

**PROGRAMAS DE COMPREENSÃO DA LEITURA
DESTINADOS A ALUNOS DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**READING UNDERSTANDING PROGRAMS
INTENDED FOR STUDENTS OF PRIMARY SCHOOL**

**PROGRAMAS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA
DIRIGIDOS A ALUMNOS DE 1.º CICLO DE EDUCACION BÁSICA**

**PROGRAMMES DE COMPRÉHENSION DE LA LECTURE
DESTINÉ AUX ÉLÈVES DE 1ère CYCLE DE L'ÉDUCATION DE BASE**

Tânia Filipa Moniz Fernandes

Centro de Investigação em Estudos da Criança. Universidade do Minho. Instituto de Educação, Braga, Portugal.

Resumo

Existem vários programas de ensino da compreensão da leitura, a nível nacional e internacional. Neste sentido, o principal objetivo deste artigo é o de dar a conhecer os programas de compreensão de leitura existentes internacionalmente destinados a alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico, com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos. Foi realizada a revisão dos programas em compreensão da leitura usando a base de dados *Scopus* e o

Este estudo integrou a tese de doutoramento intitulada “Compreender para ler. Ler para compreender. Um programa de ensino e intervenção em compreensão da leitura para o 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico”.

motor de busca *Google* e foram analisados 26 estudos. A maioria destes programas inclui um grupo de controlo e um grupo experimental e destina-se a alunos de 4.º ano de escolaridade, sendo escassos para alunos de 2.º ano. A ativação de conhecimentos prévios, a elaboração de resumos, a extração das ideias principais, a resposta a questões e a procura do significado de palavras desconhecidas são algumas das estratégias cognitivas utilizadas nestes programas. A utilização da estratégia de leitura “anotações”, a técnica *Cloze*, sublinhar as ideias principais, usar símbolos e cores diferentes para marcar ideias são exemplos de atividades usadas para melhorar a compreensão da leitura. Os resultados deste estudo indicam que os alunos melhoram a compreensão da leitura e as variáveis em estudo quando intervencionados com programas de compreensão da leitura.

Palavras-chave: Compreensão da leitura, Leitura, Programas.

Abstract

There are several programs of explicit teaching of reading comprehension nationally and internationally. In this sense, the main objective of this study is to make known the existing reading comprehension programs internationally intended for students of the primary school, with aged between 6 and 10 years old.

In this study, 26 studies were analyzed and programs for reading comprehension were reviewed using the *Scopus* database and the *Google* search engine. Most of these programs include a control group and an experimental group and are aimed at students in the 4th grade, being scarce for students in the 2nd grade. The activation of previous knowledge, the elaboration of summaries, the extraction of main ideas, the answer to questions and the finding of the meaning of unknown words are some of the cognitive strategies used in these programs. The use of the “annotations” reading strategy, the *Cloze* technique, the use of software, underlining the main ideas, using different symbols and colors to mark ideas are examples of activities used to improve reading comprehension. The results of this study indicate that students improve reading comprehension and the variables under study, when intervened with reading comprehension programs.

Keywords: Reading Comprehension, Reading, Programs.

Resumen

Existen varios programas para la enseñanza explícita de la comprensión lectora, a nivel nacional e internacional. En este sentido, el objetivo principal de este artículo es dar a conocer los programas de comprensión lectora existentes a nivel internacional dirigidos a estudiantes del 1^{er} ciclo de Educación Básica, con edades comprendidas entre los 6 y 10 años. Se realizó una revisión de programas de comprensión lectora utilizando la base de datos *Scopus* y el buscador *Google* y se analizaron 26 estudios. La mayoría de estos programas incluyen un grupo de control y un grupo experimental y están dirigidos a estudiantes de 4^º grado, siendo pocos para estudiantes de 2^º grado. Activar conocimientos previos, escribir resúmenes, extraer ideas principales, responder preguntas y encontrar el significado de palabras desconocidas son algunas de las estrategias cognitivas utilizadas en estos programas. El uso de la estrategia de lectura de “notas”, la técnica *Cloze*, el uso de software, el subrayado de ideas principales, el uso de diferentes símbolos y colores para marcar ideas son ejemplos de actividades que se utilizan para mejorar la comprensión lectora. Los resultados de este estudio indican que los estudiantes mejoran la comprensión lectora y las variables objeto de estudio cuando se les interviene con programas de comprensión lectora.

Palabras clave: comprensión lectora, lectura, programas.

Résumé

Il y a plusieurs programmes d'enseignement explicite de la compréhension de la lecture, nationaux et internationaux. En ce sens, l'objectif principal de cet article est de faire connaître les programmes de compréhension de lecture existants à l'échelle internationale destinés aux élèves du 1^{er} cycle de l'éducation de base, avec 6 à 10 ans. Une revue des programmes de compréhension en lecture a été réalisée à l'aide de la base de données *Scopus* et du moteur de recherche *Google* et 26 études ont été analysées. La plupart de ces programmes comprennent un groupe témoin et un groupe expérimental et s'adressent aux élèves de 4^{ème} année, étant peu nombreux pour les élèves de 2^º année. Activer des connaissances antérieures, rédiger des résumés, extraire des idées principales, répondre à des questions et trouver le sens de mots inconnus sont quelques-unes des stratégies cognitives utilisées dans ces

programmes. Utiliser la stratégie de lecture des « notes », la technique *Cloze*, utiliser un logiciel, souligner les idées principales, utiliser différents symboles et couleurs pour marquer les idées sont des exemples d'activités utilisées pour améliorer la compréhension en lecture. Les résultats de cette étude indiquent que les élèves améliorent la compréhension en lecture et les variables à l'étude lorsqu'ils interviennent avec des programmes de compréhension en lecture.

Mots-clés : Compréhension écrite, Lecture, Programmes.

Introdução

A compreensão da leitura é uma temática muito discutida na área da literacia. Os estudos internacionais PISA (2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018, 2022), realizados de três em três anos, centraram-se na avaliação da literacia da leitura, da Matemática e das Ciências com o objetivo de melhorar as políticas e resultados educacionais. Nesses estudos os alunos portugueses com 15 anos de idade apresentaram dificuldades na leitura.

