

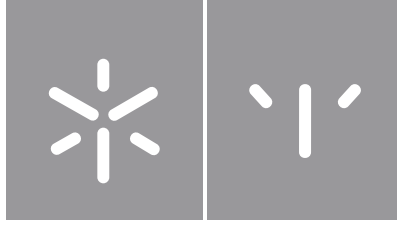


**Universidade do Minho**  
Escola de Psicologia

Maria Ribeiro Mendes

**Vocabulário e compreensão oral: Efeitos  
num programa de intervenção na  
compreensão leitora**





**Universidade do Minho**

Escola de Psicologia

Maria Ribeiro Mendes

**Vocabulário e compreensão oral: Efeitos  
num programa de intervenção na  
compreensão leitora**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado Integrado em Psicologia

Trabalho efetuado sob a orientação de  
**Professora Doutora Irene Cadime**  
e  
**Professora Doutora Iolanda Ribeiro**

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

### ***Licença concedida aos utilizadores deste trabalho***



**Atribuição-NãoComercial-SemDerivações  
CC BY-NC-ND**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

## **Agradecimentos**

Aproxima-se o final da etapa mais enriquecedora e desafiante da minha vida e não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que me apoiaram e contribuíram para que pudesse chegar até aqui com o maior sentimento de felicidade e concretização. Assim, gostaria de agradecer à Professora Irene Cadime e à Professora Iolanda Ribeiro pelo apoio, disponibilidade e acompanhamento. O vosso contributo foi sem dúvida essencial para a realização desta dissertação. Obrigada pela atenção e confiança que depositaram em mim.

À minha Mãe, por todos os sacrifícios que fez para que eu conseguisse realizar os meus sonhos. Por ser uma inspiração, o meu maior exemplo de ambição, força, coragem, determinação e resiliência. Obrigada por estares sempre presente e acreditares sempre em mim. É um privilégio ter-te como Mãe. Sem ti nada disto seria possível. Adoro-te!

De seguida, agradeço às minhas melhores amigas Rita e Beatriz, por estarem comigo desde sempre, pela amizade verdadeira e palavras certas, por me apoiarem incondicionalmente e me darem o ombro quando mais preciso. Obrigada por serem o meu porto seguro.

Ao Broco por serem, sem dúvida, as melhores pessoas que poderia ter conhecido nestes últimos anos. Agradeço por toda a entreaajuda, por todos os momentos de partilha e conselhos, pelos momentos de festa e pelas longas horas de estudo e desespero em conjunto. Com pessoas como vocês o mundo fica muito mais fácil e bonito. Obrigada por serem a minha segunda casa.

À minha Gabriela por nunca ter desistido de mim, pela amizade genuína e por me encorajar a lutar e me mostrar que sou capaz de tudo aquilo que eu quiser. Ao Márcio pela confiança, pelos bons momentos que vieram e ainda hão de vir e por me deixar fazer parte da sua vida.

À minha Adriana. Pela paciência, apoio incondicional, por gostar de mim todos os dias e por ser o meu equilíbrio emocional. Obrigada por tudo, principalmente por seres quem és.

*“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.*

*Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”*

Saint-Exupéry

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 19/10/2021

Assinatura: *Mania Ribeiro Mendes*

### **Resumo**

A compreensão da leitura é a base para a obtenção de conhecimento nas diferentes disciplinas, consistindo num importante indicador da aprendizagem e do percurso escolar. A compreensão oral e o vocabulário são preditores importantes que têm contribuído para a compreensão da leitura, sendo também relevantes para a descrição e explicação das diferenças individuais. O objetivo principal deste estudo foi investigar em que medida os efeitos de um programa de intervenção na compreensão da leitura são influenciados pelo nível de desempenho inicial no vocabulário e compreensão oral. A amostra é composta por 90 crianças do 3º ano de escolaridade. Administrou-se o Subteste Vocabulário da Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças, o Teste de Compreensão de Textos na Modalidade Oral-Narrativo e o Teste de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura-Narrativo. Os resultados indicaram que as mudanças na compreensão da leitura não foram influenciadas pelo vocabulário e compreensão oral. São discutidos os resultados analisando-se as implicações para a intervenção na compreensão da leitura.

*Palavras-chave:* compreensão de leitura, compreensão oral, intervenção, vocabulário.

Vocabulary and listening comprehension: Effects on reading comprehension intervention  
program

**Abstract**

Reading comprehension is the basis for obtaining knowledge in different subjects, consisting of an important indicator of learning and school path. Listening comprehension and vocabulary are important predictors that have contributed to reading comprehension and are also relevant to the description and explanation of individual differences. This study aims to investigate what extent the effects of an intervention program on reading comprehension are influenced by the level of initial performance in vocabular and listening comprehension. The sample of this study is composed of 90 students from the third grade. The Wisc Vocabulary Subtest, Test of Reading Comprehension of Oral Texts and Test of Reading Comprehension of Narrative Texts were applied. Results indicated that changes in reading comprehension were not influenced by vocabulary and listening comprehension. The results are discussed and limitations of the study as well as guidelines for future research are presented.

*Keywords:* intervention, listening comprehension, reading comprehension, vocabulary.



## Índice

Introdução.....	8
Metodologia.....	15
Participantes .....	15
Medidas .....	15
Procedimento .....	16
Análise estatística .....	17
Resultados .....	18
Discussão.....	22
Referências .....	26
Anexo.....	30

## Índice de tabelas

Tabela 1. <i>Estatística Descritiva dos Resultados Obtidos na Compreensão da leitura, Compreensão oral e Vocabulário</i> .....	18
Tabela 2. <i>Correlações de Pearson entre a Leitura no Momento 1 e 2, Vocabulário e Compreensão oral</i> .....	19
Tabela 3. <i>Estatística descritiva e resultados da análise de variância para avaliar a mudança na compreensão da leitura em função do grupo (alto e baixo desempenho em compreensão oral)</i> .....	20
Tabela 4. <i>Estatística descritiva e resultados da análise de variância para avaliar a mudança na compreensão da leitura em função do grupo (alto e baixo desempenho no vocabulário)</i> .....	21

## Índice de figuras

Figura 1. <i>Resultados dos Grupos Extremos da Compreensão oral na Compreensão da leitura no Pré-teste e Pós-teste</i> .....	21
Figura 2. <i>Resultados dos Grupos Extremos do Vocabulário na Compreensão da leitura no Pré-teste e Pós-teste</i> .....	22

## **Introdução**

A compreensão da leitura é entendida como um processo que implica a construção e extração de um significado através de uma interação e envolvimento com a linguagem escrita que ocorre através da interação de três fatores: o leitor, o texto e o contexto (Snow, 2002). Alguns investigadores (e.g., Alvermann & Eakle, 2003; Spörer & Brunstein, 2009; Wolf et al., 2018) defendem que a compreensão da leitura é essencial para a aprendizagem em diferentes disciplinas, consistindo num importante indicador da aprendizagem e do percurso escolar. Os primeiros anos de escolaridade são particularmente importantes uma vez que muitas das dificuldades de leitura podem ser evitadas se aos alunos for proporcionada uma intervenção atempada (Partanen & Siegel, 2014; Simmons et al., 2008).

De acordo com o Modelo Simples de Leitura de Hoover e Gough (1990) - a compreensão da leitura é o produto da: decodificação de palavras (i.e., capacidade de processar informações ortográficas e conectá-las às informações fonológicas correspondentes para ler as palavras com precisão) e da linguagem oral (i.e., habilidades de linguagem como o vocabulário e a compreensão oral). Assim, variáveis como a compreensão oral e o vocabulário são consideradas como importantes preditores que têm contribuído para a compreensão da leitura e, são também consideradas relevantes para a descrição e explicação das diferenças individuais na mesma (Cromley & Azevedo, 2007; Hoover & Gough, 1990; Swart et al., 2017), bem como para orientar a elaboração de programas de intervenção. Os dados da investigação mostram igualmente que a compreensão da leitura é influenciada por um conjunto alargado de variáveis, entre as quais o vocabulário.

