

**Raquel Farias Gregorio Bezerra**

**Fatores que Influenciam a Extensão e Profundidade do  
Vocabulário de Adultos Portugueses**



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

2022

**Raquel Farias Gregorio Bezerra**

**Fatores que Influenciam a Extensão e Profundidade do  
Vocabulário de Adultos Portugueses**

**Mestrado em Neurociências Cognitivas e Neuropsicologia**

**Trabalho efetuado sob a orientação de:**

Professora Doutora Filomena Café Inácio



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

2022



# **Fatores que Influenciam a Extensão e Profundidade do Vocabulário de Adultos Portugueses**

## **Declaração de Autoria de Trabalho**

Declaro ser o autor deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Assinatura

---

(Raquel Farias Gregorio Bezerra)

Copyright © Raquel Farias Gregorio Bezerra

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

*Para a minha mãe  
e meu esposo, este feito  
também é de vocês.*

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a Deus, por permitir a realização de um sonho.

Agradeço aos meus pais, que sempre investiram nos meus estudos, tentaram ajudar de todas as formas, mesmo com muito esforço e sacrifício, para que eu conseguisse alcançar todos os meus sonhos. Um agradecimento especial a minha mãe Rosalba Gregorio, que mesmo distante fisicamente, sempre esteve presente, sendo suporte nos momentos difíceis, obrigada por nunca me deixar desistir.

Gostaria de agradecer profundamente ao meu esposo, Igor Velloso, meu amigo e companheiro de todas as horas, que me apoiou, me ouviu, foi paciente, me aconselhou sempre que necessário, e que me ofereceu um ombro amigo sempre que precisei, estando sempre ao meu lado, em todos os momentos.

Deixo também o meu agradecimento especial à minha orientadora, a professora Dr<sup>a</sup> Filomena Café Inácio, pela vossa orientação, paciência e cujo apoio ao longo destes anos foi decisivo para a consolidação, estruturação e realização deste trabalho.

Ao Sr. Prof. Doutor Luís Faísca por suas sugestões, cuja qualidade científica e estatística muito contribuiu, para a estruturação deste trabalho.

Aos meus amigos ao longo desta caminhada, que estiveram presente com incentivo, apoio e suporte para lidar com as dificuldades que fizeram parte deste percurso.

Por fim, agradeço a todos os que directa ou indirectamente colaboraram nesta pesquisa, nomeadamente, as minhas colegas que ajudaram na recolha de dados, aos participantes e aos alunos, que mesmo não os conhecendo, se disponibilizaram a responder aos questionários e as provas.

## **Resumo**

Diante da dificuldade em encontrar provas de avaliação de vocabulário direcionadas a população adulta portuguesa, este estudo teve como primeiro objetivo a construção e validação de um instrumento de avaliação do vocabulário. Assim, foram criadas duas provas de escolha múltipla, uma de sinónimos e outra de antónimos, para avaliar a extensão e profundidade do vocabulário de adultos portugueses. O segundo objetivo foi investigar quais os fatores que podem influenciar a extensão e profundidade do vocabulário e, para tal, foi também criado um questionário sociodemográfico e de hábitos de leitura. Participaram no estudo 732 adultos, de todos os distritos portugueses, tendo sido avaliados 86 de forma presencial e os demais de forma online. Os resultados obtidos sugerem que as provas construídas parecem medir de forma robusta o que se propõem, demonstrando uma boa consistência interna, assim como correlações moderadas com provas existentes que avaliam o vocabulário. A análise de regressão relativa ao contributo das variáveis sociodemográficas e de exposição à leitura indicou que os melhores preditores para o vocabulário da população adulta portuguesa são a escolaridade, a idade e a leitura de livros. Os resultados são discutidos visando não somente melhor entender o vocabulário, mas também a sua integração com outras dimensões da linguagem, passando pela importância da necessidade da elaboração de instrumentos de medida que atendam ao rigor científico e com a qualidade necessária para apoiar as decisões clínicas e/ou académicas na avaliação neuropsicológica da linguagem..

**Palavras-chave:** **Vocabulário;** Conhecimento das palavras; Fatores que influenciam o vocabulário; Avaliação do vocabulário de adultos; Português europeu.



