

**Julho 2025**

**MESTRADO EM ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DE PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

---

# Formar Leitores: Um Estudo Sobre Práticas de Promoção da Leitura no 2º Ciclo do Ensino Básico

---

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI  
PARA A OBTENÇÃO DE  
GRAU DE MESTRE EM ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DE PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE  
PORTUGAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**DE**

LARA SOFIA FERREIRA LEITE

**ORIENTAÇÃO**

Doutora Carla Cristina Fernandes Monteiro



**PAULA  
FRASSINETTI**



## **Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti**

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de  
Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

# **Formar Leitores: Um Estudo Sobre Práticas de Promoção da Leitura no 2.º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de  
Educação de Paula Frassinetti para a obtenção do grau de Mestre  
em Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História  
e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Elaborado por Lara Sofia Ferreira Leite  
Sob orientação da Professora Doutora Carla Cristina Fernandes Monteiro

Porto, julho de 2025

*“A flor que desabrocha na adversidade é a mais rara e bonita de todas.”*

***Mulan***

## **Agradecimentos**

Os sonhos concretizam-se quando temos por perto quem nos apoia e os alimenta. Agradeço principalmente aos meus pais, os responsáveis pela concretização deste sonho, por depositarem em mim tudo o que mais desejavam. Serei eternamente grata.

À minha família, pelo apoio constante, por suportarem todos os meus dramas infinitos e nunca me deixarem para trás. Principalmente, por depositarem em mim toda a inteligência da família. Sou parte da vossa vida e vocês toda a minha história.

Família também são as amizades de 22 anos. À Mafalda, à Andreia e à Matilde sou grata por tudo aquilo que juntas vivemos, por serem a minha boia de salvamento e a fonte de muitas alegrias. Obrigada pelos laços inquebráveis e pelo conforto de simplesmente existirmos.

Um sonho destes só começa quando algo muito forte nos inspira. À minha Professora Sílvia, que me acompanhou durante os quatro anos que compõem o 1.º ciclo do ensino básico e que foram os melhores anos da infância. Pelo colo, pela união, por ser uma mãe, por nos ensinar a sermos mais e melhor, por nos ter feito crescer. Sou eternamente honrada por ainda hoje a poder chamar de «a minha Professora Sílvia». Enquanto estiver numa sala de aula, levá-la-ei sempre no meu coração.

Todo este percurso não seria possível sem a nossa casa de 5 anos, a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Agradeço a todos os professores e pessoal não docente que fazem desta casa a melhor em educação, pois aqui ninguém está só. Saudosamente, recordarei os meus colegas de curso e de estágio que por mim passaram e que, de certa forma, me tocaram. Os meus amigos, que também foram segunda casa, levo comigo, assim como todos os momentos de felicidade e de aperto em que nos tivemos.

Conheço de cor a pedagogia de cada um e hoje tranquilizo-me ao saber que a Educação estará assegurada por cada um de nós.

E, por mero acaso, finalmente acertei na sorte grande. À minha orientadora, Professora Doutora Carla Monteiro, agradeço não apenas todo o acompanhamento prestado e a sensibilidade que teve comigo nestes poucos anos, mas também por mostrar a toda a gente como se deve estar na Educação. A sua empatia, dedicação e afabilidade marcaram-nos. Sem si, há muito estaria perdida. Desejo que continue a chegar a outros estudantes da mesma forma exemplar, certamente reconhecerão a sorte que é tê-la na vida.

Agradeço à minha estrela guia, o meu cãopanheiro de quatro patas, Toffee. Treze anos não foram suficientes para aquilo que eu desejaria que vivêssemos juntos. Obrigada por me veres crescer, por seres o meu apoio emocional e o melhor amigo que alguma vez terei. Imagino-te no meu colo, como era habitual enquanto escrevia, e sei que, de certa forma, estarás sempre comigo. Sentirei a tua falta até nos voltarmos a ver.

Grata a todos por existirem na minha vida. Sem vocês não chegaria tão longe!

Por último, gostaria de expressar o meu profundo agradecimento à Porto Editora pela generosa oferta de livros para a iniciativa “Top 3 Leitores”, integrada no projeto de promoção da leitura desenvolvido com os alunos do 5.º ano do Agrupamento. A vossa colaboração foi essencial para o sucesso desta atividade, contribuindo de forma significativa para o reforço da motivação dos alunos e para o reconhecimento do seu empenho e entusiasmo pela leitura. Os livros oferecidos foram recebidos com enorme alegria e funcionaram como um estímulo poderoso. Em nome dos alunos, agradeço sinceramente o vosso apoio e a vossa sensibilidade para com este tipo de iniciativas educativas, que fazem verdadeiramente a diferença no percurso leitor dos mais jovens.

## Resumo

A motivação para a leitura tem sido apontada como um dos fatores determinantes no desenvolvimento de hábitos leitores consistentes e no sucesso escolar dos alunos. Entre os diversos tipos de motivação, a motivação intrínseca tem sido destacada como a mais sustentável ao longo do tempo. No entanto, vários estudos indicam que esta tende a diminuir à medida que os alunos progridem no percurso escolar.

Inserido no âmbito da prática de ensino supervisionada, o presente estudo, realizado junto de uma turma de 5.º ano de uma escola pública do norte de Portugal, teve como finalidade analisar o impacto de estratégias pedagógicas diversificadas na motivação intrínseca e na frequência da leitura dos alunos. A abordagem metodológica assentou na investigação-ação, combinando métodos quantitativos e qualitativos para a análise dos dados recolhidos junto de alunos, encarregados de educação e professores, com recurso a inquéritos por questionário.

Os resultados demonstraram um aumento estatisticamente significativo em três dimensões da motivação intrínseca: prazer na leitura, importância e curiosidade, e redução da resistência à leitura. A dimensão autoconceito do leitor também apresentou melhorias expressivas após a intervenção. Contudo, ainda que o envolvimento seja positivo, esta valorização subjetiva não se refletiu nas práticas efetivas de leitura fora do contexto escolar, onde a leitura autónoma se mostrou reduzida. Apesar do apreço pela leitura entre os encarregados de educação, a sua prática efetiva revelou-se moderada.

Tendo-se observado um impacto positivo das estratégias implementadas na motivação intrínseca e no envolvimento dos alunos com a leitura, este estudo contribui para a reflexão sobre práticas educativas eficazes na promoção da leitura, destacando o papel do professor enquanto mediador e modelo leitor.

Palavras-chave: Motivação intrínseca; Hábitos de Leitura; Estratégias pedagógicas; Mediadores; Ensino Básico.

## **Abstract**

Motivation to read has been identified as one of the key factors in the development of consistent reading habits and academic success. Among the various types of motivation, intrinsic motivation has been highlighted as the most sustainable over time. However, several studies indicate that it tends to decrease as students progress through their school years.

As part of supervised teaching practice, this study, carried out with a 5th-year class in a public school in northern Portugal, aimed to analyze the impact of diverse pedagogical strategies on students' intrinsic motivation and reading frequency. The methodological approach was based on action research, combining quantitative and qualitative methods to analyze data collected from students, parents/guardians and teachers using questionnaire surveys.

The results showed a statistically significant increase in three dimensions of intrinsic motivation: enjoyment of reading, importance and curiosity, and reduced resistance to reading. The reader's self-concept dimension also showed significant improvements after the intervention. However, although involvement is positive, this subjective appreciation did not translate into actual reading practices outside the school context, where autonomous reading remained limited. Despite the appreciation of reading among parents/guardians, their actual practice proved to be moderate.

Given the observed positive impact of the strategies implemented on students' intrinsic motivation and engagement with reading, this study contributes to the reflection on effective educational practices in promoting reading, highlighting the role of the teacher as a mediator and reading model.

**Keywords:** Intrinsic motivation; Reading habits; Pedagogical strategies; Mediators; Elementary school.

## Índice

Introdução .....	7
Parte I - Enquadramento teórico .....	9
1. A leitura .....	9
1.1. O Modelo Simples de Leitura .....	10
1.1.2. Perfis de Leitor – O que é um bom leitor? .....	12
1.2. A Perspetiva Ativa da Leitura .....	13
2. A literacia das crianças em Portugal – o paradigma atual .....	15
2.1. Estudos e relatórios de proficiência e aferição .....	15
2.2. A abordagem à leitura nos documentos oficiais – a respeito da motivação .....	20
3. A motivação para a leitura .....	22
3.1. O papel dos mediadores da leitura – o papel da família .....	24
3.2. Estratégias de motivação para a leitura .....	26
3.3. Avaliação da motivação para a leitura .....	29
Parte II - Contexto da investigação .....	31
1. Intervenção em 2.º CEB .....	31
1.1. Caracterização do contexto educativo .....	32
1.2. Caracterização da turma de intervenção .....	32
1.3. Implementação do projeto motivação para a leitura .....	33
2. Metodologia .....	36
2.1. Desenho da investigação .....	36
2.2. Participantes .....	38
2.2.1. Alunos .....	38
2.2.2. Encarregados de educação .....	39
2.2.3. Docentes .....	40
2.3. Instrumentos de recolha de dados .....	40
2.3.1. Questionário de motivação para a leitura “Eu e a leitura” .....	41
2.3.2. Questionário de envolvimento com a leitura “As minhas leituras” .....	41
2.3.3. Questionário “Hábitos de leitura familiar” - encarregados de educação .....	42
2.3.4. Questionário “Hábitos de leitura e estratégias de promoção de leitura” - docentes .....	42

2.3.5. Questionário de avaliação final das atividades .....	43
2.4. Procedimentos .....	43
2.4.1. Procedimentos na análise de dados .....	44
Parte III- Apresentação e discussão dos resultados.....	45
1. Resultados.....	45
1.1. Alunos .....	45
1.1.1. Avaliação das atividades .....	50
1.2. Docentes .....	52
1.3. Encarregados de educação.....	57
1.4. Discussão dos resultados.....	59
Considerações finais .....	69
Referências bibliográficas .....	73
Apêndices .....	81
Apêndice I- Calendário de advento literário .....	81
Apêndice II- Padlet de Turma .....	82
Apêndice III- Diário de Leitura .....	83
Apêndice IV- Top 3 Leitores .....	96
Apêndice V- Questionário de avaliação final das atividades .....	97
Apêndice VI- Questionário “Hábitos de leitura familiar” - encarregados de educação .....	99
Apêndice VII- Questionário “Hábitos de leitura e estratégias de promoção de leitura”- Docentes .....	101
Apêndice VIII- Consentimento institucional.....	105
Apêndice IX- Autorização encarregados de educação .....	106

## **Lista de figuras**

Figura 1. Base das Estruturas Cognitivas.....	13
Figura 2. Perfis de leitor.....	14
Figura 3. Perspetiva Ativa da Leitura de Duke e Cartwright (2021).....	16

## **Lista de quadros**

Quadro 1. Fases de implementação do projeto “Motivar para a Leitura no 2.º CEB”.....	35
--	----

## **Lista de tabelas**

Tabela 1. Distribuição das profissões dos encarregados de educação ( $n = 15$ ).....	41
Tabela 2. Medidas descritivas e resultados do teste t para amostras emparelhadas ( $n = 18$ ).....	48
Tabela 3. Resultados do teste de diferenças para rapazes ( $n=8$ ) e raparigas ( $n = 10$ ).....	49
Tabela 4. Avaliação das atividades de promoção da leitura pelos alunos ( $n = 18$ ).....	53
Tabela 5. Frequências de tipologias textuais abordadas pelos professores ( $n = 6$ ).....	55
Tabela 6. Estratégias de promoção da leitura em sala de aula ( $n = 6$ )..	57
Tabela 7. Estratégias implementadas para promover o gosto pela leitura ( $n = 6$ ).....	58

## **Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos**

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CL – Compreensão da Leitura

CLO – Compreensão da Linguagem Oral

IAVE – Instituto de Avaliação Educativo

MSL – Modelo Simples de Leitura

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PIRLS – *Progress in International Reading Literacy Study*

PISA – *Programme for International Student Assessment*

PNL – Plano Nacional de Leitura

RP – Reconhecimento de Palavras

## **Introdução**

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Num cenário educativo em que a literacia se assume como uma competência fundamental para o sucesso escolar e para a participação ativa na sociedade, a promoção da motivação para a leitura reveste-se de importância central no percurso formativo dos alunos. A leitura, entendida não apenas como uma capacidade técnica, mas como uma prática social e cultural, é essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e do prazer pela aprendizagem. Contudo, estudos recentes evidenciam um declínio progressivo da motivação para a leitura à medida que os alunos avançam no percurso escolar, sobretudo na transição entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico, fenómeno que desafia os docentes a desenvolverem estratégias pedagógicas eficazes e contextualizadas para inverter esta tendência.

Neste contexto, o presente estudo visa investigar a influência de um conjunto de estratégias e atividades de promoção da leitura na motivação intrínseca e na frequência da leitura de alunos do 5.º ano de escolaridade. A intervenção pedagógica, concretizada nas aulas de português, foi estruturada com base em referenciais teóricos sobre a motivação leitora e integrada numa prática de investigação-ação, que permitiu planificar, agir, observar, ajustar e avaliar a eficácia das estratégias aplicadas.

O presente relatório organiza-se em três partes principais. A primeira parte apresenta o enquadramento teórico, abordando os conceitos fundamentais relacionados com a leitura, a literacia das crianças em Portugal no paradigma atual e a motivação para a leitura. Na segunda parte, descreve-se o contexto da investigação, caracterizando o ambiente escolar, a turma intervencionada, os participantes, os objetivos, as questões de investigação, e a metodologia adotada. A terceira parte expõe e discute os resultados obtidos, articulando-os com a literatura e avaliando o impacto da intervenção sobre a motivação e os hábitos de leitura dos alunos, dos professores e dos encarregados de educação.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, que sintetizam os contributos do estudo, as suas limitações e as sugestões para futuras investigações e práticas pedagógicas.

Assim, o presente trabalho pretende contribuir para a reflexão e para a prática pedagógica voltadas para a formação de leitores motivados, autónomos e críticos, reforçando a importância de intervenções educativas integradas, que considerem as dimensões cognitivas, afetivas e sociais da leitura no contexto do Ensino Básico.

## Parte I - Enquadramento teórico

### 1. A leitura

Ler é uma tarefa complexa que implica a execução automática e concomitante de diferentes tarefas (Fernandes et al., 2005), principalmente quando estamos perante um sistema alfabético de transparência intermédia (Santos & Castro, 2008), onde, por vezes, não existe uma correspondência maximamente regular e biunívoca entre os segmentos fonológicos e os símbolos gráficos. Além disso, exige a coordenação automática e simultânea de várias operações cognitivas, especialmente em línguas com sistemas alfabéticos de transparência intermédia, como o português. Segundo Fernandes et al. (2005), essa tarefa envolve não só a descodificação de símbolos gráficos, mas também a interpretação e integração de significados. Em sistemas com transparência intermédia, a relação entre os segmentos fonológicos e os símbolos gráficos nem sempre é direta ou consistente, como apontam Santos e Castro (2008), o que cria desafios adicionais para leitores em formação, ao requerer que desenvolvam competências que vão além da correspondência entre grafemas e fonemas.

Até meados do século XX, a leitura era vista predominantemente como um processo mecânico de descodificação de símbolos gráficos. No entanto, o avanço de disciplinas como a Psicolinguística e a Sociolinguística trouxe uma transformação significativa na compreensão do que significa ler. Estas áreas de investigação evidenciaram que a leitura não se resume à descodificação, mas envolve a interação dinâmica entre o texto e o contexto. Como destacam Gough e Tunmer (1986), Hoover e Tunmer (1990) e Hoover e Tunmer (2020), a leitura deve ser entendida como um processo ativo, em que o leitor constrói significados ao relacionar a informação textual com os seus conhecimentos prévios e com o ambiente social e cultural em que está inserido.

De acordo com Giasson (2007) e McGuiness (2006), a leitura é uma habilidade que resulta de múltiplos fatores: linguísticos, cognitivos e afetivos. Estes autores destacam que a competência leitora depende da capacidade de descodificar, compreender e interpretar textos, o que exige não apenas habilidades técnicas, mas também envolvimento motivacional e emocional por parte do leitor. Sim-Sim et al. (2007) reforçam esta perspetiva ao enfatizar que o

ensino da leitura deve contemplar não só a aprendizagem de regras fonológicas e ortográficas, mas também estratégias de compreensão e práticas que fomentem a curiosidade e o prazer pela leitura.

Neste contexto, torna-se essencial redefinir o conceito de leitura como um processo que transcende o ato mecânico de ler, abrangendo competências linguísticas, cognitivas e sociais. Assim, a leitura não é apenas um meio de adquirir informação, mas também uma ferramenta poderosa para a formação do pensamento crítico e para a participação ativa na sociedade.

### **1.1. O Modelo Simples de Leitura**

Conforme mencionado, para ler e ser bom leitor, é necessário não só uma boa descodificação, mas também uma boa compreensão dos textos impressos, e é, de facto, nestes dois elementos basilares que se alicerça o Modelo Simples de Leitura (MSL) (do inglês *The Simple View of Reading* – SVR) (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990), criado nos anos 80 do século XX, mas continuando, até aos dias de hoje, a ser validado e reconhecido por um conjunto significativo de investigadores (Cadime et al., 2017; Catts, et al., 2006; Dolean et al., 2021; Hjetland et al., 2019; Kendeou, et. al., 2009; Kershaw & Schatschneider, 2012; Kim, 2017; Lervåg et al., 2017; Lonigan, et al., 2018; Ripoll et al., 2014; Tobia & Bonifacci, 2015; Tunmer & Chapman, 2012). De acordo com os precursores do modelo, o MSL mostra que uma compreensão de leitura eficaz é resultado de uma evidente interação entre o reconhecimento de palavras escritas (descodificação) e a compreensão de linguagem oral, que se traduz na seguinte fórmula:  $R$  (do inglês *Reading*) =  $D$  (do inglês *Decoding*)  $\times$   $L$  (do inglês *Language*) (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990).

Na sua mais recente atualização do modelo, Hoover e Tunmer (2021, p. 400) definem simplificadamente cada componente do MSL como:

- Compreensão da leitura (CL) - habilidade de extrair e construir significados literais e inferidos a partir do discurso linguístico representado na escrita.
- Reconhecimento de palavras (RP) – habilidade de reconhecer palavras impressas com precisão e rapidez, a fim de obter eficazmente acesso aos

significados adequados das palavras contidas no léxico mental interno.

- Compreensão da linguagem oral (CLO) – habilidade de extrair e construir significados literais e inferidos a partir do discurso linguístico representado oralmente.

Na figura 1, Hoover e Tunmer (2020) apresentam a *Base das Estruturas Cognitivas (Cognitive Fundations Framework, no original)*.

**Figura 1**  
*Base das Estruturas Cognitivas*



Fonte: Monteiro (2022), traduzido de Hoover e Tunmer (2020, p. 86)

À semelhança do MSL original (Gough & Tunmer, 1986), a Compreensão da Leitura encabeça a estrutura sustentada pelo reconhecimento de palavras e pela compreensão da linguagem oral. A *compreensão da linguagem* oral é composta pelos conhecimentos prévios e habilidades inferenciais e pelo conhecimento linguístico, englobando este o conhecimento fonológico, sintático e semântico. Relativamente ao *reconhecimento de palavras*, esta componente é formada pelas habilidades de decodificação alfabética, que compreende os conceitos sobre a escrita e o conhecimento do princípio alfabético. Este, por sua vez, engloba o conhecimento de letras e a consciência fonémica.

O MSL, sendo defendido por diversos investigadores, pela sua eficácia na prática em sala de aula, auxilia o professor a compreender especificamente as competências em que os alunos poderão estar a revelar dificuldades no domínio

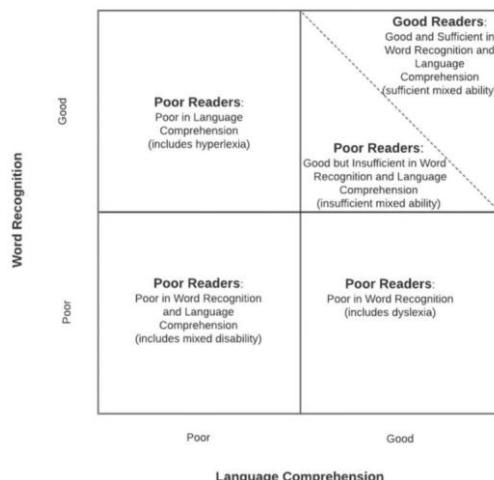
da leitura. Por conseguinte, aponta para os diferentes perfis de leitor existentes e para a sua caracterização, como poderemos observar no tópico que se segue.

### 1.1.2. Perfis de Leitor – O que é um bom leitor?

Com base no Modelo Simples de Leitura, podemos definir o que é um bom ou mau leitor, sendo que “good readers are those with good skills in both word recognition and language comprehension while poor readers are those with poor skills in either word recognition or language comprehension (or both)” (Hoover & Tunmer, 2020, p. 29).

Na mais recente atualização dos perfis de dificuldades na aprendizagem da leitura, Hoover (2023) deixa de apresentar quatro possíveis perfis de leitor (Hoover & Tunmer, 2020), para passar a evidenciar cinco grupos, traçados considerando as duas componentes decisivas do MSL, o reconhecimento de palavras e a compreensão da linguagem oral. Conforme se pode observar na Figura 2, Hoover (2023) adiciona ao perfil do bom leitor – Quadrante I, superior direito, uma nova variante, mostrando que todos os bons leitores ainda se encontram neste quadrante, mas agora torna claro que nem todos nesse quadrante são bons leitores, passando estes a serem considerados pelo desempenho “bom” e “suficiente” no RP e na CLO (Hoover, 2023, p. 14).

**Figura 2**  
*Perfis de leitor*



Fonte: (Hoover, 2023, p. 14)

Os cinco grupos distintos de leitura são capturados de forma objetiva, um representando nenhuma dificuldade de compreensão da leitura e quatro representando uma má (“poor”) compreensão de leitura. Ao adicionar os valores “insuficiente” e “suficiente”, Hoover (2023) obriga a considerar o produto contínuo das duas componentes (RP e CLO), afirmando que

os bons leitores são aqueles com habilidades boas e suficientes tanto em reconhecimento de palavras quanto em compreensão da linguagem oral, enquanto os maus leitores são aqueles que carecem dessas habilidades no reconhecimento de palavras, na compreensão da linguagem, ou em ambos. (p. 14)

“Visto que para adquirir essas competências é preciso ler muito com algum grau de êxito, e que não se pode ter êxito sem essas competências, as ajudas dos professores são um elemento-chave do processo de aquisição” (Miguel et al., 2012, p. 82). Uma vez que cabe ao docente explorar a proficiência dos seus alunos para a leitura, através da *Base das Estruturas Cognitivas* e dos perfis de leitor, este poderá ser um trabalho mais célere e com dados mais específicos sobre as falhas na leitura que os seus alunos detêm. Após o reconhecimento destas falhas, compete ao professor colocar em prática estratégias de motivação e de aprendizagem que os ajudem a ultrapassar as dificuldades diagnosticadas.

## 1.2. A Perspetiva Ativa da Leitura

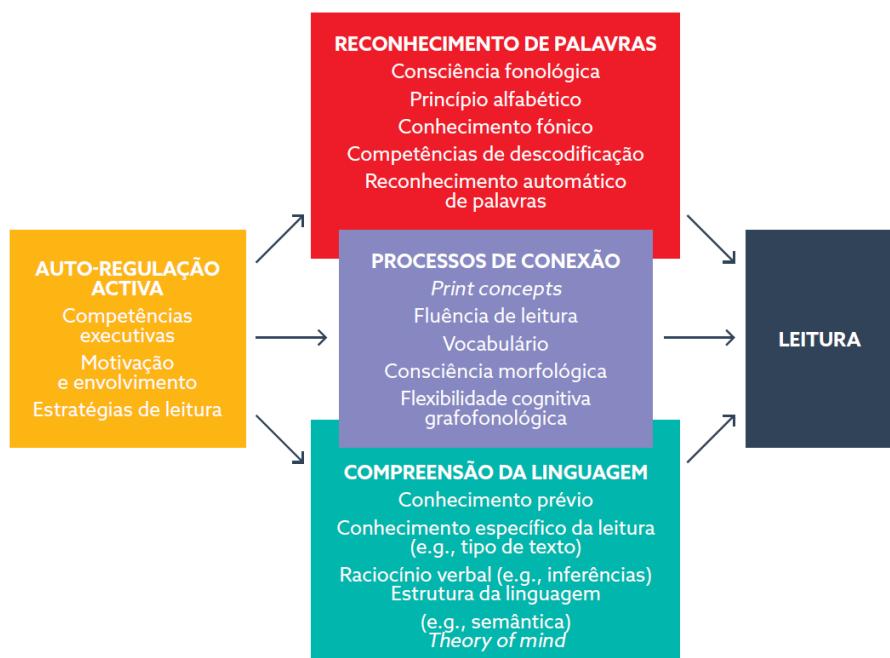
O modelo clássico da leitura formulado por Gough e Tunmer (1986), amplamente conhecido, teve o mérito de sintetizar de forma clara a complexidade da leitura, estabelecendo uma base sólida para as práticas de ensino que visam desenvolver estas duas competências de forma articulada. Contudo, o avanço do conhecimento científico na área da leitura trouxe à luz fatores adicionais que interferem de modo significativo na competência leitora dos alunos, especialmente no que diz respeito à motivação, envolvimento e autorregulação. Neste sentido, e considerando a necessidade de uma visão mais

abrangente, surge a Perspetiva Ativa da Leitura, proposta por Duke e Cartwright (2021). Esta perspetiva introduz elementos dinâmicos e interativos no processo de leitura, reconhecendo que ler não é apenas um processo de descodificação e compreensão, mas também uma atividade cognitiva e emocional que exige intenção, esforço e estratégias de autorregulação por parte do leitor.