O primeiro estudo do *Program for International Student Assessment* (PISA, OECD–Organisation for Economic Co-operation and Development) decorreu no ano 2000, tendo a participação de Portugal. Nesse ano participaram 32 países, tendo ficado a Finlândia em 1.º lugar e Portugal em 27.º lugar face aos resultados de leitura, obtendo 470 pontos. O desempenho dos alunos portugueses, na leitura, foi avaliado nas tarefas de extração de informação, interpretação e reflexão (OECD, 2002). De acordo com os resultados do PISA em 2000 (Ministério de Educação, 2001), os alunos que obtiveram um melhor desempenho nas tarefas de leitura usaram estratégias de estudo, revelaram mais esforço e perseverança, bons níveis de autoconceito e de eficácia pessoal, sentido de pertença e motivação e maior velocidade leitora (Fernandes, 2020).

No PISA 2003, os alunos portugueses em termos de leitura (Ministério de Educação, 2004) obtiveram 478 pontos, mais 8 pontos do que os obtidos em 2000, indicando ter havido progressos, mas ainda abaixo da média da OECD que foi de 494 pontos.

No ano 2006, os nossos alunos apresentaram 472 pontos nos estudos PISA, menos 6 pontos dos obtidos no ano de 2003 (OECD, 2007).

Em 2009, Portugal foi o único país que melhorou nos três domínios – matemática, leitura e ciências, no entanto, revelou resultados abaixo da média da OECD (489 pontos) nas tarefas que implicavam seleção de informação e de integração e interpretação), mostrando a existência de dificuldades na compreensão da leitura (OECD, 2010).

Nos estudos PISA 2012, a pontuação obtida nos resultados alcançados pelos alunos portugueses foi de 488 pontos, continuando a situar-se abaixo da média da OECD (496 pontos) (OECD, 2014).

No estudo PISA 2015, e pela primeira vez na história da participação nacional, Portugal ficou posicionado acima da média dos 35 países da OECD (493 pontos), obtendo 498 pontos. Comparativamente à participação de 2000, Portugal progrediu 28 pontos no domínio da leitura (OECD, 2015, 2016).

Portugal também participou em estudos de larga escala direcionados a alunos mais novos, mais especificamente de 4.º ano de escolaridade, por ser a passagem do *aprender a ler para o ler para aprender*. Em 2011 Portugal participou no estudo *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), cujo objetivo foi o de avaliar o nível de compreensão da leitura. A participação de Portugal no estudo PIRLS 2011 revelou resultados modestos, obtendo 541, numa escala de 0 - 1000, ficando em 19.º lugar, num conjunto de 48 países (Mullis, Martin, Foy & Drucker, 2012).

No estudo PIRLS de 2016, Portugal desce 13 pontos, comparativamente com os resultados obtidos em 2011, ocupando a trigésima posição dos 50 países participantes. Relativamente à literacia *Online* (ePIRLS), Portugal ocupou o 12.º lugar dos 14 países avaliados nesta condição, com 522 pontos, ou seja, seis pontos abaixo da média, que foi de 528 pontos (Mullis, Martin, Foy, & Hooper, 2017).

O relatório sobre os resultados do PISA 2000 (Ministério de Educação, 2001) revelou que os alunos portugueses na leitura obtiveram 470 pontos, pontuação ligeiramente mais baixa da média da OCDE (500). Já os estudos PISA 2003, 2006, 2009 e 2012 não clarificam especificamente os resultados obtidos na literacia em leitura.

No estudo PISA 2015, o desempenho médio dos nossos alunos situou-se nos 498 pontos, obtendo estes 6 pontos abaixo da média dos países da OECD (OECD, 2015, 2016). Contudo, assistiu-se a uma melhoria de 62 pontos, se compararmos com os resultados obtidos no PISA 2000. Em termos de

compreensão da leitura, centram-se muito em tarefas visando localizar informações explícitas, em detrimento de tarefas visando a interpretação e a reflexão.

De acordo com o *Relatório Nacional PISA 2018* (IAVE, 2019), Portugal obteve uma pontuação média de 492 pontos em leitura, cinco pontos acima da média da OCDE (487 pontos).

Dadas as dificuldades enfrentadas, fruto da pandemia Covid-19, os países-membros e associados da OCDE decidiram adiar os estudos PISA 2021 para 2022, não estando ainda disponíveis estes resultados.

Também os resultados a nível nacional das provas de aferição (2007 a 2012 e 2016 a 2018) e dos exames de final de ciclo (2013 a 2015) revelam dificuldades dos alunos portugueses a nível da leitura.

O insucesso escolar nesta área prende-se, maioritariamente, com dificuldades em termos da leitura compreensiva. Atendendo a este panorama é possível uma melhoria a nível da compreensão da leitura, que se refletirá no aumento do sucesso escolar dos alunos.

A compreensão da leitura não se desenvolve naturalmente, pelo que é imprescindível o seu ensino. Como tal, é importante focalizar a atenção na compreensão da leitura, aplicando, em contexto de sala de aula, programas devidamente estruturados para ensinar explicitamente a compreender. A investigação indica que a aplicação de programas de leitura surtem efeitos benéficos na leitura e podem ser perfeitamente enquadrados no currículo escolar (Fernandes, 2020).

Neste sentido, procura-se dar a conhecer, neste artigo, alguns programas de compreensão da leitura que poderão ser usados no 1.º ciclo do Ensino Básico, visto já terem sido aplicados com alunos de diferentes nacionalidades e surtirem efeitos significativos em termos da leitura.

Enquadramento Teórico

Ler é compreender (Giasson, 2005; Fernandes, 2020, 2022; Viana, 2009) e a compreensão é um processo complexo que se relaciona com o modo como o leitor cria relações com o texto (Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997).

