



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Maria José Pires Saganha

**Exposição à Escrita e Rendimento
Académico na Língua Portuguesa:
Um Estudo com Alunos do 5.º e 7.º ano**

outubro de 2015



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Maria José Pires Saganha

**Exposição à Escrita e Rendimento
Académico na Língua Portuguesa:
Um Estudo com Alunos do 5.º e 7.º ano**

Dissertação de Mestrado
Mestrado Integrado em Psicologia

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor João Arménio Lamego Lopes

outubro de 2015

DECLARAÇÃO

Nome: Maria José Pires Saganha

Endereço electrónico: a53198@alunos.uminho.pt

Número do Cartão de Cidadão: 139718737 ZZ0

Título dissertação: Exposição à Escrita e Rendimento Académico na Língua Portuguesa: Um Estudo com Alunos do 5.º e 7.º ano

Orientador: Professor Doutor João Arménio Lamego Lopes

Ano de conclusão: 2015

Designação do Mestrado: Mestrado Integrado em Psicologia

~

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

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Índice

Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Introdução.....	6
Método.....	11
Resultados.....	14
Discussão.....	20
Referências.....	24

Índice de Tabelas

Tabela 1. Médias e desvios-padrão das classificações obtidas na disciplina de língua portuguesa e nas provas de aferição.....	14
Tabela 2. Questionário de Hábitos de Leitura.....	15

Índice de Figuras

Figura 1. Modelo de mediação do sexo e do ano de escolaridade em relação a nota interna.....	19
Figura 2. Modelo de mediação do sexo e do ano de escolaridade em relação as notas de aferição.....	20

Agradecimentos

Obrigada

Ao Professor João Lopes pelo apoio, pelos conhecimentos transmitidos e sobretudo pela paciência, compreensão durante todo este processo. E principalmente por nunca ter desistido.

Ao grupo de investigação pelas dicas e pelo apoio fornecido. Um especial agradecimento a Ana pela sua amizade e conforto e a Professora Célia pelas suas intervenções e força transmitida.

Às minhas colegas de curso, Lúcia, Jotinha, Jana, Botelho, Olga, Juliana e Joantina, pelos vários sentimentos partilhados e por cada momento vivido.

Aos meus diversos amigos que continuam ou que fizeram parte num dado momento da minha vida, compreendendo, aceitando o pouco tempo que tinha para eles e o apoio demonstrado: Olívia, Ana, Lara, Nuno, Pedro, Berto, Pamela, Beto, Zé, Lipe, Té e Daniel, Gang da Worten e Dr^a. Ana Sofia.

Às minhas irmãs do coração, Marta, Zeza, Dani, Raqs, Xana e Jennifer, por terem sido o meu braço direito e esquerdo.

À minha família por todos os momentos vividos e pelo imenso amor que me dedicam. Um especial agradecimento a minha madrinha, a irmã-prima Oscarina, a minha avó e ao meu padrinho.

Às estrelinhas do céu, minha tia zé e meu vovô, por me iluminarem.

Ao meu pai, por tentar compensar o tempo perdido e pelos sermões que me mostram que a sua maneira se preocupa.

Por último, mas o mais importante agradecimento e por isso dedico-lhe este trabalho, a minha MãE, a minha amiga, a minha irmã, a minha confidente, a minha vida... Obrigada por todos os dias mostrares o verdadeiro significado da palavra amor. Obrigada por nunca desistires mesmo quando eu quis desistir. Obrigada por acreditares no meu sonho tanto ou mais quanto eu. Obrigada por partilhares todos os momentos comigo e por cada palavra que me transmites. És a minha musa. Este trabalho é tanto meu como teu.

Exposição à Escrita e Rendimento Académico na Língua Portuguesa: Um Estudo com Alunos do 5.º e 7.º ano

RESUMO

A exposição à escrita, através da leitura por prazer, é usualmente referenciada na literatura especializada como um dos factores que contribui para as diferenças individuais na literacia. No entanto, alguns investigadores argumentam que a leitura por prazer não se relaciona apenas com as competências relacionadas com a leitura, mas também com as aprendizagens escolares em geral. A presente investigação pretendeu avaliar o impacto da exposição à escrita, medida através de um teste de reconhecimento de títulos de livros e de um questionário de hábitos de leitura, no rendimento académico dos alunos do 5.º e 7.º ano. Para tal foram testados dois modelos, tendo como variáveis predictoras o reconhecimento de títulos e os hábitos de leitura, e como variáveis dependentes duas medidas diferentes do rendimento académico: a nota interna e a nota externa na disciplina de Língua Portuguesa. Foram ainda incluídas nos modelos duas variáveis mediadoras (o sexo e o ano de escolaridade). Os resultados mostram que exposição à escrita explica uma parte significativa da variância no rendimento académico, quer na nota interna, quer na nota externa, apresentando os hábitos de leitura um efeito directo no rendimento académico superior ao apresentado pelo reconhecimento de títulos.

Palavras-chave: Exposição à Escrita; Leitura por Prazer; Rendimento Académico; Hábitos de Leitura

Print exposure and school achievement in Portuguese Language: A study with 5th and 7th grade students

ABSTRACT

Print exposure through reading for pleasure, is usually referred to in the literature as one of the factors that significantly contributes to individual differences in literacy. However, some researchers argue that reading for pleasure is not related only to the skills related to reading, but also with school learning in general. This research aimed to evaluate the impact of the print exposure, measured by a book title recognition test and a reading habits questionnaire, in the academic performance of students of 5 and 7 grades. For such two models were tested, having as predictors the recognition of titles and reading habits, and as dependent variables two different measures of academic achievement: the internal note and the outer note in the discipline of Portuguese Language. We were also included in mediating variables (sex and grade). The results show that exposure written explains a significant proportion of the variance in academic achievement, either the internal note or notes on the outside, with the reading habits a direct effect on the upper academic performance than shown by the recognition of titles.

Keywords: Print exposure; Pleasure reading; Academic achievement; Reading habits.

A exposição à escrita¹ é usualmente referenciada na literatura especializada como um dos factores que contribui significativamente para as diferenças individuais na literacia (Sparks, Patton, Ganschow, & Humbach, 2012). A ideia subjacente a este conceito é a de que as crianças obtêm conhecimento sobre a escrita a partir de diversas fontes (e.g., livros, revistas) e são neste particular largamente condicionadas pelo meio ambiente em que estão inseridas (Ecalte & Magnan, 2008). O acesso a esse conhecimento pode ser realizado de diferentes formas, estando directamente relacionado com a fase de desenvolvimento que as crianças se encontram (Mol & Bus, 2011).

Numa fase inicial, a leitura partilhada de livros (adulto-criança em idade pré-escolar) parece ser a principal fonte de acesso ao conhecimento sobre a escrita (Sénéchal, 2006). Nesta prática, o adulto desempenha um papel activo, na medida em que proporciona as condições necessárias para a exposição da criança à escrita (Bus, 2001). Posteriormente, a exposição à escrita pode ocorrer, entres outras formas, através da leitura por prazer (Spear-Swerling, Brucker, & Alfano, 2010). Assim, em oposição à leitura obrigatória, imposta na sala de aula, a leitura por prazer caracteriza-se por ser uma escolha pessoal, tanto na realização da mesma, como na escolha do material de leitura (Dezcaller, Clariana, Cladellas, Badia, & Gotzens, 2014; Ecalte & Magnan, 2008; Flores, 2011; Greaney, 1980; Hughes-Hassel & Rodge, 2007; Radloff, 2008).