A Perspetiva Ativa da Leitura, ao integrar novas dimensões como a motivação para ler, o conhecimento de estratégias, a autorregulação cognitiva e emocional, o conhecimento do mundo e o contexto de leitura, oferece aos professores um referencial mais completo para orientar as suas práticas pedagógicas. Ensinar a ler, sob esta abordagem, implica criar condições para que os alunos se sintam envolvidos, vejam sentido na leitura e se posicionem como agentes ativos do seu próprio processo de aprendizagem. Tal como representado na Figura 3, esta abordagem destaca a natureza intencional e estratégica da leitura, onde o leitor está constantemente a tomar decisões, ajustando os seus recursos e esforços consoante os objetivos, o tipo de texto e o contexto.

**Figura 3**

*Perspetiva Ativa da Leitura de Duke e Cartwright (2021)*



Fonte: Duke e Cartwright (2021, p. S33), trad. por Araújo e Lopes (2025)

Neste quadro teórico, as competências executivas, da motivação e do envolvimento adquirem um papel relevante. A leitura passa a ser vista como uma prática que se aprende também através do prazer e da curiosidade. Um aluno motivado é mais persistente diante de desafios, mais disposto a aplicar estratégias e mais capaz de transferir aprendizagens para novas situações. Além disso, como referem Duke e Cartwright (2021), há uma relação direta entre a motivação e o desenvolvimento de competências autorreguladoras, fundamentais para uma leitura fluente e compreensiva.

Deste modo, a incorporação da Perspetiva Ativa da Leitura nas práticas educativas não só contribui para uma melhoria das competências técnicas da leitura, como também reforça o papel da escola na formação de leitores críticos, autónomos e motivados. Esta visão implica, por conseguinte, uma atenção renovada por parte dos professores à promoção da leitura em contexto escolar e a implementação de estratégias de leitura eficazes. Tal necessidade torna-se ainda mais evidente quando analisamos o desempenho das crianças portuguesas nas avaliações nacionais e internacionais de literacia.

## **2. A literacia das crianças em Portugal – o paradigma atual**

### **2.1. Estudos e relatórios de proficiência e aferição**

Nos anos 90, surgiram em Portugal os primeiros estudos e relatórios sobre a proficiência dos alunos portugueses no domínio da leitura. O primeiro estudo nacional de literacia realizado por Benavente (1996) evidenciava uma percentagem preocupante de indivíduos adultos iletrados, cerca de 11% dos portugueses, ilustrando o analfabetismo instalado na população, tendo sido “possível estimar, no conjunto de população do Continente dos 15 aos 64, a existência de cerca de 600 mil pessoas nestas condições” (Benavente, 1996, p. 122).

De modo a atender aos desafios que se afiguravam no domínio da literacia da sociedade contemporânea, o governo apostou em políticas educativas como o aumento da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano de escolaridade (Decreto-Lei n.º 85/2009). Contudo, esta não foi a única medida desenvolvida até então, uma vez que a preocupação acrescida do governo levou ao desenvolvimento de

programas de promoção da leitura, que foram realizados em colaboração com instituições e entidades, tanto a nível nacional como internacional, coadunando-se com objetivos e necessidades políticas destinadas a fortalecer a posição do país no cenário global, servindo como fundamento para iniciativas como o Plano Nacional de Leitura e o Programa Nacional de Ensino do Português (Ribeiro & Viana, 2009, p. 160).

O Plano Nacional de Leitura (PNL) surge em 2006 como política educativa pública para alertar para a posição de inferioridade de Portugal em avaliações internacionais perante outros países e com o objetivo de fomentar os hábitos de leitura entre os portugueses. Em 2007, o Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa encomenda ao Observatório das Atividades Culturais o estudo *A Leitura em Portugal* (LP- 2007) (Santos et al., 2007), onde foram aplicados inquéritos sobre os hábitos de leitura em Portugal. Os resultados do estudo LP- 2007 (Santos et al., 2007) mostraram que, em Portugal, se verificou um aumento da qualificação escolar, que se mantém, no entanto, inferior à dos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) e da União Europeia, mostrando, “igualmente, uma baixa taxa de analfabetismo.” (Ribeiro & Viana, 2009, p. 163). Neste momento, o PNL tem em vigor o projeto PNL2027, do qual constam dez objetivos estratégicos e algumas das seguintes linhas orientadoras (Resolução do Conselho de Ministros n.º 48-D/2017):

- a) Criar um vasto compromisso social em torno da promoção da leitura como prioridade política, tendo em vista o desenvolvimento da literacia e o reforço dos hábitos de leitura na população; b) Lançar programas dirigidos a crianças, jovens e adultos, que visem promover o desenvolvimento de literacias múltiplas, designadamente, a da leitura e escrita, a digital, da informação visual, científica e tecnológica, por forma a preparar a população portuguesa para as exigências da sociedade do século XXI; g) Incentivar a produção e a disseminação de conteúdos e de estudos académicos sobre a leitura e a escrita;
- h) Promover projetos de formação de professores, mediadores de leitura,

agentes culturais e outros intervenientes; I) Reforçar a articulação entre a Rede Nacional de Bibliotecas Públicas, a Rede de Bibliotecas Escolares e as bibliotecas das instituições de ensino superior.

Entre um número vasto de projetos, o PNL apoia e financia diversas iniciativas no que toca à promoção da leitura, inclusive Clubes de Leitura nas escolas, com 50 escolas apoiadas no ano letivo 2023-2024.

Portugal participa em estudos internacionais que avaliam a competência leitora das crianças portuguesas face a outros países, multiplicando-se “os estudos e conferências relacionados com a leitura e com a escrita, bem como os relatórios sobre o desempenho dos alunos em estudos internacionais e as recomendações aos governos para que assumam a promoção da leitura como prioridade política” (Ribeiro & Viana, 2009, p. 155).

A título de exemplo, desde 2001, o *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), realizado de 5 em 5 anos, avalia as competências leitoras e a capacidade de os alunos do 4.º ano de escolaridade realizarem leituras recreativas. O estudo é desenvolvido pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement, e Portugal participa neste estudo desde 2011. A avaliação é realizada a partir de dois textos, um literário e outro informativo, de autores de renome, acompanhados de questões inferenciais. Adicionalmente, implementam questionários aos professores, encarregados de educação e alunos, de forma a obterem dados sobre o ambiente de aprendizagem, familiar e nível socioeconómico dos participantes (Azevedo & Balça, 2016). Portugal participou na mais recente edição (PIRLS, 2021), a qual sofreu notáveis transformações em virtude da transição do papel para o digital (ePIRLS). Ainda que se tenha dado esta transição, manteve-se em 2021 uma amostra em formato papel (*bridge*). Portugal alcançou uma pontuação de 531 nas provas em formato papel – ou seja, mais 3 pontos que os resultados obtidos em 2016 nesse formato (528). Nas provas em formato digital, Portugal atingiu 520 pontos. Em comparação com o formato em papel, realizado em 2016, os alunos portugueses que realizaram o ePIRLS obtiveram menos 11 pontos, contudo, Portugal pretende continuar a investir na transição para o digital (IAVE,

2023), alertando, não obstante, para o facto de este formato não ser o mais apropriado, proferindo como um exemplo adequado as provas de aferição nacionais, onde os alunos têm a possibilidade de reler o texto aquando da realização das questões. Face a 2016, Portugal apresenta uma melhoria no seu desempenho geral, subindo 8 posições e ocupando o 22.º lugar na tabela, que é composta por 43 países que realizaram as mesmas provas.

Para além disso, sobressai a pontuação dos alunos do ensino privado que alcançaram, em média, mais 39 pontos em comparação com os alunos de estabelecimentos de ensino público (554 vs. 515 pontos, respetivamente). Outros fatores, como a influência do ambiente familiar, o tempo dedicado à leitura diária, a quantidade de livros em casa, a acessibilidade à internet, os hábitos de leitura dos pais, a promoção de atividades de literacia pelos pais e o envolvimento dos pais nas atividades escolares, também foram identificados como correlacionados com o desempenho dos alunos em leitura no contexto do PIRLS 2021, em Portugal (PIRLS, 2021). O IAVE (Instituto de Avaliação Educativa) (2023), assinala a importância da aposta que tem empreendido na leitura, mais especificamente com o trabalho que tem sido desenvolvido no âmbito do Plano Nacional de Leitura, com o objetivo de incentivar as práticas de leitura recreativa fora do contexto escolar.

O *Programme for International Student Assessment* (PISA) é um estudo internacional que visa aferir as competências de leitura, de matemática e de ciências de uma amostra de alunos de 15 anos, assim como as suas competências para a resolução de problemas, criatividade, colaboração e literacia financeira. São participantes deste estudo 81 países, cujo desempenho dos alunos é avaliado face aos padrões estabelecidos pela OCDE. Esta avaliação revela-se importante para aferir os resultados das políticas educativas de cada país. O mais recente PISA (OCDE, 2023a; OCDE, 2023b), com os resultados publicados em relatório nacional em dezembro de 2023 (PISA, 2023), mostra que Portugal não obteve resultados mais positivos no domínio da leitura, quando comparado com o ano de 2018, sofrendo uma queda significativa de 15 pontos, atingindo, assim, 477 pontos e permanecendo 1 ponto acima da média da OCDE. Os alunos de escolas públicas, com 477 pontos, alcançaram mais 3

pontos do que os alunos de estabelecimentos de ensino privados. Quanto à proficiência, 76,9 % dos alunos portugueses obtiveram, pelo menos, o nível 2 de proficiência na leitura, superior à média de 73,7 % da OCDE. Estes alunos têm a capacidade de identificar a ideia principal de um texto de extensão moderada, de encontrar informação segundo critérios explícitos e complexos, e de refletir sobre a finalidade e a forma dos textos. Relativamente aos desempenhos mais elevados (“top performers”) (níveis 5 ou 6 de proficiência), 4,7% dos alunos portugueses atingiram esses níveis, embora abaixo da média da OCDE de 7,2%. Em contrapartida, 23,1% dos alunos pontuaram abaixo do nível 2 de proficiência (“low performers”), sendo 3,1 pontos percentuais abaixo da média da OCDE (IAVE, 2023). De acordo com o *Relatório PISA 2022*, as raparigas apresentam desempenho significativamente superior ao dos rapazes na leitura (diferença de 21 pontos em Portugal).

Relativamente às provas de proficiência nacionais, atualmente os alunos são submetidos às *Provas de Aferição*, que, no 2.º CEB (Ciclo do Ensino Básico), serão realizadas pelos alunos no 6.º ano de escolaridade, e que, para além de outras áreas, avaliam o desempenho destes na disciplina de Português. No que concerne ao domínio da Leitura e Educação Literária, os resultados da última Prova (Simões, 2023) demonstram que, comparativamente ao ano anterior, os alunos revelam mais dificuldades, sendo que 27,4% nem sequer foi capaz de responder às questões propostas. Foram apenas 5,2% dos alunos que conseguiram responder corretamente às questões desse domínio, menos 1,5% face ao ano anterior. De um modo geral, o desempenho dos alunos decresceu, e o Instituto de Avaliação Educativa, I.P. justifica as percentagens como resultado da pioneira implementação das Provas em suporte digital, “torna-se importante verificar a possibilidade de haver alguma influência de modo (suporte papel ou suporte digital) nos resultados obtidos pelos alunos. Partindo do pressuposto que existe uma menor experiência dos alunos em lidar com os suportes digitais nos processos de leitura e de escrita (... )” (Simões, p. 35, 2023).

Quanto às *Provas de Aferição* (2024) no 1.º CEB, mais propriamente no 2.º ano de escolaridade e relativamente à proficiência para a Leitura e Educação Literária na disciplina de Português, apenas 9,1% dos alunos demonstraram

conseguir alcançar plenamente os objetivos estipulados, enquanto 25,5% demonstraram conseguir com algum esforço. Por outro lado, 40,6% dos alunos revelaram dificuldades significativas, e 24,9% não conseguiram ou não responderam aos itens avaliados.

A comparação entre os resultados das Provas de Aferição no 1.º e 2.º CEB evidencia um agravamento das dificuldades no domínio da Leitura e Educação Literária à medida que os alunos avançam no percurso escolar. No 1.º CEB, 9,1% dos alunos demonstraram alcançar plenamente os objetivos, enquanto 25,5% conseguiram responder com algum esforço, perfazendo um total de 34,6% de respostas positivas. Já no 2.º CEB, apenas 5,2% dos alunos conseguiram responder corretamente às questões, uma diminuição de 1,5% face ao ano anterior, e 27,4% não responderam às questões propostas. Este contraste sugere que as dificuldades detetadas no 1.º CEB não só persistem como se agravam no 2.º CEB, sendo relevante considerar o impacto da transição para suporte digital, apontado pelo Instituto de Avaliação Educativa, I.P., como possível fator influenciador dos resultados mais baixos observados no 6.º ano.

Com base nestes resultados, torna-se fundamental analisar o tipo de abordagem adotada pelos docentes em sala de aula e compreender as orientações propostas pelo Ministério da Educação para promover o interesse dos alunos pelo ato de ler.

## **2.2. A abordagem à leitura nos documentos oficiais – a respeito da motivação**

Ao contrário da linguagem que se adquire de forma inata, a leitura é alcançada e desenvolvida por meio de instrução ao longo de vários anos. As orientações para o seu ensino e aprendizagem é da responsabilidade do Ministério da Educação, que disponibiliza aos professores as orientações curriculares para a sua prossecução.

No que diz respeito, às Aprendizagens Essenciais (AE) do 1.º CEB (Ministério da Educação, 2018a), embora as orientações curriculares disponibilizadas pelo Ministério da Educação para o ensino da leitura se concentrem maioritariamente em especificações técnicas, como a identificação de grafemas, a correspondência fonema-grafema e a fluência na leitura, há

também propostas que visam motivar os alunos para a prática de leituras recreativas. Estas incluem a promoção de leituras autónomas e silenciosas, a recriação de textos em formas artísticas e expressivas, e a exploração de textos narrativos e descritivos com finalidades lúdicas e estéticas. Tais propostas, embora menos enfatizadas face aos aspectos técnicos, desempenham um papel crucial na criação de experiências positivas e envolventes, que associam o ato de ler ao prazer e ao interesse pessoal, contribuindo para o desenvolvimento de leitores motivados e críticos.

No 2.º CEB, as orientações para a leitura (Ministério da Educação, 2018b), abrangem um leque mais amplo de competências, mantendo uma abordagem técnica, mas introduzindo também estratégias que incentivam a leitura crítica e reflexiva. Os alunos são desafiados a ler textos narrativos e expositivos associados a finalidades diversas, incluindo lúdicas, estéticas e informativas, realizando leituras em voz alta, silenciosa e autónoma. Estratégias estas que são mencionadas na literatura como potenciadoras do envolvimento na leitura, da motivação intrínseca e da autonomia (Guthrie & Wigfield, 2000; Guthrie et al., 2007). Para além de compreenderem o sentido global dos textos, os alunos devem explicitar temas, identificar ideias principais e pontos de vista, bem como reconhecer a estrutura textual, incluindo partes e subpartes. Adicionalmente, os alunos são orientados para distinguirem as características de géneros específicos, como a notícia, a entrevista, o anúncio publicitário e o roteiro, explorando as finalidades e formas destes textos, enquanto desenvolvem procedimentos de registo e tratamento de informação. Estas práticas, ao integrar dimensões técnicas e interpretativas, procuram não apenas consolidar as competências leitoras, mas também motivar os alunos a interagir de forma crítica e informada com os textos e com a sociedade que os envolve.

As propostas apresentadas, apesar de promoverem uma abordagem mais analítica e abrangente da leitura, não são, por si só, intrinsecamente motivadoras. Muitas delas têm um foco técnico e académico, como a identificação de estruturas textuais ou o uso de recursos expressivos, o que pode afastar o interesse natural dos alunos pela leitura, especialmente se estas atividades não forem apresentadas de forma apelativa ou interligadas a temas

do seu interesse. Posto isto, é necessário explorar de que forma se pode motivar os alunos para a leitura e que estratégias poderão ser úteis.

### **3. A motivação para a leitura**

Na realização de qualquer tarefa, seja ela escolar ou não, sabemos que a motivação é grande parte do sucesso da sua concretização, dizendo respeito aos “processos internos e externos que direcionam os indivíduos a ler” (Kheang et al., 2024, p. 262), pelo que poderá influenciar não só a sua frequência, mas também a quantidade e qualidade das leituras realizadas. Desta forma, é perceptível que, se a motivação é um fator tão determinante, é necessário escrutinar que tipos de motivação são eficazes para promover a leitura nos mais novos, isto é, que estratégias são eficazes e que resultados se obtêm das investigações no domínio ao longo dos anos.

Um dos fatores que contribuem para a leitura reside na motivação que os leitores-aprendizes apresentam para ler (Wigfield & Guthrie, 1997; Guthrie et al., 2004) e, segundo estes autores, à medida que os leitores se tornam mais motivados intrinsecamente, acabam por se envolver mais na própria atividade da leitura, levando-os a ler mais e de forma mais eficiente.

No domínio da motivação para a leitura, a investigação destaca duas categorias, a saber: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. A motivação intrínseca é considerada por uns, qualitativamente melhor, pois está ligada a resultados de aprendizagem mais positivos e “refere-se ao facto de uma pessoa querer ler pelo prazer implícito no ato” (Lopes & Lemos, 2014, p.122), surgindo esta da satisfação pessoal ao ler, como uma recompensa interna. Alunos com este tipo de motivação para ler, no geral, apresentam um maior sucesso escolar, compreensão mais profunda, estratégias de aprendizagem eficazes, bem-estar e baixos níveis de ansiedade (Suehiro & Boruchovitch, 2019). Já a motivação extrínseca está relacionada com a obtenção de um objetivo ou recompensa e também relacionada com a pertinência do assunto do texto. Por norma, esta motivação está associada a um tipo de motivação menos estável e mais temporária já que está relacionada a um uso utilitário. A motivação extrínseca pode ser prejudicial, pois pode levar os alunos a focarem-se em

recompensas ou punições e não em intenções genuínas de aprendizagem (Kheang et al., 2024), isto é, “para os alunos extrinsecamente motivados a aprendizagem é basicamente um meio para atingir um fim” (Lopes & Lemos, 2014, p.123). Quando os alunos estão extrinsecamente motivados, leem em função de valores sociais, como por exemplo para tirar boas notas, e não por motivação própria. Desta forma, é perceptível compreender que o sistema de recompensas não é de todo o melhor método para promover a leitura nos mais novos, por este ser uma motivação extrínseca e provavelmente temporária, pela qual se opta com o intuito de atingir apenas o objetivo de receber a sua recompensa, não desenvolvendo satisfação pessoal ou interesse em ler por prazer (Pelletier et al., 2022).

Vários estudos realizados no campo da motivação para a leitura diferem no grau de importância atribuída à motivação intrínseca e à motivação extrínseca. Enquanto alguns autores realçam o papel primordial da motivação intrínseca, associada ao prazer, interesse pessoal e autonomia do leitor, como fator mais sustentável para o envolvimento do leitor (Pečjak & Košir, 2008; Yıldız, 2013; Suehiro & Boruchovitch, 2019), outros destacam que a motivação extrínseca, baseada em recompensas, notas ou reconhecimento, pode também desempenhar um papel relevante, especialmente em fases iniciais do desenvolvimento leitor (Jeldrez et al., 2023; Kheang et al., 2024).

Sintetizando, as crianças podem ter diferentes propósitos e metas quanto às leituras pessoais, podendo ser motivadas intrinsecamente – com curiosidade, envolvimento e importância que dão ao ato de ler – ou extrinsecamente, através do reconhecimento, competição ou de recompensas (Pečjak & Košir, 2008).

Neste âmbito, são várias as investigações na área da motivação para a leitura que apontam para uma diminuição de ambas as motivações (intrínseca e extrínseca) dos alunos para a leitura à medida que envelhecem e avançam nos anos de escolaridade (Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998; Mata et al., 2009; Pečjak & Košir, 2008; Pelletier et al., 2022; Suehiro & Boruchovitch, 2019; Yıldız, 2013; Wigfield, Eccles, & Rodriguez., 1998). A alteração na motivação deve-se à diminuição de curiosidade, e, segundo Eccles, Wigfield e Schiefele (1998), com o passar dos anos, os alunos têm menos oportunidades de partilharem

experiências de leitura com terceiros. A perda de motivação para a leitura ao longo dos anos letivos é frequentemente atribuída a fatores como a crescente complexidade das aprendizagens, a utilização de materiais pouco atrativos e a diminuição da dimensão afetiva e social associada ao ato de ler (Mata, Monteiro & Peixoto, 2009; Monteiro & Mata, 2001). Estudos indicam que os alunos passam a associar a leitura a uma obrigação escolar, especialmente devido à ênfase em avaliações formais e ao enfoque técnico em detrimento de experiências lúdicas e significativas (McKenna et al., 1995; Kush & Watkins, 1996). Além disso, a menor interação entre alunos e professores em torno de práticas de leitura colaborativa contribui para o afastamento emocional da leitura, reduzindo a sua atratividade intrínseca (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998). Este declínio evidencia a importância de práticas pedagógicas que celebrem o prazer da leitura, promovam a escolha de temas relevantes e valorizem a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

A revisão da literatura realizada no campo da motivação para a leitura evidencia que as crianças iniciam o 1.º ciclo com altos níveis de motivação para ler. No entanto, à medida que as aprendizagens se tornam mais complexas, a motivação intrínseca tende a diminuir, enquanto a extrínseca aumenta (Mata, Monteiro & Peixoto, 2009). Esse declínio está relacionado não só com a exposição a materiais de leitura de baixa qualidade como também com a perda gradual da dimensão afetiva associada à leitura (Mata, Monteiro, & Peixoto, 2009; Monteiro & Mata, 2001; Wigfield & Guthrie, 1997), reforçando, assim, a importância do papel do professor como mediador dessa prática. Neste sentido, conforme salientam Applegate et al. (2014), os professores que demonstram entusiasmo e envolvimento pessoal com a leitura tendem a implementar com maior frequência estratégias que fomentam o gosto e o interesse dos alunos pela leitura, atuando como modelos inspiradores e mediadores de experiências leitoras significativas.

### **3.1. O papel dos mediadores da leitura – o papel da família**

A leitura e a escrita não devem ser encaradas apenas como competências técnicas e instrumentais, mas como práticas sociais com um significado mais

abrangente, que influenciam a capacidade do indivíduo de se adaptar e funcionar no contexto social contemporâneo. Este entendimento mais complexo está associado ao conceito de literacia, no qual se destaca o papel fundamental do envolvimento parental desde as primeiras etapas do desenvolvimento da criança (Quelhas, 2001, citado por Moreira & Ribeiro, 2009).

O sucesso na aprendizagem da leitura depende, em grande parte, das experiências precoces em casa, antes mesmo do ingresso na escola. Tal como a linguagem oral é adquirida num ambiente onde a criança beneficia da interação verbal oral, a literacia emergente é promovida quando a criança está rodeada de livros e de adultos que a apoiam na sua procura pela leitura (Holdaway, 1979; Cambourne, 1987; Strickland & Morrow, 1989, citados por Moreira & Ribeiro, 2009). A exposição positiva e frequente a livros desperta o interesse pela leitura, sendo que a prática de ler para as crianças constitui uma base essencial para o desenvolvimento do gosto pela leitura e para a sua autonomia na escolha de ler por iniciativa própria (Cullinan, 1994; Durkin, 1966; Wells, 1985, citados por Moreira & Ribeiro, 2009).

Ao nível da família nuclear, fatores como as atitudes, percepções e aspirações dos pais são determinantes para o desenvolvimento da literacia infantil, frequentemente mais do que o nível socioeconómico (Van Kleeck, 1990; Quelhas, 2001, citados por Moreira & Ribeiro, 2009). Atividades como a leitura partilhada, a leitura em voz alta e a criação de ambientes que promovem atitudes positivas face à literacia têm impacto direto no sucesso da aprendizagem das crianças (Clark, 1984; Cochran-Smith, 1984; Guthrie & Wigfield, 2000; Guthrie et al., 2007; Morrow, 1993, citados por Moreira & Ribeiro, 2009).

Os processos associados à literacia emergente, incluindo a consciência sobre os textos, a estrutura narrativa e o prazer pela leitura, são fortemente influenciados pelo ambiente familiar (Clay, 1975; Snow, Burns & Griffin, 1998, citados por Moreira & Ribeiro, 2009). Assim, é crucial considerar os contextos socioculturais e familiares no desenvolvimento literário, introduzindo o conceito de literacia familiar, que se refere às práticas de leitura, escrita e comunicação presentes no dia a dia dos lares, muitas vezes refletindo a herança cultural das famílias (Morrow, Tracey & Maxwell, 1995, citado por Moreira & Ribeiro, 2009).

