

HUMANIDADES E CIÊNCIAS SOCIAIS:

Perspectivas
Teóricas,
Metodológicas
e de
Investigação

Luis Fernando González-Beltrán
(organizador)

VOL IV



EDITORA
ARTEMIS
2024

HUMANIDADES E CIÊNCIAS SOCIAIS:

Perspectivas
Teóricas,
Metodológicas
e de
Investigação

Luis Fernando González-Beltrán
(organizador)

VOL IV



EDITORA
ARTEMIS
2024



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizador	Prof. Dr. Luis Fernando González-Beltrán
Imagem da Capa	Bruna Bejarano, Arquivo Pessoal
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil
Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil
Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México



Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca, Espanha*
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República, Uruguay*
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal, Canadá*
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg, Suécia*
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College, Estados Unidos*
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha*
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, Instituto Politécnico Nacional, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid, Espanha*
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia*
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yañez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México*
Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*
Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal
Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I, Espanha*



Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof.ª Dr.ª MªGraça Pereira, Universidade do Minho, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana, Cuba*
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru*
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil
Prof.ª Dr.ª Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University, Russia*
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia*
Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León, Espanha*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

H918 Humanidades e ciências sociais [livro eletrônico] : perspectivas teóricas, metodológicas e de investigação: vol. IV / Organizador Luis Fernando González-Beltrán. – Curitiba, PR: Artemis, 2024.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilíngue

ISBN 978-65-81701-14-7

DOI 10.37572/EdArt_300424147

1. Ciências sociais. 2. Humanidades. I. González-Beltrán, Luis Fernando.

CDD 300.1

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



PRÓLOGO

En este cuarto volumen de Humanidades y Ciencias Sociales: Perspectivas Teóricas, Metodológicas y de Investigación, mantuvimos el objetivo de ofrecer a los lectores obras de diferentes disciplinas que, desde sus propias trincheras, intentan el análisis de diferentes aspectos del ser humano y sus relaciones sociales.

De esta manera, el lector encontrará en este único lugar una gran variedad de temas científicos y autores, que de otro modo requeriría una enorme cantidad de trabajo para encontrar. Pero la obra no se limita a la diversidad disciplinaria: las investigaciones presentadas son urgentemente relevantes. Este volumen contiene 24 estudios agrupados en seis grupos temáticos:

Protección y Regulación de Derechos: Abrimos el libro con dos textos que exploran la protección de los derechos de los pueblos indígenas: el primer artículo aborda el encuentro y posterior choque cultural entre los pueblos indígenas Waorani, que habitan la selva tropical ecuatoriana desde hace más de 10.000 años, y la cultura occidental moderna, que llegó a través de los misioneros protestantes en los años sesenta. El segundo trabajo trae reflexiones sobre los derechos políticos, sociales y culturales de las mujeres indígenas en el norte del Cauca-Colombia. El tercer texto trae una importante discusión acerca de las reformas laborales brasileñas en las últimas décadas, con reducción de derechos y aumento de la desigualdad social y económica en el país. El cuarto artículo, sobre derecho penal, analiza la afectación de la figura jurídica del *actio libera in causa* en la determinación de la culpabilidad. El quinto texto trata de abusos contra la población LGBTQIA+ en Filipinas, y apunta a la necesidad de una intervención de los gobiernos para preservar derechos y para la necesidad de aprobación del proyecto de ley contra la discriminación en el Congreso del país. El texto final de esta sesión, de importante valor histórico, nos trae el resultado de una investigación que catalogó, utilizando fuentes judiciales, 109 Sesmarias¹ concedidas por la corona portuguesa, en el actual Triángulo Mineiro, entre 1772 y 1816.

Arte y lenguaje: Tener la capacidad de comunicar la experiencia humana a través del lenguaje y las artes es lo que da propósito y significado a la existencia y permite el desafío de motivar y cambiar mentes. El capítulo 7 examina las cartas del poeta brasileño Murilo Mendes a Guillermino César, enriqueciendo la comprensión de la literatura, la sociedad y la cultura brasileña de finales de los años 20 del siglo pasado. El capítulo 8 analiza cómo las innovaciones tecnológicas contribuyeron a la recuperación del patrimonio

¹ Sesmaria - sistema judicial creado por Portugal, a finales del siglo XIV, para regularizar la colonización en Brasil). Las Sesmarias fueron las primeras propiedades legales de tierra en Brasil - en ellas nacieron muchas ciudades y fortunas actuales.

cinematográfico, permitiendo un redescubrimiento de la cinefilia. Complementando y cerrando este tema, el capítulo 9 examina la relación técnico-artística que existe en el proceso de restauración de copias cinematográficas, y más específicamente el trabajo llevado a cabo por Acácio de Almeida en el contexto de la digitalización del cine portugués.

Aprendizaje – Adquisición y Transferencia de Conocimiento: Los capítulos 10 a 14 traen temas relacionados con el aprendizaje, tanto a nivel organizacional como en el contexto escolar. El capítulo 10 explora un tema original, en el sentido de que busca comprender, en el aprendizaje organizacional, el papel del aprendizaje informal. El texto 11 trae la temática de las universidades públicas como centros de innovación por sus actividades de docencia, investigación, y más recientemente como centros de transferencia de conocimiento y la tecnología. En la misma línea temática, el capítulo 12 explora las posibilidades didácticas de la herramienta WebQuest, que consiste en plantear una tarea o un problema a los estudiantes y proporcionarles una serie de recursos y orientaciones para que puedan resolverlo de forma autónoma y colaborativa. El capítulo 13 presenta un estudio que analiza el impacto del programa «Entender para leer, leer para comprender» en la promoción del desarrollo de la comprensión del lenguaje oral y el desarrollo de la comprensión y metacompreensión lectora em Portugal. El capítulo 14, que cierra esta sesión temática, aborda el importante tema del currículum oculto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Emprendimiento, Cooperación y Desarrollo: Los cinco textos agrupados bajo el tema emprendimiento, cooperación y desarrollo aportan importantes reflexiones sobre: los factores que inciden en el ecosistema del emprendedor (cap. 15); la implementación de un proyecto de mejora continua en una empresa de transporte urbano en México (cap. 16) ; las formas de promover el desarrollo emprendedor sostenible en las regiones latino-americanas, desde el contexto de Perú y Colombia (cap. 17); una contribución sobre los diversos aspectos de las inversiones y la cooperación entre China y los países del centro y sur del continente americano, en particular, Guyana (cap. 18) y finalmente, el capítulo 19 trae un tema de importante valor filosófico-práctico, que es la propuesta de un Código de Ética para Gestores de Información.

Sostenibilidad y medio ambiente: el conjunto de artículos agrupados bajo el tema de sostenibilidad y medio ambiente traen diferentes perspectivas que son urgentes para la preservación ambiental, cómo presentar una propuesta sociopedagógica para construir un turismo acorde con los valores de la comunidad Guajira em Colombia, (cap.20), estudiar los gases de efecto invernadero y su relación con el cambio climático(cap. 21) y el uso del compostaje y de compuestos orgánicos para mitigar los impactos ambientales

y económicos de los desechos sólidos de la pesca, contribuyendo a la cadena pesquera, la agricultura local y el medio ambiente (cap. 22).

Salud y Rehabilitación: Los dos textos finales de este volumen realizan importantes aportes al área de la salud, la rehabilitación y los cuidados inclusivos, como la elaboración de planes de cuidados de enfermería para la prevención y tratamiento de úlceras por presión (cap. 23) y el relato de una importante experiencia inclusiva con jóvenes con discapacidad visual, basada en el diseño gráfico y la fotografía (cap. 24).

Intentamos, una vez más, haber representado lo más actual de las Humanidades y las Ciencias Sociales, y esperamos seguirlo haciendo en el futuro inmediato.

¡Les deseamos a todos una agradable lectura!

