

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**Hábitos e preferências de leitura de estudantes universitários:
a relação com o desempenho em leitura e o desempenho
académico**

Filipa Gonçalves Rosa Cruz

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Área de Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde

Psicoterapia Cognitiva-Comportamental e Integrativa

2020

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**Hábitos e preferências de leitura de estudantes universitários:
a relação com o desempenho em leitura e o desempenho
académico**

Filipa Gonçalves Rosa Cruz

Dissertação orientada pela Professora Doutora Sandra Fernandes

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Área de Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde

Psicoterapia Cognitiva-Comportamental e Integrativa

2020

Agradecimentos

Começo por agradecer à Professora Doutora Sandra Fernandes, pelo acompanhamento e encorajamento ao longo deste percurso e pela incrível disponibilidade no esclarecimento de dúvidas durante estes longos meses de trabalho. Um obrigado não é suficiente, sem a sua orientação este trabalho não teria sido possível.

Agradeço à minha família, pais, irmão, tios e avós, o apoio, o carinho. Aos meus pais agradeço terem acreditado em mim, mesmo quando eu duvidei das minhas capacidades. Sem a vossa ajuda isto também não teria sido possível, ajudaram-me nesta luta e não me deixaram desistir, nem mesmo quando a frustração me assombrava de tempos a tempos. É também com emoção que dedico a minha dissertação de mestrado ao meu avô António e à minha avó Lurdes, pelo amor incondicional e pelo tempo que sempre me dedicaram.

À minha madrinha de curso agradeço o ter sempre tempo para me ouvir. Esteve comigo desde o início do meu percurso académico, deu-me força e acreditou que eu era capaz de ultrapassar qualquer obstáculo. De igual forma, não posso deixar de agradecer à minha afilhada de curso pelos sorrisos e pelas gargalhadas proporcionadas, pelo tempo que sempre me dedicou e por se preocupar. Acima de tudo um obrigada por me mostrar que o descanso também é mais do que necessário. Mais do que madrinha e afilhada, duas grandes amigas.

Ao Luís e à Beatriz um obrigado pelas palavras de conforto. Não só sempre acreditaram em mim como nunca se cansaram de o provar. Obrigado por me mostrarem que sou capaz de atingir os objetivos a que me propus. Vocês partilharam comigo os bons e os maus momentos, fizeram-me rir e não me deixaram esquecer as horas que dediquei a este trabalho mesmo quando eu sentia que nada avançava.

Agradeço à Catarina, uma amiga que levo da faculdade para a vida, pelas horas passadas a acompanhar a realização deste projeto, pela disponibilidade, pelo conforto. Partilhas-te comigo as angústias, as inseguranças e as incertezas. Obrigada pela força que me deste.

Por último, deixo um especial agradecimento aos participantes do presente estudo, pela disponibilidade e interesse que demonstraram em contribuir para este projeto.

A todos um obrigado, sem vocês este percurso não teria sido possível e não teria tido o mesmo significado.

Resumo

Nos últimos anos, têm sido vários os estudos que sugerem que bons hábitos de leitura e que a escolha do papel para a leitura são fatores que influenciam o desempenho em leitura e o desempenho académico. Assim, o grande objetivo deste estudo foi o de avaliar a relação entre os hábitos de leitura, a preferência de leitura (i.e., o formato escolhido para a leitura) e os desempenhos em leitura (compreensão e fluência) e académico, em estudantes universitários portugueses.

Espera-se que: H1) os hábitos de leitura variem em função do género (i.e., as raparigas tenderão a ler mais do que os rapazes); H2) os hábitos de leitura (reveladores de leitura frequente) se relacionem positivamente com e contribuam para a compreensão em leitura e a fluência em leitura; H3) os hábitos de leitura se relacionem positivamente com e sejam preditores do desempenho académico; H4) a preferência pela leitura em papel se relacione positivamente com e contribua para a compreensão em leitura e para a fluência em leitura; e que H5) a preferência pela leitura em papel se relacione positivamente com e que seja preditora do desempenho académico.

Foi administrado um protocolo de aplicação composto por um questionário sociodemográfico, o Teste de Fluência em Leitura Silenciosa (Fernandes, Querido, Pereira, & Domingues, 2018), o Questionário de Hábitos de Leitura (adaptado de Duncan et al., 2016), o Questionário de Preferências de Leitura (adaptado de Mizrachi et al., 2018), o Teste TIL – 1min (Fernandes, Araújo, et al., 2017), o Questionário de História de Leitura (Alves & Castro, 2005) e, individualmente, Tarefas de Leitura (palavras regulares, palavras irregulares e pseudopalavras) (Neves, 2015).

Neste estudo participaram 65 alunos do 1º ano do da Licenciatura em Ciências Psicológicas, com idades compreendidas entre os 17 e os 21 anos, 56 participantes do sexo feminino e 9 do sexo masculino.

A adaptação do Questionário de Hábitos de Leitura (adaptado de Duncan et al., 2016) revelou propriedades psicométricas adequadas, mas uma grande variabilidade nas correlações item-escala. A adaptação do Questionário de Preferências de Leitura (adaptado de Mizrachi et al., 2018) mostrou boas propriedades psicométricas, com uma boa consistência interna para as dimensões Preferência de Leitura e Envolvimento na Aprendizagem, mas não para a dimensão Linguagem.

Para o teste das hipóteses foram levadas a cabo análises de correlação e de regressão hierárquica. Contrariamente ao esperado, não foram encontradas diferenças significativas, em função do género (H1), para a frequência de leitura, mas concluiu-se que as raparigas dedicam significativamente mais tempo à pesquisa *online* do que os rapazes. A primeira hipótese foi assim parcialmente corroborada. Foi encontrada uma relação positiva entre a leitura de manuais escolares e a fluência na leitura silenciosa (H2). Como as correlações realizadas não revelaram qualquer outra relação entre os hábitos de leitura e o desempenho em leitura, sugere-se que as associações entre estas medidas talvez diminuam com a idade. Assim, os resultados corroboram parcialmente a segunda hipótese. A terceira hipótese não foi corroborada, atendendo a que não foram encontradas correlações positivas entre os hábitos de leitura e o desempenho académico, e os primeiros não foram preditores positivos dos segundos. No entanto, os resultados deste estudo demonstraram que, no geral, a leitura frequente favorece o sucesso académico. Adicionalmente, não foram encontradas vantagens para a preferência pelo papel na leitura, nem em relação ao desempenho em leitura (H4), nem ao desempenho académico (H5), não corroborando as duas últimas hipóteses. Sugere-se que talvez os dados possam

estar a refletir uma habituação na leitura de textos digitais, apesar de o papel ser o formato preferido. Salienta-se que as habilidades de leitura, em particular a descodificação, influenciaram a relação entre hábitos e preferências na leitura e o desempenho em leitura (fluência e compreensão), apresentando um contributo significativo.

Este estudo contribuiu não só com a análise dos hábitos de leitura e das preferências de leitura dos estudantes universitários portugueses, mas também com a análise da relação entre estas medidas e os desempenhos em leitura (compreensão e fluência) e académico, ajudando a colmatar a lacuna de estudos em Portugal que analisam esta relação.

Palavras Chave: Hábitos de Leitura; Preferências de Leitura; Desempenho em Leitura; Compreensão em Leitura; Fluência em Leitura; Desempenho Académico

Abstract

In the past few years, there have been several studies suggesting that good reading habits, and the choice of paper for reading are factors that influence the reading and academic performances. Therefore, the main goal of this study was to assess the relationship between reading habits, reading preference (i.e., the format chosen for reading) and reading (comprehension and fluency) and academic performances, in Portuguese university students.

It was expected that: H1) reading habits will vary according to sex (i.e., girls will tend to read more than boys); H2) reading habits (revealing frequent reading) will be positively associated with and will contribute to reading comprehension and reading fluency; H3) reading habits will be positively associated with and will predict academic performance; H4) the paper reading preference will be positively associated with and will contribute to reading comprehension and reading fluency; and that H5) the paper reading preference will be positively associated with and will be a predictor of academic performance.

An application protocol consisting of a sociodemographic questionnaire, the Silent Contextual Reading Fluency Test for European Portuguese (Fernandes, Querido, Pereira, & Domingues, 2018), the Reading Habits Questionnaire (adapted from Duncan et al., 2016), the Reading Preferences Questionnaire (adapted from Mizrachi et al., 2018), the 1-min TIL (Fernandes, Araújo, et al., 2017), the Portuguese adaptation of the Adult Reading History Questionnaire (Alves & Castro, 2005) and, individually, Reading Tasks (regular words, irregular words and pseudowords) (Neves, 2015), was administered to all the participants.

This research included 65 students from the 1st year of the Degree in Psychological Sciences, with ages between 17 and 21 years old, 56 female participants and 9 male participants.

The adaptation of the Reading Habits Questionnaire (adapted from Duncan et al., 2016) revealed adequate psychometric properties, but also considerable variability in the item-scale correlations. The adaptation of the Reading Preferences Questionnaire (adapted from Mizrachi et al., 2018) showed good psychometric properties, with a good internal consistency for the Reading Preference and Learning Engagement dimensions, but not for the Language dimension.

Correlation and hierarchical regression analyzes were performed to test the hypotheses. Contrarily to what was expected, no significant gender differences were found (H1), for reading frequency; however, it was concluded that girls devote significantly more time to online research than boys. Thus, the first hypothesis was partially corroborated. A positive correlation was found between reading school textbooks and silent reading fluency (H2). The correlations performed did not reveal any other association between reading habits and reading performance, therefore, it was suggested that the association between these measures may decrease with age. So, the results partially corroborate the second hypothesis. The third hypothesis was not corroborated, since no positive correlations were found between reading habits and academic performance, and the first variables were not positive predictors of the second variables. However, the results of this study demonstrated that, in general, frequent reading favours academic success. Additionally, no advantages were found for paper reading preferences, neither in relation to reading performance (H4), nor to academic performance (H5), not corroborating the last two hypotheses. It was suggested that perhaps the data may be reflecting that reading digital texts is becoming more familiar,

even though paper is the preferred format. It should be noted that reading skills, in particular decoding, influenced the relationship between reading habits and preferences and reading performance (fluency and comprehension), making a significant contribution for the last.

This study contributed not only to the analysis of reading habits and reading preferences of Portuguese university students, but also to the analysis of the relationship between these measures and performance in reading (comprehension and fluency) and academic, helping to fill the gap of studies in Portugal that analyze this relationship.

Keywords: Reading Habits; Reading Preferences; Reading Performance; Reading Comprehension; Reading Fluency; Academic Performance

Índice

Introdução.....	1
1. Enquadramento Teórico	4
1.1. Fluência em leitura.....	4
1.2. Compreensão em leitura	6
1.3. Desempenho em leitura em universitários.....	11
1.4. Hábitos de leitura	13
1.4.1. A influência dos hábitos de leitura no desempenho em leitura e académico	14
1.5. Preferências por diferentes formatos de leitura	18
1.5.1. A influência do formato de leitura preferido no desempenho em leitura e académico.....	19
1.6. O presente estudo.....	23
2. Método.....	25
2.1. Participantes.....	25
2.2. Instrumentos.....	26
2.2.1. Instrumentos de aplicação coletiva	26
2.2.1.1. Questionário sociodemográfico.....	26
2.2.1.2. Questionário de Hábitos de Leitura (adaptado de Duncan et al., 2016)	26
2.2.1.3. Questionário de Preferências de Leitura (adaptado de Mizrachi et al., 2018).....	27

2.2.1.4. Questionário de História de Leitura de Lefly e Pennington (2000) (Versão Portuguesa de Alves & Castro, 2005).....	28
2.2.1.5. Medidas de leitura	29
2.2.1.5.1. Teste de Fluência na Leitura Silenciosa em Contexto (Fernandes, Querido, Pereira, & Domingues, 2018)	29
2.2.1.5.2. Teste de Idade de Leitura, TIL - 1min (Fernandes, Araújo et al., 2017).....	30
2.2.2. Instrumentos de aplicação individual.....	30
2.2.2.1. Leitura de Palavras e Pseudopalavras (Neves, 2015).....	30
2.3. Procedimento geral	32
3. Resultados.....	33
3.1. Análise das propriedades psicométricas dos instrumentos	33
3.2. Estatística descritiva e correlações	34
3.2.1. Análise das variáveis sociodemográficas.....	34
3.2.2. Análise das medidas de desempenho em leitura	37
3.2.3. Análise dos hábitos de leitura, da medida Frequência de Leitura e das dimensões do Questionário de Preferências de Leitura	39
3.2.4. Análise da relação entre os hábitos de leitura, as medidas de desempenho em leitura, o questionário de História de Leitura e as medidas de desempenho académico.....	42
3.2.5. Análise da relação entre a Frequência de Leitura, as medidas de desempenho em leitura, o Questionário de História de Leitura e as medidas de desempenho académico.....	44

3.2.6. Análise dos itens do Questionário de Preferências de Leitura.....	46
3.2.7. Análise da relação entre os itens do Questionário de Preferências de Leitura, as medidas de desempenho em leitura, o Questionário de História de Leitura e as medidas de desempenho acadêmico	49
3.3. Análises de regressões hierárquicas.....	51
4. Discussão e conclusões.....	65
Referências	80

Introdução

A presente investigação insere-se no âmbito dos estudos acerca dos hábitos e preferências de leitura de estudantes universitários e da sua relação com o desempenho em leitura (em particular com a fluência e a compreensão em leitura) e o desempenho académico.

Estudos recentes (e.g., Kong et al., 2018; Mizrachi et al., 2018; Singer & Alexander, 2017) dão ênfase ao crescente uso das novas tecnologias em contextos educativos, sugerindo que as mesmas podem ser vistas como uma ferramenta, de estudo e de pesquisa, proveitosa para os estudantes (Singer & Alexander, 2017). Em Portugal, esta tendência também se verifica, sobretudo por parte dos jovens, tal como o estudo de Faria e colaboradores (2018) evidencia e cujos resultados demonstraram que os jovens portugueses, entre os 15 e os 18 anos, despendem mais de hora e meia por dia a utilizar as novas tecnologias. Adicionalmente, concluiu-se que o tempo dedicado a estas atividades aumenta com a idade, em detrimento de outras, nomeadamente da leitura recreativa (Faria et al., 2018).

A presença das novas tecnologias no quotidiano aumentou significativamente, e principalmente, a partir do ano 2000, altura em que o número de dispositivos eletrónicos pessoais, como computadores, *tablets* e telemóveis, disparou (Singer & Alexander, 2017). Associado a este crescimento tecnológico, está o aumento do consumo de *e-Books*, uma vez que os leitores começaram a preferir a leitura em formato digital. Os dados da revisão sistemática de Singer e Alexander (2017) corroboram esta afirmação, apontando em particular para o consumo dos leitores americanos (entre os 16 e os 30 anos de idade) que acabam por ler significativamente mais livros em formato digital, ou *e-Book*, do que em papel. Estes dados ilustram o aumento do contacto com a tecnologia e, conseqüentemente, da leitura digital que tem ocorrido nos últimos anos.

A procura e o acesso a materiais académicos, por exemplo, a artigos científicos, em formato digital é cada vez mais comum, equiparando-se, atualmente, à utilização dos *e-Books* acima referida (Delgado, et al., 2018). Esta crescente procura é, em certa medida, justificada pelas vantagens que o mundo digital apresenta, como a redução dos gastos associados às impressões e o facto de este formato ser mais ecológico, de acesso rápido e ilimitado a qualquer informação o que, por sua vez, facilita o trabalho académico (e.g., Delgado et al., 2018; Kong et al., 2018; Mizrachi et al., 2018; Singer & Alexander, 2017). Até o próprio sistema educativo, em particular o ensino superior, emprega os instrumentos de cariz tecnológico e as plataformas *online* como, por exemplo, o *Moodle* e a Plataforma *FénixEdu*. Muitos dos materiais académicos são disponibilizados nestas plataformas *online*. Assim, de acordo com Singer e Alexander (2017), os dispositivos eletrónicos móveis são vantajosos e trazem oportunidades, permitindo a realização de múltiplas tarefas num só dispositivo: a leitura de um livro, o acompanhamento das notícias e, por exemplo, a partilha de dados ou informações através das redes sociais, além do que já foi mencionado.

Por outro lado, importa realçar que o tempo passado em frente a um ecrã traz consequências, nomeadamente, pelo facto de ser uma tarefa que exige maiores níveis de atenção por parte do leitor (Jeong, 2012). Os ecrãs podem, assim, dificultar o envolvimento em atividades cognitivamente mais exigentes, limitando as estratégias de aprendizagem e afetando a qualidade da atenção (Chassiakos et al., 2016; Delgado et al., 2018; Mizrachi et al., 2018), uma vez que o mundo digital envolve interações muito rápidas, que implicam que a atenção do utilizador se distribua por inúmeras tarefas ao mesmo tempo. Adicionalmente, a qualidade do sono pode, também, ser afetada pelo número de horas passado *online* (e.g., Chassiakos et al., 2016; Mazzer et al., 2018), sendo que uma fraca higienização do sono pode prejudicar a aprendizagem diária e,

consequentemente, o desempenho académico global (e.g., Hershner & Chervin, 2014). É de salientar que estudos recentes (e.g., Reinecke et al., 2018) apontam para um problemático aumento da procrastinação como consequência do uso prolongado de novas tecnologias.

A utilização das novas tecnologias pode apresentar, tal como evidenciado, vantagens e desvantagens. O balanço entre as vantagens e as desvantagens da utilização da tecnologia e o facto do formato digital não ser o único à disposição da sociedade, pode influenciar as preferências pessoais quanto ao formato de leitura escolhido. Importa compreender, neste contexto, qual o impacto que as diferenças em relação aos hábitos e às preferências de leitura têm no desempenho em leitura e no desempenho académico. A presente investigação torna-se pertinente uma vez que, embora seja claro o aumento da tendência para a adoção de formatos digitais na leitura, existem evidências de que os estudantes preferem realizar a sua leitura com textos em papel, por considerarem esta escolha mais vantajosa para a sua aprendizagem (Mizrachi et al., 2018). Do nosso conhecimento, em Portugal, o impacto da leitura digital (e da leitura no papel) no desempenho em leitura e no desempenho académico não tem sido explorado.

Esta dissertação foi organizada em quatro secções. A primeira diz respeito ao enquadramento teórico que tem por base uma revisão de literatura nas áreas de interesse do estudo, nomeadamente a fluência e a compreensão em leitura, os hábitos e as preferências de leitura, com enfoque nos estudantes universitários, e terminando com uma breve apresentação do estudo. Na segunda secção, foi apresentado o método, com uma descrição dos participantes, dos instrumentos e do procedimento do estudo. Na terceira secção foram expostos os resultados. A quarta e última secção diz respeito à discussão dos resultados, às conclusões e às limitações e implicações práticas.

1. Enquadramento Teórico

1.1. Fluência em leitura

Ler é uma atividade complexa que requer processos cognitivos próprios (Leite, et al., 2006). São esses processos que, no seu conjunto, dão um sentido às palavras do texto. O significado atribuído às palavras pode surgir espontaneamente, caso estejamos perante um leitor experiente que consegue decodificar rapidamente as mesmas (Leite, et al., 2006). Assim, uma leitura proficiente requer a execução automática de várias tarefas, tais como a correspondências letra-som, a fusão de fonemas em palavras reconhecíveis, o acesso lexical, o processamento de significados dentro e entre frases, entre outras (Fernandes et al., 2015).

Com a execução automática das tarefas associadas à leitura, a fluência em leitura será alcançada. A fluência em leitura pode, assim, ser definida como a habilidade do leitor para ler de forma rápida e precisa um determinado texto, quase sem esforço (e.g., Fuchs et al., 2001). Este constructo é, com frequência, associado a um processo automático de leitura e pode ser medido, em tempo-limite, pelo número de palavras lidas corretamente em voz alta (e.g., Fuchs et al., 1988). Para além da velocidade e da precisão, pode ainda ser avaliada a prosódia, isto é, a expressividade, quando se pretende estudar a fluência em leitura (e.g., Hudson et al., 2008).

