



**INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO**

Helena Cristina Gonçalves Mendes

Motivação para a Leitura e Compreensão Leitora no Ensino Básico:
Contributos para a Inovação Educacional

Nome do Curso de Mestrado
Mestrado em Educação
Inovação e Mudança Educacional

Trabalho efectuado sob a orientação de
Professora Doutora Fernanda Leopoldina Viana
Professora Doutora Alice Bastos

Maio de 2011

Resumo

A leitura é um processo complexo que envolve vários factores - leitor, texto e contexto - e mobiliza um conjunto de variáveis de ordem muito diversa. Actualmente, há consenso entre diferentes autores quando se afirma que “ler é compreender” (Galveias, 2005; Mata & Monteiro, 2009; Viana, 2009). Relatórios internacionais, como os do PISA (2002, 2003, 2006), demonstram que os alunos portugueses apresentam desempenhos modestos ao nível da compreensão da leitura, sendo que a motivação e os hábitos de leitura se apresentam como duas variáveis a aprofundar na explicação destes resultados. No presente estudo pretende-se analisar a relação entre a compreensão, a motivação e os hábitos de leitura junto de um grupo de alunos do 4.º ano de escolaridade. A amostra é constituída por 69 alunos de um Agrupamento de Escolas do Distrito de Viana do Castelo, inscritos no 4.º ano de escolaridade. Em termos de recolha de dados foi utilizado o *Questionário aos Hábitos de Leitura*, construído para o efeito, bem como a *Escala da Motivação para a Leitura* (Monteiro & Mata, 2000) para avaliar respectivamente os hábitos e a motivação para a leitura. Para avaliar a compreensão leitora foi utilizada a *Prova de Avaliação da Compreensão Leitora* (ACL-4, Catalá, Catalá, Molina, & Monclús, 2001; versão portuguesa de Mendonça, 2008).

Os resultados sugerem que, relativamente aos hábitos de leitura, a grande maioria dos alunos gosta de ler e tem a percepção de que possui hábitos de leitura. Quanto à motivação, os resultados apontam para valores positivos de motivação para a leitura, particularmente no que diz respeito ao prazer da leitura e ao reconhecimento social. No que se refere à compreensão leitora, os resultados deste estudo situam-se, em geral, abaixo dos valores médios obtidos por Mendonça (2008). Finalmente, quanto às relações entre as variáveis em estudo, verificou-se que o desempenho a nível da compreensão leitora se associa positiva e moderadamente com a motivação para a leitura, embora não se tenha verificado associação entre esta variável e a frequência de leitura reportada pelos alunos.

Palavras-chave: Motivação para a leitura; Compreensão leitora; Hábitos de leitura; Inovação educacional.

Abstract

Reading is a complex process that involves several factors – reader, text, context – and mobilizes a set of diverse variables. Today, there is consensus among several authors (Galveias, 2005; Mata & Monteiro, 2009; Viana, 2009) when stating that “reading is comprehension”. International reports, such as PISA (2002, 2003, 2006), demonstrate that Portuguese students reveal modest performance in reading comprehension. Thereby, reading motivation and reading habits present themselves as two variables to study in order to explain these results. The present study intends to analyse the association between reading comprehension, reading motivation, and reading habits of fourth grader’s students. The empirical study developed includes 69 fourth grader’s students from a group of schools of Viana do Castelo. Students’ completed a questionnaire about their reading habits, followed by the Motivation Scale for Reading and Writing (Monteiro & Mata, 2000). In order to assess students’ reading comprehension we used the Reading Comprehension Evaluation Test (ACL-4, Catalá, Catalá, Molina, & Monclús, 2001; Portuguese version by Mendonça, 2008).

The results suggest that regarding reading habits, the majority of students enjoy reading and see themselves having reading habits. With respect to reading motivation, the results indicate positive values, particularly in terms of pleasure and social recognition. In what reading comprehension is concerned, the results of this study are, in general, below the average values obtained by Mendonça (2008). Finally, regarding the relations between the variables under study, it was found that the reading comprehension is positive and moderately associated with reading motivation, although there was no association between this variable and the frequency of reading reported by students.

Key-words: Reading Motivation; Reading Comprehension; Reading Habits; Educational Change.

Agradecimentos

Ter terminado este trabalho de investigação constitui tanto uma alegria como um desafio porque, apesar da sua complexidade, a temática revelou-se aliciante e enriquecedora para o meu desempenho como docente. Este desafio foi facilitado através da presença e apoio de algumas pessoas às quais, particularmente, quero agradecer.

Em primeiro lugar, agradeço à Professora Doutora Fernanda Leopoldina Viana, orientadora deste trabalho, pela enorme disponibilidade e empenho demonstrado ao longo desta caminhada. A sua orientação, pautada pelo rigor científico e aprofundado conhecimento no domínio da leitura muito contribuíram para a minha formação profissional.

À Professora Doutora Alice Bastos estou muito grata pela co-orientação da tese, pelo apoio e incentivo prestados ao longo desta caminhada. As suas palavras positivas deram-me força para prosseguir.

Agradeço à Professora Carla Peixoto, pelo auxílio no tratamento estatístico de dados, mas especialmente pelo apoio e motivação prestada de forma constante, neste processo.

Às colegas de mestrado e amigas, Carla Ferreira e Manuela Alves, agradeço pela amizade e espírito de entreajuda com que me presentearam sempre e ainda por todas as conversas tidas, que serviram para me elucidar e melhorar o meu desempenho.

Deixo um agradecimento especial à minha família, aos meus pais, aos meus irmãos, cunhado, sobrinhos e afilhados. Estou particularmente grata à minha mãe por ter sido o meu suporte em casa, nas horas em que o trabalho relacionado com o mestrado aumentava. Sem ela não seria capaz de levar esta tarefa avante.

Agradeço ainda a todos os alunos do 4.º ano que participaram no estudo, assim como a todas as docentes que se disponibilizaram a colaborar comigo na aplicação dos instrumentos: Amélia Costa, Albertina Carvalho, Alzira Pereira e Helena Oliveira.

Aos meus colegas da Direcção: Augusto Sá, Jorge Roque e Conceição Fernandes, estou-lhes grata pela compreensão e pelo apoio que me dispensaram ao longo desta caminhada.

Por fim, agradeço a todos os meus amigos que muito me apoiaram e incentivaram com palavras de encorajamento, nunca me deixando esmorecer. Destaco as minhas amigas Carla Amorim, Cátia Longo, Cátia Coelho, Paula Mesquita.

O meu muito obrigada a todos os que fizeram com que esta viagem fosse possível!

Índice Geral

Resumo	I
Abstract	III
Agradecimentos	V
Índice de Figuras	IX
Índice de Gráficos	IX
Índice de Quadros	X
Introdução	3
Capítulo I – Leitura: Compreensão e Motivação	
1. Leitura e compreensão	11
1.1. Conceito de leitura	11
1.2. Modelo consensual da compreensão da leitura	12
1.2.1. Leitor	13
1.2.2. Texto	17
1.2.3. Contexto	18
1.3. Taxonomias da compreensão leitora	19
2. Motivação e hábitos de leitura	21
2.1. Leitura e motivação	21
2.2. A Motivação para a Leitura: um conceito multifacetado	23
2.3. O papel da família	28
2.4. O papel do professor	30
2.5. Os Hábitos de leitura	32
Capítulo II - Apresentação do Estudo Empírico	
1. Enquadramento do estudo e objectivos	37
2. Método	39
2.1. Participantes	39

2.2. Instrumentos	42
2.2.1. Questionário aos Hábitos de Leitura dos Alunos	42
2.2.2. Escala de Motivação para a Leitura	42
2.2.3. Prova de Avaliação da Compreensão Leitora	43
2.3. Procedimentos	44
2.3.1. Selecção da amostra	44
2.3.2. Recolha de dados	45
2.3.3. Análise de dados	45
Capítulo III – Apresentação e Discussão dos Resultados	
1. Apresentação e discussão dos resultados	49
1.1. Hábitos de leitura	49
1.2. Motivação para a leitura	60
1.3. Compreensão leitora	63
1.4. Associação entre as variáveis em estudo	67
1.4.1. Hábitos de leitura e compreensão leitora	67
1.4.2. Motivação para a leitura e compreensão leitora	69
Considerações Finais	73
Referências Bibliográficas	79
Anexos	87
Anexo 1 – Questionário aos Hábitos de Leitura dos Alunos	89
Anexo 2 – Lista de livros lidos na altura da aplicação do Questionário aos Hábitos de Leitura dos Alunos	99

Índice de Figuras

Figura 1. Modelo consensual da compreensão da leitura	13
Figura 2. Componentes da variável leitor	13
Figura 3. Processos de leitura e suas componentes	16

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Profissões dos pais segundo a classificação portuguesa das profissões	41
Gráfico 2. Profissões das mães segundo a classificação portuguesa das profissões	41
Gráfico 3. Suporte de leituras efectuadas pelos alunos	54
Gráfico 4. Preferências de leitura de livros pelos alunos	55
Gráfico 5. Locais de leitura dos alunos	56
Gráfico 6. Frequência de práticas de leitura dos alunos	57
Gráfico 7. Quantidade de livros lidos por ano pelos alunos	57
Gráfico 8. Resultados dos alunos na prova ACL	66
Gráfico 9. Valores médios obtidos pelos alunos nas diferentes componentes e na pontuação total da prova ACL	68

Índice de quadros

Quadro 1. Distribuição dos alunos pelas escolas do Agrupamento	39
Quadro 2. Habilitações literárias dos Pais	40
Quadro 3. Gosto pela leitura	50
Quadro 4. Percepções dos alunos relativamente aos hábitos de leitura	51
Quadro 5. Proveniência dos livros que lêem	58
Quadro 6. Importância do livro	59
Quadro 7. Valor da leitura atribuída pelos alunos	59
Quadro 8. Estatísticas descritivas das dimensões e do valor total da Escala de Motivação para a Leitura	60
Quadro 9. Estatísticas descritivas dos resultados, nos itens que compõem a Escala de Motivação para a Leitura	62
Quadro 10. Estatísticas descritivas dos resultados obtidos pelos alunos nas componentes e na pontuação total da prova ACL	63
Quadro 11. Conversão dos resultados brutos da prova ACL em classes	66
Quadro 12. Diferenças entre grupos a nível dos resultados obtidos pelos alunos nas componentes e na pontuação total da prova ACL	69
Quadro 13. Coeficiente de correlação Momento Produto de Pearson, entre a motivação para a leitura e a compreensão leitora	70

Introdução



Introdução

A leitura é, hoje em dia, considerada uma das ferramentas mais importantes através da qual podemos adquirir conhecimento, contudo nem sempre foi assim. No século XIX desenvolveu-se a convicção da importância da universalidade do ensino primário, instituindo-o como um direito para todos os cidadãos portugueses. Contudo, na viragem do século a situação da educação não reflectia os esforços efectuados até então (Carvalho, 1986). No início do século XX, nem todos os indivíduos tinham acesso ao ensino da leitura e, por consequência, ao conhecimento gerado. Saber ler era sinónimo de prestígio social, o que permitia que os letrados acessem mais facilmente aos estratos sociais mais altos e à cultura. Em 1910, a taxa de analfabetismo em Portugal era de cerca de 75%, o que correspondia a três quartos da população (Sebastião & Correia, 2007). A ideia de educação universal surge tardiamente, cerca de 8 décadas mais tarde, em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo, como uma medida pensada para aumentar a taxa de literacia do povo português, concedendo-lhe assim o direito e a liberdade à aprendizagem.

Hoje em dia, encontra-se em vigor a Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto que, no ponto 2 do artigo 2.º do Capítulo I expressa o direito à educação, expresso “pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”. Esta “permanente acção formativa” rege-se por um Currículo Nacional, composto por diferentes áreas disciplinares, tendo em conta o ano de escolaridade em questão. A Língua Portuguesa, como língua materna, é uma das áreas que acompanha o aluno desde o 1.º ano de escolaridade até ao final do ensino secundário. Esta disciplina é de extrema importância, constituindo-se como um factor decisivo no “desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania” (DEB – ME, p. 31). Ainda no mesmo documento é expressa a importância do domínio da mesma, nas suas componentes de leitura e escrita, uma vez que é um elemento fundamental no desenvolvimento das competências gerais e na transversalidade disciplinar.

Tendo em conta o que atrás foi dito, e conscientes do importante papel que a escola ocupa na vida dos nossos alunos, podendo determinar o seu futuro como cidadãos integrantes e participantes activos na sociedade, não podemos deixar de expressar grande preocupação perante os baixos resultados que os alunos apresentam em disciplinas fundamentais. As dificuldades reveladas ao nível da Língua Portuguesa, mais especificamente no domínio da leitura, são alarmantes, na medida em que, segundo Viana e Teixeira (2002), a leitura é um processo de socialização que possibilita ao leitor o relacionamento com o contexto envolvente e o acesso a todo o tipo de informação.

Os 11 anos de prática docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico como professora titular de turma, professora de apoio educativo e professora da educação especial, permitem-me afirmar que as maiores dificuldades dos nossos alunos se situam ao nível da leitura, mais especificamente ao nível da compreensão, com reflexo nas restantes áreas do currículo. Essas dificuldades são geralmente acompanhadas por uma enorme falta de motivação para tarefas relacionadas com a leitura.

É no 1.º Ciclo do Ensino Básico que as crianças iniciam a aquisição formal da leitura. Trata-se de um processo de ensino e aprendizagem muito importante para todo o percurso escolar, pelo que o professor é o principal responsável pela missão de facultar às crianças as ferramentas necessárias para que esta aprendizagem seja significativa. O sucesso na aprendizagem da leitura é determinante para o bom desempenho nas restantes áreas curriculares e influencia a atitude dos alunos em relação à escola. Assim sendo, a escola deve saber usar os instrumentos e estratégias adequados para ensinar os alunos a ler com fluência e compreensão.

Num estudo a nível mundial, *“The evaluation of education achievement”* (IEA), efectuado em 1990-91, do qual fizeram parte 32 países, incluindo Portugal, os alunos portugueses de nove anos ficaram situados nos últimos lugares, enquanto os de 14 anos ficaram pouco mais acima no que se refere aos resultados de literacia e compreensão leitora (Sequeira, 2002). Os países que ocuparam os lugares mais baixos encontraram soluções para melhorar a situação, entre eles a Dinamarca (que ficou abaixo de Portugal nos resultados dos alunos de nove anos). Em 2000, a Dinamarca e a Irlanda ultrapassaram

Portugal em larga medida, ocupando lugares de destaque. A Finlândia, cujo sistema educativo apostou na especialização de professores em leitura, nas bibliotecas de escola e de bairro e numa atitude positiva em relação ao livro, viu-se catapultada para o lugar cimeiro nos estudos posteriores. Perante estes resultados, Sequeira (2002) critica o facto de pouco ou nada ter sido feito em Portugal naquele intervalo de tempo, tendo os mesmos sido guardados numa gaveta, sem propostas exequíveis para melhorar a situação.

Nos últimos anos, Portugal tem-se aproximado do resto dos países da Europa no que concerne à leitura, fruto de políticas governamentais que vêm sendo implementadas. O Plano Nacional da Leitura, implementado no ano lectivo 2006/2007 e o Programa Nacional para o Ensino do Português – 1.º Ciclo (PNEP), com início no mesmo ano, surgem na sequência destas preocupações governamentais, com o intuito de melhorar os resultados no domínio da leitura e da compreensão. Entre 2000 e 2009, o nosso país passou do 25.º lugar (em 27 países) para 21.º (em 33 países) no desempenho em literacia de leitura. Portugal foi o 4.º país que mais progresso revelou, tendo-se verificado menos alunos com desempenhos negativos e um aumento do número de alunos com desempenhos médios a excelentes (GAVE, 2010). Contudo, é necessário atender ao que Lopes (2004) afirma, e que continua a ser actual, na medida em que Portugal é ainda um dos países onde as diferenças entre os melhores e os piores alunos se encontram mais acentuadas. Por isso mesmo, este autor afirma que entre outros aspectos do currículo como a escrita e o cálculo, a leitura deve ser uma prioridade nos primeiros anos de escolaridade e intensamente praticada, especialmente ao nível da compreensão.

Posto isto, os primeiros contactos da criança com a leitura revestem-se de enorme importância, sendo que podem influenciar atitudes futuras perante a mesma. O contexto familiar ocupa um papel essencial na medida em que é nesse ambiente onde, normalmente, as crianças contactam pela primeira vez com os livros, revistas, e outros tipos de suporte de leitura. A família deve, portanto, proporcionar ambientes propícios à promoção do gosto pela leitura às crianças, de modo a cativá-las para essa actividade. Depois da família, é a vez

de a Escola continuar o trabalho de incentivo e promoção do gosto e hábitos de leitura. Apesar dos avanços tecnológicos que se têm vindo a registar nestas últimas décadas com a televisão, com o cinema e com a *internet*, que podem funcionar como factor de afastamento da leitura, é importante que os nossos alunos percebam a real importância que a competência leitora desempenha nas suas vidas. Considerando que o papel da família e da Escola não são suficientes, para que a situação no nosso país se reverta, é necessário que haja uma ampla colaboração da parte dos governantes, professores, famílias, associações, alunos e outros cidadãos. É necessário investir na investigação e na formação de profissionais especialistas no domínio da leitura e colocar a mesma ao serviço do sistema educativo, a fim de melhorar os níveis de literacia.

Sequeira (2002) critica as pequenas reformas sucessivas que foram implementadas em Portugal ao longo dos tempos e que, do seu ponto de vista, só serviram para confundir mais os professores e os alunos, uma vez que não foi efectuada qualquer avaliação das mesmas para se saber quais os erros que tinham sido cometidos. Esta descontinuidade ou anulação de medidas continua a marcar as decisões políticas do nosso país, uma vez que o PNEP (lançado no ano lectivo 2006/2007), que constituiu uma oportunidade de formação muito ancorada na prática e nas escolas e muito bem avaliado pelos professores, foi suspenso em 2010.

Tendo em consideração que os resultados ao nível do desempenho em leitura dos alunos portugueses têm sido desanimadores e sabendo que a motivação e os hábitos de leitura são duas variáveis que podem explicar os resultados menos positivos neste domínio (Guthrie, Wigfield, Tonks, Humenick & Littles, 2007; Guthrie, Wigfield, Humenick, Perencevich, Toboada, & Barbosa, 2006), pretendemos com este trabalho de investigação explorar as relações existentes entre os hábitos de leitura, motivação para a leitura e compreensão leitora.

O presente trabalho foi organizado em três capítulos, sendo que no primeiro será efectuada a revisão da literatura, iniciando-se com uma pequena abordagem ao conceito de leitura e à sua evolução, ao modelo consensual da compreensão da leitura (Giasson, 1993) e aos níveis de compreensão propostos por Barret (1972). De seguida, é apresentado o conceito de

motivação para a leitura, tendo em conta as várias perspectivas teóricas, o papel da família e o papel do professor. Por fim, é efectuada uma breve referência à importância dos hábitos de leitura. O segundo capítulo apresenta o estudo empírico no que concerne os objectivos, a amostra, os instrumentos e os procedimentos de recolha e análise de dados. No terceiro capítulo são apresentados e discutidos os resultados do estudo empírico, comparando-os com outros estudos no domínio. Finalmente, este trabalho será concluído com um conjunto de considerações finais decorrentes do estudo, nas quais reflectimos também sobre as limitações do mesmo e procuramos avançar com questões de investigação passíveis de serem respondidas em estudos futuros.