O envolvimento dos alunos na leitura por prazer, ou seja, o tempo que estes voluntariamente dedicam a ler, é variável. Desta forma, é possível diferenciar os alunos como leitores frequentes e não frequentes (Mol & Bus, 2011). Na literatura, os factores, mais referenciados quanto às diferenças individuais na exposição à escrita em geral, e na leitura por prazer em particular, são o nível socioeconómico (e.g., Ecalte & Magnan, 2008), as diferenças de sexo (e.g., Carvalho, 2011) e o ano de escolaridade (e.g., Radloff, 2008). No que diz respeito ao nível socioeconómico, os alunos com um alto nível socioeconómico tendem a apresentar maior exposição à escrita (Allington & McGill-Franzer, 2003; Ecalte & Magnan, 2008), podendo isso dever-se à facilidade de acesso a vários tipos de materiais de leitura, proporcionada pelas possibilidades financeiras (Allington & McGill-Franzer, 2003).

As diferenças na exposição à escrita também se verificam em função do sexo, sendo que as alunas tendem a ler por prazer com mais frequência do que os alunos (Anderson, Wilson, & Fielding, 1988; Baker & Wigfield, 1999; Carvalho, 2011; Greaney, 1980; Hughes-Hassel & Rodge, 2007; Radloff, 2008). Os autores justificam essas diferenças com base nos

¹ Termo equivalente a *Print Exposure*

papéis de género, na medida em que consideram a influência dos pares femininos um aspecto chave para a compreensão das diferenças de sexo ao nível da exposição à escrita (Allington & McGill-Franzer, 2003).

Alguns autores têm igualmente assinalado uma tendência para a diminuição do tempo dedicado a leitura por prazer, ao longo da escolaridade (Ecalte & Magnan, 2008; Gallik, 1999; Greaney, 1980; Radloff, 2008). A dificuldade que os alunos têm em se identificar com a leitura imposta na sala de aula, poderá estar na origem do declínio no tempo dedicado à leitura por prazer ao longo da escolaridade (Ivey, 1988).

A maioria dos estudos analisa estes factores (nível socioeconómico, sexo e ano de escolaridade) individualmente, não considerando a análise dos efeitos de um factor sob os outros. Assim, uma análise de todas estas variáveis permitirá um conhecimento mais abrangente do efeito de cada uma delas na exposição à escrita (Greaney, 1980).

Hábitos de Leitura por Prazer

Uma questão fundamental na leitura por prazer está relacionada com o tipo de material de leitura que os alunos elegem. Como afirma Rodriguez (2008), a leitura recreativa pode incluir livros, mas também, outro tipo de material, designadamente revistas, banda desenhada e jornais.

Na investigação, as revistas surgem como o material de leitura preferido pelos alunos (Pitcher et al., 2007; Flores, 2011; Gallik, 1999; Spear-Swerling et al. 2010). Em Portugal, os jornais parecem ser o tipo de leitura eleito pela maioria dos jovens, seguidos das revistas e dos livros (Carvalho, 2011). As diferenças no tipo de leitura também se verificam em função do sexo. As alunas optam frequentemente por livros, enquanto os alunos elegem os livros de não ficção e banda desenhada como material de leitura recreativa (Greaney, 1980; Spear-Swerling et al., 2010).

Dado que a literatura apoia uma forte relação entre a leitura por prazer e o desempenho escolar, torna-se fulcral o conhecimento acerca dos hábitos de leitura por prazer dos alunos (Hughes-Hassel & Rodge, 2007). No sentido de promover mais eficazmente a leitura por prazer e a subsequente motivação, quer na sala de aula, quer nos programas destinados a tal fim (Spear-Swerling et al., 2010).

Exposição à Escrita e Rendimento Acadêmico

Vários autores têm enfatizado a importância da exposição à escrita, através da leitura por prazer, nas competências essenciais a leitura (e.g., vocabulário, *spelling*, fluência, compreensão leitora), durante a escolaridade e, também, posteriormente na vida adulta (e.g., Acheson, Wells, & MacDonald, 2008; Ecalte & Magnan, 2008; Spear-Swerling, 2006; Spear-Swerling et al., 2010; Topping, Samules, & Paul, 2007). A investigação postula que a exposição frequente à escrita está relacionada de forma significativa com o sucesso inicial na aprendizagem da leitura (aquisição da consciência fonémica e decodificação de palavras) e, com o desenvolvimento de competências relacionadas com a linguagem (Sparks et al., 2012; Stanovich, 1993, 2000). Por sua vez, a consolidação dessas aprendizagens e o envolvimento na leitura por prazer são aspectos importantes nas competências leitoras, como a fluência e a compreensão leitora (Spear-Swerling, 2006; Spear-Swerling et al., 2010). Assim, os alunos que revelam ler nos tempos livres apresentam melhores níveis nas competências leitoras do que os alunos que não se envolvem em actividades de leitura recreativa (Mol & Bus, 2011).

No entanto, alguns investigadores argumentam que a exposição à escrita, através da leitura por prazer, não se relaciona apenas com as competências relacionadas com a leitura, mas também com as aprendizagens escolares em geral. Nesta perspectiva, a leitura por prazer é vista como um elemento facilitador no rendimento académico em geral e nas disciplinas específicas em particular (Flores, 2011; Molina, 2006). Assim, quanto mais os alunos se dedicam a ler nos seus tempos livres, melhores resultados escolares tendem a apresentar (Dezcallar et al., 2014, Warrican, 2006).

Dezcallar e colaboradores (2014) desenvolveram um estudo com alunos dos 6 aos 12 anos, que pretendia averiguar se a leitura por prazer se relacionava com a média das notas das disciplinas curriculares. A variável leitura por prazer foi dividida em três grupos: baixo, médio e alto, consoante a pontuação na resposta que os pais dos alunos forneciam à questão “O seu filho/a gosta de ler?”. As conclusões indicam que o grupo com maior prazer pela leitura recreativa correspondia as melhores médias nas disciplinas curriculares.

Por sua vez, o estudo de Flores (2011) com alunos do ensino secundário, demonstrou que uma leitura frequente, com um propósito recreativo, está associada as notas mais altas em vários domínios académicos. Na mesma linha, Radloff (2008) debruçou-se sobre o efeito da exposição à escrita numa prova estandardizada de ciências (TAKS, *Texas Assessment of Knowledge & Skills*), com alunos universitários. As conclusões revelaram que 12% da variância nos resultados da prova era explicada pela exposição à escrita.