Neste contexto, importa realçar a *Automatic Sight Word Theory* de Ehri (Ehri, 1992, 2005), que integra a fluência no desenvolvimento da leitura em várias fases: pré-alfabética, parcialmente-alfabética, totalmente-alfabética e de consolidação alfabética. Na primeira fase, as crianças utilizam as pistas visuais da palavra para a conseguirem identificar, não existindo valorização do princípio alfabético. Na segunda fase, o leitor já consegue estabelecer uma relação entre letras e sons, mas ainda não domina esta relação

na totalidade. A fase seguinte, a totalmente-alfabética, corresponde à fase em que o leitor reconhece que os sons correspondem às letras. A última fase, de consolidação alfabética, é aquela na qual os encontros repetidos com as palavras permitem a criação de padrões importantes para uma decodificação eficiente que, por sua vez, permitem a aprendizagem de novas palavras.

Ehri (1992, 2005) sugeriu que a aquisição da leitura é um processo que permite o reconhecimento automático das palavras e dos seus significados. A automatização deste processo faz com que o leitor seja capaz de ler as palavras sem esforço e de forma imediata, ou seja, “*by sight*” (Ehri, 2005). Assim sendo, o leitor hábil tem de saber fazer a correspondência entre grafemas e fonemas (Ehri, 2005). Este processamento automático é possível uma vez que o leitor consegue aceder à memória que tem da palavra escrita, não sendo necessária uma análise letra-a-letra (Ehri, 2005). Ou seja, de acordo com esta autora, a ligação que se estabelece entre grafema e fonema possibilita a associação entre os símbolos escritos, a pronúncia e os significados em memória e, com a prática, todas as palavras passam a ser lidas de forma automática.

Chall (1996) contribuiu, tal como Ehri, com uma teoria acerca do desenvolvimento da leitura, fazendo também referência à evolução da compreensão em leitura.

O desenvolvimento da leitura, proposto pela teoria de Chall (1996), concretiza-se ao longo de seis estádios: a pré-leitura (ou literacia emergente), o início da instrução formal da leitura, confirmação e fluência, “ler para aprender o que é novo”, a leitura a partir de múltiplos pontos de vista e, por fim, a construção e reconstrução. O estádio 0 abrange o percurso desde o nascimento até aos seis anos, onde o desenvolvimento da linguagem falada permite alguma consciência fonológica, caracterizando-se pelo crescimento do conhecimento linguístico. O estádio 1 (1º e 2º anos de escolaridade) corresponde à aprendizagem do princípio alfabético. No estádio 2 (2º e 3º anos de

escolaridade), equivalente ao último estágio da teoria de Ehri, as crianças adquirem fluência e desenvolvem a sua automaticidade na leitura. Nos estádios 3 e 4, os leitores, do ensino básico e secundário, começam de forma gradual a analisar e a criticar o que leem, sendo que a proficiência na leitura de textos cada vez mais complexos aumenta. No estágio final, o estágio 5, que se constrói a partir dos 18 anos, a leitura começa a ser utilizada como uma ferramenta para a aquisição de conhecimento e o leitor passa a ser capaz de sintetizar os vários pontos de vista presentes nos textos.

Segundo a teoria de Chall (1996), a partir do último estágio de desenvolvimento na leitura, os jovens devem ser capazes de se envolver na leitura de forma crítica, sendo a compreensão em leitura o objetivo último da mesma. Este último estágio é fundamental para o desenvolvimento de um leitor crítico, quando o mesmo é capaz de criar a sua própria perspectiva em relação ao que lê. Desta forma, o leitor hábil é capaz de compreender e avaliar textos de acordo com a opinião que tem acerca do assunto em questão e assim de construir conhecimento.

1.2. Compreensão em leitura

A teoria de Chall (1996) assume, como foi salientado no ponto anterior, que a compreensão em leitura é o objetivo da aprendizagem da leitura, e é um processo complexo. Especificamente, a compreensão em leitura pode ser definida como a “construção em memória de uma representação mental do texto” (Porion et al., 2016, p. 572). Ou seja, é, essencialmente, a atribuição de um significado ao que foi lido (Leite, et al., 2006). No entanto, nem sempre se compreende o que se lê, até porque a compreensão está associada a determinantes individuais, uma vez que existem palavras pouco comuns

e difíceis às quais não conseguimos dar um sentido. O ser humano tem um conhecimento limitado do léxico (Leite, et al., 2006).

De acordo com vários autores (e.g., Fuchs et al., 1988; Fuchs et al., 2001), uma boa fluência em leitura está associada a uma igualmente boa compreensão em leitura, uma vez que a fluência na leitura oral possibilita a compreensão da leitura (e.g., LaBerge & Samuels, 1974). Assumindo que a automaticidade do reconhecimento das palavras permite uma leitura mais fluente, então a fluência na leitura oral é o processo que facilita a compreensão em leitura (Fuchs et al., 1988; Fuchs et al., 2001; LaBerge & Samuels, 1974). Desta forma, não havendo fluência dificilmente existirá compreensão em leitura. Posto isto, a precisão e a automaticidade (ou rapidez) da leitura mostram ser facilitadores da compreensão (Fuchs et al., 2001; LaBerge & Samuels, 1974).

Em relação às teorias que pretendem explicar os processos associados à compreensão em leitura é de salientar a *Simple View of Reading* (SVR). A compreensão em leitura, de acordo com a SVR, tem por base dois processos cognitivos: a descodificação e a compreensão linguística (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). Ambos os processos são necessários para o sucesso na leitura.

A descodificação pode ser definida como um processo que implica a leitura de palavras isoladas, com rapidez e precisão (Gough & Tunmer, 1986), e requer consciência fonológica e conhecimento ortográfico (Hoover & Gough, 1990). A compreensão linguística está diretamente relacionada com a linguagem verbal oral, processo através do qual a interpretação do texto ou do discurso é possível (Hoover & Gough, 1990). Estes dois domínios, a descodificação e a compreensão linguística, encontram-se num contínuo que pode ir da incapacidade total (0) à perfeição (1) (Gough & Tunmer, 1986).

A descodificação pode ser medida com a leitura de pseudopalavras, que implica a correspondência entre letra/grafema e som/fonema, e são geralmente avaliadas a precisão e a fluência na leitura dos itens (Fuchs et al., 2001). As pseudopalavras são “sequências de letras que, por não existirem no léxico da língua, só podem ser lidas através da aplicação das regras de recodificação fonológica” (Cary & Verhaege, 2001, p. 240). Na leitura de pseudopalavras, os itens não são reconhecidos pelo leitor, porque não existe uma representação ortográfica dos mesmos (Leite, et al., 2006).

Salienta-se, de acordo com o Modelo de Dupla Via, que existem duas vias de acesso à leitura, uma via indireta/ fonológica (i.e., a conversão grafema-fonema) e uma via direta/de acesso lexical (i.e., o reconhecimento visual da palavra) (e.g., Coltheart et al., 2001; Fernandes et al., 2008). Enquanto na leitura de palavras regulares (i.e., de palavras que obedecem a regras ortográficas conhecidas) o leitor hábil dispõe das duas vias, da fonológica e da lexical, para a leitura de palavras irregulares ele dispõe apenas da via lexical (Fernandes et al., 2008). Para a leitura de pseudopalavras o leitor necessita de recorrer à via fonológica, para que seja feita a correspondência letra-som, uma vez que estes itens não estão representados no seu léxico.

A descodificação é considerada um importante preditor da compreensão em leitura, em particular durante as primeiras fases de aquisição da leitura (Curtis, 1980; Juel et al., 1986). No entanto, com o avançar dos anos escolares, os leitores são confrontados com textos cada vez mais complexos e difíceis. É de esperar que os leitores fluentes consigam fazer de forma automática e rápida o reconhecimento das palavras, e que o esforço feito durante a leitura tenha como objetivo a compreensão do texto (LaBerge & Samuels, 1974; Perfetti, 1985). Assim, prevê-se que a contribuição da compreensão oral para a compreensão em leitura aumente, e que a contribuição da descodificação diminua (LaBerge & Samuels, 1974; Perfetti, 1985). Logo, apesar da compreensão linguística e

da descodificação, dois processos independentes, não deixarem de estar na base da compreensão em leitura, a sua contribuição varia de acordo com o grau de competências do leitor.

Para além da compreensão linguística e da descodificação, os autores que evidenciam a importância da fluência em leitura para a compreensão em leitura (e.g., Fuchs et al., 2001) salientam o papel da automaticidade como facilitador da compreensão em leitura (e.g., Curtis, 1980; LaBerge & Samuels, 1974; Perfetti, 1985).

O *Direct and Inferential Mediation (DIME) Model* (Cromley & Azevedo, 2007) foi desenvolvido para descrever a influência que o conhecimento prévio, as inferências, as estratégias de leitura, o vocabulário e a leitura de palavras têm na compreensão em leitura. De acordo com este modelo, a compreensão em leitura tem como principais preditores diretos o vocabulário e o conhecimento acumulado pelo leitor. No entanto, as inferências que são feitas a partir do texto e a leitura de palavras (identificação e fluência) foram, igualmente, preditores diretos da compreensão em leitura, embora mais fracos. O conhecimento prévio e o vocabulário foram também considerados preditores indiretos da compreensão em leitura, mediados pelas inferências acerca do texto.

O modelo de Cromley e Azevedo (2007) foi testado num estudo realizado com alunos do ensino secundário. Os alunos que apresentaram dificuldades na compreensão em leitura obtiveram resultados mais baixos para os cinco preditores de compreensão em leitura (conhecimento prévio, inferências acerca do texto, estratégias de leitura, vocabulário e leitura de palavras). Os investigadores verificaram que os alunos que tinham um vocabulário mais reduzido e um conhecimento mais limitado estavam em particular desvantagem. Estes alunos apresentaram, por isso, mais dificuldades ao nível da compreensão em leitura, mesmo quando as inferências e as estratégias de leitura eram adequadas. Cromley e Azevedo (2007) concluíram que possuir conhecimento prévio

acerca de um determinado assunto e um vocabulário mais rico facilita a compreensão do texto, uma vez que o esforço que é feito durante a leitura é muito menor.

O *Construction-Integration Model* de Kintsch (1998) é, também, explicativo da compreensão em leitura. Segundo este modelo a compreensão em leitura resulta da construção de um significado a partir do conteúdo do texto e da sua assimilação com o conhecimento prévio do leitor.

Kintsch (1998), ao definir as componentes envolvidas na compreensão em leitura, foca-se na memória e na aprendizagem. A memória desempenha uma função importante no processo de retenção e recuperação das palavras e da relação linguística entre elas. É o conhecimento que se constrói com a leitura. A aprendizagem exige a construção de um *situation-model*, a partir de conhecimentos prévios relevantes e dos interesses e objetivos do leitor. Quer isto dizer que, a aprendizagem é aquilo que o leitor faz com a informação que leu, é a integração da informação.

O conhecimento que o adolescente acumula ao longo dos anos pode vir a ser uma ferramenta útil à compreensão do texto. Esse conhecimento ajuda o indivíduo a organizar a nova informação presente em texto (Anderson & Pearson, 1984; Myers, 1997) o que, por sua vez, facilita a extração de pontos-chave importantes para a compreensão do que foi lido (Recht & Leslie, 1988; Samuelstuen & Braten, 2005).

O conhecimento que é exigido ao leitor para que seja feita uma adequada compreensão depende, ainda, do tipo de texto, isto é, varia consoante a complexidade da escrita (Meyer & Rice, 1984). Com a entrada na faculdade, os estudantes vêm-se confrontados com matérias que implicam leituras mais complexas (Fernandes, Araújo, et al., 2017), uma vez que os textos científicos exigem que o leitor tenha acesso a um vocabulário mais específico e que tenha conhecimento de tópicos relacionados com o

tema em questão. Logo, devido ao aumento da exigência, é também dedicado mais tempo à leitura (Fernandes, Araújo, et al., 2017).

Fernandes, Araújo e colaboradores (2017) consideram que é necessário identificar se as dificuldades na leitura e na escrita estão relacionadas com a frequência e com a qualidade da leitura, ou se estão relacionadas com a compreensão em leitura. Esta avaliação é importante porque, no caso da dislexia, por exemplo, os défices estão geralmente associados ao processo de descodificação (Share, 1995), uma das bases que ajuda à compreensão em leitura. Logo, a avaliação da compreensão em leitura, conseguida através da análise dos dois processos cognitivos que lhe dão origem, permite a identificação e diferenciação de leitores hábeis e de leitores com dificuldades de aprendizagem, nomeadamente com dificuldades na leitura (Fernandes, Araújo, et al., 2017).

1.3. Desempenho em leitura em universitários

Nos últimos anos, a par da evolução tecnológica, a utilização das plataformas de aprendizagem *online* tem aumentado significativamente. Esta procura é sobretudo feita pelos jovens que, enquanto estudantes, aderem cada vez mais a estas plataformas (Chen & Catrambone, 2015). No entanto, com ou sem a tecnologia, com a entrada na faculdade, é suposto que o desempenho em leitura atinja níveis de mestria, essenciais à exigência do ensino (e.g., Fernandes, Querido, Pereira, & Domingues, 2018).

No que diz respeito aos jovens portugueses de 15 anos, os dados do *Programme for International Student Assessment* (OECD, 2019 / PISA, 2018) revelam que os resultados para a proficiência em leitura se encontram dentro da média. Dos jovens portugueses, 80% encontram-se, em média, no nível 2 e superiores (em 7) de proficiência em leitura,

sendo a média mundial de 77%, mas apenas 7% atinge o nível 5 ou 6, estando a média mundial a 9% (OECD, 2019 / PISA, 2018). Deste modo, apenas uma pequena percentagem de estudantes consegue atingir níveis de maior complexidade e exigência, o que significa que ainda existem dificuldades no desenvolvimento da leitura que precisam de ser ultrapassadas.

Um leitor proficiente precisa de ser capaz de descodificar e compreender o texto, de atribuir significados ao que está a ler, de retirar as ideias principais, entre outros (OECD, 2019). De acordo com Ehri (2005) deveria ser capaz de ler com rapidez, precisão e sem esforço. Desta forma, a fluência em leitura, processo que facilita a compreensão em leitura (LaBerge & Samuels, 1974; Perfetti, 1985), é considerada um importante indicador do desempenho global da leitura (Fuchs et al., 2001).

No geral, para os leitores mais jovens e em níveis iniciais de aprendizagem, a fluência em leitura é medida com tarefas de leitura em voz alta (e.g., Fernandes, Querido et al., 2017; Fernandes, Querido, Verhaeghe, & Araújo, 2018; Fuchs et al., 2001), visto que as crianças estão habituadas a praticar a leitura desta forma. No Português Europeu, foi recentemente observado que os níveis de fluência, em particular de fluência na leitura oral, evoluem continuamente ao longo do ensino secundário (Fernandes et al., 2015). Esta evolução do desempenho em leitura é esperada até, pelo menos, aos 18 anos (Chall, 1996). No entanto, as atividades de leitura que inicialmente começam por ser praticadas em voz alta no leitor aprendiz, passam a ser realizadas, na sua maioria, silenciosamente pelo leitor hábil (Fernandes, Querido, Pereira, & Domingues, 2018).

A presente investigação, com estudantes universitários, pretende avaliar a fluência na leitura silenciosa, uma das melhores formas de avaliar a leitura em leitores hábeis (Gagliano et al., 2015) e um dos mais fortes preditores da compreensão em leitura em estudantes do ensino secundário e superior (Seok & DaCosta, 2014).

De acordo com Chall (1996), por volta dos 18 anos, os estudantes devem ser capazes de identificar quais as ideias principais de um texto e de usar o conhecimento adquirido para criar uma opinião crítica e individual acerca do que foi lido. Segundo esta teoria (Chall, 1996), o leitor que se encontra no último nível de desenvolvimento da leitura será capaz de usar para construir conhecimento e de usar esse conhecimento para formar uma opinião própria. Espera-se, por isso, que a partir dos 18 anos os estudantes sejam leitores fluentes, se não existirem dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita.

1.4. Hábitos de leitura

“The development of reading skills and reading habits is not limited to childhood or early adolescence; rather, it is a lifelong process.” (Locher & Pfof, 2020, p.58)

Atualmente, a tecnologia está associada a utilizações muito variadas, especialmente por parte dos jovens e, neste sentido, os hábitos de leitura dos mesmos resumem-se, em grande parte, à troca de mensagens e de *e-mails* (Duncan et al., 2016), tal como já tinha sido concluído por Pitcher e colaboradores (2007). Estas atividades, apesar de não serem reconhecidas pelos adolescentes como hábitos de leitura (Pitcher et al., 2007), também contribuem para o desenvolvimento da leitura (McGeown et al., 2015). Posto isto, devido ao tempo que os adolescentes gastam com a tecnologia, é importante que as mensagens de texto e os *e-mails* sejam integrados e reconhecidos como hábitos de leitura.

O gosto pela leitura varia consoante o género, sendo que as raparigas têm tendência a ler mais, principalmente livros de ficção (Duncan et al., 2016). Por outro lado, os hábitos de leitura passam, como já foi salientado, a estar associados a uma maior utilização das tecnologias durante a adolescência. Posto isto, as raparigas tendem a usar com mais

frequência as plataformas digitais, justamente, para enviarem *e-mails*, fazerem pesquisas, e para utilizarem as redes sociais (Duncan et al., 2016). Ao passo que os rapazes utilizam a *internet*, maioritariamente, para jogar e ver vídeos *online* (Duncan et al., 2016). No entanto, os resultados de um estudo realizado, recentemente, com estudantes universitários revelaram que os jovens do ensino superior continuam a gostar de ler livros impressos (e.g., Kumara & Kumar, 2019).

Tendo em conta os hábitos de utilização dos dispositivos eletrónicos por parte dos adolescentes, é importante clarificar que, o tempo passado a jogar ao computador pode contribuir negativamente para a compreensão em leitura. O jogo impede a realização de outras atividades importantes para a aquisição e integração de novos conhecimentos que, por sua vez, facilitam a compreensão em leitura (Perfetti et al., 1996).

Com a entrada na adolescência, aumentam não só as horas passadas *online*, como também, o tempo dedicado ao estudo. Tal significa que os adolescentes passam mais tempo a ler materiais escolares, a fazer pesquisa e a utilizar *sites* informativos (Duncan et al., 2016). Da mesma forma, a entrada na idade adulta implica, assim, que os indivíduos dediquem mais tempo à leitura no trabalho e para o trabalho (Kirsch & Guthrie, 1984; Locher & Pfof, 2020).

1.4.1. A influência dos hábitos de leitura no desempenho em leitura e académico

Nos últimos anos, a investigação (e.g., McGeown et al., 2015; Mol & Bus, 2011) tem demonstrado que um maior envolvimento em atividades de leitura aumenta a exposição do indivíduo ao texto, o que por sua vez tem impacto no desempenho em leitura. Quer isto dizer que, os hábitos de leitura podem predizer o desempenho em leitura porque este está dependente da exposição do indivíduo ao texto (McGeown et al., 2015),

sendo a exposição a livros de ficção particularmente benéfica para o desempenho em leitura. No entanto, esta relação é bilateral, dado que os hábitos de leitura estão também dependentes do desempenho em leitura, e a frequência com que o indivíduo lê depende, por isso, da capacidade de leitura do mesmo (Mol & Bus, 2011). Esta relação entre o tempo dedicado à leitura e a compreensão em leitura foi primeiramente observada em crianças. A investigação sugere que crianças com níveis mais elevados de compreensão em leitura leem mais (Mol & Bus, 2011) e, por lerem mais, aumentam o seu conhecimento linguístico. Simplificando, aqueles que mais leem aumentam gradualmente o seu desempenho em leitura, e os que menos leem continuam a ter dificuldades na leitura, não alterando os seus hábitos de leitura, o que, por sua vez, contribuiu para um agravamento das dificuldades que já têm.