Capítulo I

Leitura: Compreensão e Motivação

1. Leitura

“Há, em cada história, um lugar vago para cada um de nós como leitor e nele iremos, enquanto ela vai. Gostaremos de ter encontrado esse lugar e de não ter ficado de fora aborrecidos a ver os outros usar os livros como quem passeia, brinca, vive. Ir com eles. Nem que seja, primeiro, mais timidamente, menos convictamente, mas, depois, entrar nas palavras com à-vontade. A princípio pode ser precisa ajuda de imagens, mas depois, mais difícil ainda, sem rede, só palavras e com entusiasmo por estarmos a ler.” (Soares, 2003, pp. 13-14)

1.1. Conceito de Leitura

As definições do acto de ler são variadas, tendo em conta diferentes perspectivas e teorias, sendo difícil encontrar uma definição única. Etimologicamente, ler deriva do latim e teve origem na palavra *legere*, que significa conhecer, interpretar, descobrir (Sabino, 2008). Para os Romanos, *legere* significava colher, porque sabiam que através da leitura podiam colher muita informação. Na realidade, é lendo que conseguimos efectuar treino mental e obter mais informação que nos permite alargar os horizontes e a imaginação.

De acordo com Santos (2000), o conceito de leitura, e o acto a si associado, tem vindo a evoluir. No século XX, em meados dos anos 60, a leitura baseava-se em factores de percepção e em capacidades automatizadas no domínio da descodificação. Alguns autores (e.g., Gough, 1972; Lerroy-Boussion, 1968 citado por Viana & Teixeira, 2002) referiam-se ao acto de ler restringindo-se apenas ao domínio da descodificação que consistia na identificação de símbolos gráficos e na efectuação da correspondência aos respectivos sons. Um cidadão considerado alfabetizado era aquele que tinha sucesso na identificação de letras e na sua junção de modo a formar palavras. Colomer e Camps (2002) consideram que, durante muito tempo, o ensino da descodificação era a principal preocupação dos professores, que menosprezavam a leitura como acto compreensivo.

Contudo, e devido às alterações ocorridas nas últimas quatro ou cinco décadas, fruto da investigação sobre o fenómeno da leitura

foram surgindo novas concepções do acto de ler (Lomas, 2003). Estudos da psicolinguística e psicologia cognitiva operaram uma mudança de paradigma em relação à leitura e assistiu-se ao aprofundamento das questões ligadas à compreensão dos textos. A investigação da área da sociolinguística deu especial importância ao contexto, na medida em que o leitor acede à compreensão do texto, servindo-se das suas experiências pessoais, familiares e comunitárias (Santos, 2005).

De acordo com Santos (2000), há dois aspectos que são centrais no conceito de leitura: o facto do acto de ler ser a descodificação de símbolos gráficos e o objectivo final ser a extracção de significado. Com efeito, vários autores, como por exemplo, Viana e Teixeira (2002) e Sim-Sim (2007), defendem que o acto de ler nunca poderá restringir-se à decifração, que corresponde à primeira fase em que as crianças iniciam a aprendizagem da leitura. Assim, ler exige a construção do significado do texto, ou seja, o leitor deve conseguir compreender aquilo que o autor quis transmitir.

1.2. Modelo Consensual da Compreensão Leitora

Tradicionalmente, a compreensão leitora era vista como um conjunto de sub-habilidades que deveriam ser ensinadas sucessivamente e de forma hierarquizada. No entanto, Irwin (1986, citada por Giasson, 1993) defendia que era difícil limitar a leitura a um conjunto de sub-habilidades específicas, uma vez que cada habilidade está em interacção com outras no processo de leitura. Assim sendo, a compreensão na leitura é actualmente vista como um processo holístico (Giasson, 1993).

Se no passado actos como descodificar, encontrar a sequência das acções e identificar as ideias principais eram pensados como suficientes para o domínio da leitura, actualmente e de acordo com Giasson (1993) ler é uma actividade complexa, produto da interacção de pelo menos três grupos de factores: o leitor, o texto e o contexto (cf. Figura 1).

Cada um destes factores integra, por sua vez, um conjunto de variáveis que serão de seguida analisadas.

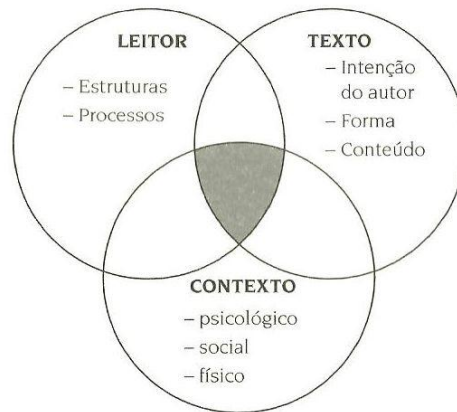


Figura 1. Modelo consensual da compreensão da leitura (Giasson, 1993, p. 21)

1.2.1. Leitor

De acordo com Giasson (1993), o leitor é o factor de maior complexidade deste modelo, uma vez que as estruturas (sejam elas cognitivas ou afectivas) são características próprias de cada leitor, actuando de forma diferenciada.

Quando o leitor lê, activa conhecimentos, interesses e expectativas que, por sua vez, convocam os processos e estratégias disponíveis e promovem o uso de outros (Viana, Ribeiro, Fernandes, Ferreira, Leitão, Gomes, Mendonça & Pereira, 2010). Na figura 2 apresentamos o esquema síntese proposto por Giasson (1993) e que dá conta das variáveis incluídas no factor leitor.



Figura 2. Componentes da variável leitor (Giasson, 1993, p. 25).

Relativamente às estruturas cognitivas, estas dizem respeito às experiências de vida do leitor que, por sua vez, integram os conhecimentos da língua e os conhecimentos do mundo.

Relativamente aos conhecimentos da língua, quanto mais conhecimentos o leitor tiver, mais fácil será a compreensão na leitura. Incluem-se aqui os conhecimentos fonológicos, os conhecimentos sintácticos, os conhecimentos semânticos e os conhecimentos pragmáticos. O vocabulário e a sua utilização são variáveis de extrema importância na aprendizagem da leitura. Menyuk e Flood (1981), citados por Viana e Teixeira (2002), referem que as crianças que revelam dificuldades ao nível da compreensão ou produção da linguagem oral podem ter dificuldades no acto de descodificar. Também as crianças que têm léxico reduzido podem demonstrar dificuldades na compreensão do texto, mesmo que a descodificação tenha sido bem efectuada. A investigação de Vellutino (1987), citado por Viana e Teixeira (2002), demonstrou que muitas das dificuldades na aprendizagem da leitura têm origem em problemas linguísticos.

Relativamente aos conhecimentos fonológicos, Viana (2002) enuncia a consciência fonológica como um passo muito importante para a obtenção de compreensão leitora. A consciência fonológica consiste na segmentação da palavra nos sons que a formam, permitindo à criança saber por quantos sons (fonemas/sílabas) é composta. Quanto mais desenvolvida estiver esta competência, mais fácil será o acesso à compreensão. Além disso, a investigação demonstra que a consciência fonológica é um dos factores que influencia a competência leitora, uma vez que os alunos que apresentaram melhores resultados nas tarefas de consciência fonológica são também os melhores leitores (Viana & Teixeira, 2002).

Os conhecimentos e as competências que o leitor possui permitem-lhe estabelecer relações entre aquilo que está a ler e o que já conhece. Autores como Rumelhart (1975), Anderson (1977) e Minsky (1975), citados por Giasson (1993), referem que os conhecimentos do mundo que possuímos se encontram organizados sob a forma de esquemas, em grandes unidades (acções, sequências de acções, acontecimentos). Esta teoria tenta explicar de que forma é que guardamos, conservamos e recuperamos os conhecimentos

existentes na memória. Trata-se de um processo através do qual o leitor relaciona aquilo que lê com os conhecimentos que tem acerca do assunto, activando-os para aceder mais facilmente à compreensão.

Giasson (1993) estabelece uma analogia entre a teoria de esquemas e a montagem de um puzzle. Relativamente ao puzzle, se conseguirmos encaixar todas as peças do mesmo, sem deixar espaços vazios, é porque está bem feito. No que se refere à teoria de esquemas, a mesma autora defende que o leitor compreende o texto quando activa correctamente os esquemas necessários para que:

- cada “peça” de informação seja colocada no respectivo espaço;
- todos os espaços importantes contêm informação;
- o todo constitua uma mensagem coerente.

De acordo com Santos (2000), “O leitor traz para o texto os conceitos e os esquemas adequados. O texto fornece ao leitor a oportunidade para expandir e aperfeiçoar esses esquemas” (p. 41).

A outra vertente relacionada com as estruturas do leitor é constituída pelas estruturas afectivas, que dizem respeito às atitudes e interesses que o leitor revela face à leitura. Quanto à atitude, Giasson (1993) menciona três sentimentos que o indivíduo pode revelar pela leitura: atracção, indiferença ou repulsa. Relativamente aos interesses do leitor, a autora refere que se o tema do texto vai ao encontro dos seus interesses, é provável que este já saiba bastante sobre o tema em questão e esta conjugação de factores possa facilitar a sua compreensão.

Para além de mobilizar estruturas linguísticas e afectivas do leitor, a compreensão da leitura depende e exige também que sejam usados vários subprocessos de índole cognitiva.

Giasson (1993) apresenta a classificação proposta por Irwin (1986) que organiza estes processos em cinco grandes categorias: microprocessos, processos de integração, macroprocessos, processos de elaboração e processos metacognitivos (cf. Figura 3).



Figura 3. Processos de leitura e suas componentes (Giasson, 1993, p. 32).

Os microprocessos permitem reconhecer a informação que uma frase contém, integrando três subprocessos fundamentais: reconhecimento de palavras, leitura de grupos de palavras e microselecção.

Os processos de elaboração permitem ir além do texto, fazendo previsões, construindo imagens mentais, reagindo emotivamente, discorrendo sobre o texto e integrando a informação nova nos conhecimentos anteriores e efectuando raciocínios.

Os processos de integração permitem estabelecer relações entre as proposições ou frases, utilizando referentes, conectores e inferências baseadas em esquemas (repetições, pronomes, conectores utilizados pelo autor), assegurando a coesão do texto. Estes processos consistem em compreender o significado de referentes e conectores existentes nas proposições ou frases (referentes ou conectores) e em inferir informação acerca das relações entre as proposições, baseados no conhecimento do leitor ou na informação do texto (Giasson, 1993).

Os processos metacognitivos referem-se ao conhecimento que o leitor tem acerca do processo pelo qual a leitura se dá e, ao mesmo tempo, à capacidade do leitor para se aperceber de falhas de compreensão e, conseqüentemente, de mobilizar os recursos visando reparar a sua perda.

Finalmente, os macroprocessos são mobilizados para compreender o texto no seu todo. Incluem a identificação das ideias principais, o resumo e a utilização da estrutura do texto.

Face ao exposto, e no que ao leitor diz respeito, a leitura remete-nos para processos e estruturas complexas, que não podem ser compreendidas fora do texto e do contexto, os quais serão analisados de seguida.

1.2.2. Texto

Outro importante factor do modelo consensual da compreensão leitora é o texto, já que os alunos têm desempenhos diferenciados em função do tipo de textos que lhe são apresentados (Giasson, 1993). Os alunos portugueses apresentam um desempenho consideravelmente superior no que se refere aos textos narrativos, quando comparado com os informativos, o que pode traduzir uma maior familiaridade com esta tipologia textual em contexto de sala de aula (Viana *et al.*, 2010).

Não havendo uma única classificação de textos, Giasson (1993) propõe que se tenha em conta o género literário, a intenção do autor, a estrutura do texto e o seu conteúdo. No que se refere às categorias de textos, Giasson (1993) adopta uma divisão em dois grandes tipos: os que contam histórias ou acontecimentos (narrativos) e os que explicam conceitos (informativos).

Segundo Giasson (1993), pode dizer-se que existe uma grande ligação entre a estrutura do texto e o seu conteúdo. A estrutura refere-se à forma como se organizam as ideias expressas no texto e como se relacionam entre si, tendo como finalidade a transmissão de uma mensagem. Por sua vez, o conteúdo remete para as temáticas abordadas no texto. Viana e colaboradores (2010) referem que, para que um texto seja compreendido, o leitor deve ser capaz de processar e integrar o conteúdo do texto nos seus conhecimentos. As mesmas autoras referem que o vocabulário e a sintaxe presentes nos textos são variáveis importantes para aceder mais facilmente à compreensão. Se o leitor possui uma base vocabular reduzida e pouco conhecimento da sintaxe, ser-lhe-á mais difícil compreender aquilo que lê. A organização frásica utilizada

nos diferentes tipos de texto pode ser também um obstáculo à compreensão (Viana *et al.*, 2010).

Relativamente ao conteúdo dos textos, Collomer e Camps (2002, p. 56) afirmam que “o grau de conhecimento compartilhado entre emissor e receptor é essencial” para que a compreensão possa ocorrer sem dificuldades. Contudo, o conteúdo não pode ser completamente previsível, ao ponto de desinteressar o leitor. Também ao seleccionar textos que não atendam aos interesses e aos conhecimentos do leitor se corre o risco de ele não conseguir relacionar o que lê com os seus esquemas conceptuais.

O professor tem, por isso, de possuir sensibilidade para seleccionar os textos adequados para trabalhar com os alunos que tiver na turma. Viana e Martins (2009) consideram que a selecção de textos deve ter em conta factores como a adequação à faixa etária, aos gostos e interesses dos leitores e, principalmente, às competências linguísticas e textuais dos mesmos.

1.2.3. Contexto

Finalmente, relativamente ao factor contexto, Giasson (1993) faz referência às condições ou aos recursos que rodeiam o leitor. Este factor integra o contexto social, o contexto físico e o contexto psicológico.

No contexto social integram-se as interacções efectuadas entre o leitor e o professor ou entre o leitor e os seus pares, resultantes das diversas maneiras em que a leitura ocorre, seja ela em voz alta ou em silêncio, ou ainda sem apoio ou orientada (Giasson, 1993).

O contexto físico refere-se às condições em que a leitura acontece. O professor tem um papel fulcral neste domínio, pelo menos no que toca à actividade desenrolada em ambiente de sala de aula, uma vez que deve certificar-se de que estão reunidas todas as condições, sejam elas de ruído, de conforto, de temperatura, ou qualidade da reprodução dos textos, para que a leitura ocorra sem interferências que possam afectar a compreensão.

O contexto psicológico refere-se ao interesse e motivação do leitor face aos textos. Em primeiro lugar há que atender à intenção da leitura, uma vez que esta tem de ter algum significado para o leitor. O leitor transporta gostos,

vivências, experiências e interesses que se manifestam nas escolhas que faz. Quanto maior for o interesse e a motivação, maiores serão as probabilidades de o leitor extrair sentido do que lê. Um leitor motivado estará mais atento e mais envolvido na tarefa de extrair sentido do que o leitor que demonstra pouco interesse por um determinado texto, mesmo possuindo as habilidades necessárias para aceder à compreensão. Para que o leitor considere uma actividade de leitura motivadora, esta tem que ser significativa, indo ao encontro dos seus interesses e das suas competências.

1.3. Taxonomias da Compreensão Leitora

Barret (1972), citado por Puentes (1991), analisou os vários níveis de compreensão da leitura, tendo proposto uma taxonomia que inclui: a) *compreensão literal*; b) *reorganização da informação*; c) *compreensão inferencial*; d) *crítica e apreciação*. De acordo com Català, Català, Molina e Monclús (2005), estes níveis de compreensão são utilizados muitas vezes em simultâneo no processo de leitura, muito embora sejam analisados em separado para efeitos de estudo.

A *compreensão literal* refere-se ao reconhecimento e recuperação de toda a informação que se encontra explícita no texto, requerendo que o leitor seja capaz de reconhecer as ideias principais, fazendo distinção entre a informação relevante da que é secundária; reconhecer sequências de uma acção; identificar analogias; seguir instruções; reconhecer detalhes como traços de carácter de personagens, etc. Segundo Català e colaboradores (2005) esta é a componente da compreensão mais utilizada na escola.

A *reorganização da informação* consiste em organizar de forma diferente o texto lido (Puentes, 1991). Trata-se de um nível de compreensão que engloba quatro tarefas que permitem compreender melhor aquilo que se lê. São elas: classificar, esquematizar, resumir e sintetizar a informação obtida, de modo a obter uma síntese compreensiva da informação e, eventualmente, conhecimento novo. Estas estratégias de organização são actividades que ajudam a tornar a informação mais clara e precisa, e a organizá-la através de mapas conceptuais (Català *et al.*, 2005).

A *compreensão inferencial* ou *interpretativa* dá-se quando se activa o conhecimento prévio do leitor e se formulam antecipações sobre o conteúdo do texto, a partir dos indícios que a leitura lhe proporciona. A interpretação inicial vai sendo testada e reformulada à medida que se vai avançando na leitura, permitindo uma interacção constante entre o leitor e o texto. O professor tem um papel importante na estimulação deste tipo de compreensão, uma vez que deve incentivar os alunos a predizer resultados, a inferir o significado das palavras desconhecidas ou a prever finais diferentes para os textos, entre outros (Català *et al.*, 2005).

Por último, a compreensão *crítica* exige a formulação de um juízo ou julgamento por parte do leitor: juízos de actos e de opiniões, juízos de propriedade, juízos de valor, conveniência e aceitação (Català *et al.*, 2005). É importante que o professor ensine o aluno a julgar o conteúdo dos textos, distinguindo factos de opiniões, a emitir juízos face a comportamentos, a analisar a intenção do autor e a reagir afectivamente aos textos.

Tendo como objectivo avaliar a compreensão leitora dos alunos nos seus diferentes níveis de compreensão, Catalá e colaboradores (2005) construíram um conjunto de seis provas diferentes (ACL-1, ACL-2; ACL-3, ACL-4, ACL-5 e ACL-6) destinadas a alunos desde o 1.º até ao 6.º ano de escolaridade do Ensino Básico, respectivamente. Ribeiro (2007) traduziu as provas espanholas para Língua Portuguesa, para efeitos de investigação, tendo Mendonça (2008), posteriormente, realizado um primeiro estudo dirigido à população portuguesa, com alunos do 1.º Ciclo do ensino público e privado. As diferenças de médias obtidas na prova ACL-4, entre o ensino privado ($M = 21,08$) e o ensino público ($M = 17,15$) são estatisticamente significativas, sendo favoráveis ao ensino privado. Em termos de sexo, verificou-se uma diferença estatisticamente significativa, sendo favorável às raparigas.

Brandão e Ribeiro (2009), num estudo em que se pretendia avaliar o impacto de um programa de promoção da compreensão, aplicaram a prova de Avaliação da Compreensão Leitora – ACL 4 em dois momentos, a 297 alunos, pertencentes à rede pública de ensino, dos concelhos de Vila Nova de Famalicão e Fafe. Avaliaram o desempenho dos alunos na compreensão leitora considerando a totalidade dos resultados na prova e no somatório da

compreensão literal e da compreensão inferencial. A média dos valores obtidos pelos alunos do grupo experimental, na pontuação total da prova, no primeiro momento, é de 14,66 e no segundo momento é de 16,62. Verificou-se, portanto, um aumento na média do desempenho da compreensão leitora, fruto da implementação de um programa que pressupõe a adopção de modelos conceptuais e práticas concertadas entre todos os docentes intervenientes. No que se refere à compreensão literal, que continha 9 questões, a média dos valores obtidos pelos alunos do grupo experimental é de 5,34 no primeiro momento e de 5,50 no segundo momento. A média da pontuação obtida pelos alunos na compreensão inferencial aumentou de 6,22 no primeiro momento, para 7,12 no segundo. Com este estudo depreende-se que os resultados na compreensão leitora podem ser melhorados.

2. Motivação e Hábitos de Leitura

2.1. Leitura e Motivação

A motivação pode ser entendida “como o conjunto de processos que estimulam o comportamento ou nos fazem agir” (Arends, 2008, p. 138). Fontaine (2005) afirma que a motivação está presente nas nossas acções do quotidiano já que é necessária para iniciar, manter ou finalizar uma acção, envolvendo afectos e emoções, inibindo ou promovendo as aprendizagens. Para esta autora “a motivação é o aspecto dinâmico da acção” (p. 11).

