geral (Santos, 2000).

Como lembram Rolo e Silva (2009), o relatório PISA (2000) refere que ler pelo menos 30 minutos diariamente, por gosto, terá repercussões na proficiência da leitura e na criação de hábitos de leitura.

Hábitos de leitura

A leitura torna-se um hábito quando se realiza de forma regular e entra nas rotinas da pessoa. Na base da criação deste hábito está “a vontade consciente de buscar conhecimento, informação ou mesmo diversão, através de uma prática, que, em maior ou menos grau, lhe exige sempre um certo esforço intelectual” (Santos, 2000, p. 69).

A premissa de que a aquisição de hábitos de leitura se inicia em casa e que a sua manutenção cabe à Escola encerra alguma desresponsabilização por parte desta última (Santos, 2000). A motivação para ler e os hábitos de leitura não são algo que a criança leva para a Escola (Cazden, 1987). Podem – e devem – ser objetivos da própria Escola. É na Escola que a criança aprende a ler e, como afirmam Curto, Morillo e Teixidó (2007), para se ter hábitos de leitura é necessário “ler muito e ler bem” (p. 172). Os dados das investigações mostram que as crianças leem sobretudo livros que os amigos, pais ou professores lhes referem ou que os veem ler (Koskinen, Palmer, Codling, & Gambrell, 1994).

Nagy e Herman (1987) afirmam que se os alunos despenderem 25 minutos por dia, lendo 200 palavras por minuto, durante 200 dias por ano, eles acabarão por ler um milhão de palavras anualmente.

No estudo de Ribeiro, Leal, Ribeiro, Forte e Fernandes (2009) os agentes responsáveis pelo incentivo à leitura são a mãe, o pai e os professores. No estudo “Os Estudantes e a Leitura” (Lages, Liz, António, & Correia, 2007) cerca de 47.2% dos alunos afirma que os professores lhes recomendaram a leitura entre uma a quatro vezes. Segundo 96.9% dos rapazes e 98.4% das raparigas do estudo de Ribeiro e colaboradores (2009), a Escola influencia a motivação para a leitura, isto porque “dá a conhecer obras/autores importantes”, “estimula o gosto pela

leitura através do estudo” e “alerta para a crescente necessidade de ler na sociedade atual” (p. 203).

No estudo “A Leitura em Portugal”, de 2007, 55% dos inquiridos que gostavam de ler em criança afirmaram ter um *livro fundador* (Neves et al., 2007)(Neves et al., 2007, p. 72), daí a importância de programas que deem a conhecer o mundo dos livros, para que as crianças encontrem o livro certo na hora certa.

Hábitos de leitura no 2º Ciclo

De forma a ter uma ideia dos hábitos de leitura dos alunos portugueses, analisaram-se dois estudos: “Os Estudantes e a Leitura” (Lages et al., 2007) e “Hábitos de Leitura de filhos e de pais” (Ribeiro et al., 2009).

O primeiro tinha como objetivo “fornecer indicações sobre o desenvolvimento de apetências e capacidades de leitura dos estudantes portugueses dos ensinos básico e secundário” (Lages et al., 2007, p. 11). É um estudo de âmbito nacional, efetuado com uma amostra de 23.844 alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico ao Secundário. O segundo, de âmbito local, tinha como objetivo avaliar os hábitos e as práticas de leitura dos alunos do Ensino Básico e Secundário e dos respetivos pais, tendo sido efetuado com uma amostra de 1.670 alunos desses níveis de ensino (Ribeiro et al., 2009). Os dados a seguir apresentados referem-se apenas ao 2º Ciclo do Ensino Básico, dado ser o ciclo em que será desenvolvido o estudo empírico que integra esta dissertação.

No estudo de 2007, 40.7% dos inquiridos afirmou gostar muito de ler, e 48.6% respondeu “Assim-assim”. Adicionando as respostas gostar “Muito” e “Assim-assim” atingem os 94.1% nos inquiridos do sexo feminino, contra 85% no sexo masculino. A razão mais apontada por aqueles que não gostam de ler é por acharem essa tarefa aborrecida (62.6%) (Lages et al., 2007). No estudo de Ribeiro e colaboradores (2009), 80.9% dos alunos e 93% das alunas do 2º Ciclo responderam afirmativamente à questão sobre o gosto pela leitura. As principais razões que invocam para este gosto são a diversão (sexo masculino = 70.2%, sexo feminino = 83.3%), a aquisição de conhecimentos (sexo masculino = 83.2%; sexo feminino = 86.7%) e o lazer (sexo masculino = 61.8%; sexo feminino = 58.3%) (Ribeiro et al., 2009). Já os

motivos invocados por quem não gosta de ler prendem-se com o ser aborrecido (71.8%) e não estar habituado (53.8%).

Quanto aos hábitos de leitura, cerca de 52.7% dos alunos afirma ter lido pelo menos 20 livros e 31.8% entre 20 a 50 livros, o que tendo em conta a sua “idade e o facto de terem aprendido a ler com 6/7 anos, faria com que um aluno com 11 anos tenha lido, em média, 5 livros por ano” (Lages et al., 2007, p. 92). Uma pequena percentagem, 3.2% dos alunos, afirma mesmo já ter lido mais de 100 livros. Metade dos alunos declara ter entre 20 a 100 livros em casa (Lages et al., 2007), sendo que quase 80% dos alunos veem os familiares a ler, e pouco mais de 40% ouve familiares a falarem de livros que leram (Lages et al., 2007). A maioria dos alunos refere que em casa, na infância, ouviram contos tradicionais e histórias infantis (66.2%).

Programa de Promoção da Fluência em Leitura – PPFL-5

Nesta secção será apresentado o Programa de Promoção da Fluência em Leitura (PPFL-5) desenvolvido para o 5º ano de escolaridade, com base no programa homónimo desenvolvido por Borges e Viana (2016) para o 2º ano de escolaridade.

Por questões logísticas, o número de sequências didáticas teve de ser reduzido para 11, dado que se previram apenas 12 sessões (e não as 22 do programa desenvolvido para o 2º ano), sendo a última dedicada à avaliação. Todavia, a duração das sessões seria bastante superior à proposta para o 2º ano de escolaridade. A primeira sessão terá uma duração de 20 minutos; da segunda à quinta 45 minutos; e as restantes seis com 90 minutos.

Alguns tipos de textos são considerados como facilitadores da leitura oral, como por exemplo poesia, canções, rimas, textos dramáticos, histórias curtas, diálogos, cartas, discursos (Rasinski, 2010; Rasinski, Rupley, Paige, & Nichols, 2016). Todos os textos podem ser lidos em coro, mas os mais curtos são ideais para esta leitura (Rasinski, 2010). A escolha dos textos deve ter por base a capacidade de decodificação dos alunos, pois “textos demasiado difíceis do ponto de vista semântico ou linguístico” serão desencorajadores (Santos, 2000, p. 80), e as passagens devem ser curtas no início, e depois cada vez mais longas (Defior, 2000).

Para a organização das sequências foram selecionados 11 textos (Anexo 1). Dez destes textos são excertos de dois livros da Coleção de Uma Aventura⁸, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada. Esta seleção foi ditada pelo potencial motivador dos mesmos e pelo facto de muitos dos alunos possuírem em casa livros desta coleção, o que poderia despertar o gosto pela leitura em extensão destas obras ou de outras das mesmas autoras. O outro excerto foi retirado do texto “A história da Carochinha e do Infeliz João Ratão” de António Torrado, especialmente escolhido para a primeira sessão. A extensão dos textos foi aumentando ao longo das sessões (de 93 a 150 palavras, com uma média de 125.5 palavras). Os textos foram considerados adequados ao nível de leitura dos alunos.

As sessões decorrerão num ou em dois blocos de 45 minutos cada, consoante as sessões, na disciplina de Língua Portuguesa, à quinta-feira, na própria sala de aula, durante o 2º período letivo.

Antes de se iniciar o programa, será realizada uma reunião, no início do ano letivo, com os Encarregados de Educação (EE) para lhes explicar a intervenção. Uma sessão semelhante também acontecerá com os alunos, onde para além da apresentação da intervenção (avaliações e programa), também se darão algumas recomendações. Será pertinente explicar aos alunos que ler rápido não é igual a ler bem, pois ser um bom leitor implica compreender o que se lê, pelo que a rapidez é apenas uma característica do bom leitor (Lopes, 2004 citado em Ferreira, 2008).

Como se pode ver, a Tabela 1 apresenta a planificação do PPFL-5.

⁸ “Uma aventura no alto mar” e “Uma Aventura no Porto”.

Tabela 1 – Planificação das sessões do PPFL-5

| Sessão (duração) | Texto | Estratégias |
|-----------------------------|---|--|
| 1 (20 min.) | “A história da Carochinha e do Infeliz João Ratão” do livro “O Macaco de Rabo Cortado e Outras Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo” (p. 34) – 93 palavras | <ul style="list-style-type: none"> a) Explicação do procedimento das sessões do PPFL-5; b) Modelagem de leitura feita pela investigadora; c) Exploração de vocabulário novo; d) Identificação de palavras difíceis; e) Leitura em coro das palavras difíceis; f) Leitura em eco (verso a verso); g) Leitura em coro de todo o texto; h) Autoavaliação da sessão. |
| 2 (45 min.) | “Uma aventura no alto mar” (pp. 20-21) – 111 palavras | <ul style="list-style-type: none"> a) Modelagem de leitura feita pela investigadora; b) Exploração de vocabulário novo; c) Identificação de palavras difíceis; d) Leitura em coro das palavras difíceis; e) Leitura a pares de pequenas do texto⁹; f) Leitura em coro de todo o texto; g) Autoavaliação da sessão. |

⁹ O texto foi dividido previamente em dez partes (os 19 alunos organizaram-se em 8 pares e um trio), e ao entregar o texto para a sessão seguinte já ficava estabelecida a ordem de leitura para que pudessem treinar com o seu colega.

Tabela 1 – Planificação das sessões do PPFL-5 (continuação)

| Sessão (duração) | Texto | Estratégias |
|-----------------------------|---|---|
| 3 (45 min.) | “Uma aventura no alto mar” (pp. 58-60) – 112 palavras | <ul style="list-style-type: none"> a) Modelagem de leitura feita pela investigadora; b) Exploração de vocabulário novo; c) Identificação de palavras difíceis; d) Leitura em coro das palavras difíceis; e) Leitura a pares de pequenas do texto; f) Leitura em coro de todo o texto; g) Autoavaliação da sessão. |
| 4 (45 min.) | “Uma aventura no alto mar” (p. 67) – 120 palavras | <ul style="list-style-type: none"> a) Modelagem de leitura feita pela investigadora; b) Exploração de vocabulário novo; c) Identificação de palavras difíceis; d) Leitura em coro das palavras difíceis; e) Leitura a pares de pequenas do texto; f) Leitura em coro de todo o texto; g) Votação para a manutenção de uma das duas estratégias referidas anteriormente, para utilizar a partir da 6^a sessão; h) Autoavaliação da sessão. |

Tabela 1 – Planificação das sessões do PPFL-5 (continuação)

| Sessão (duração) | Texto | Estratégias |
|-----------------------------|---|--|
| 5 (45 min.) | “Uma aventura no alto mar” (pp. 135-138) – 125 palavras | <ul style="list-style-type: none"> a) Modelagem de leitura feita pela investigadora; b) Exploração de vocabulário novo; c) Identificação de palavras difíceis; d) Leitura em coro das palavras difíceis; e) Leitura a pares de pequenas do texto; f) Leitura em coro de todo o texto; g) Autoavaliação da sessão. |
| 6 (90 min.) | “Uma aventura no alto mar” (pp. 157-159) – 127 palavras | <ul style="list-style-type: none"> a) Explicação das alterações dos tipos de leitura utilizados; b) Modelagem de leitura feita pela investigadora; c) Exploração de vocabulário novo; d) Identificação de palavras difíceis; e) Leitura em coro das palavras difíceis; f) Leitura em coro de todo o texto; g) Leitura individual em voz alta com a contabilização das palavras lidas corretamente (ordem sorteada¹⁰); h) Registo no gráfico individual de leitura; i) Autoavaliação da sessão. |

¹⁰ Rasinski (2010) chama a atenção para o quão embaraçoso e desafiador é para os alunos tentarem adivinhar quando é que o professor os vai mandar ler.

Tabela 1 – Planificação das sessões do PPFL-5 (continuação)

| Sessão (duração) | Texto | Estratégias |
|-----------------------------|--|---|
| 7 (90 min.) | “Uma aventura no Porto” (pp. 82-84) – 130 palavras | <ul style="list-style-type: none"> a) Modelagem de leitura feita pela investigadora; b) Exploração de vocabulário novo; c) Identificação de palavras difíceis; d) Leitura em coro das palavras difíceis; e) Leitura em coro de todo o texto; f) Leitura individual em voz alta com a contabilização das palavras lidas corretamente (ordem sorteada); g) Registo no gráfico individual de leitura; h) Autoavaliação da sessão. |
| 8 (90 min.) | “Uma aventura no Porto” (pp. 117-118) – 133 palavras | <ul style="list-style-type: none"> a) Modelagem de leitura feita pela investigadora; b) Exploração de vocabulário novo; c) Identificação de palavras difíceis; d) Leitura em coro das palavras difíceis; e) Leitura em coro de todo o texto; f) Leitura individual em voz alta com a contabilização das palavras lidas corretamente (ordem sorteada); g) Registo no gráfico individual de leitura; h) Autoavaliação da sessão; i) Informação dos alunos cuja leitura irá ser cronometrada a partir da sessão seguinte. |

Tabela 1 – Planificação das sessões do PPFL-5 (continuação)

| Sessão (duração) | Texto | Estratégias |
|-----------------------------|--|---|
| 9 (90 min.) | “Uma aventura no Porto” (pp. 119-121) – 139 palavras | <ul style="list-style-type: none"> a) Modelagem de leitura feita pela investigadora; b) Exploração de vocabulário novo; c) Identificação de palavras difíceis; d) Leitura em coro das palavras difíceis; e) Leitura em coro de todo o texto; f) Leitura individual em voz alta com a contabilização das palavras lidas corretamente (ordem sorteada) e cronometragem para alguns alunos; g) Registo no gráfico individual de leitura; h) Autoavaliação da sessão. |
| 10 (90 min.) | “Uma aventura no Porto” (pp. 139-141) – 141 palavras | <ul style="list-style-type: none"> a) Modelagem de leitura feita pela investigadora; b) Exploração de vocabulário novo; c) Identificação de palavras difíceis; d) Leitura em coro das palavras difíceis; e) Leitura em coro de todo o texto; f) Leitura individual em voz alta com a contabilização das palavras lidas corretamente (ordem sorteada) e cronometragem para alguns alunos; g) Registo no gráfico individual de leitura; h) Autoavaliação da sessão. |

Tabela 1 – Planificação das sessões do PPFL-5 (continuação)

| Sessão (duração) | Texto | Estratégias |
|-----------------------------|--|---|
| 11 (90 min.) | “Uma aventura no Porto” (pp. 174-176) – 150 palavras | <ul style="list-style-type: none"> a) Modelagem de leitura feita pela investigadora; b) Exploração de vocabulário novo; c) Identificação de palavras difíceis; d) Leitura em coro das palavras difíceis; e) Leitura em coro de todo o texto; f) Leitura individual em voz alta com a contabilização das palavras lidas corretamente (ordem sorteada) e cronometragem para alguns alunos; g) Registo no gráfico individual de leitura; h) Autoavaliação da sessão; i) Ficha de balanço final do PPFL-5. |

A fim de manter os alunos motivados foi criada uma caderneta onde seriam colocados autocolantes identificadores de presença¹¹, e uma ficha de autoavaliação de cada sessão (Anexo 2).

Na avaliação da leitura individual, o colega de mesa, ou caso o aluno esteja sozinho, o colega que estiver mais próximo, auxiliará na contabilização dos erros dados. O registo das palavras lidas corretamente, bem como dos erros dados, serão escritos no gráfico individual de leitura (Anexo 3). Este gráfico ficará sempre na posse dos alunos para que acompanhem a sua evolução, e é de fácil acesso aos pais. O objetivo deste instrumento é que as crianças possam ver o seu progresso ao longo das semanas, já que como Rasinski (2010) refere, deve ser realizado um acompanhamento do progresso dos alunos de forma a saber se a intervenção está a ter impacto.

O foco da avaliação da performance individual é a precisão da leitura, ou seja, o número de palavras lidas corretamente e os erros dados. No entanto, comentários acerca do respeito

¹¹ Idêntico ao efetuado na investigação de Hawkins, Marsicano, Schmitt, McCallum e Musti-Rao (2015).

pela pontuação ou da expressividade empregue nas frases interrogativas são importantes para auxiliarem os alunos a melhorar a sua performance leitora.