Estudos realizados recentemente, com intuito de compreender a relação entre hábitos de leitura e compreensão em leitura (e.g., Duncan et al., 2016), concluíram que o tempo dedicado à leitura é um importante preditor do desempenho em leitura, de compreensão e fluência em leitura, entre os 11 e os 13 anos. No entanto, o mesmo não se verifica aos 14 e aos 15 anos. A investigação de Duncan e colaboradores (2016) concluiu, assim, que em fases mais tardias da adolescência a identificação de palavras é o único preditor da compreensão em leitura. Por outro lado, este ramo da investigação tem conseguido demonstrar que os hábitos de leitura promovem o desenvolvimento do desempenho em leitura desde o ensino básico até ao ensino superior (Anderson et al., 1988; Guthrie et al., 1999; Locher & Pfof, 2020; Mol & Bus, 2011; Pfof et al., 2013). Ao que parece, na idade adulta a relação entre hábitos de leitura e desempenho em leitura é fraca, porque a evolução do desempenho em leitura não é linear, o que significa que este vai estabilizando ao longo dos anos. Duncan e colaboradores (2016) concluíram que a correlação entre compreensão e fluência em leitura diminui ligeiramente durante a

adolescência, em particular entre os 14 e os 15 anos. Este estudo (Duncan et al., 2016) demonstrou ainda que existem menos associações significativas entre os hábitos de leitura e a compreensão em leitura, na faixa etária dos 14 aos 15 anos, quando a comparação é feita com a faixa etária anterior (dos 11 aos 13 anos). No entanto, quando terminam o ensino secundário, os jovens já atingiram, na sua maioria, um nível estável de desempenho em leitura (Hill et al., 2008). Ainda assim, estudantes que mantêm bons hábitos de leitura tendem a ter melhores resultados na escola (Mol & Bus, 2011). Isto é, os hábitos de leitura parecem ter um impacto positivo no desempenho académico, permitindo a aquisição de conhecimentos e melhorando o desempenho em leitura (Kumara & Kumar, 2019).

A relação entre hábitos de leitura e desempenho em leitura, apesar de ser estudada com frequência nos leitores mais jovens, não é tão frequentemente estudada com as populações mais velhas, nomeadamente com os jovens adultos (Locher & Pfof, 2020).

No estudo de Duncan e colaboradores (2016) importa realçar que, em particular, entre os 14 e os 15 anos os hábitos de leitura que melhor predizem a compreensão em leitura estão associados à leitura de livros de ficção e escolares. Por outro lado, na idade adulta, quando comparados com hábitos de leitura recreativa, os hábitos de leitura no trabalho, predizem melhor o desempenho em leitura (Locher & Pfof, 2020). Independentemente do formato escolhido para a leitura, a exposição do indivíduo ao texto continua a ser um importante preditor da compreensão em leitura (Duncan et al., 2016). Ainda assim, a leitura de textos tradicionais (livros) está mais positivamente associada à compreensão e à fluência em leitura. Em contrapartida, os jogos de computador foram identificados como estando negativamente correlacionados com a compreensão em leitura (Duncan et al., 2016). Duncan e colaboradores (2016) sugerem que os jogos interferem com a aquisição de novos conhecimentos e, por isso, com a capacidade de

fazer inferências, o que dificulta a compreensão da leitura, tendo em conta os resultados de investigações anteriores (e.g., Perfetti et al., 1996).

O estudo de Duncan e colaboradores (2016) demonstrou, ainda, que os níveis de compreensão em leitura variam consoante o género. Ou seja, as raparigas conseguiram níveis de compreensão em leitura superiores quando confrontadas com a leitura de textos de ficção, e os rapazes beneficiaram com textos de não-ficção para a compreensão em leitura (Duncan et al., 2016).

Por último, leitores com dificuldades de compreensão em leitura obtiveram resultados mais baixos para todas as medidas de desempenho em leitura, quando comparados com leitores mais hábeis (Duncan et al., 2016). Para a fluência em leitura, a discrepância entre bons e maus compreendedores variou consoante o género, sendo esta superior para os rapazes. Tanto a frequência da leitura como a fluência em leitura foram bons preditores de compreensão em leitura, para os bons e não para os maus compreendedores. O estudo de Duncan e colaboradores (2016) permitiu concluir que, dentro do grupo de leitores com desempenhos mais baixos, os rapazes tiveram mais dificuldade na identificação de palavras e leram menos do que as raparigas. Quando comparados com os bons compreendedores, os maus compreendedores leem menos, independentemente do género. No entanto, muito recentemente um outro estudo (Locher & Pfof, 2020) concluiu que os leitores mais fracos passam mais tempo a ler, em comparação com os leitores mais hábeis. Os autores (Locher & Pfof, 2020) justificam estes resultados sugerindo que piores compreendedores precisam de mais tempo quando estão a ler. Também para os rapazes aparenta ser mais difícil a capacidade de fazer inferências a partir do texto (Duncan et al., 2016). Logo, as interpretações do texto são feitas de forma literal, o que significa que existe dificuldade na construção de um *situation-model*. Sendo que, de acordo com o modelo de Kintsch (1998), a construção de

um *situation-model* permite que seja feita uma integração da informação, e por isso permite a compreensão da leitura. Por outro lado, tal como é previsto pelo modelo DIME (Cromley & Azevedo, 2007), estudantes com menos conhecimentos e pior vocabulário têm mais dificuldades na compreensão em leitura, sendo que a falta de hábitos de leitura pode estar a contribuir ainda mais para este facto.

1.5. Preferências por diferentes formatos de leitura

Estudos recentes têm sugerido que o papel é o formato que os estudantes universitários mais preferem, apesar dos avanços tecnológicos (e.g., Chen & Catrambone, 2015; Delgado et al., 2018; Kong et al., 2018; Mizrachi et al., 2018; Vandenhoeck, 2013). Para a leitura de materiais académicos, o estudo de Mizrachi e colaboradores (2018) demonstrou que o papel é, efetivamente, o formato de leitura mais escolhido por estudantes universitários em todo o mundo quando comparado com outras opções (computador, telemóvel, *tablet*, *e-Book*, etc.). Os estudantes universitários têm por hábito ler em papel quando querem compreender em grande detalhe o que está no texto, ou quando este é muito complexo (Wu & Chen, 2011). Posto isto, artigos científicos, textos académicos ou de carácter mais técnico são, preferencialmente, lidos em papel. Por outro lado, a preferência pelo formato digital pode estar associada a um tipo de leitura mais recreativo (Mizrachi et al., 2018).

O estudo de Mizrachi e colaboradores (2018), realizado com estudantes universitários de 21 países, incluindo Portugal, demonstrou que apesar de existirem desvantagens associadas à leitura em formato papel, tais como os custos associados e o tempo despendido na impressão dos materiais, uma grande percentagem de estudantes continua a preferir este formato, especialmente quando os textos são mais longos (Singer

& Alexander, 2017). Esta tendência foi, igualmente, realçada no estudo de Vandenhoeck (2013), que concluiu que os estudantes universitários imprimem, em particular, os textos que acreditam ser benéficos para uma prova, independentemente da língua em que o texto está escrito (Mizrachi et al., 2018). No estudo de Mizrachi e colaboradores (2018) os estudantes que assinalaram esta preferência pelo papel sentem que, assim, se concentram melhor e que retêm mais informação.

De uma forma geral, embora a leitura em papel possa ser, conforme os estudos referidos, mais frequente, parece haver uma ligeira diminuição na preferência pelo papel a partir dos 18/19 anos (Mizrachi et al., 2018). Esta idade marca a entrada na faculdade para a maioria dos jovens, o que significa que os materiais disponíveis para a aprendizagem passam a estar mais acessíveis em formato digital, nomeadamente em plataformas de aprendizagem *online*. Ainda assim, os estudantes universitários que menos imprimem justificam a sua escolha pelos custos financeiros e ambientais associados (Vandenhoeck, 2013). Por outro lado, a preferência pelo formato digital, mais frequente nos rapazes e, ainda assim, inferior ao formato papel, poderá estar relacionada com a rapidez e facilidade de acesso ao texto, que pode ser consultado em qualquer altura (Mizrachi et al., 2018).

1.5.1. A influência do formato de leitura preferido no desempenho em leitura e académico

Os trabalhos que procuram comparar leitura digital com leitura em papel e perceber qual o melhor formato para um bom desempenho em leitura apresentam resultados inconclusivos (Delgado et al., 2018; Porion et al., 2016), realçando a necessidade de dar continuidade ao estudo desta temática.

Os primeiros estudos realizados com o objetivo de avaliar as diferenças entre o desempenho da leitura em formato digital (computador) e em formato papel (e.g., Dillon, 1992) apresentam resultados que beneficiam fortemente os leitores que optam por ler os textos em papel. Porém, quando se tem em conta a idade dos leitores, é possível verificar uma discrepância na eficácia da leitura em computador, que, em comparação com pessoas mais velhas, parece favorecer os jovens adultos (Meyer & Poon, 1997). Isto pode dever-se, essencialmente, ao normal distanciamento que existe entre as pessoas mais velhas e as novas tecnologias. Ainda assim, a meta-análise de Delgado e colaboradores (2018) demonstrou que as vantagens da leitura em papel, em oposição à leitura digital, têm aumentado, particularmente, nos últimos 20 anos.

Quando são analisados os formatos de leitura que melhor predizem a compreensão em leitura, os resultados dos vários estudos são contraditórios. Por exemplo, alguns estudos demonstraram que a compreensão em leitura não varia entre formatos (e.g., Chen & Catrambone, 2015), enquanto que a conclusão sugerida pelos resultados do estudo de Porion e colaboradores (2016) é outra. Apesar das diferenças encontradas não serem significativas, o estudo de Porion e colaboradores (2016), realizado com alunos do ensino secundário, concluiu que a compreensão em leitura apresenta resultados superiores quando a leitura é feita em computador, e não em papel. As conclusões deste estudo, ainda assim, não vão ao encontro do que a investigação mais recente tem demonstrado, ou seja, a leitura em papel continua a ser a mais benéfica para a compreensão em leitura (e.g., Delgado et al., 2018; Kong et al., 2018; Singer & Alexander, 2017).

A literatura sugere que a escolha do formato pode influenciar o desempenho em leitura (e.g., Delgado et al., 2018; Dillon, 1992; Kong et al., 2018; Meyer & Poon, 1997). Assim sendo, é importante perceber que a leitura e a compreensão em leitura dependem das características do próprio texto, do tipo e do tamanho da letra (Porion et al., 2016), e

de características pessoais como o vocabulário adquirido (Singer & Alexander, 2017), a idade e o sexo do leitor (Kong et al., 2018), o grau acadêmico e as limitações visuais (Mizrachi et al., 2018). Segundo Porion e colaboradores (2016) o conhecimento prévio e o objetivo da leitura também podem influenciar a compreensão da leitura, suportando assim dois dos modelos explicativos da compreensão em leitura, o modelo de Cromley e Azevedo (2007) e o modelo de Kintsch (1998).

Se se considerarem vários estudos realizados depois do ano 2000, a maioria concluiu que o desempenho em leitura, para os estudantes universitários, depende, essencialmente, do tempo dado à leitura (Delgado et al., 2018; Kong et al., 2018), do comprimento do texto (Singer & Alexander, 2017) e das características do mesmo, uma vez que este pode apresentar um propósito ou recreativo ou acadêmico (Delgado et al., 2018; Singer & Alexander, 2017). Deste modo, se for imposto um tempo-limite à leitura, os estudantes universitários que usam o computador têm, de forma geral, piores desempenhos para a compreensão em leitura, contrariamente ao que acontece com o uso do formato papel (Delgado et al., 2018).

Os estudantes, tanto do ensino básico como do ensino superior, que usam mais vezes o computador, do que o papel, reportam níveis mais altos de *stress* e de fadiga (Jeong, 2012; Wästlund et al., 2005). Tal acontece porque a leitura e o trabalho em computador geram um aumento da carga cognitiva que, neste caso, resulta em níveis mais baixos de compreensão em leitura (Delgado et al., 2018; Singer & Alexander, 2017; Wästlund et al., 2005). Posto isto, se o texto for especialmente longo e exigir níveis mais elevados de concentração, o papel é mais favorável à aprendizagem, sendo isto válido tanto para estudantes do ensino secundário como para estudantes do ensino superior (Singer & Alexander, 2017).

Com os textos em papel, os estudantes universitários admitem que tiram mais apontamentos e que o tempo dedicado ao estudo é maior (Chen & Catrambone, 2015; Mizrachi et al., 2018). Além de que, como já foi referido, os estudantes universitários que participaram na investigação de Mizrachi e colaboradores (2018) assinalaram níveis de concentração mais elevados quando leem em papel. Os mesmos estudantes universitários afirmam que se recordam melhor da matéria estudada quando a leem em papel e que esta é consultada e revista mais vezes.

Tirar apontamentos, sublinhar, ou rever um texto são tudo estratégias que podem contribuir para uma melhor compreensão da leitura, no entanto, apenas 20% dos estudantes que leem em formato digital usam estas estratégias, por exemplo com um *tablet* (Mizrachi et al., 2018). Estas conclusões estão em conformidade com os resultados obtidos por Vandenhoeck (2013), mas este autor acrescentou que uma grande maioria dos estudantes universitários ou não sabe utilizar as várias formas de anotação disponíveis no sistema do PDF, ou então escolhe o papel como forma de tirar apontamentos para o que lê em ecrã.

Para concluir, os resultados do estudo de Mizrachi e colaboradores (2018) sugerem que existe uma relação entre a preferência de leitura e o desempenho académico. Apesar dos jovens se concentrarem mais na leitura se esta for feita em papel, e de ao mesmo tempo também dedicarem mais tempo ao estudo, os estudantes universitários que não têm uma preferência tão acentuada pelo papel são os que apresentam um desempenho académico ligeiramente superior (Mizrachi et al., 2018). A justificação dada pelos autores prende-se com o fácil acesso aos artigos e aos materiais académicos em formato digital, que, tendencialmente, são pouco extensos. No entanto, os autores só conseguiram encontrar uma relação com textos mais curtos. Com textos mais longos, de sete páginas ou mais, os autores não encontraram qualquer relação entre o formato leitura e o

desempenho académico. É de salientar que são os textos mais longos aqueles que os estudantes universitários preferem, efetivamente, ler em papel.

Em suma, meta-análises recentes, de Delgado e colaboradores (2018) e de Kong e colaboradores (2018), concluíram que o formato digital não é o mais indicado para chegar a uma boa compreensão em leitura, e que o texto em papel deverá ser, sempre que possível, providenciado aos estudantes porque parece contribuir para uma melhor compreensão em leitura. Apesar do crescimento tecnológico, a leitura em papel continua a ser mais vantajosa do que a leitura em computador (Delgado et al., 2018). Por um lado, os estudos referidos sugerem que existe uma relação entre a preferência de leitura e o desempenho em leitura, mais especificamente que a leitura em papel prediz positivamente a compreensão em leitura. Por outro lado, a relação entre a preferência de leitura e o desempenho académico não é tão clara e carece de mais investigação.

1.6. O presente estudo

O presente estudo tem como objetivo perceber a relação entre hábitos e preferências de leitura (digital e em papel), o desempenho em leitura (compreensão e fluência) e o desempenho académico, em estudantes universitários portugueses. Até à data, do nosso conhecimento, não existem dados relativos a estes aspetos em Portugal. O estudo torna-se, desta forma, pertinente pelas implicações pedagógicas que pode ter.

Em concordância com a revisão de literatura, formularam-se as seguintes hipóteses:

1. Atendendo aos resultados do estudo de Duncan e colaboradores (2016), com estudantes do ensino secundário prevê-se que os hábitos de leitura, também

nos estudantes universitários portugueses, variem em função do género (i.e., as raparigas tenderão a ler mais do que os rapazes).

2. Em concordância com estudos anteriores (Duncan et al., 2016; Locher & Pfof, 2020) é expectável que hábitos de leitura frequentes se relacionem positivamente com e contribuam para a compreensão em leitura e para a fluência em leitura.

3. Estudos (Kumara & Kumar, 2019; Mol & Bus, 2011) sugerem que hábitos de leitura frequentes contribuem para melhores desempenhos académicos. Logo, espera-se que hábitos de leitura (reveladores de leitura frequente) se relacionem positivamente com e sejam preditores do desempenho académico.

4. Atendendo aos resultados das meta-análises revistas (Delgado et al., 2018; Kong et al., 2018) é expectável que a preferência pela leitura em papel se relacione positivamente com e contribua para a compreensão em leitura e para a fluência em leitura.

5. A relação entre o formato de leitura preferencial e o desempenho académico não tem sido explorada na literatura. No entanto, os estudantes universitários relatam que passam mais tempo a estudar, que se concentram melhor e que se recordam melhor da matéria quando a leitura é feita em papel (Mizrachi et al., 2018). Logo, é expectável que a preferência pela leitura em papel se relacione positivamente com e que seja preditora do desempenho académico.

2. Método

2.1. Participantes

Participaram neste estudo 65 participantes (56 raparigas e 9 rapazes), alunos do 1º ano da Licenciatura em Ciências Psicológicas, com idades compreendidas entre os 17 e os 21 anos.

Os critérios de inclusão no estudo foram:

- 1) Ter o Português Europeu como língua materna, ou seja, ser português nativo.
- 2) Frequentar o 1º ano do ensino superior.
- 3) Ter realizado no ano letivo anterior o exame nacional de Português (12º Ano).
- 4) Não ter dificuldades visuais ou auditivas (não corrigidas), de linguagem, de leitura ou de escrita.
- 5) Não estar a tomar medicação psiquiátrica, nem ter doenças neurológicas.

Da amostra inicial foi excluído um participante por ter deixado várias respostas em branco em alguns dos questionários.

Antes da aplicação dos questionários e das tarefas de leitura foi entregue aos participantes um consentimento informado para que fosse lido, compreendido e as aplicações devidamente autorizadas.

2.2. Instrumentos

2.2.1. Instrumentos de aplicação coletiva

2.2.1.1. Questionário sociodemográfico

Foram colocadas algumas questões para a recolha de dados sociodemográficos, como o sexo, a idade, as habilitações, o curso frequentado no ensino secundário, a nota do exame de Português do 12º ano, a média final do ensino secundário e de ingresso no ensino superior, e o ano e curso superior que frequentavam. Foram questionadas as habilitações da mãe e do pai e respetivas profissões, e qual o estatuto dos participantes (se estudante-trabalhador ou não).

2.2.1.2. Questionário de Hábitos de Leitura (adaptado de Duncan et al., 2016)

Com o objetivo de avaliar a frequência e os hábitos de leitura foi adaptado o *Questionário de Hábitos de Leitura* de Duncan e colaboradores (2016). Este questionário permite avaliar não só a frequência da leitura, mas também o tipo de texto que os participantes leem mais.

Primeiro foram feitas as seguintes perguntas: “*Com que frequência requisita livros da biblioteca?*”, “*Com que frequência começa um livro novo?*” “*Com que frequência lê em casa, como parte do trabalho escolar?*” e “*Com que frequência lê em casa por prazer?*”. As respostas a estas perguntas foram assinaladas numa escala de Likert com 4 itens (i.e., “*nunca*”, “*raramente*”, “*frequentemente*”, “*muito frequentemente*”). De seguida, os participantes assinalaram que tipo de texto preferem ler, e qual o tipo de texto que leem com mais frequência (i.e., textos de ficção ou textos de não-ficção). Por último,

foi-lhes pedido para assinalarem o tempo que passaram a ler, no último fim-de-semana, os 15 materiais apresentados a seguir (revista, manual de instruções, banda desenhada, poesia, livro de não-ficção, livro/manual escolar, etc.). As respostas a esta pergunta foram assinaladas numa escala de Likert com 5 itens (i.e., “*não li*”, “*30 minutos ou menos*”, “*1 hora*”, “*2 horas*”, “*3 horas ou mais*”).

O questionário não teve limite de tempo para a sua realização e foi aplicado coletivamente. Os participantes foram instruídos a não deixarem respostas em branco e a serem o mais honestos possível.

2.2.1.3. Questionário de Preferências de Leitura (adaptado de Mizrachi et al., 2018)

Com o objetivo de avaliar as preferências dos participantes quanto ao formato de leitura (o digital ou o papel) foi adaptado o *Questionário de Preferências de Leitura* de Mizrachi e colaboradores (2018). O questionário é composto por 16 afirmações, e as respostas são assinaladas numa escala de Likert com 5 itens (i.e., “*discordo fortemente*”, “*discordo*”, “*não concordo nem discordo*”, “*concordo*”, “*concordo fortemente*”).