Luis Fernando González-Beltrán
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

SUMÁRIO

PROTEÇÃO E REGULAÇÃO DE DIREITOS

CAPÍTULO 1..... 1

ETHOS GUERRERO Y EVANGELIZACIÓN CRISTIANA: LOS INDÍGENAS WAORANI DEL ECUADOR

Susana Andrade

Patricio Trujillo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3004241471

CAPÍTULO 2..... 12

EL DERECHO A LA REIVINDICACIÓN POLÍTICA DE LA MUJER INDÍGENA AL NORTE DEL CAUCA-COLOMBIA

Alfredo Aranda Núñez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3004241472

CAPÍTULO 3..... 35

A CONSTRUÇÃO DE CRISES NO BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA CONTRIBUIÇÃO AO DEBATE RECENTE DA REFORMA TRABALHISTA

Maria Gracinda Carvalho Teixeira

Pedro Henrique de Moraes Felisardo

Vinicius Gabriel da Cunha Gonçalves

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3004241473

CAPÍTULO 4..... 57

SIGNIFICADO DE ACTIO LIBERA IN CAUSA Y DETERMINACIÓN DE LA CULPABILIDAD, EN JUECES Y FISCALES DE LIMA CENTRO

Jorge Luis Pineda Martinez

Jorge Luis Pineda Urbano

Herbert Martínez García

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3004241474

CAPÍTULO 5..... 93

PREVALENCE OF ABUSE EXPERIENCED BY MEMBERS OF THE LGBTQ+ COMMUNITY IN THE PHILIPPINES

Dirb Boy O. Sebrero

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3004241475

CAPÍTULO 6..... 103

SESMARÍAS

Rosa María Spinoso Arcocha

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3004241476

ARTE E LINGUAGEM

CAPÍTULO 7..... 131

REGISTRO DE ERRÂNCIAS NA CORRESPONDÊNCIA DE MURILO MENDES PARA GUILHERMINO CESAR

Lúcia Sá Rebello

Luciano Rodolfo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3004241477

CAPÍTULO 8..... 147

REVOLUÇÃO DIGITAL: A RECUPERAÇÃO DO CINEMA E REDESCOBERTA DA CINEFILIA

Paulo Portugal

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3004241478

CAPÍTULO 9..... 160

DIGITALIZAÇÃO DO CINEMA PORTUGUÊS: ACÁCIO DE ALMEIDA, UM CASO DE AUTORIA

Paulo Portugal

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3004241479

APRENDIZADO – AQUISIÇÃO E TRANSFERÊNCIA DE CONHECIMENTO

CAPÍTULO 10..... 173

ORGANIZATIONAL LEARNING AND INFORMAL ORGANIZATIONAL LEARNING: A CONCEPTUAL ANALYSIS

Roba Elbawab

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30042414710

CAPÍTULO 11..... 182

LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO, FRENTE AL RETO DE LA INNOVACIÓN Y LA TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO

Raúl Arturo Alvarado López

Alberto de Jesús Pastrana Palma

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30042414711

CAPÍTULO 12..... 195

INVESTIGACIÓN DEL USO Y DIFUSIÓN DE LA WEBQUEST EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Giuseppe Francisco Falcone Treviño

Zaida Leticia Tinajero Mallozzi

Joel Luis Jiménez Galán

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30042414712

CAPÍTULO 13..... 257

COMPREENDER PARA LER. LER PARA COMPREENDER. UM PROGRAMA DE ENSINO EXPLÍCITO DA COMPREENSÃO DA LEITURA PARA O 2º ANO DE ESCOLARIDADE

Tânia Filipa Moniz Fernandes

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30042414713

CAPÍTULO 14..... 276

EL CURRÍCULUM OCULTO Y LA REPRESENTACIÓN SOCIAL PRESENTES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Jesús Rivas Gutiérrez

María Dolores Carlos Sánchez

Georgina del Pilar Delijorge González

Christian Starlight Franco Trejo

Martha Patricia de la Rosa Basurto

Luz Patricia Falcón Reyes

José Ricardo Gómez Bañuelos

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30042414714

EMPRENDEDORISMO, COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

CAPÍTULO 15291

EL EMPRENDEDOR ECUATORIANO Y LOS FACTORES QUE INCIDEN EN SU ECOSISTEMA

Alexandra Auxiliadora Mendoza Vera

Pablo Edison Ávila Ramírez

Gina Gabriela Loor Moreira

Janeth Virginia Intriago Vera

María Judith Giler Saltos

Manuel Antonio Zambrano Basurto

Luis Javier Arteaga Wintong

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30042414715

CAPÍTULO 16305

IMPLEMENTACIÓN DE MEJORA CONTINUA EN UNA EMPRESA DE TRANSPORTE URBANO

Zulma Sánchez Estrada

Jorge Noriega Zenteno

Jorge Carlos León Anaya

Saúl Rangel Lara

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30042414716

CAPÍTULO 17 310

CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO EMPRENDEDOR SOSTENIBLE UNA MIRADA DESDE EL CONTEXTO DE PERÚ Y COLOMBIA

Ana Judith Paredes Chacín

Enrique Alonso Castro Guzmán

Margot Cajigas-Romero

Fernando Tam-Wong

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30042414717

CAPÍTULO 18 340

LAS INVERSIONES Y LA COOPERACIÓN ENTRE GUYANA Y CHINA

Javier Fernando Luchetti

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30042414718

CAPÍTULO 19 349

CONTRIBUTOS PARA A DISCUSSÃO DA ÉTICA E DEONTOLOGIA DE INFORMAÇÃO EM PORTUGAL: PROPOSTA DE UM CÓDIGO DEONTOLÓGICO DOS GESTORES DE INFORMAÇÃO

Armando Malheiro

Milena Carvalho

Susana Martins

Paula Ochôa

Ana Novo

Maria Inês Braga

Sónia Estrela

Luís Borges Gouveia

Maria Beatriz Moscoso

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30042414719

SUSTENTABILIDADE E MEIO AMBIENTE

CAPÍTULO 20 368

PROPUESTA SOCIOPEDAGÓGICA PARA CONSTRUIR UN TURISMO ACORDE CON LOS VALORES DE LA COMUNIDAD GUAJIRA

Armando Alvarado Pacheco

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30042414720

CAPÍTULO 21 379

LOS GASES DE EFECTO INVERNADERO Y SU RELACIÓN CON EL CAMBIO CLIMATICO

Luz Elena Aguayo Haro

Blanca Gabriela Pulido Cervantes

María Elisa Escareño Espinosa

Elizabeth Aguirre Medina

Martha Patricia de la Rosa Basurto

José Ricardo Gómez Bañuelos

Jesús Rivas Gutiérrez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30042414721

CAPÍTULO 22395

COMPOSTAGEM: AGRICULTURA SUSTENTÁVEL, RECICLAGEM DE RESÍDUOS E PROTEÇÃO DOS RECURSOS HÍDRICOS

Silvia R. Moreira

Antônio C. C. Marchiori

Isabel F. P. Viegas

Silas B. Barrozo

Patrícia H. N. Turco

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30042414722

SAÚDE E REABILITAÇÃO

CAPÍTULO 23413

ÚLCERAS POR PRESIÓN EN ADULTOS MAYORES DE UNA ESTANCIA GERIÁTRICA PERMANENTE

Claudia Marcela Cantú Sánchez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30042414723

CAPÍTULO 24429

TALLERES DE FOTOGRAFÍA PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL, EXPERIENCIA EN EL HOGAR TALLER PARA CIEGOS ÁNGEL DE LUZ

Gina Paola Bayona Niño

Briyit Lizeth Jiménez Cáceres

Cristian Francisco Guerrero Jaramillo

Fredy Yesid Higuera Díaz

Tatiana Milena Muñoz Rondón

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30042414724

SOBRE O ORGANIZADOR.....438

ÍNDICE REMISSIVO439

CAPÍTULO 13

COMPREENDER PARA LER. LER PARA COMPREENDER. UM PROGRAMA DE ENSINO EXPLÍCITO DA COMPREENSÃO DA LEITURA PARA O 2º ANO DE ESCOLARIDADE

Data de submissão: 02/10/2023

Data de aceite: 20/10/2023

Tânia Filipa Moniz Fernandes

Universidade do Minho

Instituto de Educação

Braga, Portugal

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

RESUMO: Existiam, em Portugal, dois programas estruturados de promoção da compreensão da leitura, dirigidos a alunos entre o 3.º e o 6.º anos de escolaridade. Contudo, verificou-se, não só a nível nacional, mas também a nível internacional, uma escassez de programas de ensino explícito da compreensão, destinados ao 2.º ano de escolaridade do ensino básico. O presente estudo teve como objetivo analisar o impacto do programa «Compreender para ler, ler para compreender» na promoção do desenvolvimento da compreensão da linguagem oral e no desenvolvimento da compreensão da leitura e da metacompreensão. O programa é constituído por 29 sequências didáticas, administradas em sessões semanais, com uma duração que varia entre 45 e 60 minutos, e está organizado em duas partes: modalidade oral e de leitura. No estudo empírico participaram 90 alunos

do 2.º ano de escolaridade de quatro escolas do concelho do Funchal, Região Autónoma da Madeira- Portugal. Foi utilizado um desenho de investigação quasi-experimental, com pré e pós-teste. Cinquenta alunos integraram o Grupo Experimental (GE) e 40 alunos integraram o Grupo de Controlo (GC). Os participantes foram avaliados com recurso às provas: i) Matrizes Progressivas Coloridas de Raven; ii) Avaliação da Linguagem Oral; iii); TLP - Teste de leitura de palavras; iv) Teste de avaliação da compreensão da leitura ACL 1 e ACL 2. Os resultados deste estudo demonstram os efeitos positivos de um programa estruturado de ensino explícito da compreensão da leitura e sugerem que tais efeitos podem ser obtidos mesmo em anos iniciais de alfabetização. Estes resultados sugerem também que os efeitos deste tipo de programas não se cingem à compreensão da leitura, mas que se estendem à compreensão oral e à leitura de palavras.