## **Abstract**

Faced with the difficulty in finding vocabulary assessment tests targeted at the Portuguese adult population, this study aimed at the construction and validation of a vocabulary assessment instrument. Two multiple-choice tests were created, one for synonyms and the other for antonyms, to assess the extent and depth of the vocabulary of Portuguese adults. The second aim of this study was to investigate which factors can influence the extension and depth of vocabulary and, for that, a sociodemographic and reading habits questionnaire was also created. 732 adults participated in the study, from all Portuguese districts, 86 of which were evaluated in person and the others online. The results obtained suggest that the constructed tests seem to robustly measure what they propose, demonstrating good internal consistency, as well as moderate correlations with existing tests that assess vocabulary. The regression analysis on the contribution of sociodemographic variables and exposure to reading indicated that the best predictors for the vocabulary of the Portuguese adult population are education, age, and book reading. The results are discussed in order not only to better understand the vocabulary but also to integrate it with other dimensions of language, including the importance of the need to develop measurement instruments that meet scientific rigor and with the necessary quality to support clinical and /or academics in the neuropsychological assessment of language.

**Keywords:** Vocabulary; Word Knowledge; Factors Influencing Vocabulary; Vocabulary Assessment in Adults; European Portuguese.

## **Lista de Abreviaturas e Siglas**

BANC Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra

DSM V- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth  
Edition

KMO - Kaiser-Meyer-Olkin

PALPA-P - Provas de Avaliação da Linguagem e da Afasia em Português

PPVT – Prova de vocabulário de imagem de *Peabody*

QI - Quociente de Inteligência

SPSS - Statistical Package Social Sciences

TIL - Teste de Idade de Leitura

WAIS-III - Escala de Wechsler de Inteligência para Crianças

WISC III- Escala de Wechsler de Inteligência para Adolescentes e Adultos

## Índice

1. Introdução.....	1
2. Enquadramento Teórico.....	2
2.1 O que é o vocabulário?.....	2
2.2 Aquisição do vocabulário .....	5
2.3 A importância e os fatores que influenciam o vocabulário .....	9
2.4 Instrumentos que medem o vocabulário .....	12
3. O presente estudo.....	14
4. Método.....	16
4.1 Participantes.....	16
4.2 Instrumentos.....	17
4.3 Procedimento.....	20
5. Resultados.....	20
5.1 Prova de sinónimos de escolha múltipla.....	20
5.2 Prova de antónimos de escolha múltipla.....	22
5.3 Questionário de exposição à leitura.....	24
5.4 Fatores que influenciam o vocabulário.....	25
6. Discussão.....	27
7. Limitações.....	31
8. Conclusão.....	32
9. Referências.....	34
Anexos.....	45

## Índice de Figuras

<b>Figura 1:</b> Distribuição de Participantes por Sexo.....	16
<b>Figura 2:</b> Distribuição dos Participantes por Localidade.....	16

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1</b> – Fases de aquisição da linguagem receptiva.....	7
<b>Tabela 2</b> – Fases de aquisição da linguagem expressiva .....	8
<b>Tabela 4.</b> Correlações entre as provas que avaliam o vocabulário.....	16
<b>Tabela 5</b> Correlações de Pearson entre as provas que avaliam o vocabulário e os fatores que podem influenciar o vocabulário.....	26
<b>Tabela 6</b> Análise de regressão relativa ao contributo para o vocabulário.....	27

## Índice de Anexos

<b>Anexo A</b> Questionário sociodemográfico e de exposição à leitura.....	46
<b>Anexo B</b> Distribuição dos acertos, em percentagem, na Prova de Sinónimos de escolha múltipla.....	51
<b>Anexo C</b> Distribuição dos acertos, em percentagem, na Prova de Sinónimos de escolha múltipla, por faixa de escolaridade.....	53
<b>Anexo D</b> Distribuição dos acertos, em percentagem, na Prova de Antónimos de escolha múltipla.....	55
<b>Anexo E</b> Distribuição dos acertos, em percentagem, na Prova de Antónimos de escolha múltipla, por faixa de escolaridade.....	57
<b>Anexo F</b> Análise Fatorial do questionário de exposição à leitura – Exposição à leitura no passado.....	59
<b>Anexo G</b> Análise Fatorial do questionário de exposição à leitura – Exposição à leitura no presente.....	60

## **1.Introdução**

A linguagem consiste num conjunto de símbolos, fonéticos ou visuais que são usados para a comunicação de determinados grupos, expressando ideias ou sentimentos. Esses sinais permitem que um falante possa codificar significados em sons e um ouvinte descodificar em significados e ideias esses sons, recebendo e reconhecendo o conteúdo da mensagem transmitida (Ferracini et al., 2006).