A leitura é uma atividade complexa, em que o leitor tem de conhecer os sinais gráficos explícitos no material escrito e tem de interagir com a informação lida de forma a construir e a extrair significado do material escrito, construindo assim pensamento, de modo crítico. Também a compreensão da linguagem oral é preditora na compreensão da leitura. A identificação das palavras escritas (descodificação) é elementar para a compreensão da leitura, mas não é suficiente. O mesmo acontece com a compreensão oral (Fernandes, 2020). Défices tanto na descodificação, como na compreensão da linguagem oral resultarão num baixo desempenho em termos de compreensão da leitura, conforme preconiza o *Simple View of Reading* (Gough & Tunmer, 1986; Fernandes, 2020; Hoover & Gough, 1990).

O conhecimento prévio é imprescindível na área da compreensão, pois possibilita reconstruções sucessivas, evocando reorganizações, construção de novos significados e integração de novo saber a aprender. Este novo saber que o aluno tem de assimilar exige, segundo Coll (1990, citado por Miras, 2001, p.57), a compreensão de uma série de conceitos, concepções, representações e conhecimentos adquiridos anteriormente, nas experiências do seu quotidiano. Nesta perspetiva, os conhecimentos prévios são o produto das concepções do leitor, formuladas a partir das interações estabelecidas com o meio, de modo sensorial, afetivo e cognitivo. Estas interações ainda podem ser o produto de crenças culturais e que na grande maioria das vezes são de difícil substituição por um novo conhecimento. Esses conhecimentos que os leitores já possuem relativamente a vários conteúdos são fundamentais para a aprendizagem, pois facilitam a construção de novos significados integrados num *continuum* de aprendizagens. Assim, entende-se que os conhecimentos prévios são construções pessoais que cada ser humano elabora e a que atribui o seu significado pessoal, isto é, são as concepções que cada um de nós já possui em relação a vários assuntos, conceitos, imagens, entre outros, através das suas vivências do dia-a-dia.

Além dessa bagagem de conhecimentos, os bons leitores detêm um conjunto de estratégias flexíveis e adaptáveis que usam para dar significado ao texto lido, supervisionando a sua compreensão durante a leitura (Fernandes, 2020).

A compreensão da leitura envolve processos cognitivos, linguísticos e metacognitivos. Durante a identificação das palavras escritas e da construção de significado ocorrem processos cognitivos, que são fulcrais na compreensão da leitura e irão permitir ao leitor compreender o sentido do texto. Logo, é essencial que o leitor preste atenção não só ao significado das palavras isoladamente, como também das frases, estabelecendo relações com os seus conhecimentos prévios e adaptando as estratégias na resolução de dilemas de perda de informação.

Por isso, compreender o que se lê não é algo que ocorra de modo espontâneo após um domínio do código alfabético, uma vez que exige o ensino explícito de quem ensina e vontade consciente do leitor. Compreender os processos implícitos à compreensão da leitura é fundamental para a adequação do ensino e para a prevenção de dificuldades.

Quando um leitor é capaz de compreender esses processos consegue explicar as estratégias que usou para chegar a um produto. Por isso, é fundamental o uso não só de perguntas orientadas para o produto, mas particularmente de questões orientadas para o processo, de modo a promover estratégias metacognitivas (Fernandes, 2022; Viana et al., 2010, 2017). As perguntas direcionadas para o processo são as mais eficientes para ensinar a compreender e apelam mais o uso de estratégias metacognitivas (Fernandes 2022).

Um leitor proficiente deteta erros e é capaz de resolver tarefas do tipo *Cloze*, de verdadeiro e falso, de ligação.

Possuir um vasto vocabulário e conhecer os seus significados é fundamental tanto para a descodificação, como para a compreensão (Finger-Kratochvil, 2010; Protopapas, Mouzaki, Sideridis, et.al., 2013; Tunmer & Chapman, 2012). Um amplo vocabulário auxilia a aprendizagem da leitura, mesmo nas fases iniciais, pois o conhecimento lexical apoia a descoberta da forma fonológica das palavras escritas. Mesmo que um texto apresente poucas palavras com significado desconhecido, poderão surgir dificuldades, pois tal pode impedir a compreensão se elas forem chave de compreensão (Viana et al., 2014), interferindo inclusivamente na fluência e velocidade leitora, o que influenciará grandemente no desempenho dos alunos em termos de leitura.

Quanto maior for o campo lexical de um leitor, mais facilmente realizará inferências. A extração de inferências é determinante para a compreensão da

leitura, uma vez que é a ponte de significado baseada no texto. As inferências facilitam a obtenção de um novo conhecimento, com base em informações que se encontram no texto ou mesmo convocando para o texto informação extratextual possuída pelo leitor (Fernandes, 2020). A realização de inferências está muito dependente dos conhecimentos prévios, da idade e das experiências de vida dos leitores, pelo que a ausência de conhecimentos prévios pode limitar a compreensão do texto (Anderson & Pearson, 1984; McKeown, Beck, & Blake, 2009; Sim-Sim, 2007), explicando as dificuldades dos leitores iniciais em as efetuar.

Método

Durante a revisão dos programas de compreensão da leitura destinados a alunos de 1.º ciclo do Ensino Básico foi usada a base de dados *Scopus* e o motor de busca *Google*. Foram recolhidas as publicações efetuadas a partir de 1 de janeiro de 1980 até 31 de julho de 2023, onde se incluíram publicações relativas a artigos de revisão e de meta-análise. Concretamente, na base de dados *Scopus*, foram pesquisadas palavras-chaves em língua inglesa: *Reading comprehension, programs, reading strategies, vocabulary, reading fluency, reading programs, metacomprehension, comprehension, reading*. No motor de busca *Google* foram usadas as mesmas palavras-chaves em português. No total foram encontrados cinquenta e oito artigos relativos a estudos em que tinham sido aplicados programas de intervenção.

Da recolha efetuada apenas foram selecionados os programas que respeitavam os seguintes critérios: I) Intervenção com ensino explícito da compreensão da leitura; II) Participantes com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos, sem Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente e/ou a frequentar o 1.º Ciclo do Ensino Básico; III) Estudos com um *design* experimental com avaliação pré e pós intervenção; IV) Compreensão da leitura avaliada com pelo menos uma medida quantitativa e apresentar resultados da análise estatística; V) Ensino da compreensão da leitura em língua materna.