PALAVRAS-CHAVE: Compreensão da leitura. Ensino explícito. Leitura. Programa de intervenção.

UNDERSTAND TO READ. READ
TO UNDERSTAND. AN EXPLICIT
TEACHING PROGRAM FOR READING
COMPREHENSION FOR THE 2ND YEAR OF
ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT: There are currently two structured programs in Portugal to promote

reading comprehension, aimed at students between the 3rd and 6th grades. However, there was a scarcity, not only at the national level, but also at the international level, of programs of explicit teaching of understanding intended for the 2nd year of elementary school. This study aimed to analyze the impact of the program “Understand to read, read to understand” in promoting the development of oral language comprehension and the development of reading comprehension and metacomprehension. The program consists of 29 didactic sequences, administered in weekly sessions, with a duration that varies between 45 and 60 minutes, and it is organized in two parts: oral mode and reading mode. In the empirical study 90 students from the 2nd year of school participated in four schools in the municipality of Funchal Região Autónoma da Madeira- Portugal. A quasi-experimental research design was used, with pre and post-test. Fifty students were part of the Experimental Group (GE) and 40 students were part of the Control Group (GC). The participants were evaluated using the tests: i) Raven´s Colored Progressive Matrices; ii) Assessment of Oral Language; iii) TLP- Word reading test; iv) Reading comprehension assessment test ACL1 and ACL2. The results of this study demonstrate the positive effects of a structured program of teaching explicit reading comprehension and suggest that such effects can be obtained even in early literacy years. The results also suggest that the effects of these type of programs are not limited to reading comprehension, but that they extend to listening and word reading.

KEYWORDS: Explicit teaching. Intervention program. Reading. Reading comprehension.

1 INTRODUÇÃO

Os resultados obtidos dos vários estudos internacionais PISA (2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018, 2022) e PIRLS (2011, 2016), das Provas de Aferição e dos Exames de final de ciclo realizados em Portugal, revelam a existência de diversas fragilidades centradas, essencialmente, a nível da compreensão da leitura dos alunos portugueses.

Existem, em Portugal, dois programas estruturados destinados ao ensino explícito da compreensão da leitura entre o 3.º e o 6.º anos de escolaridade, intitulados *Aprender a Compreender Torna Mais Fácil o Saber - Um Programa de Intervenção Para o 3.º e 4.º Anos Ensino Básico* (Viana, Ribeiro, Fernandes et al., 2010) e *Compreensão da Leitura: dos modelos teóricos ao ensino explícito: um programa de intervenção para o 2.º Ciclo do Ensino Básico* (Ribeiro et al., 2010). Os programas foram construídos para responder à necessidade de organizar um conjunto de atividades que possibilitasse o ensino explícito da compreensão leitora.

Concretamente a nível de 2.º ano de escolaridade verificou-se escassez de programas de ensino explícito da compreensão a nível nacional e internacional, considerando-se pertinente construir um programa de ensino explícito para este ano de escolaridade, pois é a fase basilar para a aquisição da leitura.

Neste estudo avaliou-se o impacto da aplicação de um programa de ensino explícito da compreensão quer na compreensão da leitura quer na compreensão da

linguagem oral e na leitura de palavras. Os resultados deste estudo revelaram efeitos significativos do programa estruturado de ensino explícito da compreensão da leitura em termos da compreensão da leitura, mas que se estendem à compreensão oral e à leitura de palavras. Os alunos desenvolveram a linguagem oral, uma vez que foram delineadas atividades no programa que facilitavam o seu desenvolvimento. A melhoria na leitura de palavras poderá também estar relacionada com a melhoria das competências linguísticas dos alunos, a nível de capacidade de definição verbal e da compreensão de estruturas complexas. Os níveis de compreensão oral e o vocabulário influenciam a leitura de palavras. Houve um efeito significativo da intervenção na compreensão da leitura, pelo que é importante ensinar as estratégias de compreensão de um modo direto e explícito.

O programa “Compreender para Ler. Ler para compreender” foi desenvolvido seguindo o racional teórico do modelo de leitura proposto por Giasson (2000), assim como o racional teórico do programa *Aprender a Compreender: Da teoria à prática pedagógica*. A eficácia desse programa foi avaliada através de um estudo empírico (Viana, Cadime, Santos, et. al., 2017). Usou-se ainda o Programa de Português para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (Buescu et. al., 2015), os descritores de desempenho em leitura esperados para o 2.º ano expressos nas Metas Curriculares de Português (Buescu et. al., 2015).

A *Família Compreensão* é objeto de apresentação e de análise conjunta, seguida de uma exploração metódica de vários textos.

Antes da leitura de cada texto são sugeridas atividades que possibilitam a ativação de conhecimentos prévios e que constituem atividades de pré-leitura e após a leitura dos textos, propõe-se a exploração das tarefas orientadas para o processo de compreensão.

Neste programa utilizaram-se os níveis de compreensão da leitura propostos por Català et. al. (2001) – compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização da informação e compreensão crítica.

No programa original foram criadas seis personagens que compõem a *Família Compreensão* e que remetem para os processos de compreensão: *Vicente Inteligente*, *Juvenal Literal*, *Durval Inferencial*, *Conceição Reorganização*, *Francisca Crítica* e *Gustavo Significado* que correspondem, à metacompreensão, à compreensão literal, compreensão inferencial, à reorganização da informação, à compreensão crítica e ao vocabulário. Neste programa as personagens são apresentadas sob a forma de fantoches, com o intuito de aumentar o carácter lúdico e a motivação dos alunos. Estas personagens representam diferentes papéis e processos linguísticos e cognitivos diferenciados.

Neste programa foi utilizada uma nova personagem da *Família Compreensão*, a *Glória Memória*, dada a importância da memória principalmente na primeira parte do programa desenvolvida na modalidade oral.

O objetivo desta *Família Compreensão* é o de ajudar a identificar o que fazer, o que é necessário melhorar e controlar a correção das respostas fornecidas pelos alunos. Qualquer uma das personagens é introduzida através da leitura da fala de cada uma delas e ajudam a compreender os textos, uma vez que são mediadoras, levando à metacognição.

Neste programa são contemplados vários tipos de tarefas, com diferentes níveis de exigência, de modo a avaliar a compreensão da leitura.

2 MÉTODO

Foi utilizado um desenho de investigação quasi-experimental, com pré e pós-teste e foram consideradas as seguintes hipóteses de investigação:

Hipótese 1: Os alunos do GE apresentam, após a aplicação do programa, resultados superiores aos dos seus colegas do GC ao nível da linguagem oral (definição verbal, compreensão de estruturas complexas, completamento de frases e reflexão morfossintática).

Hipótese 2: Os alunos do GE apresentam, após a aplicação do programa, resultados superiores aos dos seus colegas do GC a nível de leitura de palavras.

Hipótese 3: Os alunos do GE apresentam, após a aplicação do programa, níveis de Compreensão de Leitura superiores aos do GC.

2.1 PARTICIPANTES

Neste estudo participaram 90 alunos do 2.º ano de escolaridade do Ensino Básico, oriundos de quatro escolas do concelho do Funchal da Região Autónoma da Madeira -Portugal (duas escolas de rede pública e duas privadas). Para evitar efeitos de contaminação e o efeito *halo* em cada escola foi selecionada uma turma para integrar o Grupo Experimental e outra para integrar o Grupo de Controlo.

A distribuição por género é a seguinte: 42 crianças do género feminino (46.7%) e 48 do género masculino (53.3%). A idade das crianças varia entre os 6 e os 8 anos ($M = 88.77$ meses, $DP = 3.69$), não existindo também diferenças entre os dois grupos ($T(88) = 1.05$, $p = .295$).

2.2 INSTRUMENTOS

Os alunos foram avaliados com recurso às diferentes provas, sumarizadas na Tabela 1:

Tabela 1. Distribuição das provas implementadas no pré e pós-teste.

Instrumentos					
1.º momento	Pré- teste	Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Simões, 2000);	Avaliação da Linguagem Oral, de Sim-Sim (1997);	Teste de Leitura de Palavras, versão TLP-1 (Ribeiro. et al., 2014);	Teste de Avaliação da Compreensão Leitora 1 (Català et al., 2001; adaptação de Mendonça, 2008).
2.º momento	Pós-teste	Avaliação da Linguagem Oral, de Sim-Sim (1997);	Teste de Leitura de Palavras, versão TLP-1 (Ribeiro et al. 2014)	Teste de Avaliação da Compreensão Leitora 2 (Català et al., 2001; adaptação de Mendonça, 2008).	

a) *O Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR)* (Simões, 2000).