A avaliação da preferência ou pelo formato digital ou pelo papel foi feita através das seguintes afirmações: “*Eu lembro-me melhor da informação dos textos do meu curso académico quando os leio em páginas impressas.*”, “*É mais conveniente ler os textos que me são recomendados digitalmente do que lê-los em papel.*”, “*Eu prefiro ter todos os meus materiais do curso académico impressos.*”, entre outras.

O envolvimento com a aprendizagem foi avaliado a partir das seguintes afirmações: “*Eu prefiro ter todos os meus materiais do curso académico impressos.*”, “*Eu geralmente*

sublinho e tiro notas nos meus textos académicos digitais.”, “Eu tenho uma probabilidade maior de rever os meus textos académicos (depois de os ter lido pelo menos uma vez) quando estão impressos.”, entre outras.

Por fim, as três últimas afirmações permitiram perceber se a língua em que o texto está escrito interfere, ou não, com a escolha do formato de leitura: *“Eu prefiro ler textos académicos que estão na minha língua nativa digitalmente em vez de os ler impressos.”, “Eu prefiro ler textos numa língua estrangeira impressos em vez de os ler digitalmente.”, e “O meu formato preferencial de leitura, digital ou em papel, depende da língua do texto.”.*

Este questionário não teve limite de tempo para a sua realização e foi aplicado coletivamente. Os participantes foram instruídos a não deixarem respostas em branco e a serem o mais honestos possível.

2.2.1.4. Questionário de História de Leitura de Lefly e Pennington (2000) (Versão Portuguesa de Alves & Castro, 2005)

O Questionário História de Leitura é particularmente útil para a identificação de participantes com dificuldades de leitura e escrita. Trata-se de um instrumento de autorrelato para adultos que permite fazer uma despistagem da dislexia, avaliando dificuldades de leitura e escrita durante a escola primária. O questionário inclui, por exemplo, as seguintes questões: *“Sentiu dificuldades a aprender a ler na escola primária?”* e *“Sentiu dificuldades nas aulas de português durante o ensino básico ou secundário?”*. É constituído por 25 itens com resposta em escala de Likert, entre 0 e 4, e por 4 itens de resposta informativa. Quanto maior o valor total obtido, maior a história de dificuldades na leitura, numa pontuação máxima de 100 pontos.

Os participantes assinalaram com um círculo o número da escala que corresponde à sua resposta. Esta tarefa não teve um tempo limite.

2.2.1.5. Medidas de leitura

2.2.1.5.1. Teste de Fluência na Leitura Silenciosa em Contexto (Fernandes, Querido, Pereira, & Domingues, 2018)

Com o objetivo avaliar a fluência em leitura silenciosa foi aplicada a Forma A do Teste de Fluência na Leitura Silenciosa em Contexto para o Português Europeu. É um teste adequado a estudantes universitários. O texto da Forma A é constituído por 171 palavras, com 9 frases. O tempo despendido para a aplicação é de aproximadamente 5 minutos. O objetivo é que os participantes separem o maior número de palavras possível, num texto escrito em maiúsculas sem espaços ou pontuações.

O desempenho foi avaliado pelo número de palavras corretamente separadas nos 2 minutos de teste. Atendendo aos resultados de validação preliminar do teste, as 85 palavras identificadas corretamente, são o ponto de corte indicador de eventuais dificuldades de leitura.

Foi explicado aos participantes que tinham de desenhar um traço entre cada palavra, de modo a que estas ficassem separadas, e que tinham de o fazer o mais rápido possível. Primeiro, foi feito um exercício-treino, com tempo-limite de 1 minuto, que foi corrigido para garantir que os participantes entenderam a tarefa. Depois foi realizado o teste com um tempo-limite de 2 minutos. Foi pedido aos participantes que pousassem a caneta quando foi dado o sinal de fim de prova.

2.2.1.5.2. Teste de Idade de Leitura, TIL - 1min (Fernandes, Araújo et al., 2017)

Com o objetivo de avaliar a compreensão em leitura silenciosa foi aplicado o TIL-1min, um teste para adultos que permite avaliar, ainda, possíveis dificuldades na leitura, importantes para o despiste da dislexia. É um teste de escolha múltipla com tempo-limite de 1 minuto, ou seja, é de aplicação rápida. O objetivo é que os participantes sejam capazes de completar o maior número de frases possível de um conjunto de 36, a partir de cinco palavras alternativas. Posteriormente, é avaliado o número de frases corretamente preenchidas.

Antes da realização do teste, foram apresentados 4 itens-treino numa folha A4, sem tempo-limite e com a correção das respostas, para garantir a compreensão da tarefa. Para a realização do teste foi fornecida uma folha A4 dividida em duas folhas A5 com 18 frases cada uma. Os participantes foram instruídos a selecionar a palavra certa o mais rápida e corretamente possível, sendo que deviam pousar a caneta assim que fosse dado o sinal de fim de prova.

2.2.2. Instrumentos de aplicação individual

Foi aplicada ao total da amostra, numa sala da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, um conjunto de três tarefas individuais. A leitura foi gravada em áudio para facilitar a recolha e análise de dados.

2.2.2.1. Leitura de Palavras e Pseudopalavras (Neves, 2015)

Foram aplicadas três tarefas de leitura individuais (de palavras regulares, irregulares e pseudopalavras) para avaliar os diferentes processos envolvidos na leitura. Enquanto as

palavras regulares podem ser lidas pela conversão grafema-fonema (i.e., pelo processamento fonológico) ou pelo acesso lexical, as palavras irregulares são lidas pelo acesso lexical, ou seja, por reconhecimento direto (e.g., Fernandes et al., 2008). Acrescenta-se que as pseudopalavras obrigam a que seja feita a correspondência letra-som (i.e., a um processamento não-lexical), porque não existem representações ortográficas lexicais armazenadas em memória que permitam o reconhecimento do item. Com a aplicação das Tarefas de Leitura avaliou-se, assim, a habilidade do leitor na leitura das palavras regulares e irregulares (i.e., o acesso lexical) e na descodificação das pseudopalavras.

As tarefas de leitura de Palavras regulares e irregulares consistiram na apresentação separada de duas listas (12 regulares e 12 irregulares). Foi pedido aos participantes que lessem as palavras apresentadas o mais rápida e corretamente possível.

A tarefa de leitura de Pseudopalavras consistiu numa lista de 12 itens, formados a partir de palavras regulares. Foi pedido aos participantes que lessem os itens apresentados o mais rápida e corretamente possível, tudo seguido.

Para a realização destas tarefas de leitura foram fornecidas aos participantes três folhas A4. As folhas A4 foram apresentadas separadamente: primeiro foi apresentada a Lista de Palavras Regulares, depois a Lista de Palavras Irregulares, e por último a Lista de Pseudopalavras. Cada uma das folhas tinha os 12 itens (palavras regulares, irregulares e pseudopalavras) centrados na folha, com letra Times New Roman, tamanho 24.

Foram medidos o tempo e o número de itens lidos corretamente em cada lista. Como medida de fluência na leitura considerou-se o tempo por item correto.

2.3. Procedimento geral

O processo de recolha de dados foi realizado durante o mês de dezembro de 2019. Foram realizadas duas sessões, uma coletiva e uma individual, para cada um dos participantes. As sessões foram devidamente enquadradas no horário dos estudantes de forma a evitar a perturbação da aprendizagem dos conteúdos programáticos dos participantes do estudo.

As aplicações decorreram numa sala da Instituição de ensino dos participantes. Os questionários e as tarefas das sessões coletivas foram aplicados por dois estudantes do Mestrado Integrado em Psicologia, sendo um deles a investigadora do estudo. As tarefas de aplicação individual foram aplicadas exclusivamente pela investigadora do presente estudo. A sala onde decorreram as aplicações apresentava condições de luz e de temperatura adequadas.

Para as sessões coletivas, os participantes foram divididos em grupos de até 15 elementos. Todas as tarefas foram explicadas em detalhe, e as dúvidas foram colocadas antes do início das mesmas, evitando assim interrupções durante a realização das provas. Foi também apelado ao silêncio e à concentração. Cada sessão coletiva teve uma duração de aplicação média de 45 minutos. As sessões individuais tiveram uma duração de aplicação de cerca de 5 minutos.

Como incentivo à participação foi atribuído crédito numa Unidade Curricular. As condições de confidencialidade, anonimato dos dados e participação voluntária foram asseguradas.

O presente estudo foi aprovado pela Comissão Especializada de Deontologia do Conselho Científico da Instituição onde o estudo foi levado a cabo.

3. Resultados

3.1. Análise das propriedades psicométricas dos instrumentos

De forma a avaliar a consistência interna dos itens, a sua compreensão e confiança, foi calculado o valor do alfa de *Cronbach* e as correlações item-escala, para as dimensões do Questionário de Hábitos de Leitura e do Questionário de Preferências de Leitura.

O alfa de *Cronbach* para o Questionário de Hábitos de Leitura, com uma escala de 15 itens, é de .61. As correlações de *Pearson* entre a escala total e os itens da escala variaram entre $r = -.001$ e $r = .53$. A consistência interna desta escala é aceitável, contudo, as correlações item-escala apresentam uma grande variabilidade e, mesmo retirando alguns dos itens, o valor do alfa de *Cronbach* não melhorou consideravelmente. Portanto, para efeitos de análise, estes 15 itens foram considerados individualmente.

O alfa de *Cronbach* para a dimensão Preferência de Leitura do Questionário de Preferências de Leitura, uma escala com 8 itens, é de .65. De acordo com a análise, eliminando o item 6 (“*Eu prefiro manuais eletrônicos a manuais impressos*”), ficando a escala com 7 itens, o alfa de *Cronbach* passa a .83. Esta escala apresenta uma boa consistência interna. As correlações de *Pearson* entre a escala total e os itens da escala variaram entre $r = .32$ e $r = .77$.

O alfa de *Cronbach* para a dimensão Envolvimento na Aprendizagem, uma escala com 5 itens, é de .52. Quando o item 13 é retirado (“*Eu gosto de ter cópias digitais de todos os meus textos acadêmicos impressos.*”), ficando a escala reduzida a 4 itens, o alfa de *Cronbach* passa a .67. Esta escala apresenta uma consistência interna aceitável. As correlações de *Pearson* entre a escala total e os itens da escala variaram entre $r = .31$ e $r = .61$.

O alfa de *Cronbach* da dimensão Linguagem, a última escala do Questionário de Preferências de Leitura, com 3 itens, é de -.25. Este resultado é concordante com o obtido no estudo de Mizrachi e colaboradores (2018) onde os itens desta dimensão também não se correlacionaram particularmente bem. Assim, no presente estudo, optámos por analisar estes 3 itens individualmente. O objetivo desta análise foi perceber até que ponto os participantes acreditam que a linguagem do texto influencia a escolha dos formatos de leitura, com especial enfoque nas respostas ao item 16 (“*O meu formato preferencial de leitura, digital ou em papel, depende da língua do texto.*”).

3.2. Estatística descritiva e correlações

3.2.1. Análise das variáveis sociodemográficas

Na Tabela 1 estão presentes os dados demográficos que se consideraram relevantes para o presente estudo, a idade dos participantes, a nota do exame de português do 12º ano, as médias do secundário e de ingresso no ensino superior, as qualificações académicas e o nível profissional dos pais. Estão, igualmente, presentes os resultados do teste não-paramétrico *U* de *Mann-Whitney* e do teste Qui-quadrado de Pearson, para uma análise das diferenças em função do género.

Tabela 1

Médias, desvios-padrão e estatística comparativa para as variáveis sociodemográficas

	Masculino		Feminino		Total		<i>U</i>	χ^2
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Idade	18.11	.33	18.16	.56	18.15	.54	251.50	
Nota do exame de Português	15.86	2.29	15.63	1.71	15.66	1.78	225.50	
Média do secundário	16.38	.86	16.86	1.03	16.79	1.01	189.50	
Média de ingresso no ensino superior	16.02	.88	16.28	1.16	16.25	1.12	220.50	
Qualificações da mãe ^a	4.78	2.77	5.36	1.71	5.28	1.88		11.54*
Qualificações do pai ^a	4.56	2.56	4.98	2.00	4.92	2.06		5.64
Nível profissional da mãe ^b	3.63	2.61	2.77	1.41	2.88	1.62		6.27
Nível profissional do pai ^b	4.67	4.03	3.19	2.05	3.40	2.44		17.39*

^a O bacharelato foi considerado nível 6 (para 2 participantes) e o pós-doutoramento nível 8 (para 1 participante).

^b 8 dos participantes não foram contemplados para a análise (6 desempregados e 2 reformados).

* $p < .05$.

A população da amostra tem em média 18.15 anos ($DP = .54$), sendo a maioria dos participantes do sexo feminino (86.2% do total da amostra). Relativamente à nota do exame de Português do 12º ano e às médias do secundário e de ingresso no ensino superior, a média obtida foi de 15.66 ($DP = 1.78$), 16.79 ($DP = 1.01$) e de 16.25 ($DP = 1.12$), respetivamente.

Compararam-se as diferenças entre rapazes e raparigas, no que diz respeito a estas primeiras variáveis sociodemográficas, com o teste não-paramétrico *U* de *Mann-Whitney*. Não se verificaram diferenças significativas entre os dois grupos (ver a Tabela 1).

Relativamente às qualificações académicas dos pais e das mães verificou-se que, em média, estes têm qualificações de nível 4.92 (DP = 2.06) e de 5.28 (DP = 1.88), respetivamente. As qualificações académicas variam de 1 a 8 e os níveis foram atribuídos de acordo com o quadro de qualificações disponibilizado pela Direção-Geral do Ensino Superior (DGES): o 1 equivale ao 2.º ciclo do ensino básico; o 2 ao 3.º ciclo do ensino básico obtido no ensino regular ou por percursos de dupla certificação; o 3 ao ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior; o 4 ao ensino secundário obtido por percursos de dupla certificação ou ao ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior acrescido de estágio profissional; o 5 a qualificações de nível pós-secundário não superior com créditos para prosseguimento de estudos de nível superior; o 6 à licenciatura; o 7 ao mestrado; e o 8 ao doutoramento. A maioria dos pais e das mães possuía qualificações académicas de nível 6 (33.8% e 50.8%, respetivamente), tendo, uma minoria, qualificações de nível 1 (3.1% em ambos os grupos).

O nível profissional dos pais, cujos valores foram atribuídos de acordo com a Classificação Portuguesa das Profissões: 2010 é, em média, de nível 3.40 (DP = 2.44), sendo o nível profissional das mães de 2.88 (DP = 1.62). O nível profissional varia entre 0 e 9: o 0 corresponde às profissões das forças armadas; o 1 aos representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos; o 2 aos especialistas das atividades intelectuais e científicas; o 3 aos técnicos e às profissões de nível intermédio; o 4 ao pessoal administrativo; o 5 aos trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores; o 6 aos agricultores e trabalhadores

qualificados da agricultura, da pesca e da floresta; o 7 aos trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices; o 8 aos operadores de instalações e máquinas e aos trabalhadores da montagem; e o 9 aos trabalhadores não qualificados. A maioria dos pais e das mães têm um nível profissional de 2 (47.7% e 46.2%, respetivamente), contudo a minoria dos pais tem níveis de 0, 7, 8 e 11 (1.5% para cada um destes níveis) e a minoria das mães têm um nível profissional de 9 (3.1%).

Para aferir se as distribuições para as qualificações académicas e para o nível profissional dos pais e das mães são semelhantes entre rapazes e raparigas foi utilizado o teste Qui-quadrado de *Pearson*. Foram encontradas diferenças significativas relativamente à qualificação académica das mães ($\chi^2 = 11.54, p < .05$), e ao nível profissional dos pais ($\chi^2 = 17.39, p < .05$) (ver a Tabela 1). As qualificações académicas das mães são mais elevadas para os participantes do sexo feminino, enquanto que o nível profissional dos pais é mais elevado para os participantes do sexo masculino.

3.2.2. Análise das medidas de desempenho em leitura

Na Tabela 2 são apresentados os dados relativos às medidas de desempenho em leitura. Estão também presentes os resultados obtidos no Questionário de História de Leitura, bem como os do teste não-paramétrico *U* de *Mann-Whitney*, para uma análise das diferenças em função do género.

Tabela 2

Médias, desvios-padrão, mínimos, máximos e estatística comparativa para as medidas de desempenho em leitura e para o Questionário de História de Leitura

	Masculino		Feminino		Total		Mínimo	Máximo	U
	M	DP	M	DP	M	DP			
Questionário de História de Leitura ^a	34.50	8.39	34.77	8.26	34.73	8.21	16	52	252.00
TIL – 1min	14.44	2.40	16.30	2.65	16.05	2.68	10	25	145.00*
Teste de leitura silenciosa									
Forma A ^b	96.56	21.17	101.30	14.83	100.65	15.74	67	140	197.50
Tarefas de leitura de palavras									
Regulares	.78	.30	.65	.13	.67	.17	.40	1.29	219.00
Irregulares	.83	.23	.79	.13	.79	.15	.52	1.19	251.50
Pseudopalavras	1.23	.21	1.13	.25	1.15	.24	.64	1.88	189.00

^a Para o QHL: quanto mais elevada a pontuação, maiores as dificuldades de leitura.

^b O ponto de corte indicador de eventuais dificuldades de leitura são as 85 palavras.

*p < .05.

Para o Questionário de História de Leitura verifica-se que a pontuação média é de 34.73 (DP=8.21) e o valor máximo obtido foi de 52.0 (em 100), isto é, a população do presente estudo não apresenta história de dificuldades de leitura e escrita.

Os resultados obtidos no TIL – 1min e na Forma A do Teste de Fluência na Leitura Silenciosa encontram-se dentro dos valores considerados normais.

Para as Tarefas de Leitura, verificou-se que o tempo por acerto variou com o tipo de item. Isto é, o tempo por acerto médio foi mais baixo na Tarefa de Leitura de Palavras

Regulares e mais elevado na Tarefa de Leitura de Pseudopalavras. O tempo por acerto médio para a Leitura de Palavras Irregulares foi mais elevado do que o tempo por acerto médio para a Leitura de Palavras Regulares e mais baixo do que o tempo por acerto médio para a Leitura de Pseudopalavras, indicando que esta tarefa apresenta um grau de dificuldade intermédio. Estes resultados são concordantes com resultados anteriores (Neves, 2015), que mostraram uma diminuição do número de palavras lidas corretamente por minuto (i.e., uma diminuição da eficiência) da Leitura de Palavras Regulares para a Leitura de Palavras Irregulares e, destas, para a Leitura de Pseudopalavras.

Para a comparação das diferenças em função do género, relativamente ao Questionário de História de Leitura e às variáveis que permitem analisar o desempenho em leitura, foi utilizado o teste não-paramétrico *U* de *Mann-Whitney*. O teste revelou diferenças significativas para a medida do TIL – 1min ($U = 145.00, p < .05$). Estes resultados indicam-nos que as raparigas apresentam, em média, resultados superiores, em comparação com os rapazes (ver a Tabela 2). Contudo, é de referir que em nenhuma das outras medidas de leitura se observaram diferenças significativas entre os dois grupos.

3.2.3. Análise dos hábitos de leitura, da medida Frequência de Leitura e das dimensões do Questionário de Preferências de Leitura

Na Tabela 3 estão presentes os dados relativos aos resultados obtidos a partir das principais categorias dos questionários de hábitos e de preferências de leitura. São igualmente apresentados os dados obtidos para o tempo passado a ler diferentes materiais, sendo que estes dados permitiram perceber quais os hábitos de leitura dos estudantes universitários portugueses. Nas duas últimas colunas estão presentes os resultados do

teste não-paramétrico *U* de *Mann-Whitney* e do teste Qui-quadrado de Pearson, para uma análise das diferenças em função do género.