O termo *literacia familiar*, que ganhou relevância a partir dos anos 80 com Denny Taylor (1983) e se consolidou em organizações internacionais nos anos 90, engloba as práticas através das quais os pais e membros da família utilizam a literacia em atividades rotineiras, como leitura, escrita de notas, elaboração de listas e partilha de histórias (Snow et al., 1998; Morrow, 1995, citados por Moreira & Ribeiro, 2009). Esta abordagem reconhece que as famílias não são uniformes na forma como promovem a literacia, sendo que as diferenças decorrem de variáveis culturais, sociais e individuais.

Hess e Holloway (1984, citado por Moreira & Ribeiro, 2009) identificam cinco áreas essenciais do funcionamento familiar que influenciam o desenvolvimento da leitura infantil: (1) o valor atribuído pelos pais à literacia, demonstrado pelo seu próprio comportamento leitor e incentivo; (2) a pressão para o sucesso escolar e a resposta às iniciativas de leitura da criança; (3) a disponibilidade de materiais de leitura em casa; (4) as atividades de leitura partilhada; e (5) as oportunidades para a interação verbal.

Em síntese, a família desempenha um papel insubstituível enquanto mediadora da leitura, criando condições que favorecem a motivação e o gosto pela leitura nas crianças, através de práticas culturais, afetivas e educativas que antecedem e complementam a escolarização formal. Reconhecida a importância dos mediadores, como a família, na construção de uma relação afetiva com os textos, torna-se pertinente considerar de que modo tais influências podem ser operacionalizadas em práticas concretas.

### **3.2. Estratégias de motivação para a leitura**

Considerando a influência dos fatores motivacionais no desenvolvimento de hábitos de leitura, torna-se essencial identificar estratégias concretas que possam promover o gosto pela leitura.

O estudo de Pečjak & Košir (2008) aponta que algumas das estratégias para mitigar a perda de motivação para ler passam por dar mais independência aos alunos para lerem e escolherem livremente o objeto de leitura; garantir uma facilidade de acesso a livros e outros tipos de texto dos seus interesses; realizarem atividades sociais e lúdicas em volta das leituras, mesmo quando já

possuem uma idade avançada.

A pesquisa nesta área (Kheang et al., 2024; Suehiro & Boruchovitch, 2019) assenta na importância e nos benefícios da motivação para o desenvolvimento da competência da leitura, porque os alunos motivados desenvolvem mais habilidades de compreensão, melhores resultados, reduzem a ansiedade durante as tarefas envolvidas, para além de desenvolverem hábitos de leitura mais frequentes. A motivação para a leitura é recorrentemente identificada como um fator crucial que afeta a compreensão da leitura dos alunos (Kheang et al., 2024), sendo que “construir significado durante a leitura é um ato motivado” (Guthrie & Wigfield, 1999, p. 199). Por outro lado, os bons leitores, não sendo confrontados com dificuldades na compreensão e descodificação, sentem-se mais motivados a realizarem leituras (Pečjak & Košir, 2008).

Na tentativa de encontrar algumas estratégias para motivar os alunos a lerem, Machado (2023) elenca as seguintes: permitir que os alunos escolham livros do seu interesse; estabelecer metas alcançáveis da leitura que vão realizar; promover interações sociais no momento da leitura; criar momentos de animação e de exploração de atividades lúdicas alusivas à leitura realizada; explorar diferentes textos além do narrativo.

Segundo o estudo de Rodríguez-Olay et al. (2023), os alunos de 5.º e 6.º anos mostram-se mais motivados para lerem se tiverem a oportunidade de escolher algo que seja fácil e adequado a eles, ou então, com um protagonista ou história com o qual se identifiquem. Também se interessam por histórias engraçadas, de aventura e fantasia, que façam parte de coleções/sequelas.

As atividades de animação de leitura, um ato coletivo e orientado, motivam as crianças a tornarem-se leitoras. A preparação destas atividades deve ser realizada pelos professores que têm de ter a iniciativa crucial de animarem o momento da leitura e tornarem-no algo mais lúdico, divertido e motivador, não se restringindo à utilização do manual escolar.

Por conseguinte, o docente deve apresentar-se como modelo de leitura para os seus alunos, mostrando a importância de ler. Este deve ensinar em sala de aula estratégias que incentivem os seus alunos a ler e, ainda, pode promover a leitura sugerindo textos ou obras literárias, variando nos diferentes tipos de

texto, de acordo com a pertinência da temática abordada. É importante que o professor abra espaço durante as aulas para a leitura, em voz alta ou silenciosamente, e que permita que os seus alunos se envolvam em atividades sociais relacionadas com as leituras, como por exemplo discutir as leituras efetuadas. Considerado ainda mais importante é o facto de os alunos terem a liberdade de eleger os livros a serem lidos, não sendo estes sempre impostos pelo professor (Pečjak & Košir, 2008).

Em 1995, um estudo empreendido por Turner e Paris sobre a motivação para a leitura concluía que esta é sustentada por atividades que as autoras denominaram de “six C’s” (“Seis C’s”): *choice* - escolha; *challenge* - desafio; *control* - controlo; *colaboration* – colaboração; *constructive comprehension* – compreensão construtiva; *consequences* – consequências (1995). Além disso, Pečjak e Košir (2008) sugerem que o professor deve proporcionar aos seus alunos a oportunidade de terem uma biblioteca própria de turma, com variados textos e assuntos no seu espólio. Mencionam ainda que seria motivador não só realizarem interações sociais sobre as leituras em sala de aula, mas também fora dela com outros adultos.

Mufasa Yıldız (2013) recomenda aos docentes, e restante comunidade educativa envolvida na promoção da leitura, as seguintes estratégias para motivar os alunos da forma mais eficaz: não associar quantidade a um sistema de recompensas e utilizá-las de forma a melhorar a motivação intrínseca; criar uma biblioteca com diversidade de recursos; o professor deve ser um modelo de leitor que deve incentivar a discussão sobre leituras; aconselhar a leitura de livros com heróis aventureiros e, de preferência, que seja uma coleção de livros com continuação de histórias; dar a conhecer os autores e incentivar a leitura em ambiente familiar.

Além disso, para garantir que os alunos se mantêm motivados e alcançam um melhor desempenho, é essencial avaliar continuamente a sua motivação, utilizando os instrumentos mais eficazes disponíveis e adaptando as estratégias de ensino com base nos resultados obtidos e nas necessidades identificadas.

### **3.3. Avaliação da motivação para a leitura**

Amplamente reconhecido no estudo da motivação para a leitura, Wigfield e Guthrie (1997) desenvolveram o *Questionário de Motivação para a Leitura*. Este instrumento avalia diferentes dimensões, como curiosidade, envolvimento, reconhecimento social e competição, fornecendo dados essenciais sobre os fatores que influenciam o interesse dos alunos pela leitura. Os resultados demonstraram que a motivação intrínseca desempenha um papel crucial no aumento do envolvimento e na melhoria das competências leitoras.

Em Portugal, para avaliar a motivação para a leitura de uma amostra de 1405 alunos do 1.º e 2.º CEB, sendo que 518 frequentam o 2.º CEB, Mata et al. (2009) utilizaram uma escala de motivação para a leitura – Eu e a Leitura –, um questionário com 34 itens distribuídos por cinco dimensões que caracterizam a motivação, a saber: *Importância e Curiosidade* – importância atribuída à leitura e curiosidade das crianças para novos assuntos; *Reconhecimento Social* – satisfação por serem validados por outros; *Razões Sociais* – leitura em confraternização; *Prazer* – para satisfação pessoal; *Autopercepção de Competência* – identificar dificuldades ao nível da leitura. Cada um dos 34 itens é apresentado ao aluno em forma de afirmação, a que o aluno deve responder, numa escala tipo Likert de 1 a 4 pontos, de acordo com o modo como se revê naquela afirmação, equivalendo: 1 – “Muito diferente de mim”; 2 – “Diferente de mim”; 3 – “Parecido comigo”; 4 – “Muito parecido comigo”. Esta escala também foi aplicada numa tese de mestrado (Famoroso, 2013), sendo que a amostra se cingiu a 110 crianças do 5.º ano de escolaridade do 2.º CEB. Quanto aos resultados obtidos, é perceptível observar na investigação de Mata et al. (2009) que, ao longo dos anos escolares, a motivação para a leitura vai diminuindo. No geral, o que motiva os alunos a ler são, sobretudo, motivos relacionados com as dimensões da *Importância dada à leitura* e do *Reconhecimento obtido por terceiros*. Relativamente à investigação de Famoroso (2013), o objetivo difere da investigação de Mata et al. (2009), na medida em que aquela pretende entender que papel desempenha a motivação na competência de leitura das crianças. Nesse estudo, concluiu-se que “as notas das crianças com mais hábitos de leitura são sempre ligeiramente superiores às das crianças que não

possuem tanto esses hábitos" (Famoroso, 2013, p. 23).

Partindo destas investigações, compreendemos que a importância da motivação para a leitura é fundamental para o sucesso escolar dos alunos. Desta forma, é importante fomentar hábitos de leitura desde uma idade precoce e é dever de todos os docentes, especialmente dos de 2.º e 3.º CEB, manter esta motivação ao longos da escolaridade para que os alunos possam ter êxito nas aprendizagens. Cabe ao professor procurar as melhores estratégias para a sua turma, desenvolvendo especialmente a motivação intrínseca dos alunos, para que os hábitos de leitura permaneçam e a leitura continue a ser uma atividade recreativa eleita entre os mais jovens.

A análise das estratégias de promoção da leitura e dos instrumentos utilizados para avaliar a motivação evidencia a complexidade do fenómeno em estudo e a necessidade de abordagens metodológicas cuidadosas. Com base nessa compreensão, passa-se à apresentação do contexto da investigação realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada.

## **Parte II - Contexto da investigação**

Esta parte do relatório visa contextualizar a prática de ensino supervisionada, decorrida no ano letivo 2024/2025, bem como a investigação desenvolvida no âmbito da mesma. Assim, o ponto 1. apresenta o contexto educativo e a intervenção realizada no 2.º Ciclo do Ensino Básico, salientando os fatores pedagógicos, sociais e culturais que influenciaram a planificação e a ação educativa. O ponto 2. descreve o enquadramento metodológico da investigação, justificando as opções adotadas quanto ao desenho do estudo, aos participantes, aos instrumentos de recolha de dados e aos procedimentos de análise, de modo a garantir a fiabilidade e a validade dos resultados obtidos.

### **1. Intervenção em 2.º CEB**

Neste ponto, é apresentado o contexto educativo em que se desenvolveu a prática de ensino supervisionada no 2.º Ciclo do Ensino Básico e a implementação do projeto de investigação, considerando os principais documentos orientadores do estabelecimento de ensino: o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades, disponíveis na página eletrónica oficial do agrupamento. O projeto de intervenção pedagógica e científica teve como objetivo primordial potenciar a motivação e o envolvimento dos alunos na leitura, com base na realização de um conjunto de atividades e estratégias, cuidadosamente planificadas e ajustadas ao perfil dos alunos, visando o desenvolvimento de práticas leitoras significativas e o reforço do gosto pela leitura.

Posteriormente, são analisadas as características da turma em que a estagiária lecionou e colocou em prática esta investigação, incluindo o perfil socioeconómico e cultural dos alunos, as dinâmicas relacionais dentro da turma e os principais desafios identificados no contexto escolar. Este enquadramento permitiu ajustar as estratégias pedagógicas e metodologias utilizadas, garantindo que as intervenções fossem adequadas às necessidades e potencialidades do grupo de estudantes, com o objetivo de promover aprendizagens significativas e um ambiente colaborativo.

## **1.1. Caracterização do contexto educativo**

O estágio profissionalizante no 2.º CEB, assim como a investigação levada a cabo no âmbito do mesmo, foi realizado numa escola pública do concelho de Vila Nova de Gaia, no distrito do Porto.

A escola está localizada numa área predominantemente agrícola, onde a maioria dos habitantes trabalha na indústria, construção civil, comércio e serviços. No que se refere às qualificações dos pais e encarregados de educação, a maioria possui apenas o ensino básico ( $n = 15$ ). Apenas cerca de 27% possuem formação superior, 33% completaram o ensino secundário, 19% o 3.º ciclo, 11% o 2.º ciclo e 4% possuem apenas o 1.º ciclo (cf. Projeto Educativo do Agrupamento).

A estrutura institucional assenta na promoção de um ensino de qualidade que valoriza as competências de cada aluno, adotando, para isso, uma abordagem pedagógica diferenciada, focada na individualidade de cada estudante, e promovendo a colaboração ativa entre todos os intervenientes no processo educativo: Escola, Alunos, Pais e Comunidade. Desta forma, o Agrupamento procura o desenvolvimento integral do aluno nos aspetos intelectual, físico, emocional e artístico, preparando-o para crescer como um indivíduo consciente, crítico, reflexivo, autónomo, solidário, criativo, responsável e investigador. A escola promove uma educação holística e flexível, valorizando cada indivíduo na sua singularidade e competências, enquanto o integra num coletivo que busca o sucesso e a excelência. O objetivo é desenvolver competências essenciais para a vida pós-escolar e o exercício de uma cidadania ativa e democrática, adaptando-se continuamente às mudanças da sociedade.

## **1.2. Caracterização da turma de intervenção**

A prática pedagógica e a respetiva investigação decorreram numa turma do 5.º ano de escolaridade que é composta por vinte alunos, oito rapazes e doze raparigas. As idades estão compreendidas entre os nove e os treze anos. A maioria dos alunos é de nacionalidade portuguesa, exceto duas alunas que são de nacionalidade brasileira. Três destes alunos já obtiveram retenções no seu percurso escolar, dois no 2.º ano e uma aluna com duas retenções no 2.º ano e

uma no 5.º ano. Seis alunos recebem apoio escolar, sendo acompanhados por profissionais especializados. Entre eles, foi identificado um aluno com diagnóstico de Perturbação do Espetro do Autismo.

No geral, é uma turma bastante consistente ao nível comportamental, com resultados de aprendizagem positivos. Demonstram interesse nas aulas e nas tarefas propostas, revelam empenho e persistência, são criativos e com grande espírito de curiosidade, o que é demonstrado através da elevada participação nas aulas. Segundo o professor da turma, e mediante observação, não existem grandes dificuldades a destacar, ainda que se verifiquem, como seria expectável, ritmos distintos de aprendizagem. Os alunos são respeitosos no que toca às regras na sala de aula, o que conduz a um ótimo rendimento escolar da respetiva turma. Não obstante, persiste uma falta de estudo autónomo e algumas adversidades relativas ao insuficiente desenvolvimento da responsabilidade por parte de alguns discentes.

Apresentado o contexto do estudo e a turma em se concretizou a intervenção, é o momento de expor as fases de implementação do projeto de investigação, as atividades desenvolvidas e os seus objetivos.

### **1.3. Implementação do projeto motivação para a leitura**

No que concerne ao projeto de investigação científica, que se desenvolveu em contexto de intervenção em sala de aula entre o dia 14 de outubro de 2024 e o dia 16 de maio de 2025, encontra-se estruturado de acordo com o seguinte cronograma:

#### **Quadro 1**

*Fases de implementação do projeto “Motivar para a Leitura no 2.º CEB”*

Atividade	Data	Descrição
<b>1. Questionários “Eu e a leitura” e “As minha leituras” (alunos).</b>	14 de outubro de 2024	Distribuição pelos alunos dos questionários “Eu e a leitura” e “As minhas leituras” (Monteiro & Mata, 2001; Azevedo, 2013). Os alunos realizam o preenchimento dos documentos (pré-teste) e devolvem na aula seguinte o questionário dos Encarregados de Educação.
<b>2. Questionário “Hábitos de Leitura Familiar”</b>		O questionário dedicado aos professores foi enviado via email.

<b>(Encarregados de Educação)</b> <b>3. Questionário (“Hábitos de Leitura e Estratégias de Promoção de Leitura”)</b> <b>(Professores).</b>		
<b>10 minutos a ler</b>	14 de outubro de 2024	Uma vez ao dia, antes de iniciarem a aula, os alunos leem um livro escolhido pelos próprios, da biblioteca escolar, durante 10 minutos. Os livros encontram-se guardados numa caixa, na sala de aula.
<b>Feira do Livro</b>	27 de novembro de 2024	Visita em turma, durante 1 hora, à feira do livro realizada na biblioteca do Agrupamento. Os alunos exploram os livros expostos e, caso estejam interessados em comprar, reservam o livro para posteriormente o adquirirem.
<b>Calendário do advento literário</b>	1 de dezembro de 2024	A professora estagiária elaborou um calendário de advento literário digital, com diversos tipos textuais relativos à temporada natalícia. Partilhou com os alunos o <i>link</i> e estes acederam ao mesmo diariamente para abrirem a casa e lerem o texto do dia (Apêndice I).
<b>Padlet de turma</b>	1 de dezembro de 2024	Foi criado um Padlet de turma pela professora estagiária que apresentou em sala de aula aos alunos. O Padlet é um recurso extra para que os alunos possam partilhar ideias sobre livros, publicar leituras, escrever recomendações, etc. (Apêndice II)
<b>Diário de leitura</b>	1 de dezembro de 2024	A professora estagiária distribuiu por cada aluno um diário de leitura individual (Apêndice III), que os alunos tiveram de preencher autonomamente extra-aula, após a finalização da leitura de um livro.
<b>Top 3 leitores</b>	12 de maio de 2025	Foi exposto na parede da sala uma <i>ranking</i> de 3 lugares para os leitores mais assíduos do mês (Apêndice IV). Aqueles que apresentassem mais livros lidos no Diário de Leitura e publicações realizadas no Padlet eram colocados nesses lugares. Foram oferecidos livros aos alunos do Top 3 como recompensa. Livros estes que foram oferecidos pela Porto Editora.
<b>Questionários “Eu e a leitura” e “As minha leituras”.</b>	12 de maio de 2025	Os alunos preenchem os questionários (pós-teste).
<b>Questionário de avaliação final das atividades</b>	12 de maio de 2025	Distribuição pelos alunos dos questionários de avaliação (Apêndice V) das atividades de promoção da leitura e preenchimento, em simultâneo com as diretrizes dadas pela professora estagiária.

O objetivo da realização destas atividades foi promover a leitura e motivar os alunos a realizarem leituras recreativas nos tempos livres e, ou, em tempo de sala de aula, oferecendo recursos variados para o efeito.

Algumas destas atividades foram dinamizadas pela escola, outras pensadas e criadas pela professora estagiária. Os “10 minutos a ler” é uma atividade já instituída pela escola e possui um horário próprio onde é referido em que aula os alunos devem realizar a pausa para os “10 minutos de leitura”. Da mesma forma, a “Feira do Livro” foi dinamizada pelo Agrupamento e realizada na biblioteca escolar.

As atividades foram alternadas entre recursos digitais ou recursos mais tradicionais, atividades com mais ou menos interação, realizadas na hora ou num espaço contínuo. Desta forma, é possível compreender que tipo de atividade interessa mais os alunos e aquelas que são mais motivadoras.

## **2. Metodologia**

A presente secção tem por finalidade expor, de forma fundamentada, as opções metodológicas que orientaram o desenvolvimento do projeto de investigação. Apresenta-se, numa primeira secção, o desenho da investigação, seguido da caracterização dos participantes. Justifica-se, de seguida, os procedimentos adotados para a recolha de dados, assim como se explicita o processo de tratamento e de análise dos dados.

### **2.1. Desenho da investigação**

Como opção metodológica para o desenvolvimento do estudo, a investigação-ação foi considerada a mais adequada à natureza do estudo e aos seus objetivos. Descrita por Kurt Lewin como um processo cílico, que comporta as fases de planificação, ação e avaliação (Kemmis & McTaggart, 1992), este modelo inicial foi modificado, sendo, atualmente, concebido como um processo sistemático, reflexivo e colaborativo que visa a melhoria contínua das práticas educativas. Caracteriza-se por ciclos iterativos de planificação, ação, observação e reflexão, permitindo ajustes conforme emergem novos dados ou *insights* (Cohen et al., 2018). Esta abordagem destaca-se pela sua flexibilidade e pela participação ativa dos envolvidos, promovendo uma transformação sustentada da realidade educativa (Kemmis, 2008; Reason & Bradbury, 2006). Além disso, torna-se particularmente adequada para contextos educativos, pois permite que os professores atuem como investigadores de sua própria prática, promovendo uma melhoria contínua e contextualizada das suas ações pedagógicas. A investigação-ação foi a abordagem metodológica selecionada, pois permite que o professor se torne ativo e reflexivo, assumindo o papel de investigador.

Concomitantemente, optou-se por uma abordagem mista, onde métodos quantitativos e qualitativos foram empreendidos no que se refere à análise de dados.

No contexto de um projeto desta natureza, que envolve questionários aplicados a alunos, pais e professores para avaliar motivações e hábitos de leitura, a triangulação de dados torna-se particularmente relevante, uma vez que

“triangular é permitir o confronto saudável e a discussão saudável, ainda que interna e solitária do pesquisador, para que este tenha clareza do que os dados permitem compreender, para assim, inferir conjecturas” (Nunes et al., 2020, p. 449). Ao integrar diferentes métodos e fontes de dados, a triangulação permite uma compreensão mais abrangente e profunda da realidade estudada, minimizando vieses decorrentes de uma única perspetiva de análise. Ao confrontar as percepções dos diferentes participantes, é possível identificar convergências e divergências nas experiências e interpretações relacionadas com a leitura, contribuindo para uma compreensão mais holística do fenómeno em estudo.

Esclarecido o *design* da investigação, este estudo teve como ponto de partida a identificação de um problema concreto: a diminuição da motivação para a leitura na transição dos alunos do 1.º para o 2.º CEB. Nesta fase inicial, e à luz da abordagem proposta por Sousa e Baptista (2011), valorizou-se a progressiva clarificação do objeto de estudo, entendido como um passo essencial para a definição estruturada e fundamentada do percurso de investigação. Por conseguinte, foi identificada a questão de investigação, a saber: De que modo a implementação de estratégias e de atividades de promoção da leitura contribui para o aumento da motivação intrínseca e para a frequência da leitura?

Para dar resposta a esta questão, foram levantadas subquestões de investigação, a saber:

- i) Existem diferenças em relação à motivação para a leitura evidenciada pelos alunos antes e no final da intervenção?
- ii) Existem diferenças em relação à motivação para a leitura, entre rapazes e raparigas, antes e no final da intervenção?
- iii) Que percepções em relação à frequência da leitura evidenciam os alunos antes e no final da intervenção?
- iv) Quais são as percepções dos pais sobre os seus hábitos de leitura e os dos filhos?
- v) Quais são os hábitos de leitura dos professores e bibliotecários dos 1.º e 2.º CEB do Agrupamento de Escolas envolvido no estudo, e como percecionam a frequência de leitura dos seus alunos?

vi) Quais são as estratégias pedagógicas que os professores privilegiam na sua sala de aula, para motivar os seus alunos para a leitura?

vii) As estratégias de promoção da leitura implementadas contribuem para o aumento da motivação intrínseca dos alunos e da frequência de leitura?

Elaboradas as subquestões que deram origem ao estudo de investigação, foi necessário criar objetivos que procurassem dar resposta às mesmas. Deste modo, os objetivos deste estudo são:

1. Caracterizar a motivação dos alunos para a leitura.
2. Caracterizar o envolvimento dos alunos na leitura.
3. Analisar as percepções dos pais acerca dos hábitos de leitura dos educandos.
4. Caracterizar os hábitos de leitura dos professores de Português do 1.º e 2.º CEB e a percepção que têm da frequência de leitura dos seus alunos.
5. Identificar e implementar estratégias de promoção da leitura valorizadas pelos professores e pelos alunos.
6. Analisar a influência das estratégias implementadas na motivação e no envolvimento na leitura dos alunos.

## **2.2. Participantes**

Neste estudo, participaram os alunos da turma de intervenção de estágio em 2.º CEB, assim com os respetivos encarregados de educação que foram inquiridos.

Para além disso, foram inquiridos os docentes de Português do 2.º CEB do Agrupamento e professores bibliotecários.

Nos pontos seguintes procede-se à caracterização da amostra.

### **2.2.1. Alunos**

Neste estudo, dos 20 alunos que compõem a turma do 5.º ano de escolaridade, participaram 18 alunos. Para efeitos desta investigação, dois alunos não entraram no estudo: um dos alunos revelou um elevado absentismo, que o impossibilitou de participar na maioria das atividades propostas; o outro aluno entrou na turma apenas no 2.º semestre e, apesar de participar ativamente

em todas as atividades realizadas durante esse período, não integrou a amostra.

A idade média na amostra é 10,17 ( $DP = .514$ ), sendo a idade mínima 9 e a máxima 11 anos. Destes alunos, 10 (55.6%) eram do sexo feminino e 8 (44.4%) do sexo masculino. Utilizou-se, assim, uma amostra por conveniência, uma vez que se tratou da turma atribuída no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada no 2.º CEB.

### **2.2.2. Encarregados de educação**

Foram 15 os encarregados de educação que responderam ao inquérito enviado através dos educandos. Destes participantes, 5 (33,33%) são do género masculino enquanto a maioria é do género feminino ( $n=10$ , 66,67%).