No entanto, as conclusões encontradas em investigações desenvolvidas com amostras do ensino secundário e universitários não apontam no mesmo sentido. Alguns dos estudos mostram uma relação estatisticamente fraca entre a leitura por prazer e o rendimento académico (Gallik, 1999) e, outros mostram que a relação entre estas variáveis se verifica quando o rendimento académico se situa nos extremos positivos de realização académica (Chen, 2007). Uma das possíveis razões para o facto de os resultados serem contraditórios (ou seja, nem todos os estudos encontraram uma relação positiva entre o rendimento académico e a exposição à escrita), poderá estar relacionada com o tempo que os alunos do ensino secundário e universitário dedicam a leitura com propósitos especificamente académicos (Gallik, 1999).

Os estudos que se focam ou abordam a relação entre o rendimento académico e a exposição à escrita, na sua maioria, possuem características metodológicas semelhantes. Por exemplo, as amostras na sua generalidade são constituídas por alunos do ensino universitário (Acheson et al., 2008; Chen, 2007; Gallik, 1999; Martin-Chang & Gould, 2008; Radloff, 2008; Stanovich & Cunningham, 1993; Stanovich, West & Harrison, 1995; Warrican, 2006), sendo importante desenvolver mais estudos com alunos de ciclos diferentes de ensino. Outro aspecto a considerar é o facto de algumas investigações, que se debruçam sobre a relação entre a exposição à escrita e várias competências (de leitura, de conhecimento geral, de construção de silogismos), empregam o rendimento académico como variável de controlo (e.g., Osana, Lacroix, Tucker, Idan & Jabbour, 2007), não explorando o efeito directo da exposição à escrita no rendimento académico. Neste sentido, a relação entre a exposição à escrita e o rendimento académico necessitará de ser mais aprofundada na literatura (Radloff, 2008).

Metodologias de Estudo da Exposição à Escrita

A metodologia utilizada para avaliar a exposição à escrita está directamente relacionada com os objectivos de investigação (Allen, Cipielewski, & Stanovich, 1992; Martin-Chang & Gould, 2006). Os questionários, por exemplo, são administrados com a intenção de avaliar, entre outros aspectos, as atitudes face à leitura por prazer (Allen et al., 1992; Baker & Wigfield, 1999) e os hábitos de leitura (Block & Mangieri, 2002; Carvalho, 2011; Hughes-Hassel & Rodge, 2007; Spear-Swerling et al., 2010). Já os diários de registo de actividades extracurriculares são utilizados com o objectivo de determinar o tempo que os alunos dedicam a leitura por prazer (Allen et al., 1992; Anderson et al., 1988; Greaney, 1980). A estimativa do número de livros que os alunos possuem em casa (Sénechal, 2006) e a

frequência da leitura por prazer (Flores, 2011) são também métodos usualmente empregues na investigação acerca da exposição à escrita.

Estes métodos apresentam algumas desvantagens que comprometem a fiabilidade dos dados, de entre os quais se destacam: a desejabilidade social associada aos questionários (Radloff, 2008); a disponibilidade de tempo por parte dos participantes, que os diários exigem (Spear-Swerling et al., 2010) e a dificuldade na estimativa de quantidades de tempo exactas (Martin-Chang & Gould, 2006).

O teste de reconhecimento de títulos constitui também uma metodologia de avaliação da exposição à escrita, que tem recebido particular aceitação dos investigadores (Spear-Swerling et al., 2010). A familiaridade com o domínio da literatura e as diferenças individuais na exposição à escrita são aspectos que os testes de reconhecimento de títulos permitem inferir (Allen et al., 1992), tendo subjacente uma lógica de detecção de sinal (Cunningham & Stanovich, 1990; Mol & Bus, 2011). Os participantes devem seleccionar num conjunto de títulos de livros (incluindo itens que correspondem a títulos verdadeiros e a falsos) aqueles que pensam ser títulos reais (Allen et al., 1992; Cunningham & Stanovich, 1991; Ecalte & Magnan, 2008; Radloff, 2008). A selecção de itens, com o intuito de demonstrar que reconhece mais títulos do que na realidade conhece, é reflectida na pontuação negativamente (o número de títulos falsos seleccionados é subtraído ao número de títulos verdadeiros). Desta forma, esta metodologia permite diminuir o efeito de desejabilidade social associado aos questionários (Allen et al., 1992; Cunningham & Stanovich, 1990; Spear-Swerling et al., 2010).

A rapidez e a facilidade quanto a administração, a adequação a uma ampla variedade de participantes (devido, em parte, a baixa exigência cognitiva que requiere) e o aceitável dispêndio de tempo de aplicação (ao contrário do método do diário) constituem características que tornam atractiva a utilização de testes de reconhecimento de títulos (Allen et al., 1992; Spear-Swerling et al., 2010). Contudo, este método não permite quantificar o tempo dedicado à leitura por prazer ou determinar quais os hábitos de leitura dos alunos (Cunningham & Stanovich, 1990; Ecalte & Magnan, 2008; Radloff, 2008; Spear-Swerling et al., 2010; Stanovich et al., 1995)

Por último, as diferenças associadas a cada método não invalidam que o mesmo constructo possa ser estudado de forma independente por qualquer dos métodos, sendo que os estudos têm evidenciado correlações positivas entre diversos métodos de avaliação (Allen et al., 1992).

Objectivos do Estudo

A presente investigação pretende analisar a relação entre a exposição à escrita (através da leitura por prazer) e o rendimento académico na disciplina de Língua Portuguesa. Os alunos escolhidos foram do 5.º e o 7.º ano, uma vez que as classificações das provas de aferição se encontravam disponíveis aquando da recolha de dados.

.Os objectivos específicos do presente estudos são: (1) identificar os hábitos e a frequência de leitura dos alunos do 5.º e 7.º ano; (b) analisar a exposição à escrita em função do nível de escolaridade, do sexo e do nível socioeconómico e (c) testar dois modelos explicativos do papel da exposição à escrita no rendimento académico na disciplina de Língua Portuguesa.

Método

Participantes

Os participantes do estudo, escolhidos por um processo de amostragem de conveniência, são alunos de uma escola pública da cidade de Braga.

A amostra é constituída por 198 participantes, sendo 100 (50.50%) do sexo feminino e 98 (49.50%) do masculino. Da totalidade dos participantes, 102 (51.5%) alunos são do 5.º ano e 96 (48.5%) do 7.º ano. A idade média dos alunos do 5.º ano é de 10.44 anos ($DP = .52$), variando entre os 10 e 12 anos. No 7.º ano, a idade varia entre os 12 e 15 anos, apresentando uma idade média de 12.42 ($DP = 0.57$). Quanto à nacionalidade, há 188 (94.9%) alunos portugueses, 3 (1.55%) de nacionalidade Ucraniana, 6 (3%) alunos brasileiros e 1 (0.5%) aluno americano. No momento do estudo, nenhum aluno da amostra era contemplado por medidas dos serviços de educação especial.