Tabela 3

Médias, desvios-padrão e estatística comparativa para os questionários de hábitos e preferências de leitura

	Masculino		Feminino		Total		<i>U</i>	χ^2
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Literatura tradicional								
Revista	1.11	.33	1.16	.42	1.15	.40		.18
Manual de instruções	1.33	.50	1.11	.31	1.14	.35		3.33 [†]
Banda desenhada	1.00	.00	1.05	.30	1.05	.28		.33
Poesia	1.22	.44	1.39	.80	1.37	.76		.69
Livro de não-ficção	2.22	1.20	1.86	1.14	1.91	1.14		2.70
Livro/manual escolar	3.11	1.45	3.54	1.43	3.48	1.43		3.30
Livro de ficção	1.22	.44	1.48	1.04	1.45	.99		1.96
Jornal	1.11	.33	1.21	.53	1.20	.51		.51
Letras de canções	1.78	.83	2.00	.89	1.97	.88		2.56
Literatura digital								
<i>Sites ou blogs</i> informativos	2.22	.97	2.75	.96	2.68	.97		4.36
Pesquisa <i>online</i>	3.00	1.58	3.20	.88	3.17	.99		16.06**
Mensagens de texto/ <i>e-mails</i>	3.67	1.12	3.73	1.15	3.72	1.14		2.07
Redes sociais	4.22	.83	3.95	1.10	3.98	1.07		1.29

(Continua)

	Masculino		Feminino		Total		<i>U</i>	χ^2
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
<i>Twitter</i>	2.56	1.94	1.98	1.50	2.06	1.56		3.33
Jogo de consola/ computador/ <i>smartphone</i>	2.56	1.67	2.02	1.24	2.09	1.31		5.89
Frequência de leitura ^a	10.00	1.58	10.54	1.73	10.46	1.71	214.50	
Preferência de leitura ^b	27.78	4.89	26.77	5.05	26.91	5.00	225.00	
Envolvimento na aprendizagem ^c	17.78	2.77	15.93	2.82	16.18	2.87	144.50*	

Nota. A frequência de leitura é medida a partir da pontuação total das primeiras 4 questões do Questionário de Hábitos de Leitura.

^a Classificações para a frequência de leitura: 4 (baixo) – 16 (alto).

^b Para a preferência de leitura: quanto mais elevada a pontuação maior a preferência pelo papel (de 8 a 40).

^c Para o envolvimento na aprendizagem: quanto mais elevada a pontuação maior o envolvimento na aprendizagem com papel (de 5 a 25).

***p* < .01; **p* < .05; †*p* < .08.

Relativamente aos hábitos de leitura, os participantes dedicaram mais tempo a livros/manuais escolares (*M*=3.48), à pesquisa *online* (*M*=3.17), a mensagens de texto/*e-mails* (*M*=3.72) e às redes sociais (*M*=3.98). O teste Qui-quadrado de *Pearson* revelou diferenças significativas, em função do sexo, para a pesquisa *online* ($\chi^2 = 16.06, p < .01$), e (marginalmente significativas) para a leitura de manuais de instrução ($\chi^2 = 3.33, p < .08$) (ver a Tabela 3). Isto é, as raparigas dedicam mais tempo do que os rapazes à pesquisa *online*, ao passo que os rapazes dedicam mais tempo à leitura de manuais de instrução.

Os resultados indicam-nos que os participantes preferem ler mais os textos de não-ficção do que os de ficção (49,2%), e que leem, igualmente, mais textos de não-ficção (47,7%). As correlações de *Pearson* realizadas entre a questão “*Que tipo de texto prefere?*” e os hábitos de leitura, confirmam a preferência expressa pelos participantes por textos de não-ficção. Isto é, a preferência expressa pelos participantes correlaciona-se negativamente com a leitura de livros de ficção ($r = -.25, p < .05$).

Após a aplicação do teste não-paramétrico *U* de *Mann-Whitney*, conclui-se que para a medida de Frequência de Leitura, a diferença em função do género não é significativa (ver a Tabela 3).

Tendo em conta os resultados obtidos e após a aplicação do teste não paramétrico *U* de *Mann-Whitney*, foram encontradas diferenças de género na dimensão Envolvimento na Aprendizagem do Questionário de Preferências de Leitura ($U = 144.50, p < .05$) (ver a Tabela 3). Isto é, os rapazes apresentam um envolvimento na aprendizagem mais elevado, quando comparados com as raparigas.

Em média, considera-se que o papel assume uma preferência moderadamente elevada na amostra do presente estudo ($M=26.91$ [DP = 5.00]) e que o envolvimento na aprendizagem com o papel é, igualmente, moderadamente elevado ($M=16.18$ [DP = 2.87]).

3.2.4. Análise da relação entre os hábitos de leitura, as medidas de desempenho em leitura, o questionário de História de Leitura e as medidas de desempenho académico

O coeficiente de correlação de *Pearson* foi utilizado para analisar as relações entre os hábitos de leitura e as medidas de desempenho em leitura, o Questionário de História de Leitura e as medidas de desempenho académico.

A leitura de revistas e a leitura de jornais correlaciona-se negativamente, embora marginalmente, com a medida do Questionário de História de Leitura ($r = -.22, p < .08$ e $r = -.24, p < .08$), o que indica que estes hábitos de leitura (de revistas e jornais) estão associadas a uma história de leitura sem dificuldades.

A leitura de manuais de instrução correlaciona-se negativamente, embora marginalmente, com a média de ingresso no ensino superior ($r = -.23, p < .08$). Quanto maior o tempo dedicado à leitura de manuais de instrução, mais baixa a média de ingresso no ensino superior.

A leitura de livros/ manuais escolares correlaciona-se negativamente com a leitura de palavras irregulares ($r = -.30, p < .05$) e com a leitura de palavras regulares ($r = -.23, p < .08$), e positivamente, mas marginalmente, com a Forma A do Teste de Fluência na Leitura Silenciosa ($r = .22, p < .08$). Estes resultados sugerem que quanto maior o tempo dedicado à leitura de manuais escolares, menor o tempo por acerto na leitura de palavras irregulares e regulares, e maior a fluência na leitura silenciosa.

A leitura de jornais correlaciona-se (ainda que marginalmente) com a medida do Questionário de História de Leitura ($r = -.24, p < .08$). Estes resultados indicam que quanto maior for o tempo dedicado à leitura de jornais, maior a associação a uma história de leitura sem dificuldades.

A leitura de *sites* ou *blogs* informativos correlaciona-se positivamente com a leitura de palavras regulares ($r = .27, p < .05$) e com a leitura de palavras irregulares ($r = .28, p < .05$), e negativamente com a nota do exame de Português do 12º ano ($r = -.28, p < .05$). Do mesmo modo, são encontradas correlações positivas entre a pesquisa *online*, a leitura de palavras regulares ($r = .30, p < .05$) e a leitura de palavras irregulares ($r = .28, p < .05$). Assim, quanto maior for o tempo dedicado à leitura de *sites* ou *blogs* informativos e/ ou

à pesquisa *online*, maior o tempo por acerto na leitura de palavras regulares e irregulares. Por outro lado, quanto maior o tempo dedicado à leitura de *sites* ou *blogs* informativos, mais baixas foram as notas do exame de Português.

3.2.5. Análise da relação entre a Frequência de Leitura, as medidas de desempenho em leitura, o Questionário de História de Leitura e as medidas de desempenho acadêmico

Na Tabela 4, com base no coeficiente de correlação de *Pearson*, são apresentados os resultados relativos à análise da relação entre a frequência de leitura e o desempenho em leitura (compreensão e fluência).

A Frequência de Leitura, medida a partir do Questionário de Hábitos de Leitura, correlaciona-se com algumas das medidas de desempenho em leitura. A correlação com a medida do Questionário de História de Leitura é significativa ($r = -.43, p < .01$) e a correlação com a medida do TIL – 1min é marginalmente significativa ($r = .23, p < .08$). Uma maior Frequência de Leitura está associada a uma história de leitura sem dificuldades e a uma maior compreensão em leitura. Do mesmo modo, foi encontrada uma associação entre a frequência de leitura e as medidas de desempenho acadêmico. A frequência de leitura correlaciona-se positivamente com média do secundário ($r = .28, p < .05$) e com a média de ingresso no ensino superior ($r = .24, p < .05$), estando, por isso, associada a médias de secundário e de ingresso no ensino superior mais elevadas.

Tabela 4*Correlações entre a frequência de leitura, as medidas de desempenho em leitura e o Questionário de História de Leitura*

	Teste de leitura silenciosa		TIL – 1min	Tarefas de leitura de palavras			Questionário de História de Leitura	Frequência de leitura
	Forma A	Forma B		Regulares	Irregulares	Pseudopalavras		
Teste de leitura silenciosa								
Forma A	1	.66**	.65**	-.24 [†]	-.41**	-.51**	-.31*	.09
Forma B		1	.59**	-.17	-.34**	-.42**	-.28*	.17
TIL – 1min			1	-.33**	-.39**	-.46**	-.47**	.23 [†]
Tarefas de leitura de palavras								
Regulares				1	.65**	.31*	.13	-.06
Irregulares					1	.50**	.10	-.00
Pseudopalavras						1	.37**	-.19
Questionário de História de Leitura							1	-.43**
Frequência de leitura								1

**p < .01; *p < .05; [†]p < .08 (todos a 2 extremidades).

Analisando individualmente os itens que dão origem à medida da frequência de leitura, encontram-se ainda mais associações significativas com os desempenhos em leitura e acadêmico. A requisição de livros na biblioteca correlaciona-se negativamente com a medida do Questionário de História de Leitura ($r = -.26, p < .05$) e positivamente com a média de secundário ($r = .26, p < .05$), estando esta ação associada a uma história de leitura sem dificuldades e a uma média de secundário mais elevada. A frequência com que os participantes começam um novo livro correlaciona-se com a Tarefa de Leitura de Pseudopalavras ($r = -.30, p < .05$), com a medida do Questionário de História de Leitura ($r = -.35, p < .01$), com a média do secundário ($r = .25, p < .05$), e com a média de ingresso no ensino superior ($r = .29, p < .05$). Portanto, quanto maior a frequência com que se inicia um livro novo menor o tempo por acerto na leitura de pseudopalavras (i.e., melhor a descodificação da leitura), menor a história de dificuldades de leitura, e mais elevadas as médias de secundário e de ingresso ao ensino superior. Por último, a frequência com que os participantes leem por prazer correlaciona-se negativamente com a medida do Questionário de História de Leitura ($r = -.38, p < .01$) e positivamente com a média do secundário ($r = .25, p < .05$), e com a média de ingresso no ensino superior ($r = .30, p < .05$). O aumento da leitura por prazer, está relacionado com uma história de leitura sem dificuldades e com uma maior média do secundário e de ingresso no ensino superior.

3.2.6. Análise dos itens do Questionário de Preferências de Leitura

Na Tabela 5 encontramos as frequências e as percentagens obtidas para os vários itens da escala que mede o formato de leitura de preferência. Os resultados sugerem que o papel é o formato que os participantes mais preferem, em comparação com o formato digital (ver Tabela 5, itens 3 e 12). Esta preferência parece manter-se independentemente

do tamanho do texto (ver Tabela 5, itens 4 e 5). Os resultados demonstram que 70.8% dos participantes concordam ou concordam fortemente com a preferência pelo papel, em leituras mais longas (ver Tabela 5, item 4). Para as leituras mais curtas a preferência continua a ser pelo formato papel (ver Tabela 5, item 5). Estes dados sugerem também que há uma maior preferência por manuais impressos relativamente aos eletrônicos (ver Tabela 5, item 6).

Os participantes reportam que se concentram melhor e que se recordam melhor da matéria quando leem em papel (ver Tabela 5, itens 1 e 7), e para este formato parece, igualmente, mais provável, em 96.9%, que os participantes utilizem importantes estratégias de envolvimento na aprendizagem (sublinhar e tirar notas) (ver Tabela 5, item 9). Acrescenta-se que, 77.0% dos participantes concordam ou concordam fortemente que a probabilidade de rever a matéria lida, quando esta está em papel, é maior (ver Tabela 5, item 11).

A impressão de materiais académicos, para leitura ou para revisão, mesmo podendo implicar mais tempo e uma maior despesa, em comparação com a leitura digital, é preferida por 77.0% dos participantes que concordam ou concordam fortemente que o preferem fazer (ver a Tabela 5, item 12).

Os participantes preferem o papel quando leem textos escritos na sua língua materna (ver a Tabela 5, item 14), contudo esta resposta pode estar a refletir, apenas, a preferência pelo papel em geral. Uma das afirmações (ver Tabela 5, item 16) questionava diretamente o impacto da linguagem na preferência por um dos formatos de leitura e apenas 15.3% dos participantes concordam ou concordam fortemente com esta afirmação (ver Tabela 5, item 16). Isto quer dizer que a maior parte dos participantes (67.7%) não acredita que o idioma esteja a influenciar a escolha do formato para a leitura (ver Tabela 5, item 16).

Tabela 5*Frequências e percentagens para as respostas ao Questionário de Preferências de**Leitura*

	Concordo/ concordo fortemente (%)	Discordo/ discordo fortemente (%)	Não concordo nem discordo (%)
1. Eu lembro-me melhor da informação dos textos do meu curso académico quando os leio em páginas impressas.	53 (81.5%)	4 (6.2%)	8 (12.3%)
2. É mais conveniente ler os textos que me são recomendados digitalmente do que lê-los em papel.	16 (24.6%)	43 (66.2%)	6 (9.2%)
3. Eu prefiro ter todos os meus materiais do curso académico impressos.	44 (67.7%)	13 (20.0%)	8 (12.3%)
4. Se um texto que me foi recomendado tem 7 páginas ou mais, eu prefiro lê-lo em papel.	46 (70.8%)	9 (13.8%)	10 (15.4%)
5. Se um texto que me foi recomendado tem menos de 7 páginas, eu prefiro lê-lo digitalmente.	17 (26.2%)	33 (50.8%)	15 (23.1%)
6. Eu prefiro manuais eletrónicos a manuais impressos.	3 (4.6%)	56 (86.1%)	6 (9.2%)
7. Eu concentro-me melhor no material que estou a ler quando está impresso.	54 (83.1%)	3 (4.6%)	8 (12.3%)
8. Eu prefiro ler os textos do meu curso académico digitalmente.	7 (10.8%)	50 (77.0%)	8 (12.3%)
9. Eu geralmente sublinho e tiro notas nos meus textos académicos impressos.	63 (96.9%)	1 (1.5%)	1 (1.5%)
10. Eu geralmente sublinho e tiro notas nos meus textos académicos digitais.	19 (29.2%)	39 (60.0%)	7 (10.8%)
11. Eu tenho uma probabilidade maior de rever os meus textos académicos (depois de os ter lido pelo menos uma vez) quando estão impressos.	50 (77.0%)	5 (7.7%)	10 (15.4%)
12. Eu prefiro imprimir os meus textos académicos em vez de os ler digitalmente.	50 (77.0%)	6 (9.3%)	9 (13.8%)
13. Eu gosto de ter cópias digitais de todos os meus textos académicos impressos.	39 (60.0%)	14 (21.9%)	12 (18.5%)
14. Eu prefiro ler textos académicos que estão na minha língua nativa digitalmente em vez de os ler impressos.	5 (7.7%)	38 (58.5%)	22 (33.8%)
15. Eu prefiro ler textos numa língua estrangeira impressos em vez de os ler digitalmente.	46 (70.8%)	5 (7.7%)	14 (21.5%)
16. O meu formato preferencial de leitura, digital ou em papel, depende da língua do texto.	10 (15.3%)	44 (67.7%)	11 (16.9%)

3.2.7. Análise da relação entre os itens do Questionário de Preferências de Leitura, as medidas de desempenho em leitura, o Questionário de História de Leitura e as medidas de desempenho acadêmico

À semelhança do que foi feito com os hábitos de leitura, o coeficiente de correlação de *Pearson* foi, igualmente, utilizado para analisar as relações entre os itens do Questionário de Preferências de Leitura e as medidas de desempenho em leitura, o Questionário de História de Leitura e as medidas de desempenho acadêmico.

A preferência pelo papel, para todos os materiais acadêmicos (item 3), correlaciona-se negativamente com a leitura de palavras irregulares ($r = -.28, p < .05$), ou seja, quanto maior for esta preferência, menor tempo por acerto na leitura de palavras irregulares. À semelhança, a não preferência pelo texto digital, se este tiver menos de 7 páginas (item 5), correlaciona-se positivamente com a leitura de pseudopalavras ($r = .29, p < .05$), e a correlação com a medida do TIL – 1min é negativa ($r = -.27, p < .05$). Portanto, quanto mais discordaram da preferência por textos digitais inferiores a 7 páginas, maior o tempo por acerto na leitura de pseudopalavras (i.e., pior a descodificação da leitura) e menor a compreensão em leitura. Esta afirmação (“*Se um texto que me foi recomendado tem menos de 7 páginas, eu prefiro lê-lo digitalmente.*”, item 5) apresenta ainda uma correlação negativa com a nota do exame de Português do 12º ano ($r = -.27, p < .05$), isto é, os indivíduos que manifestam uma menor preferência por textos digitais inferiores a 7 páginas, apresentam resultados mais baixos no exame de Português.

A não preferência pela leitura digital de textos acadêmicos (item 8) correlaciona-se negativamente, embora marginalmente, com a leitura de palavras regulares ($r = -.22, p < .08$). Portanto, quanto mais discordaram com esta afirmação (“*Eu prefiro ler os textos do*

meu curso académico digitalmente.”, item 8), menor o tempo por acerto na leitura de palavras regulares.

A preferência pelo papel, quando o texto está escrito numa língua estrangeira (item 15), correlaciona-se positivamente com a Forma A do Teste de Fluência na Leitura Silenciosa ($r = .25, p < .05$). A fluência na leitura silenciosa será mais elevada quanto mais elevada for esta preferência.

Entre os itens que constituem a dimensão Envolvimento na Aprendizagem (itens 9, 10, 11, 12 e 13) e as medidas de desempenho em leitura e de desempenho académico foram, igualmente, encontradas várias correlações significativas. Considerar como mais provável rever textos académicos impressos (item 11) correlaciona-se positivamente com a medida do Questionário de História de Leitura ($r = .29, p < .05$). Quer isto dizer que, uma maior probabilidade de revisão de textos impressos está associada a uma história de leitura com dificuldades.

Por outro lado, concordar com o sublinhar e tirar notas em textos académicos impressos (item 9) está negativamente correlacionado com a média de ingresso no ensino superior ($r = -.24, p = .05$), isto é, está associado a médias de ingresso no ensino superior mais baixas. Acrescenta-se que esta afirmação “*Eu geralmente sublinho e tiro notas nos meus textos académicos impressos.*” (item 9) se corelaciona positivamente com o hábito de leitura de *sites* ou *blogs* informativos ($r = .25, p < .05$). Recorde-se que leitura de *sites* ou *blogs* informativos se correlaciona negativamente com a nota do exame de Português do 12º ano ($r = -.28, p < .05$). Assim, quanto mais concordam com esta afirmação (“*Eu geralmente sublinho e tiro notas nos meus textos académicos impressos.*”, item 9), maior o tempo dedicado a este hábito de leitura (de *sites* ou *blogs* informativos) e, conseqüentemente, mais baixas foram as notas do exame de Português do 12º ano.

Discordar com o sublinhar e tirar notas em textos acadêmicos digitais (item 10) está positivamente correlacionado com a média do secundário ($r = .25, p < .05$) e com a média de ingresso no ensino superior ($r = .35, p < .01$). Quanto mais discordaram desta afirmação (“*Eu geralmente sublinho e tiro notas nos meus textos acadêmicos digitais.*”, item 10), mais elevadas foram as médias de secundário e de ingresso no ensino superior.

3.3. Análises de regressões hierárquicas

Os resultados das análises de regressões hierárquicas são apresentados nas Tabelas 6, 7, 8, 9 e 10.

Na Tabela 6, encontram-se as análises de regressão com o objetivo de examinar o contributo da Fluência na Leitura Silenciosa, da Frequência de Leitura e dos hábitos de leitura na compreensão em leitura. A variável leitura de palavras regulares foi introduzida primeiro, controlando assim a contribuição desta na medida de compreensão em leitura. No segundo passo foi introduzida a Fluência na Leitura Silenciosa e no terceiro passo a Frequência de Leitura. Por fim, no quarto passo foram considerados os 15 hábitos de leitura, em análises independentes.

Verificou-se que a Leitura de Palavras Regulares explicou 11% ($F(1,63) = 7.42, p < .01$) da variância do desempenho no TIL – 1min. De igual forma, a Fluência na Leitura Silenciosa explicou 35% da variância ($F(1,62) = 39.17, p < .001$) do desempenho no TIL – 1min. Resultados elevados na Forma A do Teste de Fluência na Leitura predizem ($\beta = .72, p < .001$) resultados elevados no TIL – 1min.