**Tabela 1**

*Distribuição das profissões dos encarregados de educação (n = 15)*

Profissão	<i>n</i>	<i>%</i>
Profissões da Forças Armadas	--	--
Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos	--	--
Especialistas das atividades intelectuais e científicas	--	--
Técnicos e profissões de nível intermédio	1	6.7 %
Pessoal administrativo	6	40 %
Trab. dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	--	--
Agricultores e trab. qualificados da agricultura, da pesca e floresta	--	--
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	1	6.7 %
Operadores de instalações e máquinas e Trab. da montagem	3	20 %
Trabalhadores não qualificados	4	26.7 %
Desempregado	--	--

As idades dos participantes variam entre os 30 e os 52 anos, sendo que a sua média é de 40,2 anos ( $DP=5.79$ ). A análise dos dados revela que a maioria dos inquiridos (53,33%) possui como habilitações académicas o 12.º ano, com os restantes níveis académicos (bacharelato, licenciatura e 9.º ano) a aparecerem com percentagens significativamente menores (20%, 13,33% e 13,33%, respetivamente). No que diz respeito ao parentesco com o aluno, verifica-se uma clara predominância de mães (60%) face aos pais (33,33%), com apenas 1 (6,67%) caso não especificado. Quanto à composição do agregado familiar, observa-se que quase metade (46,67%) das famílias possui cinco ou mais elementos, enquanto os núcleos com três ou quatro membros se distribuem igualmente, cada um representando 26,67% do total, indicando uma tendência para estruturas familiares alargadas nesta amostra.

Relativamente à situação profissional dos inquiridos (Tabela 1), observa-se que a maioria dos encarregados de educação pertence à categoria de pessoal administrativo (40,0%), seguida pelos trabalhadores não qualificados (26,7%). Em menor proporção, destacam-se os operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem (20,0%) e os técnicos e profissões de nível intermédio, assim como os trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices, ambos com 6,7%.

### **2.2.3. Docentes**

No que concerne aos 9 professores de Português do 2.º CEB que participaram neste estudo, incluindo na amostra o professor bibliotecário, a média de idades é de 55,8 anos, variando entre 56 e 64 anos ( $DP=5.34$ ). Destes, 2 participantes são do sexo masculino (22,2%) e 7 são do sexo feminino (77,8%). Relativamente à situação profissional, são professores que pertencem ao quadro de Agrupamento, possuindo todos licenciatura. Além disso, 22,2% ( $n=2$ ) têm especialização em áreas como Ciências da Educação ou Gestão de Bibliotecas Escolares. Por fim, três docentes possuem formação no âmbito da promoção da leitura.

### **2.3. Instrumentos de recolha de dados**

Para atingir os objetivos estabelecidos para a presente investigação,

foram aplicados os questionários “Eu e a leitura” e “As minhas leituras” (Monteiro & Mata, 2001; Azevedo, 2013). Além destes, foram elaborados dois questionários: um destinado aos encarregados de educação (“Hábitos de Leitura Familiar”) e outro destinado aos professores (“Hábitos de Leitura e Estratégias de Promoção de Leitura”).

### **2.3.1. Questionário de motivação para a leitura “Eu e a leitura”**

A Escala de Motivação para a Leitura “Eu e a Leitura”, adaptada de Monteiro e Mata (2001), por Azevedo (2013), baseia-se no *Motivation for Reading Questionnaire* (Wigfield, Guthrie, & McGough, 1996). Destina-se a alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico e é composta por 31 itens distribuídos por seis dimensões da motivação para a leitura: Autoconceito de Leitor, Prazer, Importância/Curiosidade, Resistência, Reconhecimento e Razões Sociais<sup>1</sup>. As respostas seguem uma escala de Likert de 4 pontos, sendo 1 “Muito diferente de mim”, 2 “Diferente de mim”, 3 “Parecido comigo” e 4 “Muito parecido comigo”, com cotação inversa na subescala Resistência e dois itens do Autoconceito.

A versão final da escala (31 itens) resultou de uma análise fatorial exploratória (rotação Varimax), que confirmou a coerência em seis dimensões. A consistência interna, avaliada pelo coeficiente alfa de Cronbach, revelou índices satisfatórios, superiores a 0.60, em todas as subescalas, atestando a fiabilidade do instrumento no contexto da amostra em estudo.

### **2.3.2. Questionário de envolvimento com a leitura “As minhas leituras”**

O Questionário de Envolvimento com a Leitura “As Minhas Leituras” (Monteiro & Mata, 2001), foi concebido com o intuito de caracterizar as práticas de leitura de alunos do 2.º CEB. Este instrumento avalia múltiplas dimensões do envolvimento com a leitura, nomeadamente: autoconceito de leitor, atitudes face à leitura, frequência e tipo de práticas leitoras, suporte familiar e contacto com os livros.

Por se tratar de um instrumento de natureza essencialmente descritiva, os itens não são cotados com base em escalas estandardizadas. No entanto, para

---

<sup>1</sup> Para aprofundamento acerca das dimensões e dos respetivos itens, consultar Azevedo (2013).

efeitos de análise, foi criada uma nova variável — “Hábitos de Leitura” — operacionalizada a partir das pontuações obtidas através das respostas fornecidas pelos alunos da amostra aos itens 1.4 (Costumas ler sozinho fora da escola?), 1.5 (Costumas ler acompanhado por outra pessoa, fora da escola?) e 1.6 (Com que frequência lês, sem contar com os livros da escola?).

### **2.3.3. Questionário “Hábitos de leitura familiar” - encarregados de educação**

O questionário “Hábitos de Leitura Familiar” (Apêndice VI) foi criado pela professora estagiária com o objetivo de inquirir os encarregados de educação da turma em estudo, de modo a aferir a sua percepção sobre os hábitos de leitura no contexto familiar.

O instrumento está dividido em três partes: parte I (Dados Sociodemográficos); parte II (Hábitos de Leitura do Encarregado de Educação) onde se exploram questões relativas à relação do encarregado de educação inquirido com a própria leitura; parte III (Hábitos de Leitura Familiar) que contém questões relativas à prática da leitura no seio familiar.

### **2.3.4. Questionário “Hábitos de leitura e estratégias de promoção de leitura”- docentes**

O questionário “Hábitos de Leitura e Estratégias de Promoção de Leitura” (Apêndice VII) foi elaborado pela professora estagiária com o intuito de inquirir todos os docentes do 1.º CEB e de Português do 2.º CEB, assim como os professores bibliotecários, de todo o Agrupamento. Porém, devido a constrangimentos como a falta de respostas, não obstante a insistência na obtenção das respostas, foram consideradas apenas as respostas dos docentes do 2.º CEB neste estudo.

O instrumento que pretende aferir as percepções e práticas de leitura dos professores em sala de aula. Está dividido em três partes: a parte I (Dados Sociodemográficos); parte II (Hábitos de Leitura do Professor e/ou Bibliotecário) contém questões sobre a relação que os docentes possuem com a própria leitura; parte III (Prática Pedagógica) possui questões relativas às práticas pedagógicas do docente, no que concerne à leitura e à motivação para ler.

### **2.3.5. Questionário de avaliação final das atividades**

O instrumento (Apêndice V) foi realizado pela professora estagiária para aferir o grau de satisfação dos alunos em relação às realizadas ao longo do ano, no âmbito do projeto de promoção para a leitura.

O questionário divide-se em duas partes, sendo que a parte I é composta por uma rubrica de avaliação com as 6 atividades desenvolvidas e com uma escala de satisfação com 4 níveis: Nível 1 (A atividade foi pouco interessante e difícil de realizar. Tive dificuldades e não me senti motivado para a leitura); Nível 2 (A atividade foi razoavelmente interessante e acessível, mas foi difícil de realizar. Despertou alguma motivação para ler); Nível 3 (A atividade foi bastante interessante, mas senti algumas dificuldades em realizá-la. Despertou bastante motivação para a leitura); Nível 4 (A atividade foi muito interessante e de fácil realização. Despertou uma forte motivação para continuar a ler e explorar novas leituras).

Por fim, a parte II é composta por uma questão de resposta aberta que solicita a opinião sincera dos alunos sobre as atividades desenvolvidas.

### **2.4. Procedimentos**

No que diz respeito aos questionários aos alunos, que tinham como objetivo aferir a sua percepção quanto à motivação para lerem – *Eu e a leitura* (Monteiro & Mata, 2001; Azevedo, 2013) e à frequência da leitura – *As minhas leituras* (Monteiro & Mata, 2001), estes foram aplicados pela professora estagiária, tendo sido dado limite de tempo para o seu preenchimento. O questionário “Eu e a leitura” foi aplicado como pré-teste, no mês de outubro de 2024, e como pós-teste, em maio, no final da intervenção. O questionário “As minhas leituras” apenas foi aplicado integralmente no início da intervenção, no mês de outubro de 2024, sendo que no final da intervenção, os alunos responderam aos itens 1.2, 1.3 e 1.6. Cada aluno respondeu ao questionário de forma individual, de forma orientada questão a questão.

O questionário destinado aos encarregados de educação foi entregue pelos respetivos educandos, que o devolveram juntamente com os consentimentos informados, assegurando-se, assim, o cumprimento dos

pressupostos éticos.

Relativamente ao questionário dirigido aos professores do 2.º CEB do agrupamento de escolas, este foi elaborado e disponibilizado em formato digital (via Google Forms). O *link* de acesso foi enviado por correio eletrónico institucional, permitindo a recolha de respostas de forma autónoma e anónima por parte dos docentes.

No início do estudo, ainda foi autorizado e assinado pela direção, mais propriamente o diretor, o consentimento para a realização do estudo naquele Agrupamento de escolas (Apêndice VIII). Da mesma forma, foi enviado através dos alunos uma autorização (Apêndice IX) para que os encarregados de educação concitam a participação do educando no estudo.

#### **2.4.1. Procedimentos na análise de dados**

No que diz respeito ao questionário de motivação para a leitura “Eu e a leitura” (Monteiro & Mata, 2001; Azevedo, 2013), para a análise dos dados, recorreu-se ao SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 29.0 para Windows. Embora o questionário aplicado aos alunos contemplasse seis dimensões, conforme mencionado na descrição do instrumento, neste estudo, foram analisadas apenas quatro – *Prazer* na leitura, *Importância* e *Curiosidade*, *Resistência* à leitura e *Autoconceito* do Leitor. Esta seleção deveu-se ao facto de estas dimensões estarem mais diretamente relacionadas com a motivação intrínseca para a leitura, foco principal da intervenção desenvolvida. Adicionalmente, a extensão do questionário e o tempo limitado disponível nas aulas de intervenção justificaram a opção por uma análise mais centrada e exequível.

Para determinar a adequação da utilização de testes paramétricos, foram analisados os pressupostos de normalidade de distribuição das variáveis. Considerando o tamanho reduzido da amostra ( $n = 18$ ), o teste de *Shapiro-Wilk* foi privilegiado, dada a sua maior sensibilidade para amostras pequenas (Field, 2009). Os resultados indicaram que, à exceção da variável *Autoconceito do Leitor* no momento pré-teste ( $W = 0.854$ ,  $gl = 18$ ,  $p = .010$ ), todas as outras variáveis não violam o pressuposto de normalidade ( $p > .05$ ), revelando

distribuições próximas do padrão normal. Assim, optou-se pela aplicação de testes paramétricos nas análises de comparação pré e pós-teste. No entanto, para a variável *Autoconceito do Leitor*, dada a violação da normalidade, foi aplicado o teste não paramétrico de *Wilcoxon* para amostras emparelhadas. Os tamanhos do efeito foram calculados segundo os critérios de Cohen (1988). Para os testes paramétricos (t de Student), utilizou-se o *d* de Cohen, com os seguintes valores de referência: pequeno (*d* = 0,20), médio (*d* = 0,50) e grande (*d* = 0,80). Para os testes não paramétricos (teste de *Wilcoxon*), recorreu-se ao coeficiente *r*, interpretado como: pequeno (*r* = 0,10), médio (*r* = 0,30) e grande (*r* = 0,50).

Relativamente ao questionário “As minhas leituras”, das mesmas autoras, as questões de resposta fechada foram sujeitas a análises exploratórias, de natureza descritiva. No que concerne às questões abertas, a técnica utilizada no presente trabalho para analisar a informação extraída dos questionários realizados aos E.E. e professores foi a análise de conteúdo. Reunida a informação, procedeu-se à leitura e releitura dos dados, permitindo a criação do sistema de categorias e subcategorias relacionadas com as diferentes temáticas. Após a fase inicial de leitura flutuante, definição de categorias, discussão e reajustes, procedeu-se à codificação e análise de todas as respostas.

### **Parte III- Apresentação e discussão dos resultados**

Apresentam-se, de seguida, os principais resultados obtidos a partir da análise dos dados recolhidos através dos questionários aplicados aos alunos, encarregados de educação e professores, bem como da escala de avaliação das atividades de promoção da leitura. A organização dos resultados segue a lógica das diferentes fontes de informação, procurando evidenciar os contributos de cada grupo de participantes, a articulação entre os dados obtidos e a resposta aos objetivos de investigação.

#### **1. Resultados**

##### **1.1. Alunos**

###### **Motivação para a leitura - Questionário *Eu e a leitura***

Com base nos resultados recolhidos pela aplicação da Escala de Motivação para a Leitura – “Eu e a leitura” (Monteiro & Mata, 2001; Azevedo,

2013), responde-se, de seguida, ao 1.º objetivo do estudo que consiste em **caracterizar a motivação dos alunos para a leitura**. No âmbito da presente análise das variáveis que integram o questionário “Eu e a leitura” – *Prazer* na leitura (itens 1, 8, 15, 28, 29, 43), *Importância e Curiosidade* atribuída à leitura (itens 12, 13, 19, 20, 26, 27, 33, 40), *Resistência* à leitura (itens 7, 21, 28, 45), *Autoconceito do Leitor* (itens 16, 44, 37) –, avaliadas nos momentos pré e pós-teste, apresentam-se as medidas descritivas relativas a cada dimensão. De seguida, procede-se à análise inferencial, recorrendo a testes paramétricos para as primeiras três variáveis e ao teste de Wilcoxon para o *Autoconceito do Leitor*.

**Tabela 2**

*Medidas descritivas e resultados do teste t para amostras emparelhadas (n = 18)*

Dimensões	Pré-teste	Pós-teste	t (17)	p bilateral	D
	Média (DP)	Média (DP)			
Motivação da leitura					
Prazer	2,82 (0.48)	3,14 (0.39)	-4.33	<.001	.32
Importância/Curiosidade	3,15 (0.49)	3,29 (0.33)	-2.88	.010	.20
Resistência	2,03 (0.47)	3,06 (0.53)	-5.31	<.001	.82

Os resultados indicam melhorias estatisticamente significativas nas três dimensões da motivação para a leitura após a intervenção, com aumentos nas médias de *Prazer*, *Importância/curiosidade* e, sobretudo, uma redução expressiva da *Resistência* à leitura. No que concerne à dimensão *Autoconceito* do Leitor, cujas medidas descritivas se apresentam [pré-teste,  $M=2,09$ ,  $DP=0.44$ ; pós-teste,  $M=3,24$ ,  $DP=0.48$ ], o teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas revelou uma diferença estatisticamente significativa entre os momentos pré e pós-teste ( $Z = -3,75$ ,  $p < 0,001$ , teste bilateral), com um tamanho do efeito grande ( $r = 0,88$ ). O valor negativo do estatístico  $Z$  indica que os valores

do pós-teste foram superiores aos do pré-teste, evidenciando uma melhoria significativa no autoconceito dos participantes após a intervenção.

De forma a procurar responder à subquestão de investigação “**Existem diferenças em relação à motivação para a leitura, entre rapazes e raparigas, antes e no final da intervenção?**”, analisaram-se eventuais diferenças entre rapazes e raparigas nas dimensões em estudo, tanto no momento do pré-teste como no do pós-teste, com o objetivo de compreender se o género influenciou de forma diferenciada os níveis de motivação para a leitura. Antes da aplicação dos testes estatísticos, foram verificados os pressupostos de normalidade da distribuição e de homogeneidade das variâncias. Com base nos resultados obtidos, optou-se por testes paramétricos para a maioria das variáveis. No entanto, recorreram-se a testes não paramétricos nas comparações relativas ao *Autoconceito do Leitor* e à *Resistência à Leitura*, nos momentos pré e pós-teste, devido à violação dos pressupostos de normalidade nesses casos.

**Tabela 3**

Resultados do teste de diferenças para rapazes ( $n=8$ ) e raparigas ( $n=10$ )

Dimensão Motivação da leitura		Sexo	<i>M</i> ( <i>DP</i> )	<i>t</i> ( <i>gl</i> )	<i>p</i> (bilateral)	<i>d</i> de Cohen
Prazer	pré-teste	masc.	2,73 (0,62)	-0,75 (16)	.463	.49
		fem.	2,90 (0,36)			
	pós-teste	masc.	3,00 (0,44)	-1,46 (16)	.163	.37
		fem.	3,26 (0,31)			
Importância /Curiosidade	pré-teste	masc.	3,24 (0,37)	0,62 (16)	.546	.50
		fem.	3,09 (0,59)			
	Pós-teste	masc.	3,35 (0,22)	0,65 (16)	.500	.33
		fem.	3,24 (0,40)			

Nota. *M* = média; *DP* = desvio-padrão; *d* de Cohen = tamanho do efeito.

Os resultados apresentados na Tabela 2 não revelaram diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas nas dimensões *Prazer* e *Importância/curiosidade*, tanto no pré como no pós-teste. Apesar de os tamanhos do efeito indicarem pequenas diferenças, estas não foram suficientes para serem consideradas relevantes.

Relativamente à variável *Resistência à leitura* no momento do pré-teste, foi aplicado o teste não paramétrico de Mann-Whitney para a comparação entre

rapazes e raparigas. Os resultados revelaram uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos,  $U = 17,00$ ,  $Z = -2,115$ ,  $p = .034$  (bilateral), indicando que, no pré-teste, os rapazes apresentavam níveis significativamente mais elevados de resistência à leitura do que as raparigas. No pós-teste, o teste de Mann-Whitney indicou não existirem diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas,  $U = 38,00$ ,  $Z = -0,18$ ,  $p = .856$  (bilateral). Estes resultados podem sugerir que a intervenção teve efeitos semelhantes em termos de redução da resistência à leitura entre rapazes e raparigas.

Por último, quanto à dimensão *Autoconceito* do leitor, os resultados do teste de Mann-Whitney não indicaram diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas, tanto no pré-teste ( $U = 28$ ,  $Z = -1,109$ ,  $p = 0,267$ ), como no pós-teste ( $U = 26,5$ ,  $Z = -1,232$ ,  $p = 0,218$ ).

### **Hábitos de Leitura – Questionário *As minhas leituras***

Cumprindo o segundo objetivo “**Caracterizar o envolvimento dos alunos na leitura, a análise do questionário “As Minhas Leituras”** permite identificar, num primeiro momento (pré-teste) as tendências nos hábitos de leitura dos participantes, salientando-se que, quando as percentagens totais de uma pergunta não totalizam 100%, tal resulta da possibilidade de seleção múltipla de opções pelos inquiridos. Relativamente à autoavaliação da capacidade de leitura (Q1.1), metade dos participantes (50%) classifica-se como “Bons”, enquanto 38,9% se consideram “Muito bons” e uma minoria de 11,1% se autoavalia como “Médio”, refletindo uma percepção globalmente positiva das próprias competências. Quanto ao gosto pela leitura (Q1.2), 88,9% dos inquiridos afirmam gostar de ler, contrastando com 11,1% que declaram não gostar. Entre os que apreciam a leitura, 37,5% referem como motivação principal o divertimento e a satisfação, enquanto 31,3% valorizam a aprendizagem de novos conhecimentos e o contributo para o sucesso académico. No grupo que não gosta de ler, as razões dividem-se equitativamente: 50% consideram-na aborrecida e 50% atribuem a falta de hábito à prática.

No que concerne aos hábitos fora da escola, 38,9% dos participantes reportam ler sozinhos uma ou duas vezes por semana. Quanto à leitura

acompanhada, 38,9% dos inquiridos indicam nunca a realizar, enquanto as restantes (61,1%) mencionam fazê-lo predominantemente com os pais (pai, mãe ou ambos). A frequência global de leitura (Q1.6) revela que 33,3% dos inquiridos leem apenas "Algumas vezes por mês", sendo que uma pequena parcela de 11,1% o faz "Todos ou quase todos os dias", a frequência diária é residual face ao elevado gosto declarado. Sobre os suportes preferidos, 72,2% apontam os livros como principal objeto de leitura e 44,4% referem bandas desenhadas. Relativamente aos géneros literários (Q1.9), 61,1% manifestam preferência por livros de aventuras e mistério e 50,0% por comédia, evidenciando uma clara inclinação para narrativas dinâmicas e humorísticas, com sobreposição de escolhas.

No domínio do acesso a livros, apenas 38,9% dos participantes referem possuir "Alguns" livros infantis/juvenis em casa (Q2.2), enquanto 27,8% indicam ter "Poucos". Quando questionados sobre quem lhes oferece livros, os alunos identificam os pais e avós como principais promotores desta prática. Quanto à utilização da biblioteca escolar (Q3.2), 27,8% dos alunos afirmam ler os seus livros "Quase nunca" ou apenas "Algumas vezes por mês". Apenas 16,7% requisitam livros para casa com regularidade ("Todas/quase todas as semanas" ou "Pelo menos uma vez por mês"). Contudo, 44,4% reportam visitar bibliotecas fora da escola "Pelo menos uma vez por mês", frequentemente associando esta atividade a contextos familiares.

Os resultados evidenciam uma dicotomia relevante: apesar de a esmagadora maioria (88,9%) declarar gosto pela leitura e demonstrar autoconfiança nas próprias capacidades, observam-se práticas efetivas limitadas fora do contexto escolar, nomeadamente uma baixa frequência de leitura diária (11,1%), acesso moderado a escasso a livros em casa (66,7% possuem apenas "alguns" ou "poucos") e utilização reduzida da biblioteca escolar. O papel da família surge como determinante, seja na oferta de livros, na leitura acompanhada (61,1%) ou nas visitas a bibliotecas externas.

No final da intervenção (pós-teste), os dados permitiram comparar a evolução nas respostas a três questões-chave do questionário. Relativamente à questão "Gostas de ler?" (Q1.2), observou-se uma diminuição no número de

alunos que afirmam gostar de ler: passou-se de 88,9% no pré-teste para 72,2% no pós-teste, registando-se uma redução de 16,7%. No que toca às motivações (Q1.3), os alunos que indicam gostar de ler por hábito surgem no pós-teste com 22,4%, valor que não foi explicitamente referido no pré-teste, onde as principais motivações eram o divertimento (37,5%) e a aprendizagem (31,3%). Já entre os que não gostam de ler, mantêm-se razões semelhantes: consideram-na uma atividade aborrecida e referem a falta de hábito, tal como já acontecia no início da investigação. Quanto à frequência de leitura fora do contexto escolar (Q1.6), verifica-se uma estabilização nas práticas: no pós-teste, 50% afirmam ler “Algumas vezes por mês”, o que representa um ligeiro aumento face aos 33,3% do pré-teste. No entanto, a percentagem de alunos que leem “Todos ou quase todos os dias” mantém-se residual e não ultrapassa os 11,1%, enquanto 27,9% assumem ler “Quase nunca”, o que revela um crescimento negativo face ao pré-teste, onde esta categoria não era assinalada de forma tão expressiva. Estes resultados sugerem que, apesar do impacto positivo das estratégias aplicadas ao nível da motivação e do gosto pela leitura em sala de aula, a mudança nas práticas leitoras autónomas fora do contexto escolar foi limitada, apontando para a persistência de hábitos pouco consistentes e a necessidade de reforçar a continuidade do estímulo à leitura nos espaços extraescolares.

### 1.1.1. Avaliação das atividades

No âmbito do objetivo “**Analizar a influência das estratégias implementadas na motivação e no envolvimento na leitura dos alunos**”, os dados recolhidos sobre a avaliação das atividades desenvolvidas no âmbito da promoção da leitura, indicam, de forma geral, uma avaliação positiva (Tabela 4).

A atividade “10 minutos a ler” destacou-se pela sua eficácia, com 50% dos alunos (9) a considerarem-na bastante interessante e motivadora e 33,3% (a classificá-la como muito interessante e de fácil realização, o que reforça a ideia expressa por um aluno: “*Adorei os 10 minutos a ler*”.

A “Feira do Livro” dividiu opiniões. Embora 33,3% a tenham avaliado com o nível 3 e 27,7% com o nível 4, um terço dos alunos considerou-a apenas razoavelmente interessante. Ainda assim, um aluno afirmou: “*O que mais gostei*

*foi da feira do livro*”, o que evidencia que, apesar de não ter sido unânime, foi marcante.