No que diz respeito ao nível socioeconómico, os participantes foram classificados de acordo com o apoio social que recebiam por parte da escola, aquando do momento da administração das provas. Assim, os alunos foram divididos em três grupos: os alunos com escalão A (apoio económico total no material escolar e na alimentação); os com escalão B (apoio económico parcial no material escolar e na alimentação); e os com escalão C (nenhum apoio económico no material escolar e na alimentação). Desta forma, no total da amostra 65 (32.8%) alunos são do escalão A, 45 (22.7%) do escalão B e 88 (44.4%) do escalão C, correspondendo ao nível socioeconómico baixo, médio e alto, respectivamente.

Instrumentos

A delineação da estratégia de recolha de dados passou pela utilização de dois métodos de avaliação da exposição à escrita, permitindo analisar este conceito de vários ângulos. Por um lado, as diferenças individuais na exposição à escrita através da administração do teste de reconhecimento de títulos (Velasquez, 2007). Por outro, os hábitos e a frequência de leitura pela aplicação do questionário de hábitos de leitura (Spear-Swerling et al., 2010). De forma a diminuir o efeito da desejabilidade social, implicado na utilização dos questionários, os títulos do material de leitura que os participantes tinham lido foram solicitados.

Questionário de Hábitos de Leitura (QHL, *Reading Habits Questionnaire*, no original). O questionário foi traduzido e adaptado a partir de um utilizado num estudo de Spear-Swerling e colaboradores (2010). O questionário é constituído por 12 questões, que permitem averiguar os hábitos de leitura dos alunos, em horário extracurricular. Desta forma, a leitura obrigatória (realizada nas salas de aula ou material de leitura contemplados no currículo) não é abrangida pelo questionário.

As três primeiras perguntas pretendem saber se os alunos leram algum livro de ficção, não ficção, revista ou banda desenhada no último mês (devendo assinalar os títulos dos materiais por extenso). Nas duas seguintes, a frequência de leitura de livros, revistas e jornais é abordada. A frequência de visitas a uma livraria ou biblioteca é colocada na sétima questão. As perguntas 8ª, 9ª e 11ª referem-se sobre a leitura regular de jornais, banda desenhada e revistas. Por último, as restantes (10ª e 12ª) debruçam-se sobre os livros e autores preferidos (quer de ficção, quer de não ficção).

No presente estudo, o modo de cotação foi idêntico ao utilizado por Spear-Swerling e colaboradores (2010). A verificação dos títulos ou autores nomeados pelos participantes foi efectuada através da base de dados da Biblioteca Nacional e da plataforma Porbase. O documento relativo às metas curriculares de Português do ensino básico (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012) foi analisado de modo a garantir que nenhum dos títulos ou autores referidos pelos alunos estava abrangido pelo currículo escolar.

Teste de Reconhecimento de Títulos (TRT). O TRT (Velasquez, 2007) permite avaliar o contacto informal que as crianças têm com os livros. O teste é composto por 64 títulos de livros infantis, dos quais 32 dizem respeito a títulos de livros verdadeiros e os restantes a títulos falsos, distribuídos aleatoriamente.

As normas de cotação do instrumento basearam-se em estudos anteriores (Ecalte & Magnan, 2008; Radloff, 2008; Spear-Swerling et al., 2010). A pontuação final é obtida através da subtração do número de títulos falsos seleccionados ao número de títulos verdadeiros escolhidos.

Rendimento académico. O rendimento académico foi operacionalizado através das classificações obtidas durante o ano lectivo à disciplina de Língua Portuguesa e nas provas de aferição do ano transacto.

Procedimento

A direcção da escola, os(as) directores(as) de turma e os encarregados de educação foram contactados com o propósito de obter autorização para administração dos instrumentos. A recolha de dados foi realizada no 2º período do ano lectivo, no horário escolar, ocupando 30 minutos da aula estipulada por cada director de turma.

Durante a recolha de dados, alguns cuidados metodológicos foram tidos em conta, designadamente a ordem da administração dos instrumentos. Em primeiro lugar, foi distribuído o questionário de hábitos de leitura, e de seguida (depois do questionário recolhido) o teste de reconhecimento de títulos, com o intuito de evitar que os alunos usassem os títulos abrangidos no teste para preencher o questionário. Outro aspecto tido em conta relacionou-se com as expressões/afirmações utilizadas durante as explicações fornecidas aos alunos sobre o preenchimento dos instrumentos, que denunciasses qualquer vantagem/valorização dos alunos serem leitores activos, evitando assim o viés dos resultados (Radloff, 2008).

Desta forma, antes da administração dos instrumentos foi explicado aos alunos que seria necessário a sua colaboração para um estudo acerca da leitura. Depois de todos os alunos terem respondido a um conjunto de perguntas sobre os dados sócio-demográficos (e.g. nome, idade, sexo, nível sócio económico, nacionalidade), o questionário de hábitos de leitura e o teste de reconhecimento de títulos foram distribuídos. Relativamente ao questionário de hábitos de leitura, os alunos foram alertados para o facto de as questões dizerem unicamente respeito à leitura por prazer. Foram igualmente informados de que deveriam responder às mesmas individualmente e da forma mais sincera possível, sendo realçado que não existiam respostas certas ou erradas. Quanto ao teste de reconhecimento de títulos, os participantes foram avisados da existência de itens falsos pelo que, conseqüentemente, deveriam seleccionar apenas os títulos que achavam que correspondiam a títulos verdadeiros. Em cada

EXPOSIÇÃO À ESCRITA E RENDIMENTO ACADÉMICO NA LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO COM ALUNOS DO 5.º E 7.º ANO

turma, foi pedido a colaboração do professor(a) de forma a evitar que os alunos comunicassem entre si no momento do preenchimento dos instrumentos.

Por último, os dados sobre as classificações obtidas na disciplina de Língua Portuguesa e nas provas de aferição foram recolhidos através do sistema informático do agrupamento, que a escola em questão integra.

Resultados

Estatística Descritiva

Rendimento académico. As médias e os respectivos desvios-padrão das classificações obtidas na disciplina de língua portuguesa e nas provas de aferição são apresentados na tabela 1. As médias das classificações do 5.º ano são superiores as médias do 7.ºano. As notas obtidas pelos alunos do 5.º e 7.º ano variam entre os 2 e 5 valores, sendo que a percentagem de alunos com 3 valores é superior (nos três períodos do ano lectivo e nas provas de aferição) do que os alunos com outras notas escolares. Verificou-se também que alguns alunos situam-se nos extremos de realização (nível 5).

Tabela 1.

Médias e desvios-padrão das classificações obtidas na disciplina de língua portuguesa e nas provas de aferição

Classificações	5.ºano (n = 102)		7.ºano (n = 96)	
	M	DP	M	DP
Disciplina da Língua Portuguesa				
1.º Período	3.32	.69	2.77	.76
2.º Período	3.28	.75	2.93	.84
3.º Período	3.44	.71	3.05	.85
Provas de Aferição	3.52	.71	3.11	.83

Teste de Reconhecimento de Títulos. Na amostra do 5ºano, a média da pontuação no Teste de Reconhecimento de Títulos foi de 6.88 ($DP = 3.19$), variando entre os -1 e os 14 pontos. Relativamente aos alunos do 7ºano, a pontuação varia entre os -3 e os 16 pontos, apresentando uma média de 5.44 ($DP = 3.72$).