Após a aplicação destes critérios, foram excluídos 31 estudos, restando somente 27 publicações.

Dos estudos selecionados 25 foram realizados a nível internacional, distribuídos do seguinte modo:

- 4 realizados nos Estados Unidos da América (Castillo & Muñoz, 2009; Nicolau, 2001; Paris et. Al., 1984; Ritchey et. al., 2012);
- 7 realizados no Peru (Baldeón, 2014; Medina, 2015; Paucar, 2007; Rojo, 1990; Salinas, 2010; Tapia, 2003; Zarzosa, 2003);
- 2 realizados no Chile (Marzuca, 2004, Ponce et. al., 2012);
- 4 realizados em Espanha (Elosúa, et. al., 2013; Flores & Duran, 2015; Orbea & Vilabeitia, 2000; Soriano Ferrer et. al., 2013);
- 2 realizados no Reino Unido (Ferguson et. al., 2011, McCartney et.al., 2015);
- 1 realizado em Itália (Carreti et. al., 2014);
- 1 realizado no Canadá (Lysenko & Abrami, 2014);
- 1 realizado na China (Chang & Ku, 2015);
- 1 realizado em Israel (Nevo et. al., 2015);
- 2 realizado no Brasil (Cunha & Capellini, 2017; Machado & Capellini, 2016).

Apenas 2 estudos foram realizados a nível nacional destinados a alunos do 1.º ciclo:

- 1 realizado em Portugal Continental (Viana, Ribeiro, Fernandes, et.al., 2011);
- 1 realizado na Região Autónoma da Madeira (Fernandes, 2020).

Resultados

Foi realizada uma análise qualitativa dos estudos selecionados. Durante a realização dessa análise, os resultados foram categorizados tendo em conta: I) As metodologias utilizadas; II) As estratégias cognitivas e/ ou metacognitivas; III) A população; IV) A duração; V) O modo de administração; VI) A aplicação; VII) Os resultados obtidos.

Em relação às **metodologias utilizadas**, nomeadamente em termos de composição do grupo, verificou-se que:

I) 18 dos programas incluem um grupo de controlo (GC) e um grupo experimental (GE) (Baldeón, 2014; Castillo & Muñoz, 2009; Chang & Ku, 2015; Cunha & Capellini, 2017; Elosúa et al., 2013; Ferguson et al. 2011; Fernandes, 2020; Flores & Duran, 2014; Lysenko & Abrami, 2014; Machado & Capellini, 2016; Medina, 2015; Nicolau, 2001; Paucar, 2007; Ponce et al. 2012; Ritchey et al. 2012; Rojo, 1990; Salinas, 2010; Viana et al. 2011);

II) 1 programa inclui dois grupos experimentais (McCartney et. Al., 2015);

III) 1 programa inclui dois grupos experimentais e três grupos de controlo (Marzuca, 2004);

IV) 4 programas incluem dois grupos experimentais e dois grupos de controlo (Orbea & Villabeitia, 2010; Paris et.al., 1984; Tapia, 2003; Zarzosa, 2003);

V) 3 programas incluem dois grupos experimentais e um grupo de controlo (Carretti et. al., 2014; Nevo et. al., 2015; Soriano Ferrer et. al., 2013).

Dos programas de intervenção apresentados, todos eles nomearam a utilização de **estratégias cognitivas e/ou metacognitivas** da leitura, apresentadas por ordem de frequência, **destacando-se a ativação dos conhecimentos prévios** (Baldeón, 2014; Castillo & Muñoz, 2009; Elosúa et al., 2013; Fernandes, 2020; Flores & Duran, 2015; McCartney et al., 2015; Paucar, 2007; Salinas, 2010; Soriano Ferrer et al., 2013, Viana, Ribeiro, Fernandes et. al., 2011). Segundo Alegro (2008), a ativação dos conhecimentos prévios é definida como

“num trânsito, em função de uma mudança, na qual certa estrutura cognitiva inclusiva já existente está em relação a um novo conhecimento. Nesse processo, tanto a estrutura cognitiva já existente como o novo conhecimento incorporado são modificados, pois influenciam-se mutuamente durante a experiência de aprender significativamente (p. 39).”

Para além da ativação de conhecimentos prévios, foram usadas nos programas outras estratégias cognitivas, destacando-se a **Elaboração de resumos** (Chang & Ku, 2015; Elosúa et al., 2013; Marzuca, 2004; McCartney et al., 2015; Ponce et. al., 2012; Ritchey et al., 2012; Soriano Ferrer et al., 2013; Tapia, 2003); a **Extração das ideias principais** (Castillo & Muñoz, 2009; Cunha & Capellini,