A linguagem pode ser influenciada por diversos fatores, biológicos e sociais, e tem como finalidade possibilitar que o indivíduo se expresse e se adapte ao ambiente em que se encontra inserido. Na neuropsicologia, a avaliação da linguagem não pode acontecer de forma dissociada dos componentes linguísticos, cognitivos e sociais. O componente cognitivo, refere-se à transformação das múltiplas informações do ambiente em conhecimento. O componente linguístico diz respeito aos aspetos fonológicos e sintáticos, organizados em regras, aspetos semânticos e pragmáticos; diz respeito ao conteúdo lexical (dicionário) e dos discursos. O uso da linguagem é organizado segundo regras sociais (pragmáticas) que fornecem indicações sobre práticas sociais da linguagem. O modo como intenções comunicativas (atos de fala) são expressas e percebidas, também decorre de constructos culturais (Mansur, 2010).

A neuropsicologia da linguagem propõe-se a investigar as bases neurobiológicas da linguagem, a aquisição da linguagem, o processamento cognitivo-linguístico (oral e escrito), os défices linguísticos (adquiridos ou do desenvolvimento), a avaliação e a reabilitação (Salles & Rodrigues, 2014). A observação de défices permite caracterizar o diagnóstico das perturbações: afasias, demências, alterações linguístico-cognitivas, perturbações de hemisfério direito e outros desvios (Mansur, 2010). As avaliações de linguagem são usadas para diversos propósitos. Desde triagem inicial, diagnóstico de perturbações, identificação de áreas específicas para intervenção, medição de resultados neuropsicológicos, objetivos epidemiológicos e outras atividades de investigação que investigam capacidades cognitivas ou neurobiológicas (Denman et al., 2017; Tomblin et al., 1996). A avaliação da linguagem é relevante para o diagnóstico diferencial das demências. Ao longo do envelhecimento saudável espera-se que a linguagem se apresente preservada, apenas com discretas alterações próprias do envelhecimento saudável (Woodruff-Pak, 1997) Alterações significativas nesta função sugerem a presença de lesões nas áreas associadas à linguagem (área de Broca e Wernicke, por exemplo), ou a presença de patologias neurodegenerativas que se iniciam com prejuízos nesta função,

como a demência semântica e a afasia progressiva não fluente (Areza-Fegyveres et al., 2007).

A avaliação do vocabulário insere-se num dos componentes de avaliação da linguagem, onde as provas de vocabulário parecem ser das que mais contribuem para as pontuações das provas de inteligência geral (Wechsler, 1996). Investigação prévia revela também que o conhecimento dos significados lexicais das palavras está fortemente relacionado com o reconhecimento das palavras, que tem extrema importância para a compreensão de leitura e parece também estar associado a vantagens no processamento da linguagem (Beck et al., 1982; Freebody et al., 1981; Mainz et al., 2017; Stanovich et al., 1984). Apesar da importância do vocabulário na avaliação da linguagem, poucas provas de avaliação de vocabulário existem de forma adaptada para a população portuguesa (Silva, 2014). O presente estudo pretende assim tentar minimizar esta lacuna, apresentando uma prova de avaliação do vocabulário adaptada à população portuguesa, podendo ser utilizada tanto com a finalidade de investigação, como na avaliação neuropsicológica da linguagem. Pretende-se também com este estudo investigar e explorar quais são os possíveis fatores que predizem ou influenciam o vocabulário da população portuguesa adulta.

## **2. Enquadramento Teórico**

### **2.1 O que é o vocabulário?**

Como referido anteriormente, a linguagem tem como finalidade comunicar e transmitir ideias através de um código partilhado com os indivíduos inseridos num grupo social, permitindo a representação de conceitos por meio do uso de símbolos e combinações destes símbolos, conhecidos pelos seus falantes (Owens, 2001). Na linguagem, o vocabulário é de suma importância para a comunicação, ao facilitar a internalização dos conhecimentos, dos conceitos sobre o mundo, ao auxiliar na compreensão da leitura, na integração de novas aprendizagens e na representação de conceitos abstratos (Duguay et al., 2016; Graves et al., 2013).

O vocabulário é considerado como uma capacidade multidimensional que se encontra em desenvolvimento constante, uma vez que sua expansão e elaboração se estende ao longo da vida (Heidari, 2019). De modo geral, o vocabulário é definido como



o conhecimento sobre os significados das palavras e o modo como estas são usadas e compreendidas por uma ou mais pessoas (Ouellette, 2001; Pikulski & Templeton, 2004).