**Tabela 4**

*Avaliação das atividades de promoção da leitura pelos alunos (n = 18)*

Atividades	nível 1	nível 2	nível 3	nível 4
	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)
10 minutos a ler	2(11,1%)	1(5,6%)	9(50,0%)	6(33,3%)
Feira do livro	1(5,6%)	6(33,3%)	6(33,3%)	5(27,8%)
Calendário de advento literário	3 (16,7%)	2(11,1%)	7(38,9%)	6(33,3%)
Padlet de turma	-	3(16,7%)	8(44,4%)	7(38,9%)
Diário de leitura	3(16,7%)	7(38,9%)	5(27,8%)	3(16,7%)
Top 3 leitores	2(11,1%)	5(27,8%)	8(44,4%)	3(16,7%)

Nota. nível 1 (atividade foi pouco interessante e difícil de realizar. Tive dificuldades e não me senti motivado (a) para a leitura); nível 2 (atividade foi razoavelmente interessante e acessível, mas foi difícil de realizar. Despertou alguma motivação para ler.); nível 3 (atividade foi bastante interessante, mas senti algumas dificuldades em realizá-la. Despertou bastante motivação para a leitura); nível 4 (A atividade foi muito interessante e de fácil realização. Despertou uma forte motivação para continuar a ler e explorar novas leituras

O "Calendário de Advento Literário" teve uma boa receção: 33,3% dos alunos atribuíram-lhe o nível 4, com apenas 16,6% das opiniões se situarem no nível 1. Um aluno mencionou ter gostado bastante desta atividade, comparando-a positivamente com outras: *“Gostei bastante do calendário de advento e menos do diário de leitura”*.

O "Padlet de turma" foi especialmente bem acolhido, com 44,4% dos

alunos a atribuírem-lhe nível 3, não havendo qualquer menção nos níveis mais baixos. Esta atividade parece ter tido um impacto especialmente positivo, tendo um aluno mencionado no comentário: “*Gostei mais do Padlet*”.

Em contrapartida, o “Diário de Leitura” revelou-se menos consensual, tendo 38,8% classificado a atividade com o nível 2 e apenas 16,6% com o nível 4. Em relação a esta atividade, um aluno afirmou: “*Gostei menos do diário de leitura*”.

Por fim, a atividade “Top 3 leitores” obteve maioritariamente avaliações nos níveis intermédios: 44,4% no Nível 3 e 27,7% no nível 2. Apenas 16,6% (3) a consideraram muito motivadora (Nível 4). Esta atividade não foi particularmente destacada nos comentários, exceto por uma referência: “*Gostei menos do Top 3*”.

Por fim, em relação aos comentários, registou-se ainda o seguinte, no domínio da motivação e do envolvimento na leitura: “*As atividades tornaram-me um aluno melhor e fiquei mais motivado para ler*”, “*Gostei das atividades que motivaram a turma*”, “*O que mais me motivou é que as atividades são divertidas*”, ou ainda “*Pode despertar interesse na leitura*”.

## 1.2. Docentes

Com base no questionário “Hábitos de Leitura e Estratégias de Promoção de Leitura” (Apêndice VI), aplicado com o objetivo de responder ao quarto objetivo “Caracterizar os hábitos de leitura dos professores de Português do 1.º e 2.º CEB e a percepção que têm da frequência de leitura dos seus alunos” e quinto objetivo “**Identificar e implementar estratégias de promoção da leitura valorizadas pelos professores e pelos alunos**”, no que concerne apenas aos professores, apuraram-se os seguintes resultados:

No que diz respeito aos hábitos de leitura pessoais (Parte II) (item 7), todos os inquiridos ( $n = 9$ ) afirmaram gostarem de ler, com preferências (item 9) que incluem o romance (88,9%); história (77,8%); romance histórico (33,3%); conto, livro científico e poesia (22,2%); drama, jornal, thriller, ação e policial (11,1%). Quanto ao número de livros lidos anualmente, de âmbito recreativo (item 8), 44,44% leem até dez livros, 44,44% leem entre dez e vinte, e 11,11%

leem mais de vinte.

Relativamente à prática pedagógica (Parte III), a totalidade dos professores ( $n=9$ ) considera a promoção da leitura nas escolas importante (item 10), destacando o desenvolvimento de competências essenciais (33,3%) e a formação cultural e pensamento crítico (22,2%) como principais motivos.

No ano letivo de 2022/2023, apenas 6 docentes lecionaram a disciplina de Português, e é sobre estes que incide a apresentação dos resultados do item 11 ao 23.1, tendo em conta que as questões recaem diretamente sobre a prática pedagógica do Português, particularmente no domínio da promoção da leitura. Nesse ano letivo, 2 professores abordaram, na íntegra, três obras literárias em sala de aula, 2 abordaram quatro obras, 1 professor abordou “pelo menos seis” e 1 trabalhou todas as obras recomendadas.

Nas suas aulas, a totalidade dos professores trabalhou os géneros narrativo, dramático e poético, sendo que apenas dois mencionaram que leram obras sugeridas, para além daquelas que são de leitura obrigatória. Quanto a outros tipos de textos lecionados nas aulas (item 13), conforme apresentado na Tabela 5, os dados revelaram uma clara predominância de textos de caráter informativo e utilitário.

**Tabela 5**

*Frequências de tipologias textuais abordadas pelos professores ( $n = 6$ )*

Tipo de texto	<i>n</i>	%
Notícia	6	100
Verbete de Dicionário	5	83,3
Convite	4	66,7
Carta	4	66,7
Enciclopédia	4	66,7
Banda desenhada	2	33,3
Guia de viagem	2	33,3
Manual de Instruções	1	16,7
Bula	1	16,7
“Todas as propostas pelo programa”	1	16,7

A notícia foi o único género textual abordado por todos os participantes. O verbete de dicionário foi a segunda tipologia mais frequente, seguido de convites, cartas e textos encyclopédicos, com idêntica frequência. Os manuais de instruções e as bulas foram os registos menos frequentes.

Ao item 14, que questiona sobre a frequência com que os professores leem aos seus alunos, 4 professores mencionaram que o fazem uma a duas vezes por semana, enquanto 1 lê mais de quatro vezes. Um professor referiu que nunca o faz. Para a leitura recreativa por parte dos alunos, a sala de aula é o local mais comum para esta atividade (100%), seguida da biblioteca (33,3%) e do espaço exterior (16,7%). A mesma tendência verifica-se para a leitura de cariz obrigatório, uma vez que todos os professores mencionaram a sala de aula como espaço habitual, sendo que um dos professores referiu também a casa. Relativamente à existência de um cantinho de leitura na sala de aula, apenas dois professores atestaram que existe, sendo que este possui 18 livros ( $n = 1$ ) ou um livro por aluno ( $n = 1$ ).

A maioria dos professores (66,7%) perceciona que os alunos leem 1 a 2 vezes por semana. Um docente (16,7%) considera que os alunos leem 3 a 4 vezes por semana, enquanto outro (16,7%) indica que nunca leem. No que concerne aos suportes de leitura utilizados pelos alunos, os materiais impressos foram referidos por todos os professores. Em 3 casos (50%), estes aparecem combinados com recursos digitais. Apenas um docente (16,7%) mencionou os livros como único suporte de leitura.

A análise das estratégias promotoras da leitura (item 18) revelou que a maioria dos professores adota estratégias de promoção da leitura com elevada frequência (Tabela 6), destacando-se especialmente a leitura em voz alta, a leitura silenciosa, a partilha e o comentário de leituras, a escolha dos livros pelos alunos, o aconselhamento por faixa etária e o facto de considerarem as experiências dos alunos.

Por outro lado, práticas menos consensuais incluem a leitura obrigatória (apenas 50% referem fazê-lo frequentemente) e a recomendação de livros do Plano Nacional de Leitura, que apresenta uma distribuição mais dispersa.

**Tabela 6***Estratégias de promoção da leitura em sala de aula (n = 6)*

Estratégia	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
a) Dá oportunidade aos alunos de lerem em voz alta	0 (0%)	0 (0%)	1 (16.7%)	4 (66.7%)	1 (16.7%)
b) Dá oportunidade aos alunos de lerem silenciosamente	0 (0%)	0 (0%)	1 (16.7%)	5 (83.3%)	0 (0%)
c) Apresenta diferentes opções de leitura recreativa	0 (0%)	0 (0%)	1 (16.7%)	4 (66.7%)	1 (16.7%)
d) Aconselha leituras segundo a faixa etária	0 (0%)	1 (16.7%)	0 (0%)	5 (83.3%)	0 (0%)
e) Aconselha livros do Plano Nacional de Leitura	0 (0%)	0 (0%)	2 (33.3%)	3 (50%)	1 (16.7%)
f) Permite que os alunos escolham os seus livros	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (66.7%)	2 (33.3%)
g) Considera experiências dos alunos	0 (0%)	0 (0%)	1 (16.7%)	5 (83.3%)	0 (0%)
h) Obriga os alunos a ler	0 (0%)	1 (16.7%)	2 (33.3%)	3 (50%)	0 (0%)
i) Pede partilha/comentário de leituras	0 (0%)	0 (0%)	1 (16.7%)	5 (83.3%)	0 (0%)

Com base nos dados recolhidos, constata-se ainda que 100% dos participantes referiram que os livros habitualmente lidos pelos alunos são requisitados na biblioteca, sendo que 33,3% (n = 2) indicaram também que os livros são comprados pelos próprios. Os géneros textuais mais mencionados como pertencentes ao cantinho da leitura na sala de aula foram o conto, fantasia e aventura, tendo esta questão apenas sido respondida por um professor.

Quanto aos momentos do dia em que ocorre a leitura recreativa individual, 33,3% (n = 2) indicaram que acontece após a realização de tarefas, e 50% (n = 3) referiram a prática dos “10 minutos a ler”. Um docente mencionou desconhecer quando os alunos o fazem.

As estratégias mais recorrentes para promover o gosto pela leitura

incluem a leitura a várias vozes e a feira do livro. Na Tabela 7, apresentam-se as estratégias manifestadas pelos professores, no item 22, de promoção do gosto pela leitura.

**Tabela 7**

*Estratégias implementadas para promover o gosto pela leitura (n = 6)*

Estratégias	%
Feira do livro	100
Leitura a várias vozes	83.3
Ida de um escritor à escola	66.7
Histórias contadas com recurso a diferentes estratégias	66.7
Apresentação de trabalhos sobre o livro selecionado pelo aluno	66.7
Antecipação do conteúdo do livro com base nos elementos paratextuais	66.7
Visita a bibliotecas	66.7
Dramatização de livros	50
Leitura em grupo	33.3
Criação de histórias partindo de ilustrações	33.3
Criação de um espaço de leitura	16.7
Leitura interturmas	16.7
Hora do conto	16.7
Comparação entre livros e adaptações	16.7
Concursos de leitura	16.7
Apresentação de narrativa digital	16.7
Criação de narrativas digitais (ilustração, texto e áudio)	16.7
Sessão de leituras com familiares	16.7
Histórias contadas por convidados	16.7
Debate sobre os livros	16.7

Na análise das respostas a este item, verificou-se que seis estratégias não foram referidas por nenhum participante, nomeadamente: “Clube de leitura”, “Diário de leitura”, “Biblioteca de turma”, “Criação de folhetos/jornais/revistas sobre leitura”, “Criação de um ambiente sensorial” e “*Peddy Paper* de leitura”. Como estratégias complementares de motivação para a leitura (item 22.1), dois

docentes mencionaram a apresentação de trabalhos sobre livros escolhidos pelos alunos; selecionar o melhor leitor da turma, oferecendo-lhe um livro no final do ano letivo, os alunos lerem pequenas histórias a familiares mais novos (16,7%).

Relativamente ao uso de recursos digitais (item 23), quatro participantes afirmaram utilizá-los (66,7%), sendo os mais mencionados os vídeos de motivação, *quizzes* e ferramentas como a Escola Virtual e *Google Forms*.

Passando para a parte IV do questionário (Biblioteca Escolar), cuja análise passa a integrar a totalidade da amostra ( $n = 9$ ), a totalidade dos inquiridos considera importante a existência de bibliotecas escolares, referindo como principais razões a promoção do gosto pela leitura e a igualdade no acesso aos livros, especialmente para alunos de contextos desfavorecidos.

De acordo com todos os professores, existe uma boa articulação entre docentes e bibliotecários no âmbito dos concursos de leitura (item 26). Além disso, a totalidade referiu ainda que as suas escolas possuem biblioteca escolar, considerando-a acolhedora e com um acervo bibliográfico satisfatório, adequado aos interesses dos alunos.

Por fim (item 31), entre os recursos considerados importantes numa biblioteca, os participantes destacaram os recursos tecnológicos (computadores, TV, vídeos), os materiais informáticos, e a criação de um ambiente confortável e convidativo, para além de uma maior diversidade de livros e de manuais escolares.

### **1.3. Encarregados de educação**

Os dados obtidos com base no questionário “Hábitos de Leitura Familiar” (Apêndice VI), no sentido de responder ao objetivo 3 **“Analizar as percepções dos pais acerca dos hábitos de leitura dos educandos”**, revelam um panorama ambivalente em relação à leitura no seio familiar. Tendo como referência uma amostra de 15 encarregados de educação, embora 80% dos inquiridos manifestem gosto pela leitura, esse interesse nem sempre se traduziu num consumo expressivo de livros: entre os que se assumem leitores, a grande maioria, correspondente a 73,3%, refere ler entre 0 a 10 livros por ano, e apenas

uma minoria residual, de 6,7%, ultrapassa esse número. Este desfasamento poderá sugerir que o apreço pela leitura, ainda que genuíno, nem sempre se materializa em práticas regulares ou intensivas, podendo refletir mais uma valorização simbólica ou afetiva da leitura do que um hábito consolidado.

As preferências literárias reforçam esta leitura, uma vez que os géneros mais escolhidos foram o romance, com 46,7% das respostas, e a história, com 26,7%, o que aponta para uma inclinação para narrativas ficcionais e históricas. Esta escolha poderá também transparecer o tipo de obras mais facilmente acessíveis ou promovidas no contexto familiar e escolar. Apesar de a totalidade dos participantes valorizar a leitura em família, apenas 40% referem ler para crianças, ao passo que 66,7% indicam que leem com elas. Esta diferença de práticas permite inferir que, mais do que assumirem um papel de guia ou mediador direto da leitura, muitos adultos preferem partilhar a experiência de forma colaborativa, talvez mais informal, o que pode reforçar o vínculo afetivo mas limitar, por vezes, a intencionalidade educativa.

No que respeita aos agentes de mediação, a figura materna destaca-se como promotora central da leitura em 60% dos casos. O suporte preferencial é claramente o material impresso, utilizado por 86,7% dos inquiridos, e os espaços da casa mais frequentemente associados à leitura são a sala e o quarto, ambos referidos por 66,7%, o que denota uma certa ritualização do momento da leitura em contextos de conforto e intimidade. No entanto, a existência de bibliotecas domésticas é pouco expressiva, limitada a 26,7% dos agregados, o que poderá restringir a autonomia leitora das crianças e a diversidade de contacto com diferentes textos. Curiosamente, entre as famílias que possuem biblioteca, a maioria refere dispor de mais de 100 volumes, o que evidencia que, quando há investimento, este tende a ser substancial.

A aquisição de livros combina a compra direta, praticada por 66,7% dos inquiridos, com a oferta, mencionada por 86,7%, sendo provável que muitos dos mesmos livros sejam contabilizados em ambas as categorias, o que atenua a aparente contradição estatística. Este dado reforça, no entanto, a importância das redes familiares e sociais no acesso ao livro, para além da compra propriamente dita.

Em termos de estratégias educativas, 60% dos encarregados de educação promovem a leitura sem recorrer a formas punitivas, e 20% complementam-na com exercícios de consolidação, como resumos ou discussões. Esta última percentagem, embora minoritária, revela uma dimensão pedagógica ativa que merece ser valorizada, sobretudo no contexto da leitura familiar, onde a mediação tende a ser mais afetiva do que didática.

#### **1.4. Discussão dos resultados**

Os resultados obtidos a partir do questionário “Eu e a leitura” (Monteiro & Mata, 2001; Azevedo, 2013) permitem responder positivamente às questões centrais deste estudo, particularmente à primeira subquestão de investigação “**Existem diferenças em relação à motivação para a leitura evidenciada pelos alunos antes e no final da intervenção?**”, sugerindo que a intervenção da professora estagiária, centrada em atividades motivacionais para a leitura, teve um impacto significativo nas variáveis avaliadas. Aumentos estatisticamente significativos na dimensão Prazer, com um tamanho do efeito pequeno-moderado ( $d=0,32$ ), na importância/curiosidade e na redução da Resistência à leitura, esta com um efeito grande ( $d = 0,82$ ), demonstram que as estratégias adotadas conseguiram não só aumentar o interesse e a valorização da leitura, mas também minimizar as barreiras que frequentemente oferecem resistência à leitura. Estas alterações parecem-nos indicar que a motivação intrínseca para a leitura foi efetivamente potenciada. A significativa melhoria no Autoconceito do leitor, que apresenta um efeito muito elevado ( $r = 0,88$ ), revela que os alunos desenvolveram maior confiança nas suas capacidades de leitura após a intervenção, o que pode ser atribuído à combinação de atividades diversificadas e ao acompanhamento próximo por parte da professora estagiária. Estes dados são relevantes e corroboram os estudos de Wigfield e Guthrie (1997) e Guthrie et al. (2004), segundo os quais o aumento da motivação intrínseca para a leitura, evidenciado neste estudo por um maior prazer e curiosidade, e por uma menor resistência, promove um envolvimento mais ativo na leitura.

Comparando estes dados com os de Azevedo (2013), constata-se que os participantes do presente estudo iniciaram com níveis ligeiramente superiores na

dimensão Prazer (2,82 vs. 2,7) e Resistência (2,03 vs. 2,1), mas inferiores em Importância/Curiosidade (3,15 vs. 3,2) e Autoconceito (2,09 vs. 2,9). No entanto, após a intervenção, os valores médios superaram os de Azevedo em todas as dimensões, com especial destaque para o Autoconceito (3,24 vs. 2,9) e a Resistência (3,06 vs. 2,1). Estes resultados apontam para um impacto positivo da intervenção, particularmente em aspetos motivacionais e afetivos associados à leitura.

No que concerne à análise das **diferenças entre rapazes e raparigas** nas variáveis em estudo, esta revelou padrões interessantes sobre a influência do género na motivação para a leitura. Apesar de a literatura indicar que as raparigas tendem a apresentar níveis mais elevados de motivação para a leitura do que os rapazes (Mata, Monteiro & Peixoto, 2009; Monteiro & Mata, 2001; Wigfield & Guthrie, 1997), os resultados deste estudo não revelaram diferenças estatisticamente significativas na comparação de género nas dimensões Prazer, Importância/curiosidade e Autoconceito do leitor, nem no pré-teste nem no pós-teste. Esta ausência de diferenças pode dever-se à dimensão reduzida da amostra, à eficácia da intervenção sobre ambos os grupos, ou a um eventual atenuar das disparidades de género neste domínio, como já sugerido por Azevedo (2013), cujos resultados, embora não estatisticamente significativos, apontavam para tendências em linha com a literatura – com as raparigas a apresentarem, em média, níveis superiores de motivação. Importa ainda notar que, na presente investigação, a única diferença significativa observada foi na resistência à leitura no pré-teste, com os rapazes a apresentarem níveis mais elevados, o que corrobora estudos anteriores que identificam uma maior relutância dos rapazes relativamente à leitura (Monteiro & Mata, 2001; Wigfield & Guthrie, 1997), possivelmente associada a menores experiências positivas com o ato de ler. Embora o Relatório PISA 2022 (OCDE, 2023b) não aborde diretamente a motivação, o desfasamento de 21 pontos entre rapazes e raparigas, com estas a pontuarem mais, pode estar relacionado com níveis mais elevados de motivação intrínseca e envolvimento nas práticas de leitura por parte das raparigas, conforme apontam Guthrie et al. (2004). No entanto, a ausência de diferenças significativas no pós-teste indica que a intervenção desenvolvida

foi eficaz em reduzir a resistência à leitura em ambos os grupos, promovendo uma diminuição equilibrada dessa resistência e sugerindo que as estratégias adotadas foram adaptadas às necessidades de ambos os géneros.

Em suma, os resultados indicam que, apesar de algumas diferenças iniciais, particularmente na resistência à leitura, a intervenção parece ter produzido um efeito positivo e semelhante em rapazes e raparigas, o que é encorajador para a construção de práticas educativas que visem a motivação e o envolvimento na leitura de todos os estudantes.

A análise dos dados recolhidos através do questionário “As Minhas Leituras”, aplicado com o intuito de responder à subquestão de investigação **“Que percepções em relação à frequência da leitura evidenciam os alunos antes e no final da intervenção?”**, evidencia uma discrepância significativa entre o gosto declarado pela leitura e a sua prática efetiva, sobretudo fora do contexto escolar. No pré-teste, realizado em casa com possível supervisão dos encarregados de educação, os resultados revelaram um cenário maioritariamente positivo: 88,9% dos alunos afirmaram gostar de ler, com apenas 11,1% a expressar desinteresse. Contudo, no pós-teste, aplicado em contexto de sala de aula e em grupo, observou-se uma descida considerável, com apenas 72,2% dos alunos a declararem gostar de ler e 27,9% a afirmarem o contrário, um aumento de 16,8 pontos percentuais nas respostas negativas. Esta alteração pode não refletir uma mudança real nas atitudes dos alunos, mas sim um condicionamento pelo ambiente coletivo, onde a leitura pode ser percecionada como uma atividade “menos popular” ou pouco valorizada socialmente entre pares, contribuindo para respostas menos favoráveis devido ao receio de julgamentos ou à necessidade de conformidade com o grupo.

A leitura, muitas vezes associada a uma atividade íntima e solitária, pode ser percebida de forma ambivalente em contextos de socialização, onde os alunos procuram afirmar a sua identidade. O facto de o pós-teste ter sido aplicado em sala, sem o apoio individualizado dos pais, pode ter exposto preconceitos sociais face à leitura, nomeadamente entre alunos que, embora até gostem de ler, não o assumam como prática valorizada no grupo de pares. Esta

dimensão social e afetiva é relevante, pois, segundo a Perspetiva Ativa da Leitura, de Duke e Cartwright (2021), o envolvimento dos leitores depende tanto de fatores cognitivos e motivacionais como do contexto social em que a leitura ocorre.

Do ponto de vista da frequência, os dados revelam um cenário ainda marcado por práticas esporádicas. No pré-teste, 33,3% dos alunos referiam ler “algumas vezes por mês”, valor que aumentou para 50% no pós-teste, sugerindo uma melhoria modesta. No entanto, a percentagem de alunos que afirmam ler “quase nunca” subiu para 27,9%, enquanto os que leem “todos ou quase todos os dias” permaneceram uma minoria (11,1%), não havendo progressos significativos na prática diária de leitura. Este resultado reforça a ideia de que, apesar do impacto positivo das atividades implementadas em termos de motivação em sala de aula, a leitura autónoma fora da escola continua a enfrentar obstáculos, como a ausência de rotinas estruturadas, o acesso limitado a materiais diversificados ou a fraca valorização da leitura no contexto familiar e social.

Em síntese, os resultados indicam que, embora a intervenção pedagógica tenha promovido experiências positivas e motivadoras de leitura, estas ainda não se traduziram de forma consistente em mudanças sustentadas nos hábitos fora da escola. Para colmatar esta lacuna, torna-se essencial trabalhar, não só a motivação intrínseca e o gosto individual pela leitura, mas também as representações sociais associadas ao ato de ler, criando contextos onde os alunos se sintam seguros para expressar livremente o seu interesse pelos livros. A articulação entre escola, família e comunidade poderá ser determinante para reforçar uma cultura de leitura mais sólida, contínua e partilhada.

Relativamente aos hábitos de leitura dos professores, e respondendo à subquestão cinco **“Quais são os hábitos de leitura dos professores e bibliotecários dos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas envolvido no estudo, e como percecionam a frequência de leitura dos seus alunos?”**, verificou-se uma valorização pessoal da leitura, com todos os inquiridos a afirmarem gostar de ler. Este dado é particularmente relevante,

pois vários estudos (e.g., Applegate et al., 2014), demonstram que professores leitores entusiastas tendem a implementar mais práticas promotoras de leitura com os seus alunos.

A frequência de leitura anual é relativamente elevada, com a maioria dos professores a ler entre 10 e 20 livros por ano, o que sugere um compromisso consistente com a leitura recreativa. Contudo, importa notar que apenas 11,1% dos docentes lê mais de 20 livros por ano, o que, embora não indique ausência de hábitos de leitura, sugere uma limitação temporal ou priorização seletiva da leitura – uma tendência já apontada por autores como Guthrie et al. (2004), que destacam os constrangimentos profissionais como barreira à leitura recreativa dos professores.

No que diz respeito à percepção da frequência de leitura dos alunos, os professores indicam que esta ocorre maioritariamente na sala de aula, tanto em contexto recreativo como obrigatório. Esta centralização da leitura no espaço escolar pode indicar uma limitação nas práticas de leitura autónoma fora da escola, o que levanta questões sobre a extensão do envolvimento dos alunos com a leitura para além do contexto formal. Os docentes reportam que a maioria dos alunos lê entre 1 e 2 vezes por semana, com apenas um professor a referir ausência de leitura. Esta percepção evidencia ainda uma frequência de leitura aquém do desejável, alinhando-se com os dados do Relatório PISA (OCDE, 2023b), que apontam para um declínio nas práticas regulares de leitura em contexto escolar. A existência de cantinhos de leitura em apenas duas salas de aula com acervos modestos, reforça esta ideia, apontando para uma necessidade de maior investimento em ambientes de leitura diversificados e acessíveis.