Na 9ª sessão será introduzida uma nova componente a ser avaliada para além da precisão: a velocidade da leitura. Assim, a partir desse momento o registo no gráfico de leitura também inclui o tempo de leitura. Esta estratégia não será introduzida simultaneamente à leitura individual em voz alta porque serão necessárias algumas sessões para averiguar quais os alunos que vão beneficiar desta estratégia. Pretende-se a que a velocidade da leitura esteja sempre presente na mente das crianças, que devem ler de forma precisa e no menor tempo possível. Todavia, a cronometragem da leitura materializa essa preocupação com a velocidade, sem descorar a precisão. Isto exigirá, certamente, mais treino em casa da parte dos alunos. Com o decorrer das sessões novos alunos poderão ser submetidos a esta cronometragem. A investigadora cronometrará também a sua leitura para que os alunos tenham um termo de comparação.

O nível de apoio prestado nas leituras será variado, utilizando-se estratégias de maior apoio (modelagem da leitura), de apoio médio (leitura-eco, a pares e a coro) e de baixo apoio, em que o leitor lê de forma independente (leitura individual) (Rasinski, 2010).

No final do programa os alunos preencherão uma ficha de balanço, onde apontam os aspetos positivos e negativos da intervenção, as melhorias que denotaram, avaliam o seu envolvimento e o programa no geral, e deixam sugestões do que poderia ser diferente. Como forma de agradecimento pelo tempo despendido e o esforço empregue ao longo da intervenção, será oferecida, no final do ano letivo, uma pequena recompensa.

CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO

Método

Neste capítulo descreve-se o estudo empírico realizado no âmbito desta dissertação, cujos objetivos são:

- a) avaliar o impacto de um Programa de Promoção da Fluência em Leitura no desenvolvimento desta competência;
- b) verificar se a intervenção ao nível da fluência em leitura tem repercussões nos hábitos de leitura dos participantes.

Partindo destes objetivos, foram traçadas duas hipóteses empíricas: i) A frequência do PPFL-5 melhora o desempenho da fluência; i) O PPFL-5 tem efeitos positivos nos hábitos de leitura.

Duas turmas do 5º ano de escolaridade foram selecionadas: uma para o Grupo Experimental (N = 18), que beneficiou da intervenção no 2º período letivo, e uma para o Grupo de Controlo (N = 23). Por razões éticas, o PPFL-5 foi também aplicado aos alunos do Grupo de Controlo no 3º período letivo¹². Os resultados desta aplicação não são incluídos nesta dissertação.

Esta investigação foi aprovada pela Direção Geral de Educação¹³ e pela escola onde se desenvolveu. Todos os Encarregados de Educação¹⁴, bem como as crianças, assinaram o consentimento informado que lhes permitia integrar esta investigação.

Participantes

Participaram neste estudo 41 alunos do 5º ano de escolaridade de uma escola da zona Litoral Norte de Portugal, com idades compreendidas entre os 10 anos e 1 mês e os 10 anos e 11 meses, com uma média de 10 anos e 6 meses e um desvio padrão de 3.35, no pré-

¹² Idêntico à investigação de Piper e Zuilkowski (2015).

¹³ Pedido de autorização do inquérito n.º 0099300012.

¹⁴ Projeto MIPSCJF-AC2016

teste. Estes alunos encontravam-se distribuídos por duas turmas, funcionando uma como Grupo Experimental (GE) e outra como Grupo de Controlo (GC). Esta divisão foi efetuada por sorteio. Nenhum dos alunos registava qualquer reprovação no seu percurso escolar. Na tabela 2 são apresentados os dados relativos à distribuição da amostra por grupo e em função do sexo.

Tabela 2 – Distribuição da amostra em função do sexo e grupo

| | N | Sexo Feminino | Sexo Masculino | Média de Idades | D. P Idade |
|-------------------------------|----------|--------------------------|---------------------------|----------------------------|-----------------------|
| Grupo de Controlo | 23 | 10 (43.5%) | 13 (56.5%) | 126.57* | 3.27 |
| Grupo Experimental | 18 | 7 (38.9%) | 11 (61.1%) | 127.06* | 3.52 |
| Total | 41 | 17 | 24 | | |

*Meses

A seleção efetuada quanto ao ano de escolaridade – 5º ano – resultou da ponderação de razões de várias ordens: a) as queixas, por parte dos professores do 5º ano de escolaridade de que muitos alunos ainda leem devagar e com erros (Sim-Sim, 2006, citada em Ferreira, 2008); b) o facto de os dados da investigação mostrarem que, “no 5º ano de escolaridade ainda é possível, através de uma intervenção estruturada, reduzir os efeitos das não aprendizagens anteriores e o incrementar, nos alunos, de níveis superiores dos desempenhos” (Ferreira, 2008, p. 87); c) dos 14 artigos sobre leitura repetida analisados pelo National Institute of Child Health and Human Development (2000), conclui-se que este procedimento ajuda a melhorar a capacidade de leitura, pelo menos até ao 5º ano de escolaridade.

De acordo com as informações da Escola, as turmas são equivalentes ao nível das variáveis sociodemográficas, nomeadamente habilitações académicas dos pais. Integrava o Grupo Experimental uma criança com Paralisia Cerebral, que beneficiou da intervenção desenhada. No entanto, os seus dados não foram contabilizados no tratamento da informação.

Instrumentos

Na presente intervenção serão utilizados três instrumentos: o Teste de Fluência de Leitura (TFL), um Questionário sobre Hábitos de Leitura (2º Ciclo), e os registos da Biblioteca Escolar relativos aos livros requisitados pelas duas turmas nos dois primeiros períodos letivos.

Teste De Fluência De Leitura (TFL) – Ribeiro, Cadime, Viana, Brandão, Chaves-Sousa, & Santos (2012)

Os testes de avaliação da fluência em leitura com a duração de um minuto identificam os alunos com dificuldades de leitura. No entanto podem levar a uma má interpretação da fluência dos alunos, já que um minuto de leitura pode não revelar as dificuldades reais ao nível da precisão e da velocidade da mesma (Deeney, 2010). Alguns investigadores sugerem que as crianças com dificuldades de leitura podem apresentar uma precisão e velocidade razoáveis por um período de tempo limitado, contudo não as conseguem manter ao longo do tempo. Por outro lado, também é possível que alguns alunos apresentem mais dificuldades no início da leitura, ou seja ao longo do primeiro minuto, mas que ao longo da prova a sua precisão e velocidade aumente, devido ao incremento da compreensão do conteúdo do próprio texto (Deeney, 2010). Daí a importância dos testes constituídos por mais de um minuto, como é o caso do que foi selecionado.

O único teste de fluência publicado para a população portuguesa – O REI – Teste de Avaliação da Fluência e Precisão da Leitura (Carvalho, 2010) – apresenta um efeito de teto no 4º ano de escolaridade, e pode ser facilmente lido em menos de três minutos, pelo que não se optou por este instrumento.

O TFL tem por base um texto original, de 1174 palavras. A versão utilizada não pode ainda ser considerada validada para a população portuguesa, mas foi já alvo de estudos visando avaliar as suas características psicométricas para o 1º Ciclo do Ensino Básico (Lopes, 2014). Neste teste é pedido aos alunos que leiam o texto, em voz alta, durante três minutos, sendo registado o número de palavras lidas corretamente por minuto e no final dos 3 minutos. Se o

aluno corrigir uma palavra em três segundos é considerada a sua última leitura, esteja ela correta ou incorreta.

A fidelidade teste reteste deste instrumento situa-se entre .91 e .97 para os 4 anos de escolaridade e nas três condições temporais (1º, 2º e 3º minutos).

O TFL foi aplicado individualmente pela autora desta dissertação em sala disponibilizada pelo Agrupamento Escolar.

Questionário sobre Hábitos de Leitura – QHL

Antes e após a intervenção os alunos responderam a um questionário, em formato impresso, acerca dos seus hábitos de leitura (Anexo 4). Este questionário foi elaborado com base no desenvolvido para o estudo “Os Estudantes e a Leitura” (Lages et al., 2007).

O questionário original (Lages et al., 2007) é constituído por 50 questões, sendo que a adaptação efetuada para o estudo desenvolvido nesta dissertação é composta apenas por 18 perguntas. As questões selecionadas prendem-se com: a) o gosto pela leitura e os motivos para esse gosto (ou ausência ou escassez dele) (P. 1, 2, 3 e 13); b) a perceção da necessidade de expandir o hábito de ler (P. 4); c) as condicionantes que poderiam levar a um aumento da leitura (P. 5); d) as palavras associadas à atividade de ler (P. 6); e) a possibilidade de escolher três objetos para levar para um sítio isolado (P. 7); f) o número de livros existentes em casa (P. 8); g) a quantidade de livros lidos, sem contabilizar os escolares (P. 9); h) o tempo despendido com a leitura diariamente (P. 10); i) os géneros de livros mais apreciados e mais presentes em casa (P. 11); j) a frequência da leitura *online* (P. 12); k) o número de recomendações de leitura pelos professores (P. 14); l) os hábitos de leitura familiares (P. 15); m) a natureza dos hábitos de leitura dos pais para com os filhos nos seus primeiros anos de vida (P. 16); n) os locais onde encontram os livros que leem (P. 17); o) e por fim, com quem partilham as suas leituras (P. 18). São incluídas questões de escolha múltipla, sendo que algumas apresentam a opção de o aluno escrever outra resposta que não esteja contemplada nas opções apresentadas, e questões de resposta tipo *Likert*. É ainda dada a possibilidade de os alunos redigirem algum comentário no final do questionário.

A escolha deste instrumento foi efetuada por dois motivos. Primeiro por se tratar de um instrumento que já foi utilizado com a população do 2º Ciclo. Segundo, por permitir fazer algumas comparações entre os dados recolhidos nesta dissertação e os registados há uma década.

O QHL foi aplicado de forma coletiva pela autora da presente dissertação.

Registos da Biblioteca Escolar

A evolução dos hábitos de leitura, de uma forma quantitativa e concreta, é difícil de ser avaliada. Assim sendo, a forma encontrada para tentar perceber se a intervenção estimulou o gosto e o hábito de ler nos alunos que dela beneficiaram, foi ter acesso ao número de livros requisitados pelos participantes na Biblioteca Escolar. Esta informação não é, por si só, representativa dos hábitos de leitura destes, uma vez que o acesso a livros pode acontecer em muitos outros contextos, nomeadamente no contexto familiar.

Para este estudo foram analisados os registos dos livros requisitados pelas duas turmas selecionadas, no 1º e no 2º períodos escolares. Para esta investigação será apenas considerada a quantidade de livros. Não foram contabilizados os livros requisitados sob sugestão da Professora de Português para atividades a realizar na sala de aula.

Programa de Promoção da Fluência em Leitura (PPFL-5)

O PPFL-5, descrito no capítulo anterior, foi operacionalizado em 12 sessões e 11 sequências didáticas. A duração das sessões foi a seguinte: uma com a duração de 20 minutos; quatro com a duração de 45 minutos; seis com a duração de 90 minutos, e uma outra sessão para a avaliação final. A avaliação inicial foi realizada antes da intervenção. A periodicidade foi semanal, durante o 2º período letivo, e ocupando uma aula de Língua Portuguesa.

Procedimentos

Na reunião de início do ano letivo foi apresentado o projeto aos Encarregados de Educação das duas turmas sorteadas. Neste contacto foi explicado em que consistia a intervenção, as suas fases e objetivos, a justificação para a escolha do ano de escolaridade em questão, bem como a importância dos programas ao nível da fluência.

Posteriormente, foram enviados, através dos alunos, os consentimentos informados para que os EE autorizassem os seus educandos a participar no programa e a submeterem-se às avaliações. Nesta ocasião foi também apresentada aos alunos a intervenção, explicando-lhes em que consistia, o que teriam de fazer, e ressaltando a importância da prática da leitura para todo o percurso académico, nas variadas disciplinas, para a vida em sociedade e solicitando-lhes também o consentimento informado. O objetivo desta sessão era também motivar as crianças para a intervenção.

Em dezembro deu-se início à intervenção com a avaliação inicial (pré-teste). Nesta avaliação foi aplicado o TFL (Ribeiro et al., 2012) e o Questionário sobre os Hábitos de Leitura e foram analisados os registos da Biblioteca Escolar relativos ao 1º período.

A recolha dos dados no pós-teste foi realizada nos mesmos moldes do pré-teste, sendo que os registos da biblioteca eram referentes ao 2º período. Nos dois momentos a investigadora foi a única responsável pela recolha dos dados.

O cronograma da investigação é apresentado na Tabela 3.

Tabela 3 – Cronograma das avaliações e da intervenção

| | Dezembro 2016 | Janeiro 2017 | Fevereiro 2017 | Março 2017 | Abril 2017 |
|--------------------|--------------------------|-------------------------|---------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Pré-teste | X | | | | |
| Intervenção | | X | X | X | |
| Pós-teste | | | | | X |

Análise dos resultados

A análise quantitativa dos resultados foi realizada com recurso ao *software* IBM SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*, – versão 23, e os resultados são apresentados de acordo com os objetivos delineados para este estudo.

Fluência em leitura

A fluência em leitura é avaliada através de três componentes: velocidade, precisão e prosódia. No entanto, neste trabalho apenas serão consideradas as duas primeiras. Assim, como medida de fluência apenas foi considerado o número de palavras lidas corretamente por minuto. Como é aconselhado na literatura da especialidade, este número é obtido através da média das palavras lidas corretamente ao longo de três minutos. Uma das hipóteses colocadas nesta investigação foi a de que o PPFL-5 melhorava a fluência em leitura. Como poderemos ver à frente, esta hipótese foi aceite.

Na tabela 4 é apresentada a estatística descritiva dos resultados obtidos pelos dois grupos – Experimental e de Controlo – nos dois momentos de avaliação (pré e pós-teste).

Tabela 4 – Estatística descritiva dos resultados do TFL no pré e no pós-teste, por grupo

| | | N | Média | D.P. | Mín. | Máx. | Assim. | Curt. |
|--------------|--------------------|----------|--------------|-------------|-------------|-------------|---------------|--------------|
| Pré- | Grupo Experimental | 18 | 112,4 | 29,65 | 64,67 | 150 | -.473 | -1.305 |
| teste | Grupo de Controlo | 23 | 130,99 | 23,89 | 72,67 | 172,67 | -.643 | .268 |
| Pós- | Grupo Experimental | 18 | 129,89 | 30,46 | 78 | 170 | -.423 | -1.156 |
| teste | Grupo de Controlo | 23 | 144,84 | 27,15 | 85,33 | 200 | -.170 | .099 |

A análise exploratória dos dados revelou estarem cumpridos os pressupostos subjacentes à utilização de testes paramétricos. Ambos os grupos apresentam, no pré-teste, uma distribuição normal (Kolmogorov-Smirnof $p = .09$; Shapiro-Wilks, $p = .04$ para o Grupo Experimental. Kolmogorov-Smirnof $p = .20$; Shapiro-Wilks, $p = .43$ para o Grupo de Controlo), e o mesmo se verifica relativamente ao pós-teste (Kolmogorov-Smirnof. $p = .08$; Shapiro-Wilks,

$p = .11$ para o Grupo Experimental. Kolmogorov-Smirnof. $p = .20$; Shapiro-Wilks, $p = .98$ para o Grupo de Controlo). Verificou-se também a homogeneidade das variâncias nos dois grupos.

No pré-teste verifica-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, [$t(39) = 2.23, p < .05$], com o Grupo de Controlo a apresentar desempenhos superiores aos do Grupo Experimental. Como seria espectável, dado que a fluência em leitura aumenta com a escolaridade, registam-se diferenças estatisticamente significativas entre o pré e o pós-teste nos dois grupos [$t(17) = -12.05, p = .000$ para o GE; $t(22) = -6.47, p = .000$ para o GC], com uma correlação positiva nos dois casos [GE = $.979, p = .000$; GC = $.927, p = .000$]. No pós-teste já se verificou a existência de diferenças marginalmente significativas entre os dois grupos [$t(39) = 1.66, p = .10$].

Dado que no pré-teste se registaram diferenças estatisticamente significativas a favor do Grupo de Controlo, foi efetuada uma análise de covariância (ANCOVA), considerando como variável independente os resultados no pós-teste, e como co variável os resultados no pré-teste. Assegurados os pressupostos requeridos para esta análise, verificou-se que, após ajustamento dos resultados do pré-teste, não há um efeito estatisticamente significativo do fator Grupo $F_{(1,38)} = 2,015, p = .164, \eta^2 = .050$.

Para analisar a estabilidade da mudança, foi calculado o coeficiente de correlação intraclasse. Os resultados deste coeficiente são: $r = .804, p < .001$ e $r = .838, p < .001$ para o Grupo de Controlo e para o Grupo Experimental, respetivamente, com intervalos de confiança entre $.020$ e $.945$, e entre $-.035$ e $.996$, por esta ordem. Estes resultados mostram que, apesar dos sujeitos registarem ganhos ao nível da fluência, tendem a manter as suas posições relativas, ou seja, estes ganhos parecem condicionados pelos valores iniciais.