Nenhuma outra variável, incluindo a Frequência de Leitura e qualquer um dos 15 hábitos de leitura, explicou, com significância, a variância de resultados no TIL – 1min.

Tabela 6

Sumário das análises de regressão hierárquica relativas ao estudo do valor preditivo dos Hábitos de Leitura para a compreensão em leitura, depois de controlar pelas Tarefas de Leitura de Palavras Regulares, Fluência na Leitura Silenciosa, e Frequência de Leitura

Compreensão em leitura				
TIL – 1min				
<i>Step</i>	Preditores	β	ΔR^2	<i>F-change</i>
1	Leitura de palavras regulares	-.14	.11	7.42**
2	Fluência na leitura silenciosa – Forma A	.72***	.35	39.17***
3	Frequência de leitura	.23 ⁺	.03	3.09
4	Revista	.12	.02	1.74
4	Manual de instruções	.05	.00	.23
4	Banda desenhada	-.04	.00	.20
4	Poesia	-.11	.01	1.16
4	Livro de não-ficção	-.06	.00	.31
4	Livro/ manual escolar	-.14	.01	1.98
4	Livro de ficção	.05	.00	.28
4	Jornal	.11	.01	1.14
4	Letras de canções	-.15	.02	2.67
4	<i>Sites</i> ou <i>blogs</i> informativos	.01	.00	.02
4	Pesquisa <i>online</i>	-.15	.02	2.11
4	Mensagens de texto/ <i>e-mails</i>	-.03	.00	.08
4	Redes sociais	-.14	.02	2.27

(Continua)

Compreensão em leitura				
TIL – 1min				
<i>Step</i>	Preditores	β	ΔR^2	<i>F-change</i>
4	<i>Twitter</i>	-.09	.01	.98
4	Jogo de consola/ computador/ <i>smartphone</i>	-.13	.02	2.09

*** $p < .001$; ** $p < .01$; † $p < .08$.

A análise da Tabela 6 foi feita à semelhança da que foi feita por Duncan e colaboradores (2016). No entanto, para as análises de regressão, Duncan e colaboradores (2016) não controlaram a variância para a Leitura de Palavras Irregulares e para a Leitura de Pseudopalavras. Portanto, nas análises que se seguem é controlada a variância para a Leitura de Palavras Regulares e Irregulares e de Pseudopalavras, tendo em conta que é esperado que a identificação de palavras seja um preditor cada vez mais fraco da compreensão em leitura, à medida que as idades dos estudantes aumentam (Catts et al., 2005; Vellutino et al., 2007). Considerou-se assim que seria importante controlar as análises para os vários graus de dificuldade na descodificação da leitura. Acrescenta-se que os preditores da compreensão em leitura e os preditores da fluência em leitura foram analisados separadamente.

Nas Tabela 7 e 8, encontram-se as análises de regressão hierárquica utilizadas para examinar a relação preditiva entre as variáveis independentes (“medida de Frequência de Leitura” e “hábitos de leitura”) e as variáveis dependentes “desempenho em leitura” (avaliado pelo TIL – 1min e pela Forma A do Teste de Fluência na Leitura Silenciosa) e “desempenho académico” (nota do exame de Português do 12º ano, média de secundário e média de ingresso no ensino superior).

Para as análises de regressão que se encontram nas Tabelas 7 e 8, foram primeiro introduzidas as variáveis “leitura de palavras regulares”, “leitura de palavras irregulares” e “leitura de pseudopalavras”, controlando assim o contributo destas nos modelos. No segundo passo foi introduzida a Frequência de Leitura para avaliar o contributo do tempo geral dedicado à leitura, nos desempenhos em leitura e académico. Por fim, no terceiro passo foram considerados os 15 hábitos de leitura, em análises independentes, de forma a examinar o seu contributo único para os desempenhos em leitura e académico.

Analisando os resultados (ver Tabelas 7), verificou-se que os resultados obtidos nas Tarefas de Leitura (palavras regulares, irregulares e pseudopalavras) explicaram 25% da variância ($F(3,61) = 6.89, p < .01$) do desempenho observado no TIL -1min e 29% da variância ($F(3,61) = 8.28, p < .001$) do desempenho no Teste de Fluência na Leitura Silenciosa. Examinando os coeficientes de regressão de cada uma das Tarefas de Leitura, apenas a leitura de pseudopalavras apresentou um coeficiente significativo para o “desempenho em leitura” ($\beta = -.35, p < .05$ e $\beta = -.35, p < .05$, respetivamente para o TIL – 1min e para a Forma A do Teste de Fluência na Leitura Silenciosa). Este resultado indica que um menor tempo por acerto na leitura de pseudopalavras é preditivo de um melhor resultado no TIL – 1min e na Forma A do Teste de Fluência na Leitura Silenciosa.

Tabela 7

Sumário das análises de regressão hierárquica relativas ao estudo do valor preditivo dos Hábitos de Leitura para a compreensão em leitura e para a fluência em leitura silenciosa, depois de controlar pelas Tarefas de Leitura, e Frequência de Leitura

Desempenho em leitura									
Compreensão em leitura					Fluência na leitura silenciosa				
TIL – 1min					Forma A				
Step	Preditores	β	ΔR^2	F-change	Step	Preditores	β	ΔR^2	F-change
1					1				
	Leitura de palavras regulares	-.10				Leitura de palavras regulares	-.00		
	Leitura de palavras irregulares	-.20				Leitura de palavras irregulares	-.26		
	Leitura de pseudopalavras	-.35*				Leitura de pseudopalavras	-.35*		
			.25	6.89 ***				.29	8.28***
2	Frequência de leitura	.22	.02	2.02	2	Frequência de leitura	.01	.00	.02
3	Revista	.08	.01	.51	3	Revista	-.08	.01	.50
3	Manual de instruções	.08	.01	.56	3	Manual de instruções	.08	.01	.51
3	Banda desenhada	.01	.00	.01	3	Banda desenhada	.09	.01	.67
3	Poesia	-.13	.01	1.25	3	Poesia	-.04	.00	.13
3	Livro de não-ficção	.00	.00	.00	3	Livro de não-ficção	.10	.01	.64
3	Livro/ manual escolar	-.07	.00	.34	3	Livro/ manual escolar	.13	.01	1.21
3	Livro de ficção	.02	.00	.03	3	Livro de ficção	-.08	.01	.41
3	Jornal	.09	.01	.59	3	Jornal	-.04	.00	.12

(Continua)

Desempenho em leitura									
Compreensão em leitura					Fluência na leitura silenciosa				
TIL – 1min					Forma A				
<i>Step</i>	Preditores	β	ΔR^2	<i>F</i> -change	<i>Step</i>		β	ΔR^2	<i>F</i> -change
3	Letras de canções	-.12	.01	1.07	3	Letras de canções	.07	.01	.39
3	<i>Sites</i> ou <i>blogs</i> informativos	.07	.00	.32	3	<i>Sites</i> ou <i>blogs</i> informativos	.09	.01	.58
3	Pesquisa <i>online</i>	-.10	.01	.55	3	Pesquisa <i>online</i>	.15	.02	1.46
3	Mensagens de texto/ <i>e-mails</i>	-.07	.01	.41	3	Mensagens de texto/ <i>e-mails</i>	-.05	.00	.22
3	Redes sociais	-.09	.01	.62	3	Redes sociais	.09	.01	.73
3	<i>Twitter</i>	-.01	.00	.00	3	<i>Twitter</i>	.14	.02	1.52
3	Jogo de consola/ computador/ <i>smartphone</i>	-.12	.01	1.12	3	Jogo de consola/ computador/ <i>smartphone</i>	.02	.00	.05

*** $p < .001$; * $p < .05$.

Nenhuma outra variável, incluindo a Frequência de Leitura e qualquer um dos 15 hábitos de leitura, explicou, com significância, a variância de resultados no TIL – 1min e no Teste de Fluência na Leitura Silenciosa.

As análises de regressão com o objetivo de examinar o contributo da Frequência de Leitura e dos hábitos de leitura no desempenho académico (nota do exame de Português do 12º ano, média de secundário e média de ingresso no ensino superior) encontram-se na tabela 8. Verificou-se que os resultados obtidos nas Tarefas de Leitura (palavras regulares, irregulares e pseudopalavras) explicaram, marginalmente, 11% ($F(3,61) = 2.49, p < .08$) da variância da média de ingresso no ensino superior. A Frequência de Leitura explicou 7% da variância ($F(1,60) = 4.78, p < .05$) da média do secundário e, marginalmente, 5% da variância ($F(1,60) = 3.82, p < .08$) da média de ingresso no ensino

superior. Assim, uma Frequência de Leitura mais elevada é preditora ($\beta = .45, p < .05$) de uma melhor média do secundário. Por fim, a leitura de *sites* ou *blogs* informativos explicou 5% da variância ($F(1,59) = 3.33, p < .08$) da nota do exame de Português do 12º ano, e a leitura de manual de instruções explicou 5% da variância ($F(1,59) = 3.64, p < .08$) da média de ingresso no ensino superior. Conclui-se que um elevado número de horas dedicado à leitura de *sites* ou *blogs* informativos é preditor ($\beta = -.23, p < .08$) de notas mais baixas no exame de Português, e que um elevado número de horas dedicado à leitura de manuais de instrução é preditor ($\beta = -.22, p < .08$) de médias de ingresso no ensino superior mais baixas.

Tabela 8

Sumário das análises de regressão hierárquica relativas ao estudo do valor preditivo dos Hábitos de Leitura para o desempenho académico, depois de controlar pelas Tarefas de Leitura, e Frequência de Leitura

Desempenho académico														
Nota do exame de Português					Média do secundário					Média de entrada na faculdade				
Step	Preditores	β	ΔR^2	F-change	Step	Preditores	β	ΔR^2	F-change	Step	Preditores	β	ΔR^2	F-change
1					1					1				
	Leitura de palavras regulares	-.07				Leitura de palavras regulares	.13				Leitura de palavras regulares	-.02		
	Leitura de palavras irregulares	-.25				Leitura de palavras irregulares	-.27				Leitura de palavras irregulares	-.28		
	Leitura de pseudopalavras	-.05				Leitura de pseudopalavras	-.06				Leitura de pseudopalavras	-.05		
			.10	2.29				.10	2.26				.11	2.49 ⁺
2	Frequência de leitura	-.12	.01	.80	2	Frequência de leitura	.45*	.07	4.78*	2	Frequência de leitura	.21	.05	3.82 ⁺
3	Revista	.12	.01	.88	3	Revista	.04	.00	.09	3	Revista	.02	.00	.04
3	Manual de instruções	-.00	.00	.00	3	Manual de instruções	-.03	.00	.07	3	Manual de instruções	-.22 ⁺	.05	3.64 ⁺
3	Banda desenhada	-.06	.00	.20	3	Banda desenhada	-.10	.01	.67	3	Banda desenhada	.09	.01	.52
3	Poesia	.13	.01	.93	3	Poesia	-.04	.00	.11	3	Poesia	-.10	.01	.61

(Continua)

Desempenho acadêmico

Nota do exame de Português					Média do secundário					Média de entrada na faculdade				
<i>Step</i>	Preditores	β	ΔR^2	<i>F-change</i>	<i>Step</i>	Preditores	β	ΔR^2	<i>F-change</i>	<i>Step</i>	Preditores	β	ΔR^2	<i>F-change</i>
3	Livro de não-ficção	.03	.00	.04	3	Livro de não-ficção	-.17	.02	1.56	3	Livro de não-ficção	-.05	.00	.16
3	Livro/ manual escolar	-.11	.01	.76	3	Livro/ manual escolar	.00	.00	.00	3	Livro/ manual escolar	-.01	.00	.01
3	Livro de ficção	.20	.03	2.26	3	Livro de ficção	-.12	.01	.84	3	Livro de ficção	.13	.01	1.01
3	Jornal	-.02	.00	.01	3	Jornal	-.12	.01	.85	3	Jornal	-.04	.00	.12
3	Letras de canções	.08	.01	.39	3	Letras de canções	-.06	.00	.27	3	Letras de canções	-.01	.00	.01
3	<i>Sites ou blogs informativos</i>	-.23 [†]	.05	3.33 [†]	3	<i>Sites ou blogs informativos</i>	-.12	.01	.98	3	<i>Sites ou blogs informativos</i>	-.12	.01	.96
3	<i>Pesquisa online</i>	-.08	.00	.29	3	<i>Pesquisa online</i>	-.07	.00	.27	3	<i>Pesquisa online</i>	-.13	.01	.86
3	Mensagens de texto/ <i>e-mails</i>	-.09	.01	.49	3	Mensagens de texto/ <i>e-mails</i>	.03	.00	.04	3	Mensagens de texto/ <i>e-mails</i>	-.08	.01	.42
3	Redes sociais	-.11	.01	.72	3	Redes sociais	-.09	.01	.55	3	Redes sociais	-.11	.01	.91
3	<i>Twitter</i>	-.06	.00	.24	3	<i>Twitter</i>	-.07	.00	.29	3	<i>Twitter</i>	-.07	.00	.31
3	Jogo de consola/ computador/ <i>smartphone</i>	-.04	.00	.12	3	Jogo de consola/ computador/ <i>smartphone</i>	-.17	.03	1.98	3	Jogo de consola/ computador/ <i>smartphone</i>	-.12	.02	1.07

* $p < .05$; [†] $p < .08$.

Nas Tabela 9 e 10, encontram-se as análises de regressão hierárquica utilizadas para examinar a relação preditiva entre as variáveis independentes “a preferência de leitura” e as variáveis dependentes “desempenho em leitura” (avaliado pelo TIL – 1min e pela Forma A do Teste de Fluência na Leitura Silenciosa) e “desempenho acadêmico” (nota do exame de Português do 12º ano, média de secundário e média de ingresso no ensino superior).

Em todas as análises de regressão, as variáveis leitura de palavras regulares, de palavras irregulares e de pseudopalavras foram introduzidas primeiro, controlando assim contribuição destas nos modelos. No segundo passo foram considerados os 8 itens que permitem avaliar a preferência quanto ao formato de leitura, em análises independentes, de forma a entender qual o contributo único de cada um para o desempenho em leitura e para o desempenho acadêmico.

As análises de regressão com o objetivo de examinar o contributo dos 8 itens da dimensão Preferência de Leitura no desempenho em leitura encontram-se na tabela 9. O contributo das variáveis das Tarefas de Leitura nas variáveis dependentes (“desempenho em leitura” e “desempenho acadêmico”) foi semelhante ao referido nos modelos de regressão das Tabelas 6 e 7. Acrescenta-se que os resultados obtidos nas Tarefas de Leitura (palavras regulares, irregulares e pseudopalavras) não explicaram, significativamente, variância de desempenho no exame de Português do 12º ano. No entanto, a leitura de palavras irregulares é preditora ($\beta = -.45, p < .05$) da nota do exame de Português. Assim, um menor tempo por acerto na leitura de palavras irregulares foi preditor de notas mais elevadas no exame de Português.

Tabela 9

Sumário das análises de regressão hierárquica relativas ao estudo do valor preditivo da preferência quanto ao formato de leitura para a compreensão em leitura e para a fluência em leitura silenciosa, depois de controlar pelas Tarefas de Leitura

Desempenho em leitura									
Compreensão em leitura					Fluência na leitura silenciosa				
TIL – 1min					Forma A				
<i>Step</i>	Preditores	β	ΔR^2	<i>F</i> -change	<i>Step</i>		β	ΔR^2	<i>F</i> -change
<i>1</i>					<i>1</i>				
	Leitura de palavras regulares	-.07				Leitura de palavras regulares	.12		
	Leitura de palavras irregulares	-.09				Leitura de palavras irregulares	-.18		
	Leitura de pseudopalavras	-.33*				Leitura de pseudopalavras	-.38**		
			.25	6.89***				.29	8.28***
2	Item 1	-.08	.01	.45	2	Item 1	.05	.00	.18
2	Item 2	.09	.01	.59	2	Item 2	.07	.00	.36
2	Item 3	-.02	.00	.04	2	Item 3	.09	.01	.59
2	Item 4	-.10	.01	.75	2	Item 4	.06	.00	.31
2	Item 5	-.18	.03	2.44	2	Item 5	-.10	.01	.81
2	Item 6	-.01	.00	.00	2	Item 6	-.05	.00	.23
2	Item 7	.04	.00	.10	2	Item 7	-.02	.00	.02
2	Item 8	.10	.01	.80	2	Item 8	.20	.03	3.02

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$.

Nenhuma outra variável (os 8 itens que permitem avaliar a preferência quanto ao formato de leitura) explicou, com significância, a variância de resultados no TIL – 1min e Teste de Fluência na Leitura Silenciosa.

As análises de regressão com o objetivo de examinar o contributo dos 8 itens da dimensão Preferência de Leitura no desempenho académico encontram-se na tabela 10. Os itens 3, 4 e 5 do Questionário de Preferências em Leitura explicaram 7% ($F(1,60) = 4.68, p < .05$), 5% ($F(1,60) = 3.43, p < .08$) e 6% ($F(1,60) = 4.63, p < .05$) da variância das notas no exame de Português do 12º ano. Os participantes que concordaram com a afirmação “*Eu prefiro ter todos os meus materiais do curso académico impressos.*” (item 3), apresentaram resultados mais baixos no exame de Português ($\beta = -.27, p < .05$). Os participantes que concordaram com a afirmação “*Se um texto que me foi recomendado tem 7 páginas ou mais, eu prefiro lê-lo em papel.*” (item 4), apresentaram resultados mais baixos no exame de Português ($\beta = -.23, p < .08$). Os participantes que discordaram da afirmação “*Se um texto que me foi recomendado tem menos de 7 páginas, eu prefiro lê-lo digitalmente.*” (item 5) apresentaram resultados mais baixos no exame de Português ($\beta = -.27, p < .05$). O item 4 também explicou, marginalmente, 5% da variância ($F(1,60) = 3.19, p < .08$) da média de ingresso no ensino superior. Concordar com a afirmação “*Se um texto que me foi recomendado tem 7 páginas ou mais, eu prefiro lê-lo em papel.*” (item 4) prediz uma média mais baixa de ingresso no ensino superior ($\beta = -.22, p < .08$).

Tabela 10

Sumário das análises de regressão hierárquica relativas ao estudo do valor preditivo da preferência quanto ao formato de leitura para o desempenho académico, depois de controlar pelas Tarefas de Leitura

Desempenho académico														
Nota do exame de Português					Média do secundário					Média de entrada na faculdade				
Step	Preditores	β	ΔR^2	F-change	Step	Preditores	β	ΔR^2	F-change	Step	Preditores	β	ΔR^2	F-change
1					1					1				
	Leitura de palavras regulares	.09				Leitura de palavras regulares	.15				Leitura de palavras regulares	.06		
	Leitura de palavras irregulares	-.45*				Leitura de palavras irregulares	-.36				Leitura de palavras irregulares	-.35		
	Leitura de pseudopalavras	.01				Leitura de pseudopalavras	-.21				Leitura de pseudopalavras	-.15		
			.10	2.29				.10	2.26				.11	2.49 ⁺
2	Item 1	-.08	.01	.39	2	Item 1	-.11	.01	.78	2	Item 1	-.13	.02	1.19
2	Item 2	-.01	.00	.01	2	Item 2	-.04	.00	.11	2	Item 2	.07	.01	.31
2	Item 3	-.27*	.07	4.68*	2	Item 3	-.10	.01	.58	2	Item 3	-.14	.02	1.13
2	Item 4	-.23 ⁺	.05	3.43 ⁺	2	Item 4	-.21	.04	3.01	2	Item 4	-.22 ⁺	.05	3.19 ⁺

(Continua)

Desempenho académico

Nota do exame de Português					Média do secundário					Média de entrada na faculdade				
<i>Step</i>	Preditores	β	ΔR^2	<i>F</i> -change	<i>Step</i>	Preditores	β	ΔR^2	<i>F</i> -change	<i>Step</i>	Preditores	β	ΔR^2	<i>F</i> -change
2	Item 5	-.27*	.06	4.63*	2	Item 5	.04	.00	.09	2	Item 5	-.01	.00	.00
2	Item 6	.02	.00	.02	2	Item 6	.08	.01	.38	2	Item 6	.02	.00	.03
2	Item 7	-.08	.01	.47	2	Item 7	.17	.03	1.99	2	Item 7	.18	.03	2.17
2	Item 8	-.13	.02	1.14	2	Item 8	-.04	.00	.10	2	Item 8	.03	.00	.05

* $p < .05$; † $p < .08$.