Para delinear o conceito de vocabulário é preciso compreender que existem variados tipos de vocabulário com finalidades diferentes. Laufer et al. (2016) refere que é possível conhecer uma palavra por diferentes configurações, sendo as principais: 1) a sua forma oral (conhecimento fonológico); 2) a sua forma escrita (conhecimento ortográfico, a capacidade de codificar palavras durante a escrita e de descodificar palavras durante o processo de leitura); 3) o conhecimento gramatical das palavras, a frequência de uso, restrições no uso (conhecimento pragmático); 4) o conhecimento e compreensão morfológica das palavras (as unidades mais pequenas de significado de uma língua); 5) e por último, o significado (o conhecimento semântico favorece a expansão do vocabulário e envolve não só a aquisição do significado de palavras individuais, mas também a aprendizagem das relações entre palavras e como estas palavras se relacionam umas com as outras).

As palavras encontram-se armazenadas no que os investigadores nomearam de léxico mental (Henriksen, 1999; Semrud-Clikeman & Ellison, 2007). Assim, as palavras são conceptualizadas de forma organizada, no que se refere ao seu significado, ao som, a sua ortografia e ao seu uso. Estima-se que um adulto possui em média 5.000 palavras no seu léxico mental e que pode compreender duas a três vezes mais do que isso. Para que o léxico seja eficiente, é preciso estar sempre organizado de tal modo que as palavras de uso mais frequentes estejam armazenadas em uma área mais acessível, enquanto aquelas de menor uso, podem não estar tão disponíveis (Semrud-Clikeman & Ellison, 2007).

Henriksen (1999) apresenta o conhecimento lexical como um continuum, que se inicia por níveis de conhecimento mais superficiais da palavra e que finaliza-se com a capacidade de aplicar e fazer o uso da palavra de forma correta quanto à sua produção, à sua profundidade e ao seu uso recetivo-produtivo. A maior parte dos autores consideram que o vocabulário recetivo é maior (compreensão de palavras) do que vocabulário expressivo (uso de palavras) (Bornstein & Hendricks, 2012; Ouellette, 2001; Owens. Robert E., 2001; Pikulski et al., 2004; Steffani & Huang, 2017). Porém já existem estudos que consideram que o inverso também pode ocorrer, onde o vocabulário expressivo ocorre primeiro do que o recetivo, principalmente ao que se refere à aquisição de uma segunda língua (Zhong & Hirsh, 2009).

O vocabulário recetivo é conhecido pela capacidade de compreender itens lexicais através da escuta e da leitura. No vocabulário recetivo encontram-se palavras de

uso menos frequente, porém estas palavras podem ser identificadas com algum nível de conhecimento ao contactar-se com as mesmas. Webb (2008) discute que o conhecimento do vocabulário recetivo pode ser visto como a capacidade de identificar a forma de uma palavra e conseguir encontrar um sinónimo para ela. Na primeira infância (12 a 18 meses) o vocabulário recetivo pode ser quatro vezes maior que o vocabulário expressivo (Owens, 2001).

Do mesmo modo, para crianças que já possuem a capacidade de leitura, o vocabulário oral é bem maior que o vocabulário impresso (Heidari, 2019). Para que um leitor possa atingir a compreensão do vocabulário impresso, é preciso fazer a descodificação de palavras, ou seja, fazer o reconhecimento de padrões puramente visuais da letra e o som, e transformar em compreensão semântica e sintática no léxico para representar uma leitura em discurso. Sendo assim, a compreensão torna-se resultado da capacidade do indivíduo para descodificar e reconhecer palavras e em descodificar sons em significados e conhecimentos da linguagem oral. Assim o primeiro nível do vocabulário recetivo trata-se do elo entre a descodificação escrita e a linguagem oral. A segunda etapa é atingir a sua compreensão (Braze et al., 2007).

O vocabulário produtivo caracteriza-se pela produção de palavras através da fala e da escrita. O vocabulário produtivo pode ser definido assim como a capacidade de recordar a forma e o significado de uma palavra para produzir um item lexical da língua-alvo (Waring & Robert, 1997; Webb, 2008). Por outro lado, Laufer et al. (2004) consideram que o conhecimento produtivo significa a sua capacidade de recuperar o significado das palavras. No vocabulário produtivo, encontram-se as palavras de fácil acesso lexical, são palavras mais conhecidas, familiares e usadas com maior frequência.