No pré-teste verificaram-se correlações não significativas do ponto de vista estatístico entre o sexo e a fluência em leitura em ambos os grupos ($r_{pb} = -.098, p = .66$ para o Grupo de Controlo e $r_{pb} = .230, p = .36$ para o Grupo Experimental). Resultados idênticos foram encontrados no pós-teste ($r_{pb} = -.078, p = .72$ para o Grupo de Controlo e $r_{pb} = .188, p = .45$ para o Grupo Experimental).

Comparando os resultados obtidos nesta investigação no pré-teste com as metas propostas ao nível da fluência para o 4º ano (Buescu et al., 2015, p. 59) –, que se situa nas 125 palavras lidas corretamente por minuto – verifica-se que o desempenho do Grupo de

Controlo é superior às mesmas, mas sem significância estatística [t (22) = 1.202, p > .05]. Já o Grupo Experimental apresenta resultados inferiores aos preconizados pelas Metas, com as diferenças a serem marginalmente significativas [t (17) = - 1.807, p = .09].

Voltando a fazer essa mesma comparação no pós-teste, mas desta vez tendo como base as Metas para o 5º ano – 140 palavras lidas corretamente por minuto (Buescu et al., 2015, p. 65) – verifica-se um desempenho ligeiramente superior às mesmas por parte do Grupo de Controlo, apesar de não ser estatisticamente significativo [t (22) = .855, p = .40]. O Grupo Experimental registou um desempenho ligeiramente inferior, também sem significância estatística [t (17) = -1.409, p = .18], aproximando-se assim do que é preconizado nas Metas.

Motivação para a leitura

A motivação para a leitura foi avaliada através do número de livros requisitados pelos alunos na Biblioteca Escolar, no 1º e 2º períodos escolares.

O Questionário sobre Hábitos de tinha um duplo objetivo. Por um lado, servir a Escola onde o mesmo foi efetuado e, por outro, responder às questões de investigação colocadas.

Número de livros requisitados

Na Tabela 5 apresentam-se os dados relativos ao número de livros requisitados na Biblioteca Escolar pelos participantes desde o início do ano letivo 2016/2017 até ao pré-teste¹⁵, e entre o pré e o pós-teste¹⁶.

Tabela 5: Estatística descritiva dos resultados dos livros requisitados no pré e no pós-teste, por grupo

| | Pré-teste | | | | | Pós-teste | | | | | Diferença do total |
|-----------|-----------|-----|------|------|------|-----------|-----|------|------|------|--------------------|
| | Total | M | D.P | Min. | Máx. | Total | M | D.P | Min. | Máx. | |
| GE | 61 | 3.4 | 2.15 | 0 | 8 | 40 | 2.2 | 1.52 | 0 | 5 | -21 |
| GC | 41 | 1.8 | 1.24 | 0 | 5 | 24 | 1.0 | 1.64 | 0 | 7 | -17 |

¹⁵ 1º período letivo (setembro a dezembro de 2016).

¹⁶ 2º período letivo (janeiro a março de 2017).

Analisando o número de requisições de livros, por parte do Grupo de Controlo (n = 23), no 1º período letivo, 8 dos alunos (35%) referiram a requisição de dois livros, 7 (30%) referiram a requisição de um livro, 3 alunos a de três livros (13%), 1 a de quatro livros (4%) e 1 aluno a de cinco livros (4%). Há, portanto, 3 alunos (13%) que não requisitaram qualquer livro. No 2º período, regista-se uma diminuição destas percentagens para 26% (dois livros), 9% (um livro), 4% (três livros). A requisição de quatro e cinco livros não se verificou, mas, em contrapartida, 1 aluno requisitou sete livros (4%). A requisição de nenhum livro aumentou consideravelmente para 57%.

Analisando o comportamento desta variável no 1º período para o Grupo Experimental (N = 18), 5 alunos (28%) referiram a requisição de quatro livros, 4 alunos (22%) a requisição de três livros, 2 alunos (11%) a requisição de um e cinco livros, e 1 aluno (6%) a requisição de dois, sete e oito livros. Dois alunos (11%) não requisitaram qualquer livro. No 2º período letivo a percentagem de alunos a requisitar um e dois livros aumentou (17% e 22%, respetivamente). A percentagem de alunos a requisitar três livros manteve-se. Quanto às descidas, estas verificaram-se ao nível da requisição de quatro livros (17%) e cinco livros (6%). O número de alunos que não requisitaram nenhum livro aumentou (3 alunos/17%).

A análise exploratória dos dados revelou estarem cumpridos os pressupostos subjacentes à utilização de testes paramétricos apenas para o Grupo Experimental (Kolmogorov-Smirnof. $p = .20$; Shapiro-Wilks, $p = .37$ no pré-teste; Kolmogorov-Smirnof. $p = .20$; Shapiro-Wilks, $p = .29$ no pós-teste). Mas o mesmo não se verificou para o Grupo de Controlo (Kolmogorov-Smirnof. $p = .01$; Shapiro-Wilks, $p = .04$ no pré-teste; Kolmogorov-Smirnof. $p = .000$; Shapiro-Wilks, $p = .000$ no pós-teste), o que implica a utilização de testes não paramétricos para este grupo.

Existem diferenças estatisticamente significativas em relação aos livros requisitados, pois quer o Grupo Experimental quer o Grupo de Controlo registam diminuições significativas do pré para o pós-teste: $t(17) = 2.82$, $p = .01$ para o Grupo Experimental; $Z = -2.31$, $p = .021$ para o Grupo de Controlo.

O número de livros requisitados é diferente em função do sexo dos alunos, apenas no caso do GE, com um maior número de livros requisitados pelo sexo feminino, tanto no pré como no pós-teste ($r_{pb} = -.659$, $p < .01$ no pré-teste; $r_{pb} = -.737$, $p < .01$, no pós-teste).

Questionário sobre os Hábitos de Leitura

O questionário destinado à avaliação dos hábitos de leitura é constituída por 18 perguntas, cujos resultados são sintetizados, por grupo, na Tabela 6 (Anexo 5). No entanto, de seguida serão apresentados alguns dados relativos às perguntas subjacentes à hipótese considerada neste estudo de que o PPFL-5 tem efeitos positivos nos hábitos de leitura, e à comparação com o estudo “Os Estudantes e a Leitura” (Lages et al., 2007).

Na questão 1, relativa à autoavaliação do gosto pela leitura, verificou-se que a opção mais selecionada no pré-teste foi “Assim-Assim” (56.1%/23 alunos) e no pós-teste foi “Muito” (51.2%/21 alunos). Os alunos que responderam “Pouco” à primeira pergunta ($n = 2$ no pré-teste e $n = 3$ no pós-teste), na segunda questão apontaram como principal motivo para ausência desse hábito a ocupação de muito tempo (2 respostas no pré-teste e 3 no pós-teste), seguindo-se o aborrecimento que a leitura causa (1 resposta no pré e pós-teste) e, o facto de ainda não terem encontrado um livro do seu agrado (1 resposta no pré e no pós-teste). Os que responderam “Assim-Assim” e “Muito” invocam, como principal razão, o desejo de aprender coisas novas (63.4%/26 alunos no pré-teste e 75.6%/31 alunos no pós-teste), seguindo-se a diversão encontrada na leitura (56.1%/23 alunos no pré-teste e 73.2%/30 alunos no pós-teste).

Na quarta questão os alunos tinham de analisar se os seus hábitos de leitura eram suficientes e se gostavam de ler mais. A opção mais selecionada no pré-teste foi o “Sim” (48.8%/20 alunos) e no pós-teste foi o “Não, e gostava de ler mais” (51.2%/21 alunos).

Na pergunta 5, os alunos, perante algumas situações, tiveram de se posicionar sobre a possibilidade dessas mesmas situações estimularem a leitura. Importa destacar quatro delas: a) “Tivesses mais tempo” – a opção mais selecionada no pré-teste foi o “Talvez” (46.3%/19 alunos) e no pós-teste foi o “Sim” (51.2%/21 alunos); b) “Tivesses de fazer trabalhos que envolvessem leitura” – a resposta mais frequente foi o “Sim” (48.8%/20 alunos no pré-teste e 41.5%/17 alunos no pós-teste); c) “Tivesses mais prazer” – neste caso existem duas opções,

o “Não” e o “Sim”, que obtiveram o mesmo número de respostas, nos dois momentos (34.1%/14 alunos); d) “Soubesses escolher o que devias ler” – em que no pré-teste a opção dominante é o “Sim” (39%/16 alunos) e no pós-teste temos o “Não” e o “Sim” (36.6%/15 alunos).

Na questão 6 é pedido aos alunos que escolham até 3 palavras que associam à leitura. As três palavras mais selecionadas foram imaginação (78%/32 alunos no pré e pós-teste), aprendizagem (56.1%/23 alunos no pré-teste e 73.2%/30 alunos no pós-teste) e diversão (56.1%/23 alunos no pré-teste e 51.2%/21 alunos no pós-teste). Importa referir que nenhum aluno, em nenhuma das avaliações, escolheu a palavra inutilidade.

Na pergunta 7, referente à seleção de até 3 objetos para levar de férias, o telemóvel foi o objeto mais referido (75.6%/31 alunos no pré-teste e 73.2%/30 alunos no pós-teste), seguindo-se os livros (70.7%/29 alunos no pré-teste e 68.3%/28 alunos no pós-teste).

Relativamente ao número de livros em casa (questão 8), a opção mais selecionada foi “Entre 20 a 100 livros” (68.3%/28 alunos no pré-teste e 53.7%/22 alunos no pós-teste). Quanto à pergunta 9, referente à quantidade de livros lidos, a resposta mais frequente foi “Entre 20 e 50 livros” (46.3%/19 alunos no pré-teste e 58.5%/24 alunos no pós-teste). O tempo que cada aluno despense, diariamente, na leitura foi avaliado na questão 10, e o que mais se verificou foi a resposta “Entre meia hora e 1 hora” (53.7%/22 alunos no pré-teste e 63.4%/26 alunos no pós-teste).

A pergunta 11 é referente a duas situações, por um lado os géneros dos livros que possuem em casa, e por outro os géneros que gostam de ler. Relativamente aos géneros preferidos dos alunos, no pré-teste os mais referidos foram a Banda Desenhada (68.3%/28 alunos), Aventuras/ *Western* (61%/25 alunos) e Poesia (58.5%/24 alunos). No pós-teste a ordem é alterada e alguns géneros são mais frequentes: Aventuras/ *Western* (78%/32 alunos), Banda Desenhada (68.3%/28 alunos), Poesia (63.4%/26 alunos) e Teatro (56.1%/23 alunos). Em relação aos géneros presentes em casa, no pré-teste as opções mais selecionadas foram: Banda Desenhada (70.7%/29 alunos), Livros Juvenis (61%/25 alunos), Aventuras/ *Western* (58.5%/24 alunos) e Poesia (51.2%/21 alunos). No pós-testes o número de géneros mais frequentes aumenta: Ficção Científica/Histórias com magia (63.4%/26 alunos), Banda Desenhada, Religiosos e Livros Juvenis com a mesma percentagem (58.5%/24 alunos),

Aventuras/ *Western* e Biografias/Diários/História com os mesmos valores (56.1%/23 alunos) e por fim a Poesia (51.2%/21 alunos).

A pergunta 12 foca-se na leitura *online*. A leitura de livros é referida no pré-teste como algo que 34.1% dos alunos faz “Mais de 1 vez por semana” (14 alunos), e no pós-teste “Algumas vezes no mês” (36.6%/15 alunos). Quanto à leitura de *blogs*, 53.7% (22 alunos) afirmou nunca o fazer, tanto no pré como no pós-teste. Na leitura *online* de jornais, no pré-teste, 39% dos alunos selecionaram a opção “Nunca” (16 alunos), e no pós-teste 31.7% (13 alunos) a opção “Algumas vezes no mês”. A consulta do dicionário *online* ocorre “Algumas vezes no mês” (39%/16 alunos no pré-teste e 36.6%/15 alunos no pós-teste).

Na questão 13 os alunos tiveram de avaliar em que medida certas expressões se aplicavam à leitura. Somando os resultados das opções positivas (“Aplica-se em parte” e “Aplica-se totalmente”), as respostas mais frequente no pré-teste são: ser divertido (85.4%/35 alunos), melhorar as capacidades de escrita (85.4%/35 alunos) e ser uma ferramenta para a vida (80.5%/33 alunos). No pós-teste o ser divertido aparece em primeiro lugar (90.3%/37 alunos), seguindo-se a melhoria das capacidades de escrita (85.4%/34 alunos) e a compreensão do mundo (83%/34 alunos). Em ambos os momentos, grande parte dos alunos afirma não achar a leitura aborrecida (95.2%/39 alunos no pré-teste e 90.2%/37 alunos no pós-teste¹⁷).

Relativamente à questão 14, referente ao número de vezes que os professores recomendaram a leitura de livros, a moda situou-se na opção “1-4 vezes” (51.2%/21 alunos no pré-teste, e 53.7%/22 alunos no pós-teste).

A pergunta 15 apresenta algumas situações ligadas ao contexto familiar: a) “Ver os teus familiares a ler”: no pré-teste a opção mais selecionada é “Algumas vezes” (56.1%/23 alunos), e no pós-teste é “Muitas vezes” (43.9%/18 alunos); b) “Ouvir os teus familiares a ler em voz alta”: o “Nunca ou raramente” foi o que mais se verificou (43.9%/18 alunos no pré-teste, 51.2%/21 alunos no pós-teste); c) “Ouvir os teus familiares a contar histórias”: a resposta mais comum é “Algumas vezes” (53.7%/22 alunos no pré-teste, 48.8%/20 alunos no pós-teste); d) “Ir com os teus familiares a livrarias e bibliotecas”: a resposta que se destaca é “Nunca ou raramente” (43.9%/18 alunos no pré-teste, 46.3%/19 alunos no pós-teste); e)

¹⁷ Somando as percentagens das respostas “Não se aplica nada” e “Não se aplica muito”.

“Ouvir os teus familiares falarem de livros que leem”: a opção mais selecionada é “Algumas vezes” (63.4%/26 alunos no pré-teste, 36.6%/15 alunos no pós-teste).

À décima sexta pergunta, relativa ao que ouviam ler ou contar em voz alta em sua casa quando mais novos, o género de livro que se destacou foi “Contos tradicionais e histórias infantis” (82.9%/34 alunos no pré-teste e 87.8%/36 alunos no pós-teste). Já relativamente aos locais onde os alunos encontram a maior parte dos livros que leem (questão 17), destacam-se a casa (78%/32 alunos no pré-teste e 90.2%/37 alunos no pós-teste) e a Biblioteca Escolar (73.2%/30 alunos no pré-teste e 82.9%/34 alunos no pós-teste). Por fim, em relação à pergunta 18, a mãe é a pessoa com quem os alunos mais falam sobre o que leem (82.9%/34 alunos no pré-teste e 70.7%/29 alunos no pós-teste).

Explorando agora um pouco a associação entre algumas questões, chegou-se a alguns resultados. Existem diferenças não significativas relativamente à questão do gostar de ler, entre o pré e o pós-teste, no Grupo Experimental, $Z = -1.73$, $p = .08$, o mesmo acontecendo com o Grupo de Controlo ($Z = -.447$, $p = .66$), com a grande maioria dos alunos a manter a sua posição (GE = 15; GC = 18)¹⁸.

Correlacionando os resultados relativos ao gosto pela leitura com o número de livros existentes em casa, verifica-se apenas uma associação marginalmente significativa entre as duas variáveis ($r_s = .44$, $p < .10$).

Cruzando os resultados relativos ao gosto pela leitura com o tempo despendido diariamente com a mesma, regista-se uma relação entre elas apenas para o Grupo de Controlo no pré e pós-teste ($r_s = .47$, $p < .05$ e $r_s = .67$, $p < .01$, respetivamente).

Apenas no GC, no pós-teste, é que se verificou uma associação positiva entre o gostar de ler e as atividades «Ir com os teus familiares a livrarias e bibliotecas» ($r_s = .71$, $p < .01$), e «Ouvir os teus familiares falarem dos livros que leem» ($r_s = .61$, $p < .01$).

Constatou-se uma associação positiva entre o tempo despendido diariamente para a leitura com a atividade «Ouvir os teus familiares falarem dos livros que leem» no Grupo de Controlo, no pré-teste ($r_s = .49$, $p < .05$). No pós-teste também se verificou uma outra associação

¹⁸ No Grupo de Controlo três alunos, no pós-teste, selecionaram uma opção abaixo da que tinham selecionado no pré-teste, e dois que selecionaram acima. No Grupo Experimental há 3 alunos a selecionar abaixo.

positiva, no mesmo grupo, entre o tempo despendido na leitura diariamente e a atividade «Ir com os teus familiares a livrarias e bibliotecas» ($r_s = .59$, $p < .01$).