A pontuação total negativa de alguns alunos indica que, estes seleccionaram mais itens falsos do que verdadeiros. A média de itens falsos dos alunos do 5º ano foi de 9.35 ($DP = 4.74$). Nos alunos do 7ºano, a média de títulos falsos foi de 10.19 ($DP = 4.95$). Em comparação com estudos anteriores (Allen et al., 1992; Cunningham & Stanovich, 1991; Ecalle & Magnan, 2008; Radlof, 2008), a selecção de títulos falsos foi significativamente alta nesta amostra, sugerindo que o acaso terá sido uma estratégia utilizada para realizar o teste de reconhecimento de títulos (Velasquez, 2007).

Questionário de Hábitos de Leitura. As respostas ao Questionário de Hábitos de Leitura são apresentadas na Tabela 2, é possível verificar que o material de leitura preferido da amostra são os livros de ficção, seguido das revistas, banda desenhada e livros de não ficção (respondendo assim ao primeiro objectivo da presente investigação).

Tabela 2.

Questionário de Hábitos de Leitura

Questões		Respostas e Percentagens	
		5ºano ($n = 102$)	7ºano ($n = 96$)
1. No último mês leste algum livro de ficção nos teus tempos livres?	Sim	70.6 %	38.5%
	Não	29.4%	61.5%
2. No último mês leste algum outro tipo de livro nos teus tempos livres?	Sim	48.0%	27.1%
	Não	52.0%	72.9%
3. No último mês leste alguma revista ou banda desenhada nos teus tempos livres?	Sim	73.5%	58.3%
	Não	26.5%	41.7%
4. Indica o nome de todos os livros, revistas ou banda desenhada, que leste no último mês?	Nenhum título	20.6%	33,3%
	Um ou mais livros de ficção	50.9%	40.6%
	Um livro de não-ficção	13.7%	4.2%
	Uma ou mais revistas	31.4%	37.5%
	Uma banda desenhada	15.7%	5.2%

EXPOSIÇÃO À ESCRITA E RENDIMENTO ACADÊMICO NA LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO COM ALUNOS DO 5.º E 7.º ANO

Questões	Respostas e Percentagens		
		5ºano (n = 102)	7ºano (n = 96)
5. Com que frequência lê livros ou revistas nos teus tempos livres?	Quase nunca	10.8%	31.3%
	Uma vez por mês	19.6%	28.1%
	Uma vez por semana	33.3%	26.0%
	Quase todos os dias	36.3%	14.6%
6. Com que frequência lê coisas nos jornais nos teus tempos livres?	Quase nunca	32.4%	36.5%
	Uma vez por mês	9.8%	13.5%
	Uma vez por semana	27.5%	27.1%
	Quase todos os dias	30.4%	22.9%
7. Com que frequência vais a uma livraria ou biblioteca (que não por causa de trabalhos da escola)?	Quase nunca	49.0%	72.9%
	Uma vez por mês	21.6%	12.5%
	Uma vez por semana	27.5%	12.5%
	Quase todos os dias	2.0%	2.1%
8. Lê jornais regularmente? Se sim, indica o nome desses jornais.	Nenhum jornal	45.1%	57.3%
	Um jornal	14.7%	13.5%
	Dois jornais	21.6%	12.5%
	Três jornais	18.6%	16.7%
9. Lê livros de banda desenhada regularmente? Se sim, indica o nome desses livros.	Nenhum livro de BD	85.3%	95.8%
	Um livro BD	9.8%	3.1%
	Dois livros BD	2.9%	1.0%
	Três livros de BD	2.0%	0%
10. De todos os livros que leste, quais são aqueles de que gostaste mais (indica o título)?	Nenhum título	31.4%	51.0%
	Um livro de ficção	37.3%	29.2%
	Dois livros de ficção	18.6%	12.5%
	Três livros de ficção	6.9%	9.4%
	Um livro de não-ficção	12.7%	3.1%
	Dois livros de não-ficção	1.0%	1.0%

Questões	Respostas e Percentagens		
		5ºano (n = 102)	7ºano (n = 96)
11. Lê revistas regularmente? Se sim, indica o nome das tuas revistas favoritas.	Nenhum título	52.9%	47.9%
	Uma revista	28.4%	21.9%
	Duas revistas	11.8%	15.6%
	Três revistas	6.9%	14.6%
12. Tens autores preferidos? Se sim, indica o nome desses autores?	Nenhum autor	77.5%	88.5%
	Um autor de ficção	19.6%	8.3%
	Dois autores de ficção	2.9%	3.1%

Note: BD – Banda desenhada

Diferenças na Exposição à Escrita em função do Nível Socioeconómico, Sexo e Ano de escolaridade

Para facilitar as análises de dados e em concordância com outras investigações (Sparks et al., 2012; Sparks, Patton, & Murdoch, 2014; Spear-Swerling et al., 2010), procedeu-se à formação de variáveis compostas. Em primeiro lugar, averiguou-se se os itens respeitantes ao mesmo hábito de leitura, do questionário, se relacionavam entre si. De seguida, uma vez confirmada a relação entre os itens, efectuou-se o cálculo de cinco pontuações compostas relativas a cada hábito de leitura: ficção, não-ficção, revistas, banda desenhada e jornais. Estas foram calculadas através da média dos *z-score* entre os diferentes itens do questionário. Desta forma, cinco novas variáveis surgiram: hábitos de ficção, não-ficção, revistas, banda desenhada e jornais, com índices de confiabilidade de $\alpha = .62$; $\alpha = .55$; $\alpha = .78$; $\alpha = .74$ e $\alpha = .75$, respectivamente (para uma análise mais detalhada da análise ver Spear-Swerling et al., 2010).

Desta forma, relatam-se os resultados obtidos através das análises realizadas entre os diferentes hábitos de leitura (variáveis compostas), a frequência de leitura de livros e revistas (avaliada pela questão cinco do questionário de hábitos de leitura) e a pontuação no teste de reconhecimento de títulos em função do nível socioeconómico, sexo e ano de escolaridade.

Nível socioeconómico e exposição à escrita. As análises efectuadas com o teste de Kruskal-Wallis indicaram que não há diferenças significativas entre o nível socioeconómico e

os diferentes tipos de hábitos de leitura (ficção, não ficção, revistas, banda desenhada e jornais). O efeito do nível socioeconómico também não se verificou na pontuação do teste de reconhecimento de títulos e na frequência de leitura de livros e revistas.

Sexo e exposição à escrita. No que diz respeito ao sexo, encontraram-se diferenças significativas ao nível da pontuação no teste de reconhecimento de títulos ($U = 3887.00$, $Z = -2.53$, $p < .05$, $r = -.18$); dos hábitos de ficção ($U = 2672.00$, $Z = -5.572$, $p < .001$, $r = -.40$); de revistas ($U = 2905.50$, $Z = 5.229$, $p < .001$, $r = -.37$); de banda desenhada ($U = 4326.00$, $Z = -2.28$; $p < .05$, $r = -.16$); de jornais ($U = 3803.50$, $Z = -2.76$, $p < .01$, $r = .20$) e da frequência de leitura de livros e revistas $U = 4094.00$, $Z = -2.07$, $p < .05$, $r = -.15$). As alunas apresentam melhores resultados no teste de reconhecimento de títulos do que os alunos, dedicam mais tempo a leitura por prazer (de livros e revistas) e preferem livros de ficção e revistas. Quanto aos alunos optam na maioria por livros de banda desenhada e jornais.