No que concerne à subquestão seis **“Quais são as estratégias pedagógicas que os professores privilegiam na sua sala de aula, para motivar os seus alunos para a leitura?”**, a análise revelou que as atividades dinamizadas pelos professores configuram uma prática consistente de promoção da leitura, com destaque para a leitura em voz alta, silenciosa, partilha de leituras e escolha autónoma de livros pelos alunos. Os dados indicam, assim, que as práticas pedagógicas dos professores revelam consistência com as

recomendações do Plano Nacional de Leitura (PNL2027, s.d.), destacando-se a leitura em voz alta, a leitura silenciosa e a partilha de leituras como estratégias frequentemente adotadas. Estas metodologias estão bem documentadas na literatura como promotoras de envolvimento para a leitura (Guthrie & Wigfield, 2000; Guthrie et al., 2007), estando em consonância com os princípios da motivação intrínseca para a leitura, conforme defendido por estes autores, ao promoverem o envolvimento ativo e a autonomia dos alunos.

As estratégias complementares, como a feira do livro, a leitura a várias vozes e a visita de escritores, demonstram uma preocupação em tornar a leitura uma experiência significativa e socialmente partilhada, sugerem uma consciência pedagógica sobre a importância de criar experiências de leitura envolventes, adaptadas aos interesses dos alunos. Além disso, a biblioteca escolar é valorizada como espaço essencial para a promoção da leitura e a igualdade de acesso aos livros.

No que diz respeito à utilização de recursos digitais por dois terços dos professores indica uma abertura à integração de tecnologias na promoção da leitura, embora a sua aplicação pareça ainda limitada a ferramentas convencionais, o que aponta para um potencial de expansão na utilização de recursos digitais mais interativos e personalizados, que possam responder às necessidades dos alunos em contextos de leitura multimodal.

Em síntese, os resultados indicam que os professores do 2.º CEB do Agrupamento estudado demonstram hábitos de leitura consistentes, percepção crítica das práticas leitoras dos seus alunos e uma postura pedagógica favorável à promoção da leitura. Contudo, persistem desafios relacionados com a extensão da leitura para além do espaço escolar, a integração plena de recursos digitais e a criação de ambientes de leitura mais ricos e acessíveis.

A análise dos dados recolhidos junto dos encarregados de educação evidencia um conjunto de percepções que, embora favoráveis à leitura, nem sempre se traduzem em práticas consolidadas no seio familiar. Verifica-se, desde logo, uma valorização generalizada da leitura, assumida como uma competência fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. No

entanto, esse reconhecimento nem sempre se reflete em hábitos regulares ou estruturados de leitura, quer por parte dos adultos, quer das crianças.

Os encarregados de educação tendem a apresentar-se como leitores, manifestando gosto pela leitura e reconhecendo os seus benefícios. Contudo, as suas próprias práticas de leitura revelam-se pontuais, com a maioria a referir um número reduzido de livros lidos anualmente. Esta percepção contraditória entre o valor simbólico da leitura e a prática efetiva sugere que muitos pais reconhecem a importância de ler, mas não o fazem de forma frequente. Tal como refere Moreira & Ribeiro (2009), a literacia não deve ser entendida apenas como um conjunto de competências técnicas, mas como uma prática social e culturalmente situada. Neste sentido, a leitura deve ser promovida no quotidiano familiar, de forma intencional e persistente, algo que os resultados demonstram nem sempre acontecer.

Relativamente à subquestão da investigação “**Quais são as percepções dos pais sobre os seus hábitos de leitura e os dos filhos?**”, destaca-se uma visão positiva, mas marcada por ambivalências. Os pais reconhecem o valor da leitura na vida dos filhos e mostram-se disponíveis para os acompanhar nesse percurso. No entanto, é visível uma tendência para práticas mais afetivas e informais, como ler com os filhos em vez de lhes ler, o que pode fortalecer os laços familiares, mas limitar, em alguns casos, a orientação pedagógica que a leitura partilhada pode oferecer.

A figura da mãe surge, na maioria dos casos, como a principal promotora da leitura, o que confirma a centralidade da sua presença na mediação dos hábitos culturais infantis. As práticas leitoras acontecem maioritariamente em espaços associados ao conforto e à intimidade, como a sala ou o quarto, o que revela uma certa ritualização do momento da leitura, embora nem sempre acompanhada por uma diversidade de materiais ou pela existência de uma biblioteca doméstica estruturada.

Apesar de muitas famílias não possuírem um acervo alargado de livros em casa, nota-se o esforço em oferecer livros às crianças, muitas vezes através de redes familiares ou sociais. Esta prática, mais do que uma estratégia educativa sistematizada, pode ser interpretada como um gesto afetivo que

contribui para a criação de uma ligação positiva com o livro.

No que toca às estratégias de promoção da leitura, os pais tendem a adotar uma abordagem não punitiva, optando por incentivar a leitura sem imposições. Alguns referem mesmo recorrer a conversas ou resumos sobre o que foi lido, revelando uma preocupação em reforçar a compreensão e o gosto pela leitura. No entanto, estas práticas ainda são pontuais e nem sempre intencionalmente estruturadas.

Em suma, os encarregados de educação demonstram percepções favoráveis em relação aos hábitos de leitura, tanto seus como dos filhos, mas com práticas que oscilam entre a valorização simbólica e a ação concreta. Este desfasamento evidencia a importância de reforçar o papel da família como mediadora da leitura, através de iniciativas que sensibilizem e apoiem os pais na criação de contextos quotidianos ricos em experiências leitoras. O envolvimento precoce e continuado dos adultos no percurso literário das crianças é essencial para o desenvolvimento da literacia e para a construção de uma relação autónoma, prazerosa e duradoura com a leitura.

Para finalizar, e dando resposta à subquestão de investigação “**As estratégias de promoção da leitura implementadas contribuem para o aumento da motivação intrínseca dos alunos e da frequência de leitura?**”, a avaliação globalmente positiva das atividades implementadas no âmbito da promoção da leitura aponta para a eficácia de estratégias diversificadas e centradas no aluno para estimular a motivação e o gosto pela leitura. A atividade “10 minutos a ler”, destacada por mais de 80% dos alunos nos níveis 3 e 4, evidencia o impacto de práticas simples e regulares, inseridas na rotina escolar, que favorecem momentos de leitura autónoma e prazerosa. Tal resultado vai ao encontro do que defendem Guthrie e Wigfield (2000), para quem a criação de contextos consistentes e significativos de leitura contribui diretamente para a ativação da motivação intrínseca dos alunos.

O sucesso de atividades como o “Padlet de turma” e o “Calendário de Advento Literário”, que integraram dimensões colaborativas e lúdicas, reforça o argumento de que a leitura deve ser encarada como uma experiência

socialmente partilhada e emocionalmente gratificante. Estes dados confirmam o que foi anteriormente observado por Pečjak e Košir (2008), ao destacarem que a motivação aumenta quando os alunos sentem liberdade de escolha e partilham a experiência leitora com os pares. O envolvimento afetivo e a apropriação pessoal das atividades, como demonstrado pelos comentários “Adorei os 10 minutos a ler” e “Gostei mais do Padlet”, sugerem que a dimensão emocional da leitura é um fator determinante para o seu sucesso, como também referem Mata, Monteiro e Peixoto (2009), ao relacionarem a perda de motivação com o distanciamento afetivo da prática leitora.

Em contrapartida, a menor valorização do “Diário de leitura” e do “Top 3 leitores”, atividades mais estruturadas ou competitivas, revela as limitações de estratégias que não promovem, de forma tão direta, o prazer e a autonomia na leitura. Estes dados corroboram as conclusões de Pelletier et al. (2022), ao advertirem que formas de motivação extrínseca (como a recompensa e a competição) podem ter efeitos limitados e, por vezes, contraproducentes, se não forem acompanhadas de oportunidades de envolvimento significativo com os textos.

A análise dos comentários dos alunos, como “As atividades tornaram-me um aluno melhor e fiquei mais motivado para ler” ou “O que mais me motivou é que as atividades são divertidas”, reforça a importância de práticas que integrem o lúdico e a participação ativa dos alunos, promovendo experiências positivas com a leitura. Esta perspetiva é sustentada por Applegate et al. (2014), ao demonstrarem que professores leitores assumidos são propensos a implementar mais frequentemente estratégias promotoras da leitura, criando ambientes motivadores e acolhedores, onde os alunos se sentem inspirados a ler.

Além disso, a diversidade de estratégias implementadas alinha-se com o Plano Nacional de Leitura (PNL2027, s.d.), que recomenda a leitura em voz alta, a partilha de livros e a liberdade de escolha como práticas fundamentais para cultivar o gosto pela leitura desde os primeiros anos de escolaridade.

Em síntese, os dados recolhidos revelam que as atividades mais eficazes foram aquelas que combinaram liberdade de escolha, integração lúdica e um forte apelo afetivo, confirmando que a motivação para a leitura se constrói

sobretudo através de experiências positivas, envolventes e emocionalmente gratificantes. Tal como evidenciado por Wigfield e Guthrie (1997), é esse envolvimento motivacional que sustenta o desenvolvimento de leitores autónomos e comprometidos.

## Considerações finais

A presente investigação teve como questão nuclear compreender de que modo a implementação de estratégias e atividades de promoção da leitura contribui para o aumento da motivação intrínseca e para a frequência da leitura. Os dados recolhidos permitem afirmar que as estratégias desenvolvidas tiveram um impacto globalmente positivo na relação dos alunos com a leitura. As melhorias estatisticamente significativas observadas nas dimensões do questionário “Eu e a leitura”, nomeadamente o aumento do prazer, da curiosidade e do autoconceito do leitor, bem como a redução expressiva da resistência, sugerem que os alunos passaram a encarar a leitura com maior interesse, envolvimento e confiança após a intervenção. Este resultado aponta para um reforço efetivo da motivação intrínseca, tal como descrita por autores como Wigfield e Guthrie (1997) e Guthrie et al. (2004), para quem a valorização pessoal da leitura, associada ao prazer e ao sentido de competência, é determinante no desenvolvimento de leitores autónomos e persistentes.

A análise comparativa entre o pré e o pós-teste do questionário “As Minhas Leituras” evidencia que, apesar de uma valorização generalizada da leitura enquanto competência e fonte de prazer, persistem fragilidades ao nível da prática regular, sobretudo fora do contexto escolar. As diferenças nas respostas, possivelmente influenciadas pelo ambiente de aplicação dos questionários, revelam a importância de considerar os fatores sociais e contextuais que moldam as percepções dos alunos. Estes dados reforçam a necessidade de promover não apenas experiências de leitura motivadoras na sala de aula, mas também uma cultura de leitura mais alargada, que envolva as famílias e normalize a leitura como prática valorizada entre pares.

Relativamente aos hábitos e práticas dos professores, os dados recolhidos permitem concluir que os docentes do 1.º e 2.º CEB do Agrupamento de Escolas envolvido revelam uma relação pessoal positiva com a leitura e implementam estratégias pedagógicas alinhadas com as recomendações do Plano Nacional de Leitura. Esta valorização da leitura, associada a hábitos relativamente consistentes, contribui para um ambiente propício à promoção do gosto pela leitura entre os alunos. No entanto, subsistem limitações,

nomeadamente no que respeita à frequência de leitura dos alunos fora da escola e à existência de espaços de leitura diversificados e acessíveis, sendo a leitura ainda demasiado centrada no contexto escolar. Apesar de alguns professores recorrerem a recursos digitais, a sua utilização permanece pouco diversificada, o que evidencia potencial para uma maior integração de tecnologias na promoção de práticas leitoras mais envolventes e multimodais.

Paralelamente, a avaliação das atividades de promoção da leitura reforça esta evidência. A maioria dos alunos atribuiu classificações positivas às atividades dinamizadas, sendo especialmente valorizadas aquelas que promovem autonomia, ludicidade e socialização. Estas práticas foram apontadas pelos alunos como momentos de prazer e descoberta, reforçando a percepção de que as experiências vividas em sala de aula despertaram o interesse pela leitura, indo ao encontro do que defendem Pečjak e Košir (2008) e Suehiro e Boruchovitch (2019), que sublinham a importância da componente afetiva e participativa na promoção da motivação leitora.

Importa também destacar o papel mediador do professor na dinamização destas estratégias. Tal como salientam Applegate et al. (2014), docentes que revelam entusiasmo e envolvimento pessoal com a leitura tendem a implementar mais frequentemente práticas pedagógicas promotoras do gosto pelos livros. A proximidade, o encorajamento e a diversidade das propostas negociadas e apresentadas revelaram-se fundamentais para mobilizar os alunos e favorecer uma atitude mais aberta, curiosa e confiante face à leitura.

No que respeita aos encarregados de educação, os resultados revelam uma valorização clara da leitura enquanto competência essencial para o desenvolvimento das crianças, acompanhada de uma percepção positiva relativamente aos seus próprios hábitos leitores e aos dos filhos. Contudo, essa valorização nem sempre se traduz em práticas consistentes no quotidiano familiar. Muitos pais afirmam gostar de ler, mas a frequência efetiva da leitura é reduzida. As práticas de leitura com os filhos assumem, maioritariamente, uma dimensão afetiva e informal, ocorrendo em espaços íntimos como o quarto ou a sala, sendo frequentemente a mãe a figura de maior envolvimento. A centralidade da mãe como mediadora, a preferência por formatos impressos e a

escolha de géneros literários tradicionais coexistem com uma fraca presença de bibliotecas em casa e com níveis de leitura relativamente baixos. A diferença entre leitura para e com crianças, por seu lado, pode indicar uma oportunidade de intervenção pedagógica, no sentido de reforçar práticas orientadas e intencionalmente formativas no contexto familiar, sendo fundamental reforçar o papel dos pais como mediadores ativos, conscientes e quotidianos do percurso leitor dos filhos.

Em síntese, os resultados obtidos permitem afirmar que a implementação de estratégias pedagógicas intencionalmente desenhadas para promover o envolvimento com a leitura contribuiu, de forma clara, para o aumento da motivação intrínseca dos alunos e para uma maior frequência da leitura. Esta conclusão reforça a relevância de intervenções sistemáticas e contextualizadas no domínio da literacia, sustentadas por práticas diferenciadas, integradoras e emocionalmente significativas, que favoreçam o desenvolvimento de leitores motivados, críticos e autónomos.

A investigação realizada no âmbito do estágio enfrentou vários constrangimentos, sobretudo ao nível da gestão do tempo e da organização. A carga horária limitada, uma aula semanal de 50 minutos, nem sempre garantida, dificultou a continuidade das atividades e a recolha consistente de dados. A fraca adesão dos alunos às tarefas extra-aula e a limitada colaboração de alguns docentes e da direção da escola comprometeram o desenvolvimento do projeto. A instabilidade das aulas e os constantes ajustes à planificação exigida pelo professor cooperante dificultaram a implementação de uma abordagem estruturada. Ainda assim, a continuidade temporal do estágio permitiu um maior envolvimento com a prática letiva, apesar das limitações sentidas.

Para futuras investigações, seria relevante explorar como a diversidade e a acessibilidade dos espaços de leitura, tanto na escola como no contexto familiar, influenciam a frequência e a qualidade da leitura dos alunos. Também se justifica analisar de que forma a integração mais diversificada e inovadora das tecnologias digitais pode potenciar práticas leitoras mais motivadoras e multimodais. Outro eixo importante seria aprofundar o papel dos encarregados de educação como mediadores ativos da leitura, investigando estratégias para

aumentar a consistência e intencionalidade das suas práticas leitoras no quotidiano familiar. Finalmente, seria interessante avaliar o impacto de diferentes modelos de formação e apoio aos professores, promovendo uma implementação mais eficaz e sustentável das atividades de promoção da leitura.

## Referências bibliográficas

- Applegate, A. J., Applegate, M. D., Mercantini, M. A., McGeehan, C. M., Cobb, J. B., DeBoy, J. R., ... Lewinski, K. E. (2014). The Peter Effect Revisited: Reading Habits and Attitudes of College Students. *Literacy Research and Instruction*, 53(3), 188–204.  
<https://doi.org/10.1080/19388071.2014.898719>
- Araújo, S., & Lopes, J. (2023). *Um olhar sobre a evolução da ciência da leitura: Da perspetiva simples à perspetiva ativa da leitura*. Iniciativa Educação: Programa de AaZ — Texto de apoio. Acesso em 30 de junho de 2025. Disponível em: <https://tinyurl.com/4pfwdm7z>
- Azevedo, A. R. M. (2013). *Relações entre o envolvimento com a leitura e a motivação para a leitura, em alunos do 2.º ciclo do ensino básico*. Master's thesis, ISPA - Instituto Universitário.  
<http://hdl.handle.net/10400.12/2747>
- Azevedo, F. & Balça, A. (2016). *Leitura e Educação Literária*. PACTOR.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.
- Catts, H. W., Adlof, S. M., & Ellis Weismer, S. (2006). Language deficits in poor comprehenders: a case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research : JSLHR*, 49(2), 278–293.  
[https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/023\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/023))
- Chui, Y. D. (2018). The simple view of reading across development: The prediction of grade 3 reading comprehension by prekindergarten skills. *Remedial and Special Education*, 395, p. 289–303.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Connor, C. M., Phillips, B. M., Kim, Y.-S. G., Lonigan, C. J., Kaschak, M. P., Crowe, E., Dombek, J., & Otaiba, S. Al. (2018). Examining the Efficacy of Targeted Component Interventions on Language and Literacy for Third and Fourth Graders Who are at Risk of Comprehension Difficulties. *Scientific Studies of Reading : The Official Journal of the Society for the Scientific Study of Reading*, 22(6), 462–484.  
<https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1481409>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13, 2, pp. 355-379.
- Dolean, D., Lervåg, A., Visu-Petra, L., & Melby-Lervåg, M. (2021). Language

- skills, and not executive functions, predict the development of reading comprehension of early readers: evidence from an orthographically transparent language. *Reading and Writing*, 34, 1491–1512.  
<https://doi.org/10.1007/s11145-020-10107-4>
- Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56, 1-20.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon & N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 1017–1095). John Wiley & Sons, Inc.
- Famoroso, C. (2013). *Motivação e hábitos de leitura caracterização da motivação e relação dos hábitos de leitura, nos estudantes do segundo ciclo (5.º ano)*. ISPA.
- Fernandes, S., Simões, C., Querido, L., & Verhaeghe, A. (2015). Fluência na Leitura Oral de Texto e de Palavras: Estudo Transversal com Adolescentes Portugueses. = Text and word list oral reading fluency: A cross-sectional study among Portuguese adolescents. *Revista Iberoamericana De Diagnóstico Y Evaluación Psicologica*, 39(1), 113-124. Disponível em [www.redalyc.org/pdf/4596/459645431011.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/4596/459645431011.pdf)
- Ferreira, A. L., Silva, C.V., Matos, J. C., Couto, J. M., & Martins, M. (2019). *Métodos Fundamentais de Ensino - Português*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. ISBN 978-989-54506-1-9.
- Field, A. (2017). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5<sup>th</sup> ed.). Sage.
- Giasson, J. (2007). *A compreensão na leitura* (3<sup>a</sup> ed.). Artmed.
- Gomes, I. (2021). Compreendendo o ato de ler: A perspetiva do Modelo Simples de Leitura. In R. Alves & I. Leite (Eds.), *Alfabetização baseada na ciência: Manual do curso ABC* (pp. 194–218). Ministério da Educação do Brasil.
- Gough, P., & Tunmer, W. (1986). *Decoding, reading and reading disability. Remedial and Special Education*. 7(1), 6–10.
- Gough, P.B. (1972). One second of Reading. In J. F. Kavanagh & I.G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye* (pp. 353-378). Mass.: MIT Press.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (1999). How Motivation Fits Into a Science of Reading. *Scientific Studies of Reading*, 3 (3), 199–205.  
[https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_1)

- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M.L. Kamil, P. N. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 403-422). Routledge.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Perencevich, K. C. (Eds.). (2004). *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Perencevich, K. C. (Eds.). (2004). *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Guthrie, J., McRae, A., & Klauda, S. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42, 237-250.
- Guthrie, J.T., Van Meter, P., McCann, A. D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C.C., (...) & Mitchell, A.M. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivation and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 306-332.
- Hesse-Biber, S. N. (2022). *Mixed methods research: Merging theory with practice* (3rd ed.). Guilford Press.
- Hjetland, H. N., Lervåg, A., Lyster, S.-A. H., Hagtvæt, B. E., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2019). Pathways to reading comprehension: A longitudinal study from 4 to 9 years of age. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 751–763. <https://doi.org/10.1037/edu0000321>
- Hoover, W. (2023). The simple view of reading and its broad types of reading difficulties. *Reading and Writing*, 37, 2277–2298  
<https://doi.org/10.1007/s11145-023-10471-x>
- Hoover, W. A., & Tunmer, W. E. (2022). The Primacy of Science in Communicating Advances in the Science of Reading. *Reading Research Quarterly*, 57(2), 399–408. <https://doi.org/10.1002/rrq.446>
- Hoover, W., & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127–160.
- Hoover, W., & Gough, P. (mc). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127–160.
- Hoover, W., & Tunmer, W. (2018). The Simple View of Reading: Three Assessments of Its Adequacy. *Remedial and Special Education*, 39 (5), 304–312. <https://doi.org/10.1177/0741932518773154>
- Hoover, W., & Tunmer, W. (2020). *The Cognitive Foundations of Reading and*

*Its Acquisition: A Framework with Applications Connecting Teaching and Learning.* Springer Nature Switzerland AG.

- Hoover, W., & Tunmer, W. (2021). The Primacy of Science in Communicating Advances in the Science of Reading. *Reading Research Quarterly*, 57(2), 399–408. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/rrq.446>
- IAVE. (2023). *PISA 2022 – PORTUGAL. Relatório Nacional*. Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), I.P.
- Instituto de Avaliação Educativa (IAVE). (2024). *Relatório nacional de resultados das provas de aferição – 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico – 2024: Leitura e Educação Literária (Português)*. Ministério da Educação e Ciência.
- Jéldrez, E., Cain, K., Silva, M., & Strasser, K. (2023). The Problem of Reading Motivation Multidimensionality: Theoretical and Statistical Evaluation of a Reading Motivation Scale. *Reading Psychology*, 44(7), 853–891. <https://doi.org/10.1080/02702711.2023.2202175>
- Kemmis, S. (2008). Critical theory and participatory action research. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice* (2nd ed., pp. 121–138). SAGE Publications.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *Como planificar la investigación-accion*. Tradução de R. Salcedo. Editorial Laertes.
- Kendeou, P., Savage, R., & van den Broek, P. (2009). Revisiting the simple view of reading. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 353–370. <https://doi.org/10.1348/978185408X369020>
- Kershaw, S., & Schatschneider, C. (2012). A latent variable approach to the simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(2), 433–464. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9278-3>
- Kheang, T., Chin, P., & Em, S. (2024). *Reading Motivation to Promote Students' Reading Comprehension: A Review Study*. Acesso em 4 de julho de 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25641.81766>
- Kim, Y.-S. G. (2017). Why the Simple View of Reading Is Not Simplistic: Unpacking Component Skills of Reading Using a Direct and Indirect Effect Model of Reading (DIER). *Scientific Studies of Reading*, 21(4), 310–333. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1291643>
- Kush, J. C., & Watkins, M. W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 315–319. <https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9941333>

- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). *Toward a theory of automatic information processing in reading*. *Cognitive Psychology*, 6, 293–323.
- Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto. Diário da República n.º 166/2009, Série I de 2009-08-27. Assembleia da República.
- Lervåg, A., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2017). Unpicking the Developmental Relationship Between Oral Language Skills and Reading Comprehension: It's Simple, But Complex. *Child Development*, 89(5), 1821–1838. <https://doi.org/10.1111/cdev.12861>
- Lopes, J. L., & Lemos, M. S. (2014). Motivação intrínseca e extrínseca para a leitura. In F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista (Eds.), *Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 121-147). Almedina.
- Machado, L. (2023). A sala de leitura como espaço multifuncional: promovendo a motivação, a inclusão e o desenvolvimento de habilidades escolares. *Revista Internacional de Estudos Científicos*, 235–254. <https://orcid.org/0009-0009-4171-9146>
- Martins, A.M. (1996). *Pré-História da aprendizagem da leitura*. Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA).
- Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica*, 27(4), 563–572. <https://doi.org/10.14417/ap.248>
- McGuiness, D. (2006). *O ensino da leitura*. Artmed Editora.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934–956. <https://doi.org/10.2307/748205>
- Miguel, E.S., Pérez, J. R. G., & Pardo, J.R. (2012). *Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores*. Penso.
- Ministério da Educação, M. (2018a). Aprendizagens Essenciais - Articulação com o perfil dos alunos. 1.º ciclo do ensino básico - Português. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Ministério da Educação, M. (2018b). Aprendizagens Essenciais - Articulação com o perfil dos alunos. 5.º ano 2.º ciclo do ensino básico – Português. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/2\\_ciclo/5\\_portugues.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_portugues.pdf)
- Monteiro, C. F., & Viana, F. (2022). Promoção da competência comunicativa oral no Ensino Básico. Desafios e propostas. *Palavras – Revista Da Associação Dos Professores de Português*, 58–59, 63–79. <https://hdl.handle.net/1822/81763>

- Monteiro, C., & Viana, F. (2021). Falar, ouvir e ler: um programa para o desenvolvimento da linguagem oral. *Letrônica*, 14(2), 1–16.  
<https://hdl.handle.net/1822/73894>.
- 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 – Investigação e Práticas*, 3, 49-68.
- Monteiro, V. & Mata, L. (2001). Motivação para a leitura em crianças do 1º, 2º, 3º e 4 anos de escolaridade. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, 3, 49-68.
- Moreira, M., & Ribeiro, I. (2009). Envolvimento parental na génesis do desenvolvimento da literacia. In F. L. Viana, I. Ribeiro, & F. Viana (Orgs.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos* (pp. 43-74). Almedina.
- Mulis, I. V. S., et al., (2023). *PIRLS 2021 - International Results in Reading*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Nunes, A., Barroso, R., Santos, J., & Santos, V. (2020). O recurso da triangulação como ferramenta para validação de dados nas pesquisas qualitativas em educação, *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 9(3), 441- 446.
- OCDE. (2023a). *PISA Results 2022 (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- OCDE. (2023b). *PISA Results 2022 (Volume II): Learning During – and From – Disruption*. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Pečjak, S., & Košir, K. (2008). Reading motivation and reading efficiency in third and seventh grade pupils in relation to teachers' activities in the classroom. *Studia Psychologia*, 50, 147–168.
- Pelletier, D., Gilbert, W., Guay, F., & Falardeau, É. (2022). Teachers, Parents and Peers Support in Reading Predicting Changes in Reading Motivation among Fourth to Sixth Graders: A Systematic Literature Review. *Reading Psychology*, 43(5–6), 317–356.  
<https://doi.org/10.1080/02702711.2022.2106332>
- Plano Nacional de Leitura 2027 (PNL2027). (s.d.). PNL2027 – Plano Nacional de Leitura. *Governo de Portugal*. <https://www.pnl2027.gov.pt>
- RAND Reading Study Group (2002). *Reading for Understanding, toward an R&D Program in Reading Comprehension*. RAND.

- Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2006). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (2<sup>nd</sup> ed.). SAGE Publications.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 48-D/2017. Diário da República n.º 65/2017, 1º Suplemento, Série I de 2017-03-31. Presidência do Conselho de Ministros.
- Ribeiro, I., Viana, F.L. (2009). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura*. Almedina.
- Ripoll, J. C., Aguado, G., & Castilla-Earls, A. (2014). The simple view of reading in elementary school: a systematic review. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 34(1), 17–31.
- Rodríguez-Olay, L., García-Sampedro, M., & Saneleuterio, E. (2023). The influence of literary preferences and gender on the reading habits of students in the 5th and 6th grades of primary school. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18, 1–27. <https://doi.org/10.24310/isl.2.18.2023.17154>
- Santos, A. & Castro, S. L. (2008). *Aprender a ler e Avaliar a Leitura. O TIL: Teste de Idade de Leitura*. Almeida.
- Santos, M., Gomes, P., & Baptista, A. (2007). *A leitura em Portugal: Comportamentos e representações na sociedade portuguesa*. Observatório das Atividades Culturais / ISCTE.
- Santos, M.L., Neves, J.S., Lima, M.J., & Carvalho, M. (2007). *A leitura em Portugal*. Ministério da Educação – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Simões, P. (2023). *Provas de Aferição do Ensino Básico 2023. Resultados Nacionais*. Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), I.P.
- Sim-Sim, I., Silva, C., & Nunes, C. (2007). *Ensinar a ler: Da teoria à prática*. Editorial Caminho.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios – segundo Bolonha* (1.<sup>a</sup> ed.). Pactor.
- Suehiro, A. C. B., & Boruchovitch, E. (2019). Motivação para Leitura e Lição de Casa no Ensino Fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 35, 1–11. <https://doi.org/10.1590/0102.3772E3535>
- Taylor, D. (1983). *Family literacy: Young children learning to read and write*. Heinemann.
- Tobia, V., & Bonifacci, P. (2015). The simple view of reading in a transparent orthography: the stronger role of oral comprehension. *Reading and Writing*, 28(7), 939–957. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9556-1>
- Tunmer, W., & Chapman, J. (2012). The Simple View of Reading Redux:

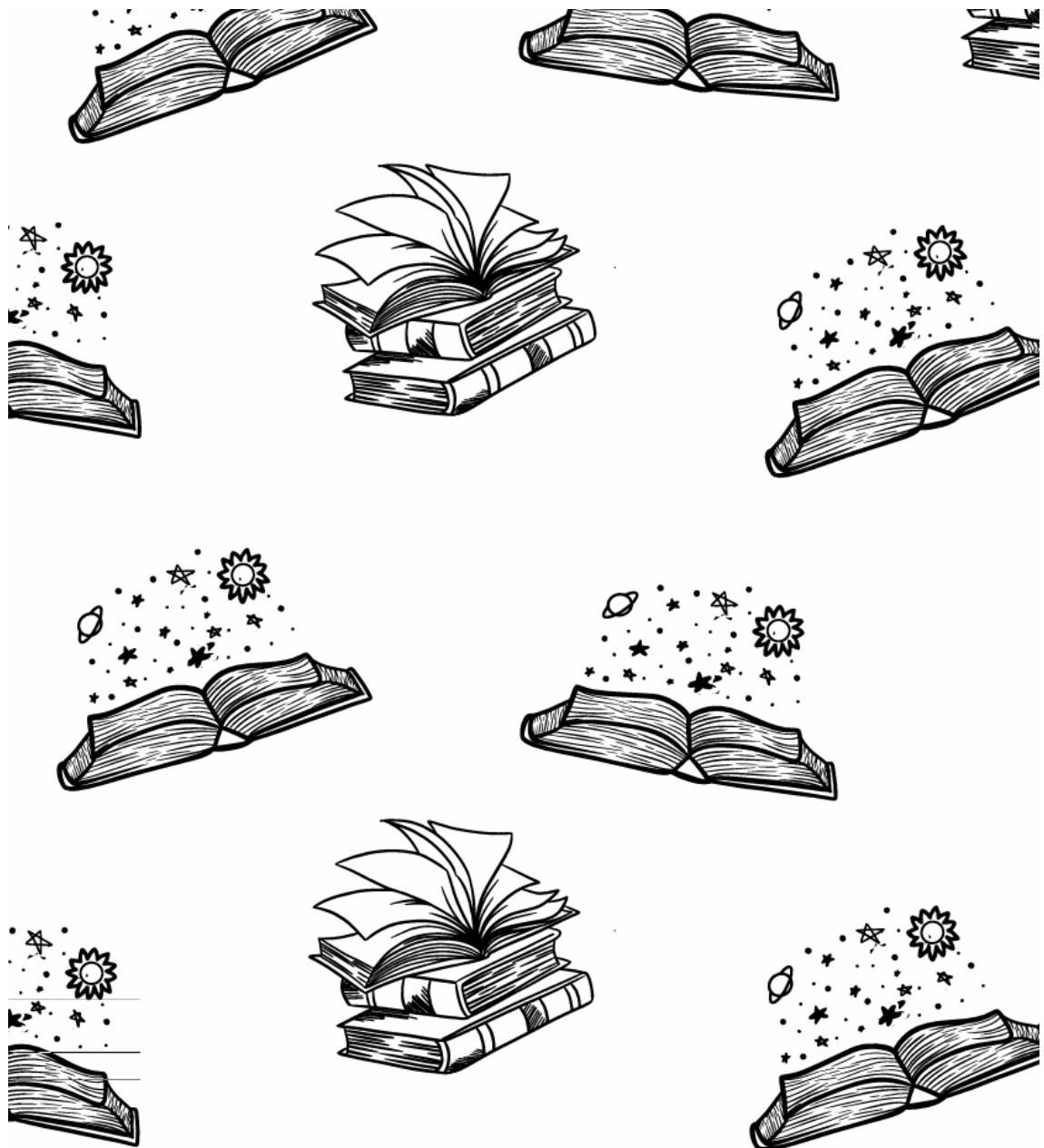
- Vocabulary Knowledge and the Independent Components Hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 45(5), 453–466.  
<https://doi.org/10.1177/0022219411432685>
- Turner, J., & Paris, S. G. (1995). How literacy tasks influence children's motivation for literacy. *The Reading Teacher*, 48(8), 662-673.  
<https://chat.deepseek.com/a/chat/s/2b8397cb-c000-4d1e-a88e-9ca1248d2136>
- Viana, F., Cadime, I., Santos, S., Brandão, S., & Ribeiro, I. (2017). O ensino explícito da compreensão da leitura. Análise do impacto de um programa de intervenção. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), e227172.  
<https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227172>
- Viana, F.L., Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. ASA Editores.
- Wigfield, A. & Eccles, J. & Rodriguez, D. (1998). Chapter 3: The Development of Children's Motivation in School Contexts. *Review of Research in Education*, 23. 73-118.  
[https://www.researchgate.net/publication/240801982\\_Chapter\\_3\\_The\\_Development\\_of\\_Children's\\_Motivation\\_in\\_School\\_Contexts](https://www.researchgate.net/publication/240801982_Chapter_3_The_Development_of_Children's_Motivation_in_School_Contexts)
- Wigfield, A., & Guthrie, J. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- Yıldız, M. (2013). A Study on the Reading Motivation of Elementary 3rd, 4th, and 5th Grade Students. *Eğitim ve Bilim*, 38, 260–271.  
<https://www.researchgate.net/publication/298476951>

## Apêndices

## Apêndice I- Calendário de advento literário

## Apêndice II- Padlet de Turma

### Apêndice III- Diário de Leitura



# DIÁRIO DE LEITURA

@half\_illyrian

# Identificação do leitor



Nome \_\_\_\_\_

Turma \_\_\_\_\_

Data de início/fim \_\_\_\_\_

Diário de leitura n.º \_\_\_\_\_



O meu livro favorito é \_\_\_\_\_

O que mais gosto de ler \_\_\_\_\_

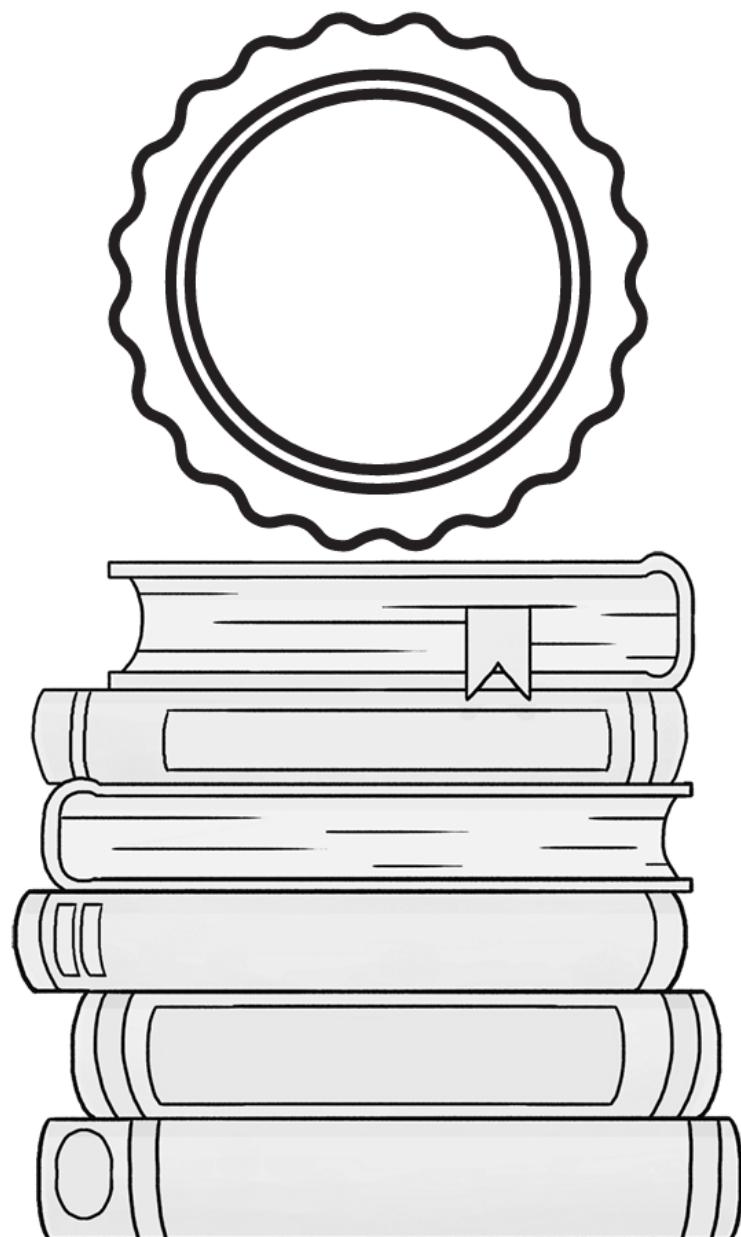
\_\_\_\_\_

Prefiro ler: ebook  livro físico

sozinho  acompanhado

Este ano quero ler \_\_\_\_\_ livros

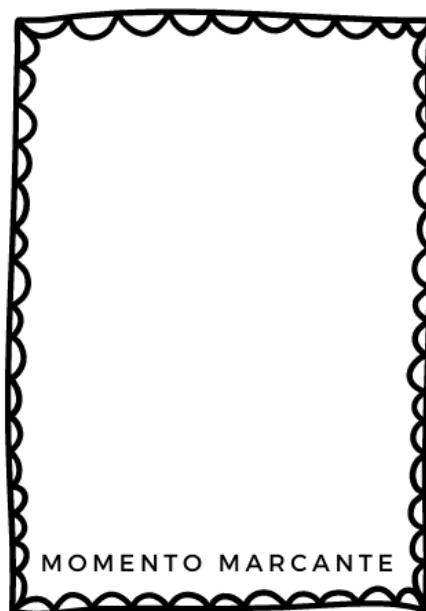
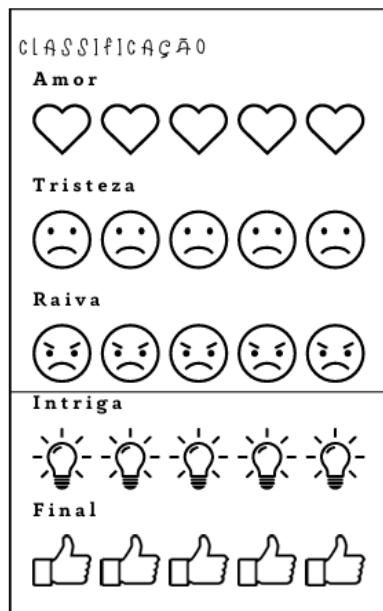
# Leitvrómetro



## NOVEMBRO

TÍTULO:	CLASSIFICAÇÃO: 
AUTORES:	DATA DE INÍCIO:
	DATA DE FIM:

RECOMENDO? SIM  NÃO



PERSONAGEM FAVORITA: \_\_\_\_\_

99

CITAÇÃO/EXCERTO

---

---

### OPINIÃO

---

---

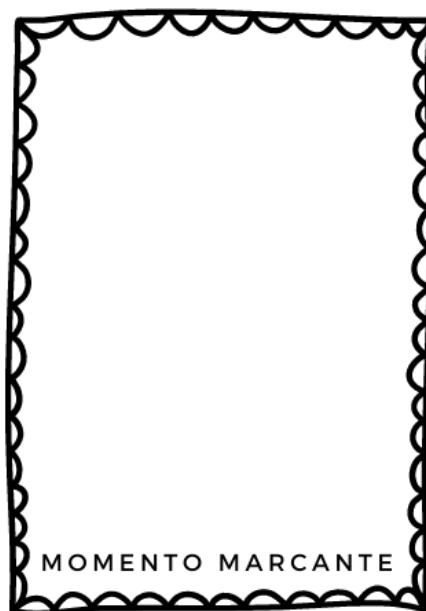
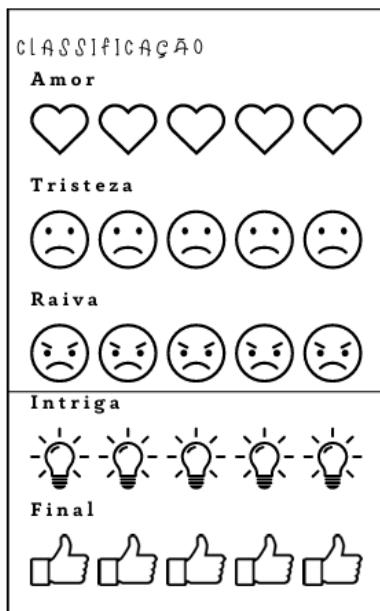
---

---

DEZEMBRO

TÍTULO:	CLASSIFICAÇÃO: 
AUTORES:	DATA DE INÍCIO:
	DATA DE FIM:

RECOMENDO? SIM  NÃO



PERSONAGEM FAVORITA: \_\_\_\_\_

99	CITAÇÃO/EXCERTO

OPINIÃO

---

---

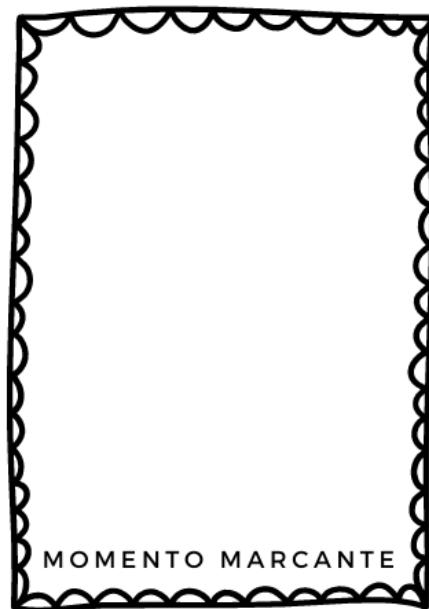
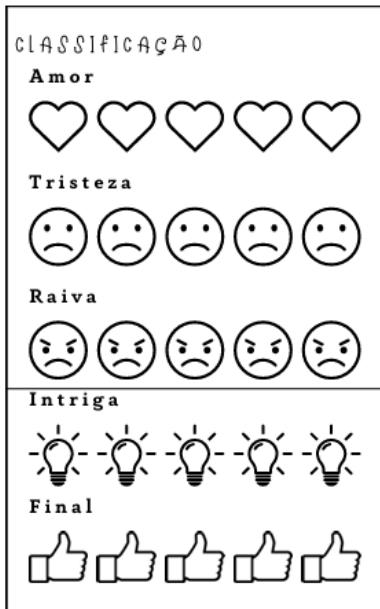
---

---

JANEIRO

TÍTULO:	CLASSIFICAÇÃO: 
AUTORES:	DATA DE INÍCIO:
	DATA DE FIM:

RECOMENDO? SIM  NÃO



PERSONAGEM FAVORITA: \_\_\_\_\_

99

CITAÇÃO/EXCERTO

OPINIÃO

---

---

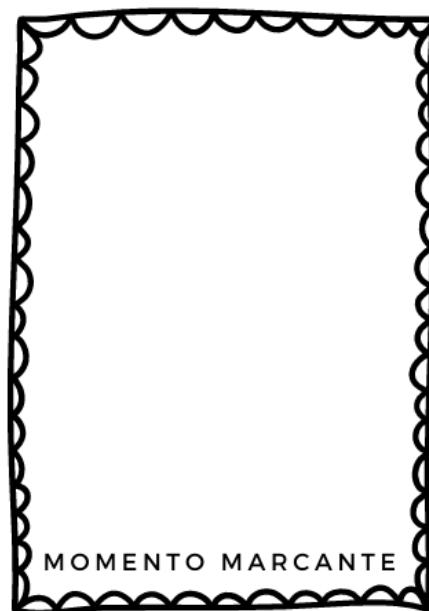
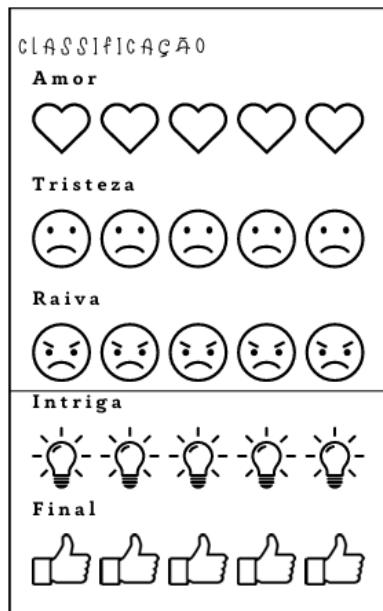
---

---

## FEVEREIRO

TÍTULO:	CLASSIFICAÇÃO: 
AUTORES:	DATA DE INÍCIO:
	DATA DE FIM:

RECOMENDO? SIM  NÃO



PERSONAGEM FAVORITA: \_\_\_\_\_

99

CITAÇÃO/EXCERTO

OPINIÃO

---

---

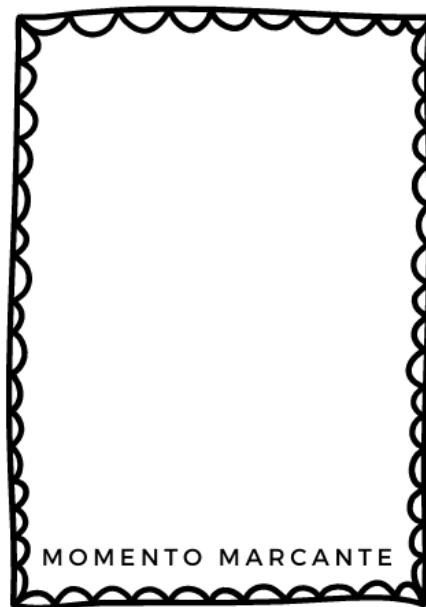
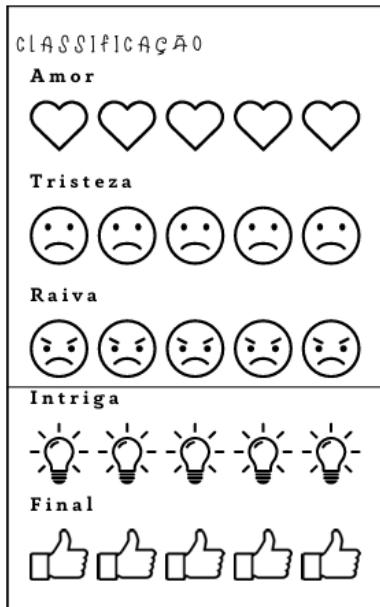
---

---

MARÇO

TÍTULO:	CLASSIFICAÇÃO: 
AUTORES:	DATA DE INÍCIO:
	DATA DE FIM:

RECOMENDO? SIM  NÃO



PERSONAGEM FAVORITA: \_\_\_\_\_

99	CITAÇÃO/EXCERTO

OPINIÃO

---

---

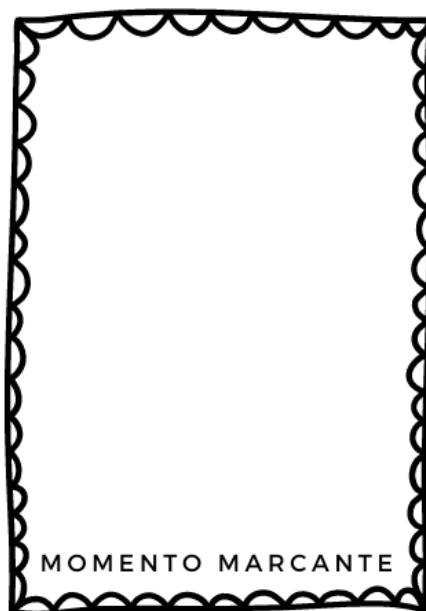
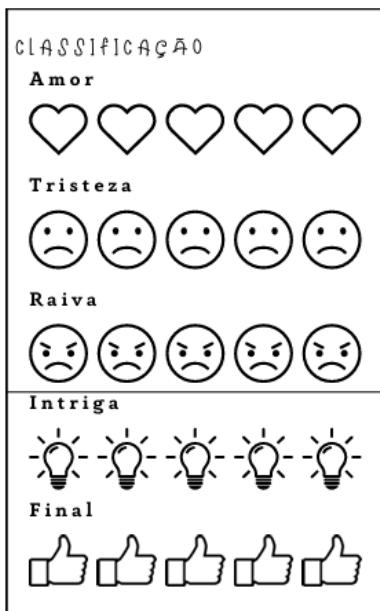
---

---

ABRIL

TÍTULO:	CLASSIFICAÇÃO: 
AUTORES:	DATA DE INÍCIO:
	DATA DE FIM:

RECOMENDO? SIM  NÃO



PERSONAGEM FAVORITA: \_\_\_\_\_

99

CITAÇÃO/EXCERTO

OPINIÃO

---

---

---

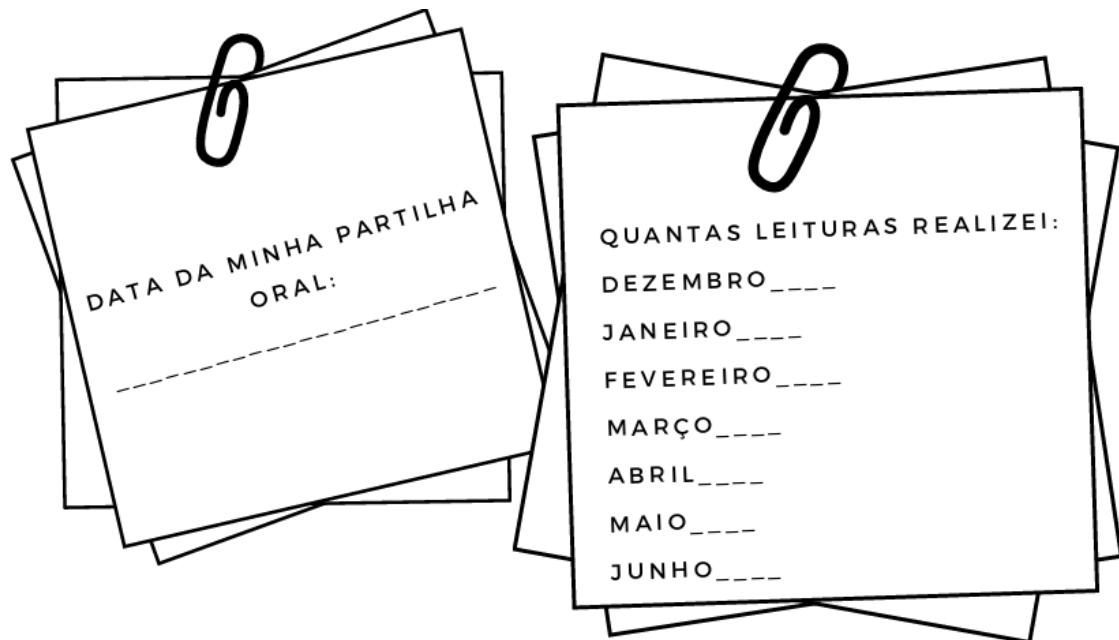
---

## GLOSSÁRIO

PALAVRA	DEFINIÇÃO	FRASE

hree jumps and I  
asleep, but one  
ik in the side.  
umped into her bed and F  
lay so that her shoe-bui  
indow.  
*Forms radiant as silver cam-*

# LISTA DE DESEJOS



## PADLET

Não te esqueças de realizar leituras todas as semanas, sobre o que mais gostares e onde quiseres. Depois, partilha no Padlet da turma para os teus amigos verem!