Fluência em leitura e Motivação para a leitura

A análise dos dados permitiu identificar, no Grupo de Controlo, a existência de uma correlação positiva, apesar de estatisticamente não ser significativa, entre a Fluência em Leitura e o número de livros requisitados em ambos os momentos ($r = .193$, $p > .05$ no pré-teste, e $r = .124$, $p > .05$ no pós-teste). No Grupo Experimental verificamos uma correlação negativa mas também não significativa ao nível estatístico ($r = -.080$, $p > .05$ no pré-teste, e $r = -.112$, $p > .05$ no pós-teste).

Discussão dos resultados

Fluência em leitura

Os programas estruturados visando a promoção da fluência em leitura são praticamente inexistentes no nosso país. Assim sendo, a referência que temos é o estudo efetuado por Viana e Borges (2016) com alunos do 2º ano de escolaridade. Todavia, este programa teve uma duração mais extensa no tempo, embora cada sessão tivesse uma duração muito mais reduzida (de 5 a 15 minutos) e usou uma variedade maior de estratégias. Nessa investigação, o Grupo Experimental apresentou uma diferença, do pré-teste para o pós-teste, superior à do Grupo de Controlo¹⁹, tal como se verificou na presente pesquisa²⁰.

Os resultados obtidos nesta investigação comprovam o que a literatura tem vindo a demonstrar: os programas e as estratégias destinados a incrementar a fluência em leitura produzem efeitos positivos (e.g. Meyer & Felton, 1999; Therrien, 2004; Young, Bowers, & MacKinnon, 1996).

¹⁹ GE = 30.35 palavras por minuto; GC = 23.26 palavras por minuto (Viana & Borges, 2016, p. 10).

²⁰ GE = 17.52 palavras por minuto; GC = 13.85 palavras por minuto.

Dado que à partida Grupo Experimental e Grupo de Controlo apresentavam diferenças significativas, os resultados no pós-teste obrigavam a atender a estas diferenças iniciais. Controlando o efeito dos resultados iniciais, verificou-se que, apesar de no pós-teste apenas se registarem diferenças marginalmente significativas em relação ao Grupo de Controlo, os resultados obtidos com o PPFL-5 podem ser considerados encorajadores. Na realidade o Grupo Experimental conseguiu superar as diferenças de partida e obter resultados idênticos aos do Grupo de Controlo. Além disso, o PPFL-5 permitiu também a aproximação à velocidade de leitura proposta pelas Metas Curriculares (Buescu et al., 2015).

Apesar dos ganhos obtidos com a intervenção de Viana e Borges (2016), os sujeitos dessa investigação mantiveram as suas posições relativas, estando condicionados pelos seus valores iniciais ($r = .88$, $p < .001$ para o GE; $r = .89$, $p < .001$ para o GC). O mesmo aconteceu na presente pesquisa ($r = .91$, $p < .001$ para o GE; $r = .89$, $p < .001$ para o GC). Atendendo ao que se verifica na leitura e é conhecido como “Efeito de Mateus”, ou seja, os ricos ficam mais ricos e o pobres mais pobres (Stanovich, 1986), é grande a probabilidade de, na ausência de intervenção, os estudantes do Grupo Experimental terem aumentado a distância relativamente ao Grupo de Controlo.

Motivação para a leitura

Número de livros requisitados

Registou-se uma diminuição significativa²¹ ao nível das requisições de livros em ambas as turmas. Esta situação pode estar ligada com a diminuição do incentivo à leitura por parte da Professora responsável pelo ensino da Língua Portuguesa. No primeiro período letivo os alunos tinham uma atividade, de duas em duas semanas, relacionada com livros²². A leitura de livros para estas atividades poderia levar à leitura de outras obras. Estes exercícios não aconteceram no 2º período, pelo que a diminuição de requisições pode ter resultado em menos

²¹ Grupo Experimental: $t(17) = 2.82$, $p = .01$; Grupo de Controlo: Z , $p < .05$

²² Os livros utilizados para estas atividades não foram contabilizados para a variável Livros Requisitados.

idas à Biblioteca Escolar (BE). Esta alteração pode indiciar uma não consolidação dos hábitos e motivação para a leitura nestas turmas, que necessitam de mais incentivo extrínseco.

Relativamente às diferenças encontradas no Grupo Experimental, a favor do sexo feminino, no número de requisições de livros em ambos os momentos, estes resultados corroboram os do estudo “Os Estudantes e a Leitura” (Lages et al., 2007), no qual se registou uma maior predileção por parte das raparigas pela leitura (94.1% contra 85% dos rapazes) (p. 94). Todavia, sendo a distribuição por sexos equivalente em ambos os grupos, as diferenças entre grupos podem ser devidas a erro de amostragem.

Como foi referido anteriormente, os livros requisitados na BE são apenas um indicador dos hábitos de leitura destes alunos, já que existem outros locais onde eles poderão encontrar os livros que leem.

Questionário sobre os Hábitos de Leitura

O questionário utilizado nesta investigação foi adaptado de um outro estudo, pelo que se procederá a uma comparação dos resultados obtidos com o mesmo. No entanto importa ressaltar que os dados desse mesmo estudo se referem a alunos do 5º e 6º anos de escolaridade, e não apenas ao 5º ano.

Os dados desta investigação corroboraram alguns dados obtidos em 2007 por Lages e colaboradores, nomeadamente:

- a) O gosto pela leitura, com a opção mais escolhida sendo o “Assim-Assim”, seguindo-se o “Muito”;
- b) Os motivos para o gosto pela leitura, em que as opções mais registadas foram o conhecimento de coisas novas e a diversão;
- c) A autoavaliação dos hábitos de leitura, em que o “Não, e gostava de ler mais” foi o mais referido pelos estudantes do 2º Ciclo, hipótese também seleccionada por grande parte dos alunos desta investigação apenas no pós-teste. No pré-teste a opção mais seleccionada foi o “Sim”, pelo que se pode conjecturar que com a intervenção os alunos desta investigação passaram a ser um pouco mais

ambiciosos em relação aos seus hábitos de leitura, já que a opção verificada no pós-teste mostra uma certa disponibilidade e abertura para a tarefa da leitura.

- d) As palavras que os alunos associam à leitura, destacando-se a imaginação, a aprendizagem e a diversão;
- e) A quantidade de livros existente em casa: “Entre 20 a 100 livros”;
- f) O tempo despendido diariamente com a leitura, já que a opção mais recorrente no estudo de 2007 também foi “Entre meia hora e 1 hora”. O tempo destinado à leitura parece, portanto, não aumentar.
- g) Os géneros preferidos dos alunos, destacando-se a Banda Desenhada e a Aventura. Nesta investigação, no pós-teste, verificou-se a subida do género “Aventura/ *Western*” para a primeira posição²³, o que leva a colocar a hipótese de que os textos trabalhados na intervenção, que se incluíam neste género, possam ter contribuído para esta subida.
- h) Os géneros presentes em casa, em que as três opções mais verificadas nesta investigação vão ao encontro dos resultados obtidos em 2007: Banda Desenhada, Livros Juvenis e Aventura/ *Western*. Como os autores chamam à atenção, os géneros preferidos dos estudantes são coincidentes com os géneros presentes em casa, e também referem a possibilidade de uma sub-representação de alguns géneros, como por exemplo a literatura de viagem, já que pode resultar de um menor contacto com a mesma, quer em casa quer na Escola.
- i) A leitura *online*, pois no estudo de 2007 a maioria dos alunos afirma nunca utilizar a *internet* para a consulta de livros, *blogs* e jornais e revistas. Tendo em conta que há dez anos as novas tecnologias, principalmente a *internet*, não estavam tão presentes no quotidiano dos alunos, como na atualidade, seria expectável que se registasse um aumento. Todavia, pelos resultados obtidos na presente investigação também se conclui que a *internet* ainda não é utilizada com o objetivo da leitura, pelo menos nesta população em específico. Já em 2007 a consulta de dicionários ou enciclopédicas *online* era o que mais ocorria, comparada com as outras leituras.

²³ 9/50% no pré-teste e 13/72.2% no pós-teste.

- j) Os motivos mais associados à leitura foram a melhoria das capacidades de escrita, a diversão que a leitura proporciona e a ajuda no conhecimento do mundo.
- k) O número de recomendações dos professores para a leitura: “1-4 vezes” no último mês (47.5%), com uma média ligeiramente abaixo da obtida na presente investigação (51.2% no pré-teste e 53.7% no pós-teste).
- l) As atividades que os alunos relatam ver menos, nos seus familiares, foi “Ouvir os familiares a ler em voz alta”, e o que mais se lembram é de ver os familiares a ler;
- m) A leitura pelos familiares, na infância, em que os contos tradicionais foram os mais referidos como o género que lhes era lido;
- n) Os locais onde encontram os livros que leem: casa e BE;
- o) As pessoas com quem falam sobre as suas leituras, sendo a mãe a pessoa mais referida, o que comprova a importância da família nos hábitos de leitura das crianças.

Contrariamente ao encontrado nesta pesquisa, o estudo de 2007 apontou como razão mais frequente para a ausência do gosto pela leitura, o facto de esta ser aborrecida (62.6%). No entanto, o segundo motivo referido (2007)²⁴, relativo ao tempo que é necessário despendido para ler, é o primeiro referido na presente investigação.

Já quanto ao número de livros lidos, na presente investigação a opção mais assinalada é “Entre 20 e 50 livros” (46.3%/19 alunos no pré-teste e 58.5%/24 alunos no pós-teste), contra “Menos de 20 livros” (52.7%) no estudo de Lages e colaboradores (2007). Dado que o tempo dedicado à leitura se mantém idêntico, os resultados poderão indicar “desejabilidade social” nas respostas obtidas.

Quase metade dos alunos desta intervenção²⁵ considerou que leria mais caso tivesse que fazer trabalhos que envolvessem a leitura, o que alerta para a importância da Escola na criação e na manutenção dos hábitos de leitura dos seus alunos.

O facto de existirem diferenças apenas marginalmente significativas, no GE, do pré para o pós-teste ($p < .10$) ao nível do gosto pela leitura, rejeita a hipótese de que o PPFL-5 teve efeitos positivos nos hábitos de leitura.

²⁴ 51.6% (Lages et al., 2007).

²⁵ 48.8%/20 alunos no pré-teste e 41.5%/17 alunos no pós-teste

Os dados relativos à associação entre o gosto pela leitura e a quantidade de livros presente em casa são marginalmente significativos apenas para o Grupo Experimental no pós-teste ($r_s = .44$, $p < .10$), o que não nos permite concluir, ao contrário do estudo de Lages e colaboradores (2007), que uma maior presença de livros em casa poderá influenciar o gosto pela leitura.

O facto de apenas no Grupo de Controlo se verificar uma correlação positiva entre o gosto pela leitura e o tempo despendido diariamente com a mesma ($r_s = .47$, $p < .05$ no pré-teste, e $r_s = .67$, $p < .01$ no pós-teste) parece corroborar a ideia de que quem gosta de ler, realmente lê mais, apesar de só se verificar num dos grupos. No estudo de Lages e colaboradores (2007) também se verifica uma correlação positiva.

Alguns dados obtidos corroboram o importante papel que a família desempenha na criação e manutenção dos hábitos de leitura, relação que já tem vindo a ser defendida pela literatura (Viana & Martins, 2009; Viana, 2006), nomeadamente: a) a associação positiva verificada no GC no pós-teste entre o gostar de ler e as atividades «Ir com os teus familiares a livrarias e bibliotecas» e «Ouvir os teus familiares falarem dos livros que leem»; b) a associação positiva entre o tempo despendido diariamente com a leitura e a atividade «Ouvir os teus familiares falarem dos livros que leem», no pré-teste do GC; c) a associação positiva, no GC no pós-teste, entre o tempo despendido na leitura diariamente e a atividade «Ir com os teus familiares a livrarias e bibliotecas». O que é curioso é o facto de que as próprias crianças não referem a importância do exemplo dos pais e familiares quando lhes é perguntado sobre os motivos que as levam a ler (apenas 12.2%/5 alunos no pré e pós-teste)²⁶.

Fluência em leitura e hábitos de leitura

As correlações não significativas encontradas entre a fluência em leitura e o número de livros requisitados na Biblioteca Escolar levam à rejeição da hipótese empírica de que o PPFL-5 teria efeitos nos hábitos de leitura. Como foi referido, a variável número de livros requisitados não é a mais fiável para aquilatar os hábitos de leitura, pois pode haver requisição e não haver leitura efetiva e, além disso, as crianças terão, certamente, acesso a livros por

²⁶ Pergunta 3 («O que te leva a ler?») em que umas das opções é o exemplo dos pais e familiares.

outros vias que aqui não foram consideradas (como a Biblioteca Municipal ou a própria casa, por exemplo).

CAPÍTULO III – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da leitura não se prende apenas com o desenvolvimento acadêmico dos alunos, mas também com o seu desenvolvimento social. Para que o indivíduo exerça uma cidadania ativa é necessário o domínio da linguagem oral e escrita. Vários são os domínios onde a linguagem é a base para o sucesso dos cidadãos, desde o emprego, às relações pessoais.

Ler é, por definição, compreender. Apesar do reconhecimento das palavras não ser suficiente para garantir a compreensão (Viana & Martins, 2009), as dificuldades de decodificação são apontadas como a causa mais comum para os problemas de compreensão (Duke, Pressley, & Hilden, 2004) e também para a falta de motivação para ler. “A primeira condição para gostar de ler é ler sem esforço”, como lembram Viana e Martins (2009, p. 17). Quem lê bem geralmente lê mais e quem lê mais geralmente lê melhor (Viana, 2006). Ler bem é não só ler sem esforço, mas conseguir extrair sentido do que se lê. Uma leitura fluente é precisamente uma leitura sem esforço, automática, que nem sempre está presente no final do 2º ano de escolaridade, ano em que se considera que o domínio da leitura está adquirido (Stahl & Hiebert, 2005).

Um leitor motivado é aquele que opta por ler quando tem à sua disposição outras alternativas, como brincar, passear, ou ver televisão (Rolo & Silva, 2009).

A motivação para, nesta dissertação, aprofundarmos a problemática da fluência, resultou essencialmente das queixas manifestadas por professores do 2º ciclo. Se, teoricamente, no 5º ano de escolaridade os alunos já deveriam ser fluentes, tal nem sempre acontece, pelo que, mesmo neste ano de escolaridade é importante proporcionar a todos os alunos oportunidades para melhorarem e trabalharem a sua fluência (Ferreira, Ribeiro, & Viana, 2012).

A prática é essencial para o desenvolvimento de qualquer capacidade e para a sua proficiência, e com a fluência não é diferente (LaBerge & Samuels, 1974; NICHD, 2000; Rasinski, 2010; Willingham, 2007). A prática repetida leva à habituação. Esta afirmação é também válida para a leitura.

A Escola e a família são os contextos fomentadores tanto da aprendizagem como dos hábitos de leitura (Santos, 2000). Portugal despertou para a leitura bastante tarde, comparativamente à maior parte dos países europeus. Em 1970 a percentagem de analfabetos era de 25.7%²⁷. O surgimento do Plano Nacional de Leitura remonta ao ano de 2006, e a Rede de Bibliotecas Escolares ao de 1996 (Rolo & Silva, 2009). Assim sendo, são ainda em grande número as famílias que não possuem hábitos de leitura, cabendo, por isso, à Escola uma atitude determinante no seu desenvolvimento. Deve desempenhar um papel uniformizador, possibilitando igualdade de oportunidades, sobretudo junto dos alunos oriundos de contextos familiares onde a leitura não marca presença (Santos, 2000; Viana & Martins, 2009).

O PPFL-5 foi aplicado como previsto. Os alunos que foram escolhidos para a cronometragem da leitura foram os que liam com mais precisão e aqueles que necessitavam de uma motivação extra. Alguns alunos, na última sessão, pediram para que a sua leitura fosse cronometrada. A maioria das dúvidas dos alunos, relativamente às palavras dos textos, eram referentes ao seu significado, e não tanto à sua pronúncia, apesar desta última situação também ocorrer.

As recompensas a oferecer a todos os alunos dos dois grupos foram um separador para livros, e aos que obtiveram uma evolução mais significativa do pré para o pós-teste, uma caneta da Universidade do Minho. Estes objetos estão relacionados com a leitura, e portanto com o objeto de estudo desta investigação (Gambrell & Marinak, 1997).

O PPFL-5 contribuiu para aumentar os níveis de fluência em leitura, tendo-se verificado que, embora tivesse partido em desvantagem, o Grupo Experimental conseguiu aproximar-se do desempenho do Grupo de Controlo e aumentar a fluência em leitura para níveis aproximados dos propostos nas Metas Curriculares.