No campo da psicologia faz-se a distinção entre dois tipos de motivação: intrínseca e extrínseca (Arends, 2008). A motivação intrínseca refere-se ao comportamento do indivíduo internamente movido pelos seus interesses e pela curiosidade que a tarefa/experiência lhe suscita, de tal modo que lhe permite a satisfação de uma realização pessoal. A motivação extrínseca diz respeito à vontade que um indivíduo deposita na realização de uma tarefa, sabendo que por esse facto será recompensado. Trata-se portanto de um tipo de motivação que é influenciado por factores externos, tais como recompensas, punições ou

pressões sociais. Estes dois tipos de motivação são importantes na sala de aula para a compreensão da leitura.

O desejo e a vontade de aprender são factores essenciais para o desempenho bem-sucedido na escola (Monteiro & Ferreira, 2007). Sabendo que a leitura e o interesse demonstrado pelos alunos em relação a esta actividade são factores relevantes no que se refere aos resultados escolares, torna-se relevante encontrar formas de motivar os alunos. Como refere Pennac (2010) “o verbo ler não suporta o imperativo” (p.11), pelo que não podemos simplesmente obrigar os nossos alunos a ler. Devemos ser capazes de encontrar formas de os cativar e de os envolver nas tarefas de leitura.

No que concerne à motivação para a leitura, pode dizer-se que há maior probabilidade dos alunos se sentirem motivados para a leitura quando se sentem capazes de realizar as tarefas solicitadas, quando as suas experiências anteriores com leitura foram agradáveis, quando acreditam que a mesma lhes vai proporcionar a aquisição de novos conhecimentos e contribuir para a melhoria das suas competências.

Wigfield (2000), citado por Mata, Monteiro e Peixoto (2009), assinala três variáveis fundamentais para o estudo da motivação para a leitura: a) motivação intrínseca e motivação extrínseca; b) percepções de competência e de eficácia; c) motivação social.

No que diz respeito à *motivação intrínseca* e *motivação extrínseca*, estas permitem-nos perceber que razões estão por detrás do desenvolvimento da actividade da leitura (Mata & Monteiro, 2009). Indivíduos intrinsecamente motivados actuam por sua própria vontade, portanto são internamente orientados. As razões que levam o indivíduo a ler estão relacionadas apenas com o prazer e interesse que resultam dessa tarefa. Os indivíduos extrinsecamente motivados realizam as actividades para serem externamente recompensados. Por conseguinte, o indivíduo leva a cabo a tarefa de ler com o intuito de obter uma gratificação externa.

As *percepções de competência* são constituídas pelas crenças que cada um possui acerca das suas capacidades para desenvolver determinadas tarefas. Se o indivíduo tem a percepção de que tem competência para desempenhar uma determinada tarefa, avança para a mesma; pelo contrário,

se tem a percepção de que a tarefa exige competências que ele não tem, inibe-se.

Relativamente à *motivação social* o papel que a leitura desempenha é também importante. Se o indivíduo percebe que a leitura é valorizada pelo contexto social que o rodeia, tal pode aumentar a sua motivação, quer no sentido intrínseco, para partilhar ideias e leituras, quer no sentido extrínseco, para ser aceite por esse mesmo meio.

Os alunos intrinsecamente motivados para a leitura praticam a actividade pelo prazer e interesse próprios, tendo maiores probabilidades de se tornarem leitores estratégicos, conhecedores e socialmente interactivos (Reinking, 1996, citado por Mata, Monteiro & Peixoto, 2009).

2.2. A Motivação para a Leitura: um conceito multifacetado

A motivação para a leitura deve ser reconhecida como um constructo multifacetado e não unidimensional (Baker & Wigfield, 1999). Assim sendo, as razões e objectivos de leitura podem variar imenso de pessoa para pessoa (Baker, Scher, & Mackler, 1997).

Assumindo que a motivação para a leitura é multifacetada, Guthrie e Coddington (2009) apresentam quatro perfis, partindo do pressuposto que as motivações para a leitura podem ser *affirming* (i.e., positivas, tais como motivação intrínseca) ou *undermining* (i.e. negativas, tais como uma realização evitante/rejeitante). Os quatro perfis identificados pelos autores são: (1) ávidos (*avid*); (2) ambivalentes (*ambivalent*); (3) indiferentes ou apáticos (*apathetic*); (4) rejeitantes ou evitantes (*averse*).

Os *leitores ávidos* apresentam normalmente múltiplos interesses e índices de motivação elevados, sendo os que normalmente alcançam melhores resultados na leitura.

Os *leitores ambivalentes* demonstram algumas motivações positivas e outras menos positivas. São geralmente indivíduos que podem ser eficientes na leitura, mas ao mesmo tempo podem revelar desinteresse (quando as tarefas não correspondem aos seus interesses) e baixos níveis de motivação intrínseca.

Os *leitores indiferentes* têm baixos níveis de motivação, sejam positivas ou negativas, apresentando resultados intermédios no que se refere à leitura.

Os *leitores rejeitantes* que possuem altos níveis de motivação negativa (*undermining motivation*) e reduzidos níveis de motivação positiva (*affirming motivation*). Geralmente, os indivíduos que se caracterizam por ser rejeitantes são maus leitores e tendem a ter resultados baixos no desempenho em leitura.

Para além dos quatro perfis, Guthrie e Coddington (2009) apontam também sete processos motivacionais positivos que se associam positivamente com o desempenho dos alunos na leitura. São eles: (a) motivação intrínseca; (b) autonomia percebida; (c) auto-eficácia; (d) mestria na tarefa; (e) objectivos de desempenho; (f) motivação social; (g) valor da leitura.

No que se refere à leitura, um indivíduo *intrinsecamente* motivado lê pelo prazer de ler. Quando há *motivação intrínseca*, a própria actividade movida pelo interesse e curiosidade, é recompensadora.

A *autonomia percebida* refere-se à gestão que o indivíduo faz tanto das suas escolhas de leitura, como dos seus comportamentos perante a leitura. Traduz-se no sentimento de poder decidir se lê ou não, o que lê, quando lê e para que lê. É importante referir que a autonomia percebida não se limita às acções de escolha dos indivíduos, mas também à percepção de controlo das actividades.

Um terceiro processo de motivação é constituído pelas percepções que o sujeito possui relativamente à sua *competência* a nível da leitura. Se um sujeito se percebe como competente a ler, ele terá maiores probabilidades de iniciar comportamentos de leitura. De acordo com Chapman e Tunmer (1995, citados por Guthrie & Coddington, 2009), a investigação ao nível das percepções de competência na leitura por parte dos alunos revela uma associação positiva com o desempenho a nível da compreensão leitora.

O quarto processo de motivação para a leitura referido está associado ao conceito de *mestria na tarefa*. Os alunos com objectivos de mestria são tidos como mais perseverantes, uma vez que sentem vontade de dominar as tarefas, procurando conhecimento e compreensão aprofundados acerca de determinadas temáticas e, ao mesmo tempo, retirando satisfação das tarefas, nomeadamente se elas forem interessantes e desafiadoras.

Os *objectivos de desempenho* referem-se às preocupações que os alunos sentem relativamente às suas capacidades e ao seu desempenho em comparação com os outros. O envolvimento e a intensidade que depositam no desempenho da tarefa são assumidos para demonstrar competência em relação aos seus pares e em relação a si mesmo. Estes objectivos podem ser vistos também como motivações extrínsecas, ou seja, a participação numa actividade baseia-se em critérios externos e em incentivos tais como o reconhecimento, as notas e a competição.

A *motivação social* é um conceito que nos reenvia para a percepção de suporte social a partir de outros considerados importantes para o indivíduo. Este conceito é particularmente relevante no domínio da leitura considerando que as percepções de suporte social promovem mais perseverança e persistência em relação a tarefas desafiadoras.

O *valor* que a leitura possui aos olhos do leitor é também um factor importante. A investigação tem analisado a multidimensionalidade deste constructo motivacional, sendo que este é constituído por quatro componentes básicas: valor de realização, valor intrínseco, valor de utilidade e custo (Eccles & Wigfield, 2002). Segundo estes autores, o valor de realização está relacionado com a importância que um indivíduo dá ao facto de realizar bem uma determinada tarefa. Os esquemas pessoais prendem-se com as crenças ou ideias que os indivíduos possuem de si mesmos e são usados para conduzir e organizar o processamento de informação, especialmente quando esta lhe é significativa. O valor intrínseco refere-se ao prazer que um indivíduo retira do desempenho de uma determinada tarefa, ou ainda ao interesse que o mesmo possui acerca de um determinado assunto. Esta componente de valor está intimamente relacionada com o conceito de motivação intrínseca abordado por vários autores, assim como ao conceito de interesse. O valor de utilidade determina-se pela forma como uma tarefa se relaciona positivamente com os objectivos actuais ou futuros (ex., os objectivos profissionais) traçados por um indivíduo. Ou seja, uma tarefa pode ter um valor positivo para um indivíduo, mesmo que não esteja muito interessado nela, na medida em que ele a vê como um meio para a consecução de objectivos futuros. Neste sentido, encontramos-nos perante uma componente que faz sobressair razões intrínsecas de envolvimento numa tarefa. Por fim, identificaram o custo como

uma componente crítica de valor. Esta componente é conceptualizada tendo em conta aspectos relativos ao envolvimento na tarefa, tais como o medo e ansiedade de fracassar no desempenho, à quantidade de esforço necessário para ser bem sucedido e às oportunidades perdidas que resultam de decisões tomadas erradamente. O valor da leitura é uma forma poderosa de motivação interna.

No que diz respeito aos processos motivacionais, Guthrie e Coddington (2009) apontam um conjunto de processos negativos os quais se associam negativamente ao desempenho dos alunos na leitura: (a) evitamento da tarefa; (b) sentimento de não controlo; (c) dificuldades percebidas na realização da tarefa; (d) falta de significado dos textos; (e) isolamento social; (f) des-identidade (dis-identity).

De acordo com uma variedade de definições, o *evitamento de tarefas* relacionadas com a leitura encontra-se negativamente associada ao bom desempenho nesse domínio. Ou seja, um aluno que tende a obter baixo desempenho na leitura, inibe-se devido aos maus resultados, evitando levar a cabo tarefas que impliquem leitura.

Um outro processo inibidor da motivação para a leitura é o sentimento de não controlo. Quando os alunos sentem que estão a ser controlados, que não são eles a dirigir as suas actividades, a tomar as decisões acerca das suas estratégias de leitura e a seleccionarem os textos relevantes do seu ponto de vista, descomprometem-se das actividades de leitura na sala de aula e não participam nem se esforçam por compreender as tarefas mais complexas, interferindo negativamente nas rotinas da sala de aula.

No que se refere à existência de *dificuldades percebidas* na realização de tarefas de leitura, quanto mais os alunos acreditam que a tarefa é difícil, mais atitudes negativas desenvolverão perante actividades relacionadas com a leitura.

Outro processo proposto por Guthrie e Coddington (2009) como propiciador de motivações negativas é a *falta de sentido* ou de significado dos texto. Esta situação que faz com que a actividade perca relevância pois não vai ao encontro dos interesses do leitor ou necessidades de conhecimento.

O *isolamento social* de um aluno pode resultar de sentimentos de insegurança e de não pertença à comunidade educativa. Esta situação resulta no descomprometimento para com a sala de aula, tendo por consequência efeitos no seu desempenho. O isolamento social pode, por um lado, conduzir ao surgimento de grandes leitores, todavia pode também ser um factor que condiciona negativamente a motivação para a leitura (Guthrie & Coddington, 2009).

Por último, Guthrie e Coddington (2009) evidenciam a existência de estudos que sugerem que a formação da identidade dos alunos, especialmente durante a adolescência, pode levar à diminuição das suas motivações em relação à leitura, uma vez que pode entrar em conflito com os valores veiculados pela mesma. Em muitos casos, os alunos começam a dar mais valor a aspectos ligados à vida social, como a popularidade e as relações sociais, entrando em conflito com os seus processos positivos de motivação para a leitura.

Nos últimos anos têm sido desenvolvidos vários estudos com o intuito de analisar a motivação para a leitura em crianças e adolescentes.

No que se refere à investigação nacional no domínio da motivação para a leitura, a equipa de Mata e Monteiro tem realizado vários estudos, tendo inclusive construído uma escala para a avaliação da motivação para a leitura, inspirada em instrumentos criados por Gambrell, Palmer, Codling e Mazzoni (1996).

Num estudo efectuado por Monteiro e Mata (2001), com alunos do 1.º ao 4.º ano de escolaridade, foram avaliadas três dimensões: *Prazer/Valor*, *Auto-Conceito*, *Reconhecimento*. Constatou-se que as dimensões *Prazer/Valor* e *Reconhecimento* decrescem com o ano de escolaridade. Na dimensão *Auto-Conceito* verificou-se o inverso, ou seja, os alunos mais velhos obtiveram valores médios mais elevados. Observou-se ainda um efeito do género, sendo que os rapazes apresentaram valores mais elevados no *Auto-conceito*. Por seu turno, as raparigas apresentaram valores elevados na dimensão *Reconhecimento*.

O estudo efectuado por Mata, Monteiro e Peixoto (2009), a alunos do 3.º ao 9.º ano de escolaridade, avaliou cinco dimensões da motivação para a leitura: *Importância e Curiosidade*, *Reconhecimento Social*, *Razões Sociais*,

Prazer e Autopercepção de Competência. O instrumento utilizado neste estudo foi construído a partir de duas versões anteriores (Monteiro & Mata, 2001, 2002). Os valores mais elevados registam-se nas dimensões Importância/Curiosidade, Reconhecimento Social e Prazer para todos os ciclos de escolaridade. Na dimensão Autopercepção de Competência foram encontrados valores mais baixos, situando-se estes abaixo do valor médio da escala (2,5). Os resultados demonstram que os alunos estão, em geral, motivados para a leitura, mas que a mesma diminui com o avanço da idade. Segundo os autores, à medida que crescem, as crianças vão encontrando mais domínios de interesse que não a leitura e vão também sendo mais capazes de avaliar o seu desempenho comparando-o com os seus pares, podendo isto levar a percepções de baixa eficácia.

2.3. O Papel da Família na Motivação

Segundo Bronfenbrenner (1979), o desenvolvimento da criança é um processo complexo, influenciado pelas várias interações vividas com as pessoas que a rodeiam. Nos primeiros anos de vida a criança é fortemente influenciada pelas interações vividas com os seus pais. Wang e Guthrie (2004) afirmam que os pais possuem um papel muito importante na transmissão de valores e crenças às crianças, e que é com eles que aprenderão quais os comportamentos socialmente aceitáveis a adoptar. Dentro destes comportamentos sociais está também a leitura.

Sabemos que a aprendizagem da leitura por parte das crianças começa muito antes de estas terem iniciado o seu percurso escolar (Fernandes, 2004; Moreira & Ribeiro, 2009; Sabino, 2008; Viana & Teixeira, 2002). Assim sendo, as interações positivas experimentadas no meio familiar, tendo a leitura como núcleo central, constituirão importantes fontes de motivação para ler. Fernandes (2004) afirma que o envolvimento frequente das crianças em actividades de leitura conjunta com pais, irmãos e outros elementos da família, num ambiente harmonioso e estimulante, são uma fonte de motivação muito importante e que deve ser tida em conta. A leitura pela voz dos outros é um

factor importante na motivação para a leitura, pois para além de reforçar os laços afectivos, tem ainda a particularidade de permitir a associação da leitura ao prazer.

Uma vez que as primeiras experiências com o livro são muito importantes e fulcrais para a criança e para o conseqüente desenvolvimento do gosto pela leitura, é importante que estas contactem desde cedo com o material escrito, usufruindo de situações significativas e estimulantes. É muitas vezes no seio familiar que as crianças, ainda antes de entrarem numa instituição escolar, têm o primeiro contacto com o impresso: revistas, jornais, receitas de culinária, rótulos, livros. Benavente, Rosa, Costa e Ávila (1996), citados por Fernandes (2004), referem a importância do contacto com diferentes materiais impressos e a sua existência em casa para que as crianças possam manipular à vontade.

A família serve de modelo, pelo que a existência de hábitos de leitura em casa depressa se estenderão às crianças. Torna-se necessário um trabalho de promoção da leitura desde tenra idade, que passa pelo envolvimento e interesse por parte dos pais, pela criação de espaços aprazíveis para a leitura e pela demonstração de interesse por parte dos adultos (Sardinha, 2007).

O conceito de literacia familiar começa a integrar as preocupações actuais (Moreira & Ribeiro, 2009). A simples escrita de uma pequena mensagem para colocar no frigorífico ou a simples leitura de histórias são comportamentos que favorecem o desenvolvimento de comportamentos emergentes de leitura e de escrita, facilitadores da aprendizagem destas competências. Os valores, atitudes e expectativas dos pais face à leitura, mais do que as condições socio-económicas (sejam elas baixas ou elevadas), são um factor que muito influencia a motivação para a leitura (Moreira & Ribeiro, 2009). Mesmo possuindo poucas possibilidades económicas e pouca cultura, se os pais se mostrarem interessados, conseguem transmitir valores como a importância da leitura.

Em suma, a “atmosfera literária” que a criança encontra em casa, o envolvimento em actividades de leitura conjunta com os vários familiares é uma importante fonte motivacional (Bamberguerd, 2000). No entanto, de acordo com Sonnenschein e Munsterman (2002), citados por Cruz e Ribeiro (2009), a qualidade destas interacções é mais importante do que a frequência com que

as mesmos ocorrem. Dado que o papel da família pode estar limitado pelas condições sócio-económicas dos pais, têm surgido alguns programas (como o *Bookstart* ou *O meu brinquedo é um livro*) que têm como objectivo a emergência de comportamentos de literacia, promovendo experiências com a leitura, envolvendo os pais (família), dando-lhes formação e conselhos para serem capazes de motivar as crianças para a leitura.

2.4. O Papel do Professor na Motivação

No que se refere ao ensino da leitura, o papel do professor e da escola não pode esgotar-se apenas no acto mecânico que é a decifração. De acordo com Smith (1959), citado por Bacha (1969), a Escola, e mais especificamente o professor, deve ter como objectivo formar leitores, proporcionando às crianças actividades de leitura ricas, significativas e que estimulem o pensamento e o sentido crítico. Bacha (1969) afirma que a competência de ler é inútil se não tiver associado o desejo de ler, sendo o inverso também verdadeiro.

No que se refere à motivação, Bzuneck (2010) afirma que sendo a mesma uma variável multifacetada, a tarefa do professor não está facilitada, e menos ainda quando se trata da motivação para ler, actividade que é também complexa e exigente. Não sendo a tarefa de ensinar a gostar de ler fácil, o facto de se conseguir que os alunos descodifiquem e compreendam os textos, pode considerar-se meio caminho andado para que os mesmos gostem de ler.

O professor pode desempenhar um papel de modelo de leitor para os alunos. Segundo Gomes (1996), só é capaz de transmitir o gosto pela leitura quem tem enraizada a paixão por esta actividade. Com efeito, tal como afirma Sousa (2007), a atitude, a competência ou o entusiasmo pessoal que o professor demonstra podem contribuir para formar leitores competentes e motivados. Também Solé sublinha a importância de o professor mostrar aos alunos que gosta de ler, e isso pode ser feito de várias maneiras: falar sobre os livros preferidos, recomendar obras que acha adequadas aos gostos e faixa etária das crianças ou requisitar um livro para si mesmo quando vai com as crianças à biblioteca.