2017; Elosúa et al., 2013; Ferguson et.al., 2011; Medina, 2015; Orbea & Villabeitia, 2010; Paucar, 2007; Ritchey et al., 2012); a **Resposta a questões** (Castillo & Muñoz, 2009; Chang & Ku, 2015; Fernandes, 2020; Flores & Duran, 2015; Lysenko & Abrami, 2014; McCartney et al., 2015; Machado & Capellini, 2016; Nevo et al, 2015; Ritchey et al., 2012; Soriano et al., 2013; Viana, Ribeiro, Fernandes et. al., 2011); o **Encontro do significado de palavras desconhecidas/ ensino e a compreensão do vocabulário específico do texto** (Baldeón, 2014; Fernandes, 2020; Ferguson et.al., 2011; Lysenko & Abrami, 2014; Machado & Capellini, 2016; Medina, 2015; Paris et al., 1984; Zarzosa, 2003); a **Realização de inferências** (Castillo & Muñoz, 2009; Chang & Ku, 2015; Elosúa et al., 2013; Fernandes, 2020; Flores & Duran, 2015; McCartney et al., 2015; Medina, 2015; Tapia, 2003;Viana, Ribeiro, Fernandes et. al., 2011); a **Utilização do conhecimento da estrutura do texto para potenciar a compreensão** (Carretti et al., 2014; Cunha & Capellini, 2017; Ferguson et. al., 2011; Lysenko & Abrami, 2014; Orbea & Villabeitia, 2010; Ponce et. al., 2012); a **Realização de previsões e formulação de hipóteses sobre o conteúdo do texto durante a leitura** (Carretti et al., 2014; Lysenko & Abrami, 2014; Medina, 2015; Ritchey et al., 2012; Soriano Ferrer et al., 2013); a **Promoção de estratégias de metacompreensão** (Fernandes, 2020; Flores & Duran, 2015; Orbea & Villabeitia, 2010; Tapia, 2003; Viana, Ribeiro, Fernandes et. al., 2011); a **Antecipação e/ou predizer o significado** (Fernandes, 2020; Tapia, 2003; Zarzosa, 2003); as **Atividades que implicam parafrasear** (Ponce et. al., 2012; Tapia, 2003); a **Elaboração de questões e/ou de respostas** (Fernandes, 2020; Ponce et. al., 2012; Tapia, 2003; Viana, Ribeiro, Fernandes et. al., 2011); as **Estratégias psicolinguísticas** (Ferguson et.al., 2011; Rojo, 1990); o **Interesse para a leitura do texto** (Fernandes, 2020; Salinas, 2010; Zarzosa, 2003); a **Leitura: voz alta ou silenciosa** (Fernandes, 2020; Flores & Duran, 2015; Nevo et al., 2015; Viana, Ribeiro, Fernandes et. al., 2011); a **Retenção de informações, comparação e estabelecimento de categorias** (Chang & Ku, 2015; Marzuca, 2004); as **Tarefas do tipo Cloze** (Fernandes, 2020; Machado & Capellini, 2016; Paris et al., 1984); o **Auto-questionamento** (Cunha & Capellini, 2017); a **Deteção de erros** (Paris et al., 1984); a **Extração de juízos de valor** (Fernandes, 2020; Medina, 2015; Viana, Ribeiro, Fernandes et. al., 2011); o **Encontro de palavras omissas do texto** (Paris et al., 1984); a **Realização de anotações** (Chang & Ku, 2015); a **Reflexão sobre os objetivos da leitura** (Lysenko & Abrami, 2014); as **Tarefas de deteção de erros** (Paris et al., 1984); o **Treino da leitura, da fluência e precisão de palavras, de pseudopalavras e de textos** (Nevo et al., 2015); o **Treino fonético/fonológico** (Lysenko & Abrami, 2014); a **Utilização da memória de trabalho** (Fernandes, 2020; Carretti et al., 2014).

Quanto à **população**, os programas selecionados destinam-se a alunos de:

- 1.º ao 3.º ano (McCartney et al., 2015);
- 2.º ano (Baldeón, 2014; Castillo & Muñoz, 2009, Fernandes, 2020; Nevo et. al., 2015);
- 3.º ano (Marzuca, 2004; Medina, 2015; Zarzosa, 2003);
- 4.º ano (Chang & Ku, 2015; Elosúa et. al., 2013; Ponce et al., 2012; Machado & Capellini, 2016; Nicolau, 2001; Paucar, 2007; Ritchey et. al., 2012; Salinas, 2010; Soriano Ferrer et.al., 2013);
- 3.º ao 5.º ano (Cunha & Capellini, 2017; Paris et.al., 1984);
- 2.º e 3.º anos (Rojo, 1990);
- 4.º e 5.º anos (Carretti et. al., 2014; Tapia, 2003);
- 3.º e 4.º anos (Orbea & Villabeitia, 2010);
- 3.º ao 6.º anos (Flores & Duran, 2014).

Em relação à **duração dos programas de intervenção**, as sessões situaram-se entre um mínimo de 5 (Chang & Ku, 2015) e um máximo de 50 (Soriano Ferrer et al., 2013).

O **modo de administração** centrou-se na aplicação em grupo, em pequeno grupo e simultaneamente em grande e pequeno grupo.

I) 22 dos programas foram aplicados em grupo / turma (Carretti et al., 2014; Chang & Ku, 2015; Cunha & Capellini, 2017; Elosúa et al.2013; Ferguson et al. 2011; Fernandes, 2020; Flores & Duran, 2014; Lysenko & Abrami, 2014; Machado et al., 2016; Marzuca 2004; McCartney et al., 2015; Medina, 2015; Nevo et al., 2015; Nicolau, 2001; Orbea & Villabeitia, 2010; Paris et al., 1984; Ponce et al. 2012; Rojo, 1990; Salinas, 2010; Tapia, 2003; Viana, Ribeiro, Fernandes, et. al, 2011; Zarzosa, 2003);

II) 4 em pequeno grupo (Baldeón, 2014; Castillo & Muñoz, 2009; Paucar, 2007; Ritchey et. al., 2012);

III) 1 programa em que foram usadas as duas modalidades em simultâneo (Soriano Ferrer et al., 2013).

A maioria dos estudos descreveu, no mínimo, um procedimento para garantir a fidelidade da intervenção: reuniões com professores, realização de entrevista, preenchimento de questionários, gravações, opiniões dos pais/professores e alunos, interesse e motivação dos alunos pelas atividades, registo audiovisual, fichas de atividades e observação do desempenho dos alunos, esclarecimento de dúvidas.

A **aplicação** destes programas foi efetuada por professores ou por investigadores:

I) 18 programas foram aplicados pelos professores treinados (Carretti et.al., 2014; Castillo & Muñoz, 2009; Chang & Ku, 2015; Cunha & Capellini, 2017; Ferguson et al. 2011; Flores & Duran, 2015; Lysenko & Abrami, 2014; Marzuca 2004; Machado et al., 2016; McCartney et al., 2015; Nevo et al., 2015; Orbea & Villabeitia, 2010; Ponce et al. 2012; Ritchey et.al., 2012; Soriano et. al., 2013; Tapia, 2003; Viana, Ribeiro, Fernandes, et. al., 2011);

II) 9 programas foram aplicados pelo investigador (Baldeón, 2014; Elosúa et al.2013; Fernandes, 2020; Medina, 2015; Paris et al., 1984; Paucar, 2007; Rojo, 1990; Salinas, 2010; Zarzosa, 2003).