Quanto ao impacto positivo do PPFL-5 nos hábitos de leitura, o mesmo não se verificou. Todavia, o facto de do pré para o pós-teste os alunos terem mudado as suas perceções sobre a quantidade de leitura que realizavam pode ser indicador da valorização da leitura. Um dado preocupante emerge, todavia, da análise dos hábitos de leitura. Apesar de, como referimos, o número de livros requisitados não ser um indicador fiável dos hábitos de leitura, ambos os grupos registaram um decréscimo nesta requisição. Será importante analisar as causas para

²⁷ <http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+analfabetismo+segundo+os+Censos+total+e+por+sexo-2517>

este decréscimo. Ele resultará de uma menor estimulação da leitura por parte da Escola, já que, de acordo com a professora titular das turmas, no primeiro período houvera um maior número de leituras obrigatórias? Embora os livros de leitura obrigatória não tivessem sido contabilizados no número de requisições, a ida à Biblioteca e as pesquisas solicitadas poderiam ter despertado o interesse por outras obras. A compreensão deste fenómeno poderá ajudar na reflexão sobre o papel da Escola na criação de hábitos de leitura.

A aplicação do PPFL-5 mostrou que é possível e necessário trabalhar a fluência em leitura no 2º Ciclo do Ensino Básico. Os alunos aderiram às estratégias propostas e avaliaram positivamente o programa²⁸.

Refletindo sobre todo o trabalho realizado e sobre os dados obtidos, encontram-se algumas limitações nesta investigação. Em primeiro lugar, o estudo recorreu a uma amostra de conveniência e não representativa da população nacional, pelo que os dados obtidos não podem ser generalizados. Em segundo lugar, a consideração do número de livros requisitados na BE como indicador dos hábitos de leitura não se mostrou adequada, sendo, por isso necessário, em futuros estudos, considerar o contributo de outros indicadores ou considerar uma variável compósita (ex.: número de livros requisitados, número de livros lidos, tempo despendido na leitura, etc.). Em terceiro lugar, o não levantamento de informação relativa aos dados sociodemográficos, pode também constituir uma limitação deste estudo. Por fim, por razões logísticas, o PPFL-5 teve uma duração de apenas 11 semanas, com sessões cuja duração média se situou nos 67 minutos. Esta operacionalização poderá, eventualmente, não ter sido a melhor, já que a revisão bibliográfica efetuada apontava para sessões mais curtas mas mais prolongadas no tempo.

Quer ao nível da fluência, quer ao nível dos hábitos de leitura, regista-se a tendência dos alunos manterem as suas posições relativas do pré para o pós-teste. Seria interessante realizar um estudo de *follow up* para tentar compreender a cristalização de competências e de hábitos, e, eventualmente, estudar soluções para inverter esta cristalização em idades precoces do percurso escolar. O que teria acontecido aos alunos do Grupo Experimental se não beneficiassem da intervenção? Teriam evoluído da mesma forma? O que a investigação nos revela é que o denominado “Efeito de Mateus” é particularmente visível na área da leitura, pelo

²⁸ Na ficha de balanço final do programa (de 1 a 10), a média de avaliação do mesmo situou-se no 8.9.

que estamos em crer que a participação no PPFL-5 poderá ter contribuído para contrariar um pouco este efeito, permitindo que os mais pobres ficassem um pouco mais ricos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alçada, I., & Magalhães, A. M. (1998). *Uma aventura no Porto*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Alçada, I., & Magalhães, A. M. (2008). *Uma aventura no alto mar*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Allinder, R., Dunse, L., Brunken, C., & Obermiller-Krolikowski, H. (2001). Improving fluency in at-risk readers and students with learning disabilities. *Remedial & Special Education, 22*(1), 48–54.
- Avalos, M., Pazos-Rego, A., Cuevas, P., Massey, S., & Schumm, J. (2009). *Ready for the classroom? Preparing reading teachers with authentic assessments*. Newark: International Reading Association.
- Baddeley, A. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders, 36*(3), 189–208.
- 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.
- Blakemore, S. J., & Frith, U. (2009). As palavras e os números na infância. In *O cérebro que aprende: Lições para a educação* (pp. 61–83). Lisboa: Gradiva.
- Buescu, H. C., Magalhães, V. F., Morais, J., & Rocha, R. (2015). *Programa e metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Carvalho, A. (2010). *Teste de avaliação da fluência e precisão de leitura - O rei*. Vila Nova de Gaia: Edipsico.
- Carver, R. P. (1989). Silent reading rates in grade equivalents. *Journal of Reading Behavior, 21*(2), 155–166.
- Català, M. (2001). La lectura desde el punto de vista de una maestra. In G. Català, M. Català, E. Molina, & R. Monclús (Eds.), *Evaluación de la comprensión lectora: Provas ACL (1.º-6.º de primaria)* (pp. 11–39). Barcelona: Editorial Graó.
- Cazden, C. B. (1972). *Child language and education* (5ª). Nova Iorque: Holt, Rinehart & Winston.
- Cazden, C. B. (1987). A língua escrita em contextos escolares. In E. Ferreiro & M. G. Palacio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita. Novas perspectivas* (pp. 165–181). Porto Alegre:

Editora Artes Médicas.

- Chall, J. S. (1987). Two vocabularies for reading: Recognition and meaning. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, D. H. (1968). The effect of literature on vocabulary and reading achievement. *Elementary English*, 45(2), 209–217.
- Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Cubberley, E. P. (1947). *Public education in the United States: A study and interpretation of american educational history*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22(Janeiro), 8–15.
- Curto, L. M., Morillo, M. M., & Teixidó, M. M. (2007). *Escrever e ler: Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler* (Vol. 1). Porto Alegre: Artmed.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.
- Cysne, K. (2012). *Intervenção em consciência fonológica em crianças com dificuldades de leitura e escrita* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.
- Daane, M. C., Campbell, J. R., Grigg, W. S., Goodman, M. J., & Oranje, A. (2005). *Fourth-grade students reading aloud: NAEP 2002 special study of oral reading*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Deeney, T. A. (2010). One-minute fluency measures: Mixed messages in assessment and instruction. *The Reading Teacher*, 63(6), 440–450.
- Defior, S. (2000). Dificultades de aprendizaje de la decodificación lectora. Dislexia. In *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo* (2ª Ed.). Archidona: Aljibe.
- Duke, N., Pressley, M., & Hilden, K. (2004). Difficulties with reading comprehension. In C. Stone, E. Silliman, B. Ehren, & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders*. Nova Iorque: The Guilford.

- Fernandes, I., & Ribeiro, I. (2014). Padrinhos de leitura: Um projeto de tutoria para a promoção da fluência em leitura. In F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista (Eds.), *Ler para ser: Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 207–236). Braga: Almedina.
- Ferreira, A. (2008). *Ler a par, o conhecimento vai aumentar: Construção e avaliação do programa* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Braga.
- Ferreira, A., Ribeiro, I., & Viana, F. L. (2012). Avaliação de um programa de intervenção na fluência de leitura. *Revista Iberoamericana de Educación, 59*(4), 1–13.
- Gambrell, L. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher, 50*(1), 14–25.
- Gambrell, L. B., & Marinak, B. A. (1997). Incentives and intrinsic motivation. In J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction*. Nova Jérсия: International Reading Association.
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura* (2ª Ed.). Porto: Edições Asa.
- Gillet, J., & Temple, C. (1990). Emergent literacy: Assessment and instruction. In *Understanding reading problems: Assessment and instruction* (3ª Ed.) (pp. 77–127). Glenview: Scott, Foresman and Company.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*(1), 6–10.
- Harris, T. L., & Hodges, R. E. (1999). *Dicionário de alfabetização: Vocabulário de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Hasbrouck, J. E., & Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher, 59*(7), 636–644.
- Hawkins, R., Marsicano, R., Schmitt, A., McCallum, E., & Musti-Rao, S. (2015). Comparing the efficiency of repeated reading and listening-while-reading to improve fluency and comprehension. *Education and Treatment of Children, 38*(1), 49–70.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research, 70*(2), 151–179.
- Hoover, W., & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 2*(2), 127–160.

- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702–714.
- Koskinen, P. S., Palmer, B. M., Codling, R. M., & Gambrell, L. B. (1994). In their own words: What elementary students have to say about motivation to read. *The Reading Teacher*, 48(2), 176–178.
- Kuhn, M., & Stahl, S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3–21.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293–323.
- Lages, M., Liz, C., António, J., & Correia, T. (2007). *Os estudantes e a leitura*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. Acedido a 19 de junho de 2016, em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/data/estudos/ficheiros/estudantes-leitura.pdf>
- Lopes, A. R. (2014). *Test of reading fluency: Validation studies*. (Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia, não publicada). Braga: Universidade do Minho, Braga.
- McAndrews, S. (2008). *Diagnostic literacy assessments and instructional strategies: A literacy specialist's resource*. Newark: International Reading Association.
- McGuffeys, W. H. (1879). *McGuffey's third eclectic reader*. Nova Iorque: American Book Company.
- Meyer, M. S., & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283–306.
- Ministério da Educação (2006). *Orientações para atividades de leitura: Programa - Quanto mais livros melhor*. Lisboa: Plano Nacional de Leitura. Acedido a 24 de março, em: http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/escolas/uploads/formacao/brochura_2ciclo.pdf
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Nagy, W. E., & Herman, P. A. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 19–35). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its*

- implications for reading instruction*. National Reading Panel. Washington, DC. Acedido a 12 de maio, em:
<https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Neves, J., Lima, M., & Carvalho, M. (2007). *A leitura em Portugal*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. Acedido a 22 de março, em:
<http://www.dglib.pt/sites/DGLB/Portugues/promocaoLeitura/accoesPromocaoLeitura/estudosLeituraPNL/Documents/a-leitura-portugal.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2016). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*. Paris: PISA, OECD Publishing. Acedido a 2 de junho, em:
<https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa-2015-frameworks.pdf?documentId=0901e72b820fee48>
- Paris, S., Carpenter, R., Paris, A., & Hamilton, E. (2005). Spurious and genuine correlates of children's reading comprehension. In S. Paris & S. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 131–160). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pennac, D. (1993). *Como um romance*. Porto: Edições Asa.
- Piper, B., & Zuilkowski, S. (2015). Assessing reading fluency in Kenya: Oral or silent assessment? *International Review of Education*, 61(2), 153–171.
- Rasinski, T. V. (2004) *Assessing reading fluency*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning.
- Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader: Oral and silent reading strategies for building fluency, word recognition and comprehension* (2ª Ed.). Nova Iorque: Scholastic.
- Rasinski, T. V., Rupley, W. H., Paige, D. D., & Nichols, W. D. (2016). Alternative text types to improve reading fluency for competent to struggling readers. *International Journal of Instruction*, 9(1), 163–178.
- Ribeiro, I., Cadime, I, Viana, F. L., Brandão, S., Chaves-Sousa, S, & Santos, S. (2012). *Teste de fluência de leitura – TFL* (versão experimental, não publicada). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança.

- Ribeiro, I., Leal, M., Ribeiro, M., Forte, A., & Fernandes, I. (2009). Hábitos de leitura de filhos e de pais. In I. Ribeiro & F. L. Viana (Eds.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos* (pp. 155–248). Coimbra: Almedina.
- Rodrigues, M. L., Alçada, I., Calçada, T., & Mata, J. (2017). *Apresentação de resultados do projeto Aprender a ler e a escrever em Portugal*. Lisboa. Acedido a 29 de setembro, em: http://www.forumdaspolicaspublicas.pt/pdf/ale_resultados.pdf
- Rolo, C., & Silva, C. (2009). A escola e o gosto de ler. Da “obrigação” à “devoção.” In I. Ribeiro & F. L. Viana (Eds.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos* (pp. 115–154). Coimbra: Almedina.
- Santos, E. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes: Um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da leitura: A decifração*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Solé, I. (1992). Leer, comprender y aprender. In *Estrategias de lectura* (2ª Ed) (pp. 39–47). Barcelona: Editorial Graó.
- Stahl, S., & Heubach, K. M. (2005). Fluency-oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research, 37*(1), 25–60.
- Stahl, S., & Hiebert, E. (2005). The “word factors”: A problem for reading comprehension assessment. In S. Paris & S. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 161–186). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*(4), 360–407.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education, 25*(4), 252–261.
- Torrado, A. (2002). A história da Carochinha e do infeliz João Ratão. In *O macaco de rabo cortado e outras histórias tradicionais portuguesas contadas de novo* (pp. 27-36). Porto: Civilização Editora.
- Turbill, J. (2002, Janeiro). The four ages of reading philosophy and pedagogy: A framework for examining theory and practice. *Reading Online: International Perspectives*. International Reading Association.

- Venezki, R. (1984). The history of reading research. In P. Pearson, R. Barr, M. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research*. Nova Iorque: Longman.
- Viana, F. L. (2006). Do aprender a ler ao gostar de ler. Um caminho a descobrir. In M. L. Leite (Ed.), *Educação e leitura: Actas do Seminário Educação e Leitura* (pp. 13–21). Esposende: Câmara Municipal de Esposende.
- Viana, F. L., & Borges, M. (2016). Promover a fluência em leitura: Um estudo com alunos do 2º ano de escolaridade. *Educar Em Revista*, 32(62), 33–51.
- Viana, F. L., & Martins, M. (2009). Dos leitores que temos aos leitores que queremos. In I. Ribeiro & F. L. Viana (Eds.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos* (pp. 9–40). Coimbra: Almedina.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., & Baptista, A. (2014). Introdução. In F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista (Eds.), *Ler para ser: Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 9–13). Coimbra: Almedina.
- Viana, F. L., Sucena, A., Ribeiro, I., & Cadime, I. (2014). Alicerces da aprendizagem da letra e da escrita. In F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista (Eds.), *Ler para ser: Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 15–31). Coimbra: Almedina.
- Vygotsky, L. S. (1998). O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In *Pensamento e Linguagem* (2ª Ed) (pp. 103–147). São Paulo: Martins Fontes Editora.
- Walsh, K., Glaser, D., & Wilcox, D. (2006). *What education schools aren't teaching about reading and what elementary teachers aren't learning: Executive summary*. Acedido a 28 de abril, em: https://www.nctq.org/nctq/images/nctq_reading_study_exec_summ.pdf
- Willingham, D. T. (2007). Usefulness of brief instruction in reading comprehension strategies. *American Educator*, 30(4), 39–50.
- Young, A., Bowers, P. G., & MacKinnon, G. E. (1996). Effects of prosodic modeling and repeated reading on poor readers fluency and comprehension. *Applied Psycholinguistics*, 17(1), 59–84.

ANEXOS

| | |
|---|----|
| Anexo 1: Textos utilizados no PPFL-5 | 65 |
| Anexo 2: Ficha de autoavaliação de cada sessão do PPFL-5 | 73 |
| Anexo 3: Gráfico individual de leitura | 75 |
| Anexo 4: Questionário sobre Hábitos de Leitura | 76 |
| Anexo 5: Resultados do Questionário sobre Hábitos de Leitura, por grupo | 82 |

Anexo 1: Textos utilizados no PPFL-5

Texto 1 (93 palavras)

[...]

Mal soube do sucedido

A porta deu alarme: /

«Se morreu o João Ratão

Fico a abrir-me e a fechar-me.» /

Mal soube do sucedido

O fecho deu o alarme: /

«Se morreu o João Ratão

Fico todo a desmanchar-me.» /

Mal soube do sucedido

O pinheiro deu o alarme: /

«Se morreu o João Ratão

Fico a puxar-me, a arrancar-me.» /

Mal soube do sucedido

A pomba deu o alarme: /

«Se morreu o João Ratão

Fico eu a depenar-me.» /

Mal soube do sucedido

A fonte deu o alarme: /

«Se morreu o João Ratão

Fico sem gota, a secar-me.» /

Torrado, A. (2002).

A história da Carochinha e do infeliz João Ratão. In *O macaco de rabo cortado e outras histórias tradicionais portuguesas contadas de novo* (p. 34). Porto: Civilização Editora.

Texto 2 (111 palavras)

[...]

- Vou pedir ajuda aos marinheiros – disse o Pedro. E também ele partiu / sem olhar os amigos nos olhos por ter medo de lhes transmitir / as suas dúvidas sobre o sucesso da missão. – Aguentem!

Ao contrário do Chico, / afastou-se depressa levado pela corrente conforme previa. O que não previa é que / o cansaço e o frio lhe tolhessem os movimentos. Pouco depois de / ter partido, as gémeas e o João viram-no desaparecer e ficaram varados. / Teria sido arrastado para o fundo do mar? Estaria a afogar-se? João / ainda quis ir socorre-lo mas tinha o corpo rígido e os braços / não lhe obedeciam. As gémeas queriam gritar e a voz estrangulava-se-lhes na garganta.