Apesar de os pais estarem cada vez mais conscientes do papel da leitura no desenvolvimento das crianças, para muitas delas ainda é apenas na escola que têm o primeiro contacto com o material impresso. Assim, caberá aos professores proporcionar o contacto com as diversas formas e suportes de leitura: livros, revistas, jornais, banda desenhada. O professor deve ainda estar atento às mudanças que vêm surgindo na nossa sociedade, mais particularmente a adequação aos novos paradigmas que levam as crianças a ler cada vez mais em suportes informáticos. Para além disso, deve dar-lhe a conhecer os recursos que a sociedade disponibiliza, tais como as Bibliotecas Municipais.

De modo a remediar ou a evitar o surgimento de comportamentos negativos no que se refere à motivação para a leitura, é necessário adoptar algumas estratégias. De acordo com Bártolo (2000), os alunos trazem para a sala de aula os seus anseios, os seus gostos, as suas curiosidades e o professor deve ir ao encontro desses objectivos motivacionais, de modo a que os alunos se mostrem mais empenhados e, conseqüentemente, mais motivados. O professor, para além de ter conhecimentos acerca do processo de ensino deve, em primeiro lugar, tentar conhecer os seus alunos e as suas preferências, recorrendo para tal a conversas, observações, preenchimento de questionários, entre outros (Bacha, 1979). Com essa informação, deve ser capaz de adequar as suas práticas, pugnando pela existência de objectivos para a leitura, apoiando a autonomia dos alunos, fornecendo textos com interesse e facilitando interacções sociais relacionadas com leitura (Guthrie & Wigfield, 2009). Para favorecer a autonomia, o professor deve prestar apoio ao aluno, dando-lhe segurança, reforçando-o e incentivando-o. A escolha de textos com interesse, de tarefas diversificadas e apelativas e o recurso à interacção com os pares, são estratégias que o professor pode também utilizar para aumentar a motivação intrínseca dos alunos e o tempo dispensado em actividades de leitura (Bártolo, 2000).

Também Bzuneck (2010) apresenta algumas pistas sobre como tornar as tarefas de leitura significativas para o aluno. Em primeiro lugar, é importante capitalizar os interesses e os valores dos alunos, relacionando as tarefas de leitura com as suas experiências e com os seus interesses. Em segundo lugar, o professor deve realçar a utilidade da tarefa em questão, mostrando ao aluno

o seu contributo para alcançar os objectivos por si desejados (para o seu futuro profissional, por exemplo).

2.5. Os Hábitos de Leitura

A palavra “hábitos” sugere algo que fazemos com alguma frequência. “Quem adquiriu um hábito passou a ter algo estável, conseguiu uma condição ou estado, que lhe permite um modo de ser e de estar, um modo, no caso da leitura, de se posicionar numa relação estreita com o que está escrito, lendo com frequência” (Rebelo, 2000, p. 12). Assim, um indivíduo possui hábitos de leitura quando lê com frequência, por prazer e sem precisar de estímulos externos. Criar hábitos de leitura passa pelo desenvolvimento do gosto da leitura e pela consciencialização de que esta é um meio importante que permite o acesso ao conhecimento.

Estudos efectuados na década de 90 (séc. XX) (Freitas & Santos, 1992; Freitas, Casanova, & Alves, 1997) mostraram que os hábitos de leitura da população portuguesa eram frágeis (Silva, 2002). Como referem Ribeiro, Leal, Ribeiro, Forte e Fernandes (2009) “um dado comum aos diversos estudos é o de ser reconhecido que Portugal é um país em que se lê pouco” (p. 161).

Castro e Sousa (1996) realizaram um estudo sobre hábitos e atitudes face à leitura com estudantes portugueses dos ensinos básico e secundário, tendo concluído que embora a leitura fosse reconhecida como uma prática significativa pelos alunos, efectivamente, as práticas não eram consentâneas com o discurso.

Com o aumento da escolaridade obrigatória, com o apetrechamento das escolas com a rede de bibliotecas escolares (há cerca de 15 anos) pensou-se que os hábitos de leitura iriam aumentar, o que aconteceu. Comparando os estudos efectuados em 1997 e 2007 nota-se realmente um decréscimo dos alunos não leitores de 12% para 5% e um aumento dos leitores dos três suportes considerados - jornais, revistas e livros (Santos, Neves, Lima, & Carvalho, 2007). Contudo, devido à diversidade de ofertas com que as nossas crianças se vêem actualmente confrontadas, não é de surpreender que lhes dê mais prazer passar o seu tempo a ver televisão, a jogar no computador, ou a

navegar na *internet*. Com efeito, no estudo desenvolvido por Ribeiro e colaboradores (2009), onde é apresentada uma caracterização dos hábitos e das práticas de leitura de alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário, verificou-se que as actividades de lazer mais referidas por alunos do 1.º Ciclo foram brincar com os amigos ou irmãos, brincar com objectos tecnológicos (e.g., computador e *playstation*) e ver televisão. Em comparação com estas actividades, a leitura é referida por uma percentagem mais reduzida de alunos, nomeadamente os do sexo masculino.

Lembramos que algumas das tarefas mais referidas pelos alunos não exigem nem o mesmo esforço nem a concentração na leitura. Ler bem implica muitas horas de prática e esforço para atingir a fluência e compreensão necessárias. Para que a prática ocorra é necessário que a leitura corresponda aos interesses e objectivos dos alunos. Num estudo efectuado por Ribeiro e colaboradores (2009), as razões apontadas, pelos alunos do 1.º ciclo para o facto de gostarem de ler, reflectiam dimensões de vária ordem - motivacional (“é divertido”), cognitiva (“para saber”) e de lazer (“ajuda a passar o tempo”). Além disso, as dificuldades na compreensão da leitura justificavam-se pelo facto de os alunos não gostarem de ler.

Quando falamos em hábitos de leitura referimo-nos, essencialmente, à prática da leitura recreativa (Potts, 1979). Este tipo de leitura, como refere Amor (1997), permite ao leitor o encontro consigo mesmo, com os outros e com tudo aquilo que o rodeia. Para esta autora, este tipo de leitura recreativa é muito importante para a maturidade afectiva da criança e do adolescente e para a sua inserção na escola e na comunidade em que vive.

Nos dias que correm é cada vez mais exigido um nível proficiente de leitura. Quando nos candidatamos a alguma profissão, o facto de não se ler bem pode gerar, segundo Anderson, Hiebert, Scott e Wilkinson (1985), um decréscimo de oportunidades de sucesso tanto ao nível pessoal como ao nível profissional. Neste contexto, Ribeiro e colaboradores (2009) reconhecem a importância dos hábitos de leitura para que as crianças e adolescentes consigam tornar-se bons leitores, ou seja, “Lê melhor quem lê mais e lê mais quem lê melhor” (p.156).

Para que a leitura se torne num hábito é necessário que haja prática continuada.

Daí que, avaliar os hábitos de leitura das crianças em idade escolar seja um dos objectivos deste estudo.

Na sequência da revisão da literatura aqui apresentada, no próximo capítulo iremos abordar os procedimentos metodológicos, com vista à concretização dos objectivos enunciados neste estudo.

Capítulo II

Método

1. Enquadramento do Estudo e Objectivos

O desempenho das crianças a nível da leitura tem sido foco de análise em diversas investigações a nível nacional e internacional. Nas últimas duas décadas, são vários os estudos que têm evidenciado um desempenho preocupante de uma percentagem considerável de alunos portugueses a nível da compreensão leitora (e.g., Sim-Sim & Ramalho, 1993; Pinto-Ferreira, Serrão, & Padinha, 2007). Também os resultados obtidos pelos alunos nas Provas de Aferição realizadas nos últimos anos indicam que esta é uma área prioritária de intervenção por parte dos professores.

Considerando que a leitura é uma ferramenta essencial para o sucesso escolar e vida futura dos alunos numa sociedade cada vez mais exigente (Brandão & Ribeiro, 2009), não podemos deixar de ficar preocupados com esta situação, particularmente, quando nos referimos a alunos que se encontram em fase de transição para o 2.º Ciclo do Ensino Básico. No final do 4.º ano de escolaridade é esperado que os alunos façam uma leitura proficiente, sendo capazes de a utilizar como ferramenta útil para progredir nas diversas aprendizagens exigidas ao longo do percurso escolar.

A investigação tem destacado vários factores associados ao desempenho dos alunos a nível da compreensão leitora (Costa, 2004). Um desses factores é a motivação para a leitura (e.g., Guthrie & Coddington, 2009; Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick, & Littles, 2007; Wigfield & Guthrie, 1997). Com efeito, a investigação efectuada no domínio revela a existência de uma associação positiva entre a motivação para a leitura e os resultados dos alunos a nível da compreensão leitora (Chapman & Tunmer, 1995; Guthrie, Macrae, & Klauda, 2007; Guthrie & Wigfield, 2000). Como defende Bzuneck (2010), se um aluno lê e compreende aquilo que lê, é muito provável que esteja motivado.

Por outro lado, os hábitos de leitura também são uma variável relevante, que importa considerar. Tal como referem Viana e Martins (2009, p. 16), os “(...) hábitos de leitura promovem a competência em leitura e esta é determinante para a criação de hábitos de leitura”. No entanto, tendo por base uma análise conjunta dos resultados obtidos em vários estudos (PISA e outros) e nas Provas de Aferição, as mesmas autoras ressaltam que a evolução

positiva nos hábitos de leitura dos alunos nos últimos anos parece não estar a ser acompanhada por um melhor desempenho a nível da compreensão leitora.

Neste contexto, com o presente estudo pretende-se analisar a associação entre a motivação para a leitura, os hábitos de leitura e, entre estes e o desempenho ao nível da compreensão leitora de alunos a frequentar o 4.º ano de escolaridade de um Agrupamento de Escolas do distrito de Viana do Castelo. Especificamente, pretende-se verificar se os alunos mais motivados e com mais hábitos de leitura, apresentam de facto melhores resultados ao nível da compreensão leitora.

Considerando que este estudo se circunscreveu a um Agrupamento de Escolas do Distrito de Viana do Castelo, constituem-se objectivos do presente estudo:

- (1) Identificar os hábitos de leitura dos alunos do 4.º ano de escolaridade;
- (2) Identificar o nível de motivação para a leitura dos alunos do 4.º ano de escolaridade;
- (3) Avaliar a compreensão leitora dos alunos do 4.º ano de escolaridade;
- (4) Explorar as relações existentes entre as variáveis em análise (hábitos de leitura, motivação para a leitura e compreensão leitora).

2. Método

2.1. Participantes

A amostra do presente estudo é constituída por 69 alunos a frequentar o 4.º ano de escolaridade em quatro estabelecimentos de ensino de um mesmo Agrupamento de Escolas do Distrito de Viana do Castelo.

Estes estabelecimentos estão inseridos em quatro freguesias distintas, com características semi-rurais. Uma das freguesias sofreu nos últimos anos algumas alterações, na medida em que foram aí construídos hipermercados dando emprego à população envolvente. Assim, verifica-se nesta freguesia uma deslocação de mão-de-obra para o sector terciário. Uma outra freguesia insere-se num quadro social mais problemático, com muitas carências sociais, económicas e habitacionais que foram minimizadas com a construção de um bairro social.

No Quadro 1 apresenta-se a distribuição dos sujeitos da amostra por escola e por sexo. À excepção de nove alunos que já sofreram uma retenção no ciclo de ensino em que se encontram, dos quais cinco estão a frequentar o 4.º ano de escolaridade pela segunda vez, todos os outros têm 9 anos

Do total da amostra, apenas 11 alunos pertencentes à Escola 1 fazem parte de uma turma que integra elementos de outro ano de escolaridade, neste caso do 1.º ano. As três turmas restantes (Escola 2, Escola 3 e Escola 4) integram apenas alunos matriculados no 4.º ano de escolaridade.

Quadro 1. Distribuição dos alunos pelas escolas do Agrupamento

Escola	N.º alunos		N.º de alunos c/ retenção	N.º de alunos c/ NEE	Total
	Feminino	Masculino			
Escola 1	4	7	3	0	11
Escola 2	6	9	3	1	15
Escola 3	14	11	1	1	25
Escola 4	5	13	2	1	18
Total	29	40	9	3	69

Desta amostra fazem parte também três alunos com NEE. No entanto, considerando a natureza das problemáticas de cada um dos alunos, que não constituem razão impeditiva para a sua participação, optamos por incluí-los no presente estudo.

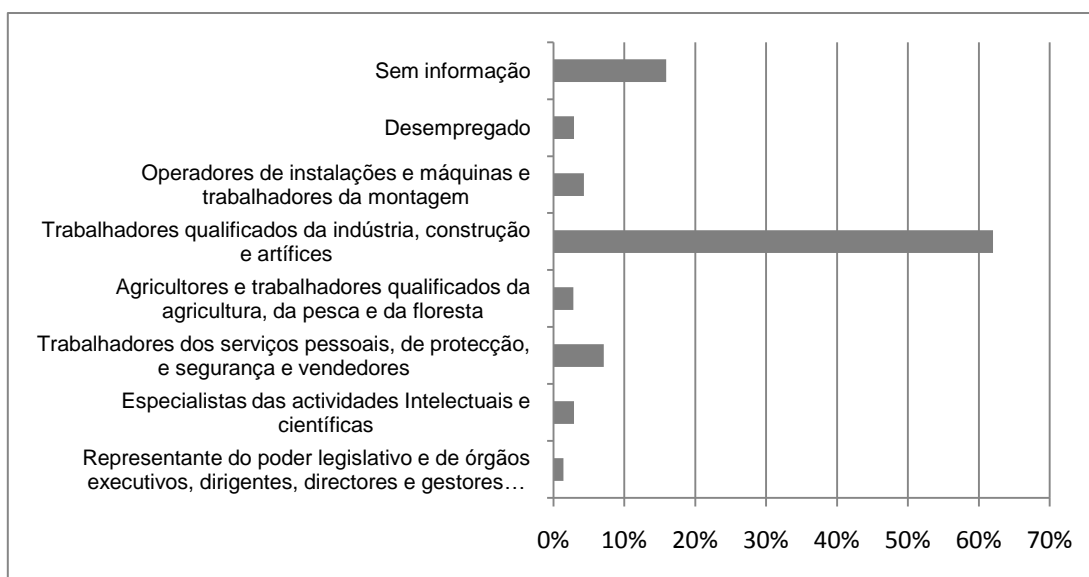
Relativamente às habilitações literárias dos Pais, como se pode verificar no Quadro 2 as mães possuem habilitações mais elevadas do que as dos pais, sendo que o 3.º Ciclo é o nível de escolaridade mais frequente. Os pais possuem maioritariamente o 2.º Ciclo do Ensino Básico. É ainda de referir que apenas sete Pais (5,4%) possuem habilitações de nível superior.

Quadro 2. Habilitações Literárias dos Pais

	Pai	Mãe	Total
1.º Ciclo	7	5	12
2.º Ciclo	26	19	45
3.º Ciclo	20	27	47
Secundário	8	11	19
Licenciatura	2	3	5
Mestrado	1	1	2

Nota. Seis alunos desconheciam as habilitações literárias de algum ou de ambos os Pais, pelo que não foi possível obter esta informação relativamente a todos os alunos.

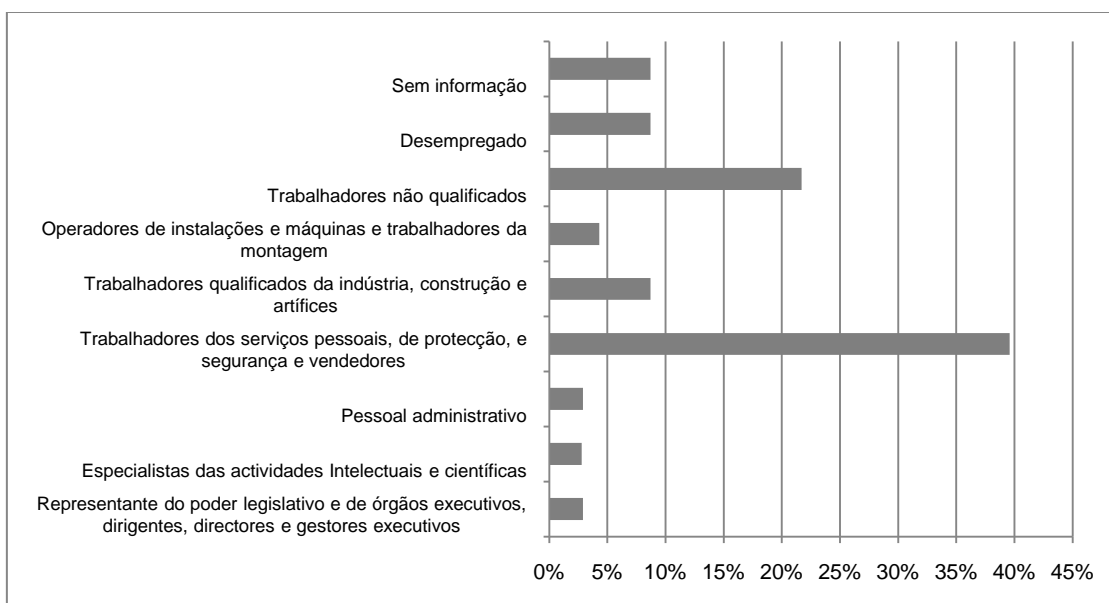
No que se refere às ocupações profissionais dos pais dos alunos, e tendo por base a classificação portuguesa das profissões 2010 (INE, 2011), podemos observar no Gráfico 1 que a grande maioria dos pais se enquadra no Grupo 7, que diz respeito aos trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices. Apenas dois pais possuem profissões que se enquadram no Grupo 2 (especialistas das actividades intelectuais e científicas).



Nota. Onze alunos não souberam referir a profissão dos pais.

Gráfico 1. Profissões dos pais, segundo a classificação portuguesa das profissões

Relativamente às profissões das mães, a maioria enquadra-se no Grupo 5 - trabalhadores dos serviços pessoais, de protecção e segurança e vendedores. Existe ainda um número considerável de mães que desempenham tarefas que se enquadram no Grupo 9, ou seja, trabalhadores não qualificados. À semelhança do que acontece com os pais, apenas duas mães se enquadram no Grupo 2 (especialistas das actividades intelectuais e científicos).



Nota. Seis alunos não souberam referir as profissões das mães.

Gráfico 2. Profissões das mães, segundo a classificação portuguesa das profissões

2.2. Instrumentos

Neste estudo foram utilizados quatro instrumentos para a recolha dos dados, que passamos a descrever.

2.2.1. Questionário aos Hábitos de Leitura dos alunos

O Questionário aos Hábitos de Leitura dos alunos, elaborado para este estudo, visa avaliar os hábitos de leitura dos alunos e a sua relação com a leitura (cf. Anexo 1). É constituído por 14 questões, sendo 13 de resposta de escolha múltipla e uma de resposta aberta. Em algumas respostas de escolha múltipla contempla-se um espaço para que os alunos possam avançar com outras alternativas além das já contempladas.

São colocadas várias questões acerca dos hábitos de leitura, dos sentimentos em relação à leitura, do tipo de suporte de leitura, dos locais de leitura, do tempo dedicado à leitura e do número de livros lidos por ano.

Na elaboração deste questionário foram seguidas as orientações sugeridas pela revisão de literatura efectuada e consultados alguns estudos realizados no âmbito desta temática (Bártolo, 2000; Castro & Sousa, 1996; Freitas, Casanova, & Alves; Freitas & Santos, 1992; Ribeiro, Leal, Ribeiro, Forte, & Fernandes, 2009; Santos, 2000).