### Nível de Satisfação:

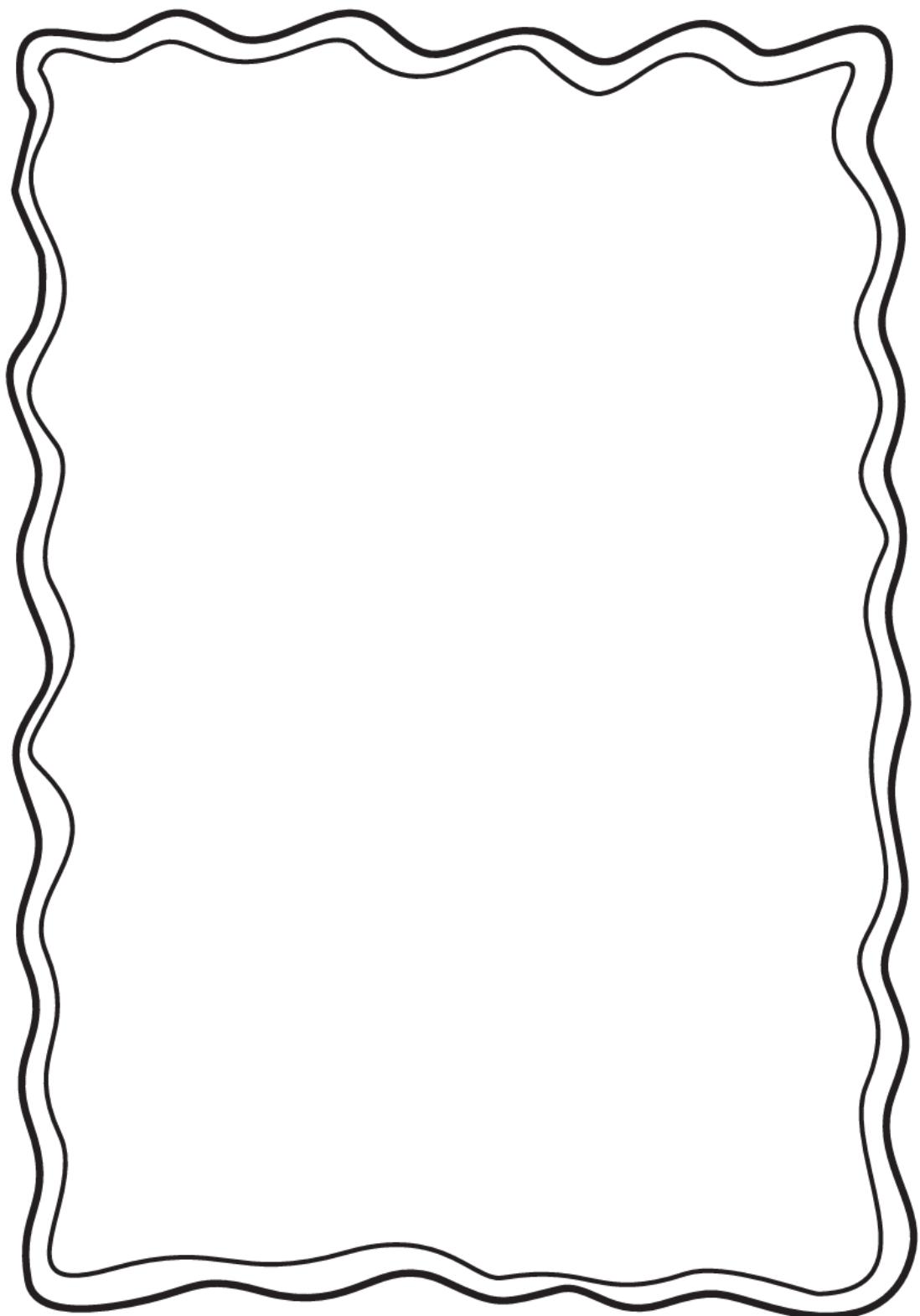
5x por mês

4x por mês

3x por mês

2x por mês

1x por mês



Apêndice IV- Top 3 Leitores



## Apêndice V- Questionário de avaliação final das atividades

**Reflete sobre as atividades realizadas e marca com uma cruz (X) o nível que melhor descreve o teu envolvimento e motivação.**

Atividades	Nível 1 A atividade foi pouco interessante e difícil de realizar. Tive dificuldades e não me senti motivado(a) para a leitura.	Nível 2 A atividade foi razoavelmente interessante e acessível, mas foi difícil de realizar. Despertou alguma motivação para ler.	Nível 3 A atividade foi bastante interessante, mas senti algumas dificuldades em realizá-la. Despertou bastante motivação para a leitura.	Nível 4 A atividade foi muito interessante e de fácil realização. Despertou uma forte motivação para continuar a ler e explorar novas leituras.
1. 10 minutos a ler				
2. Feira do livro				
3. Calendário do advento literário				
4. Padlet de turma				
5. Diário de leitura				
6. Top 3 Leitores				

## Avaliação de Atividades



**Partilha a tua opinião geral sobre a leitura e as atividades realizadas. O que gostaste mais? O que menos gostaste? O que te motivou ou desmotivou?**



## Apêndice VI- Questionário “Hábitos de leitura familiar” - encarregados de educação

### Inquérito – Hábitos de Leitura Familiar

O presente inquérito tem como objetivo recolher dados para um estudo conducente à elaboração de um Relatório de Investigação, no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

A investigação visa aferir os hábitos de leitura dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

As respostas são confidenciais, anónimas e destinadas exclusivamente a esta investigação.

Agradecemos a disponibilidade para o preenchimento do inquérito, apelando a uma participação sincera.

#### PARTE I – DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

**Ao longo desta secção, deverá assinalar com uma cruz a opção mais adequada.**

1. Género: Feminino  Masculino

2. Idade: \_\_\_\_\_ anos

3. Habilidades académicas: Bacharelato  Mestrado  12.º ano   
Licenciatura  Doutoramento  9.º ano   
Outra: \_\_\_\_\_

4. Profissão: \_\_\_\_\_

5. Parentesco em relação ao aluno: \_\_\_\_\_

6. Composição do agregado familiar: \_\_\_\_\_

#### PARTE II – HÁBITOS DE LEITURA DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

**Ao longo desta secção, deverá assinalar com uma cruz a opção mais adequada, respondendo de forma objetiva às questões colocadas.**

7. Gosta de ler? Sim  Não

7.1. Não gostando de ler, o que gosta de fazer? \_\_\_\_\_

8. No âmbito da leitura recreativa, quantos livros lê anualmente? Nenhum  0-10  10-20  +20

9. No âmbito da leitura recreativa, quais são as suas preferências? Conto  Drama  Romance

Jornal  Juvenil  Infantil  Thriller  Ciêntifico  Revistas  Ação  Ficção Científica

Fantasia  Poesia  Técnicos  Sátira  História  Ficção Histórica

Outra: \_\_\_\_\_

10. Considera fundamental a prática da leitura, seja realizada por adultos ou por crianças?

Sim  Não

10.1. Porquê? \_\_\_\_\_

### PARTE III – HÁBITOS DE LEITURA FAMILIAR

Ao longo desta secção, deverá assinalar com uma cruz a opção mais adequada, tendo por base os hábitos de leitura em ambiente familiar.

**11.** Lê para o seu educando? Sim  Não

**11.1.** Lê com o educando? Sim  Não

**11.1.1.** Com que frequência? Nunca  1 a 2 x por semana  3 a 4 x por semana

Mais de 4 x por semana

**11.2.** Do agregado familiar, quem tem por hábito ler ou motivar a leitura da criança? \_\_\_\_\_

**11.3.** Partilham leituras realizadas entre família? Sim  Não

**12.** Que tipologias textuais leem em ambiente familiar? Convite  Notícia  Bula  Conto

Carta  Banda Desenhada  Enciclopédia  Dicionário  Receita  Revistas  Poesia

Guia de Viagem  Manual de Instruções  Rótulos  Fantasia  Fábulas  Aventura

Outra: \_\_\_\_\_

**12.1.** Leem através de: Materiais impressos  Recursos digitais

**13.** Quanto à leitura recreativa, em que local habitualmente leem? Quarto  Cozinha  Sala

Biblioteca  Exterior  Outra: \_\_\_\_\_

**13.1.** O educando possui algum cantinho de leitura próprio? Sim  Não

**13.2.** O agregado possui uma biblioteca familiar? Sim  Não

**13.2.1.** Tendo respondido "Sim", quantos livros existem na biblioteca? 0-10  10-25  25-50

+100

**14.** Os livros que habitualmente leem são:

Comprados pelos próprios  Oferecidos  Requisitados na biblioteca

**15.** Em que momentos o aluno tem oportunidade de ler?

No final do dia  Antes das aulas  No fim de semana  Nas férias

Outra: \_\_\_\_\_

**16.** Insiste para que o aluno leia? Sim  Não

**17.** Utiliza a leitura como método punitivo? Sim  Não

**18.** O encarregado de educação, ou outro familiar, participa em atividades de leitura na escola?

Sim  Não

**19.** Após a leitura, realizam alguma atividade (por exemplo: desenho, comentar o que leram, etc.)?

Sim  Não

**19.1.** Tendo respondido "Sim", mencione algumas das atividades que realizam: \_\_\_\_\_

## Apêndice VII- Questionário “Hábitos de leitura e estratégias de promoção de leitura”- Docentes

### Inquérito – Hábitos de Leitura e Estratégias de Promoção de Leitura

O presente inquérito tem como objetivo recolher dados para um estudo conducente à elaboração de um Relatório de Investigação, no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. A investigação visa, inicialmente, aferir as práticas empreendidas pelos professores no âmbito da promoção do gosto pela leitura, considerando, para o efeito, as respostas dadas ao questionário pelos professores do 1.º e 2.º ciclos (no domínio do Português) e pelos professores-bibliotecários. As respostas são confidenciais, anónimas e destinadas exclusivamente a esta investigação. Agradecemos a disponibilidade para o preenchimento do inquérito, apelando a uma participação sincera. Tempo estimado de resposta: 5 minutos

#### PARTE I – DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Ao longo desta secção, deverá assinalar com uma cruz a opção mais adequada.

1. Género: Feminino  Masculino  Outra: \_\_\_\_\_

2. Idade: \_\_\_\_\_ anos

3. Habilidades académicas: Bacharelato  Mestrado   
Licenciatura  Doutoramento   
Outra: \_\_\_\_\_

4. Realizou especialização em alguma área? Sim  Não

4.1. Se a resposta à questão anterior foi “Sim”, mencione qual. \_\_\_\_\_

5. Possui formação no âmbito da promoção da leitura? Sim  Não

6. Atualmente, que funções exerce? Professor/a do 1.º Ciclo do Ensino Básico   
Professor/a do 2.º Ciclo do Ensino Básico   
Bibliotecário/a

6.1. Em que tipo de estabelecimento de ensino exerce funções? Público  Privado  IPSS   
Biblioteca Escolar

6.1.1. Estando a lecionar, em que ano de escolaridade exerce funções? \_\_\_\_\_

#### PARTE II – HÁBITOS DE LEITURA DO PROFESSOR E/OU BIBLIOTECÁRIO

Ao longo desta secção, deverá assinalar com uma cruz a opção mais adequada, respondendo de forma objetiva às questões colocadas.

7. Gosta de ler? Sim  Não

7.1. Não gostando de ler, o que gosta de fazer? \_\_\_\_\_

8. No âmbito da leitura recreativa, quantos livros lê anualmente? Nenhum  1-10  10-20  +20

9. No âmbito da leitura recreativa, quais são as suas preferências? Conto  Drama  Romance   
Jornal  Juvenil  Infantil  Thriller  Científico  Revistas  Ação  Ficção Científica   
Fantasia  Poesia  Técnicos  Sátiira  História  Romance Histórico   
Outra: \_\_\_\_\_

### PARTE III – PRÁTICA PEDAGÓGICA

**Ao longo desta secção, deverá assinalar com uma cruz a opção mais adequada, tendo por base a prática pedagógica empreendida no âmbito da leitura.**

**10.** Considera importante a promoção da leitura / educação literária nas escolas? Sim  Não

**10.1.** Porquê? \_\_\_\_\_

**11.** No ano letivo de 2022/2023, quantas obras literárias abordou, na íntegra, em sala de aula? \_\_\_\_\_

**11.1.** As obras literárias abordadas foram (selecione as opções adequadas): Sugeridas

Leitura obrigatória  Selecionadas pelo aluno

**12.** Que géneros literários abordou no ano letivo de 2022/2023? Narrativo  Dramático

Poético  Outra: \_\_\_\_\_

**13.** Que outras tipologias textuais abordou no ano letivo de 2022/2023? Convite  Notícia

Carta  Banda Desenhada  Encyclopédia  Entrada do Dicionário  Crónica

Guião Experimental  Guia de Viagem  Manual de Instruções  Receita

Bula  Rótulos  Outra: \_\_\_\_\_

**14.** Com que frequência lê obras literárias, de caráter obrigatório ou não, para os alunos? Nunca

1 a 2 x por semana  3 a 4 x por semana  Mais de 4 x por semana

**15.** Quanto à leitura recreativa, em que local habitualmente leem os alunos? Sala de aula

Biblioteca  Exterior  Outra: \_\_\_\_\_

**15.1.** A sua sala de aula possui um cantinho de leitura? Sim  Não

**15.1.1.** Tendo respondido "Sim", quantos livros possui a biblioteca? \_\_\_\_\_

**16.** Quanto à leitura obrigatória, em que local habitualmente leem os alunos? Sala de aula

Biblioteca  Exterior  Outra: \_\_\_\_\_

**17.** Na sua percepção, independentemente do contexto, os alunos leem com que frequência?

Nunca  1 a 2 x por semana  3 a 4 x por semana  5 a 6 x por semana

Todos os dias

**17.1.** Os alunos leem através de: Materiais impressos  Recursos digitais  Outros

Quais? \_\_\_\_\_

**18.** No que diz respeito à **prática da leitura promovida em contexto de sala de aula**, assinale a opção mais adequada a cada alínea:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
a) Dá oportunidade aos alunos de lerem em voz alta					
b) Dá oportunidade aos alunos de lerem silenciosamente					
c) Apresenta diferentes opções de leitura recreativa (realiza recomendações)					
d) Aconselha leituras segundo a faixa etária dos alunos					
e) Aconselha livros do Plano Nacional de Leitura					
f) Permite que os alunos escolham os seus livros					
g) Tem em conta as experiências dos alunos para as práticas de leitura					
h) Obliga os alunos a ler					
i) Pede aos alunos que partilhem/comentem as suas leituras					

**19.** Os livros que os alunos habitualmente leem são:

Comprados pelos próprios  Oferecidos  Trazidos pelo professor/bibliotecário

Requisitados na biblioteca

**20.** No caso da turma possuir uma biblioteca própria, quais são os géneros textuais presentes?

Fábulas  Revistas Científicas  Conto  Poesia  Banda Desenhada  Fantasia

Aventura  Romance  Ficção Científica  Jornais  Enciclopédia  Dicionário  Técnicos

Outra: \_\_\_\_\_

**21.** Quanto à leitura recreativa individual, esta acontece em que momento do dia do aluno?

Pós-término das tarefas  No final do dia  Durante o intervalo

Durante a hora de almoço  Outra: \_\_\_\_\_

**21.1.** Quanto à leitura recreativa coletiva, esta acontece em que momento do dia dos alunos?

Pós-término das tarefas  No final do dia  Durante o intervalo

Durante a hora de almoço  Outra: \_\_\_\_\_

**22.** Quais das seguintes **estratégias implementa para promover o gosto pela leitura** em contexto escolar?

Clube de leitura  Apresentação de narrativa digital  Diário de leitura  Hora do conto

Criação de histórias partindo de ilustrações  Biblioteca de turma  Leitura interturmas

Antecipação do conteúdo do livro com base nos elementos paratextuais do livro (capa, contracapa, guias, etc.)

Criação de um espaço de leitura  Criação de narrativas digitais (ilustração, texto e áudio)

- Sessão de leituras com familiares  Concursos de leitura  Visita a bibliotecas   
 Dramatização de livros  Ida de um escritor à escola  Leitura a várias vozes   
 Leitura em grupo  Criação de folhetos/jornais/revistas sobre leitura  Feira do livro   
 Histórias contadas com recurso a diferentes recursos (estendal literário, baú literário, etc.)   
 Apresentação de trabalhos sobre o livro selecionado pelo aluno   
 Criação de um ambiente sensorial  Peddy Paper de leitura  Debate sobre os livros   
 Comparação entre livros e adaptações  Histórias contadas por convidados

**22.1.** Que outras estratégias utiliza para motivar os alunos para a leitura?

**23.** Utiliza recursos digitais para potenciar a motivação da leitura? Sim  Não

**23.1.** Se a resposta à questão anterior foi "Sim", mencione quais. \_\_\_\_\_

#### PARTE IV – BIBLIOTECA ESCOLAR

**Ao longo desta secção, deverá assinalar com uma cruz a opção mais adequada, tendo por base a percepção que possui em relação à biblioteca do seu estabelecimento de ensino.**

**24.** Considera importante a existência de bibliotecas escolares? Sim  Não

**24.1.** Porquê? \_\_\_\_\_

**25.** O seu estabelecimento de ensino possui uma biblioteca escolar? Sim  Não

**26.** No âmbito da promoção dos concursos de leitura, existe uma boa articulação entre o/a bibliotecário/a e os docentes?

Sim  Não

**26.1.** Tendo respondido "Não", na sua percepção, a que fator se deve a falta de articulação entre as partes?

**27.** Considera o espaço da biblioteca acolhedor? Sim  Não

**28.** Está satisfeito com o acervo bibliográfico da sua biblioteca escolar? Sim  Não

**29.** Os livros da biblioteca escolar vão ao encontro dos interesses dos seus alunos? Sim  Não

**30.** A biblioteca escolar possui diferentes recursos? (como computadores, mediateca, etc.)

Sim  Não

**31.** Que recursos, na sua opinião, considera importante estarem presentes numa biblioteca escolar? \_\_\_\_\_

## Apêndice VIII- Consentimento institucional



PAULA FRASSINETTI  
Escola Superior de Educação

Exmo. Senhor

Diretor do Agrupamento de Escolas,

Dr.:

No âmbito do projeto *Formar Leitores: Um Estudo sobre a Promoção da Leitura no 2.º Ciclo do Ensino Básico*, conducente à elaboração de um Relatório de Investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, eu, Lara Sofia Ferreira Leite, estagiária neste estabelecimento de ensino, no 2.º Ciclo do Ensino Básico, pretendo implementar o meu projeto, orientado pela Professora Doutora Carla Cristina Fernandes Monteiro, ao longo do presente ano letivo. Tendo como objetivos: 1) aferir as estratégias pedagógica utilizadas pelos Professores do 1.º ciclo na promoção da leitura; 2) aferir a frequência, os hábitos e o gosto pela leitura dos alunos do 2.º Ciclos do Ensino Básico; 3) implementar atividades de promoção da leitura nas aulas de Português, pretendo, no âmbito do estudo empírico:

- 1) Remeter aos professores do 1.º ciclo e de português do 2.º ciclo, via e-mail, a ligação para o preenchimento do questionário *Hábitos de Leitura e Estratégias de Promoção da Leitura* – no início do ano letivo;
- 2) Aplicar aos alunos os questionários *Eu e a Leitura* e *As minhas Leituras* (no inicio e final do ano letivo: pré e pós-teste), e aos encarregados de educação o questionário *Hábitos de Leitura Familiar* – no inicio do ano letivo.

Desta forma, requeremos a respetiva autorização para a implementação do projeto *Formar Leitores: Um Estudo sobre a Promoção da Leitura no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Os alunos irão responder, em contexto de sala de aula, ao questionário que será aplicado pelo professor titular/de português e pela estagiária Lara Leite. Os encarregados de educação, caso aceitem participar, deverão devolver o questionário físico através dos seus educandos. O consentimento informado (em anexo) será remetido aos participantes, para recolha da respetiva tomada de decisão. As respostas são confidenciais, anónimas e destinadas exclusivamente a esta investigação.

Agradeço a atenção dispensada por V. Ex.<sup>a</sup> a este assunto.

Pede deferimento,

---

(Lara Sofia Ferreira Leite)

Porto, de 10 de novembro de 2024

## Apêndice IX- Autorização encarregados de educação



PAULA FRASSINETTI  
Escola Superior de Educação

### CONSENTIMENTO INFORMADO

Exmo. (a) Encarregado (a) de Educação,

No âmbito de um estudo conducente à elaboração de um Relatório de Investigação, no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, eu, Lara Leite, estagiária no estabelecimento de ensino frequentado pelo seu educando, pretendo aplicar um inquérito aos alunos e outro aos encarregados de educação que tem como objetivo recolher dados para investigação. O projeto *Formar Leitores: Um Estudo sobre a Promoção da Leitura no 2.º Ciclo do Ensino Básico* tem o objetivo de aferir a frequência, os hábitos e o gosto pela leitura dos alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Para esse efeito, pretendo aplicar um inquérito para compreender a relação que cada um possui com a leitura.

Os alunos irão responder, em contexto de sala de aula, ao inquérito que será aplicado pelo professor titular/de português e pela estagiária Lara Leite da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. As respostas são confidenciais, anónimas e destinadas exclusivamente a esta investigação. Solicito, desta forma, a sua disponibilidade para participar na investigação, respondendo ao inquérito dedicado aos encarregados de educação, que acompanha este documento. Além disso, venho requerer que consinta o seu educando a participar, assinando a devida autorização e devolvendo-a através do seu educando o mais rapidamente possível, juntamente com as suas respostas.

Quaisquer informações complementares poderão ser obtidas através do mail [2020145@esepf.pt](mailto:2020145@esepf.pt)  
Os melhores cumprimentos.

A estagiária, Lara Leite.



---

**AUTORIZAÇÃO – ENCARREGADO/A DE EDUCAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado/a de  
Educação do/a aluno/a \_\_\_\_\_  
Autorizo  / Não Autorizo  a participação do meu educando, no projeto *Formar Leitores: Um Estudo sobre a Promoção da Leitura no 2.º Ciclo do Ensino Básico*.  
\_\_\_\_\_, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

---

*Assinatura do/a Encarregado/a de Educação*

---

**AUTORIZAÇÃO – PARTICIPANTE**

Eu, \_\_\_\_\_, tomei conhecimento do  
projeto *Formar Leitores: Um Estudo sobre a Promoção da Leitura no 2.º Ciclo do Ensino Básico*,  
e das condições em que o mesmo irá decorrer, e:  
Consinto  / Não Consinto  colaborar na investigação como participante.  
\_\_\_\_\_, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

---

*Assinatura do/a Encarregado/a de Educação*

---

**AUTORIZAÇÃO – PARTICIPANTE**

Eu, \_\_\_\_\_, tomei conhecimento do  
projeto *Formar Leitores: Um Estudo sobre a Promoção da Leitura no 2.º Ciclo do Ensino Básico*,  
e das condições em que o mesmo irá decorrer, e:  
Consinto  / Não Consinto  colaborar na investigação como participante.  
\_\_\_\_\_, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

---

*Assinatura do/a aluno/a*

---