4. Discussão e conclusões

O presente estudo teve por objetivo examinar a relação entre hábitos e preferências de leitura, e os desempenhos em leitura (compreensão e fluência) e acadêmico, em estudantes universitários portugueses.

Tendo em conta o objetivo deste estudo, foram adaptados, para a Língua Portuguesa, dois questionários, o Questionário de Hábitos de Leitura (adaptado de Duncan et al., 2016) e o Questionário de Preferências de Leitura (adaptado de Mizrachi et al., 2018). O primeiro questionário permite avaliar tanto a frequência da leitura, como os próprios hábitos de leitura, sendo a avaliação, neste contexto em particular, feita com estudantes universitários. O segundo questionário avalia qual dos formatos de leitura, impresso ou digital, é considerado o favorito dos estudantes universitários e avalia, simultaneamente, o envolvimento destes estudantes na aprendizagem e na leitura de materiais académicos.

A adaptação do Questionário de Hábitos de Leitura (adaptado de Duncan et al., 2016), de acordo com a análise efetuada na presente amostra, revela propriedades psicométricas adequadas, com um alfa de *Cronbach* total de .61. Contudo, devido à grande variabilidade nas correlações item-escala, para efeitos de análise, estes 15 itens foram considerados individualmente.

Foram igualmente testadas as propriedades psicométricas das três dimensões presentes no Questionário de Preferências de Leitura (adaptado de Mizrachi et al., 2018). A análise da versão adaptada da dimensão Preferências de Leitura e da dimensão Envolvimento na Aprendizagem revelou propriedades psicométricas adequadas, com um alfa de *Cronbach* total de .83 e de .67, respetivamente. No entanto, os itens da dimensão Linguagem não revelaram correlações item-escala total adequadas, e apresentaram uma

baixa consistência interna, com um alfa de *Cronbach* total de -.25. Foram, por isso, considerados individualmente nas análises. Os resultados foram semelhantes aos reportados por Mizrachi e colaboradores (2018).

O presente estudo contou com uma amostra de estudantes universitários. A todos os participantes foi administrado um protocolo composto por um questionário sociodemográfico, um Teste de Fluência em Leitura Silenciosa (Fernandes, Querido, Pereira, & Domingues, 2018), o Questionário de Hábitos de Leitura (adaptado de Duncan et al., 2016), o Questionário de Preferências de Leitura (adaptado de Mizrachi et al., 2018), o Teste TIL – 1min (Fernandes, Araújo, et al., 2017), o Questionário de História de Leitura (Alves & Castro, 2005) e, individualmente, Tarefas de Leitura (de palavras regulares, irregulares e pseudopalavras) (Neves, 2015).

A amostra de conveniência foi constituída na sua maioria por raparigas e, como seria de esperar, verificou-se uma grande homogeneidade de idades. Os resultados médios das medidas de desempenho académico são bons (15.66 (DP = 1.78) para a nota do exame de Português do 12º ano, 16.79 (DP = 1.01) para a média do secundário e 16.25 (DP = 1.12) para a média de ingresso no ensino superior). De um modo geral, os resultados obtidos no Questionário de História de Leitura (Alves & Castro, 2005), no Teste TIL – 1min (Fernandes, Araújo, et al., 2017), na Forma A do Teste de Fluência em Leitura Silenciosa (Fernandes, Querido, Pereira, & Domingues, 2018) e nas Tarefas de Leitura (Neves, 2015) não revelam dificuldades. Acrescenta-se que as raparigas obtiveram resultados significativamente superiores aos rapazes no TIL – 1min (Fernandes, Araújo, et al., 2017).

De acordo com a revisão de literatura os hábitos de leitura contribuem para uma boa compreensão em leitura e para o desenvolvimento das várias capacidades de leitura (Anderson et al., 1988; Duncan et al, 2016; Guthrie et al., 1999; Locher & Pfof, 2020;

Mol & Bus, 2011; Pfof et al., 2013) e para um bom desempenho académico (Mol & Bus, 2011; Kumara & Kumar, 2019). Em contrapartida, o formato digital aparenta não ser a escolha mais indicada para a leitura, pois não contribui para uma boa compreensão em leitura (Delgado et al., 2018; Kong et al., 2018). Em Portugal, de nosso conhecimento, não existem dados relativos a estes aspetos. Com base na revisão de literatura anterior, e em resposta ao objetivo do presente estudo, foram colocadas cinco hipóteses. A primeira hipótese (H1) apontou para uma frequência de leitura mais elevada nas raparigas (i.e., os hábitos de leitura variam em função do género). A segunda hipótese (H2) apontou que os hábitos de leitura estão associados a melhores níveis de desempenho de compreensão e de fluência em leitura e que são preditores destes. A terceira hipótese (H3) referiu que os hábitos de leitura (reveladores de leitura frequente) estão associados a e predizem melhores desempenhos académicos (nota do exame de Português do 12º ano, média de secundário e média de ingresso no ensino superior). A quarta hipótese (H4) predisse que uma maior preferência pela leitura em papel se relaciona positivamente com e contribui para a compreensão em leitura e para a fluência em leitura. A quinta hipótese (H5) referiu que uma maior preferência pela leitura em papel se relaciona positivamente com e que é preditora do desempenho académico.

Para uma análise das diferenças em função do género (**Hipótese 1**), foi realizado um estudo comparativo com o teste Qui-quadrado de *Pearson*. Os hábitos de leitura foram avaliados a partir do Questionário de Hábitos de Leitura (adaptado de Duncan et al., 2016) e é de assinalar que as diferenças encontradas em função do género foram limitadas. Os resultados obtidos corroboram parcialmente a primeira hipótese que previu que as raparigas passam mais tempo a ler do que os rapazes. De facto, os rapazes e as raparigas não diferiram significativamente entre si na medida Frequência de Leitura, contrariamente ao esperado, tendo em conta os resultados obtidos por Duncan e

colaboradores (2016), ou seja, que as raparigas tinham tendência a ler mais do que os rapazes. Ainda assim, foi observada uma diferença clara numa análise individual aos hábitos de leitura, isto é, as raparigas dedicam significativamente mais tempo à pesquisa *online* do que os rapazes. Salienta-se que os resultados encontrados para a medida de Frequência de Leitura podem dever-se à diferença de idades entre as amostras dos dois estudos, uma vez que no estudo de Duncan e colaboradores (2016) a amostra tinha entre os 11 e os 15 anos de idade. Contudo, as disparidades observadas podem também dever-se ao tamanho da amostra do presente estudo, ou então há grande homogeneidade de género que esta apresenta, visto que aproximadamente 86% da amostra são raparigas.

No geral, os participantes preferem ler e leem mais textos de não-ficção, quando estes são comparados com a leitura de textos de ficção, contrariamente ao que foi sugerido por Duncan e colaboradores (2016). No entanto, podemos inferir que esta preferência é influenciada pela faixa etária e/ou pelas exigências do ensino, tendo em conta que os participantes deste estudo estavam a frequentar o 1º ano do ensino superior e que os participantes do estudo de Duncan e colaboradores (2016) estavam no ensino secundário.

No presente estudo, os participantes relataram dedicar mais tempo à pesquisa *online*, à leitura de livros/manuais escolares, a mensagens de texto/*e-mails* e às redes sociais. Estes resultados seriam os esperados, porque os adolescentes/ jovens adultos dedicam mais tempo à leitura de materiais escolares e dedicam mais horas ao trabalho em função da educação (a fazer pesquisa e a ler *sites* informativos) (Duncan et al., 2016; Kirsch & Guthrie, 1984; Locher & Pfof, 2020). Estudos anteriores (Duncan et al., 2016; Pitcher, et al., 2007) também já tinham sugerido que o tempo passado a enviar mensagens de texto/*e-mails* e nas redes sociais aumenta durante a adolescência.

A **Hipótese 2** pressupôs que os hábitos de leitura estão associados a melhores níveis de desempenho de compreensão e de fluência em leitura e que são preditores destes.

Foram realizadas correlações e análises de regressão hierárquica, que nos permitiram avaliar se existe, ou não uma associação entre os hábitos de leitura e o desempenho em leitura, e qual a influência dos primeiros no segundo. Recorde-se que a compreensão em leitura foi avaliada através do Teste TIL – 1min (Fernandes, Araújo, et al., 2017) e a fluência em leitura através da Forma A do Teste de Fluência em Leitura Silenciosa (Fernandes, Querido, Pereira, & Domingues, 2018). É de notar que se observou apenas uma correlação, e que esta foi marginalmente significativa, entre a leitura de livros/manuais escolares e o desempenho no instrumento de avaliação da Fluência na Leitura Silenciosa. Assim sendo, os dados demonstram que quantas mais horas foram dedicadas à leitura de manuais escolares, mais elevados foram os resultados no Teste de Fluência na Leitura Silenciosa, corroborando em parte a Hipótese 2 (os hábitos de leitura estão associados a melhores níveis de desempenho de fluência em leitura).

As análises de regressão hierárquica, não indicaram qualquer influência por parte dos diferentes hábitos de leitura na variância do desempenho nos testes de compreensão e de fluência em leitura (H2), quando controlada a influência das Tarefas de Leitura (palavras regulares, palavras irregulares e pseudopalavras) (Neves, 2015) e da medida Frequência de Leitura (adaptado de Duncan et al., 2016). Estes resultados não corroboram a segunda parte da Hipótese 2 (os hábitos de leitura são preditores de melhores níveis de desempenho de compreensão e de fluência em leitura). Assim sendo, os resultados do presente estudo não são concordantes com os de outros estudos que sugerem que os hábitos de leitura predizem o desempenho em leitura (Duncan et al., 2016; McGeown et al., 2015; Mol & Bus, 2011). Em particular, os resultados obtidos não estão de acordo com os do estudo de Duncan e colaboradores (2016), que, para a faixa etária dos 14 aos 15 anos, demonstraram relações significativas entre a leitura de livros de ficção e os jogos de computador, e a compreensão em leitura. Isto é, de acordo com o estudo de Duncan e

colaboradores (2016), os estudantes que dedicam mais tempo à leitura de livros de ficção têm níveis de compreensão em leitura mais elevados, enquanto que os que passam mais tempo a jogar no computador têm níveis de compreensão em leitura mais baixos. Além disso, para a referida faixa etária, os jogos de computador foram preditores negativos da compreensão em leitura (Duncan et al., 2016).

Tendo em conta os resultados obtidos, a Hipótese 2 foi, apenas, parcialmente corroborada. Estes resultados, que são, em parte, contrários ao que seria esperado, podem dever-se ao tamanho da amostra do presente estudo, que é reduzida, e ao circunscrito contexto académico dos participantes, todos eles estudantes do 1º ano da licenciatura em Ciências Psicológicas. Pode ainda supor-se que as associações entre os hábitos de leitura e as medidas de desempenho em leitura diminuem com a idade, tendo em conta que os jovens, no final do ensino secundário, já deveriam exibir níveis do desempenho em leitura mais estáveis (Hill et al., 2008). No estudo de Duncan e colaboradores (2016) são observadas diferenças nas associações entre os hábitos de leitura e a compreensão em leitura, que parecem diminuir com a idade. Portanto, visto que os resultados deste estudo obtidos para as medidas de desempenho em leitura apresentam valores adequados, poder-se-á inferir que a compreensão e a fluência em leitura já começaram a estabilizar, e a atingir níveis próximos do teto, como seria de esperar (Chall, 1996), minimizando, por isso, a existência de uma eventual relação entre os hábitos de leitura e o desempenho em leitura.

Destaca-se que o presente estudo considerou como variáveis controlo nos modelos de regressão as tarefas de leitura de palavras irregulares e de pseudopalavras, medidas habitualmente não incluídas, além do controlo pela tarefa de leitura de palavras regulares. Nos primeiros anos escolares, assistimos nas crianças a um processo de recodificação fonológica, necessário à aquisição de uma leitura hábil (Cary & Verhaeghe, 2001). Com

o avançar dos anos, os leitores conseguem um processamento fonológico implícito, tendo já memorizado e produzido um conjunto imenso de palavras (Cary & Verhaeghe, 2001). De acordo com alguns autores (Catts et al., 2005; Vellutino et al., 2007), espera-se que o valor preditivo da identificação de palavras, na compreensão em leitura, diminua com o aumento da idade. Tendo as palavras irregulares e as pseudopalavras diferentes mecanismos de leitura subjacentes, estas foram consideradas como potenciais preditores da compreensão em leitura. Com os resultados obtidos concluímos que, em particular, o mecanismo de descodificação (i.e., a leitura de pseudopalavras) é preditor de uma melhor compreensão e de uma melhor fluência em leitura, retirando poder preditivo à medida de Frequência de Leitura, Hábitos de Leitura (adaptado de Ducan et al., 2016) e aos itens do Questionário de Preferências de Leitura (adaptado de Mizrachi et al., 2018).

A **Hipótese 3** do presente estudo previu que os hábitos de leitura (reveladores de leitura frequente) estão associados a e predizem melhores desempenhos académicos (nota do exame de Português do 12º ano, média de secundário e média de ingresso no ensino superior). Foram realizadas correlações e análises de regressão hierárquica, que nos permitiram avaliar respetivamente, se existe, ou não uma associação entre os hábitos de leitura e o desempenho académico, e qual a influência dos primeiros no segundo. Esta hipótese foi refutada. Foi encontrada uma correlação significativa negativa entre a leitura de *sites* ou *blogs* informativos e a nota do exame de Português do 12º ano, e uma correlação marginalmente negativa entre a leitura de manuais de instrução e a média de ingresso no ensino superior. Estes resultados indicam-nos que quanto mais frequentes forem estes hábitos de leitura (de *sites* ou *blogs* informativos e de manuais de instrução), piores serão os resultados nestas medidas de desempenho académico (na nota do exame de Português e na média de ingresso no ensino superior). A partir das análises de regressão hierárquica, concluiu-se que o tempo dedicado à leitura de *sites* ou *blogs*

informativos explicou, marginalmente, 5% da variância do desempenho no exame de Português, quando controlada a influência das Tarefas de Leitura (palavras regulares, palavras irregulares e pseudopalavras) (Neves, 2015) e da medida Frequência de Leitura (adaptado de Duncan et al., 2016). Da mesma forma, o tempo dedicado à leitura de manuais de instrução explicou 5% da variância da média de ingresso no ensino superior. Tendo em conta estudos anteriores (Mol & Bus, 2011; Kumara & Kumar, 2019) seria de esperar que os hábitos de leitura tivessem um impacto positivo no desempenho académico. Kumara e Kumar (2019) demonstraram que os participantes consideram que a leitura é uma ferramenta que permite a aquisição de conhecimentos práticos, essencial para a educação, que melhora a capacidade mental/ o intelecto dos indivíduos. Os participantes deste estudo (Kumara & Kumar, 2019) afirmaram crer que os hábitos de leitura afetam o sucesso nos exames. Os resultados do presente estudo não são concordantes com estas descobertas (Mol & Bus, 2011; Kumara & Kumar, 2019), sendo que isso pode dever-se ao tamanho da amostra, ou então à grande homogeneidade no grupo de estudantes, visto que todos eles pertencem ao 1º ano da licenciatura em Ciências Psicológicas. Contudo, as diferenças observadas também podem dever-se às medidas utilizadas, ao Questionário de Hábitos de Leitura e às medidas de desempenho académico (a nota do exame de Português, a média do secundário e a média de ingresso no ensino superior), que foram determinadas de acordo com a faixa etária dos participantes.

No entanto, se tivermos em conta a quantidade de leitura (avaliada pela medida de Frequência de Leitura), e não os hábitos de leitura individuais, concluímos que a medida de Frequência de Leitura se relaciona significativamente com as médias do secundário e de ingresso no ensino superior. Isto é, quanto mais frequente for a leitura, melhores serão os resultados nestas medidas de desempenho académico (a média do secundário e a média de ingresso no ensino superior). Acrescenta-se que a medida de Frequência de Leitura

explicou, com significância, 7% da variância na média do secundário e, marginalmente, 5% da variância na média de ingresso no ensino superior. Estes resultados já são consistentes com os de outros estudos (Mol & Bus, 2011), onde a leitura frequente foi associada a melhores desempenhos acadêmicos.

A **Hipótese 4** previu que uma maior preferência pela leitura em papel se relaciona positivamente com e contribui para a compreensão em leitura e para a fluência em leitura. Foram realizadas correlações e análises de regressão hierárquica, que nos permitiram avaliar respectivamente se existe, ou não uma associação entre a preferência pela leitura em papel e o desempenho em leitura, e qual a influência da primeira no segundo. Esta hipótese foi refutada. O formato que os participantes preferem foi avaliado a partir do Questionário de Preferências de Leitura (adaptado de Mizrachi et al., 2018). A afirmação *“Se um texto que me foi recomendado tem menos de 7 páginas, eu prefiro lê-lo digitalmente.”* está negativamente associada à medida do TIL – 1 min, isto é, quanto mais os participantes discordaram com esta afirmação mais baixos foram os resultados nesta tarefa. Através das análises de regressão hierárquica, não foi observada qualquer influência por parte dos itens da dimensão Preferências de Leitura na variância do desempenho em leitura. Estes resultados não estão de acordo com os de meta-análises anteriores (Delgado et al., 2018; Kong et al., 2018), que demonstram que o formato digital não é o melhor para a leitura quando se quer promover uma melhor compreensão em leitura.

Refira-se que o presente estudo recorreu a um questionário de autorrelato para avaliar a preferência dos participantes e qual o formato de leitura mais escolhido, enquanto que de acordo com estas meta-análises (Delgado et al., 2018; Kong et al., 2018) a avaliação foi feita, no geral, através da leitura de um texto, que para metade dos participantes foi apresentado em computador e para a outra metade foi em papel. Para se

testar a compreensão, depois da leitura do texto, os participantes responderam a um questionário de escolha múltipla (Delgado et al., 2018; Kong et al., 2018). No presente estudo os participantes, em vez de responderem a um questionário de escolha múltipla, completaram diversas provas, nomeadamente o TIL – 1 min (Fernandes, Araújo, et al., 2017) e o Teste de Fluência na Leitura Silenciosa (Fernandes, Querido, Pereira, e Domingues, 2018), para obterem os resultados da compreensão e da fluência em leitura.

Ainda assim, foram encontrados estudos (e.g., Meyer & Poon, 1997) em que a eficácia da leitura em computador aparenta ser superior nos jovens adultos em comparação, por exemplo, com leitores mais idosos. Se os estudantes estiverem a realizar uma leitura digital eficaz, então esse é um fator que pode ajudar a explicar os resultados obtidos no presente estudo (i.e., o facto de não terem sido encontradas vantagens para a preferência pelo papel no desempenho em leitura).

Examinando as preferências na leitura, conclui-se que tanto os rapazes como as raparigas preferem o papel, especialmente quando os textos têm 7 páginas ou mais. Os resultados são semelhantes aos obtidos por outros autores (Mizrachi et al., 2018; Singer & Alexander, 2017).

A **Hipótese 5** pressupôs que uma maior preferência pela leitura em papel se relaciona positivamente com e que é preditora do desempenho académico. À semelhança do teste das hipóteses anteriores, foram realizadas correlações e análises de regressão hierárquica, que nos permitiram avaliar, respetivamente, se existe ou não uma associação entre a preferência pela leitura em papel e o desempenho académico, e qual a influência da primeira no segundo. A afirmação “*Se um texto que me foi recomendado tem menos de 7 páginas, eu prefiro lê-lo digitalmente.*” correlacionou-se negativamente com a nota do exame de Português do 12º ano. Portanto, quanto mais os participantes discordaram com esta afirmação mais baixos foram os valores nesta medida de desempenho académico

(a nota do exame de Português). Nas análises de regressão hierárquica, a afirmação “*Eu prefiro ter todos os meus materiais do curso acadêmico impressos.*” explicou 7% da variância e a afirmação “*Se um texto que me foi recomendado tem menos de 7 páginas, eu prefiro lê-lo digitalmente.*” 6% da variância do desempenho obtido no exame de Português do 12º ano. A concordância com a afirmação “*Eu prefiro ter todos os meus materiais do curso acadêmico impressos.*” prediz negativamente a nota do exame de Português e a discordância com afirmação “*Se um texto que me foi recomendado tem menos de 7 páginas, eu prefiro lê-lo digitalmente.*” prediz negativamente a nota do exame de Português. Além disso, a afirmação “*Se um texto que me foi recomendado tem 7 páginas ou mais, eu prefiro lê-lo em papel.*” explicou 5% da variância do desempenho obtido no exame de Português do 12º ano e 5% da variância da média de ingresso no ensino superior. Sendo a concordância com esta afirmação um preditor negativo destas medidas de desempenho acadêmico (a nota do exame de Português e a média de ingresso no ensino superior). Conclui-se que a Hipótese 5 foi refutada.