Trata-se de uma medida de inteligência fluida. A sua aplicação visou assegurar a equivalência do GE e GC em termos cognitivos. Estas matrizes são constituídas por 36 itens, distribuídos em três séries de dificuldade crescente (A, AB e B). Cada um dos itens é composto por uma matriz de figuras geométricas abstratas e o aluno deve fazer corresponder à parte que falta, a peça adequada. Este teste avalia a capacidade de raciocínio e de resolução do problema apresentado e implicam a perceção de diferenças/ semelhanças, identidade, mudança, simetrias, orientação e completamento de uma configuração.

b) A prova de Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 1997)

Esta prova avalia o desenvolvimento da linguagem oral e é composta por três domínios linguísticos (lexical, sintático e fonológico), contemplando as capacidades recetivas e expressivas. Foram aplicados apenas 4 dos 6 subtestes, a saber: i) Definição Verbal; ii) Compreensão de Estruturas Complexas; iii) Completamento de Frases e; iv) Reflexão Morfossintática.

c) O Teste de Leitura de Palavras (TLP).

É uma prova standardizada de leitura de palavras apresentadas de forma isolada que integra na Bateria de Avaliação da Leitura (Ribeiro, Viana, Santos, et al., 2014). O TLP inclui quatro versões equalizadas, uma para cada ano de escolaridade do 1º ciclo do

Ensino Básico. tendo sido utilizada neste estudo a versão TLP-1. Neste teste a criança deve ler em voz alta as 30 palavras.

d) *O Teste de Avaliação da Compreensão da Leitura - ACL 1 e ACL 2* (Català et al., 2001)

Este teste avalia a compreensão da leitura, em quatro componentes: compreensão literal, reorganização, compreensão inferencial e compreensão crítica. O Teste ACL1 é dirigido a alunos do 1.º ano de escolaridade e o Teste ACL 2 é destinado ao 2.º ano de escolaridade. O Teste ACL1 é constituído por 6 textos (4 narrativos, 1 carta e um poético), seguidos de 24 perguntas. O Teste ACL 2 é em tudo semelhante ao ACL 1. Apenas se registam alterações no número de itens por nível de compreensão da leitura.

3 DESCRIÇÃO DO PROGRAMA “COMPREENDER PARA LER, LER PARA COMPREENDER”

O objetivo geral do programa “*Compreender para Ler, Ler para Compreender*” é o de promover o desenvolvimento da compreensão da linguagem oral, o desenvolvimento da compreensão da leitura e da metacompreensão.

3.1 DESTINATÁRIOS

Este programa tem como público-alvo alunos do 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

É constituído por 29 sequências didáticas, com uma duração entre 45 e 60 minutos e foi elaborado para ser aplicado dentro da sala de aula, em horário letivo, uma vez por semana e em articulação estreita com o/a professor titular.

As tarefas concebidas levam os alunos a compreender palavras e frases; a recordar factos e detalhes e detetem a ideia principal; a sintetizar o conteúdo; a compreender relações (comparar, contrastar e deduzir relações de causa efeito); a realizar inferências; a distinguir realidade e ficção; a tirar conclusões e a efetuar uma leitura crítica.

3.2 PERGUNTAS/TAREFAS

São apresentadas propostas de trabalho que visam orientar a compreensão e assumem o formato de respostas de escolha múltipla.

Ao longo do programa são visíveis tarefas de ligação, de ordenação, de tipo verdadeiro/ falso, de resposta aberta, de escolha múltipla e do tipo *cloze*.

A primeira parte do programa constituída por 17 sequências, elaboradas a partir de outros tantos textos (11 narrativos, 2 poesias, 4 informativos) desenhada para ser desenvolvida na modalidade oral e está estruturada a partir de leituras a realizar pelo professor. O número de tarefas, maioritariamente perguntas, varia entre 1 e 18 por texto, perfazendo um total de 106. Nesta primeira parte foram propostas 106 tarefas: 28 tarefas de compreensão literal, 54 de compreensão inferencial, 13 de compreensão crítica e 11 de reorganização. O número de palavras, por texto, situa-se entre 58 e 515 palavras.

As primeiras cinco sequências têm como objetivo apresentar o programa aos alunos, dando-lhes a conhecer as personagens da *Família Compreensão* e convidando-os a analisar as exigências dos diferentes tipos de tarefas.

Desde a sexta à décima sétima sequência didática, as tarefas continuam a ser realizadas na modalidade oral, com o professor a proceder à leitura dos textos e das tarefas. No entanto, em função do nível de leitura da turma, algumas delas podem assumir a modalidade de leitura. As respostas podem ser unicamente orais, mas podem também assumir a modalidade escrita.

A segunda parte do programa é constituída por 12 sequências, elaboradas a partir de outros tantos textos (4 narrativos, 3 poesias, 5 informativos) e foi desenhada para ser desenvolvida na modalidade de leitura. A partir da leitura dos textos foram propostas 60 tarefas: 30 tarefas de compreensão literal, 21 de compreensão inferencial, 7 de compreensão crítica e 3 de reorganização. O número de palavras, por texto, situa-se entre 54 e 289 palavras.

4 PROCEDIMENTOS

Foram respeitados os procedimentos éticos requeridos para este tipo de estudo, nomeadamente a autorização à Direção Regional de Educação da Região Autónoma da Madeira (Nº 5.68.0.0), bem como às escolas participantes. Foi ainda obtido o consentimento informado dos pais e dos alunos. Foi solicitada ainda autorização aos autores do programa «Aprender a Compreender Torna Mais Fácil o Saber», nomeadamente para o uso das personagens da *Família Compreensão*.

As provas foram aplicadas de acordo com as instruções dos respetivos manuais, com a seguinte ordem: 1) MPCR - Matrizes Progressivas Coloridas de Raven; 2) ALO - Avaliação da Linguagem Oral (4 sessões); 3) Teste de Leitura de Palavras; 4) ACL - Avaliação de Compreensão Leitora. À exceção da prova ACL, cuja aplicação foi coletiva, todas as outras foram aplicadas individualmente.

5 RESULTADOS

Os resultados obtidos nas Matrizes Progressivas Coloridas de Raven não conduziram à exclusão de nenhum dos alunos da amostra, mostrando que os grupos eram equivalentes ($T(88) = -1.39, p = .167$).

Para efetuar a análise estatística dos resultados, recorreu-se ao IBM SPSS Statistics 23. Na análise das diferenças de base entre o grupo de controlo e o grupo experimental foram usados testes paramétricos (T-Student) quando se obteve uma distribuição normal, e testes não paramétricos (U de Mann-Whitney) quando não se encontrou uma distribuição normal dos resultados. Todas as análises estatísticas foram efetuadas para um nível de significância (α) de 0.05.

Nos casos em que não se verificaram diferenças de base, foi utilizada uma análise de variância para medidas repetidas mista (ANOVA mista) de forma a avaliar os efeitos da intervenção nos resultados pós-teste. Nos casos em que se verificaram diferenças de base foi observada a diferença na mudança da linha base, definida como o resultado do pós-teste menos o resultado do pré-teste, como sugerido por Van Breukeleng (2013). Para as diferenças de mudança de linha base foram utilizados testes estatísticos T-Student ou U de Mann-Whitney dependendo do cumprimento ou não do pressuposto de normalidade.

Uma vez que a Compreensão de Leitura foi avaliada com instrumentos diferentes no pré-teste (ACL-1) e no pós-teste (ACL-2), o efeito do programa na compreensão leitora foi avaliado com uma ANCOVA, usando o score do ACL-1 como covariável. O pressuposto de homogeneidade dos declives da ANCOVA foi avaliado como descrito em Maroco (2014), i.e., observando a significância da interação entre o fator e a covariável (“grupo x pré-teste”). Considera-se que o pressuposto está cumprido quando o efeito desta interação é não significativo. Quando o efeito da interação “grupo x pré-teste” é significativa, i.e., se os declives são heterogêneos, a utilização da ANCOVA é limitada, já que a diferença entre os grupos depende do valor da covariável, e as probabilidades de erro de tipo I e tipo II podem ser sub- ou sobre inflacionadas dependendo do grau de heterogeneidade dos declives e da sua relação com a dimensão da amostra (Maroco, 2014). Assim, para confirmar os resultados da ANCOVA quando o pressuposto de homogeneidade dos declives não esteve cumprido recorreu-se a uma ANCOVA não paramétrica, de acordo com os procedimentos descritos em Maroco (2014).

Foi calculada a magnitude do efeito para todos os resultados significativos: Eta parcial ao quadrado (η_p^2) para a ANOVA mista e ANCOVA, coeficiente de correlação bisserial por ordens de Glass (r_G) para o teste U de Mann-Whitney. Foi utilizada a interpretação proposta por Cohen (Field, 2011), isto é, para o η_p^2 e o r_G : valor superior a .10

é uma magnitude pequena, superiores a .30 média ou moderada, maiores de .50 grande, e superiores a .70 muito grande.