2.2.2. Escala de Motivação para a Leitura (Monteiro & Mata, 2000)

A escala de Motivação para a Leitura de Monteiro e Mata (2000), inspirada em instrumentos criados por Gambrell, Palmer, Codling e Mazzoni (1996), pretende caracterizar a motivação para a leitura em crianças que se encontram no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este instrumento é constituído por 20 itens, com as quais os alunos têm de se identificar de acordo com uma escala tipo *Likert*, de quatro pontos. Cada um dos itens é composto por duas frases: uma afirmativa e outra negativa, contendo, cada uma, duas opções: “Sou tal e qual assim”, “sou um bocadinho assim” (cf. Anexo 2). Avalia três dimensões: prazer/valor da leitura, auto-conceito do leitor e reconhecimento social. A

subescala prazer/valor pela leitura, constituída por oito itens, tem como objectivo avaliar o grau do gosto pela leitura, assim como o valor que as crianças lhe atribuem. A subescala auto-conceito, com sete itens, pretende avaliar o modo como as crianças percebem as suas competências em leitura. Por sua vez, a subescala reconhecimento social, composta por cinco itens, tem como objectivo avaliar a importância que as crianças dão ao reconhecimento ou *feedback* demonstrado pelos pais, amigos ou professores relativamente ao seu desempenho na leitura e em comparação com os seus pares. Os itens das diferentes subescalas aparecem de forma alternada ao longo da escala.

De acordo com a cotação desta escala, quanto maior a pontuação obtida maior a motivação para a leitura.

2.2.3. Provas de Avaliação da Compreensão Leitora (ACL-4, Català, Català, Molina, & Monclús, 2001; versão portuguesa de Mendonça, 2008).

Neste estudo foi utilizada a Prova de Avaliação da Compreensão Leitora (Català, Català, Molina, & Monclús, 2001) para o 4.º ano de escolaridade – ACL-4. Esta prova foi traduzida e adaptada para efeitos de investigação por Ribeiro (2007), tendo sido realizado um primeiro estudo com esta prova para a população portuguesa por Mendonça (2008). Trata-se de uma prova constituída por nove textos de vários tipos (narrativo, informativo, interpretação de dados e poético) e 28 itens. As componentes de compreensão leitora avaliados são: a compreensão literal (9 itens), a reorganização (4 itens), a compreensão inferencial (12 itens) e a compreensão crítica (3 itens). As questões de compreensão literal têm como objectivo o reconhecimento da informação incluída de forma explícita no texto; as de compreensão inferencial permitem predizer resultados, inferir significados de frases ou palavras, sequências, etc.; as de reorganização têm como objectivo sistematizar, esquematizar, resumir informação de modo a obter uma síntese que permita compreender a informação do texto; finalmente, as questões de compreensão crítica implicam a formação de juízos próprios, podendo deduzir a expressão de opiniões ou emissão de juízos (Català, Català, Molina, & Monclús, 2005).

Cada um dos itens é constituído por cinco alternativas de resposta, das quais os alunos devem seleccionar apenas a que acharem correcta. A prova inclui um momento de treino, no qual é apresentado um texto que é lido em conjunto com os alunos e cujas respostas são, também, encontradas em conjunto, de modo a assegurar que os alunos compreendem os procedimentos a adoptar.

Relativamente à pontuação da prova, esta faz-se através da contabilização do número de respostas correctas. A versão original apresenta uma conversão dos resultados brutos em classes. No estudo realizado por Mendonça (2008), não é apresentada esta conversão, dado tratar-se de um estudo restrito.

O estudo desenvolvido com a ACL- 4 mostrou que a prova possui boas qualidades psicométricas. O índice de consistência interna calculado através do *Alpha* de Cronbach é de .78, valor idêntico ao da prova original. Em termos de validade de critério, os resultados obtidos indicaram uma associação positiva entre a pontuação total na prova ACL - 4 e a classificação obtida pelas crianças na prova de aferição da língua portuguesa do 4.º ano de escolaridade (Mendonça, 2008).

2.3.Procedimentos

2.3.1. Selecção da amostra

Para o presente estudo considerou-se como população de referência o universo dos alunos matriculados num Agrupamento de Escolas do Distrito de Viana do Castelo. No ano lectivo 2010/2011, este Agrupamento era constituído por 1052 alunos que frequentavam desde a educação pré-escolar ao ensino secundário. A amostra seleccionada foi constituída por todos os alunos matriculados no 4.º ano de escolaridade, num total de 69 participantes.

2.3.2. Recolha de dados

Foram solicitadas as respectivas autorizações ao Director do Agrupamento e aos Encarregados de Educação. Foi também solicitada a colaboração dos professores do 4.º ano e dos respectivos alunos, aos quais foram explicados os objectivos deste trabalho.

Todos os instrumentos de recolha de dados foram aplicados pela autora desta dissertação, sempre na presença da professora titular de turma, em ambiente de sala de aula.

Os instrumentos foram aplicados ao ritmo de um por semana, sempre segundo a mesma ordem (Questionário aos Hábitos, Escala de Motivação para a Leitura e Prova de Avaliação da Compreensão Leitora). A aplicação dos mesmos respeitou as instruções fornecidas e foi garantida a confidencialidade dos dados. Pediu-se aos alunos para serem objectivos e sinceros, assegurando que as respostas não seriam utilizadas na sua avaliação escolar.

2.3.3. Análise de dados

Os dados recolhidos foram introduzidos no programa SPSS 17.0 para Windows. A fim de dar resposta aos objectivos delineados para o presente estudo, foram realizadas análises estatísticas descritivas (médias, desvios-padrão, mínimos e máximos) e inferenciais (Análise de variância unifactorial; Correlação Momento Produto de Pearson), após uma análise cuidadosa dos dados inseridos. No que concerne os resultados da análise da correlação entre as variáveis em estudo, estes serão interpretados com base nas convenções propostas por Cohen (1992): um r de .10 é considerado pequeno (associação fraca), um r de .30 é considerado médio (associação moderada) e um r de .50 é considerado grande (associação forte) (Field, 2005).

Capítulo III

Apresentação e Discussão dos Resultados

O objectivo principal deste estudo prendeu-se com a exploração das relações existentes entre motivação e hábitos de leitura, e a compreensão leitora. Para a concretização do objectivo efectuou-se em primeiro lugar a caracterização dos hábitos e da motivação para a leitura e, de seguida, a avaliação da compreensão leitora os alunos participantes no estudo. Esta caracterização resultou da análise descritiva aos dados obtidos através da aplicação do Questionário aos Hábitos de Leitura, da Escala de Motivação da Leitura de Monteiro e Mata (2000) e da Prova de Avaliação da Compreensão Leitora (Català, Català, Molina, & Monclús, 2005) versão portuguesa (Mendonça, 2008), respectivamente.

Neste capítulo procede-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos, em função dos objectivos delineados para o presente estudo. Nesse sentido, apresentamos em primeiro lugar os resultados descritivos obtidos relativamente aos hábitos de leitura, à motivação para a leitura e à compreensão leitora dos alunos participantes. Seguidamente, apresentamos os resultados obtidos ao nível das associações simples entre as variáveis em estudo.

1. Apresentação dos Resultados

1.1. Hábitos de leitura dos alunos

Resultante da recolha de dados do *Questionário aos Hábitos dos Alunos*, procede-se a seguir à apresentação e discussão de aspectos relacionados com as atitudes e as práticas dos alunos em relação à leitura e ainda aspectos relacionados com a acessibilidade aos livros.

O Quadro 3 sistematiza os resultados obtidos relativamente às questões “Gostas de ler?” e “Se respondeste “não” ou “nem por isso”, porquê?”.

Como se pode constatar, nenhum dos alunos respondeu que não gostava de ler. A grande maioria respondeu afirmativamente (78,3%) e uma parte substancialmente menor respondeu “nem por isso” (21,7%), sendo que 12 dos 15 alunos (80%) apontaram como razões para tal o facto de não lerem muito bem ou demorarem muito a ler (cf. Quadro 3).

Quadro 3. Gosto pela leitura

	<i>n</i>	%
Gostas de ler? (N = 69)		
Sim	54	78,3
Nem por isso	15	21,7
Se respondeste “não” ou “nem por isso”, porquê...* (n = 15)		
Não leio muito bem	8	53,3
Demoro muito a ler	3	20,0
Prefiro ver TV ou jogar computador	3	20,0
Não leio muito bem e prefiro ver TV ou jogar computador	1	6,7

Os resultados obtidos em relação à questão “Gostas de ler?” são inferiores aos de Ribeiro, Leal, Ribeiro, Forte e Fernandes (2009) que se situaram acima de 90%.

As razões invocadas pelos alunos para justificar a opção “nem por isso” vão, também, ao encontro das que foram apontadas pelos alunos do 1.º ciclo no estudo de Ribeiro e colaboradores (2009). Os argumentos utilizados prendem-se, essencialmente, com factores motivacionais e cognitivos, sendo que a razão mais assinalada é “tenho dificuldade em compreender o que leio”.

Não havendo alunos que refiram não gostar de ler, a percentagem daqueles que respondeu “nem por isso” (cerca de 22%), é particularmente preocupante, tendo em conta que se trata de alunos a frequentar o 4.º ano de escolaridade. Estes resultados levam-nos a questionar sobre a possibilidade de os alunos se sentirem pouco à vontade com a leitura ou de terem a noção das suas dificuldades no desempenho de tarefas relacionadas com a leitura. Tal como referem Guthrie e Coddington (2009), quando os alunos se acham competentes no desenvolvimento de uma tarefa de leitura, terão maiores probabilidades de a levarem a cabo, caso contrário, não o farão. Também Kush e Watkins (1996) demonstram no seu estudo que é mais fácil manter-se um comportamento de leitura quando as atitudes do leitor são favoráveis à tarefa. Se os alunos não lêem muito bem e demoram muito tempo a ler, o esforço requerido é grande, podendo levar ao afastamento e/ou à rejeição da leitura.

A leitura é uma actividade que implica esforço (Sim-Sim, 2006), mas quando conseguida possibilita ao leitor o transporte para mundos imaginários que lhe permitem sonhar, ter acesso a novos conhecimentos, possibilitando o crescimento como cidadão activo da sociedade em que habita (Amor, 1997). O professor tem como papel formar leitores e, muitas vezes, não tem ao seu dispor os recursos necessários e adequados para que tal seja possível. É preciso investir nas bases, o que implica maior investimento na formação dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tendo em consideração que a aprendizagem da leitura é uma actividade de extrema complexidade, os professores devem ser bem preparados para o ensino desta competência. Ao analisar os planos de estudo de licenciaturas conducentes à formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Viana (2005) demonstrou que a mesma apresenta lacunas graves, nomeadamente no que diz respeito ao ensino da leitura. Espera-se que a reformulação recente destes cursos decorrente do processo de Bolonha tenha colmatado as lacunas apontadas.

Quadro 4. Percepções dos alunos relativamente aos seus hábitos de leitura

	<i>n</i>	%
Consideras que tens hábitos de leitura? (N = 69)		
Sim	54	78,3
Não	15	21,7
Se respondeste sim, quanto tempo dedicas à leitura? (n = 54)		
Menos de trinta minutos por dia	29	53,7
Cerca de uma hora por dia	22	40,7
Mais do que uma hora por dia	3	5,6
Se respondeste não, quais as razões? (n = 15)		
Não gosto de ler	3	20
Não tenho tempo	10	66,7
Não tenho tempo e os meus pais não me compram livros	1	6,7
Outra	1	6,7

À questão “Consideras que tens hábitos de leitura?”, 78,3% dos alunos responderam que sim. Em contraponto, cerca de 22% dos alunos menciona não possuir hábitos de leitura. Embora a percentagem de alunos que refere “nem por isso” gostar de ler e não possuir hábitos de leitura seja mesma (cerca de 22%), constata-se que apenas um terço dos alunos é a mesma.

A justificação dada pelos alunos para a falta de hábitos de leitura foi, maioritariamente (71,4%), a falta de tempo para despenderem com esta actividade. Considerando que os alunos participantes fazem parte da geração da escola a tempo inteiro, e que muitos alunos frequentam outras actividades extracurriculares, a falta de tempo poderá ser de facto uma justificação plausível em alguns casos. No entanto, atendendo às respostas dadas pelos pais a uma questão semelhante no questionário acerca dos hábitos de leitura efectuado por Ribeiro e colaboradores (2009), percebe-se que os mesmos também justificam a sua falta de hábitos de leitura com a falta de tempo. Poderemos, portanto, estar também face à reprodução dos argumentos ouvidos por parte dos pais. Neste sentido, parece-nos que a falta de tempo referida pelos alunos merece especial atenção, pois pode revelar de certo modo desvalorização por esta actividade, não só pelos alunos, mas também pelos próprios pais. Será necessário, em nosso entender, sensibilizar os pais para a importância das práticas de leitura, de modo a contribuir para a formação de leitores competentes.

Como referem Viana e Teixeira (2002), a leitura é uma ferramenta indispensável que nos permite uma maior socialização, maior relacionamento com o contexto que nos rodeia e maior acesso ao conhecimento. É importante que os alunos percebam que devem ler não só para adquirirem conhecimentos, mas também para conseguirem retirar algum prazer desta tarefa. Viana (2005) refere a existência de duas condições essenciais para que os alunos gostem de ler. A primeira condição é que leiam sem esforço e a segunda é que tenham motivação para ler. Para que qualquer uma destas condições aconteça, tal como já foi anteriormente referido, é necessário que se ensine a ler de forma eficiente.

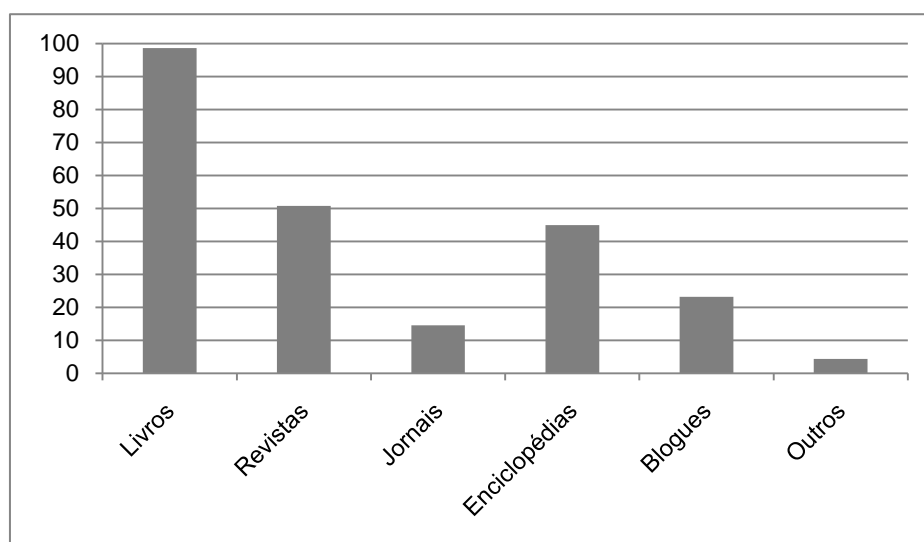
Relativamente ao tempo dedicado pelos alunos à leitura, a opção mais assinalada foi “menos de meia hora por dia”. Tendo em conta a idade dos alunos e as horas que passam na escola (na grande maioria dos casos das

8h30 às 17h30), parece-nos que o tempo indicado é razoável. Contudo, não se pode excluir a ideia de que os alunos podem possuir uma percepção errada de hábitos de leitura, incluindo aí as tarefas de leitura que têm a ver com a realização dos trabalhos de casa, pelo que os resultados terão de ser olhados com alguma cautela.

À data da aplicação dos questionários, 59 alunos (85,5%) responderam que se encontravam a ler um livro. Apenas 10 alunos (14,5%) referiram não se encontrar a ler. É importante assinalar que dos 15 alunos que consideraram não ter hábitos de leitura, apenas quatro não se encontravam a ler. A percentagem elevada de alunos que referiu estar a ler um livro poderá estar relacionada com a prática de empréstimo de livros instituída nas escolas onde o estudo foi levado a cabo. O sistema de empréstimo de livros é efectuado pela professora titular de turma ou pela bibliotecária do Agrupamento de Escolas.

Questionados acerca do suporte preferencial de leitura, a maior parte dos alunos, tal como podemos observar no Gráfico 3, respondeu “livros”, talvez devido à importância que é dada ao livro, especialmente na escola. No inquérito aos hábitos de leitura em Portugal – LP-2007 (Santos, Neves, Lima, & Carvalho, 2007), aplicado a residentes com idade igual ou superior a 15 anos, o tipo de suporte mais escolhido pelos leitores foram os jornais, seguidos das revistas e só depois apareceram os livros. Esta informação adicional não permite, todavia, a comparação entre os dois estudos efectuados, uma vez que o universo da amostra do nosso estudo abrange alunos com idades compreendidas entre 9-10 anos.

No presente estudo, a leitura de jornais parece assumir pouca relevância, tendo mesmo sido ultrapassada pela leitura de blogues.

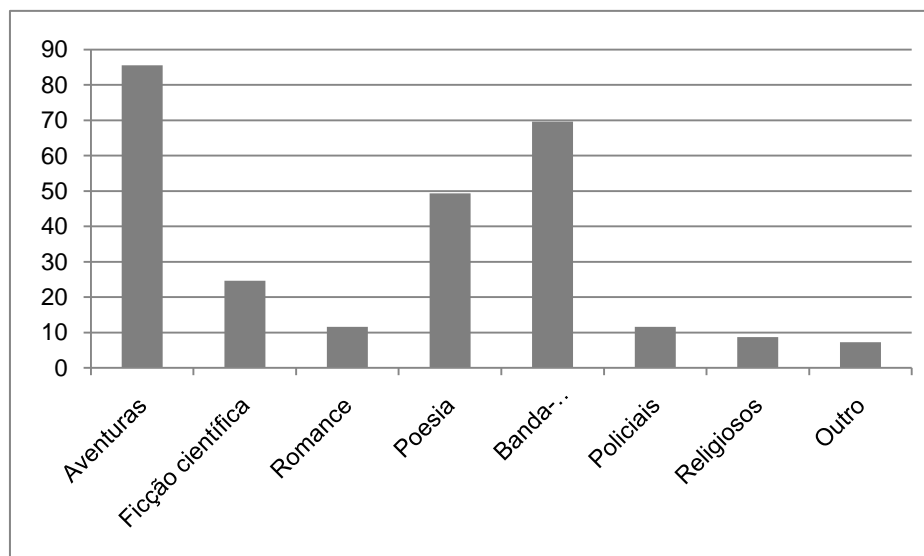


Nota. As percentagens não somam 100%, uma vez que os alunos podiam indicar mais do que uma opção.

Gráfico 3. Suporte das leituras efectuadas pelos alunos

Questionados acerca dos tipos de leitura que preferem, a maioria dos alunos seleccionou mais do que uma opção, sendo que os mais escolhidos foram as aventuras e a banda-desenhada (cf. Gráfico 4), à semelhança do que Magalhães e Alçada (1993), Castro e Sousa (1998) e Ribeiro e colaboradores (2009) apuraram nos estudos desenvolvidos. Note-se que no nosso estudo a poesia ocupa o terceiro lugar nas escolhas dos alunos, contrariamente ao estudo de Ribeiro e colaboradores (2009), onde a poesia aparece como o tipo de leitura menos seleccionado.

Tendo em conta que os três tipos de texto de leitura mais seleccionados pelos alunos não se encontram muito representados nos manuais de língua portuguesa, as escolhas efectuadas pelos mesmos podem ser um indicador de que os alunos gostam de experimentar outros tipos de leitura. Esta consideração deveria ser levada em conta pelos professores titulares de turma aquando da selecção dos manuais escolares, assim como na preparação das aulas, proporcionando aos seus alunos uma maior diversidade de tipologia textual.



Nota. As percentagens não somam 100%, uma vez que os alunos podiam indicar mais do que uma opção.