Ano de escolaridade e exposição à escrita. Foi possível verificar diferenças significativas entre os alunos do 5.º e 7.º ano ao nível da pontuação no teste de reconhecimento de títulos ($U = 3688.00$, $Z = -3.21$, $p = .001$, $r = -.23$); dos hábitos de ficção ($U = 3612.500$, $Z = -3.21$, $p = .001$, $r = -0.23$); de não-ficção ($U = 4241.000$, $Z = -2.684$, $p < .01$, $r = -.19$), de banda desenhada ($U = 4221.500$, $Z = -2.684$, $p < .01$, $r = -.19$) e da frequência de leitura de livros e revistas ($U = 3101.00$, $Z = -4.609$, $p < .001$, $r = -.33$). Os alunos do 5.ºano pontuaram mais do que os do 7.º ano no teste de reconhecimento de títulos e apresentam maior frequência de leitura de livros e revistas. Em relação ao material de leitura, os alunos do 7.º ano optam menos por livros de ficção, de não-ficção e banda desenhada do que os alunos do 5.ºano.

Exposição à Escrita e Rendimento Académico

Para testar o papel da exposição à escrita no rendimento académico, foram testados dois modelos, tendo como variáveis dependentes duas medidas diferentes do rendimento académico: a nota interna e a nota externa (na prova de aferição) na disciplina de Língua Portuguesa. A co-variância entre a nota interna e externa a Língua Portuguesa esteve na origem da decisão de testar dois modelos de forma independente. O TRT e o QHL são considerados nestes modelos como variáveis independentes exógenas. As variáveis sexo e ano de escolaridade são apresentadas como variáveis endógenas, mediadoras do efeito do TRT e do QHL no desempenho académico. As variáveis nível socioeconómico e frequência de

leitura de livros e revistas, que haviam sido incluídas numa primeira versão do modelo, foram excluídas dado o facto de não terem impacto significativo no rendimento académico.

Como se pode verificar na figura 1, o modelo explica 23% da variância na nota interna. Todas as trajetórias são estaticamente significativas com excepção do efeito directo do teste de reconhecimento de títulos sobre o sexo ($b_{\text{Sexo/TRT}} = -.19$; $SE_b = .01$, $Z = -1.92$; $p = .06$). A variável teste de reconhecimento de títulos apresentou um efeito total de .25 relativamente à nota interna, sendo que o efeito directo de .20 e o efeito indirecto, mediado pelo sexo e ano de escolaridade, de .05, $p < .05$. No que diz respeito ao questionário de hábitos de leitura, este, evidencia um efeito total de .32 em relação à nota interna, sendo que o efeito directo de .24 e o efeito indirecto, mediado pelo sexo e ano de escolaridade, de .08, $p < .05$. Os valores estandardizados dos coeficientes de regressão e o R^2 são apresentados na figura 1.

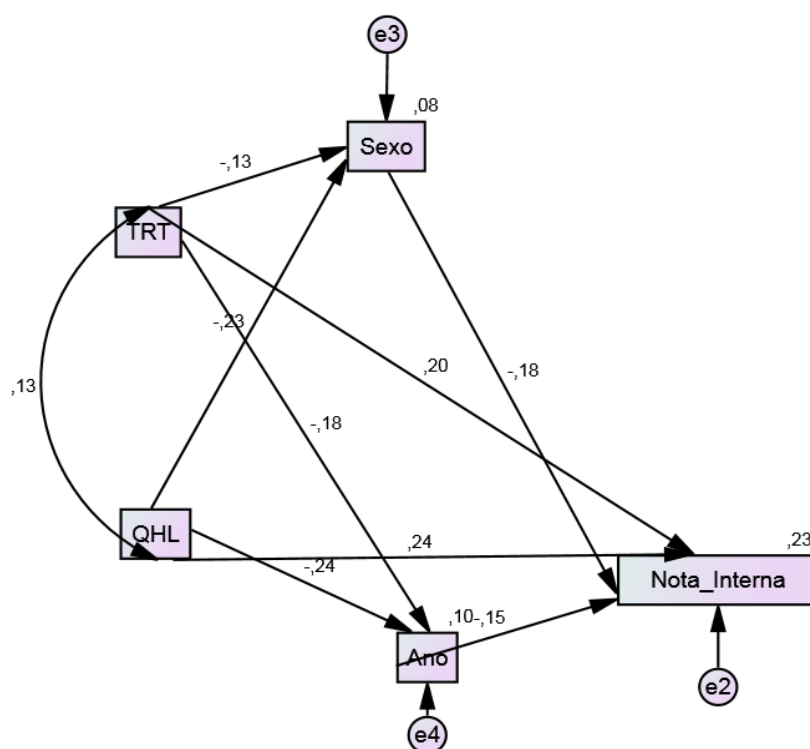


Figura 1. Modelo de mediação do sexo e do ano de escolaridade em relação a nota interna. O ajustamento do modelo evidencia um ajustamento razoável, CMIN/DF = 3.39, GFI = .99, CFI = .97, RMSEA = .10, PCLOSE = .13.

Como se pode verificar na figura 2, o modelo explica 17% da variância nos resultados das provas de aferição. Todas as trajetórias são estaticamente significativas com excepção do

efeito directo do teste de reconhecimento de títulos sobre o sexo, e da trajectória do teste de reconhecimento de títulos relativamente as notas de aferição. A variável teste de reconhecimento de títulos apresentou um efeito total de .04 relativamente a nota interna, sendo que o efeito directo de .09 e o efeito indirecto, mediado pelo sexo e ano de escolaridade, de .07 ($p < .05$). No que diz respeito ao questionário de hábitos de leitura, este, evidencia um efeito total de .04 em relação a nota interna, sendo que o efeito directo de .12 e o efeito indirecto, mediado pelo sexo e ano de escolaridade, de .10 ($p < .05$). Os valores estandardizados dos coeficientes de regressão e o R^2 são apresentados na figura 2.