É de notar que a afirmação “*Eu geralmente sublinho e tiro notas nos meus textos acadêmicos impressos.*”, apesar de estar, apenas, relacionada com o envolvimento na aprendizagem e na leitura, está negativamente correlacionado com a média de ingresso no ensino superior. Os participantes que concordaram com esta afirmação obtiveram médias de ingresso no ensino superior mais baixas. No entanto, é de salientar que, numa análise de correlações adicional, se verificou que esta afirmação (“*Eu geralmente sublinho e tiro notas nos meus textos acadêmicos impressos.*”) se correlacionou positivamente com o hábito de leitura de *sites* ou *blogs* informativos e, por sua vez, este hábito de leitura se correlaciona negativamente com a nota do exame de Português do 12º ano. Portanto, quanto mais concordam com esta afirmação (“*Eu geralmente sublinho e tiro notas nos meus textos acadêmicos impressos.*”), maior o tempo dedicado a este hábito

de leitura (de *sites* ou *blogs* informativos) e, conseqüentemente, mais baixas foram as notas do exame de Português do 12º ano.

Por outro lado, a afirmação “*Eu geralmente sublinho e tiro notas nos meus textos acadêmicos digitais.*” associa-se positivamente com as médias do secundário e de ingresso no ensino superior, indicando que os participantes que discordaram desta afirmação reportaram médias mais elevadas.

Assim, as preferências pelo papel na leitura não aparentaram predizer positivamente o desempenho acadêmico, pois não foram encontradas correlações significativas positivas entre as variáveis que medem a preferência pelo papel na leitura e as medidas de desempenho acadêmico (nota do exame de Português do 12º ano, média de secundário e média de ingresso no ensino superior). Os participantes do presente estudo que concordam com a preferência pelo papel reportaram ter um desempenho acadêmico mais baixo. Estes resultados são semelhantes àqueles que foram reportados por Mizrachi e colaboradores (2018), isto é, que os participantes com um desempenho acadêmico mais elevado concordaram menos com a preferência pelo papel na leitura. Em conformidade com a sugestão feita por Mizrachi e colaboradores (2018), a tendência observada, contrária ao que seria esperado, pode refletir uma habituação na leitura de textos digitais, cuja utilização aumenta tendencialmente com o avançar dos anos escolares. A amostra do presente estudo é uma amostra pequena e muito homogênea e, por sua vez, serão necessários estudos adicionais para que estes possam clarificar esta tendência.

Destaca-se que a maioria dos participantes acreditam que recordam melhor informação dos textos acadêmicos e que se concentram melhor, quando estes são lidos em papel. Os participantes deste estudo relatam, igualmente, que reveem mais vezes a matéria quando têm os textos acadêmicos em papel. Logo, a percepção dos participantes, apesar de não terem sido encontradas evidências que o corroborem, é a de que aprendem

melhor quando leem em papel, o que vai ao encontro do que já foi sugerido por estudos anteriores (Chen & Catrambone, 2015; Mizrachi et al., 2018).

Em suma, a realização deste estudo pretendeu começar a responder à falta de estudos que analisam a relação entre os hábitos de leitura e as preferências de leitura (i.e., o formato digital ou o papel) e as medidas de desempenho em leitura (compreensão e fluência) e académico, em estudantes universitários portugueses.

Apesar de não ter sido encontrada uma diferença significativa, em função do género, para a frequência de leitura, verificou-se que as raparigas dedicam significativamente mais tempo à pesquisa *online* do que os rapazes. A respeito da relação entre os hábitos de leitura e o desempenho em leitura, encontrou-se uma correlação significativa positiva entre a leitura de manuais escolares e a Fluência na Leitura Silenciosa (Fernandes, Querido, Pereira, & Domingues, 2018). Depreende-se que as associações entre os hábitos de leitura e as medidas de desempenho em leitura diminuem com a idade, visto que os resultados deste estudo obtidos para as medidas de desempenho em leitura se encontram dentro dos valores esperados para os estudantes universitários. Ao contrário do que seria esperado, hábitos de leitura frequentes não se relacionam positivamente com, nem predizem positivamente o desempenho académico. No entanto, a Frequência de Leitura, que mede a quantidade de leitura, associa-se com e prediz um desempenho académico mais elevado. Por último, a preferência pelo papel na leitura não se relaciona positivamente com, nem prediz positivamente os desempenhos em leitura e académico. Não tendo sido encontradas vantagens claras para a preferência pelo papel na leitura, sugere-se que os dados obtidos refletem uma habituação na leitura de textos digitais. Ainda assim, a preferência pelo papel continua a ser superior à preferência pelo formato digital na leitura, como seria o esperado, e os participantes concordam que o papel é mais vantajoso para a aprendizagem.

Pretende-se que os resultados aqui apresentados possam beneficiar o desempenho em leitura e o desempenho académico dos estudantes universitários. Os hábitos de leitura devem ser estimulados, não só durante os períodos de aprendizagem, mas também nos de lazer. Adicionalmente, conclui-se que a leitura em formato digital está enraizada no dia-a-dia dos estudantes e do seu contexto educativo, e compreende-se que, por vezes, seja uma escolha que se torna mais acessível e prática. Os dados no presente estudo não estão totalmente em conformidade com a literatura (Delgado et al., 2018; Kong et al., 2018; Mizrachi et al., 2018), que nos diz que o papel deve ser favorecido, quando comparado com o formato digital, ainda assim, os resultados demonstraram que a leitura frequente, no geral, beneficia o sucesso académico. Sublinha-se o facto de as habilidades de leitura e em particular a descodificação terem assumido um papel preponderante na relação entre os hábitos e preferências e o desempenho em leitura avaliado pela fluência e pela compreensão em leitura.

Considera-se relevante que a leitura em formato digital e em papel seja alvo de estudos futuros, uma vez que se acredita ser importante perceber de que forma esta influencia não só o desempenho em leitura, como o desempenho académico.

No presente estudo, algumas limitações metodológicas devem, porém, ser tidas em conta, de modo a que estes resultados sejam interpretados com cautela. A amostra deste estudo é reduzida, pouco diversificada (tendo sido constituída, maioritariamente, por participantes do sexo feminino), foi recolhida numa só instituição do ensino superior, em Lisboa, e teve um único momento de avaliação, limitando assim as análises estatísticas. Neste sentido, sugere-se que, para investigações futuras haja um maior número de participantes e que a amostra seja recolhida em várias instituições do ensino superior para que esta seja mais ampla e mais heterogénea, isto é, mais representativa da população portuguesa. Seria também desejável que o modelo do estudo fosse longitudinal, ou seja,

que os estudantes universitários pudessem ser testados em dois momentos distintos (por ex.: no início e no final do ano letivo), sendo privilegiada uma aplicação individual das tarefas. É de realçar que foram utilizados instrumentos de autorrelato, sendo que estes aumentam a probabilidade de os participantes responderem ao acaso, ou de responderem de acordo com o que é socialmente desejável. No entanto, verificou-se que as respostas dos participantes estão em concordância com o que se encontra na literatura (Duncan et al., 2016; Mizrachi et al., 2018). Destaca-se que esta investigação constitui um estudo exploratório, pelo que não se pretendia a validação dos questionários adaptados de Duncan e colaboradores (2016) e de Mizrachi e colaboradores (2018). Assim, a utilização de um questionário não validado, pode ter contribuído para a ausência de resultados significativos para algumas das variáveis em estudo e, também, para a existência de alguns resultados contrários aos de estudos anteriores.

Considera-se pertinente que futuramente se estudem diferentes grupos de leitores, com e sem dificuldades de leitura, de forma a perceber se seriam reveladas diferenças entre os grupos, tanto ao nível dos hábitos de leitura, como das preferências de leitura. Duncan e colaboradores (2016) sugerem que os maus compreendedores leem menos do que os bons compreendedores, no entanto, também são encontrados estudos (e.g., Locher & Pfof, 2020) que demonstram que os leitores mais fracos passam mais tempo a ler. O modelo DIME (Cromley & Azevedo, 2007) prevê que os leitores com um leque de conhecimentos mais reduzido e um pior vocabulário, apresentam níveis de compreensão mais baixos. Deste modo, hábitos de leitura mais fracos e menos frequentes podem estar a contribuir para a falta de conhecimentos e para limitações ao nível do vocabulário.

Referências

- Alves, R. A., & Castro, S. L. (2005). Despistagem da dislexia em adultos através do Questionário História de Leitura. *IberPsicologia: Anales de la Revista de Psicología General y Aplicada*, 10 (8.9).
- Anderson, R. C., Wilson, P. T., & Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 285-303.
- Cary, L., & Verhaeghe, A. (2001). Acesso consciente aos gestos articulatórios da fala: Evidência de uma dissociação entre maus leitores e leitores disléxicos. *Psicologia, Educação e Cultura*, 5(2), 237-250.
- Catts, H. W., Hogan, T. P., & Adlof, S. M. (2005). Developmental changes in reading and reading disabilities. Em H. W. Catts, & A. G. Kamhi, *The connections between language and reading disabilities* (pp. 25-40). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development*. (2nd ed.). Harcourt Brace.
- Chassiakos, Y. L., Radesky, J., Christakis, D., Moreno, M. A., & Cross, C. (2016). Children and adolescents and digital media. *Pediatrics*, 138(5). doi:<https://doi.org/10.1542/peds.2016-2593>
- Chen, D.-W., & Catrambone, R. (2015, September). Paper vs. Screen: Effects on Reading Comprehension, Metacognition, and Reader Behavior. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society 59th Annual Meeting*, 59(1), 332-336. doi:<https://doi.org/10.1177/1541931215591069>

- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, *108*(1), 204-256.
- Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *99*(2), 311-325. doi:10.1037/0022-0663.99.2.311
- Curtis, M. E. (1980). Development of components of reading skill. *Journal of Educational*, *72*(5), 656–669. doi:https://doi.org/10.1037/0022-0663.72.5.656
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018, November). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, *25*, 23-38. doi:https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003
- Dillon, A. (1992). Reading from paper versus screens: a critical review of the empirical literature. *Ergonomics*, *35*(10), 1297-1326.
- Duncan, L. G., McGeown, S. P., Griffiths, Y. M., Stothard, S. E., & Dobai, A. (2016). Adolescent reading skill and engagement with digital and traditional literacies as predictors of reading comprehension. *British Journal of Psychology*, *107*(2), 209-238. doi:https://doi.org/10.1111/bjop.12134
- Ehri, L. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman, *Reading acquisition* (pp. 107-143). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, *9*(2), 167–188. doi:https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4

- Faria, H., Pessoa, I., & Neto, A. S. (2018). Hábitos de Utilização das Novas Tecnologias em Crianças e Jovens. *Gazeta Médica*, 5(4).
doi:<https://doi.org/10.29315/gm.v5i4.214>
- Fernandes, S., Querido, L., Pereira, M., & Domingues, M. (2018). Teste de Fluência na Leitura Silenciosa em Contexto para o Português Europeu: Estudo Preliminar de Validação com Estudantes Universitários. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 52(3), 87-98.
doi:<https://doi.org/10.21865/RIDEP52.3.07>
- Fernandes, S., Querido, L., Verhaeghe, A., & Araújo, L. (2018). What is the relationship between reading prosody and reading comprehension in European Portuguese? Evidence from grades 2 to 5. *Journal of Research in Reading*, 41(S1), S102-S129.
doi:<https://doi.org/10.1111/1467-9817.12248>
- Fernandes, S., Querido, L., Verhaeghe, A., Marques, C., & Araújo, L. (2017). Reading development in European Portuguese: relationships between oral reading fluency, vocabulary and reading comprehension. *Reading and Writing*, 30(9), 1987–2007.
doi:<https://doi.org/10.1007/s11145-017-9763-z>
- Fernandes, S., Simões, C., Querido, L., & Verhaeghe, A. (2015). Fluência na leitura oral de texto e de palavras: estudo transversal com adolescentes portugueses. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, 1(39), 113-124.
- Fernandes, S., Ventura, P., Querido, L., & Morais, J. (2008). Reading and spelling acquisition in European Portuguese: a preliminary study. *Reading and Writing*, 21, 805-821.

- Fernandes, T., Araújo, S., Sucena, A., Reis, A., & Castro, S. (2017). The 1-min screening test for reading problems in college students: Psychometric properties of the 1-min TIL. *Dyslexia*, 23(1), 66-87. doi:<https://doi.org/10.1002/dys.1548>
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Maxwell, L. (1988). The validity of informal measures of reading comprehension. *Remedial and Special Education*, 9(2), 20-28. doi:<https://doi.org/10.1177/074193258800900206>
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific studies of reading*, 5(3), 239-256. doi:https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_3
- Gagliano, A., Ciuffo, M., Ingrassia, M., Ghidoni, E., Angelini, D., Benedetto, L., Germanò, E., & Stella, G. (2015). Silent reading fluency: Implications for the assessment of adults with developmental dyslexia. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 37(9), 972-980. doi:<https://doi.org/10.1080/13803395.2015.1072498>
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6-10. doi:<https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231-256. doi:https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_3
- Hershner, S. D., & Chervin, R. D. (2014). Causes and consequences of sleepiness among college students. *Nature and Science of Sleep*, 6, 73–84. doi:10.2147/NSS.S62907

- Hill, C. J., Bloom, H. S., Black, A. R., & Lipsey, M. W. (2008). Empirical benchmarks for interpreting effect sizes in research. *Child Development Perspectives*, 2(3), 172-177. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00061.x>
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, 2, 127–160.
- Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B., & Torgesen, J. K. (2008). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 4-32. doi:<https://doi.org/10.1080/10573560802491208>
- Jeong, H. (2012). A comparison of the influence of electronic books and paper books on reading comprehension, eye fatigue, and perception. *The Electronic Library*, 30(3), 390-408.
- Juel, C., Griffith, P. L., & Gough, P. B. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*, 78(4), 243–255. doi:<https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.4.243>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kirsch, I. S., & Guthrie, J. T. (1984). Adult reading practices for work and leisure. *Adult Education Quarterly*, 34(4), 213-232. doi:<https://doi.org/10.1177/0001848184034004003>
- Kong, Y., Seo, Y. S., & Zhai, L. (2018, August). Comparison of reading performance on screen and on paper: A meta-analysis. *Computers & Education*, 123, 138-149. doi:<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.005>

- Kumara, B., & Sampath Kumar, B. T. (2019). Impact of Reading habits on the Academic Achievements: A Survey. *Library Philosophy and Practice*.
- LaBerge, D., & Samuels, J. S. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive psychology*, 6(2), 293-323. doi:[https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)
- Leite, I., Fernandes, T., Araújo, L., Fernandes, S., Querido, L., Castro, S. L., Ventura, P., & Morais, J. (2006). Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. In F. Azevedo, *Língua Materna e Literatura Infantil Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 129-159). Lisboa: Lidel.
- Locher, F. M., & Pfof, M. (2020). The relation between time spent reading and reading comprehension throughout the life course. *Journal of Research in Reading*, 43(1), 57-77. doi:<https://doi.org/10.1111/1467-9817.12289>
- Mazzer, K., Bauducco, S., Linton, S. J., & Boersma, K. (2018). Longitudinal associations between time spent using technology and sleep duration among adolescents. *Journal of Adolescence*, 66, 112-119. doi:<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.05.004>
- McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M., & Stothard, S. E. (2015). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading and writing*, 28, 545–569. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s11145-015-9543-6>
- Meyer, B. J., & Poon, L. W. (1997). Age differences in efficiency of reading comprehension from printed versus computer-displayed text. *Educational Gerontology*, 23(8), 789-807.

- Meyer, B. J., & Rice, G. E. (1984). The structure of text. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 319-352). Longman.
- Myers, S. S. (1997). Perspectives on schema and reading comprehension: Central or formal schema? What promises? In: K. Camperel, B. L. Hayes & R. Telfer (Eds.), *American reading forum online yearbook* (Vol. XVII). Retrieved from http://www.americanreadingforum.org/yearbook/yearbooks/97_yearbook/volume97.htm#top
- Mizrachi, D., Salaz, A. M., Kurbanoglu, S., Boustan, J., & on behalf of the ARFIS Research Group. (2018, May). Academic reading format preferences and behaviors among university students worldwide: A comparative survey analysis. *PLoS ONE*, *13*(5), 1-32. doi:<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0197444>
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, *137*(2), 267–296. doi:<https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Neves, M. G. (2015). Diferenciação entre bons leitores e leitores fracos estudantes do ensino superior (Doctoral dissertation).
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris: OECD Publishing. doi:<https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. Oxford University Press.
- Perfetti, C. A., Marron, M. A., & Foltz, P. W. (1996). Sources of comprehension failure: Theoretical perspectives and case studies. In C. Cornoldi, & J. Oakhill, *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 137–165). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Pfost, M., Dörfler, T., & Artelt, C. (2013). Students' extracurricular reading behavior and the development of vocabulary and reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 26, 89-102. doi:<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.04.008>
- Pitcher, S. M., Albright, L. K., DeLaney, C. J., Walker, N. T., Seunariningsih, K., Mogge, S., Headley, K. N., Ridgeway, V. G., Peck, S., Hunt, R., & Dunston, P. J. (2007). Assessing adolescents' motivation to read. *Journal of adolescent & adult literacy*, 50(5), 378-396. doi:<https://doi.org/10.1598/JAAL.50.5.5>
- Porion, A., Aparicio, X., Megalakaki, O., Robert, A., & Baccino, T. (2016). The impact of paper-based versus computerized presentation on text comprehension and memorization. *Computers in Human Behavior*, 54, 569-576. doi:<https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.002>
- Recht, D. R., & Leslie, L. (1988). Effect of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 16-20. doi:10.1037/0022-0663.80.1.16
- Reinecke, L., Meier, A., Aufenanger, S., Beutel, M. E., Dreier, M., Quiring, O., Stark, B., Wölfling, K., & Müller, K. W. (2018). Permanently online and permanently procrastinating? The mediating role of Internet use for the effects of trait procrastination on psychological health and well-being. *New Media & Society*, 20(3), 862-880. doi:<https://doi.org/10.1177/1461444816675437>
- Samuelstuen, M. S., & Braten, I. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 107-117. doi:10.1111/j.1467-9450.2005.00441.x

- Seok, S., & DaCosta, B. (2014). Oral reading fluency as a predictor of silent reading fluency at secondary and postsecondary levels. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(2), 157-166. doi:<https://doi.org/10.1002/jaal.342>
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151-218. doi:10.1016/0010-0277(94)00645-2
- Singer, L. M., & Alexander, P. A. (2017, December). Reading on Paper and Digitally: What the Past Decades of Empirical Research Reveal. *Review of Educational Research*, 87(6), 1007–1041. doi:<https://doi.org/10.3102/0034654317722961>
- Vandenhoeck, T. (2013). Screen reading habits among university students. *International Journal of Education and Development using ICT*, 9(2), 37-47.
- Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J. J., & Chen, R. (2007). Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading*, 11(1), 3-32.
- Wästlund, E., Reinikka, H., Norlander, T., & Archer, T. (2005). Effects of VDT and paper presentation on consumption and production of information: Psychological and physiological factors. *Computers in Human Behavior*, 21(2), 377-394.
- Wu, M.-d., & Chen, S.-c. (2011). Graduate students' usage of and attitudes towards e-books: experiences from Taiwan. *Program*, 45(3), 294-307.