Os **resultados obtidos** nestes estudos revelaram efeitos significativos na compreensão da leitura nos pós-testes, quando comparados os grupos experimentais com os de controlo, demonstrando a eficácia desses programas na melhoria da compreensão da leitura.

Foram evidentes melhorias em termos de: **deteção de erros e nas tarefas do tipo Cloze** (Paris et al., 1984); **metacognição**(Fernandes, 2020; Paris et al., 1984; Viana, Ribeiro, Fernandes et. al., 2011); **utilização da linguagem oral para explicar estratégias metacognitivas** (Fernandes, 2020; Rojo, 1990); **vocabulário** (Lysenko & Abrami, 2014; Nicolau, 2001); **velocidade leitora** (Nicolau, 2001), **níveis de compreensão dos maus leitores** (Tapia, 2003) e **dos alunos de nível socioeconómico médio e baixo** (Zarzoca, 2003); **desempenho dos alunos na compreensão da leitura** (Baldeón, 2014; Carretti et al. 2014; Cunha & Capellini, 2017; Elosúa et al., 2013; Fernandes, 2020; Ferguson et al., 2011; Flores & Duran, 2015; Lysenko & Abrami, 2014; Machado & Capellini, 2016; Marzuca, 2004; McCartney et al. 2015; Medina, 2015; Nevo et al., 2015; Paucar, 2007; Ponce et al., 2012; Salinas, 2010, Soriano et al., 2013) **nas**

línguas Euskera e castelhano (Orbea & Villabeitia, 2010) e **nos textos narrativos** (Cunha & Capellini, 2017); **identificação de situações relevantes, na redação de textos narrativos e na realização de inferências** (Castillo & Muñoz, 2009); **leitura de palavras** (Ferguson et al., 2011; Fernandes, 2020); **ortografia/ expressão escrita** (Ferguson et al., 2011; Lysenko & Abrami, 2014); **aplicação de estratégias de compreensão** (Chang & Ku, 2015; Fernandes, 2020; Ritchey et al., 2012; Viana, Ribeiro, Fernandes et. al., 2011); **compreensão oral** (Carretti et al. 2014; Lysenko & Abrami, 2014; Fernandes, 2020); **descodificação** (Nevo et al., 2015); **fluência e precisão de palavras e pseudopalavras** (Nevo et al., 2015) e **tarefas inferenciais** (Cunha & Capellini, 2017, Fernandes, 2020; Viana, Ribeiro, Fernandes et. al., 2011).

Discussão de Resultados

Estes estudos demonstram que a maioria dos programas se destina a alunos de 4.º ano de escolaridade, sendo escassos nos anos iniciais do 1.º ciclo do Ensino Básico, mais concretamente para o 2.º ano de escolaridade, altura pela qual os alunos já devem dominar a técnica da decifração.

A maior parte dos programas é aplicada pelos professores ao grande grupo/turma, sendo incluído maioritariamente um grupo de controlo e um grupo experimental, de modo a serem comparados os efeitos dos programas no grupo intervencionado.

Os resultados destes estudos mostram que os programas de intervenção evidenciaram efeitos positivos no grupo de estudo, quando comparados aos do grupo de controlo. As melhorias do GE destacaram-se em termos de deteção de erros, nas tarefas do tipo *Cloze*; na metacognição, na utilização da linguagem oral para explicar estratégias metacognitivas e no vocabulário. Os alunos do GE, após terem beneficiado da implementação de alguns programas de compreensão da leitura, melhoraram a sua leitura, a velocidade leitora e o seus níveis de compreensão. Foram ainda evidentes diferenças nos resultados dos alunos na identificação de situações relevantes, na redação de textos narrativos, na realização de inferências, na compreensão oral.

O uso de “anotações”, a técnica *Cloze*, sublinhar as ideias principais, usar símbolos e cores diferentes para marcar ideias são também exemplos de estratégias que ajudam a elevar os níveis de compreensão da leitura.

Estes resultados sugerem que o ensino explícito da compreensão leitora traz benefícios a todos os alunos intervencionados e remetem para conclusões que vão ao encontro de outras investigações realizadas por Edmonds et al. (2009) no 3.º ciclo do ensino básico e no secundário, que sugerem que os alunos beneficiem do ensino explícito de estratégias de compreensão, centralizando-se em estratégias cognitivas/ metacognitivas, como por exemplo pensar em voz alta, auto questionar-se e refletir durante e depois da leitura.

Contudo, é também fundamental que o professor envolva os alunos na monitorização da sua compreensão e no processamento do significado do texto. Como tal, é imprescindível o ensino explícito dessas estratégias para melhorar a compreensão da leitura, conforme relata a revisão de Biancarosa e Snow (2004) e o National Reading Panel (NICHHD, 2000).

Dar instruções para elaborar resumos, formular hipóteses, responder a perguntas, descobrir as ideias principais são alguns dos exemplos dessas mesmas estratégias. Ser capaz de observar, de estabelecer comparações, relações, análises e sínteses são tarefas mentais que os professores precisam de ensinar aos alunos para que estes possam refletir e pensar sobre o seu processo de compreensão, o que implica também ensinar a aplicar estratégias de compreensão mais adequadas em função das características do texto e da complexidade da tarefa (Vallés & Vallés, 2006).

A investigação tem vindo a comprovar que os resultados escolares podem beneficiar de programas e práticas adotadas nas escolas e que existem estratégias comprovadas para o desenvolvimento da compreensão da leitura. Usar o que funciona, ao mesmo tempo que se amplia a variedade dos programas disponíveis, pode fazer a diferença no sucesso escolar dos alunos no 1.º ciclo do Ensino Básico (Fernandes, 2020).

Conclusão

Compreender o que se lê é basilar para o sucesso escolar de qualquer aluno. Compreender um texto não é sinónimo de mais ou menos inteligência, mas é crucial aprender a compreender e melhorar a compreensão. Como tal, existem diversas estratégias que ajudam nessa compreensão e no alcance de níveis mais elevados de compreensão.