Gráfico 4. Preferências de leitura de livros dos alunos

No que se refere aos locais de leitura mais escolhidos (cf. Gráfico 5), a casa (família) e a Escola representam os contextos mais importantes de leitura, resultados que vão ao encontro dos obtidos por Ribeiro e colaboradores (2009). O facto de a escola se situar imediatamente a seguir à casa, como local escolhido para ler, reflecte a importância que o contexto escolar ocupa na promoção da leitura, contrariando em parte o estudo efectuado por Castro e Sousa (1998), onde os inquiridos evidenciaram a falta de condições para a prática da leitura na escola. Todavia, mais de uma década se passou e as escolas têm, actualmente, muito melhores condições do que à data daquela estudo. É importante referir o apetrechamento das escolas, mesmo aquelas que não pertencem à Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), com livros pertencentes ao PNL e não só. A preocupação dos professores em promover o gosto pela leitura, o nascimento de projectos, como a itinerância de baús que percorrem as escolas de um Agrupamento, entre outros, são factores que muito têm contribuído para facilitar o acesso aos livros por parte dos alunos.

Importa ainda ressaltar que a biblioteca (entenda-se, a Biblioteca Municipal) também foi escolhida, embora não tendo sido com tanta expressão percentual. Já no estudo de Santos e colaboradores (2007) a frequência de

Visitas à biblioteca era limitada. Muitas vezes, a única oportunidade que os alunos têm para visitar a Biblioteca Municipal é através da escola, sendo, por isso, importante que o professor esteja atento a estas situações procurando, sempre que possível, planejar actividades neste espaço. O papel do professor também passa por incentivar o aluno a procurar outros locais de leitura, levando-o a diversificar o seu leque de escolhas e proporcionando-lhe o conhecimento de espaços que possivelmente o ajudarão na motivação para a leitura.

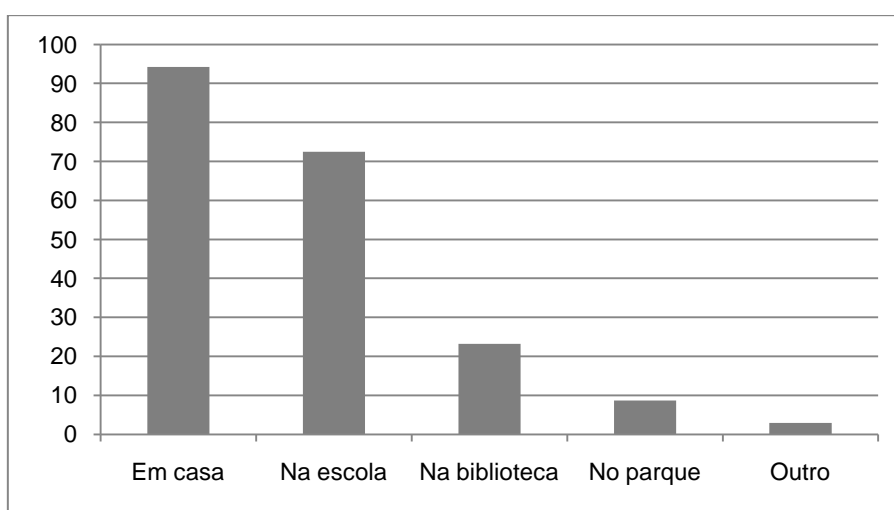


Gráfico 5. Locais de leitura dos alunos

Relativamente à frequência da prática da leitura, a maioria dos alunos admite ler diariamente, ou ao fim-de-semana. Salvaguardando as limitações que um instrumento de auto-relato possui, estes resultados contrariam a ideia de que em Portugal se lê pouco. Para estes resultados muito pode ter contribuído o Plano Nacional de Leitura, colocando os alunos num contacto mais próximo com o livro, através das leituras orientadas ou recomendadas pelo professor. Outro contributo pode ser a divulgação das iniciativas e campanhas levadas a cabo ao redor da temática leitura, difundidas através dos *media*, fazendo com que os alunos se apercebam da importância que a leitura assume nas suas vidas.

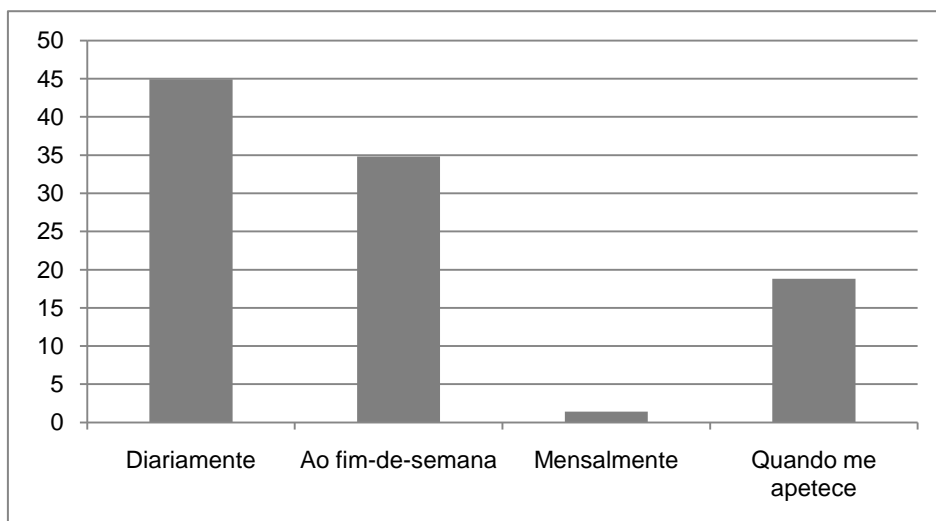


Gráfico 6. Frequência de práticas de leitura dos alunos

À questão “Quantos livros lê por ano?”, mais de metade dos alunos participantes assinalou a opção que continha a maior quantidade de livros possível no questionário. Apesar de Ribeiro e colaboradores (2009) não terem utilizado no seu questionário uma questão semelhante para alunos do 1.º Ciclo, os nossos resultados encontram-se muito próximos dos resultados obtidos por estes autores a nível do número de livros lidos por ano pelos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico (7-12 livros por ano).

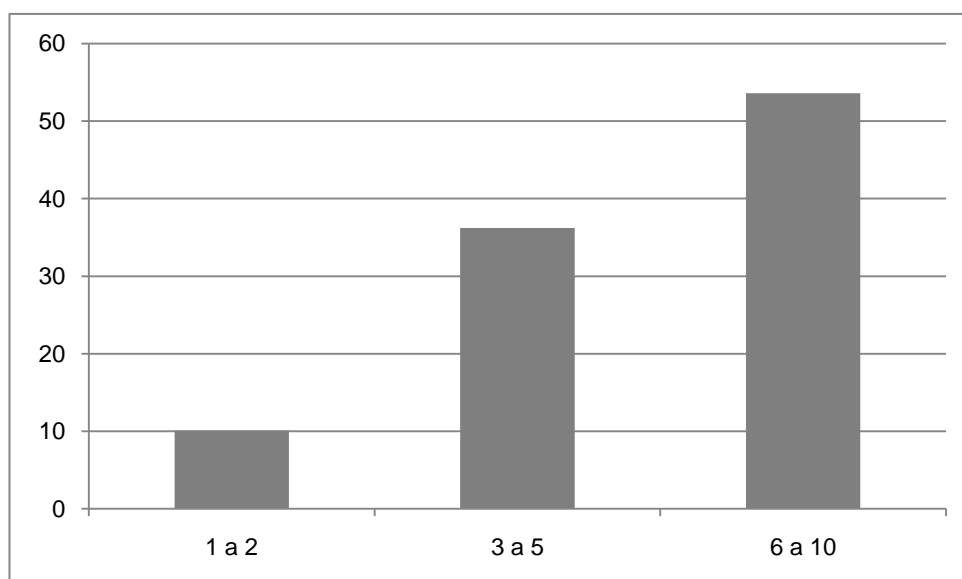


Gráfico 7. Quantidade de livros lidos por ano pelos alunos

Quadro 5. Proveniência dos livros que lêem ($N = 69$)

	<i>n</i>	%
Os livros que lêem são ^a...		
Requisitados na biblioteca da escola	53	76,8
Requisitados na biblioteca municipal	9	13,0
Emprestados por amigos	15	21,7
Comprados	65	94,2

Nota. ^aAs percentagens não somam 100%, porque era possível indicar mais do que uma opção.

A maioria dos alunos, inquiridos sobre a proveniência dos livros que lê, indicou que os mesmos são comprados, subentendendo-se portanto que a maioria dos livros que lêem é sua. Estes resultados vão ao encontro dos obtidos por Ribeiro e colaboradores (2009). Para o agregado familiar destes alunos, o preço dos livros não parece ser impeditivo da sua compra, facto apontado por Castro e Sousa (1998) como limitativo no acesso aos livros.

A requisição de livros na Biblioteca da Escola também é bastante assinalada, mostrando que a mesma constitui um recurso importante no acesso ao livro por parte do aluno, podendo até ser um factor de influência na compra de livros. Os valores relativos à Biblioteca da Escola revelam também o que foi já dito anteriormente acerca da prática de empréstimo/requisição de livros levada a cabo por todas as EB1 do Agrupamento de Escolas em estudo.

O Quadro 6 sintetiza as respostas dos alunos relativamente a questões que revelam a importância dada pelos mesmos ao livro, nomeadamente se costumam pedir aos pais que lhes comprem livros, se gostam de receber e se oferecem livros como presente.

Quadro 6. Importância do livro ($N = 69$)

	<i>n</i>	%
Costumas pedir aos teus pais que te comprem livros...		
Sim	56	81,2
Não	13	18,8
Ficas contente quando te oferecem livros?		
Sim	54	78,3
Assim-assim	15	21,7
Não	0	0
Costumas oferecer livros?		
Às vezes	59	85,5
Nunca	10	14,5

Pelas respostas dadas às questões relacionadas com a importância do livro, verifica-se que o mesmo tem vindo a ganhar cada vez mais relevo, pelo menos para a população infantil. O facto de 81% solicitar aos seus progenitores a compra de livros confirma o que foi anteriormente dito acerca da proveniência dos livros que lêem (que são comprados) e da relativização do preço dos livros.

Quadro 7. Valor da leitura atribuído pelos alunos ($N = 69$)

	<i>n</i>	%
Para ti a leitura é...		
Um prazer	2	2,9
Uma obrigação	1	1,4
Uma maneira de aprender mais	40	58,0
Um prazer e uma maneira de aprender mais	25	36,2
Uma obrigação e uma maneira de aprender mais	1	1,4

Relativamente ao valor atribuído pelos alunos à leitura (cf. Quadro 7), encontra-se bem patente o papel que a mesma tem vindo a ocupar na nossa sociedade. A leitura é vista como uma ferramenta indispensável no acesso ao conhecimento e foi exactamente essa a opção mais escolhida pelos alunos.

Refira-se que o único aluno que caracteriza a leitura como sendo uma obrigação, foi um dos que assinalou “nem por isso” na questão “Gostas de ler?”, sendo que as razões apontadas se prendem com dificuldades acrescidas ao nível da leitura.

Para os alunos inquiridos, a ideia de ler apenas por prazer parece encontrar-se ainda distante. Será, pois, importante todo um trabalho de incentivo e estímulo por parte do professor, de modo a levar os alunos a ler por prazer.

1.2. Motivação para a leitura dos alunos

Apresentamos de seguida os resultados obtidos através da aplicação da Escala de Motivação para a Leitura (Monteiro & Mata, 2000). O Quadro 8 sintetiza os resultados obtidos relativamente aos valores motivacionais para a leitura em cada uma das dimensões do instrumento e na pontuação total.

Quadro 8. Estatísticas descritivas das dimensões e do valor total da Escala de Motivação para a Leitura ($N = 69$)

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min – Max</i>	<i>n (%) alunos com valores médios iguais ou inferiores a 2,5</i>
Auto-conceito	2,97	0,52	1,43 – 4,00	9 (13)
Prazer	3,30	0,50	2,13 – 4,00	8 (11,6)
Reconhecimento	3,40	0,51	2,00 – 4,00	2 (2,9)
Total	3,21	0,37	2,10 – 3,95	4 (5,8)

Pela análise dos valores apresentados no Quadro 8, importa assinalar, em primeiro lugar, que os valores obtidos em cada uma das dimensões da escala de motivação para a leitura (Auto-conceito, Prazer e Reconhecimento), bem como no valor total, se situam moderadamente acima do ponto médio da

escala (2,5), revelando que os alunos se encontram moderadamente motivados para a leitura. Note-se que são poucos os alunos que obtiveram valores médios iguais ou inferiores a 2,5. Estes resultados indicam que os alunos participantes neste estudo evidenciam índices positivos em termos de motivação para a leitura, particularmente nas dimensões “prazer” e “reconhecimento”.

Os resultados obtidos neste estudo são, na generalidade, idênticos aos obtidos por Mata, Monteiro e Peixoto (2009) com alunos do 3.º ao 9.º ano. No nosso estudo registam-se valores inferiores na dimensão relativa ao “auto-conceito”, embora situando-se acima do ponto médio da escala, o que não se verificou no estudo de Mata, Monteiro e Peixoto (2009), já que neste estudo o valor da dimensão auto-conceito foi inferior à média. Os resultados obtidos na dimensão auto-conceito levam a hipotetizar a falta de confiança dos alunos nas suas capacidades ligadas ao domínio da leitura, não se considerando efectivamente bons leitores. Aliás, os alunos mostram isso mesmo quando referem dificuldades na leitura como justificação para não gostarem dessa actividade.

Os resultados mais elevados foram encontrados nas dimensões *Prazer* e *Reconhecimento Social*, levando a concluir que grande parte dos alunos deste estudo atribui grande importância às actividades de leitura e gosta de ver o seu desempenho reconhecido e valorizado pelos outros. Os valores apresentados nestas duas dimensões revelam que os alunos se encontram tanto intrinsecamente motivados (dimensão *Prazer*), como extrinsecamente motivados (dimensão *Reconhecimento Social*).

Procurando compreender melhor os resultados obtidos ao nível das três dimensões, procedeu-se ainda a uma análise descritiva para cada um dos itens que compõem a escala (cf. Quadro 9). Em todos os itens a média é superior ao valor médio da escala. De salientar, no entanto, que o valor mais baixo foi obtido no item que claramente remete para a compreensão (Perceber o que lêem).

Quadro 9. Estatísticas descritivas dos resultados obtidos nos itens que compõem a Escala de Motivação para a Leitura, por dimensão

Dimensões e itens	M	DP	Min – Max
Auto-conceito			
Ler é difícil – fácil	3,28	0,62	2 - 4
Ler em voz alta	3,28	0,78	1 - 4
Bom a ler	2,97	0,92	1 – 4
Ajudar os colegas a ler	3,12	0,88	1 – 4
Ler depressa	2,71	0,97	1 – 4
Ler textos difíceis	2,84	0,78	1 - 4
Perceber o que lêem	2,58	0,85	1 – 4
Prazer			
Satisfeita a ver livros	3,42	0,76	1 - 4
Satisfeitas quando lhes lêem histórias	3,55	0,72	1 - 4
Ler é uma boa maneira de passar o tempo	3,29	0,82	1 - 4
Ler histórias para contar aos amigos	3,30	0,73	1 - 4
Receber livros de histórias	3,46	0,76	1 – 4
Ler coisas todos os dias	3,00	0,96	1 - 4
Ler é divertido/aborrecido	3,51	0,63	2 – 4
Ler pouco/muito tempo	2,87	0,92	1 – 4
Reconhecimento			
Professor diga que lêem bem	3,48	0,83	1 - 4
Amigos digam que lêem bem	3,49	0,70	1 - 4
Receber elogios quando lêem	3,22	0,89	1 – 4
Pais digam que estão a ler bem	3,71	0,60	1 - 4
Ser das que lêem melhor	3,12	0,87	1 – 4

Tendo em conta os resultados obtidos relativamente à motivação para a leitura, depreende-se que a maioria dos alunos revela grande interesse por essa actividade. A implementação do Plano Nacional de Leitura pode ter influenciado estes resultados, uma vez que o mesmo contempla uma série de tarefas novas que promovem a leitura e o contacto dos alunos com o livro, dentro e fora da sala de aula. Com efeito, os alunos participantes no presente estudo ingressaram no 1.º ano de escolaridade no ano lectivo de 2007/2008, tendo acompanhado a implementação do PNL praticamente desde o seu início e ao longo dos quatro anos de escolaridade. Esta situação pode ter potenciado

não só o investimento dos professores a este nível, como também a motivação para a leitura demonstrado pelos alunos.

1.3. Compreensão leitora dos alunos

Apresentamos de seguida os resultados obtidos pelos alunos na Prova ACL-4. No Quadro 10 encontram-se as estatísticas descritivas dos resultados obtidos para cada um das componentes da compreensão leitora propostas por Català e colaboradores (2005).

Quadro 10. Estatísticas descritivas dos resultados obtidos pelos alunos nas componentes e na pontuação total da prova ACL-4 ($N = 69$)

	Escala	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min - Max</i>
Compreensão literal	0-9	5,10	2,20	1-9
Reorganização	0-4	1,41	0,96	0-4
Compreensão inferencial	0-12	6,48	2,37	1-11
Compreensão crítica	0-3	1,91	0,95	0-3
Compreensão leitora total	0-28	15,75	5,24	4-25

Como é possível constatar pela análise do Quadro 10, os valores médios obtidos em cada uma das componentes consideradas encontram-se próximos do ponto médio da escala de cada uma delas. Atendendo aos valores mínimos e máximos obtidos, refira-se, igualmente, a variabilidade existente entre as crianças participantes no presente estudo em cada uma das componentes incluídas na prova de avaliação da compreensão leitora.

Os resultados médios obtidos pelos alunos no presente estudo a nível da pontuação total da ACL-4 ($M = 15,75$; $DP = 5,24$) encontram-se relativamente abaixo dos resultados médios obtidos ($M = 19,00$; $DP = 4,60$) no âmbito do estudo desenvolvido por Mendonça (2008). No entanto, devemos considerar que um subgrupo de participantes do estudo de Mendonça

frequentava instituições de ensino privado, numa zona urbana, caracterizados como tendo “(...) mais oportunidades culturais e de acesso à informação, e terem condições económicas muito superiores às dos alunos que estudam em escolas públicas” (Mendonça, 2008, p. 35), o que pode de alguma maneira enviesar esta comparação. Os resultados são, no entanto, ligeiramente superiores aos obtidos no pré-teste por 297 alunos a frequentar o 4.º ano de escolaridade que participaram num programa de promoção para a compreensão leitora desenvolvido em escolas predominantemente de zonas rurais dos concelhos de Fafe e Vila Nova de Famalicão (Brandão & Ribeiro, 2009).

Tendo em conta as diferentes componentes de compreensão avaliadas, importa aqui enunciar duas ideias importantes. Barret (1972) afirma que a compreensão literal se refere à recuperação da informação que se encontra explícita no texto, sendo que normalmente esta deveria ser a tarefa mais fácil no acesso à compreensão; por outro lado, e segundo o mesmo autor, a compreensão inferencial refere-se à capacidade que o leitor tem de activar o seu conhecimento prévio, antecipar informação ou efectuar suposições acerca do texto, tendo em conta as pistas que vai encontrando no mesmo. De acordo com o que Barret (1972) afirma relativamente à compreensão literal, seria de esperar que, sendo esta uma tarefa básica de compreensão, os alunos obtivessem melhores resultados. Se falham nesta tarefa todas as outras podem estar comprometidas. Ora, os resultados obtidos neste tipo de compreensão, apesar de terem sido positivos, situam-se pouco acima do ponto médio da escala, revelando que muitos alunos tiveram dificuldades em extrair informação explícita do texto.

No entanto, se compararmos estes resultados com a investigação levada a cabo por Brandão e Ribeiro (2009), depreende-se que os nossos participantes tiveram desempenhos relativamente próximos a nível da pontuação obtida a nível da compreensão literal.