Tanto no pré-teste como no pós-teste, apenas o teste de Leitura de Palavras apresentou uma distribuição não normal. Assim sendo, para verificar a equivalência dos grupos no pré-teste, usou-se o teste paramétrico *T-Student* para amostras independentes para todas as variáveis, com exceção da leitura de palavras, para a qual se recorreu ao teste não paramétrico *U de Mann-Whitney*.

Na Tabela 2 são apresentados os resultados das análises comparativas para os testes de linguagem oral, de compreensão de leitura e de leitura de palavras. Os resultados no teste de linguagem oral e de compreensão da leitura mostram que não existem diferenças estatisticamente significativa entre os grupos. ($p > .05$) antes da aplicação do programa. Já os resultados no Teste de Leitura da Palavras apontam para a existência de diferenças significativas entre os grupos, a favor do Grupo de Controlo.

Tabela 2. Médias e Desvios Padrões dos Resultados do Pré-teste e Testes Comparativos (T-Student).

Variável		Grupo	Média	DP	t(88)	p	
Linguagem Oral	Definição verbal	GC	54.57	3.82	-0.278	.782	
		GE	54.79	3.48			
	Estruturas complexas	GC	28.18	1.52	1.606	.112	
		GE	27.62	1.71			
	Completamento de frases	GC	27.85	1.12	0.847	.404	
		GE	27.64	1.23			
	Reflexão morfossintática	GC	54.13	4.01	1.570	.120	
		GE	52.52	5.38			
Compreensão da leitura	Total	GC	14.95	3.90	0.806 ^a	.423 ^a	
		GE	14.18	5.16			
	Compreensão Literal	GC	6.23	1.97	0.742 ^b	.460 ^b	
		GE	5.86	2.70			
	Reorganização	GC	3.35	1.41	0.799	.427	
		GE	3.10	1.53			
	Compreensão inferencial	GC	3.30	0.94	1.512 ^c	.134 ^c	
		GE	2.94	1.32			
	Compreensão crítica	GC	2.08	0.83	-1.077	.284	
		GE	2.28	0.95			
	Teste de Leitura de palavras		GC	26.38	5.00	724.0	.024
			GE	23.90	6.94		

Nota. a = Homogeneidade das variâncias não assumidas, graus de liberdade corrigidos ($gl = 87.752$); b = Homogeneidade das variâncias não assumidas, graus de liberdade corrigidos ($gl = 87.333$); c = Homogeneidade das variâncias não assumidas, graus de liberdade corrigidos ($gl = 86.969$); DP = Desvio padrão; GC = Grupo de Controlo; GE = Grupo Experimental.

Para avaliar o impacto da aplicação do programa “Compreender para ler. Ler para compreender” ao nível da linguagem oral, da leitura de palavras e da compreensão da leitura foram utilizadas ANOVAs mistas nas dimensões do teste de linguagem oral, assim como o teste de *U de Mann-Whitney* na mudança de linha base no teste de leitura de palavras. Nas dimensões do teste de compreensão da leitura foram utilizadas ANCOVAS.

Na Tabela 3, pode-se verificar que todos os alunos (tanto no GE como no GC) apresentaram melhorias entre o pré-teste e o pós-teste nas dimensões de definição verbal, estruturas complexas, completamento de frases e reflexão morfossintática. O efeito do tempo em todas as variáveis foi significativo.

Tabela 3. Médias e Desvios-Padrão (DP) do Pós-teste e Resultados das Análises de Variâncias (ANOVA) mista para o Teste de Linguagem Oral.

Variável		Grupo	Média	DP	Efeito	F	p	η_p^2
Linguagem Oral	Definição verbal	GC	58.34	3.78	Tempo	265.48	<.001	.757
		GE	62.83	4.29	Grupo×Tempo	35.01	<.001	.292
	Estruturas complexas	GC	28.35	1.49	Tempo	128.39	<.001	.593
		GE	30.58	1.07	Grupo×Tempo	101.32	<.001	.535
	Completamento de frases	GC	28.93	0.69	Tempo	118.39	<.001	.574
		GE	28.62	0.85	Grupo×Tempo	0.25	.616	.003
	Reflexão morfossintática	GC	57.43	3.08	Tempo	152.33	<.001	.634
		GE	57.52	2.76	Grupo×Tempo	6.39	<.001	.068

Nota: GC= Grupo de Controlo; GE= Grupo Experimental; DP= Desvio Padrão.

O resultado da ANOVA mista também indica que existe um efeito significativo de interação grupo×tempo nos subtestes de Definição Verbal, Compreensão de Estruturas Complexas, e Reflexão Morfossintática. Estes resultados indicam a existência de evidência empírica de que os resultados no pós-teste foram significativamente influenciados pela participação no programa de intervenção. O GE apresenta um melhor desempenho na prova de definição verbal no pós-teste do que o GC com uma magnitude de efeito pequena. No subteste de Compreensão de Estruturas Complexas o tamanho do efeito é grande, com o GE a apresentar um desempenho superior ao do GC. Para o subteste de Reflexão Morfossintática, os resultados indicam um efeito de tamanho pequeno, com o GE a apresentar um desempenho ligeiramente superior ao do GC no pós-teste. Apenas no subteste de Completamento de Frases não se observam efeitos de interação significativos ($p > .05$). A participação no programa não parece ter tido efeitos estatisticamente significativos nos resultados no pós-teste neste subteste.

Os resultados ao nível da Leitura de Palavras, apresentados na Tabela 4, indicam que existem diferenças entre o GC e GE na mudança da linha base, existindo uma maior

diferença entre o pré-teste e o pós-teste no grupo experimental ($p < .001$). O efeito da participação é grande ($r_G = 0.63$), com o Grupo Experimental a apresentar, no pós-teste, resultados significativamente superiores aos do grupo de controlo.

Tabela 4. Médias e Desvios Padrões (DP) do Pós-teste e Resultados do Teste das Diferenças (U de Mann-Whitney) na Mudança da Linha Base.

Variável	Grupo	Média	DP	U	p
Pós-teste	GC	27.80	2.14	-	-
	GE	28.42	1.62		
Mudança da linha base (pós-teste – pré-teste)	GC	1.42	3.30	1631.5	< .001
	GE	4.52	5.80		

Nota: GC= Grupo de Controlo; GE= Grupo Experimental.

Em relação aos resultados na ACL - Avaliação da Compreensão, na Tabela 5 são apresentados os resultados das ANCOVAS utilizadas para avaliar o efeito da participação no programa (efeito do grupo). Após a verificação sobre se pressupostos para a utilização da ANCOVA estão cumpridos, constata-se a existência de um efeito significativo do grupo nos resultados do pós-teste, depois de controlado o efeito dos resultados do pré-teste ($p < .001$). No entanto, e como pode ser observado, quer para a prova completa, quer para cada uma das suas dimensões de compreensão avaliadas (Compreensão Literal, Reorganização, Compreensão Inferencial e Compreensão Crítica), os resultados do pré-teste (ACL-1) influenciam significativamente os resultados obtidos no pós-teste ($p < .001$).

Tabela 5. Médias e Desvios Padrões (DP) do Pós-Teste e Resultados das Análises de Covariâncias (ANCOVA) para a Compreensão da Leitura.

Variável dependente	Grupo	Média	DP	Efeito	F	p	η_p^2
Compreensão da Leitura Total	GC	16.93	2.32	Pré-teste	221.66	< .001	.844
	GE	19.54	2.99	Grupo	94.21	< .001	.520
Compreensão Literal	GC	6.40	0.84	Pré-teste	102.47	< .001	.407
	GE	6.58	0.64	Grupo	6.03	.016	.065
Reorganização	GC	4.45	1.36	Pré-teste	124.88	< .001	.589
	GE	5.44	1.23	Grupo	42.84	< .001	.330
Compreensão Inferencial	GC	3.60	0.90	Pré-teste	58.08	< .001	.400
	GE	4.50	1.11	Grupo	41.37	< .001	.322
Compreensão Crítica	GC	2.48	0.64	Pré-teste	43.34	< .001	.333
	GE	3.02	0.68	Grupo	15.35	< .001	.150

Assim, na Tabela 6 observamos que, quando são mantidos no seu valor médio (14.52) a covariável os resultados no pré-teste (ACL-1), o GE apresenta um melhor

desempenho na prova de compreensão da leitura no pós-teste do que o GC, com um tamanho de efeito do grupo grande.

Tabela 6. Médias e Erros Padrões (EP) Estimados dos Resultados dos Pós-testes para a Variável Compreensão de Leitura e as suas Dimensões (ACL-2) Quando Controlado o Efeito do Pré-teste (ACL-1).