Alçada, I., & Magalhães, A. M. (2008). *Uma aventura no alto mar* (pp. 20-21). Lisboa: Editorial Caminho.

Texto 3 (112 palavras)

[...]

João de um lado, as gémeas do outro, ergueram um bidão. Pesava / mais do que esperavam, e além disso, que estranho, o conteúdo chocalhava! /

- É um líquido – murmurou o Pedro. – Contrabando de líquidos?

Chico tentou cheirar / a tampa, sem sorte pois estava bem fechada, selada, estanque.

Quando chegaram / ao convés, viram um outro barco a aproximar-se devagarinho. Trazia os motores desligados / e uma luz piscando como se fizesse sinais. A noite estava escura, / o mar muito calmo e muito preto. Não precisavam de ser génios / para perceber que iam entregar aquela mercadoria e que se tratava de uma operação criminosa. / Faltava saber em que tipo de crime se viam obrigados a participar.

Alçada, I., & Magalhães, A. M. (2008). *Uma aventura no alto mar* (pp. 58-60). Lisboa: Editorial Caminho.

Texto 4 (120 palavras)

[...]

- À primeira vista não faz sentido.

- «Xico» com X...

- «Xico» «ções»? Será um / nome naquela língua esquisita que os do outro barco falavam?

- Que disparate!

- Disparate porquê? /

- Porque estão aí palavras completas e são portuguesas.

- «Altamente», «incluindo» e «ser» / - leu o João muito pensativo.

- Espera. Se calhar os papéis não foram bem encaixados. / Arruma-os de outra maneira.

- Está bem. Vejam lá assim.

Fizeram a troca mas nem / assim nem assado. Por muitas voltas que dessem àqueles pedaços de papel, não / conseguiram reconstituir o rótulo. Entretanto amanhecera. Uma luz ténue invadiu o aposento. João / encostou a cabeça à única janelinha redonda e quase se engasgou de emoção. /

- Terra à vista!

Alçada, I., & Magalhães, A. M. (2008). *Uma aventura no alto mar* (p. 67). Lisboa: Editorial Caminho.

Texto 5 (125 palavras)

[...]

- Agora levanto-lhe a asa e coloco por baixo este pequeno aparelho, que não incomoda nada.../

- Mas para quê?

- Para podermos acompanhar a vida deste albatroz via satélite e / ficarmos a saber por onde voa, onde mergulha, etc.

João agachara-se no gelo / e pouco depois estava cercado de pinguins a olharem para ele com muita atenção./ Ensaiou uns ruídozinhos de garganta ao de leve para ver se os cativava ainda / mais e pareceu-lhe que sim. Aquele entendimento amistoso com os pinguins fez vibrar / a corda das saudades e suspirou a pensar no seu cão Faial.

(...) Entretanto, / o Chico e o Pedro já se tinham regalado a acelerar na moto de neve / e agora subiam a montanha, a pé, sempre de mochila às costas e bem pesada.

Alçada, I., & Magalhães, A. M. (2008). *Uma aventura no alto mar* (pp. 135-138). Lisboa: Editorial Caminho.

Texto 6 (127 palavras)

[...]

Chico lançou-se num voo a ajudá-las, apertou-lhe o nariz e enfiou-lhe o resto do líquido pela boca abaixo.

- Mais um fora de combate! – anunciou, já pronto para ir ajudar o Pedro.

De repente julgou estar a ter visões porque no vidro da janela apareceu esborrachada a cara da Graciana. O pasmo foi tal, que deu um berro:

- Pedro!

Pedro estava por terra, acabara de torcer um braço de Igor e virou a cabeça no preciso momento em que a porta se abriu e entrou o Mena de pistola em punho.

- Parem ou disparo!

- Bestas! Animais! Vocês vão ver o que lhes acontece!

Graciana tinha entrado atrás do Mena e olhou-os com ar de troça.

- Então? Pensaram que se tinham visto livres de nós?

Alçada, I., & Magalhães, A. M. (2008). *Uma aventura no alto mar* (pp. 157-159). Lisboa: Editorial Caminho.

Texto 7 (130 palavras)

[...]

- Bom, no Porto há muitas pastelarias boas. Mas a Arcádia e a Ateneia são talvez as mais antigas. Ficam na Praça da Liberdade (...)

- Tenho de lá ir. Vou levar uma caixa de línguas de gato para Lisboa.

- E eu!

- Então, gostam do vinho do Porto? Este é do antigo! Tem quase cem anos!

E, sem esperar pela resposta, Aurélia virou-se para os tios do Pedro.

- Vocês sabem que tem havido para aí uns roubos de vinho velho?

- É! Li qualquer coisa no jornal, sim!

- Roubar vinho? Porquê? – estranhou o Chico.

- Estes vinhos antigos valem muito dinheiro. Uma garrafa pode custar dezenas de contos!

- E quem rouba não é para beber. É para vender, provavelmente a estrangeiros, que são loucos por vinho do Porto.

Alçada, I.. & Magalhães, A. M. (1998). *Uma aventura no Porto* (pp. 82-84). Lisboa: Editorial Caminho.

Texto 8 (133 palavras)

[...]

1ª Questão - O túnel

O que já sabemos

- Existe um túnel muito comprido.

- Conhecemos uma entrada.

- Explorámos o interior.

Anexo 1: Textos utilizados no PPFL-5

- Descobrimos uma capela subterrânea.
- Descobrimos o caminho até uma parede de tijolo.
- Verificámos que o túnel não contém nada.
- Numa zona já explorada da margem direita do rio, não há outra saída do túnel.

O que precisamos de descobrir

- O túnel passa por baixo do rio?
- Há outra saída na margem direita ou esquerda do rio Douro?
- Em que época foi construído o túnel?
- Para quê?
- Quem mandou construir a parede de tijolo e porquê?

[...]

- Em relação ao túnel, parece que chegámos a um impasse – disse a Luísa, puxando o papel para si. – O que era possível descobrir, já descobrimos. O resto, francamente, só com muita sorte, ou por acaso...

Alçada, I., & Magalhães, A. M. (1998). *Uma aventura no Porto* (pp. 117-118). Lisboa: Editorial Caminho.

Texto 9 (139 palavras)

[...]

2ª Questão – O roubo do vinho do Porto

O que já sabemos

- Tem havido muitos roubos de vinho do Porto antigo.

O que precisamos descobrir:

- De onde foi o vinho roubado?
- Quando?
- Como foi feito o roubo?
- Quem podia ter roubado o vinho?

- Para que foi roubado: para beber? Para vender em Portugal? Para vender para o estrangeiro?
- Como pode ter sido feito o transporte: por terra ou por água?
- Haverá um local onde se encontra escondido?

(O túnel não é)

[...]

- Debrucemo-nos agora sobre os roubos. Eu quero imenso apanhar os ladrões... - disse a Luísa.

- E vamos apanhar! Aqui com a ajuda do Faial! – disse o João.

- Se soubermos a resposta à primeira questão, é mais fácil começar a investigar. De onde foram roubadas as garrafas? Alguém sabe?

Alçada, I., & Magalhães, A. M. (1998). *Uma aventura no Porto* (pp. 119-121). Lisboa: Editorial Caminho.

Texto 10 (141 palavras)

[...]

- Vou-me esgueirar para o corredor. Daqui não se consegue ver nada.

- Eu vou contigo!

- Não! Espera!

O Mário esticou o corpo com precaução, gatinhou em frente e desapareceu na escuridão.

O Pedro, com os músculos retesados em posição de alerta, esperou uns segundos. Os ruídos que lhe chegavam eram confusos. Não percebia o que se estava a passar.

Impaciente, levantou-se cosendo o corpo com a parede.

«Se não me mexo, estoiro!», pensou.

Nisto, uma grande sarrafusca fê-lo dar um pulo para o corredor.

Um grito rouco ecoou pelo armazém.

- Pedro! Uiii!

«É o Mário! É o Mário», pensou, sem saber o que fazer. Mas chamando a si toda a coragem avançou resoluto na direção do grito. Com uma força bruta, alguém lhe desfechou então um golpe na cabeça.

«Estou tramado! Apanharam-me!», pensou ainda, antes de perder os sentidos.

Alçada, I., & Magalhães, A. M. (1998). *Uma aventura no Porto* (pp. 139-141). Lisboa: Editorial Caminho.

Texto 11 (150 palavras)

[...]

O Chico avançou resoluto e bateu com força à porta do armazém. Tornando a voz mais grossa, gritou:

- Abram! Houve engano!

Os guardas abriram a porta e... zás! Os rapazes caíram-lhes todos em cima, de surpresa. (...) Mas ninguém se tinha lembrado de um pequeno pormenor: os homens estavam armados!

Entretanto, o João já lá ia, aos tropeções, direito à borda do rio.

- Esperem aí! Esperem aí! O meu pai... O meu pai...

Com a atrapalhão tinha-se esquecido da frase que tão bem preparara.

Os homens, que já mergulhavam a rede na água, pararam e olharam-no desconfiados.

- O que é que queres? – berrou-lhe um.

- O meu pai chamou! É guarda! É guarda! É guarda! – foi tudo quanto conseguiu dizer.

- Isto cheira-me a esturro! – disse o remador. – Agarra lá mas é o miúdo...

O João recuou uns passos. Estava tramado! E de lá de cima que nunca mais vinha socorro!

Alçada, I., & Magalhães, A. M. (1998). *Uma aventura no Porto* (pp. 174-176). Lisboa: Editorial Caminho.

Anexo 2: Ficha de autoavaliação de cada sessão do PPFL-5

Código de Identificação: _____

Dia ___/___/____

1. De 1 a 5 quanto achas que mereces pelo treino que fizeste em casa? Se treinaste pouco, explica o porquê?



2. Tirei todas as dúvidas que tinha?

Sim.

Não. Porquê? _____

3. De 1 a 5 quanto te esforçaste na sessão de hoje? Se te esforçaste pouco, explica o porquê?



4. De 1 a 5 quanto achas que mereces pelo teu comportamento na sessão de hoje?



5. Escutei a leitura da investigadora?

Sim.

Não. Porquê? _____

6. Faço um balanço positivo da sessão?

Sim.

Não. O que posso fazer para melhorar? _____

7. De 1 a 5, quanto achas que mereces pelo teu desempenho geral nesta sessão? Pinta-as.



Obrigada!

Anexo 3: Gráfico individual de leitura

Nome: _____

Nº: ____ Turma: _____



Anexo 4: Questionário sobre Hábitos de Leitura

QUESTIONÁRIO SOBRE HÁBITOS DE LEITURA (2º CICLO)

Este questionário tem como objetivo conhecer os teus hábitos de leitura. Deves responder sempre de acordo com a tua situação, fazendo-o com sinceridade.

Código _____ Ano de Escolaridade _____ Sexo: F M Idade: _____

P1. Gostas de ler?

- Muito Assim-assim Pouco Nada

Caso tenhas respondido “muito” ou “assim-assim”, passar para a P3.

P2. Porque é que não gostas ou gostas pouco de ler? (Podes escolher até 3 respostas)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> É aborrecido | <input type="checkbox"/> Não se aprende nada de novo |
| <input type="checkbox"/> Cansa a vista | <input type="checkbox"/> Ninguém me incentiva a ler |
| <input type="checkbox"/> Faz-me dores de cabeça | <input type="checkbox"/> Nunca encontrei um livro que me agradasse |
| <input type="checkbox"/> Leva muito tempo | |
-

Outra: _____

P3. O que te leva a ler? (Podes escolher até 3 respostas)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> O desejo de conhecer coisas novas | <input type="checkbox"/> Ganhar a capacidade de ler as legendas de filmes |
| <input type="checkbox"/> O desejo de me exprimir bem | <input type="checkbox"/> A diversão que encontro na leitura |
| <input type="checkbox"/> Não querer ficar de lado nas conversas | <input type="checkbox"/> A influência dos professores |
| <input type="checkbox"/> O exemplo dos pais e familiares | <input type="checkbox"/> O exemplo dos amigos |
-

Outra: _____

P4. Achas que lês bastante?

- Sim Não e gostava de ler mais Não e não gostava de ler mais
-

P5. Achas que lerias mais se:

| | Sim | Talvez | Não |
|--|------------|---------------|------------|
| a) Tivesses mais tempo | | | |
| b) Tivesses mais prazer em ler | | | |
| c) Os livros tivessem mais gravuras | | | |
| d) Soubesses escolher o que devias ler | | | |
| e) As histórias fossem mais pequenas | | | |
| f) As bibliotecas estivessem mais à mão | | | |
| g) Ler fosse mais fácil para ti | | | |
| h) Os teus amigos lessem mais | | | |
| i) Os teus professores encorajassem mais | | | |
| j) Os teus pais te encorajassem mais | | | |
| k) Tivesses de fazer trabalhos que envolvessem leitura | | | |

P6. Quando ouves falar de leitura, que palavras te vêm mais frequentemente à lembrança? (Podes escolher até 3 respostas)

| | |
|--|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Prazer | <input type="checkbox"/> Esforço |
| <input type="checkbox"/> Utilidade | <input type="checkbox"/> Diversão |
| <input type="checkbox"/> Fuga | <input type="checkbox"/> Imaginação |
| <input type="checkbox"/> Aborrecimento | <input type="checkbox"/> Inutilidade |
| <input type="checkbox"/> Aprendizagem | <input type="checkbox"/> Dever |

Outra: _____

P7. Supõe que te diziam que ias ficar, fora de casa, num sítio isolado durante 15 dias. Que objetos levavas contigo? (Podes escolher até 3 respostas).

| | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Telemóvel | <input type="checkbox"/> Revistas de entretenimento (social, desporto, música, etc) |
| <input type="checkbox"/> Computador | <input type="checkbox"/> Uma bola |
| <input type="checkbox"/> Alguns livros | <input type="checkbox"/> Outro _____ |

P8. Quantos livros, mais ou menos, existem em tua casa?

-
- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Nenhum | <input type="checkbox"/> Entre 101 a 500 livros |
| <input type="checkbox"/> Menos de 20 livros | <input type="checkbox"/> Mais de 500 livros |
| <input type="checkbox"/> Entre 20 a 100 livros | |
-

P9. Quantos livros já leste, sem contar com os escolares?

-
- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Nenhum | <input type="checkbox"/> Entre 20 e 50 livros |
| <input type="checkbox"/> Menos de 20 livros | <input type="checkbox"/> Entre 51 a 100 livros |
-

P10. Mais ou menos quanto tempo dedicas, por dia, à leitura (de livros, jornais ou revistas)?

-
- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Nenhum | <input type="checkbox"/> Entre 2 a 3 horas |
| <input type="checkbox"/> Menos de meia hora | <input type="checkbox"/> 3 e mais horas |
| <input type="checkbox"/> Entre meia hora e 1 hora | |
-

P11. Que género de livros gostas mais de ler? (Se gostas de ler, podes escolher até 3 respostas)

E de todos estes géneros quais é que tens em casa? (Indica todos os que há).

| | Gostas | Casa |
|---------------------------------------|---------------|-------------|
| Poesia | | |
| Romance/novelas/conto | | |
| Teatro | | |
| Policiais/espionagem | | |
| Livros juvenis | | |
| Biografias/diários/história | | |
| Aventuras/western | | |
| Banda Desenhada | | |
| Religiosos | | |
| Viagens/explorações/reportagens | | |
| Ficção Científica/Histórias com magia | | |

P12. Com que frequência costumás ver livros, *blogs*, jornais/revistas e dicionários em formato digital na Internet? (Assinala para cada item se *nunca* o fazes, se o fazes *algumas vezes no ano*, *algumas vezes no mês* ou *mais de 1 vez por semana*)

| | Nunca | Algumas vezes no ano | Algumas vezes no mês | Mais de 1 vez por semana |
|---|--------------|-----------------------------|-----------------------------|---------------------------------|
| Livros | | | | |
| <i>Blogs</i> (página pessoal na internet) | | | | |
| Jornais/revistas | | | | |
| Dicionários/enciclopédias | | | | |

P13. Como sabes, as pessoas leem por diversos motivos. Em que medida as seguintes frases se aplicam a ti? (Assinala para cada frase se *não se aplica de todo*, *não se aplica muito*, *se aplica em parte* ou *se aplica totalmente*)

| | Não se aplica nada | Não se aplica muito | Aplica-se em parte | Aplica-se totalmente |
|---|---------------------------|----------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| a) É uma ferramenta para a vida | | | | |
| b) Ensina-me como outras pessoas vivem ou sentem | | | | |
| c) Ajuda-me a compreender melhor o mundo | | | | |
| d) É divertido | | | | |
| e) Sou obrigado a ler | | | | |
| f) Permite-me ter tema de conversa com os meus amigos | | | | |
| g) Ajuda-me a melhorar as minhas capacidades de escrita | | | | |

P14. No último mês, quantas vezes os teus professores te recomendaram que leses livros?