A presente investigação tem como objetivo investigar em que medida as mudanças no desempenho dos alunos que participaram num programa de intervenção na compreensão da leitura são influenciados pelo nível de desempenho inicial no vocabulário e da compreensão oral.

## **Compreensão da leitura e Compreensão oral**

A compreensão oral é definida como um processo ativo, no qual, o individuo ouve algo que é falado, constrói um significado e relaciona isso ao conhecimento já existente (Gilakjani & Ahmadi, 2011; Kim & Pilcher, 2016). A relação entre a compreensão oral e a compreensão da leitura está de acordo com as exigências das diferentes tarefas e aos tipos de texto que têm que ser compreendidos (Diakidoy et al., 2005). Muijselaar e investigadores (2017) indicam que a leitura e compreensão oral podem se relacionar nos requisitos específicos de cada tarefa (e.g., se um teste é cronometrado ou não, se é apenas utilizado um tipo de texto e pergunta ou são utilizados vários tipos de textos e perguntas). Ainda

assim, a aptidão de compreensão oral de uma criança deve ser monitorizada simultaneamente com a compreensão de leitura e, se necessário, disponibilizar intervenções específicas para ajudar as crianças a trabalhar com essas variáveis (Wolf et al., 2018).

### **Compreensão da leitura e Vocabulário**

O vocabulário refere-se à capacidade de compreender o significado das palavras (Wagner et al., 2007). A importância do vocabulário para a compreensão da leitura deve-se ao facto de que para compreender uma passagem de um texto, o leitor deve compreender a maior parte das palavras nele inseridas (Johnston et al., 2008). A literatura revela que melhorar o vocabulário melhora a compreensão da leitura e que os significados das palavras são aprendidos em grande parte por meio da experiência com a leitura (Baumann et al., 2003). Assim, a compreensão pode depender mais do conhecimento básico de vocabulário relativamente aos leitores com boas habilidades de compreensão, que possuem um vocabulário mais extenso (Van den Bosch et al., 2018). Estudos também mostram que a relação entre o vocabulário e a compreensão da leitura é particularmente forte em pessoas com baixa compreensão (Wolf et al., 2018). Segundo Biemiller (2005) os maus leitores ganham substancialmente menos palavras, ao contrário dos bons leitores, sendo que uma das razões para o baixo crescimento do vocabulário é o menor volume de leitura dentro e fora do ambiente escolar. Desta forma, se os maus leitores dedicarem mais tempo à leitura, o seu vocabulário pode melhorar (O'Connor et al., 2010). De acordo com este último autor, a quantidade de vocabulário deve ser maior em textos mais complexos, o que fornece aos alunos mais oportunidades de encontrar vocabulário desconhecido ou palavras parcialmente compreendidas em contexto de esclarecimento e, deste modo, os alunos que lerem textos mais complexos deverão obter maiores ganhos de vocabulário.

### **Intervenção na Compreensão da leitura**

Ao longo dos últimos anos, a intervenção na compreensão da leitura tem vindo a ser prioritária em estudos a nível internacional, onde o propósito do ensino de estratégias de leitura é ajudar os alunos a compreender o significado do texto e, com isto, melhorar a compreensão da leitura. As intervenções que visam a compreensão da leitura normalmente usam uma de duas abordagens: ensino de habilidades específicas ou ensino de estratégias (Johnston et al., 2008).

Dentro desses programas há alguns que focam esta linha de intervenção, na instrução de habilidades específicas. Wanzek e colaboradores (2017) examinaram os efeitos da implementação de uma intervenção multicomponente na leitura de palavras, vocabulário e compreensão de leitura, em

alunos com dificuldades na compreensão da leitura. Foram avaliados 451 alunos do 4º ano de dezasseis escolas primárias. Os alunos com baixo desempenho (abaixo percentil 30) na medida *Gates-MacGinitie Reading Tests* (GRMT), foram selecionados para o estudo e atribuídos aleatoriamente para o grupo experimental (GE; n=226) e de comparação (GC; n=225). Em ambos os grupos os alunos tinham baixo desempenho. Os alunos distribuídos no GE foram repartidos por grupos de 4 a 7 elementos, no qual cada um recebeu a intervenção diária durante 30 minutos até 120 aulas, aplicada por 17 professores. O GC recebeu currículo regular escolar. Um total de 130 alunos (GE=62; GC=68) receberam também intervenção suplementar por parte das respetivas escolas durante o ano em grupos até 5 elementos, pelos professores, com um máximo de 50 minutos por sessão. Os resultados mostram que os alunos do GE superaram os alunos do GC na compreensão da leitura. Enquanto que o GE teve progressos na compreensão da leitura, o grupo de comparação manteve o seu nível inicial. No entanto, não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos na leitura de palavras e no vocabulário. Uma possível justificação para esse resultado é que embora o programa seja multicomponente, cerca 40% da intervenção concentrou-se na compreensão da leitura. Recentemente, Wanzek e colaboradores (2020) examinaram a eficácia da implementação de uma intervenção intensiva de leitura multicomponente na compreensão da leitura, leitura de palavras e fluência de leitura, em 306 alunos do 4º ano de quinze escolas primárias, com graves dificuldades de leitura. Todos os alunos tiveram pontuações iguais ou abaixo do percentil 15 na medida GRMT. De forma aleatória, os participantes foram distribuídos pelo GE (n=154) e pelo GC (n=152). O GE recebeu aproximadamente 100 sessões de intervenção durante o ano letivo, realizadas em sessões diárias de 45 minutos em pequenos grupos de 2 a 3 alunos, em contexto de sala de aula. A intervenção foi aplicada por 26 pessoas, das quais, 16 deles professores. O GC para além do programa normal escolar, recebeu uma intervenção de leitura complementar fornecida pela escola, em sessões diárias de 21 a 40 minutos, em pequenos grupos até 5 elementos, aplicado por um professor especialista em leitura. Os resultados mostram que os alunos do GE superaram os alunos do GC na leitura de palavras e fluência de leitura de palavras. Os alunos de ambos os grupos obtiveram ganhos semelhantes na compreensão da leitura durante o ano letivo.

Mesa e investigadores (2020) realizaram um estudo que teve como objetivo melhorar as habilidades de leitura promovendo habilidades de decodificação e a compreensão da linguagem oral. Participaram no estudo 68 alunos de língua espanhola, com idades compreendidas entre os 4 e os 14 anos. O programa de intervenção incorporou treino em conhecimento de letras, decodificação, consciência fonológica, vocabulário e foco em estratégias de leitura. A intervenção foi administrada em ambiente escolar, fora da sala de aula, por quatro tutores. Os participantes foram divididos por um grupo

experimental (GE; n=34) e um *waiting group* (WG; n=34). Os alunos no GE tiveram 4 sessões de intervenção semanais durante 27 semanas, ao longo do ano letivo. No início do programa, os participantes receberam três sessões de leitura de 20 minutos e uma sessão de linguagem de 30 minutos por semana. Após 14 semanas de intervenção, foram feitas avaliações para monitorizar o progresso. Terminada a intervenção no GE, os alunos do WG receberam 4 sessões de intervenção semanais durante 20 semanas. Os resultados mostram que o GE apresentou maiores ganhos na consciência de fonemas, conhecimento de palavras, leitura de palavras e vocabulário, sendo que as crianças com maiores dificuldades tiveram maiores ganhos na consciência de fonemas e conhecimento de palavras do que as com menos dificuldades. Contudo, não foram observados resultados significativos na compreensão oral.