Alguns autores entendem que a relação do vocabulário recetivo e produtivo não ocorre de forma clara, sugerindo que não há como fazer uma distinção precisa entre o vocabulário recetivo e produtivo, pois acontecem de forma muito próxima (Laufer & Paribakht, 1998; Webb, 2008; Yamamoto, 2011). Contudo, a comparação do conhecimento do vocabulário recetivo e produtivo tem sido objeto de alguns estudos e quase todos eles confirmaram que o conhecimento recetivo é maior do que o produtivo (e.g., Min, 2008; Webb, 2005). Para Schmitt (2010), o conhecimento recetivo não pode transitar para um vocabulário produtivo de maneira fácil e imediata. Por outro lado, Melka (1997) considera que os dois tipos de vocabulário recetivo e produtivo são inter-relacionados e afirma que eles competem pelos mesmos sistemas lexicais. Porém reconhece que é necessária uma definição clara e adequada do que realmente se entende

por recepção e produção. O autor, argumenta que pode ser extremamente difícil encontrar tarefas que sejam adequadas para testar tanto a recepção como a produção do vocabulário.

A aprendizagem do vocabulário vai da direção recetiva à produtiva, o que indica que a aprendizagem lexical é um processo unilateral. (Laufer & Paribakht 1998). Embora a aprendizagem recetiva-produtiva seja considerada a mais comum, Zhong e Hirsh,(2009), relatam em seu estudo que essa afirmação não é unanime, pois algumas indivíduos podem primeiro aprender como usar uma palavra de forma produtiva e, em seguida, aprendê-la de forma recetiva (Zhong & Hirsh, 2009). Da mesma forma, Hagtvet (1982) também relata que alguns indivíduos aprendem algumas palavras primeiro de forma produtiva e depois de forma recetiva.

Laufer e Paribakht (1998) relataram que a transição recetivo-produtiva é uma questão de frequência de palavras no sentido de que quanto mais frequente um item lexical, mais provável é que a palavra transite para o modo produtivo. Meara (1996) menciona o critério de automaticidade como a causa para tal transição. Parece que tanto Meara, quanto Laufer e Paribakht estão a referir-se do mesmo fator, porém, por meio de termos diferentes. Em outras palavras, os critérios de frequência e automaticidade parecem estar intimamente relacionados e cada um informa o outro. Quando se diz que algumas palavras são mais frequentes do que outras, isso indica que também são mais automáticas do que palavras menos frequentes. Adicionalmente, ao dizer que um conjunto de palavras é mais automático do que outros, naturalmente postula que palavras mais automáticas também são mais frequentes (Laufer & Paribakht, 1998).

## **2.2 Aquisição do Vocabulário**

O vocabulário é essencial para as crianças pequenas aprenderem comunicar com os outros. As crianças naturalmente aprendem através do ouvir e falar, para fazer a transição para a comunicação por meio da leitura e da escrita, eles precisam de um vocabulário amplo e de habilidades de descodificação eficazes (Pikulski & Chard, 2005; Pikulski & Templeton, 2004).

As crianças são expostas às palavras desde as muito cedo (inclusive quando estão no útero da mãe), porém normalmente não balbuciam antes de aproximadamente 6 meses de idade, nem usam palavras antes de cerca dos 12 meses de idade. Assim, é considerado que a aquisição do vocabulário começa por volta dos 12 meses de idade, com palavras mais simples que contenham uma ou duas sílabas, uma vez que só é considerada a aquisição da linguagem a partir da fala sincrética ou holofrásica, ou seja, quando a

emissão de uma palavra pode significar intenções e significados complexos (Macias, 2002).

Segundo Owens (2001) para que se possa distinguir a aquisição de uma palavra verdadeira de um balbucio no início da infância, é necessário levar em consideração alguns critérios como: 1) o som emitido pela criança deve ter uma relação fonética com alguma palavra adulta; 2) a criança deve usar a palavra de forma consistente; 3) a palavra deve ocorrer na presença de um referencial, um conceito ou significado subjacente. Deste modo, as primeiras palavras pronunciadas são utilizadas para representar frases inteiras, para denominar objetos, descrever uma ação, servir como ordem ou pedido (Macias, 2002). Aos 18 meses, é esperado que uma criança tenha adquirido aproximadamente 50 palavras, em sua grande maioria substantivos. O segundo ano da criança é marcado pelo crescimento do vocabulário e combinações de palavras. Aos 2 anos, a criança já possui um vocabulário expressivo de 150 a 300 palavras. Porém esse número pode variar de acordo com o idiomas e dialetos estudado. Por exemplo, uma criança típica de 2 anos, que fala mandarim, possui um vocabulário maior, cerca de 550 palavras em comparação com 307 para uma criança inglesa americana. A criança falante de inglês americano possui um vocabulário mais extenso do que a criança australiana, que apresenta em média cerca de 262 palavras no seu léxico (Owens, 2001).