Variável	Grupo	Média	EP
Compreensão da Leitura Total	Controlo	16.71 ^a	0.23
	Experimental	19.71 ^a	0.20
Compreensão Literal	Controlo	6.35 ^b	0.08
	Experimental	6.62 ^b	0.07
Reorganização	Controlo	4.36 ^c	0.13
	Experimental	5.51 ^c	0.12
Compreensão inferencial	Controlo	3.49 ^d	0.12
	Experimental	4.59 ^d	0.11
Compreensão crítica	Controlo	2.49 ^e	0.09
	Experimental	3.01 ^e	0.08

Nota. a = covariável "Pré-teste da Compreensão da leitura Total" é mantida no seu valor médio (14.52); b = Covariável "Pré-teste da Compreensão Literal" é mantida no seu valor médio (6.02); c = Covariável "resultados do pré-teste da Reorganização" é mantida no seu valor médio (3.21); d = Covariável "resultados do pré-teste da Compreensão inferencial" é mantida no seu valor médio (3.10); e = Covariável "resultados do pré-teste da Compreensão crítica" é mantida no seu valor médio (2.19).

Na Compreensão Literal existe também um efeito significativo do grupo nos resultados do pós-teste de tamanho reduzido. No entanto, o pressuposto de homogeneidade dos declives não está cumprido, pelo que o resultado foi confirmado com uma ANCOVA não paramétrica. O resultado desta análise foi não significativo ($F_{\text{ANCOVA não paramétrica}}(1,88) = 3.38, p = .069$) pelo que não é possível confirmar a presença de um efeito do grupo na Compreensão Literal.

Na dimensão de Reorganização observou-se um efeito significativo do grupo nos resultados do pós-teste de magnitude moderado, com o GE apresentando um desempenho melhor nesta dimensão do que o GC, quando os resultados do pré-teste são mantidos no seu valor médio (3.21, ver Tabela 7). Foi realizada uma ANCOVA não paramétrica realizada para confirmar este resultado (devido à violação do pressuposto da homogeneidade do declive) cujo resultado foi significativo ($F_{\text{ANCOVA não paramétrica}}(1,88) = 37.79, p < .001$), confirmando o efeito do programa na dimensão de Reorganização.

O resultado da ANCOVA para a Compreensão Inferencial, apresentado na Tabela 6, também identificou um efeito significativo do grupo nos resultados do pós-teste de magnitude moderada, com o GE apresentando um desempenho melhor nesta dimensão do que o GC, quando controlados os efeitos do pré-teste (Tabela 7). Os resultados são fiáveis, uma vez que todos os pressupostos para utilização da ANCOVA estavam cumpridos.

Finalmente, na Compreensão Crítica verifica-se a existência de um efeito significativo do grupo nos resultados do pós-teste, depois de controlado o efeito dos resultados do pré-teste (Tabela 6). Assim, na Tabela 7 observamos que as estimativas indicam que o GE apresenta um melhor desempenho na prova de compreensão da leitura no pós-teste do que o GC, quando as covariáveis são mantidas nos seus valores médios (2.19 para o pré-teste da Compreensão Crítica no ACL-1), com um tamanho de efeito do grupo pequeno.

Em resumo, existem efeitos significativos e de grande magnitude para os participantes no programa ao nível da Compreensão da Leitura. Quando consideradas cada uma das dimensões, observam-se efeitos de tamanho moderado nas dimensões de Compreensão Inferencial e Compreensão Crítica e de tamanho pequeno na dimensão Reorganização. Não se confirmaram as evidências de efeitos na dimensão Compreensão Literal.

6 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Esperava-se que os alunos do GE apresentassem, após a aplicação do programa, resultados superiores aos dos seus colegas do GC ao nível da linguagem oral (Definição Verbal, Compreensão de Estruturas Complexas, Completamento de Frases, Reflexão Morfossintática) (Hipótese 1). Os resultados das análises realizadas permitem confirmar efeitos positivos da participação no programa nos subtestes de compreensão da Definição verbal, Estruturas Complexas, e na Reflexão Morfossintática, com o grupo experimental a apresentar desempenhos significativamente superiores aos do grupo de controlo no pós-teste. O tamanho de efeito do grupo foi grande para o subteste de Compreensão das Estruturas Complexas e pequeno para o subteste de Definição Verbal e de Reflexão Morfossintática. Estes resultados revelam grande eficácia do programa no desenvolvimento da linguagem oral corroborando com os estudos de McCartney et al. (2015); Tapia (2003), através de atividades realizadas antes da leitura de cada texto. Estas atividades parecem, assim, ter efeitos positivos em termos das competências linguísticas dos alunos, que se traduzem por melhores resultados em provas de linguagem oral. É possível que as tarefas de exploração da estrutura do texto, realizadas após a leitura, tanto neste programa como no programa de Carreti et al. (2014) tenham efeitos positivos na linguagem, impossíveis de serem obtidos num programa apenas dirigido à compreensão oral.

No que concerne à Compreensão das Estruturas Complexas, o grupo experimental obteve diferenças relevantes, dadas as implicações da linguagem oral

para a compreensão da leitura. Os alunos desenvolveram a linguagem oral, uma vez que foram delineadas atividades no programa para desenvolvê-la. Durante a construção do programa foi dada ênfase ao desenvolvimento da linguagem oral, uma vez que é benéfico para a compreensão leitora. Se um aluno tiver uma boa compreensão da linguagem oral, menor será a probabilidade de ter uma baixa compreensão leitora (Cain, Oakhill, & Bryant, 2000b, García & Cain, 2014). Verificaram-se ainda efeitos de magnitude pequena a nível das tarefas de Definição Verbal, o que retrata o repertório lexical das crianças, pois o vocabulário é também uma competência linguística que está relacionada com o sucesso na leitura (Fernandes, 2004; Gonçalves, 2012; Rodrigues, 2015) e com a compreensão da leitura, especificamente (García & Cain, 2014; Kendeou et al., 2009; Quinn, Wagner, Petscher, & Lopez, 2015). Quanto maior conhecimento lexical tiverem os alunos, maior a probabilidade de compreenderem o que leem (Fernandes, 2004, Pinto, 2012; Gonçalves, 2012). Os resultados deste estudo sugeriram, também, ganhos ao nível da Reflexão Morfossintática, embora o tamanho do efeito nesta variável seja pequeno. As melhorias nesta variável poderão estar, possivelmente, associadas às melhorias na compreensão das estruturas complexas.

Nas tarefas de Completamento de Frases o aluno tem de usar indicadores semânticos e sintáticos inerentes à frase. Se o aluno tiver dificuldades nestas regras, interferirá grandemente na compreensão oral do enunciado ouvido, o que se reflete nas respostas dadas. No entanto não se encontraram evidências de efeitos significativos da participação no programa no subteste de Completamento de Frases. Mas há que ter em conta que todos os participantes do GE e do GC, no pré-teste, apresentarem valores muito próximos do valor máximo possível de atingir (30 pontos), existindo pouca margem de melhoria.

A nossa segunda hipótese referia-se ao impacto do programa na capacidade de leitura de palavras. Esperava-se que os alunos do GE apresentassem, após a aplicação do programa, resultados superiores aos dos seus colegas do GC a nível de Leitura de Palavras (Hipótese 2). Os resultados obtidos revelam a existência de um efeito de grande magnitude na capacidade de leitura de palavras. O grupo experimental apresentou um crescimento superior ao grupo controlo após a aplicação do programa, embora o programa não enfatizasse os processos básicos de leitura. Durante o programa foram utilizadas até três modalidades de leitura que parecem ter contribuído no aumento das competências de descodificação. Estes resultados vão ao encontro de outros estudos que demonstraram a existência de melhorias significativas na leitura de palavras resultantes da intervenção ao nível da compreensão da leitura (Ferguson et al., 2011). Os alunos melhoraram a capacidade de leitura de palavras porque melhoraram

a linguagem oral e a leitura que são importantes para a compreensão. A melhoria na leitura de palavras poderá também estar relacionada com a melhoria das competências linguísticas dos alunos, em termos de capacidade de definição verbal e da compreensão de estruturas complexas. Os níveis de compreensão oral e vocabulário influenciam a leitura de palavras (Protopapas et al., 2013; Tunmer & Chapman, 2012).

Estes resultados são relevantes, uma vez que a compreensão da leitura e o seu desenvolvimento estão altamente dependentes da habilidade de ler palavras escritas, de forma adequada e fluente (García & Caín, 2014, Jenkins et al., 2003; Kim et al., 2011; Silva, Colli, Di Santo de Melo Machado, & Maluf, 2016).