Por outro lado, há outros programas que focam uma linha de intervenção distinta que se centram na promoção de estratégias. Gayo e colaboradores (2014) aplicaram uma intervenção na compreensão da leitura realizada com o programa “Aprender a Compreender Torna mais fácil o saber” (I Ribeiro et al., 2010), com o objetivo de analisar o efeito da intervenção em alunos do 5º e 6º ano de escolaridade e, determinar a manutenção dos seus efeitos na compreensão da leitura e planeamento. Neste estudo, a amostra foi constituída por 94 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e 12 anos, de uma escola pública. Foram distribuídos aleatoriamente os alunos por um grupo experimental (GE) e grupo de comparação (GC). A intervenção foi composta por 30 unidades temáticas, com diferentes níveis de dificuldade, que incluiu diversos tipos de textos com tarefas de compreensão de leitura correspondentes a cada um deles. As atividades realizadas envolveram diversos formatos de resposta, desde escolha múltipla, resposta curta, verdadeiro e falso, completar, entre outros. O tempo das sessões foi de 60 a 90 minutos, um dia por semana, durante seis meses do período letivo, integrada no currículo regular escolar, realizada pelo professor titular. A intervenção seguiu a seguinte sequência: leitura do texto, de seguida respondiam-se às questões formuladas e, por fim, anotavam-se as respostas nos espaços correspondentes. Em cada sessão, os professores explicavam o que fazer e como se organizar em cada atividade. Os textos tanto eram lidos de forma individual, em silêncio ou em voz alta, ou eram os próprios professores a ler. Os alunos tanto trabalhavam individualmente ou a pares, em pequenos grupos ou grupo turma. Os últimos dez minutos da tarefa foram dedicados à discussão e avaliação da atividade realizada. O GC foi orientado por outros dois professores, onde seguiam uma metodologia habitual, que consistia na explicação das tarefas a serem realizadas com os textos de um livro semelhante em termos de estrutura e complexidade do GE, realizando os exercícios propostos individualmente. Tanto o GC como o GE receberam as mesmas horas de intervenção. No que concerne aos resultados obtidos, pode-se afirmar que o programa “Aprender a Compreender torna mais fácil o saber” foi eficaz para os alunos do

5ºano. Os dados pós-intervenção mostraram diferenças significativas nas pontuações do teste de compreensão de leitura no GE, que foi inicialmente equivalente ao GC, o que mostrou que as estratégias de instrução do programa produziram melhorias para esta faixa etária. Quanto ao GC, tanto do 5º e 6º ano, obtiveram resultados semelhantes na compreensão da leitura e planejamento em alguns momentos de mediação. Estes resultados salientam a eficácia dos programas de ensino da compreensão leitora, ao incluir suporte em forma de perguntas formuladas em contexto de aprendizagem, com a finalidade de consciencializar os alunos sobre as estratégias cognitivas mais eficientes para o desenvolvimento da compreensão da leitura.

Num estudo de Fonseca et al. (2019), foi aplicado um programa de intervenção na compreensão da leitura com o objetivo de verificar a sua eficácia em 127 alunos do 4º ano de escolaridade, de diferentes escolas, comparando os resultados obtidos com um grupo de controlo. Nesta intervenção foram selecionados alunos com e sem dificuldades de aprendizagem. Os participantes foram distribuídos por um grupo de experimental (GE), composto por 80 alunos, e por um grupo de controlo (GC), composto por 40 alunos. No GE foram implementadas 16 sessões de 80 minutos, 2 vezes por semana, efetuada por três docentes de forma alternada. A intervenção consistiu na integração de atividades desenvolvidas de forma oral entre professores e alunos, e atividades de forma escrita baseadas num texto. Nas sessões foram incluídos 7 textos narrativos e 9 textos expositivos, um texto por sessão, que incluíram atividades previamente construídas. Foi também incluída a leitura de textos curtos para explicitar as competências e estratégias. Em cada sessão o tempo foi dividido em três momentos: “antes de leitura” - onde se trabalhava de forma oral a conceptualização de palavras que seriam encontradas posteriormente no texto e a ativação de conhecimentos prévios, “leitura ativa” - momento em que se lia o texto duas vezes e se esclareciam dúvidas, e “após a leitura” - na qual se realizavam atividades, tanto de forma oral como escrita, relacionadas com a compreensão do texto lido. O GC recebeu apenas o currículo regular escolar. Foram aplicadas provas de avaliação de vocabulário, construção de inferências, autorregulação, compreensão da estrutura textual e compreensão da leitura. No que concerne aos resultados obtidos, na análise do pós-teste, apenas o GE apresentou melhorias significativas nas medidas de compreensão de leitura, compreensão de estrutura de textual, inferências e no vocabulário. Observaram-se também melhorias na autorregulação dos participantes. Em contrapartida, não foi detetada nenhuma mudança no GC.

Com a finalidade de estudar a eficácia das intervenções projetadas para melhorar os resultados da leitura (i.e., leitura de palavras e pseudopalavras, fluência da leitura e compreensão da leitura) em alunos

do 1º ao 3º ano de escolaridade em risco de dificuldade na leitura, Gersten e colaboradores (2020) elaboraram uma meta-análise que contemplou 33 estudos de intervenções de leitura realizados entre o ano 2002 e 2017. A seleção dos estudos teve como critérios de inclusão: a) serem realizados nos Estados Unidos e o idioma ser inglês; b) tiveram que se focar em práticas educacionais preventivas e atividades destinadas a ajudar os alunos em risco de leitura; c) as intervenções deveriam ter pelo menos 8 horas de duração e fornecidas a pequenos grupos de alunos ou individualmente, conduzidas na escola ou fora dela, durante o ano letivo ou durante as férias de verão; e d) podiam ser administradas por professores, investigadores, tutores, voluntários ou pelos pais. Em 21 dos 33 estudos as intervenções tinham como características serem administradas aos alunos de forma individual e nos restantes 12 estudos foram administradas em pequenos grupos (2 a 5 alunos). As intervenções foram implementadas por um investigador em 9 dos 33 estudos, por um professor em 7 estudos e um paraprofissional em 15 estudos. A média de horas semanal das intervenções variou entre quarenta e cinco minutos e quatro horas. Todos os estudos examinaram intervenções que se concentraram na construção de competências de leitura dos alunos em mais de uma área (e.g., decodificação, fluência, compreensão). As instruções nas intervenções eram sistemáticas e explícitas. Os resultados revelaram efeitos positivos, no sentido que, os alunos do 1.º ao 3.º. ano em risco de aprendizagem, beneficiaram do conjunto de intervenções de leitura estudadas. Estes também revelaram que os maiores ganhos foram na leitura de palavras e pseudopalavras, compreensão e fluência de leitura.

Apesar da maior parte das intervenções revistas serem aplicadas em alunos com dificuldades na aprendizagem, Gottheil e investigadores (2019) efetuaram um estudo onde excluíram alunos com dificuldades de aprendizagem, deficiência auditiva ou de linguagem e distúrbios psiquiátricos. O objetivo dos autores foi analisar a eficácia de um programa de intervenção para melhorar a compreensão da leitura e verificar quais as possíveis mudanças ocorridas no período aplicação do programa na decodificação e compreensão da leitura em termos de vocabulário, monitorização da compreensão, produção de inferências e compreensão da estrutura textual, e qual a relação entre as variáveis mencionadas. O programa foi aplicado em 102 alunos de língua espanhola, com idades compreendidas entre os 9 e 10 anos, de três colégios privados. Os alunos receberam 30 semanas de intervenção, uma sessão de 2 horas por semana, realizada pelos seus professores, durante o ano letivo. Cada grupo-aula completou 16 unidades de trabalho, e tal como no estudo de Fonseca e investigadores (2019), cada uma delas era organizada em três momentos: “antes da leitura”, “leitura ativa” e “após a leitura”. Foram aplicados testes de leitura de palavras e não palavras, fluência de leitura, bem como testes de vocabulário, monitorização e testes específicos de compreensão de textos. Os resultados mostram que

após a intervenção, os alunos apresentaram melhor desempenho nas medidas de leitura e fluência. Na prova de vocabulário houve também melhorias nos resultados, indicando que os alunos tinham conhecimento de mais palavras conseguiram melhorar a capacidade de expressar e explicar o significado das mesmas. Na monitorização da compreensão, após a intervenção, as crianças conseguiram identificar com mais eficácia as incongruências nos textos, verificar de forma mais adequada a sua compreensão e conseguiram identificar os elementos mais relevantes dos textos e a sua ideia central. Em relação à compreensão dos textos, os alunos apresentaram uma melhor compreensão do texto.