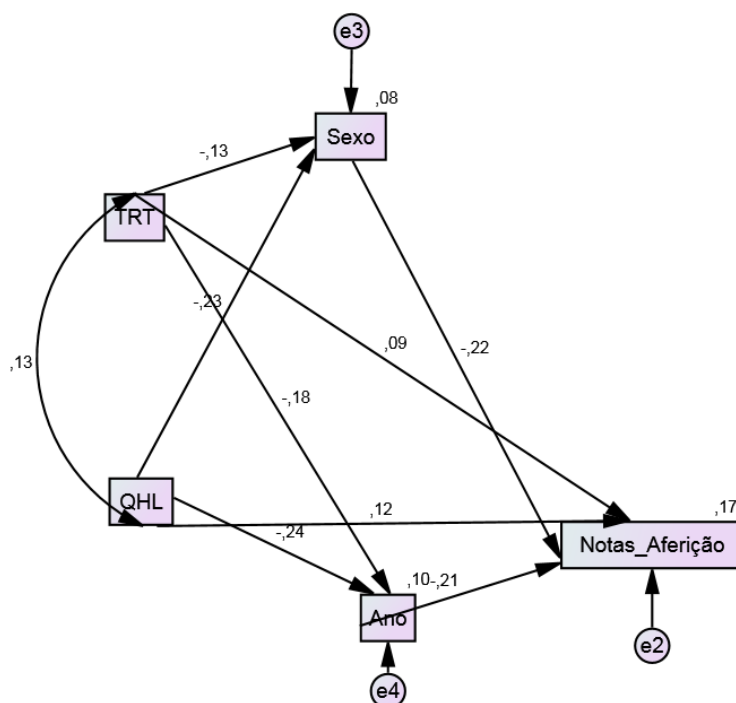


Figura 2. Modelo de mediação do sexo e do ano em relação as notas de aferição. O ajustamento do modelo apresenta um ajustamento razoável, CMIN/DF = 3.39, GFI = .99, CFI = .97, RMSEA = .11, PCLOSE = .13.

Discussão

Hábitos de Leitura por Prazer

Os resultados mostram que os alunos optam preferencialmente por ler livros de ficção, o que não se verifica em estudos anteriores, nos quais as revistas são apontadas como o material de eleição dos alunos (Flores, 2011; Gallik, 1999; Pitcher et al., 2007; Spear-Swerling et al., 2010). Os resultados do nosso estudo poderão ser eventualmente explicados

por especificidades culturais, nomeadamente a valorização do livro por comparação com as revistas, o que poderá igualmente contribuir para que os participantes forneçam respostas enviesadas pela desejabilidade social percebida (Chiu & McBride-Chang, 2006).

Também se verificou uma diversidade de hábitos de leitura em função do sexo. As alunas preferem ler livros de ficção e revistas, enquanto os alunos optam por livros de banda desenhada e jornais. Mais uma vez, essas diferenças poderão ser explicadas com base na análise de factores culturais, nomeadamente o facto de os rapazes poderem ter mais dificuldade em se embrenhar prolongadamente numa actividade prolongada e cuja recompensa é basicamente intrínseca (Chiu & McBride-Chang, 2006).

Diferenças na Exposição à Escrita em função do Nível Socioeconómico, Género e Ano de escolaridade

Nível socioeconómico. Apesar de a literatura confirmar um efeito do nível socioeconómico na exposição à escrita (e.g. Ecalte & Magnan), os resultados do presente estudo não apontam nesse sentido. Este facto poderá dever-se à forma como a variável nível socioeconómico foi operacionalizada (com base no apoio social de que os alunos beneficiavam). A literatura sugere que o modo como esta variável é definida, pode influenciar o efeito da variável na exposição à escrita (Nonoyama-Tarumi, 2008). Como por exemplo, o número de recursos educacionais no contexto familiar, como variável para avaliar o nível socioeconómico, apresenta efeitos ligeiros na exposição à escrita. Por outro lado, a literatura defende que a profissão dos pais e o rendimento familiar surgem como bons indicadores do nível socioeconómico (Allington & McGill-Franzer, 2003; Lee, 2014).

Sexo. As alunas apresentaram pontuações superiores no teste de reconhecimento de títulos, o que parece estar de acordo com os resultados genericamente encontrados na literatura. Radloff (2008), por exemplo, observou que as alunas universitárias apresentaram melhores resultados do que os alunos, no teste de reconhecimento de títulos.

Relativamente à frequência de leitura de livros e revistas, as alunas revelaram ler mais do que os alunos, resultado corroborado por estudos anteriores (Anderson et al., 1988; Baker & Wigfield, 1999; Carvalho, 2011; Greaney, 1980; Hughes-Hassel & Rodge, 2007; Radloff, 2008). As diferenças de sexo na exposição à escrita em geral, e na leitura por prazer em particular, poderão estar estritamente relacionadas com os efeitos de socialização quer nos alunos, quer nas alunas (Chiu & McBride-Chang, 2006).

Ano de escolaridade. Como é apontado na literatura, um efeito do ano de escolaridade verificou-se ao nível da exposição à escrita, revelando que os alunos do 5.º ano apresentam níveis de exposição à escrita superiores do que os alunos do 7.º ano. Ecalte & Magnan (2008), por exemplo, concluíram, a partir de um estudo longitudinal, que o tempo dedicado à leitura por prazer diminuía no 5.º ano em relação ao 4.º ano. O facto de os alunos não se identificarem com a leitura imposta na sala de aula (como foi anteriormente referido), poderá relacionar-se com a inadequação do material ao nível dos alunos: por ser objectivamente complexo, porque a preparação dos alunos é fraca ou por ambas (Allington, 2002). Assim, é importante disponibilizar uma variedade de material de leitura adequada ao nível dos alunos (Allington & McGill-Franzer, 2003).

Exposição à Escrita e Rendimento Académico

A exposição à escrita explica, em ambos os modelos, uma percentagem significativa da variância quer na nota interna, quer na nota externa. O efeito directo do sexo, do ano de escolaridade e do questionário de hábitos de leitura é, em ambos os modelos, muito superior ao efeito directo do teste de reconhecimento de títulos. Estas diferenças de efeito sugerem que ler tem maior impacto no rendimento académico do que reconhecer títulos de livros o que seria de esperar, sendo aliás um tipo de relação sugerido pela literatura (e. g. Krashen, 2004). De facto reconhecer títulos não significa que se leia os títulos reconhecidos ainda que, em princípio, só reconheça títulos com êxito quem tiver algum contacto com livros e com a literatura (formal ou informalmente). Já a leitura de livros exteriores à escola implica, para além da automatização da leitura, um empenho continuado no acto da leitura que genericamente acarreta efeitos positivos significativos no rendimento académico (Lopes, 2010).

Como defendido por Krashen (2004) a leitura por prazer apresenta-se como um bom preditor relativamente ao sucesso escolar dos alunos.

É importante considerar também que o facto de os alunos se dedicarem à leitura por prazer, não é condição determinante para o sucesso académico. Como sublinham alguns autores, o tipo de material de leitura que os alunos elegem é um factor a ter em conta (Carver & Lambert's, 1995; Topping, Samuels & Paul, 2007). De facto o material pode não ser adequado ao nível institucional, por se situar abaixo deste, não suscitando o efeito desejado no rendimento académico (Carver & Lambert's, 1995).

Os resultados do nosso estudo, bem como a literatura nesta área, evidenciam um aspecto particularmente significativo na relação entre exposição à escrita e rendimento académico: tudo aponta para uma associação bi-direcional entre exposição à escrita e rendimento académico. Assim, os alunos que apresentam boas competências de leitura tendem a ler mais e a desfrutar do tempo dedicado a leitura consolidando assim competências já adquiridas (Sparks et al., 2012). No pólo oposto, os alunos que apresentam piores competências de leitura tendem a ler menos, o que pode provocar maiores dificuldades na assimilação e retenção da informação que recolhem nos livros escolares. Isto poderá também motivar um progressivo evitamento de tudo o que é leitura (Anmarkrud, Bråten, 2009; Schiefele, Schaffner, Möller, Wigfield, 2012; Wigfield, 2000).