Finalmente, a terceira hipótese refere-se ao impacto do programa na compreensão da leitura. Esperava-se que os alunos do GE apresentassem, após a aplicação do programa, níveis de Compreensão de Leitura superiores aos do GC (Hipótese 3). Confirma-se o efeito significativo da intervenção na compreensão da leitura, remetendo para conclusões de outros trabalhos realizados, por Biancarosa e Snow (2004), Edmonds et al. (2009), ou pelo *National Reading Panel* (2000), que sugerem que os alunos beneficiam positivamente de um ensino explícito de estratégias de compreensão. Os resultados do presente estudo são semelhantes aos de Cunha e Capellini (2017), havendo diferenças estatisticamente significativas no pós-teste nas respostas às perguntas de compreensão inferencial. As perguntas de compreensão inferencial exigem que o leitor vá mais além do que se encontra explicitamente no texto. Segundo Viana (2009), não é suficiente a compreensão de frases isoladas num texto. É crucial que as relacionemos e organizemos como um todo.

As tarefas de reorganização implicam a sistematização, esquematização ou resumo da informação, com a consolidação e reorganização de ideias com base na informação obtida. Nestas tarefas, o grupo experimental apresentou uma melhoria significativa comparativamente ao grupo de controlo, indicando que o programa permitiu desenvolver os macroprocessos do modelo de Giasson (2000) que norteiam a compreensão da totalidade do texto, permitindo o resumo e a verificação da forma como as ideias são estruturadas no texto.

Também observamos um efeito do programa de tamanho moderado na compreensão crítica, isto é, na formação de juízos, na distinção de factos de opiniões e na análise da intenção do autor. Assim, os processos de elaboração de Giasson (2000) também foram desenvolvidos neste programa permitindo realizar inferências, criando uma capacidade crítica sobre o texto e estabelecendo ligações com os seus conhecimentos anteriores.

Apenas na subescala de Compreensão Literal não foram encontrados efeitos positivos do programa, com o GE a apresentar resultados semelhantes ao GC no pós-teste. A relativa facilidade das perguntas de compreensão literal está relacionada não só com o facto de este nível não exigir a mobilização de processos de elaboração e macroprocessos, mas também com o facto de os manuais e as práticas pedagógicas desenvolvidas se centrarem muito em tarefas de localizar informações explícitas, ou seja, em tarefas de compreensão oral (Marcuschi, 1996; Rocha, 2007; Spinillo, 2008). Assim, os resultados deste estudo indicam que o programa foi eficaz na promoção dos processos de leitura mais elevados descritos por Giasson (2000).

7 CONCLUSÃO

Com este estudo obteve-se suporte empírico para as hipóteses deste estudo.

Os resultados obtidos neste estudo reforçam a investigação (García Madruga, Cordero, Luque & Santa María, 1995; García Madruga, Elosúa, Luque, Gutierrez, & Garagate, 1999) indicando que os programas de compreensão da leitura surtem efeitos positivos no desenvolvimento da leitura e na obtenção de melhores níveis de literacia dos alunos. Esta investigação sugere para a utilização de programas de compreensão da leitura de modo sistemático, uma vez que pode ser um auxílio aos alunos para vencerem o desafio da aprendizagem da compreensão (Fernandes, 2022). Este estudo mostra ainda que é possível ensinar explicitamente a compreensão da leitura logo no 2.º ano de escolaridade, o que foi corroborado pela adesão, motivação e envolvimento dos alunos e pelos próprios resultados, podendo este programa ser perfeitamente incluído no currículo escolar.

REFERÊNCIAS

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.

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Acedido a 12 de novembro de 2018 em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf

Cadime, I., Rodrigues, B., Santos, S., Viana, F. L., Chaves-Sousa, S., Cosme, M. C., Ribeiro, I. (2017). The role of word cognition, oral reading fluency and listening comprehension in the simple view of reading: a study in an intermediate depth orthography. *Reading and Writing, 30(3), 591-611*. doi: 10.1007/s11145-016-9691-3

Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. E. (2000b). Phonological skills and comprehension failure: A test of the phonological processing deficit hypothesis. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal, 13*, 31-56. doi:10.1023/A:100805141

- Carretti, B., Caldarella, 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
- Català, G., Català, M., Molina, E., & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la Comprensión Lectora. Pruebas ACL (1.º- 6.º de primaria)*. Barcelona: Graó.
- Citoler, S. D. (1996). *Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo – Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Conners, F. A. (2009). Attentional control and the simple view of reading. *Reading and Writing*, *22*(5), 591-613. doi:10.1007/s11145-008-9126-x
- Dreyer, L. G., & Katz, L. (1992). An examination of “the simple view of reading”. In C. K. Kinzer, & D. J. Leu (Eds.), *Literacy research, theory, and practice: Views from many perspectives*, **41st Yearbook of the National Reading Conference** (pp. 169-175). Chicago, IL: National Reading Conference.
- 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
- 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, P. P. (2004). Literacia emergente. In A. Lopes, M. G. Velasquez, P. P. Fernandes, & V. N. Bártolo (Coords.), *Aprendizagem, ensino e dificuldades de leitura* (pp. 53–93). Coimbra: Quarteto.
- 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, F.M. (2022). *Ensinar a Ler...Um Guia com Estratégias e Ferramentas para o Ensino da Leitura*. Alemanha: Novas Edições Académicas. ISBN-13: 9786139780372
- García Madruga, J. A., Cordero, J. L. M., Luque, J. L., & Santamaría, C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI.
- García, J. R., & Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of Educational Research*, *84*(1), 74–111. doi:10.3102/0034654313499616
- Giasson, J. (2005). *La lecture: de la théorie à la pratique*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Georgieff, G. K., Das, J. P., & Hayward, D. (2009). Revisiting the “simple view of reading” in a group of children with poor reading comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, *42*, 76–84. doi:10.1177/0022219408326210
- Gonçalves, E. M. (2012). *Avaliação da leitura em alunos do 3.º e 4.º ano de escolaridade: Comparação dos desempenhos em função da tarefa usada e sua relação com desempenho escolar a língua portuguesa* (Dissertação de mestrado). Braga: Universidade Católica Portuguesa.
- 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
- Jenkins, J. R., & Jewell, M. (1993). Examining the validity two measures for formative teaching: Reading aloud and maze. *Exceptional Children*, **59**, 421–432. doi:10.1177/001440299305900505
- Johnston, T. C., & Kirby, J. R. (2006). The contribution of naming speed to the simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, **19**, 339–361.
- Kendeou, P., Savage, R., & Van den Broek, P. (2009). Revisiting the simple view of reading. *British Journal of Educational Psychology*, **79**(2), 353–370. doi: 10.1348/978185408X369020
- Kershaw, S., & Schatschneider, C. (2012). A latent variable approach to the simple view of Reading. *Reading & Writing*, **25**, 433–464. doi:10.1186/s12906-015-0640-5
- Kim, Y. S., Wagner, R. K., & Foster, E. (2011). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: A latent variable study of firstgrade readers. *Scientific Studies of Reading*, **15**, 338–362. doi:10.1080/10888438.2010.493964
- Lencastre, L. (2003). *Compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marcuschi, L. A. (1996). Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, **16**(69), 64–82.
- 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
- Mendonça, S. (2008). *Provas de avaliação da compreensão leitora: estudos de validação* (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- 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.
- Pinto, O. C. (2012). *A compreensão leitora, o contexto social e o sucesso académico: um estudo transversal no 1.º ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado). Braga: Universidade Católica Portuguesa.
- 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
- Ribeiro, I. (1998). *Mudanças no desempenho e na estrutura das aptidões: Contributos para o estudo da diferenciação cognitiva em jovens* (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, I., Viana, F. L., Cadime, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C. & Pereira, L. (2010). *Compreensão da leitura - Dos modelos teóricos ao ensino explícito*. Coimbra: Almedina.
- Ribeiro, I., Viana, F., Santos, S., Cadime, I., Chaves-Sousa, S., Vale, A. & Spinillo, A. (2014). *Bateria de Avaliação da Leitura. Abordagens teóricas e opções metodológicas*. Lisboa: Cegoc.

Rocha, M. R. M. (2007). **A compreensão na leitura: Análise de manuais do 4.º ano de escolaridade** (Dissertação de mestrado). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Silva, F. R. A., Colli, D., Di Santo de Melo Machado, M., & Maluf, M. R. (2016). Leitura de palavras e compreensão de frases: Estudo com alunos do 3.º ano do ensino fundamental de três escolas das cidades de São Paulo. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia, 36(91), 437-449**. Acedido a 12 de fevereiro de 2018 em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94649376012>

Sim-Sim, I. (1997). **Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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.

Simões, M. R. (2000). **Investigações no âmbito da aferição nacional do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Solé, I. (1998). **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed.

Spinillo, A. G. (2008). O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology, 42(1), 29-40**.

Tapia, V. (2003). **Programa psicopedagógico de comprensión lectora: Aprendo a pensar através 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

Viana, F. L. (2002). **Da linguagem oral à leitura. Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguística**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.