Alguns estudos testaram se os programas compreensão da leitura são diferentes em crianças com diferentes níveis de compreensão oral. Refira-se, neste âmbito, o estudo realizado por McCartney e investigadores (2015) no qual analisaram o efeito do ensino de estratégias de compreensão leitora em 47 alunos com e sem dificuldades de compreensão oral - 18 com dificuldades na compreensão oral e 29 sem dificuldades compreensão oral - de cinco turmas de três escolas primárias, com idades compreendidas entre os 6 e 8 anos. O programa foi administrado pelos professores, realizadas em pequenos grupos ou de forma individual, conforme apropriado. A intervenção teve duração de oito meses aplicada diariamente. As estratégias do programa consistiram: na revisão dos conhecimentos prévios dos alunos; em desenvolver e responder as ideias importantes do texto; em visualizar o significado do texto; esclarecimento de dúvidas; inferências em torno do texto; num resumo sobre o que foi aprendido e recontar os pontos principais do texto. Tanto os alunos com dificuldades como os sem dificuldades tiveram um bom progresso na compreensão da leitura. Os alunos sem dificuldades na compreensão oral alcançaram pontuações de compreensão de leitura significativamente mais altas. No entanto, os alunos com dificuldades também tiveram um aumento significativo na compreensão da leitura, embora não tenham conseguido alcançar os seus colegas. Apesar da intervenção ter sido bem-sucedida para todos os alunos, os resultados sugerem que é necessário um maior estudo e intervenção controlada. No entanto, parecem ser inexistentes os estudos sobre os efeitos de programas de intervenção na compreensão da leitura que controlassem os efeitos do vocabulário, por exemplo, crianças com alto e baixo vocabulário.

O presente estudo enquadra-se no âmbito de um projeto mais alargado que visava a implementação de um programa de intervenção na compreensão da leitura em alunos do 3º ano de escolaridade e a avaliação das mudanças do desempenho em compreensão dos alunos que participaram no mesmo.

Os estudos revistos permitem concluir que o ensino explícito da compreensão da leitura é eficaz para aumentar os níveis de desempenho da mesma. Inclusivamente, as intervenções que aplicam o ensino



de estratégias e que ao mesmo tempo, promovem outras competências como, por exemplo, a compreensão oral e o vocabulário, mostram efeitos positivos sobre a compreensão da leitura. Uma vez que estudos indicam que o vocabulário e a compreensão oral são variáveis preditores da compreensão da leitura (e.g., Beck & McKeown, 2007; Bree & Zee, 2020; Kim & Pilcher, 2016; Wolf et al., 2018), a presente investigação tem como objetivo investigar em que medida os efeitos de um programa de intervenção na compreensão da leitura são influenciados pelo nível de desempenho inicial no vocabulário e compreensão oral. Espera-se que no fim da intervenção tanto os alunos com alto e baixo desempenho no vocabulário e compreensão oral apresentem melhores resultados de compreensão da leitura.

### **Metodologia**

#### **Participantes**

A amostra do presente estudo é composta por 90 crianças do 3º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico, das quais 44 (48,9%) são do sexo feminino e 46 (51,1%) do sexo masculino. Todos os participantes eram falantes do Português Europeu e frequentavam escolas localizadas na zona Norte de Portugal.

#### **Medidas**

*Subteste Vocabulário da Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças (WISC - III; Wechsler, 2003).* Esta prova avalia o vocabulário de crianças entre os 6 e os 16 anos de idade. Neste subteste, o examinador lê uma palavra ao participante e pede-lhe que a defina oralmente, de forma individual e sem tempo limite para a sua realização. São incluídos 30 itens. Cada resposta é cotada com 2, 1 ou 0 pontos. São atribuídos 2 pontos a uma resposta que indique uma boa compreensão da palavra. É atribuído 1 ponto a uma resposta que não é incorreta, mas mostra “pobreza de conteúdo” (Wechsler, 2003, p.177). Atribui-se 0 pontos a uma resposta obviamente errada, uma expressão que contém a palavra, mas não demonstra uma real compreensão do seu significado. O teste é interrompido após 4 insucessos consecutivos. A pontuação total corresponde à soma da cotação dos itens, com máximo de 60 pontos.

*Teste de Compreensão de Textos na Modalidade Oral-Narrativo (TCTMO-n; Viana et al., 2014).* O TCTMO-n é um teste da Bateria de Avaliação da Leitura (BAL) que se destina à avaliação da compreensão de textos narrativos apresentados na modalidade oral. Inclui quatro versões de teste, cada uma destinada a um ano de escolaridade (1º ao 4º ano). É composto por itens de escolha múltipla com três opções de resposta, das quais apenas uma é correta. Os textos e os itens são apresentados num formato áudio. O aluno deve ouvir os textos e os itens que são apresentados sem qualquer suporte escrito, sem tempo limite de realização. A administração pode ser individual ou coletiva. As respostas

são pontuadas com 0 (incorreto) e 1 (correto). Relativamente aos coeficientes de fidelidade situam-se acima de .70. No que diz respeito à evidência da validade, as pontuações nas formas de teste encontram-se significativamente correlacionadas com os resultados obtidos em medidas de compreensão da leitura, de compreensão oral e decodificação, de vocabulário e de memória.

*Teste de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura-Narrativo* (TCTML-n; Iolanda Ribeiro et al., 2014). O TCTML-n é também um teste da BAL que se destina à avaliação da compreensão da leitura de textos narrativos. Inclui três versões de teste, cada uma destinada a um ano de escolaridade (2º ao 4º ano). De modo semelhante ao TCTMO os itens são no formato de pergunta com resposta múltipla com três opções de resposta, das quais apenas uma é correta. Pode ser administrado de forma individual ou coletiva. O teste é apresentado num formato de papel e lápis, composto por um caderno de textos e uma folha de respostas. Os alunos devem ler o texto silenciosamente e selecionar na folha de respostas a resposta correta para cada pergunta. As respostas são pontuadas com 0 (incorreto) e 1 (correto), sendo o resultado bruto a soma das respostas corretas. Os coeficientes de fidelidade no TCTML-n-2 variam entre .70 (PSR), .77 (KR20) e .96 (ISR) e no TCTML-n-3 entre .70 (PSR), .72 (KR20) e .95 (ISR). No que diz respeito à evidência da validade, as pontuações obtidas nestes testes correlacionam-se significativamente com os resultados obtidos noutras medidas de compreensão da leitura, fluência, memória e vocabulário.

### **Procedimento**

A intervenção teve um total de 25 sessões, estruturadas entre uma a três vezes por semana, com duração de 90 a 120 minutos. Foi realizada durante o ano letivo, em contexto sala de aula, implementada por professor titular a quem foi facultada formação no âmbito da compreensão da leitura e na utilização do programa. Nas sessões de formação foram analisados os 22 textos (literários, informativos e instrucionais) incluídos no programa, as seis personagens, com o auxílio das imagens de cada uma delas - Vicente Inteligente, Juvenal Literal, Durval Inferencial, Conceição Reorganização, Francisca Crítica e Gustavo Significado -, que remeteram para os diferentes processos de compreensão abordados e que constituem a *Família Compreensão*. Estas personagens tinham como objetivo ajudar os alunos a identificar o procedimento que estava implícito à pergunta ou tarefa proposta e, ao mesmo tempo, desenvolver estratégias de metacompreensão. Desta forma, correspondiam, respetivamente, aos processos de metacompreensão, compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização da informação e compreensão crítica, e os processos lexicais (vocabulário).