A relação entre a exposição à escrita em geral, a leitura por prazer em particular, e o rendimento académico na Língua Portuguesa, sugere a necessidade de se desenvolver uma compreensão ainda mais específica dos factores que levam os alunos optarem por não ler (McKool, 2007) e, na medida do possível, desenvolver estratégias que permitam aumentar progressivamente o nível de literacia dos alunos. Tais estratégias poderão ter um impacto positivo significativo quer no rendimento académico quer no desenvolvimento pessoal e social dos alunos, seja no curto, no médio ou no longo prazo.

Limitações e Estudos Futuros

As principais limitações deste estudo prendem-se com a desejabilidade social normalmente associada aos questionários de hábitos de leitura; com confiabilidade moderada de algumas variáveis compostas dos hábitos de leitura; com o tamanho e representatividade da amostra; e com o facto de a pergunta sobre a frequência de leitura, dizer apenas respeito a livros e revistas, não englobando outros tipos de material de leitura.

Como sugestão para estudos futuros, seria importante analisar o papel da exposição à escrita no rendimento académico, ao longo da escolaridade, permitindo porventura perceber variações no grau e tipo de relação destas variáveis ao longo do tempo, bem como os seus efeitos práticos.

Referências

- Acheson, D. J., Wells, J. B., & MacDonald. (2008). New and updated tests of print exposure and reading abilities in college students. *Behavior Research Methods*, 40(1), 278-289.
- Allen, L., Cipielewski, J., & Stanovich, K. E. (1992). Multiple indicators of children's reading habits and attitudes: Construct validity and cognitive correlates. *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 489-503.
- Anderson, R. C., Wilson, P. T., & Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 285-303.
- Anmarkrud, Ø. & Bråten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 252-256. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2008.09.002>
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.
- Block, C. C., & Mangieri. (2002). Recreational reading: 20 years later. *The Reading Teacher*, 55(6), 572-580.
- Bus, A. G. (2001). Joint caregiver– child storybook reading: A route to literacy development. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 1, pp. 179–191). New York, NY: Guilford Press.
- Cunningham, A., & Stanovich, K. (1990). Assessing print exposure and orthographic processing in children: A quick measure of reading experience. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 733-740.
- Cunningham, A., & Stanovich, K. E. (1991). Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 264-274.
- Chiu, M. M., & McBride-Chang, C. (2006). Gender, context, and reading: A comparison of students in 43 countries. *Scientific Studies of Reading*, 10(4), 331-362.
- Dezcallar, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M., & Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: Su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos*, 12, 107-116. doi: 10.18239/ocnos
- Ecalte, J., & Magnan, A. (2008). Relations between print exposure and literacy skills: New evidence from Grade 1-5. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 525-544. doi: 10.1348/026151007X267959

EXPOSIÇÃO À ESCRITA E RENDIMENTO ACADÉMICO NA LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO COM ALUNOS DO 5.º E 7.º ANO

- Flores, J. G. (2011). Reading habits and basic competences in students of compulsory secondary education. *Educación XXI*, 14(1), 117-134.
- Gallik, J. D. (1999). Do they read for pleasure? Recreational reading habits of college students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(6), 480-488.
- Greaney, V. (1980). Factors Related to Amount and Type of Leisure Time Reading. *Reading Research Quarterly*, 15(3), 337-357.
- Hughes-Hassel, S., & Rodge, P. (2007). The leisure reading habits of urban adolescents. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51, 22-33. doi: 10.1598/JAAL.51.1.3
- Lopes, J. A. (2010). *Conceptualização, avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem: A sofisticada arquitectura de um equívoco*. Braga: Psiquilíbrios.
- Martin-Chang, S. L., & Gould, O. N. (2008). Revisiting print exposure: exploring differential links to vocabulary, comprehension and reading rate. *Journal of Research in Reading*, 31, 273-284. doi: 10.1111/j.1467-9817.2008.00371.x
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137, 267-296. doi: 10.1037/a0021890
- Molina, L. (2006). Lectura y educación: Los hábitos lectores y su repercusión académica en la ESO. *Ocnos*, 2, 103-120.
- Osana, H. P., Lacroix, G. L., Tucker, B. J., Idan, E., & Jabbour, G. W. (2007). The impact of print exposure quality and inference construction on syllogistic reasoning. *Journal of Educational Psychology*, 99, 888-902. doi:10.1037/0022-0663.99.4.888
- Pitcher, S. M., Albright, L. K., DeLaney, C. J., Walker, N. T., Seunarinisingh, K., Mogge, S., Headley, K. N., Ridgeway, V. G., Peck, S., Hunt, R., & Dunston, P. J. (2007). Assessing adolescents' motivation to read. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50, 378-396. doi: 10.1598/JAAL.50.5.5
- Radloff, M. E. (2008). Print exposure and performance on the exit level science Texas Assessment of Knowledge and Skills: A correlational study of secondary students. *Dissertation Abstracts International: Series Humanities and Social Sciences*, 69, 1719. (UMI No. 3304445)
- Rodríguez, C. (2008). La animación a la lectura como fórmula para captar lectores. *Ocnos*, 4, 77-81.

- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly, 47*(4), 427-463. doi: 10.1002/RRQ.030
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading, 10*(1), 59-87.
- Sparks, R. L., Patton, J., Ganschow, L. & Humbach (2012). Relationships among L1 print exposure and early L1 literacy skills, L2 aptitude, and L2 proficiency. *Reading and Writing, 25*, 1599-1634. doi: 10.1007/s11145-011-9335-6
- Spear-Swerling, L. (2006). Children's reading comprehension and oral reading fluency in easy text. *Reading and Writing, 19*, 199–220. doi:10.1007/s11145-005-4114-x
- Spear-Swerling, L., Brucker, P. O., & Alfano, M. P. (2010). Relationships between sixth-graders' reading comprehension and two different measures of print exposure. *Reading and Writing, 23*, 73-96. doi: 10.1007/s11145-008-9152-8
- Stanovich, K. E. (1993). Does reading make you smarter? Literacy and the development of verbal intelligence. In editor H. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (pp. 133-180). San Diego, CA: Academic Press.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford.
- Stanovich, K. E., & Cunningham, A. (1993). Where does knowledge come from? Specific associations between print exposure and information acquisition. *Journal of Educational Psychology, 85*(2), 211-229.
- Stanovich, K. E., West, R. F., & Harrison, M. R. (1995). Knowledge growth and maintenance across the life span: The role of print exposure. *Developmental Psychology, 31*(5), 811-826.
- Wigfield, A. (2000). Facilitating children's reading motivation. In L. Baker, M. J. Dreher & J. T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation* (pp. 140-158). New York: Guilford Press.