Os resultados relacionados com a compreensão literal levam-nos a levantar algumas questões. O facto da prova ACL-4 conter vários tipos de textos (narrativo, poesia, informativo) pode estar na base das dificuldades reveladas pelos alunos. Relatórios do PISA (2000, 2003) demonstram que é no texto narrativo que os alunos apresentam melhores desempenhos, deixando

antever que este é o tipo de texto mais trabalhado com os alunos, em detrimento de outros. Uma vez que a escola privilegia o texto narrativo, tal poderá explicar as dificuldades dos alunos na compreensão de outras tipologias textuais. Por outro lado, é ainda de considerar que, pelo facto de se tratar de um questionário com opções de escolha múltipla, os alunos também podem ter dado as respostas ao acaso, uma vez que, para muitos, a leitura é uma prática que implica esforço.

Tendo em conta o que Barret (1972) afirma acerca da compreensão inferencial, os resultados dos participantes neste estudo surpreenderam pela positiva, sendo que se situam ligeiramente acima da média. A tarefa de procurar informação explícita no texto aparenta ser mais fácil do que efectuar predições, inferências ou previsões relacionadas com os textos (Català et al., 2005), contudo não foi o que se verificou neste estudo, já que em termos de proporcionalidade os resultados se encontram muito próximos, não havendo diferenças estatisticamente significativas a apontar. Em comparação com os resultados obtidos por Brandão e Ribeiro (2009) relativamente à compreensão inferencial, os alunos do presente estudo obtiveram desempenhos muito semelhantes.

Considerando que os resultados em termos de reorganização de informação podem variar entre 0 e 4, os valores alcançados ficaram ligeiramente abaixo do ponto médio da escala ($M = 1,41$; $DP = 0,96$), deixando antever algumas dificuldades no que se refere às tarefas que permitem a organização do texto de forma diferente (a classificação, a esquematização, o resumo e a sintetização da informação obtida). É importante mencionar que, uma vez que estes alunos se encontram no 4.º ano de escolaridade e prestes a finalizar o 1.º ciclo do Ensino Básico, as fragilidades encontradas a este nível podem dificultar aprendizagens futuras em diferentes domínios.

Os autores do instrumento (Català, Català, Molina, & Monclús, 2001) indicam no seu trabalho que é possível converter os resultados brutos em classes, tal como enunciado no Quadro 11.

Quadro 11. Conversão dos resultados brutos em classes

ACL – 4	CLASSE	INTERPETAÇÃO
0-6	1	Muito baixo
7-9	2	Muito baixo
10-12	3	Baixo
13-14	4	Moderadamente baixo
15-17	5	Normalidade
18-20	6	Normalidade
21-22	7	Moderadamente alto
23-25	8	Moderadamente alto
26-27	9	Alto
28	10	Muito alto

Fonte: Català, Català, Molina, & Monclús, 2005, p. 72

No entanto, como na versão portuguesa da prova não é feita esta classificação, neste estudo optamos por utilizar a proposta apresentada na versão espanhola.

Assim, como é possível verificar no Gráfico 8, quando convertemos os resultados brutos dos nossos alunos em classes, podemos constatar que cerca de metade dos alunos está abaixo do padrão da normalidade. Estes resultados são de alguma forma preocupantes, atendendo a que os alunos se encontram no 4.º ano de escolaridade, prestes a terminar o 1.º Ciclo do Ensino Básico e, nesta fase, é esperado que os alunos dominem a compreensão leitora.

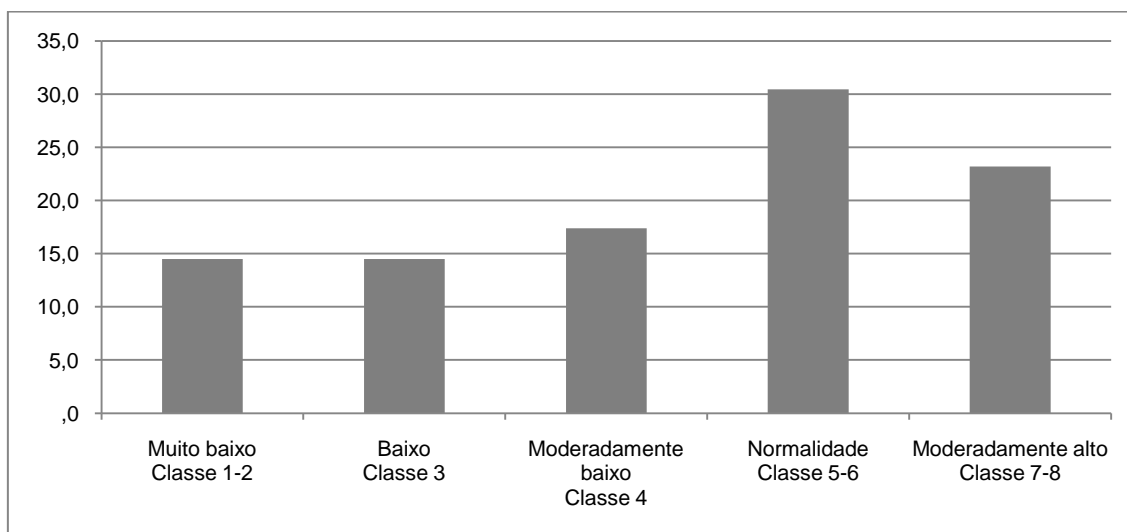


Gráfico 8. Resultados dos alunos na prova ACL 4 (N = 69)

Sabendo que a pontuação total da prova pode variar entre 0 e 28, importa ainda referir que, dos 69 alunos participantes, nenhum obteve resultados acima dos 25 pontos. Por consequência, verificamos a ausência de alunos na distribuição das classes alta e muito alta. Esta conclusão deve levar-nos a repensar as práticas de ensino utilizadas no ensino da compreensão leitora, fazendo com que estas se tornem mais dirigidas e explícitas.

1.4. Associação entre as variáveis em estudo

Finalmente, parece-nos importante considerar a associação entre as variáveis em estudo avaliadas pelos três instrumentos utilizados, procurando-se, desta forma, estudar as relações entre os hábitos de leitura, a motivação para a leitura e a compreensão leitora dos alunos participantes.

1.4.1. Hábitos de leitura e compreensão leitora

Um dos objectivos deste trabalho prende-se com a análise da relação entre os hábitos de leitura das crianças e o seu desempenho a nível da compreensão leitora. Para tal, as crianças foram agrupadas em três grupos em função da frequência de leitura: o Grupo 1, constituído por 31 crianças, integra as que afirmam ler diariamente; o Grupo 2, constituído por 24 crianças, integra as que afirmam ler ao fim-de-semana; e o Grupo 3, constituído por 13 crianças, integra as que afirmam ler quando lhes apetece.

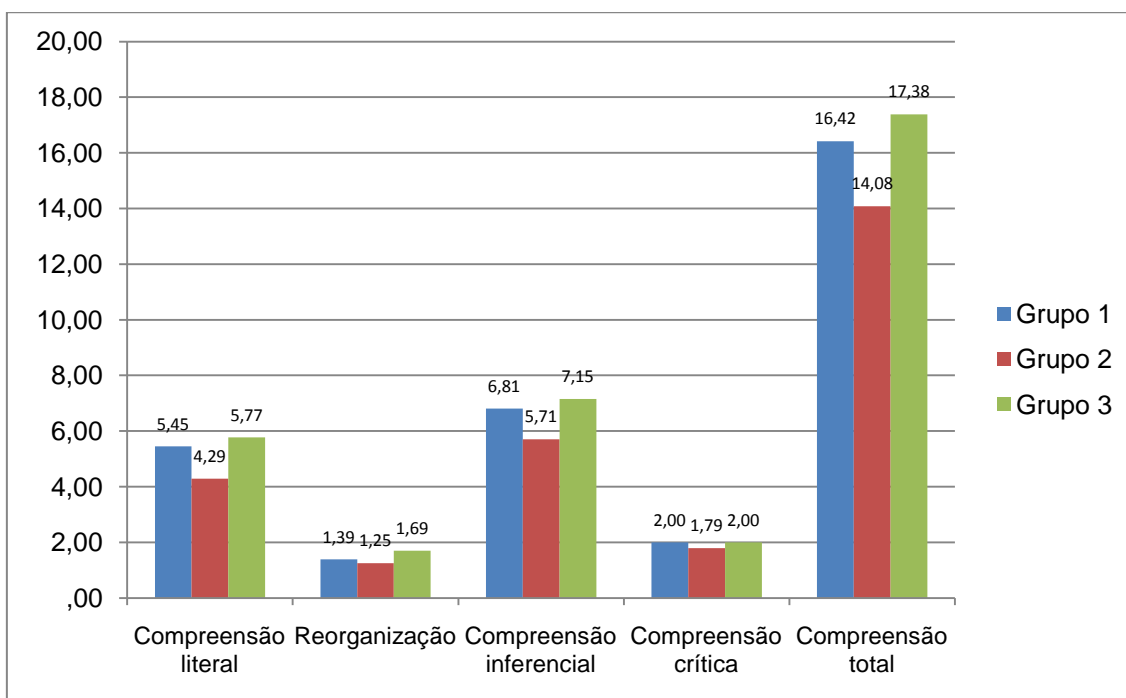


Gráfico 9. Valores médios obtidos pelos alunos nas diferentes componentes e na pontuação total da prova ACL 4

Tal como se pode constatar no Gráfico 9, os valores médios obtidos pelas crianças do Grupo 1, do Grupo 2 e do Grupo 3 a nível das componentes avaliadas na ACL-4 e da respectiva pontuação total são muito próximos entre si na componente Reorganização e Compreensão crítica. Nas restantes componentes, nota-se claramente uma vantagem do Grupo 1 (lê diariamente) e do Grupo 3 (lê quando lhe apetece) sobre o Grupo 2 (lê ao fim-de-semana). No entanto, tal como é possível verificar no Quadro 12, o cálculo do teste Análise de variância unifactorial revelou a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos em análise. Estes resultados sugerem, assim, a ausência de relação entre a frequência de leitura dos alunos e o seu desempenho a nível da compreensão leitora.

Quadro 12. Diferenças entre grupos a nível dos resultados obtidos pelos alunos nas componentes e na pontuação total da prova ACL 4 ($N = 68$)

Frequência de leitura				
	Grupo 1 ($n = 31$)	Grupo 2 ($n = 24$)	Grupo 3 ($n = 13$)	
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>F (2, 65)</i>
Compreensão literal	5,45 (2,08)	4,29 (2,22)	5,77 (2,28)	2,70
Reorganização	1,39 (0,84)	1,25 (1,03)	1,69 (1,11)	0,89
Compreensão inferencial	6,81 (2,18)	5,71 (2,39)	7,15 (2,67)	2,12
Compreensão crítica	2,00 (0,93)	1,79 (0,98)	2,00 (1,00)	0,37
Compreensão total	16,42 (4,61)	14,08 (5,34)	17,38 (6,17)	2,14

Estes resultados não confirmam o que Viana e Martins (2009, p. 16) afirmam quando dizem que os “(...) hábitos de leitura promovem a competência em leitura e esta é determinante para a criação de hábitos de leitura”. De acordo com as autoras, os hábitos de leitura propiciam melhores desempenhos. Seria, então, esperado que quem lê mais obtivesse melhor desempenho a nível da compreensão leitora, contudo não foram esses os resultados obtidos.

Os resultados obtidos devem ser lidos com alguma prudência. Dada a importância que actualmente é atribuída à leitura e tendo as informações sido recolhidas através de um instrumento de auto-relato, estamos a lidar com percepções de hábitos de leitura e não com uma avaliação rigorosa destes hábitos. Por outro lado, a formulação da opção “leio quando me apetece” também não é a mais adequada, pois não permite qualquer objectivação.

1.4.2. Motivação para a leitura e compreensão leitora

Diversos estudos realizados têm documentado associações entre a motivação para a leitura e a compreensão leitora (e.g., Chapman & Tunmer, 1995; Guthrie e Coddington, 2009); Guthrie, Macrae, & Klauda, 2007; Guthrie &

Wigfield, 2000). Neste sentido, com o intuito de analisar a associação simples entre os resultados obtidos pelos alunos a nível da motivação para a leitura e a compreensão leitora, calculamos o teste paramétrico coeficiente de correlação Momento Produto de Pearson (*two-tailed*), uma vez que as análises exploratórias confirmaram uma distribuição aproximadamente normal das variáveis em análise.

Quadro 13. Coeficiente de correlação Momento Produto de Pearson a motivação para a leitura e a compreensão leitora ($N = 69$)

Compreensão leitora TOTAL	
Motivação para a leitura TOTAL	.30*

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$; Tamanho do efeito (pequeno se $r = .10$, moderado se $r = .30$ e grande se $r = .50$)

Como é possível verificar no Quadro 13, a análise de correlação simples revelou uma associação positiva estatisticamente significativa entre os valores obtidos pelos alunos na Escala da Motivação para a Leitura e os valores obtidos na Prova da Compreensão Leitora. Apesar de representar uma associação moderada, de acordo com as convenções definidas por Cohen (1992), e de não sabermos se a motivação influencia o desempenho ou se é o bom desempenho que gera motivação, consideramos importante que os professores não menosprezem os aspectos associados à motivação para a leitura conjuntamente com um ensino explícito e sistemático de competências de compreensão leitora.

Considerações Finais



Considerações finais

É cada vez mais patente a importância que a leitura ocupa na sociedade actual, funcionando como uma ferramenta indispensável no acesso ao conhecimento. No nosso país, a leitura tem vindo a ganhar cada vez mais relevo nos contextos formais e informais, fruto da implementação de políticas como o Plano Nacional de Leitura, que fez com que os alunos passassem, efectivamente, a ter maior contacto com o livro, através das leituras recomendadas e orientadas. Decorrente desse Plano, os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico devem trabalhar a leitura diariamente, por um período de pelo menos uma hora. Conscientes dessa importância, e certos de que a leitura deve ser uma prioridade no 1.º Ciclo do Ensino Básico, decidimos levar a cabo o presente estudo, tendo como objectivo a exploração das relações existentes entre a motivação para a leitura, os hábitos de leitura e, entre estes e o desempenho ao nível da compreensão leitora de alunos a frequentar o 4.º ano de escolaridade de um Agrupamento de Escolas do Distrito de Viana do Castelo.

Em geral, os resultados obtidos no presente estudo relativamente aos hábitos e motivação para a leitura levam a crer que os alunos estão suficientemente informados acerca da sua importância, sendo que a maioria diz gostar de ler, possuir hábitos de leitura e estar motivado para essa tarefa. Por sua vez, no que se refere ao desempenho na compreensão leitora, os resultados obtidos foram muito baixos. Estes poderão reflectir a pouca importância que é dada a este processo ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Pelos resultados obtidos nas diferentes dimensões de compreensão leitora, parece-nos que o ensino diferenciado de cada uma delas é um trabalho ao qual se dá pouca ou nenhuma importância. São, particularmente, preocupantes, os resultados obtidos pelos alunos a nível da compreensão literal, na medida em que o leitor necessita apenas de procurar informação explícita no texto.

Considerando a relevância da compreensão leitora no percurso escolar dos alunos e o seu papel na participação activa e eficaz dos indivíduos na actual sociedade do conhecimento, os resultados alcançados no presente estudo são preocupantes. É necessário desenvolver em investigações futuras

uma reflexão ponderada acerca dos factores que poderão estar envolvidos nas dificuldades demonstradas pelos alunos.

No que concerne à relação entre a motivação para a leitura, os hábitos de leitura e, entre estes e o desempenho ao nível da compreensão leitora dos alunos participantes, os resultados obtidos parecem apontar para a ideia de que não basta estar motivado, ler e ser leitor para compreender aquilo que se lê. Estes resultados não vão ao encontro da investigação no domínio, que indicam uma associação positiva entre estas duas variáveis, existindo uma tendência para os alunos mais motivados alcançarem melhores resultados ao nível da compreensão (Backer & Wigfield, 1999; Chapman & Tunmer, 1995; Guthrie, Macrae, & Klauda, 2007; Guthrie & Wigfield, 2000; Wang & Guthrie, 2006). Relativamente aos hábitos de leitura, é consensual entre vários autores que quem lê mais, lê melhor, sendo que os hábitos de leitura parecem promover a competência leitora (Ribeiro et al., 2009; Viana & Martins, 2009).

Temos consciência da existência de outras variáveis importantes no estudo da compreensão leitora, que não foram exploradas neste estudo e que, possivelmente possibilitariam uma análise mais aprofundada sobre os factores que estão a si associados. Contudo, é consensual o papel determinante do professor em todo este processo. Neste sentido, os nossos resultados incentivam os professores a reflectirem sobre as suas práticas a nível da promoção das competências relacionadas com o domínio da leitura, sugerindo que os professores devem estar atentos a esta situação e intencionalizar, de forma sistemática, as suas estratégias e recursos relativamente ao ensino da compreensão leitora.

Antes de finalizarmos este trabalho, não podemos deixar de sistematizar algumas das limitações do presente estudo que, por um lado, sugerem cautela na interpretação dos resultados obtidos e, por outro, permitem avançar com sugestões para investigação futura nesta área.

Importa, antes de mais, referir que a amostra se restringe a alunos a frequentar um único ano de escolaridade e de apenas um Agrupamento de Escolas, o que impede a generalização dos nossos resultados.

Outro aspecto a salientar diz respeito ao *Questionário aos Hábitos de Leitura dos Alunos* utilizado no âmbito deste estudo. Por exemplo, nas questões 1, 2, 10 e 11 teria sido melhor opção uniformizar as opções de

resposta, restringindo-as a *Sim* e *Não*. Por outro lado, na questão 10 (“Quantos livros lê por ano?”), deveriam ter sido incluídas mais opções (ex. entre 10 e 20; entre 20 e 30, mais de 30), uma vez que, considerando que a maioria dos alunos referiu ler diariamente, a opção máxima de 10 livros por ano pode ser uma quantidade insuficiente. Relativamente à questão “Com que frequência lê?”, cujos dados vieram a ser utilizados na análise de associação entre variáveis, as opções de resposta apresentadas contemplaram indicadores de frequência quantificáveis (ex., diariamente, ao fim-de-semana) e não objectiváveis (quando lhe apetece). Não podemos deixar de ponderar que esta situação pode ter contribuído para a ausência de relação entre as variáveis hábitos de leitura e a compreensão leitora. Ainda relativamente a este instrumento, outra limitação a apontar refere-se ao facto de termos facultado opções de resposta à seguinte questão: “Para ti a leitura é...”. Esta questão deveria ter sido elaborada de modo a que os alunos pudessem expressar a sua opinião livremente, não se prendendo às opções fornecidas no próprio questionário. No entanto, para crianças desta faixa etária com poucas competências de escrita, as perguntas de resposta aberta apresentam também bastantes limitações.

Um outro aspecto importante a ser destacado refere-se à natureza dos instrumentos utilizados, nomeadamente o *Questionário aos Hábitos de Leitura* e a *Escala de Motivação para a Leitura*. Ambos são considerados medidas de auto-relato. Os dados recolhidos através destes instrumentos são percepções dos alunos, tornando difícil a distinção entre os hábitos e motivações expressos e os hábitos e as motivações reais. Atendendo à enorme relevância social que é actualmente atribuída à leitura, impõe-se uma reflexão sobre os resultados obtidos, questionando se os mesmos não poderão traduzir alguma desejabilidade social por parte dos alunos. Apesar das indicações fornecidas acerca da importância de dar respostas sinceras e da informação de que estes resultados não iriam interferir na sua avaliação, o facto de os instrumentos terem sido aplicados em contexto de sala de aula, contando com a presença da professora titular de turma, pode ter introduzido algum enviesamento nas respostas dadas pelos alunos. Será pertinente em estudos futuros recorrer a métodos complementares de recolha de dados e a outras fontes de informação. Para tal propomos a construção de um questionário dirigido aos

professores e aos pais ou uma entrevista semi-estruturada a ambos, de modo a que essas informações possam ser cruzadas com as obtidas junto dos alunos.