As sessões estruturavam-se da seguinte forma: um momento antes da leitura do texto; durante a leitura do texto e após a leitura do texto. Na fase antes da leitura do texto procedia-se a uma ativação dos conhecimentos prévios dos alunos através de diferentes atividades como, por exemplo, dar informações sobre o texto, formular perguntas sobre o texto, explorar o título e as ilustrações, identificar e explorar vocabulário que possa surgir no texto. Foram também apresentadas propostas de pesquisa de informação, como a procura da definição de palavras assinaladas ou procura de informação *online*. Após a leitura do texto, deu-se o estudo do tipo de texto e a sua análise, a qual incluiu por parte do aluno a classificação do processo, traduzida na identificação da respetiva personagem. Os professores solicitaram aos alunos para lerem os textos de forma individual, às vezes em silêncio ou em voz alta, outras vezes foram os próprios professores a ler. As primeiras tarefas propostas foram acompanhadas da imagem da *Família Compreensão*, que foram convocadas, passando depois a solicitar-se a sua identificação. As tarefas foram realizadas em grupo turma, pequeno grupo, aos pares ou individualmente, dependendo da exigência de cada sessão. No final, foi disponibilizada uma grelha de correção para se efetuar as correções das tarefas, tendo realizadas pelo professor ou através da auto e heterocorreção. A fidelidade da intervenção foi efetuada por observação direta dos psicólogos que acompanhavam a implementação do programa.

Para a realização deste estudo, foi solicitada a autorização à comissão de ética da Universidade do Minho (CEICSH 124/2020) ao Ministério da Educação. Solicitou-se também um pedido de autorização às Câmaras Municipais e Agrupamentos de Escolas envolvidos no estudo. Foi enviado um consentimento informado a todos os encarregados de educação. A participação no estudo foi voluntária e a cada criança foi atribuído um código de quatro dígitos, assegurando a confidencialidade e anonimato dos seus dados.

Na avaliação dos efeitos do programa, recorreu-se a um delineamento de grupo único com dois momentos de avaliação: pré e pós-teste. No pré-teste foram aplicadas as provas TCTMO-n-2, TCTML-n-2 e o subteste de vocabulário. No pós-teste foi administrada a prova TCTML-n-3.

O subteste de vocabulário foi administrado de forma individual. As restantes provas foram aplicadas de forma coletiva. A aplicação destes foi realizada por psicólogas treinadas que seguiram as instruções constantes dos manuais técnicos das provas.

### **Análise estatística**

A análise de dados foi realizada através do programa estatístico IBM SPSS *Statistics* (Version 27.0). Inicialmente, foi calculada a estatística descritiva (média e desvio padrão) para cada variável em

estudo. De seguida, foi testada a normalidade das distribuições com recurso ao teste *Kolmogorov-Smirnov*, tendo-se também analisado os valores de assimetria, curtose, bem como a presença de *outliers*. Valores de assimetria e curtose compreendidos entre -3 e 3 sugerem a inexistência de violações à normalidade das distribuições (Field, 2019). Foram removidos oito *outliers* no total antes da realização do teste de normalidade e a sua remoção foi observada em todas as análises estatísticas. Calculou-se o coeficiente de correlação de *Pearson* para analisar as relações entre as variáveis em estudo. Para testar as hipóteses do estudo, foi realizada uma ANOVA para medidas repetidas para testar se houve efeitos do programa de intervenção na compreensão da leitura dos participantes nos dois momentos de avaliação e para controlar os efeitos do vocabulário e compreensão oral. Posteriormente, realizou-se uma análise de grupos extremos nas covariáveis vocabulário e compreensão oral nos dois momentos de avaliação, para verificar se o programa de intervenção teve efeitos diferenciados nos alunos com muito alto desempenho e muito baixo desempenho no vocabulário e compreensão oral. Os grupos extremos foram construídos com base no percentil obtido no vocabulário e compreensão oral: para cada uma destas variáveis o grupo de alto desempenho foi constituído pelos alunos com desempenho igual ou superior ao percentil 75 e o grupo com baixo desempenho foi constituído pelos alunos com desempenho igual ou inferior ao percentil 25. Para todos os testes estatísticos foi aplicado o nível de significância de .05.

### Resultados

Na Tabela 1 apresenta-se a estatística descritiva das variáveis em estudo, bem como os testes de normalidade e os valores de assimetria e curtose para cada variável.

**Tabela 1**

*Estatística Descritiva dos Resultados Obtidos na Compreensão da leitura, Compreensão oral e Vocabulário*

Variáveis	N	M	DP	K-S	Assim.	Curt.
Compreensão da Leitura (M1)	82	102.94	7.977	.076	-.229	-.731
Compreensão da Leitura (M2)	82	104.07	8.858	.166	2.718	-.541
Compreensão Oral (M1)	82	108.56	8.618	.081	-.883	-.285
Vocabulário (M1)	82	14.01	3.609	.096	.537	-.387

*Nota.* M= média; DP= desvio-padrão; K-S= teste de normalidade de *Kolmogorov-Smirnov*, Assim.= assimetria; Curt.= curtose; M1= Primeiro momento; M2= Segundo momento.

As variáveis compreensão da leitura em M1, compreensão oral e vocabulário seguem uma distribuição normal, tal como indicado pelo teste de *Kolmogorov-Smirnov*. Os valores de assimetria e curtose destas variáveis estão dentro dos valores considerados para a normalidade da distribuição. Por sua vez, a variável compreensão da leitura em M2 segue uma distribuição aproximadamente normal.

Uma vez que a análise exploratória de dados revelou estarem cumpridos os pressupostos subjacentes à utilização de testes paramétricos nas variáveis em estudo, para avaliar a associação entre a variável compreensão da leitura com as covariáveis vocabulário e compreensão oral, foram calculados coeficientes de correlação de *Pearson*. A Tabela 2 mostra que a correlação entre a leitura no primeiro momento de avaliação é positiva estatisticamente significativa com o vocabulário e com a compreensão oral. No segundo momento de avaliação, a leitura tem correlação positiva estatisticamente significativa com a compreensão oral. No entanto, a correlação entre a leitura no segundo momento de avaliação e o vocabulário não é estatisticamente significativa. Foram encontradas correlações positivas e estatisticamente significativas entre o vocabulário e a compreensão oral.

**Tabela 2**

*Correlações de Pearson entre a Leitura no Momento 1 e 2, Vocabulário e Compreensão oral*

Variáveis	1	2	3	4
1. Compreensão da leitura (M1)	-	0.466**	0.349**	0.468**
2. Compreensão da leitura (M2)		-	0.214	0.391**
3. Vocabulário			-	0.369**
4. Compreensão Oral				-

*Nota.* \*\* $p < .01$ ; M1 – Primeiro momento; M2 – Segundo momento

De seguida, fez-se a análise de variância (ANOVA) para medidas repetidas da compreensão da leitura, no pré-teste e pós-teste, sem o controlo das covariáveis. Os resultados dos testes multivariados ( $\Lambda$  de Wilks = .983,  $F(1,81) = 1.383$ ,  $p=0.243$ ) não evidenciam diferenças estatisticamente significativas da leitura nos dois momentos de avaliação. Posto isto, a aplicação da análise de variância (ANOVA) para medidas repetidas mostra-nos que não há uma mudança da compreensão da leitura dos participantes entre o pré e o pós-teste.

Posteriormente, repetiu-se a mesma análise, controlando os efeitos do desempenho nas medidas de vocabulário e a compreensão oral no pré-teste. Ao controlar as covariáveis compreensão oral e vocabulário, mais uma vez, não houve diferenças estatisticamente significativas da compreensão da leitura nos dois momentos de avaliação ( $F(1,79) = 0.093$ ,  $p=0.762$ ). Também não se verificou um efeito significativo de interação entre a compreensão da leitura e o vocabulário ( $F(1,79) = 0.760$ ,  $p=0.386$ ) e entre a compreensão da leitura e a compreensão oral ( $F(1,79) = 0.005$ ,  $p=0.945$ ).