-
- | | |
|------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Nenhuma | <input type="checkbox"/> 5-10 vezes |
| <input type="checkbox"/> 1-4 vezes | <input type="checkbox"/> 11 e mais vezes |
-

P15. Com que frequência acontece, ou aconteceu, na tua vida: (assinala para cada item se aconteceu *nunca/raramente, algumas vezes* ou *muitas vezes*)

| | Nunca ou Raramente | Algumas vezes | Muitas vezes |
|---|-------------------------------|--------------------------|-------------------------|
| a) Ver os teus familiares a ler | | | |
| b) Ouvir os teus familiares a ler em voz alta | | | |
| c) Ouvir os teus familiares a contar histórias | | | |
| d) Ir com os teus familiares a livrarias e bibliotecas | | | |
| e) Ouvir os teus familiares falarem dos livros que leem | | | |

P16. Que coisas ouviste ler ou contar em voz alta, em tua casa, quando eras mais novo? (Podes escolher todas as opções que se apliquem)

-
- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Nada | <input type="checkbox"/> Novelas/romances/poesia e outra literatura |
| <input type="checkbox"/> Contos tradicionais e histórias infantis | <input type="checkbox"/> Bíblia ou outros livros religiosos |
| <input type="checkbox"/> Livros de história ou biografias | <input type="checkbox"/> Jornais e revistas |
-

P17. Onde é que encontras a maior parte dos livros que lês? (Podes escolher até 3 respostas)

-
- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Em tua casa | <input type="checkbox"/> Compras na livraria |
| <input type="checkbox"/> Na casa de parentes e amigos | <input type="checkbox"/> Compras no supermercado |
| <input type="checkbox"/> Na biblioteca da escola | <input type="checkbox"/> Não lês livros |
| <input type="checkbox"/> Na biblioteca local | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |
-

P18. Com quem falas do que lês? (Podes escolher mais do que uma opção)

-
- | | |
|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Mãe | <input type="checkbox"/> Professor(a) |
| <input type="checkbox"/> Pai | <input type="checkbox"/> Bibliotecário(a) |
| <input type="checkbox"/> Avô/Avó | <input type="checkbox"/> Com ninguém |
| <input type="checkbox"/> Irmão/Irmã | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |
| <input type="checkbox"/> Amigo(a) | |
-

Muito obrigado pela tua colaboração!

Se quiseres deixar alguma opinião e/ou sugestão sobre este questionário, por favor usa as linhas abaixo:

Anexo 5: Resultados do Questionário sobre Hábitos de Leitura, por grupo

Tabela 6: Resultados do Questionário sobre os Hábitos de Leitura, por grupo

| | | Grupo Experimental | | Grupo de Controlo | |
|---|---|--------------------|------------|-------------------|------------|
| | | Pré-teste | Pós-teste | Pré-teste | Pós-teste |
| P. 1: Gostas de ler? | Muito | 7 (38.9%) | 10 (55.6%) | 9 (39.1%) | 11 (47.8%) |
| | Assim-Assim | 11 (61.1%) | 8 (44.4%) | 12 (52.2%) | 9 (39.1%) |
| | Pouco | 0 (0%) | 0 (0%) | 2 (8.7%) | 3 (13%) |
| | Nada | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| P. 2: Porque é que não gostas ou gostas pouco de ler? (Até 3 respostas) | Aborrecido | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (4.3%) | 1 (4.3%) |
| | Cansa a vista | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (4.3%) |
| | Dores de cabeça | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| | Leva muito tempo | 0 (0%) | 0 (0%) | 2 (8.7%) | 3 (13.0%) |
| | Não se aprende nada de novo | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| | Ninguém me incentiva | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| | Nunca encontrei um livro que me agradasse | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (4.3%) | 1 (4.3%) |

Tabela 6: Resultados do Questionário sobre os Hábitos de Leitura, por grupo (continuação)

| | Grupo Experimental | | Grupo de Controlo | | |
|--|--|-------------------------|-------------------|------------------------|------------|
| | Pré-teste | Pós-teste | Pré-teste | Pós-teste | |
| P. 3: O que te leva a ler? (Até 3 respostas) | Desejo de conhecer coisas novas | 13 (72.2%) | 16 (8.89%) | 13 (56.5%) | 15 (65.2%) |
| | Desejo de me exprimir bem | 8 (44.4%) | 6 (33.3%) | 7 (30.4%) | 11 (47.8%) |
| | Não ficar de lado nas conversas | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (4.3%) | 0 (0%) |
| | O exemplo dos pais e familiares | 1 (5.6%) | 3 (16.7%) | 4 (17.4%) | 2 (8.7%) |
| | Capacidade de ler as legendas dos filmes | 5 (27.8%) | 9 (50%) | 6 (26.1%) | 4 (17.4%) |
| | Diversão | 14 (77.8%) | 12 (66.7%) | 9 (39.1%) | 18 (78.3%) |
| | Influência dos Professores | 0 (0%) | 2 (11.1%) | 2 (8.7%) | 2 (8.7%) |
| | Exemplo dos amigos | 1 (5.6%) | 0 (0%) | 1 (4.3%) | 0 (0%) |
| | Outro | 4 (22.2%) ²⁹ | 0 (0%) | 1 (4.3%) ³⁰ | 0 (0%) |
| P. 4: Achas que lês bastante? | Sim | 10 (55.6%) | 9 (50.0%) | 10 (43.5%) | 9 (39.1%) |
| | Não, e gostava de ler mais | 8 (44.4%) | 9 (50.0%) | 9 (39.1%) | 12 (52.2%) |
| | Não, e não gostava de ler mais | 0 (0%) | 0 (0%) | 4 (17.4%) | 2 (8.7%) |

²⁹ "A imaginação, a magia e as coisas fantásticas que os livros contam"; "Acho bem saber sempre mais"; "É *divertido*"; "Porque é bastante divertido".

³⁰ "Entrar dentro da *estória*".

Tabela 6: Resultados do Questionário sobre os Hábitos de Leitura, por grupo (continuação)

| | | Grupo Experimental | | Grupo de Controlo | |
|--|---------------|---------------------------|------------------|--------------------------|------------------|
| | | Pré-teste | Pós-teste | Pré-teste | Pós-teste |
| | Prazer | 7 (38.9%) | 6 (33.3%) | 8 (34.8%) | 14 (60.9%) |
| | Utilidade | 4 (22.2%) | 6 (33.3%) | 1 (4.3%) | 1 (4.3%) |
| | Fuga | 0 (0%) | 1 (5.6%) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| P. 6: Quando ouves falar de leitura, que palavras te vêm mais frequentemente à lembrança? (Até 3 respostas) | Aborrecimento | 0 (0%) | 0 (0%) | 2 (8.7%) | 4 (17.4%) |
| | Aprendizagem | 10 (55.6%) | 14 (77.8%) | 13 (56.5%) | 16 (69.6%) |
| | Esforço | 0 (0%) | 2 (11.1%) | 2 (8.7%) | 1 (4.3%) |
| | Diversão | 12 (66.7%) | 10 (55.6%) | 11 (47.8%) | 11 (47.8%) |
| | Imaginação | 14 (77.8%) | 12 (66.7%) | 18 (78.3%) | 20 (87.0%) |
| | Inutilidade | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| | Dever | 2 (11.1%) | 0 (0%) | 2 (8.7%) | 1 (4.3%) |
| | Outro | 2 (11.1%) ³¹ | 0 (0%) | 1 (4.3%) ³² | 0 (0%) |

³¹ “Diverti-me enquanto leio”; “Livre de ler o que quero”.

³² “Capacidade”.

Tabela 6: Resultados do Questionário sobre os Hábitos de Leitura, por grupo (continuação)

| | | Grupo Experimental | | Grupo de Controlo | |
|--|------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| | | Pré-teste | Pós-teste | Pré-teste | Pós-teste |
| P. 7: Supõe que te diziam que ias ficar, fora de casa, num sítio isolado durante 15 dias. Que objetos levavas contigo? (Até 3 respostas) | Telemóvel | 12 (66.7%) | 12 (66.7%) | 19 (82.6%) | 18 (78.3%) |
| | Computador | 5 (27.8%) | 5 (27.8%) | 7 (30.4%) | 6 (26.1%) |
| | Alguns livros | 12 (66.7%) | 11 (61.1%) | 17 (73.9%) | 17 (73.9%) |
| | Revistas | 8 (44.4%) | 7 (38.9%) | 7 (30.4%) | 9 (39.1%) |
| | Bola | 9 (50.0%) | 9 (50.0%) | 9 (39.1%) | 13 (56.5%) |
| | Outro | 4 (22.2%) ³³ | 6 (33.3%) ³⁴ | 5 (21.7%) ³⁵ | 5 (21.7%) ³⁶ |
| P. 8: Quantos livros, mais ou menos, existem em tua casa? | Nenhum | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| | Menos de 20 livros | 1 (5.6%) | 3 (16.7%) | 3 (13%) | 1 (4.3%) |
| | Entre 20 a 100 livros | 12 (66.7%) | 11 (61.1%) | 16 (69.6%) | 11 (47.8%) |
| | Entre 101 a 500 livros | 3 (16.7%) | 3 (16.7%) | 4 (17.4%) | 10 (43.5%) |
| | Mais de 500 livros | 2 (11.1%) | 1 (5.6%) | 0 (0%) | 1 (4.3%) |

³³ "Alimentos de boa qualidade"; "Livro de exercícios de Português e Matemática"; "Plasma"; "Tablet"³⁴ "Alimentos"; "Cama"; "Plasma"; "Sapatos de dança para dançar"; "Tablet"; "Um garrafão de água; comida".³⁵ "Brinquedos"; "O meu instrumento"; "Patins"; "Tablet"; "Uma trotinete".³⁶ "comida e bebida"; "Diário"; "e o meu cão"; "mais livros (muitos)"; "O meu instrumento".

Tabela 6: Resultados do Questionário sobre os Hábitos de Leitura, por grupo (continuação)

| | | Grupo Experimental | | Grupo de Controlo | |
|--|--------------------------|---------------------------|------------------|--------------------------|------------------|
| | | Pré-teste | Pós-teste | Pré-teste | Pós-teste |
| P. 9: Quantos livros já leste, sem contar com os escolares? | Nenhum | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (4.3%) |
| | Menos de 20 livros | 5 (27.8%) | 4 (22.2%) | 5 (21.7%) | 2 (8.7%) |
| | Entre 20 e 50 livros | 9 (50%) | 10 (55.6%) | 10 (43.5%) | 14 (60.9%) |
| | Entre 51 a 100 livros | 4 (22.2%) | 4 (22.2%) | 8 (34.8%) | 6 (26.1%) |
| P. 10: Mais ou menos quanto tempo dedicas, por dia, à leitura (de livros, jornais ou revistas)? | Nenhum | 3 (16.7%) | 0 (0%) | 3 (13%) | 2 (8.7%) |
| | Menos de meia hora | 9 (50%) | 5 (27.8%) | 5 (21.7%) | 4 (17.4%) |
| | Entre meia hora e 1 hora | 4 (22.2%) | 13 (72.2%) | 13 (56.5%) | 13 (56.5%) |
| | Entre 2 a 3 horas | 2 (11.1%) | 0 (0%) | 2 (8.7%) | 4 (17.4%) |
| | 3 e mais horas | 2 (11.1%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| P. 14: No último mês, quantas vezes os teus professores te recomendaram que leses livros? | Nenhuma | 4 (22.2%) | 1 (5.6%) | 1 (4.3%) | 1 (4.3%) |
| | 1-4 vezes | 6 (33.3%) | 12 (66.7%) | 15 (65.2%) | 10 (43.5%) |
| | 5-10 vezes | 6 (33.3%) | 5 (27.8%) | 2 (8.7%) | 11 (47.8%) |
| | 11 e mais vezes | 2 (11.1%) | 0 (0%) | 5 (21.7%) | 1 (4.3%) |

Tabela 6: Resultados do Questionário sobre os Hábitos de Leitura, por grupo (continuação)

| | | Grupo Experimental | | Grupo de Controlo | |
|---|--|--------------------|------------|-------------------|------------|
| | | Pré-teste | Pós-teste | Pré-teste | Pós-teste |
| P. 16: Que coisas ouviste ler ou contar em voz alta, em tua casa, quando eras mais novo? (Todas as opções que se apliquem) | Nada | 1 (5.6%) | 2 (11.1%) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| | Contos tradicionais e histórias infantis | 15 (83.3%) | 16 (88.9%) | 19 (82.6%) | 20 (87%) |
| | Livros de história ou biografias | 2 (11.1%) | 3 (16.7%) | 4 (17.4%) | 5 (21.7%) |
| | Novelas, romances, poesia | 6 (33.3%) | 4 (22.2%) | 5 (21.7%) | 5 (21.7%) |
| | Bíblia ou outros livros religiosos | 3 (16.7%) | 5 (27.8%) | 3 (13.0%) | 7 (30.4%) |
| | Jornais e revistas | 6 (33.3%) | 4 (22.2%) | 8 (34.8%) | 7 (30.4%) |
| P. 17: Onde é que encontras a maior parte dos livros que lêes? (Até 3 respostas) | Casa | 14 (77.8%) | 16 (88.9%) | 18 (78.3%) | 21 (91.3%) |
| | Casa de parentes e amigos | 3 (16.7%) | 0 (0%) | 1 (4.3%) | 1 (4.3%) |
| | Biblioteca Escolar | 15 (83.3%) | 15 (83.3%) | 15 (65.2%) | 19 (82.6%) |
| | Biblioteca Local | 2 (11.1%) | 5 (27.8%) | 4 (17.4%) | 5 (21.7%) |
| | Livraria | 8 (44.4%) | 6 (33.3%) | 9 (39.1%) | 7 (30.4%) |
| | Supermercado | 3 (16.7%) | 3 (16.7%) | 2 (8.7%) | 2 (8.7%) |
| | Não lê | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| Outro | 1 (5.6%) ³⁷ | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | |

³⁷ "Feiras do livro".

Tabela 6: Resultados do Questionário sobre os Hábitos de Leitura, por grupo (continuação)

| | | Grupo Experimental | | Grupo de Controlo | |
|--|---------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| | | Pré-teste | Pós-teste | Pré-teste | Pós-teste |
| P. 18: Com quem falas do que lês? (Todas as opções que se apliquem) | Mãe | 17 (94.4%) | 13 (72.2%) | 17 (73.9%) | 16 (69.6%) |
| | Pai | 11 (61.1%) | 10 (55.6%) | 9 (39.1%) | 8 (34.8%) |
| | Avós | 7 (38.9%) | 4 (22.2%) | 7 (30.4%) | 7 (30.4%) |
| | Irmãos | 10 (55.6%) | 7 (38.9%) | 13 (56.5%) | 8 (34.8%) |
| | Amigos | 9 (50.0%) | 5 (27.8%) | 11 (47.8%) | 10 (43.5%) |
| | Professor | 1 (5.6%) | 3 (16.7%) | 3 (13.0%) | 5 (21.7%) |
| | Bibliotecário | 1 (5.6%) | 2 (11.1%) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| | Ninguém | 0 (0%) | 3 (16.7%) | 2 (8.7%) | 3 (13.0%) |
| | Outro | 3 (16.7%) ³⁸ | 2 (11.1%) ³⁹ | 3 (13.0%) ⁴⁰ | 3 (13.0%) ⁴¹ |

³⁸ “Prima”; “Primos/Primas”; “Tios, primos”.

³⁹ “Prima”; “Primos mais novos”.

⁴⁰ “Animais de Estimação”; “Tia”; “Tios”.

⁴¹ “Animais de estimação”; “Primos”; “Tia”.