Tal como referido, outro factor limitativo pode ter sido a presença da professora titular de turma no momento da aplicação do *Questionário aos Hábitos de Leitura* e da *Escala de Motivação para a Leitura*. Já no que se refere à *Prova de Avaliação da Compreensão Leitora*, a presença da professora titular pode ter sido positiva, tendo em conta que geralmente os alunos se comportam melhor quando a mesma se encontra presente, não havendo lugar para distrações ou barulho que podem interferir na realização da prova.

Apesar das limitações identificadas, consideramos que este estudo contribuiu para o conhecimento dos hábitos e das motivações dos alunos em relação à leitura, ao mesmo tempo que nos permitiu avaliar o nível de compreensão leitora dos alunos do 4.º ano do Agrupamento de Escolas em que o trabalho foi efectuado. Face aos resultados obtidos com o presente estudo e considerando o facto de este ter decorrido no final do 1.º Ciclo do Ensino Básico, recomenda-se que o mesmo seja desenvolvido futuramente num *design* longitudinal, permitindo desta forma analisar a evolução das variáveis em estudo.

Se nós, educadores, famílias e sociedade em geral, temos como tarefa crucial formar leitores, os resultados deste estudo mostram a importância de se atender desde cedo às mínimas dificuldades evidenciadas pelos alunos ao nível do seu desempenho na leitura. Com efeito, se considerarmos que muitas das dificuldades apresentadas pelos alunos no domínio da leitura ocorrem desde cedo e tendem a acumular e a persistir ao longo do percurso escolar, é particularmente importante apostar numa avaliação cuidadosa, de forma a responder de forma eficaz e oportuna às necessidades das crianças.

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., & Wilkinson, I. A. G. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*. Washington, DC: National Academy of Education, Commission on Education and Public Policy.
- Amor, E. (1997). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Araújo, L. (2007). *A compreensão na leitura: Investigação e boas práticas*. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores. Das teorias às práticas* (pp. 9-18). Lisboa: Lidel.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw Hill.
- Azevedo, F. (2007). Construir e consolidar comunidades leitoras em contextos não escolares. In F. Azevedo (Coord.), *Formar Leitores – Das Teorias às Práticas* (pp.149-164). Lisboa: Lidel.
- Bacha, M. L. (1969). *Desenvolvimento da leitura na escola primária: da 2ª. à 6ª. Série*. Rio de Janeiro: Livro Técnico.
- Bamberguerd, R. (2000). *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo: Ática.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje del social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bártolo, V. (2000). *Estudo da Motivação para a leitura em alunos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.
- Brandão, S., & Ribeiro, I. (2009). *Promoção da compreensão leitora: Avaliação dos resultados de um programa*. In B. D. Silva & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do VIII Congresso Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 3376-3390). Braga: Universidade do Minho.
- Bzuneck, J. (2010). Como motivar os alunos: sugestões práticas. In E. Boruchovitch, J. Bzuneck, & S. Guimarães (Orgs.), *Motivação para aprender. Aplicações no contexto educativo* (pp. 13-42). Petrópolis: Editora Vozes.

- Carvalho, R. (1986). *História do Ensino em Portugal: desde a formação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, R., & Sousa, M. L. (1996). Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses. *Fórum*, 20, 111-132.
- Català, G., Català, M., Molina, E., & Monclús, R. (2005). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1.º - 6.º de primaria)*. Barcelona: Graó.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A., & Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis. Why poor children fall behind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Collins, A., & Smith, E. (1980). *Teaching the process of reading comprehension* (Technical Report n.182). Urbana: Center for the Study of Reading.
- Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Costa, M. L. (2004). *A compreensão leitora e o rendimento escolar. Um estudo com alunos do 4.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado, não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Cruz J., & Ribeiro I. (2009). Práticas de literacia familiar em idade pré-escolar. In I. Ribeiro & F. L. Viana (Coord.), *Dos Leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura*. (pp. 75-113). Coimbra: Almedina.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Fernandes, P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente: algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de Jardim de Infância. In F. Azevedo (Coord.), *Formar Leitores – Das Teorias às Práticas* (pp. 19-34). Lisboa: Lidel.
- Freitas, E., Casanova, J., & Alves, N. (1997). *Hábitos de Leitura. Um inquérito é população portuguesa*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Freitas, E. S., & Santos, M. L. (1992). *Hábitos de Leitura em Portugal: Inquérito Sociológico*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148–162.
- Galveias, M. (2005). Aprender a ler, ensinar a compreender: as práticas escolares e a formação de leitores literatos. In B. D. Silva & L. S. Almeida (Coords.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 693-708). Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.
- Gomes, J. A. (1996). *Da Nascente à Voz - Contributos para uma Pedagogia da Leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. In: J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye: The relationships between speech and reading*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Guthrie, J., & Coddington, C. (2009). Reading Motivation. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 503-525). New York: Routledge.
- Guthrie, J., Wigfield, A., Humenick, N., Perencevich, K., Taboada, A., & Barbosa, P. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *The Journal of Educational Research*, 99(4), 234-245.
- Guthrie, J. T., Hoa, L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 282 - 313.
- INE (2011). *Classificação Portuguesa das profissões 2010*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Kush, J. C., & Watkins, N. M. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *Journal of Educational Research*, 89 (4), p. 315-319.
- Magalhães, A. M., & Alçada I. (1993). *Os Jovens e a Leitura nas Vésperas do século XXI*. Lisboa: Caminho.
- Mata, L., & Monteiro, V. (2001). Eu e a Leitura. Escala de Motivação para a leitura. In *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 1-6). Braga: Universidade do Minho.

- Mata, L., & Monteiro, V. (2009). *O desenvolvimento da motivação para a leitura em crianças portuguesas*. In B. D. Silva & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 1-12). Braga: Universidade do Minho.
- Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica*, 4 (XXVII), 565-574.
- Mendonça, S. (2008). *Provas de Avaliação da Compreensão Leitora: Estudos de Validação*. Dissertação de Mestrado, não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Ministério da Educação (2004). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2003. Programme for International Assessment*. Lisboa: Ministério da Educação - GAVE.
- Ministério da Educação (2010). *Provas de Aferição 1.º Ciclo – Língua Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação - GAVE
- Monteiro, M. M., & Ferreira, P. T. (2007). *Ser Humano – 2ª parte Psicologia B 12º ano*. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, V., & Mata, L. (2001). Motivação para a leitura em crianças do 1.º, 2.º, 3.º, e 4.º anos de escolaridade. *Infância e Educação*, 3, 49-68.
- Moreira, M., & Ribeiro, I. (2009). Envolvimento parental a génese do desenvolvimento da literacia. In I. Ribeiro & F. L. Viana (Coord.), *Dos Leitores que temos aos leitores que queremos* (pp. 43-73). Coimbra: Edições Almedina.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OCDE, 2003). *Learning for tomorrow's World*. Paris: OCDE.
- Pennac, D. (2010). *Como um romance*. Alfragide: Edições Asa.
- Pinto-Ferreira, C. Serrão, A., & Padinha, L. (2007). PISA 2006 – Competências científicas dos alunos portugueses. Retirado a 8 de Maio de 2011, de: http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatoio_nacional_pisa_2006.pdf
- Pontes, V., & Barros, L. (2007). Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura. In F. Azevedo (Coord.), *Formar Leitores - Das Teorias às Práticas* (pp. 69-87). Lisboa: Lidel.

- Potts, J. (1979). *Leitura e leituras no ensino primário e secundário*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Rebelo, J., (2000). Prefácio. In , E. M. Santos. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes – Um Estudo em Escolas Secundárias*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Ribeiro, I., & Viana, L. (2009). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura*. Coimbra: Almedina.
- Ribeiro, I., Leal, M. J., Ribeiro, M., Forte, A., & Fernandes, I. (2009). Hábitos de leitura de filhos e pais. In I. Ribeiro & F. L. Viana (Coord.), *Dos Leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura*. (pp. 155-249). Coimbra: Edições Almedina.
- Rocha, M. R. M. (2007). *A compreensão na leitura*. Dissertação de Mestrado, não publicada. Coimbra: Universidade Coimbra.
- Sabino, M. M. (2008). Importância Educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (5), 1-11.
- Santos, B. (2005). *O contributo das TIC para a Leitura no 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado, não publicada. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Santos, E. M. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes – Um Estudo em Escolas Secundárias*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Santos, M. L., Neves, J. S., Lima, M. J., & Carvalho, M. (2007). *A leitura em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Sardinha, M. G. (2007). *Formas de ler: ontem e hoje*. In F. Azevedo (Coord.), *Formar Leitores – Das Teorias às Práticas* (pp. 1-8). Lisboa: Lidel.
- Sebastião, J., & Correia, S. V. (2007). A Democratização do Ensino em Portugal. In A. F. Costa, F. L. Machado & P. Ávila (Orgs.), *Portugal no Contexto Europeu, Vol. I: Instituições e Política*. Oeiras: Celta Editora.
- Sequeira, F., & Sim-Sim, I. (1989). *Maturidade Linguística e aprendizagem da leitura*. Braga: Universidade do Minho.
- Sequeira, F. (2002). A literacia em leitura. *Revista Portuguesa de Educação*, 15, 51-60.

- Silva, L. M. (2002). *Bibliotecas escolares e construção do sucesso educativo*. Braga: CIED/Universidade do Minho.
- Sim-Sim, I., & Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças*. Lisboa: Ministério da Educação – GEP.
- Soares, M. A. (2003). *Como motivar para a leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- Solé, I. (1992). *Estratégias de lectura*. Barcelona: Graó/ICE.
- Sousa, O. (2007). *O texto literário na Escola: uma outra abordagem – círculos de leitura*. In F. Azevedo (Coord.), *Formar Leitores – Das Teorias às Práticas* (pp. 45-68). Lisboa: Lidel.
- Viana, F. L., & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler. Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
- Viana, F. L. (2005). 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 2005* (pp. 13-21). Esposende: Câmara Municipal de Esposende.
- Viana, F. (2007). *Aprender a ler: apenas uma questão de métodos? Estratégias eficazes para o ensino da Língua Portuguesa* (pp.43-59). Lisboa: Gulbenkian. Casa da Leitura.
- Viana, F. L. (2009). *O Ensino da Leitura: a avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Viana, F. L., & Martins, M. (2009). Dos leitores que temos aos leitores que queremos. In I. Ribeiro & F. L. Viana (Coord.), *Dos Leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura*. (pp. 9-41). Coimbra: Almedina.
- Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º ciclo do ensino básico*. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11219>
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420–432.

Viana, F. L., & Martins, M. (2009). Dos leitores que temos aos leitores que queremos. *Ideias e projectos para promover a leitura*. In I. Ribeiro & F. L. Viana (Coord.), *Dos Leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura*. (pp. 9-41). Coimbra: Almedina.

Anexos



MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA E DESEMPENHO ESCOLAR NO ENSINO BÁSICO:

Contribuições para a inovação educacional

Questionário aos Hábitos de Leitura dos Alunos

Com este questionário pretende-se saber quais são os teus hábitos de leitura. Pede-se que respondas com a máxima sinceridade, não esquecendo que não há respostas certas ou erradas! A tua opinião é muito importante!

IDENTIFICAÇÃO		
Escola: _____	Data: ____/____/____	
Nome: _____		Idade: _____
Ano de escolaridade: _____	Género: Masculino <input type="checkbox"/>	Feminino <input type="checkbox"/>
Habilitações Literárias: Pai _____ Mãe _____		

Lê as questões colocadas com muita atenção e responde assinalando com um X ou escrevendo a resposta que achas correcta, nos locais adequados.

<p>1- Gostas de ler?</p> <p>Não <input type="checkbox"/> Nem por isso <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/></p>
<p>1.2- Se respondeste Não, ou Nem por isso à questão anterior, diz por que razão isso acontece.</p> <p>Não leio muito bem <input type="checkbox"/> Demoro muito a ler <input type="checkbox"/> Ler é chato <input type="checkbox"/></p> <p>Prefiro ver televisão ou jogar computador <input type="checkbox"/> Ler é perder tempo <input type="checkbox"/></p>
<p>2- Consideras que tens hábitos de leitura?</p> <p>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p>
<p>2.1- Se respondeste Não, qual(ais) a(s) razão(ões)?</p> <p>Não gosto de ler. <input type="checkbox"/> Não tenho muito tempo. <input type="checkbox"/> Os meus pais não me compram livros. <input type="checkbox"/></p> <p>Outra. <input type="checkbox"/> _____</p>
<p>2.2- Se respondeste Sim, quanto tempo dedicas à leitura?</p> <p>Menos de meia hora por dia <input type="checkbox"/> Cerca de uma hora por dia <input type="checkbox"/> Mais de uma hora por dia <input type="checkbox"/></p>
<p>3- O que costumavas ler?</p> <p>Livros <input type="checkbox"/> Revistas <input type="checkbox"/> Jornais <input type="checkbox"/> Enciclopédias <input type="checkbox"/> Blogues <input type="checkbox"/></p> <p>Outro. <input type="checkbox"/> Qual? _____</p>

<p>4- Se indicaste a leitura de livros, que tipo de livros lês?</p> <p>Aventuras <input type="checkbox"/> Ficção científica <input type="checkbox"/> Romance <input type="checkbox"/> Poesia <input type="checkbox"/> Banda-desenhada <input type="checkbox"/></p> <p>Policiais <input type="checkbox"/> Religiosos <input type="checkbox"/> Outro <input type="checkbox"/> Qual? _____</p>
<p>5- Onde costumavas ler?</p> <p>Em casa <input type="checkbox"/> Na escola <input type="checkbox"/> Na biblioteca <input type="checkbox"/> No parque <input type="checkbox"/></p> <p>Outro <input type="checkbox"/> Qual? _____</p>
<p>6- Com que frequência lês?</p> <p>Diariamente <input type="checkbox"/> Ao fim-de-semana <input type="checkbox"/> Mensalmente <input type="checkbox"/></p> <p>Só nas férias <input type="checkbox"/> Quando me apetece <input type="checkbox"/></p>
<p>7- Quantos livros lês por ano?</p> <p>Nenhum <input type="checkbox"/> 1 a 2 <input type="checkbox"/> 3 a 5 <input type="checkbox"/> 6 a 10 <input type="checkbox"/></p>
<p>8- Quando vais de férias costumavas levar algum livro contigo?</p> <p>Sim, sempre <input type="checkbox"/> Sim, às vezes <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p>
<p>9- Os livros que lês são:</p> <p>requisitados na Biblioteca da Escola <input type="checkbox"/> requisitados na Biblioteca Municipal <input type="checkbox"/></p> <p>emprestados por amigos <input type="checkbox"/> comprados <input type="checkbox"/></p>
<p>10- Costumas pedir aos teus pais que te comprem livros?</p> <p>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p>
<p>11- Ficas contente quando te oferecem livros no teu aniversário ou pelo Natal?</p> <p>Sim <input type="checkbox"/> Assim- Assim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p>
<p>12- Costumas oferecer livros?</p> <p>Às vezes <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/></p>
<p>13- Para ti, a leitura é?</p> <p>Um prazer <input type="checkbox"/> Uma obrigação <input type="checkbox"/> Uma maneira de aprender mais <input type="checkbox"/></p>
<p>14- Neste momento estás a ler algum livro?</p> <p>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p>
<p>14.1- Se respondeste Sim à questão anterior, qual é o título?</p> <p>_____</p>

Obrigada pela tua participação!

Livros lidos pelos alunos na altura do questionário

Número aluno	Nome do Livro	Autores	PNL
1	Deste lado da vida	*	
2			
3	Há sempre uma estrela no Natal	Luísa Ducla Soares	3.º e 4.º
4	Coisas do arco da velha com senhor arco-íris	António Manuel Couto Viana	3.º ano
5			
6	O fato novo do imperador	Hans Christian Andersen; ...	
	O capuchinho vermelho	*	
7	Deste lado da vida	*	
8			
9	O banqueiro anarquista	Fernando Pessoa (coleção infantil)	
10			
11	O gato das botas	Charles Perrault	
12	A docinho de morango vai à praia	Vários	
13			
14	Rosa, minha irmã Rosa	Alice Vieira	3.º ano
15	Boca do inferno	Ricardo Araújo Pereira	
16	Perdido na neve	Linda Jennings	2.º ano
17	Ratatouille	Walt Disney	
18	Histórias para sonhar	Mireille Saver	2.º ano
19	Uma aventura na cidade	Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada	
20	Ali Babá e os 40 ladrões	Adaptação para a Língua Portuguesa de António Pescada	
	Pinóquio	Walt Disney	1.º ano
	Peter Pan	*	
21	O anjo do lago	Susana Teles Margarido	
22	Kimazi e a montanha	Hilary Ruben	
23			
24	Heróis da terra especial	*	
25	O Príncipezinho	Antoine de Saint-Exupéry	6.º ano
26	Os Maias	Eça de Queiroz	
27	Como nasceu Portugal – D. Afonso Henriques	Coleção: História de Portugal- principais acontecimentos	

28	Como o Obélix caiu no caldeirão	René Goscinny e Alberto Uderzo	
29	O dia do terramoto	Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada; Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada;	6.º ano;
	Uma aventura em viagem	Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada; Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada;	6.º ano;
30	Barbi e o peso mágico		
31	Aventura dos números		
32	Coragem de Tição	Luís Represas	
33	365 curiosidades de animais	Edições Girassol	3.º, 4.º, 5.º, 6.º
34	A verdadeira história de Alice	Rita Taborda Duarte	4.º ano
35	Contos para rir	Luísa Ducla Soares	3.º ano
36	365 histórias: uma para cada noite		
	Os meus amigos	António Torrado	4.º ano
37	Um roubo na véspera de Natal	Inácio Nuno Pignatelli	
38	O futuro de Portugal		
39	Figuras Figuronas		
40	A arca de Noé	Vários	
	O Mago Merlim	Graciela Montes	
41	Crepusculo	Stephanie Meyer	
	A Lua Nova	Stephanie Meyer	
42	O futebol ou a vida	Manuel Alegre	7.º, 8.º e 9.º
43	Coragem de Tição	Luís Represas	
	Quando eu nasci	Isabel Minhós Martins.	2.º ano
44	Histórias de ir à bola		
45	Portugal- 8 séculos em banda desenhada	Maria da Conceição Fernandes	
46	Uma aventura na casa assombrada	Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada;	
47	Os cinco em acção	Enid Blyton	
48	Contos de Hans Christian Andersen	Hans Christian Andersen	
49			
50			
51	Este rapaz não existe	Alexandre Honrado	
52	Luar, a fadazinha da pedra da lua	Daisy Meadows	
53			

54	Uma aventura	*	
55	Doce canto da sereia	Bernadete Costa	
56	Doce canto da sereia	Bernadete Costa	
57	Ali Babá e os quarenta ladrões	Adaptação para a Língua Portuguesa de António Pescada	
58	Herbívoros	*	
59	Doce canto da sereia	Bernadete Costa	
60	Doce canto da sereia	Bernadete Costa	
61	A bruxinha Lili e os piratas	Knister	
62	Os contos da quinta em 5 minutos	Nicola Baxter	
63			
64	Grandes felinos	Sarah Walker	3. ^o e 4. ^o anos
65	Os dias dos dias	*	
66	A rã que queria ser maior do que o boi	Fábula	
67	Gerónimo Stilton	*	
68	Auto da Barca do Inferno	*	
69	Os 5 em acção e os espiões	Enid Blyton	

Nota: Os números que não contêm informação referem-se aos alunos que não se encontravam a ler nenhum livro.