Por volta dos 24/27 meses é possível que a criança apresente um vocabulário de 300 a 400 palavras e consiga elaborar frases que contenham 2 ou 3 palavras, com uso de preposições e os pronomes. Assim, surge aqui a fase da diferenciação, onde a generalização adquirida permite que a criança comece a usar palavras por categorias e consiga atribuir nome a todos os objetos da mesma espécie. Aos 3 anos, o vocabulário da criança é de aproximadamente 1.000 palavras. Neste sentido, espera-se que a construção de frases seja estruturada, ao utilizar regras gramaticais, ainda que com algumas incorreções. A partir dos 4 anos (entre os 48 e 60 meses) a criança já faz uso de frases complexas e semelhantes aos adultos, apresentando um domínio quase completo das regras gramaticais da sua língua materna (Macias, 2002). Aos 6 anos, uma criança apresenta um vocabulário com cerca de 2.600 palavras e compreende mais de 20 mil (Owens, 2001). A partir da adolescência, vão sendo atingidos os níveis mais altos de desenvolvimento cognitivo. Os adolescentes já são capazes de utilizar o vocabulário em termos abstratos, metáforas e linguagem simbólica sem grandes dificuldades (Rocca et al., 2000).

O vocabulário cresce de forma drástica ao longo do início da vida adulta, depois aplanar-se na meia-idade, para que então possa declinar gradualmente ou manter-se estável até o final da idade adulta (Verhaeghen, 2003). Em contraste, Goulden et al., (1990) sugerem que falantes adultos, têm um vocabulário de cerca de 17.000 palavras básicas. Isso representa uma taxa de aquisição de cerca de duas a três palavras por dia, ou seja, o vocabulário não para de crescer. Aguasvivas et al. (2020) consideram que o vocabulário aumenta até três vezes mais na velhice. Um adulto de 25- 30 anos demonstrou conhecer cerca de 25.000 palavras, enquanto um idoso de 75-80 anos aumentou para cerca de 34.000 palavras.

Nas tabelas 1 e 2 é feito um resumo da aquisição da linguagem receptiva e expressiva. Dado que a aquisição da linguagem acontece na infância, as tabelas se detêm até os 5 anos de idade, que é considerado pela literatura o período de maior desenvolvimento do vocabulário. Posteriormente, observa-se um aumento gradual do vocabulário e da compreensão da linguagem, sendo que com o decorrer dos anos, novos itens são acrescentados ao seu repertório lexical e a quantidade de erros na produção do discurso diminui, aproximando-se cada vez mais do modelo linguístico do adulto, ao qual vem sendo exposta.

**Tabela 1** – Fases de aquisição da linguagem receptiva (adaptado de Costa, 2008; Viana, 2002).

<b>Aquisição de Linguagem Recetiva</b>		
<b>0- 12 meses</b>	0-3 meses	Reage aos outros; localiza a fonte sonora; acalma-se ou sorri quando ouve uma voz familiar; reconhece a voz dos pais.
	4-6 meses	Reage ao nome; reconhece os familiares; identifica brinquedos e objetos comuns; identifica o “não”; reage a diferentes entoações; gosta de ouvir diferentes sons (brinquedos).
	7-12 meses	Identifica familiares, comidas e animais; compreende ordens simples (eg.: dá; diz adeus); compreende verbos de ações (eg.: brincar, comer, dormir, tomar banho); identifica imagens e algumas partes do corpo
<b>13-24 meses</b>	Conhece a função de objetos mais comuns; compreende perguntas simples (- tens fome?); compreende ordens mais complexas (- chama o papá para comer!); gosta de ouvir histórias, canções e rimas (eg.: “tão balalão, cabeça de cão”).	
<b>2-3 anos</b>	Compreende ordens mais complexas (eg.: - pega na bola e põe-na na caixa!); identifica conceitos opostos (eg.: frio/quente; dentro/fora; grande/pequeno); identifica imagens de ações.	
<b>3-4 anos</b>	Compreende perguntas como: “onde?”, “quem?”, “o quê?”; responde a perguntas sobre histórias simples.	
<b>4-5 anos</b>	Compreende ordens mais complexas (eg.: - pega no lápis vermelho e põe dentro da caixa!); gosta de ouvir histórias e responde a perguntas; compreende o discurso coloquial da família e do meio envolvente; adquiriu a noção de antónimo (eg.: o contrário de grande é...).	