Tabela 6: Resultados do Questionário sobre os Hábitos de Leitura, por grupo (continuação)

| | | Grupo Experimental | | Grupo de Controlo | | |
|--|-------------------------------------|---------------------------|------------------|--------------------------|------------------|------------|
| | | Pré-teste | Pós-teste | Pré-teste | Pós-teste | |
| P. 5: Achas que lerias mais se: | Tivesses mais tempo | Sim | 8 (44.4%) | 13 (72.2%) | 6 (26.1%) | 8 (34.8%) |
| | | Talvez | 10 (55.6%) | 4 (22.2%) | 9 (39.1%) | 7 (30.4%) |
| | | Não | 0 (0%) | 1 (5.6%) | 8 (34.8%) | 8 (34.8%) |
| | Tivesses mais prazer em ler | Sim | 8 (44.4%) | 9 (50.0%) | 6 (26.1%) | 5 (21.7%) |
| | | Talvez | 5 (27.8%) | 6 (33.3%) | 8 (34.8%) | 7 (30.4%) |
| | | Não | 5 (27.8%) | 3 (16.7%) | 9 (39.1%) | 11 (47.8%) |
| | Os livros tivessem mais gravuras | Sim | 3 (16.7%) | 3 (16.7%) | 2 (8.7%) | 1 (4.3%) |
| | | Talvez | 9 (50.0%) | 7 (38.9%) | 8 (34.8%) | 7 (30.4%) |
| | | Não | 6 (33.3%) | 8 (44.4%) | 13 (56.5%) | 15 (65.2%) |
| | Soubesses escolher o que devias ler | Sim | 9 (50.0%) | 9 (50.0%) | 7 (30.4%) | 6 (26.1%) |
| | | Talvez | 6 (33.3%) | 3 (16.7%) | 8 (34.8%) | 8 (34.8%) |
| | | Não | 3 (16.7%) | 6 (33.3%) | 8 (34.8%) | 9 (39.1%) |
| | As histórias fossem mais pequenas | Sim | 1 (5.6%) | 3 (16.7%) | 2 (8.7%) | 2 (8.7%) |
| | | Talvez | 4 (22.2%) | 3 (16.7%) | 8 (34.8%) | 3 (13.0%) |
| | | Não | 13 (72.2%) | 12 (66.7%) | 13 (56.5%) | 18 (78.3%) |

Tabela 6: Resultados do Questionário sobre os Hábitos de Leitura, por grupo (continuação)

| | | Grupo Experimental | | Grupo de Controlo | | |
|--|---------------------------------------|--------------------|-----------|-------------------|------------|------------|
| | | Pré-teste | Pós-teste | Pré-teste | Pós-teste | |
| P. 5: Achas que lerias mais se: | As bibliotecas estivessem mais à mão | Sim | 6 (33.3%) | 8 (44.4%) | 6 (26.1%) | 4 (17.4%) |
| | | Talvez | 4 (22.2%) | 6 (33.3%) | 4 (17.4%) | 4 (17.4%) |
| | | Não | 8 (44.4%) | 4 (22.2%) | 13 (56.5%) | 15 (65.2%) |
| | Ler fosse mais fácil para ti | Sim | 7 (38.9%) | 6 (33.3%) | 3 (13.0%) | 2 (8.7%) |
| | | Talvez | 4 (22.2%) | 4 (22.2%) | 9 (39.1%) | 4 (17.4%) |
| | | Não | 7 (38.9%) | 8 (44.4%) | 11 (47.8%) | 17 (73.9%) |
| | Os teus amigos lessem mais | Sim | 5 (27.8%) | 4 (22.2%) | 2 (8.7%) | 4 (17.4%) |
| | | Talvez | 4 (22.2%) | 7 (38.9%) | 5 (21.7%) | 6 (26.1%) |
| | | Não | 9 (50.0%) | 7 (38.9%) | 16 (69.6%) | 13 (56.5%) |
| | Os teus professores encorajassem mais | Sim | 8 (44.4%) | 4 (22.2%) | 2 (8.7%) | 2 (8.7%) |
| | | Talvez | 2 (11.1%) | 4 (22.2%) | 5 (21.7%) | 2 (8.7%) |
| | | Não | 8 (44.4%) | 10 (55.6%) | 16 (69.6%) | 19 (82.6%) |
| Os teus pais te encorajassem mais | Sim | 8 (44.4%) | 3 (16.7%) | 3 (13.0%) | 3 (13.0%) | |
| | Talvez | 4 (22.2%) | 7 (38.9%) | 7 (30.4%) | 4 (17.4%) | |
| | Não | 6 (33.3%) | 8 (44.4%) | 13 (56.5%) | 16 (69.6%) | |

Tabela 6: Resultados do Questionário sobre os Hábitos de Leitura, por grupo (continuação)

| | | | Grupo Experimental | | Grupo de Controle | |
|--|--|--------------------------|---------------------------|------------------|--------------------------|------------------|
| | | | Pré-teste | Pós-teste | Pré-teste | Pós-teste |
| P. 5: Achas que lerias mais se: | Tivesses de fazer mais trabalhos que envolvessem a leitura | Sim | 10 (55.6%) | 12 (66.7%) | 10 (43.5%) | 5 (21.7%) |
| | | Talvez | 6 (33.3%) | 6 (33.3%) | 10 (43.5%) | 10 (43.5%) |
| | | Não | 2 (11.1%) | 0 (0%) | 3 (13%) | 8 (34.8%) |
| P. 12: Com que frequência costumava ver livros, blogs, jornais/revistas e dicionários em formato digital na Internet? | | Nunca | 4 (22.2%) | 5 (27.8%) | 4 (17.4%) | 5 (21.7%) |
| | | Algumas vezes no ano | 4 (22.2%) | 3 (16.7%) | 5 (21.7%) | 4 (17.4%) |
| | Livros | Algumas vezes no mês | 2 (11.1%) | 6 (33.3%) | 8 (34.8%) | 9 (39.1%) |
| | | Mais de 1 vez por semana | 8 (44.4%) | 4 (22.2%) | 6 (26.1%) | 5 (21.7%) |
| | | Nunca | 9 (50%) | 8 (44.4%) | 13 (56.5%) | 14 (60.9%) |
| | Algumas vezes no ano | 3 (16.7%) | 4 (22.2%) | 3 (13%) | 6 (26.1%) | |
| | Algumas vezes no mês | 2 (11.1%) | 3 (16.7%) | 3 (13%) | 2 (8.7%) | |
| | Mais de 1 vez por semana | 4 (22.2%) | 3 (16.7%) | 4 (17.4%) | 1 (4.3%) | |

Tabela 6: Resultados do Questionário sobre os Hábitos de Leitura, por grupo (continuação)

| | | Grupo Experimental | | Grupo de Controle | | |
|---|-----------------------------|--------------------------|-----------|-------------------|------------|------------|
| | | Pré-teste | Pós-teste | Pré-teste | Pós-teste | |
| P. 12: Com que frequência costumamos ver livros, blogs, jornais/revistas e dicionários em formato digital na Internet? | Jornais e Revistas | Nunca | 8 (44.4%) | 5 (27.8%) | 8 (34.8%) | 7 (30.4%) |
| | | Algumas vezes no ano | 4 (22.2%) | 4 (22.2%) | 5 (21.7%) | 6 (26.1%) |
| | | Algumas vezes no mês | 3 (16.7%) | 7 (38.9%) | 5 (21.7%) | 6 (26.1%) |
| | | Mais de 1 vez por semana | 3 (16.7%) | 2 (11.1%) | 5 (21.7%) | 4 (17.4%) |
| | Dicionários e enciclopédias | Nunca | 4 (22.2%) | 6 (33.3%) | 2 (8.7%) | 2 (8.7%) |
| | | Algumas vezes no ano | 2 (11.1%) | 4 (22.2%) | 6 (26.1%) | 8 (34.8%) |
| | | Algumas vezes no mês | 6 (33.3%) | 6 (33.3%) | 10 (43.5%) | 9 (39.1%) |
| | | Mais de 1 vez por semana | 6 (33.3%) | 2 (11.1%) | 5 (21.7%) | 4 (17.4%) |
| P. 13: Como sabes, as pessoas leem por diversos motivos. Em que medida as seguintes frases se aplicam a ti? | Ferramenta para a vida | Não se aplica nada | 1 (5.6%) | 0 (0%) | 2 (8.7%) | 2 (8.7%) |
| | | Não se aplica muito | 2 (11.1%) | 2 (11.1%) | 3 (13.0%) | 4 (17.4%) |
| | | Aplica-se em parte | 9 (50.0%) | 5 (27.8%) | 8 (34.8%) | 11 (47.8%) |
| | | Aplica-se totalmente | 6 (33.3%) | 11 (61.1%) | 10 (43.5%) | 6 (26.1%) |

Tabela 6: Resultados do Questionário sobre os Hábitos de Leitura, por grupo (continuação)

| | | | Grupo Experimental | | Grupo de Controlo | |
|--|-------------------------------------|----------------------|--------------------|------------|-------------------|------------|
| | | | Pré-teste | Pós-teste | Pré-teste | Pós-teste |
| P. 13: Como sabes, as pessoas leem por diversos motivos. Em que medida as seguintes frases se aplicam a ti? | Como outras pessoas vivem ou sentem | Não se aplica nada | 1 (5.6%) | 2 (11.1%) | 1 (4.3%) | 2 (8.7%) |
| | | Não se aplica muito | 8 (44.4%) | 4 (22.2%) | 4 (17.4%) | 3 (13.0%) |
| | | Aplica-se em parte | 3 (16.7%) | 6 (33.3%) | 11 (47.8%) | 8 (34.8%) |
| | | Aplica-se totalmente | 6 (33.3%) | 6 (33.3%) | 7 (30.4%) | 10 (43.5%) |
| | Compreender melhor o mundo | Não se aplica nada | 2 (11.1%) | 1 (5.6%) | 1 (4.3%) | 1 (4.3%) |
| | | Não se aplica muito | 4 (22.2%) | 4 (22.2%) | 5 (21.7%) | 1 (4.3%) |
| | | Aplica-se em parte | 1 (5.6%) | 5 (27.8%) | 8 (34.8%) | 12 (52.2%) |
| | | Aplica-se totalmente | 11 (61.1%) | 8 (44.4%) | 9 (39.1%) | 9 (39.1%) |
| | Divertido | Não se aplica nada | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (4.3%) | 0 (0%) |
| | | Não se aplica muito | 1 (5.6%) | 3 (16.7%) | 4 (17.4%) | 1 (4.3%) |
| Aplica-se em parte | | 4 (22.2%) | 3 (16.7%) | 5 (21.7%) | 9 (39.1%) | |
| Aplica-se totalmente | | 13 (72.2%) | 12 (66.7%) | 13 (56.5%) | 13 (56.5%) | |

Tabela 6: Resultados do Questionário sobre os Hábitos de Leitura, por grupo (continuação)

| | | | Grupo Experimental | | Grupo de Controlo | |
|--|------------------------------------|----------------------|--------------------|------------|-------------------|------------|
| | | | Pré-teste | Pós-teste | Pré-teste | Pós-teste |
| P. 13: Como sabes, as pessoas leem por diversos motivos. Em que medida as seguintes frases se aplicam a ti? | Obrigação | Não se aplica nada | 12 (66.7%) | 16 (88.9%) | 18 (78.3%) | 18 (78.3%) |
| | | Não se aplica muito | 5 (27.8%) | 0 (0%) | 4 (17.4%) | 3 (13.0%) |
| | | Aplica-se em parte | 1 (5.6%) | 1 (5.6%) | 0 (0%) | 2 (8.7%) |
| | | Aplica-se totalmente | 0 (0%) | 1 (5.6%) | 1 (4.3%) | 0 (0%) |
| | Ter tema de conversa com os amigos | Não se aplica nada | 0 (0%) | 2 (11.1%) | 5 (21.7%) | 7 (30.4%) |
| | | Não se aplica muito | 5 (27.8%) | 6 (33.3%) | 6 (26.1%) | 5 (21.7%) |
| | | Aplica-se em parte | 8 (44.4%) | 8 (44.4%) | 7 (30.4%) | 10 (43.5%) |
| | | Aplica-se totalmente | 5 (27.8%) | 2 (11.1%) | 5 (21.7%) | 1 (4.3%) |
| | Melhorar as capacidades de escrita | Não se aplica nada | 0 (0%) | 0 (0%) | 3 (13.0%) | 1 (4.3%) |
| | | Não se aplica muito | 2 (11.1%) | 3 (16.7%) | 1 (4.3%) | 2 (8.7%) |
| Aplica-se em parte | | 2 (11.1%) | 2 (11.1%) | 5 (21.7%) | 7 (30.4%) | |
| Aplica-se totalmente | | 14 (77.8%) | 13 (72.2%) | 14 (60.9%) | 13 (56.5%) | |

Tabela 6: Resultados do Questionário sobre os Hábitos de Leitura, por grupo (continuação)

| | | Grupo Experimental | | Grupo de Controlo | | |
|--|---|---------------------------|------------------|--------------------------|------------------|------------|
| | | Pré-teste | Pós-teste | Pré-teste | Pós-teste | |
| P. 15: Com que frequência acontece, ou aconteceu, na tua vida | Ver os familiares ler | Nunca ou raramente | 1 (5.6%) | 0 (0%) | 2 (8.7%) | 6 (26.1%) |
| | | Algumas vezes | 9 (50.0%) | 9 (50%) | 14 (60.9%) | 8 (34.8%) |
| | | Muitas vezes | 8 (44.4%) | 9 (50%) | 7 (30.4%) | 9 (39.1%) |
| | Ouvir os familiares ler | Nunca ou raramente | 5 (27.8%) | 7 (38.9%) | 13 (56.5%) | 14 (60.9%) |
| | | Algumas vezes | 10 (55.6%) | 8 (44.4%) | 5 (21.7%) | 9 (39.1%) |
| | | Muitas vezes | 3 (16.7%) | 3 (16.7%) | 5 (21.7%) | 0 (0%) |
| | Ouvir os familiares contar histórias | Nunca ou raramente | 1 (5.6%) | 5 (27.8%) | 6 (26.1%) | 7 (30.4%) |
| | | Algumas vezes | 9 (50.0%) | 8 (44.4%) | 13 (56.5%) | 12 (52.2%) |
| | | Muitas vezes | 8 (44.4%) | 5 (27.8%) | 4 (17.4%) | 4 (17.4%) |
| | Ir com os familiares a livrarias ou bibliotecas | Nunca ou raramente | 8 (44.4%) | 11 (61.1%) | 10 (43.5%) | 8 (34.8%) |
| | | Algumas vezes | 6 (33.3%) | 4 (22.2%) | 6 (26.1%) | 9 (39.1%) |
| | | Muitas vezes | 4 (22.2%) | 3 (16.7%) | 7 (30.4%) | 6 (26.1%) |
| | Ouvir os familiares falarem de livros | Nunca ou raramente | 1 (5.6%) | 5 (27.8%) | 6 (26.1%) | 9 (39.1%) |
| | | Algumas vezes | 13 (72.2%) | 8 (44.4%) | 13 (56.5%) | 7 (30.4%) |
| | | Muitas vezes | 4 (22.2%) | 5 (27.8%) | 4 (17.4%) | 7 (30.4%) |

Tabela 6: Resultados do Questionário sobre os Hábitos de Leitura, por grupo (continuação)

| P. 11: Género de livros | Grupo Experimental | | | | Grupo de Controlo | | | |
|---|--------------------|------------|------------|------------|-------------------|------------|------------|------------|
| | Pré-teste | | Pós-teste | | Pré-teste | | Pós-teste | |
| | Gosto | Casa | Gosto | Casa | Gosto | Casa | Gosto | Casa |
| Poesia | 8 (44.4%) | 7 (38.9%) | 12 (66.7%) | 8 (44.4%) | 16 (69.6%) | 14 (60.9%) | 14 (60.9%) | 13 (56.5%) |
| Romance, novelas, conto | 5 (27.8%) | 8 (44.4%) | 9 (50.0%) | 8 (44.4%) | 10 (43.5%) | 12 (52.2%) | 8 (34.8%) | 9 (39.1%) |
| Teatro | 8 (44.4%) | 4 (22.2%) | 10 (55.6%) | 5 (27.8%) | 12 (52.2%) | 9 (39.1%) | 13 (56.5%) | 8 (34.8%) |
| Policiais, espionagem | 7 (38.9%) | 5 (27.8%) | 10 (55.6%) | 9 (50.0%) | 13 (56.5%) | 6 (26.1%) | 10 (43.5%) | 6 (26.1%) |
| Livros Juvenis | 4 (22.2%) | 10 (55.6%) | 8 (44.4%) | 13 (72.2%) | 11 (47.8%) | 15 (65.2%) | 12 (52.2%) | 11 (47.8%) |
| Biografias, diários, história | 5 (27.8%) | 7 (38.9%) | 4 (22.2%) | 13 (72.2%) | 11 (47.8%) | 14 (60.9%) | 7 (30.4%) | 10 (43.5%) |
| Aventuras, <i>western</i> | 9 (50.0%) | 11 (61.1%) | 13 (72.2%) | 11 (61.1%) | 16 (69.6%) | 13 (56.5%) | 19 (82.6%) | 12 (52.2%) |
| Banda Desenhada | 14 (77.8%) | 13 (72.2%) | 15 (83.3%) | 9 (50.0%) | 14 (60.9%) | 16 (69.6%) | 13 (56.5%) | 15 (65.2%) |
| Religiosos | 3 (16.7%) | 7 (38.9%) | 6 (33.3%) | 13 (72.2%) | 5 (21.7%) | 11 (47.8%) | 3 (13.0%) | 11 (47.8%) |
| Viagens, explorações, reportagens | 7 (38.9%) | 5 (27.8%) | 12 (66.7%) | 10 (55.6%) | 8 (34.8%) | 14 (60.9%) | 6 (26.1%) | 8 (34.8%) |
| Ficção Científica, histórias com magia | 7 (38.9%) | 11 (61.1%) | 9 (50.0%) | 13 (72.2%) | 11 (47.8%) | 9 (39.1%) | 7 (30.4%) | 13 (56.5%) |