Nos estudos selecionados encontraram-se estratégias cognitivas e metacognitivas diferenciadas, onde se destacam a elaboração de resumos, a extração das ideias principais, a ativação dos conhecimentos prévios, a resposta a perguntas, a extração das ideias principais, a realização de previsões e formulação de hipóteses sobre o conteúdo dos textos, a elaboração de inferências, entre outras. Ao serem ensinadas estratégias cognitivas e metacognitivas, melhor será o nível de compreensão de leitura dos nossos alunos.

Os resultados deste estudo indicam que, atualmente, deparamo-nos com uma panóplia de programas estruturados destinados ao ensino explícito da compreensão da leitura direcionados a alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico, mostrando que os alunos melhoram a compreensão da leitura e as variáveis em estudo quando submetidos à intervenção com estes programas. Não existem melhores ou piores programas de compreensão da leitura, mas compete aos professores selecionarem o programa mais ajustado à faixa etária dos seus alunos e especificidades individuais, tendo em conta a sua língua materna.

Os alunos, quando intervencionados com programas de compreensão da leitura obtêm melhores níveis de compreensão leitora e conseqüentemente maior sucesso em literacia da leitura.

Referências

- Alegro, R. (2008). *Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio*. São Paulo: Marília
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schematheoretic view of basic processes in Reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255–291). New York: Longman.

- Baldeón, R. (2014). *Efectos del programa “Aprendo jugando” para la mejora de la comprensión lectora de textos narrativos en niños de segundo grado de primaria del colegio Lord Byron* (Dissertação de mestrado). Pontificia Universidad Católica del Perú. Retirado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5846>
- Biancarosa, C., & Snow, C. E. (2004). *Reading next-A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Carretti, B., Caldarola, N., Tencati, C., & Cornoldi, C. (2014). Improving reading comprehension in Reading and listening settings: the effect of two training programmes focusing on metacognition and working memory. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 194–210. doi:10.1111/bjep.12022
- Castillo, A. M., & Muñoz, S. P. (2009). *Influencia del programa “Leer y comprender” en niños del segundo grado de educación primaria I.E.P. San Antonio Abad* (Tese de Pós-graduação). Universidad Pontificia Católica del Perú.
- Chang, W. C., & Ku, Y. M. (2015). The effects of note-taking skills instruction on elementary students’ reading. *Journal of Educational Research*, 108(4), 278–291. doi:10.1080/00220671.2014.886175
- Cunha, V. L. O., & Capellini, S. A. (2017). Informative intervention programs to reading comprehension: development and implementation. *Estudos de Psicologia*, 34(3), 411–422. doi:10.1590/1982-02752017000300009
- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C. K., Cable, A., Tackett, K., & Schnakenberg, J. W. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, 79(1), 262–300. doi:10.3102/0034654308325998
- Elosúa, M. R., García-Madruga, J.A., Vila, J. O., Gómez-Veiga, I., & Gil, L. (2013). Improving Reading comprehension: From metacognitive intervention on strategies to the intervention on working memory executive processes. *Universitas Psychologica*, 12(5), 1425–1438. doi:10.11144/Javeriana.UPSY12-5.ircm

- Ferguson, N., Currie, L., Paul, M., & Topping, K. (2011). The longitudinal impact of a comprehensive literacy intervention. *Educational Research*, 53(3), 237–256. doi:10.1080/00131881.2011.598657
- Fernandes, T. F. M. (2020). *Compreender para ler. Ler para compreender. Um programa de ensino e intervenção em compreensão da leitura para o 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Fernandes, T.F. M. (2022). *Ensinar a Ler... Um guia com Estratégias e Ferramentas para o Ensino da Leitura*. Alemanha: Novas Edições Académicas.
- Finger-Kratochvil, C. (2010) *Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical: relações com a compreensão em leitura*. (Tese de Doutoramento). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Flores, M., & Duran, D. (2016). Influence of catalan peer tutoring programme on reading comprehension and self-concept as a reader. *Journal of Research in Reading*, 39(3), 330–346. doi:10.1111/1467-9817.12044
- Giasson, J. (2005). *La lecture: de la théorie à la pratique*. Bruxelas: De Boeck & Larcier.
- Gough, P., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10. doi:10.1177/074193258600700104
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127–160. doi:10.1007/BF00401799
- Lysenko, L. V., & Abrami, P. C. (2014). Promoting reading comprehension with the use of technology. *Computers & Education*, 75, 162–172. doi:10.1016/j.compedu.2014.01.010
- Machado, A. C., & Capellini, S. A. (2016). Dados preliminares de um programa de intervenção para compreensão leitora por meio da técnica de cloze. *Revista Psicopedagogia*, 33(101), 144–153. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v33n101/04.pdf>