**Tabela 2 – Fases de aquisição da linguagem expressiva (adaptado de Costa, 2008; Viana, 2002)**

<b>Aquisição de Linguagem Expressiva</b>	
<b>0 - 12 meses</b>	
0-3 meses	Produz sons guturais e vocálicos manifestando satisfação; sorri ao ver o adulto; manifesta choro diferenciado para expressar necessidades; vocalizando em resposta ao estímulo do adulto.
4-6 meses	Emite sons consonânticos bilabiais e vocálicos sozinho ou interação (papapa, mamama, bobobo) – lalação; imita os sons que ouve; expressa alegria, tristeza ou impaciência nas suas produções.
7-12 meses	Vocaliza para chamar a atenção; repete sons, sílabas e palavras; começa a surgir a ecolália; surgem as primeiras palavras (mamã, papá, papa, não, bo/”bola”).
<b>13-24 meses</b>	Aumenta o seu vocabulário ativo (50 a 200 palavras); utiliza a holófrase, mas podem surgir combinações de 2 palavras (“mais papa”); faz perguntas simples (“papá rua?”); utiliza mais sons consonânticos; usa palavras mais corretas; imita os sons dos animais; acentua-se a ecolalia.
<b>2-3 anos</b>	Nomeia tudo o que pretende (explosão do vocabulário ativo); usa frases com duas ou três palavras de conteúdo – frases telegráficas; exhibe uma expressão verbal oral compreensível para os familiares; faz perguntas simples; podem surgir hesitações nas palavras ou repetições de sílabas
<b>3-4 anos</b>	Expressão verbal oral compreensível fora do círculo familiar – conta acontecimentos, usa frases mais complexas e corretas; sabe dizer o nome, a idade e a morada; usa plurais, os pronomes (eu, tu, ele) e os verbos no passado; pode apresentar dificuldades na articulação de alguns fonemas
<b>4-5 anos</b>	Utiliza frases com 6 a 8 palavras, com detalhes e gramaticalmente corretas; conta histórias e acontecimentos, mantendo o tópico; pergunta o significado do vocabulário desconhecido; define palavras e conhece alguns antónimos; articula corretamente os fonemas em geral (podendo surgir dificuldades nos fonemas [z], [v], [j] e [r] em grupo consonântico).

### **2.3 A importância e os fatores que influenciam o vocabulário**

O vocabulário é considerado uma capacidade multimodal, pois o seu desenvolvimento reflete a interação de diversos domínios, tais como fatores genéticos, biológicos, ambientais e a interação entre eles (Reilly et al., 2007; Zubrick et al., 2007).

As condições contextuais e socio ambientais, incluindo as condições socioeconómicas, têm demonstrado estar relacionadas com o desenvolvimento cognitivo e da linguagem das crianças. As crianças de famílias com menor índice económico apresentam desenvolvimento mais lento do que as crianças de estratos económicos mais elevados, o que se pode refletir num vocabulário menos desenvolvido (Duncan & Magnuson, 2012; Hoff & Tian, 2005; Letourneau et al., 2011). Segundo Duncan e Seymour (2000), o vocabulário das crianças de famílias com elevado nível socioeconómico pode ser duas vezes maior que o daquelas de classes mais baixas. O nível

socioeconómico está associado e pode ser considerado um preditor do desempenho neurocognitivo, especialmente no que diz respeito ao vocabulário e ao sucesso escolar (Hua & Wang, 2021). Hart e Risley (1995) relataram encontrar uma variação linguística até 16 vezes maior em famílias de nível socioeconómico mais elevado em relação às de estatuto inferior. Concomitantemente, alguns autores referem que crianças de 2 a 4 anos, com pais com maiores níveis de escolaridade, possuíam um vocabulário de cerca de 1.100 palavras, enquanto que as famílias de classe trabalhadora possuíam cerca de 650 palavras e as de famílias com necessidade de assistência social apresentavam um vocabulário de cerca de 400 palavras (Rowe et al., 2012). O nível de escolaridade dos pais e a sua profissão têm assim demonstrado influenciar o vocabulário dos filhos (Duncan & Magnuson, 2012; Ober & Brooks, 2022).