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., 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>

SOBRE O ORGANIZADOR

Luis Fernando González-Beltrán- Doctorado en Psicología. Profesor Asociado de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) UNAM, Miembro de la Asociación Internacional de Análisis Conductual. (ABAI). de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta, del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología, y de La Asociación Mexicana de Comportamiento y Salud. Consejero Propietario perteneciente al Consejo Interno de Posgrado para el programa de Psicología 1994-1999. Jefe de Sección Académica de la Carrera de Psicología. ENEPI, UNAM, de 9 de Marzo de 1999 a Febrero 2003. Secretario Académico de la Secretaría General de la Facultad de Psicología 2012. Con 40 años de Docencia en licenciatura en Psicología, en 4 diferentes Planes de estudios, con 18 asignaturas diferentes, y 10 asignaturas diferentes en el Posgrado, en la FESI y la Facultad de Psicología. Cursos en Especialidad en Psicología de la Salud y de Maestría en Psicología de la Salud en CENHIES Pachuca, Hidalgo. Con Tutorías en el Programa Alta Exigencia Académica, PRONABES, Sistema Institucional de Tutorías. Comité Tutorial en el Programa de Maestría en Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En investigación 28 Artículos en revistas especializadas, Coautor de un libro especializado, 12 Capítulos de Libro especializado, Dictaminador de libros y artículos especializados, evaluador de proyectos del CONACYT, con más de 100 Ponencias en Eventos Especializados Nacionales, y más de 20 en Eventos Internacionales, 13 Conferencia en Eventos Académicos, Organizador de 17 eventos y congresos, con Participación en elaboración de planes de estudio, Responsable de Proyectos de Investigación apoyados por DGAPA de la UNAM y por CONACYT. Evaluador de ponencias en el Congreso Internacional de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey; Revisor de libros del Comité Editorial FESI, UNAM; del Comité editorial Facultad de Psicología, UNAM y del Cuerpo Editorial Artemis Editora. Revisor de las revistas "Itinerario de las miradas: Serie de divulgación de Avances de Investigación". FES Acatlán; "Lecturas de Economía", Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia, Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica (PSIENCIA). Buenos Aires, Revista "Advances in Research"; Revista "Current Journal of Applied Science and Technology"; Revista "Asian Journal of Education and Social Studies"; y Revista "Journal of Pharmaceutical Research International".

<https://orcid.org/0000-0002-3492-1145>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adubação orgânica 396

Adulto mayor 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 422, 426, 427

Agroecologia 396

Alteración de la consciencia 57, 58, 59, 63, 66, 67, 68, 69, 71, 74, 75, 76, 80, 81, 82, 86

Antropología cultural 368, 374

Araxá 103, 104, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 124, 127, 129

Arquivos judiciais 103

Autoria 160, 162, 167, 168, 169, 171

B

Blog o Bitácora 196, 249

C

Cambio climático 209, 226, 245, 324, 325, 326, 327, 335, 343, 379, 380, 381, 385, 386, 387, 388, 390, 392, 393

China 101, 340, 341, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 385, 433

Ciclagem 396

Ciência da Informação 349, 350, 351, 352, 363, 364, 367

Cinefilia 147, 148, 149, 152, 153, 155, 158, 162

Cinema 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172

Cientes 305, 312

Código de Ética 350, 356, 363, 364, 366, 367

Compreensão da leitura 257, 258, 259, 260, 262, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274

Construção de crise 36

Cooperación 21, 219, 340, 341, 343, 344, 348

Correspondência 131, 132, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 143, 144, 145, 213

Cotidiano 53, 131, 132, 139, 142, 280

Cristianismo 1, 7

Cultura turística 368, 371, 372, 373, 375, 376, 377, 378

Curriculum oculto 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 286, 289, 290

D

Desarrollo emprendedor 310, 313, 334

Desarrollo sostenible 248, 310, 315, 316, 317, 320, 323, 324, 325, 326, 327, 335

Digitalização 147, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 160, 161, 162, 163, 167, 168, 169, 170, 171

E

Ecosistema del emprendedor 291, 292, 293, 297, 298

Ecuador 1, 2, 3, 4, 10, 11, 59, 85, 90, 198, 291, 292, 293, 299, 300, 301, 302, 303, 336, 341

Educación 6, 13, 30, 31, 89, 91, 183, 189, 190, 194, 198, 199, 203, 205, 211, 212, 215, 218, 230, 234, 236, 238, 239, 243, 251, 252, 253, 254, 255, 276, 278, 281, 289, 290, 296, 297, 300, 301, 302, 303, 310, 311, 313, 339, 342, 344, 345, 368, 369, 370, 371, 376, 378, 414, 418, 427, 428, 429, 432

Emotional abuse 93, 97, 98, 99, 100

Emprendimiento 182, 184, 185, 188, 189, 192, 292, 293, 294, 295, 296, 298, 299, 300, 301, 302, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 323, 326, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 335, 336, 337, 338, 339

Ensayo fotográfico 430, 431, 433

Ensino explícito 257, 258, 259, 271, 274

Envejecimiento 413, 414, 415, 418, 427, 428

Espírito empreendedor 186, 292, 312, 314, 318

Estancia 413, 414, 421

Ética e deontologia da Informação 350, 355

Extensão rural 395, 396

F

Formación turística 368

Formal learning 173, 177

Fotografía participativa 429, 430, 432, 433, 436

Fotografía sensorial 429, 430, 431, 433

G

GEI 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 388, 390, 392, 393

Guilhermino Cesar 131, 139, 142, 143, 145

Guyana 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348

H

Historia do Brasil 103, 138

Horticultura 396

I

Impacto económico del turismo 368

Impunidade 18, 57, 58, 59, 70, 74, 79, 80, 81, 82, 85, 86, 87

Informal learning 173, 174, 176, 177, 179, 180

Informal organizational learning 173, 174, 176, 177, 178, 179

Inovação 182, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 251, 291, 292, 293, 294, 296, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 312, 313, 314, 315, 317, 318, 321, 322, 323, 324, 326, 329, 330, 331, 333, 334, 335, 336, 341, 368, 426, 427

Inovação empresarial 292, 303

Interculturalidade 1

Inversões 314, 321, 325, 326, 340, 342, 343

L

Leitura 134, 137, 141, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 265, 266, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275

LGBTQ+ community 93, 95, 96, 97, 98

Literatura epistolar 131

M

Materiales didácticos 196, 249

Mejora continua 193, 305, 309

Misiones 1, 10, 11

Murilo Mendes 131, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146

N

Negócios 42, 88, 127, 184, 291, 292, 293, 294, 299, 300, 301, 302, 303, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 320, 324, 325, 326, 327, 329, 330, 332, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 355

O

Oficinas de Transferencia 182, 194

Organizational learning 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181

Organization development 173

P

Pensamiento estratégico 292
Perdurabilidad de emprendimiento 310
Philippines 93, 94, 97, 98, 100, 101, 102
Photovoice 430, 431, 432, 437
Physical abuse 93, 98, 99, 100
Políticas públicas 13, 25, 31, 35, 36, 37, 38, 39, 43, 44, 53, 56, 189, 310, 312, 313, 314, 319, 323, 324, 334, 371, 376, 397, 426, 427
Potencial turístico 368, 376, 378
Premeditación 57, 74, 82, 84
Prevalence of abuse 93, 94
Programa de intervenção 257, 258, 266
Propostas reformistas 36, 37, 38, 39, 40, 45, 48, 51, 54

R

Reforma trabalhista 35, 36, 40, 42, 43, 44, 45, 49, 50, 51, 55, 56
Rehabilitación Basada en Comunidad (RBC) 430
Representaciones sociales 276, 285, 286, 287, 288, 289
Responsabilidad penal 57, 59, 60, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 86, 87, 88
Restaurio 148, 156, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 172

S

Sesmarias 103, 104, 112, 123, 126, 130
Sexual abuse 93, 96, 99, 100
Sitio Web 195, 196, 249
Sostenibilidad 30, 183, 188, 193, 310, 311, 316, 317, 318, 319, 321, 322, 324, 325, 326, 327, 329, 330, 331, 333, 334, 337, 368, 376, 378

T

Tecnologia 6, 135, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 182, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 210, 211, 251, 253, 275, 298, 314, 315, 317, 321, 322, 329, 344, 349, 353, 363, 368, 379, 380, 390, 391, 392, 393, 395, 407, 412
Tipos de emprendimientos 310, 326, 327
Transferencia de tecnología 182, 184, 187

Transformação digital 350, 352, 353, 365

Transporte urbano 305, 309

Triângulo Mineiro 103, 104

U

UAQ 182, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194

Úlceras 413, 414, 420, 421, 422, 425

W

Waorani 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11

Web 2.0 196, 249

WebQuest 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256