- Marzuca, R. (2004). *El Programa de Lectura Silenciosa Sostenida y su Efecto Sobre la Comprensión Lectora* (Dissertação de mestrado). Universidad de Chile. Retirado de <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/105945>
- 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. doi: 10.1111/1460-6984.12124
- McKeown, M., Beck, I., & Blake, R. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: a comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218-253.
- Medina, D. P. Q. (2015). *Programa de comprensión lectora para niños de tercer grado de educación primaria de una institución educativa estatal del distrito de Chorrillos* (Dissertação de mestrado). Universidad Ricardo Palma, Lima.
- Ministério de Educação (2001). *Resultados do estudo internacional Pisa 2000. Programme for International Student Assessment*. Lisboa: Gabinete de avaliação educacional. Acedido a 25 de abril de 2018 em <https://www.oecd.org/portugal/33685403.pdf>
- Ministério de Educação (2004). *Resultados do estudo internacional Pisa 2003. Programme for International Student Assessment*. Lisboa: Gabinete de avaliação educacional. Acedido a 25 de abril de 2018 em https://www.oei.es/historico/quipu/portugal/resultados_pisa2003.pdf
- Miras, M. (2001). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios, in C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I Solé e A. Zabala (eds.). *O Construtivismo na Sala de Aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica*, 54 – 72. Porto: Edições ASA.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 International results in reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *TIMSS 2015 International results in mathematics*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center at Boston College.
- National Institute of Child Health and Human Development – NICHD (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nevo, E., Brande, S., & Shaul, S. (2015). The effects of two different reading acceleration training programs on improving. *Reading Psychology, 37*, 533-546. doi:10.1080/02702711.2015.1066911
- Nicolau, A. (2001). *Implementación del Programa Comprensión de Lectura 1 de Aliende y otros y su Incidencia en el Nivel de Comprensión de Lectura de Niñas de 4º grado de Primaria de la Escuela oficial Urbana para Niñas No. 59* (Dissertação de mestrado). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Orbea, J. M. M., & Villabeitia, E. M. (2010). La enseñanza de estrategias de comprensión y metacompreensión lectora. Un programa implementado por el profesorado. *Anales de psicología, 26*(1), 112–122. doi: 10.6018/92111
- Paris, S. G., Cross, D. R., & Lipson, M. Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children’s awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology, 76*, 1239–1252. doi:10.1037/0022-0663.76.6.1239
- Paucar, M. (2007). *Influencias de un Programa de Mejoramiento de la Comprensión Lectora sobre el Rendimiento Escolar en Alumnos de Cuarto Grado de Primaria* (Dissertação de mestrado). Universidad Ricardo Palma, Lima.
- Ponce, H. R., López, M. J., & Mayer, R. E. (2012). Instructional effectiveness of a computer-supported program for teaching reading comprehension strategies. *Computers & Education, 59*, 1170–1183. Retirado de www.elsevier.com/locate/compedu.

- Protopapas, A., Mouzaki, A., Sideridis, G. D., Kotsolakou, A., & Simos, P. G. (2013). The role of vocabulary in the context of the simple view of reading. *Reading & Writing Quarterly*, 29, 168–202. doi:10.1080/10573569.2013.758569
- Ritchev, K. D., Silverman, R. D., Montanaro, E. A., Speece, D. L., & Schatschneider, C. (2012). Effects of a tier 2 supplemental reading intervention for at-risk fourth grade students. *Except. Child.*, 78(3), 318–334. doi:10.1177/001440291207800304
- Rojó, M. (1990). *Efectos de un programa de habilidades psicolingüísticas en el desarrollo de la lectura* (Dissertação de mestrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Salinas, J. (2010). *Efectos de un programa de comprensión lectora en estudiantes de cuarto de primaria de una institución educativa del Callao* (Dissertação de mestrado). Universidad de San Ignacio de Loyola, Lima. Retirado de <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1304>
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação-Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.
- Soriano-Ferrer, M., Sánchez-López, P., Soriano-Ayala, E., & Nievas-Cazorla, F. (2013). Instruction of Reading comprehension strategies through reciprocal teaching: effects of grouping formats. *Anales de Psicología*, 29(3), 848–854. doi: 10.6018/analesps.29.3.158401
- Tapia, V. (2003). *Programa Psicopedagógico de Comprensión Lectora: Aprendo a pensar a través de la lectura (APELEC)*. Lima: Centro de Producción Editorial e Imprenta de la UNMSM.
- Tunmer, W. E., & Chapman, J. W. (2012). The simple view of reading redux: Vocabulary knowledge and the independent components hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 45, 453–466. doi:10.1177/0022219411432685


- Vallés, A., & Vallés, C. (2006). *Comprensión Lectora y Estudio*. Valencia. Editorial Promolibro.
- Viana, F. L. (2009). *O ensino da leitura: Avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F. L, Ribeiro, I., Cadime, I., Fernandes, I., Baptista, A., Leitão, C. & Pereira, L. (2010). *Compreensão da leitura. Dos modelos teóricos ao ensino explícito*. Coimbra: Almedina. Acedido a 3 de março de 2014 em <http://hdl.handle.net/1822/11216>
- Viana, F. L., Cadime, I., Santos, S., Brandão, S., & Ribeiro, I. (2017). O ensino explícito da compreensão da leitura. Análise de um programa de intervenção. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71). doi:10.1590/s1413-24782017227172.
- Viana, F.L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes S., Pereira, L. (2011). *Aprender a compreender torna mais fácil o saber- Um Programa de Intervenção para o 3.º e 4.º ano Ensino Básico*. Coimbra: Almedina.
- Viana, F. L, Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica*. Coimbra: Almedina. Acedido a 3 de março de 2014 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11219>
- Viana, F. L., Sucena, A., Ribeiro, I., & Cadime, I. (2014). Alicerces da aprendizagem da leitura e da escrita. In F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista (Coords.), *Ler para ser. Os caminhos antes, durante e... depois e aprender a ler* (pp. 15–31). Coimbra: Almedina.
- Zarzosa, S. M. (2003). *El programa de lectura nivel 1 sobre la comprensión de lectura en niños que cursan el 3er grado de primaria de nivel socioeconómico medio y bajo* (Dissertação de mestrado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima. Retirada de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/Tesis/salud/Zarzosa_RS/enPDF/T_completo.PDF

Notas biográficas

Tânia Filipa Moniz Fernandes

É doutorada em Ciências de Educação, especialidade Psicologia de Educação pela Universidade do Minho; formadora acreditada pelo Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua, ministra formação na Direção Regional de Educação da Região Autónoma da Madeira e no Sindicato dos Professores da Madeira (SPM). Tamém é investigadora e autora de artigos científicos regionais, nacionais e internacionais na área do ensino-aprendizagem da Leitura, da Consciência Fonológica e da Educação Especial.

Atualmente, é responsável pela avaliação e intervenção pedagógica no CRESCER- Centro de Apoio ao Desenvolvimento Infantil, tendo ainda uma rubrica mensal na RTP Madeira no programa Madeira Viva e na Revista Saber. Colabora com o Diário de Notícias da Madeira com a escrita de artigos relativos à área da educação.

 <https://orcid.org/0000-0003-4963-1017>

Centro de Investigação em Estudos da Criança. Universidade do Minho.

Instituto de Educação, Braga, Portugal

Rua das Lajes, nº 1 B, 9050-438 Funchal- Madeira

tanifernandes28@hotmail.com