Posto isto, realizou-se a análise de grupos extremos dos participantes em relação aos níveis de vocabulário e de compreensão oral, para verificar se o programa de intervenção teve efeitos diferenciados nos alunos com baixo desempenho ou muito bom desempenho no vocabulário e compreensão oral.

Os resultados mostram que não houve uma melhoria significativa do pré para o pós-teste ( $F(1,44) = 0.912$ ,  $p=0.345$ ), e esta ausência de melhoria é igual em função do desempenho dos alunos em compreensão oral. O efeito inter-sujeitos, foi significativo, visto que os grupos se diferenciam em termos de compreensão da leitura ( $F(1,44) = 29.256$ ,  $p<.001$ ). Como podemos ver na tabela 3, não houve um efeito significativo entre a interação dos grupos extremos na compreensão oral com os dois momentos de avaliação da compreensão da leitura.

### Tabela 3

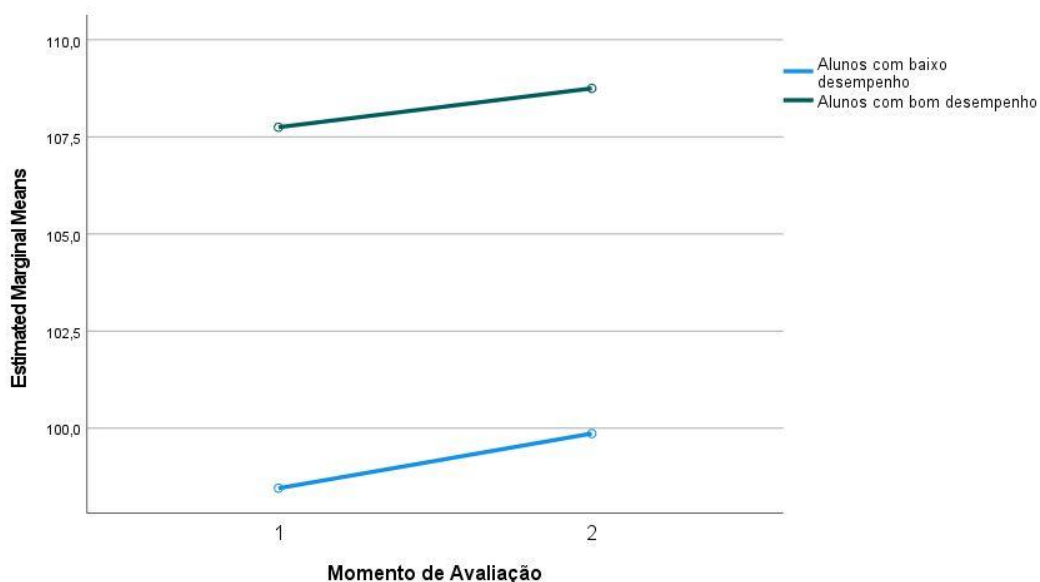
*Estatística descritiva e resultados da análise de variância para avaliar a mudança na compreensão da leitura em função do grupo (alto e baixo desempenho em compreensão oral)*

	Pré-teste		Pós-teste		Grupos X Momento		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	F	gl	<i>p</i>
Compreensão oral							
Baixo desempenho	98.45	7.002	99.86	5.557	0.026	1,44	.872
Alto desempenho	107.75	6.264	108.75	9.042			

*Nota.* *M* = média; *DP* = desvio padrão; gl = graus de liberdade

**Figura 1**

*Resultados dos Grupos Extremos da Compreensão oral na Compreensão da leitura no Pré-teste e Pós-teste*



Ao analisar a Figura 1, verifica-se que o ganho tem a mesma magnitude dos alunos com baixo desempenho e os alunos com bom desempenho.

**Tabela 4**

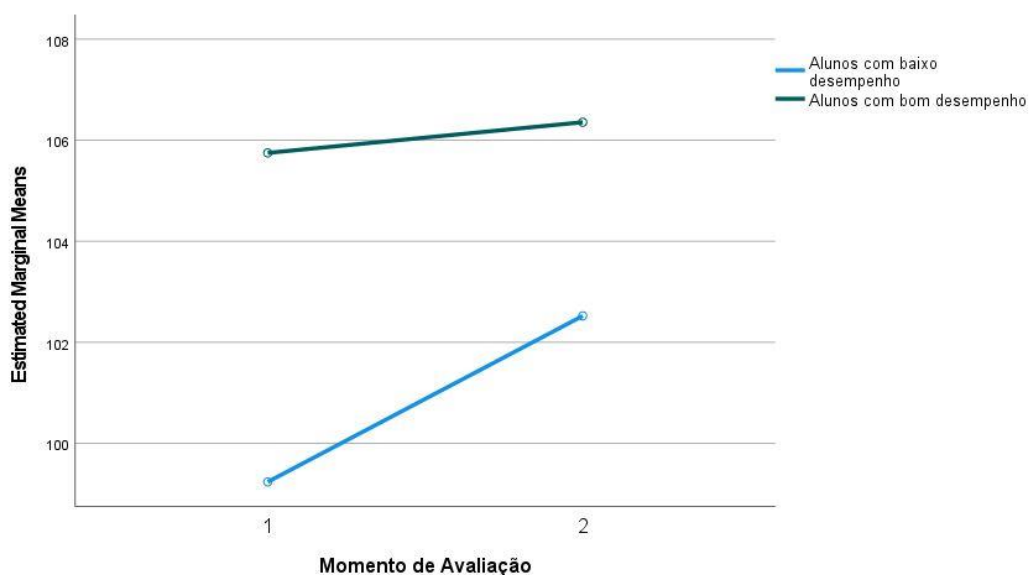
*Estatística descritiva e resultados da análise de variância para avaliar a mudança na compreensão da leitura em função do grupo (alto e baixo desempenho no vocabulário)*

	Pré-teste		Pós-teste		Grupos X Momento		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	F	gl	<i>p</i>
Vocabulário							
Baixo desempenho	99.24	6.308	102.52	7.387			
Alto desempenho	107.75	6.958	106.36	10.382	1.122	1,47	.295

*Nota.* *M* = média; *DP* = desvio padrão; gl= graus de liberdade

**Figura 2**

*Resultados dos Grupos Extremos do Vocabulário na Compreensão da leitura no Pré-teste e Pós-teste*



Em relação ao vocabulário, a Figura 2 permite-nos observar nos dois momentos de avaliação que houve uma pequena subida dos participantes, o grupo de alunos com baixo desempenho com uma maior magnitude em comparação com o grupo de alunos com bom desempenho, embora não tenha sido uma mudança significativa.

**Discussão**

O presente estudo teve como objetivo investigar em que medida os efeitos de um programa de intervenção na compreensão da leitura são influenciados pelo vocabulário e compreensão oral.

Contrariamente ao esperado, não houve mudanças significativas na compreensão da leitura dos alunos entre o pré e o pós-teste. Estes resultados diferem dos obtidos pela maioria dos estudos revistos (e.g., Fonseca et al., 2019; Gayo et al., 2014; Gottheil et al., 2019; McCartney et al., 2015; Mesa et al., 2020; Wanzek et al., 2017, 2020). Apesar de os referidos estudos abordarem os efeitos de programas de intervenção na compreensão da leitura, são vários os fatores que diferem em cada um deles. As características de cada intervenção dizem respeito a quem a implementou, ao contexto educacional em que o estudo foi realizado, se a intervenção incluiu modelagem e/ ou trabalhos em grupo para ensinar as estratégias de leitura, duração da intervenção e quais as estratégias de leitura que foram ensinadas (Okkinga et al., 2018). Um outro ponto a ter em conta é a complexidade dos princípios didáticos da combinação da instrução das estratégias, da modelagem e o trabalho de grupo-turma utilizado nas



intervenções, que pode ser uma explicação para a dificuldade em alcançar melhorias na compreensão da leitura em toda a sala de aula. Nessas situações, é difícil manter a qualidade da implementação da intervenção, uma vez que o professor tem que supervisionar vários alunos em grupo-turma em simultâneo, ao contrário da supervisão em pequenos grupos em ambientes mais controlados (Okkinga et al., 2018). No estudo de Mesa et al. (2020), os resultados indicaram maiores ganhos no conhecimento de palavras, leitura de palavras e vocabulário. Esta diferença de resultados em relação ao estudo atual, pode dever-se ao facto de que, no estudo de Mesa et al. (2020), a intervenção foi administrada fora da sala de aula enquanto que no presente estudo foi administrado dentro de sala de aula. Esta diferença pode ainda advir do facto de que no estudo de Mesa et al. (2020) a intervenção foi aplicada por quatro tutores e no presente estudo foi aplicada apenas pelo professor titular. Para além disso, os alunos receberam três sessões de leitura complementares no início do programa e foi controlada a fidelidade da intervenção, o que não foi feito no estudo atual.

No que diz respeito à fidelidade, Johnson e Mellard (2006) mostraram que maiores nos alunos podem resultar de altos níveis de implementação de fidelidade, sendo esta uma componente da resposta às práticas de intervenção. Deste modo, é importante que se avalie a fidelidade para se maximizar a eficiência das instruções e determinar se as práticas implementadas estão a influenciar os resultados dos alunos ou se são necessárias mudanças (McKenna et al., 2014). Ao se controlar a fidelidade, os investigadores podem considerar se a falta de resposta dos alunos se deve ao facto de a intervenção não ter sido implementada de forma adequada ou se foi simplesmente inadequada (Johnson et al., 2006; Keller-Margulis, 2012). Por exemplo, no estudo de Wanzek et al. (2020) obtiveram resultados significativos na leitura compreensão da leitura e leitura de palavras, mostrando que o desempenho do vocabulário teve efeitos na compreensão da leitura, contrariamente ao presente estudo. Estas diferenças podem ser explicadas no sentido, em que, a intervenção no estudo de Wanzek et al. (2020) foi implementada com um grau de fidelidade relativamente alta, ao contrário da atual investigação.

Os resultados deste estudo mostraram também que o vocabulário não teve qualquer contributo para os resultados observados na compreensão após a intervenção. Deste modo, os resultados do presente estudo não vão ao encontro dos obtidos no estudo de Gottheil et al. (2019), que mostraram que o conhecimento sobre o vocabulário teve efeitos indiretos e significativos na compreensão de leitura. Contrariamente ao estudo atual, no estudo de Gottheil et al. (2019) foram excluídos os alunos com dificuldades de aprendizagem. Segundo alguns estudos (e.g., Ricketts et al., 2007; Tannenbaum et al., 2006; Verhoeven & Perfetti, 2011), os alunos com um vocabulário mais desenvolvido e avançado

entendem melhor aquilo que leem em comparação aos seus colegas que possuem um vocabulário menos desenvolvido, o que leva a que os alunos com melhor desempenho na leitura sejam mais propícios a melhorar o seu vocabulário, pois têm mais oportunidades de leitura com base na sua compreensão. Deste modo, é possível que a exclusão de alunos com dificuldades no estudo de Gottheil et al. (2019) tenha contribuído para os efeitos observados.

Ao observar os resultados dos grupos extremos na compreensão oral do presente estudo, tal como no estudo de McCartney et al. (2015), verificamos que os alunos sem dificuldades na compreensão oral alcançaram pontuações de compreensão da leitura significativamente mais altas que os alunos com dificuldades. No entanto, não se observou qualquer contributo da compreensão oral ou do vocabulário para os resultados na compreensão da leitura obtidos com a aplicação do programa.

Os resultados obtidos no presente estudo devem ser interpretados com prudência devido a algumas limitações. Uma das limitações deste estudo está relacionada com o número reduzido da amostra, constituindo esta uma das suas principais limitações. Adicionalmente, este estudo engloba escolas públicas de uma única região do país. Como tal, consta uma amostra pouco representativa da população e os resultados não podem ser generalizados. Além disso, a ausência de um grupo de controlo não permite inferir relações de causalidade, sendo assim necessário uma intervenção controlada. A replicação deste estudo com a constituição de uma maior amostra e com população abrangente de várias regiões do país seria importante para explorar possíveis diferenças nos resultados. Estudos futuros devem, ainda, incluir um grupo de controlo. Seria também relevante realizar uma investigação composta por alunos de outros anos de escolaridade de forma a perceber se estes resultados se mantêm nos diferentes anos.

A literatura sugere que a motivação para a leitura contribui para a obtenção da mesma (e.g., Bates et al., 2016). A possível falta de motivação e a distração por parte dos alunos pode dificultar uma boa aplicação das estratégias de leitura por parte dos mesmos (McKeown et al., 2009). Segundo McBreen et al. (2020), a motivação pode melhorar a compreensão da leitura, aumentando e melhorando o uso de estratégias e o envolvimento cognitivo durante a leitura. Desta forma, estudos futuros poderiam ter em atenção esta variável durante a intervenção.

Apesar das limitações referidas e resultados da investigação, múltiplos estudos salientam a importância da intervenção na compreensão da leitura para o desenvolvimento de estratégias de leitura por parte dos alunos e a influência de vários fatores na mesma. Deste modo, é de extrema importância e uma mais-valia para os alunos a replicação de estudos que analisem os efeitos de programas de

## VOCABULÁRIO E COMPREENSÃO ORAL: EFEITOS NA COMPREENSÃO LEITORA

intervenção na compreensão da leitura, ao mesmo tempo que se estudam variáveis como o vocabulário e a compreensão oral dos alunos.

### Referências

- Alvermann, D. E., & Eakle, A. J. (2003). Comprehension instruction: Adolescents and their multiple literacies. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension*. New York: Guilford Press.
- Baumann, J. F., Edwards, E. C., Boland, E. M., & Olejnik, S. (2003). Vocabulary tricks: Effects of instruction in morphology and context on fifth-grade students' ability to derive and infer word meanings. In *American Educational Research Journal* (Vol. 40, Issue 2, pp. 447–494). <http://www.jstor.org/stable/3699395>
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2007). Different ways for different goals, but keep your eye on the higher verbal goals. In *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension*. (pp. 182–204).
- Bree, E., & Zee, M. (2020). The unique role of verbal memory, vocabulary, concentration and self-efficacy in children's listening comprehension in upper elementary grades. *SAGE Journals*. <https://doi.org/10.1177/0142723720941680>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.311>
- Decreto-Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da Republica: I série, nº 129/2018. <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>
- Diakidoy, I. A. N., Stylianou, P., Karefillidou, C., & Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology, 26*(1), 55–80. <https://doi.org/10.1080/02702710590910584>
- Field, A. (2019). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE edge.
- Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., & Olmos, R. (2019). Estrategias para mejorar la comprensión lectora: Impacto de un programa de intervención en español. *Psicología Educativa, 25*(2), 91–99.
- Gayo, E., Deaño, M., Conde, Á., Ribeiro, I., Cadime, I., & Alfonso, S. (2014). Efecto de un programa de intervención en los procesos y estrategias para la comprensión lectora en estudiantes de 5º y 6º grado. *Psicothema, 26*(4), 464–470. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.42>
- Gersten, R., Haymond, K., Newman-Gonchar, R., Dimino, J., & Jayanthi, M. (2020). Meta-analysis of the impact of reading interventions for students in the primary grades. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 13*(2), 401–427. <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1689591>
- Gilakjani, A. P., & Ahmadi, M. R. (2011). A study of factors affecting EFL learners' english listening comprehension and the strategies for improvement. *Journal of Language Teaching and Research, 2*(5), 977–988. <https://doi.org/10.4304/jltr.2.5.977-988>
- Gottheil, B., Brenlla, M. E., Barreyro, J. P., Pueyrredón, D., Aldrey, A., Buonsanti, L., Freire, L., Rossi, A. I., & Molina, S. (2019). Eficacia del programa “Lee Comprensivamente” para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Psicología y Educación - Journal of Psychology and Education, 14*(2), 99–111. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.175>
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing, 2*(2), 127–160.

<https://doi.org/10.1007/BF00401799>

- Johnson, E., Mellard, D. F., Fuchs, D., & McKnight, M. a. (2006). Responsiveness to intervention (RTI): How to do it. *National Research Center on Learning Disabilities*, 22(1), 4.1-4.14.
- Johnston, A. M., Barnes, M. A., & Desrochers, A. (2008). Reading comprehension: Developmental processes, individual differences, and interventions. *Canadian Psychology*, 49(2), 125–132. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.2.125>
- Keller-Margulis, M. (2012). Longitudinal prediction of 1st and 2nd grade English oral reading fluency in ELL. *Journal of Adolescence*, 49(4), 274–283. <https://doi.org/10.1002/pits>
- Kim, Y. G., & Pilcher, H. (2016). What is listening comprehension and what does it take to improve listening comprehension? In R. Schiff & M. Joshi (Eds.), *Handbook of interventions in learning disabilities* (pp. 159–174). New York: Springer.
- McBreen, M., & Savage, R. (2020). The impact of a cognitive and motivational reading intervention on the reading achievement and motivation of students at-risk for reading difficulties. *Learning Disability Quarterly*. <https://doi.org/10.1177/0731948720958128>
- McCartney, E., Boyle, J., & Ellis, S. (2015). Developing a universal reading comprehension intervention for mainstream primary schools within areas of social deprivation for children with and without language-learning impairment: A feasibility study. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 50(1), 129–135. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12124>
- McKenna, J. W., Flower, A., & Ciullo, S. (2014). Measuring fidelity to improve intervention effectiveness. *Intervention in School and Clinic*, 50(1), 15–21. <https://doi.org/10.1177/1053451214532348>
- Mckeown, M. G., Beck, I. L., & Blake, R. G. K. (2009). Rethinking reading comprehension: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218–253.
- Mesa, C., Newbury, D. F., Nash, M., Clarke, P., Esposito, R., Elliott, L., De Barbieri, Z., Fernández, M. A., Villanueva, P., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2020). The effects of reading and language intervention on literacy skills in children in a remote community: An exploratory randomized controlled trial. *International Journal of Educational Research*, 100. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101535>
- Muijselaar, M. M. L., Swart, N. M., Steenbeek-Planting, E. G., Droop, M., Verhoeven, L., & de Jong, P. F. (2017). The dimensions of reading comprehension in Dutch children: Is differentiation by text and question type necessary? *Journal of Educational Psychology*, 109(1), 70–83. <https://doi.org/10.1037/edu0000120>
- O'Connor, R. E., Swanson, H. L., & Geraghty, C. (2010). Improvement in reading rate under independent and difficult text levels: Influences on word and comprehension skills. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 1–19. <https://doi.org/10.1037/a0017488>
- Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J. S., van Schooten, E., Slegers, P. J. C., & Arends, L. R. (2018). Effectiveness of reading-strategy interventions in whole classrooms: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(4), 1215–1239. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9445-7>
- Partanen, M., & Siegel, L. S. (2014). Long-term outcome of the early identification and intervention of reading disabilities. *Reading and Writing*, 27(4), 665–684. <https://doi.org/10.1007/s11145-013->

9472-1

- Ribeiro, I., Viana, F. L., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica*.
- Ribeiro, Iolanda, Viana, F. L., Cadime, I., Santos, S., & Spinillo, A. G. (2014). *Teste de compreensão de textos na modalidade leitura - narrativo*. CEGOC-TEA.
- Ricketts, J., Nation, K., & Bishop, D. V. M. (2007). Vocabulary is important for some, but not all reading skills. *Scientific Studies of Reading, 11*(3), 235–257.  
<https://doi.org/10.1080/10888430701344306>
- Simmons, D. C., Coyne, M. D., Kwok, O. M., McDonagh, S., Harn, B. A., & Kame'Enui, E. J. (2008). Indexing response to intervention: A longitudinal study of reading risk from kindergarten through third grade. *Journal of Learning Disabilities, 41*(2), 158–173.  
<https://doi.org/10.1177/0022219407313587>
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Spörer, N., & Brunstein, J. C. (2009). Fostering the reading comprehension of secondary school students through peer-assisted learning: Effects on strategy knowledge, strategy use, and task performance. *Contemporary Educational Psychology, 34*(4), 289–297.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.06.004>
- Swart, N. M., Muijselaar, M. M. L., Steenbeek-Planting, E. G., Droop, M., de Jong, P. F., & Verhoeven, L. (2017). Differential lexical predictors of reading comprehension in fourth graders. *Reading and Writing, 30*(3), 489–507. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9686-0>
- Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K., & Wagner, R. K. (2006). Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies of Reading, 10*(4), 381–398. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1004\\_3](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1004_3)
- Van den Bosch, L. J., Segers, E., & Verhoeven, L. (2018). The role of linguistic diversity in the prediction of early reading comprehension: A quantile regression approach. *Scientific Studies of Reading, 23*(3), 203–219. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1509864>
- Verhoeven, L., & Perfetti, C. A. (2011). Introduction to this special issue: Vocabulary growth and reading skill. *Scientific Studies of Reading, 15*(1), 1–7.  
<https://doi.org/10.1080/10888438.2011.536124>
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Santos, S., & Cadime, I. (2014). *Teste de compreensão de textos na modalidade oral – narrativo*. CEGOC-TEA.
- Wagner, R. K., Muse, A. E., & Tannenbaum, K. R. (2007). Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension. In R. Wanger, A. Muse, & K. Tannenbaum (Eds.), *Guilford Press*. The Guilford Press.
- Wanzek, J., Otaiba, S. A., Schatschneider, C., Donegan, R. E., Rivas, B., Jones, F., & Petscher, Y. (2020). Intensive intervention for upper elementary students with severe reading comprehension difficulties. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 13*(3), 408–429.  
<https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1710886>
- Wanzek, J., Petscher, Y., Otaiba, S. A., Rivas, B. K., Jones, F. G., Kent, S. C., Schatschneider, C., &

Mehta, P. (2017). Effects of a year long supplemental reading intervention for students with reading difficulties in fourth grade. *Journal of Educational Psychology, 109*(8), 1103–1119. <https://doi.org/10.1037/edu0000184>

Wechsler, D. (2003). *Escala de inteligência de Wechsler para crianças* (M. Simões & A. Menezes (eds.); 3rd ed.). CEGOC.

Wolf, M. C., Muijselaar, M. M. L., Boonstra, A. M., & de Bree, E. H. (2018). The relationship between reading and listening comprehension: shared and modality-specific components. *Reading and Writing, 32*(7), 1747–1767. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9924-8>

## Anexo



Universidade do Minho

Conselho de Ética

### Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas

Identificação do documento: CEICSH 124/2020

Relatores: Emanuel Pedro Viana Barbas Albuquerque e Marlene Alexandra Veloso Matos

Título do projeto: *Avaliação e intervenção na aprendizagem da leitura*

Equipa de Investigação: Maria Iolanda Ferreira da Silva Ribeiro (IR), Escola de Psicologia, Universidade do Minho; Irene Maria Dias Cadime; Escola de Psicologia, Universidade do Minho; Fernanda Leopoldina Parente Viana, Instituto de Educação, Universidade do Minho; Sandra Cristina da Silva Santos, Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, Universidade do Porto

### PARECER

A Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) analisou o processo relativo ao projeto de investigação acima identificado, intitulado *Avaliação e intervenção na aprendizagem da leitura*.

Os documentos apresentados revelam que o projeto obedece aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Face ao exposto, a Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) nada tem a opor à realização do projeto nos termos apresentados no Formulário de Identificação e Caracterização do Projeto, que se anexa, emitindo o seu parecer favorável, que foi aprovado por unanimidade pelos seus membros.

Braga, 7 de janeiro de 2021.

O Presidente da CEICSH

(Acílio Estanqueiro Rocha)

**Anexo:** Formulário de identificação e caracterização do projeto