Um dos fatores que parece estar mais relacionado com o aumento do vocabulário dos indivíduos é o aumento da escolaridade. Aguasvivas et al. (2020), relatam que pessoas com maior nível de escolaridade possuem uma maior probabilidade de serem expostas a palavras de menor frequência, desta forma conhecem um maior número de palavras. Zeno et al., (1995) analisaram 17,25 milhões de palavras contidas em textos utilizados em escolas do jardim de infância até a universidade e verificaram que 80% do total das palavras mais frequentemente utilizadas são encontrados em textos que vão do 1º ao 3º ciclo.

O Quociente de Inteligência (QI) parece correlacionar-se fortemente com o vocabulário, sendo este último inclusivamente preditor do quociente intelectual (Wechsler, 1996). Por outro lado, se a escolaridade aumenta a inteligência verbal, consequentemente o vocabulário deve aumentar (Twenge et al., 2019) As provas de vocabulário há muito tempo que são um elemento central para avaliar o QI, sendo que o primeiro teste de QI, publicado por Binet & Simon (1907) já incluía perguntas sobre o significado de determinadas palavras.

As capacidades pré-linguísticas também parecem influenciar o desenvolvimento verbal. Bates et al. (1979) verificaram que o uso precoce de gestos (como por exemplo acenar com a cabeça para dizer que sim) contribui para a compreensão e produção do vocabulário, visto que estes gestos ilustram a enunciação verbal. No mesmo sentido, demonstrou-se que a estimulação através da utilização de objetos e gestos com crianças aos 12 meses está associada a um melhor vocabulário aos 24 meses (Bavin et al., 2008). O mesmo ocorre com o uso de gestos convencionais aos 14 meses, verificando-se que a linguagem recetiva e o tamanho do vocabulário se relacionam de modo positivo, pelo

menos dois anos após a estimulação. O uso dos gestos parece constituir uma ponte entre as experiências no mundo físico e a linguagem conceitual abstrata (Rowe et al., 2012).

Um outro aspeto que tem demonstrado impacto positivo na aquisição de vocabulário são as variadas influências relacionadas com a leitura, proporcionadas por ambientes familiares e sociais. Verifica-se que os pais que não leem demonstram ter vocabulários menores e, portanto, muitas vezes não gostam de se envolver em atividades relacionadas a esta prática, o que acaba por conduzir a um menor desenvolvimento da linguagem oral dos seus filhos (Hua & Wang, 2021; Zajicek-Farber, 2010). Em sentido contrário, observa-se o impacto positivo das interações pais-filhos na leitura e de apoio durante a infância, impacto este, que persiste ao longo do tempo no desenvolvimento do vocabulário (Ober & Brooks, 2022). O envolvimento de pais e filhos na leitura, através do contar de histórias e outras atividades relacionadas com a leitura parecem influenciar as trajetórias de desenvolvimento de vocabulário das crianças (Liu & Hoa Chung, 2022; Ober & Brooks, 2022; Zajicek-Farber, 2010). Esta influência parece ser mais preponderante por parte da mãe, apesar da importância de ambos os pais no desenvolvimento da linguagem dos filhos (Liu & Hoa Chung, 2022; Ober & Brooks, 2022).

Um estudo finlandês que procurou incentivar atividades relacionadas com a leitura de livros, mostrou que crianças de 14 meses possuíam vocabulários maiores do que as que não possuíam contacto com a leitura (Lyytinen et al., 1998). Nesta mesma perspectiva, Raikes et al. (2006) demonstraram a importância da leitura de livros na interação mãe-filho durante a primeira infância. Os autores sugeriram que os baixos fatores socioeconómicos e a baixa escolaridade dos pais, que são fortes condições para o insucesso escolar e para um menor vocabulário dos filhos, podiam até ser contornados com a exposição à leitura em idades precoces. High et al., (2000) encontraram também nos seus estudos, resultados significativos no aumento de vocabulário recetivo e expressivo de crianças em que os pais que receberam material educativo e livros infantis. Outros autores (por exemplo, Dickinson & Tabors, 2001; Hoff & Naigles, 2002; Snow et al., 2001) relatam que crianças que foram expostas a uma diversidade de palavras durante atividades de alfabetização em casa revelaram possuir um vocabulário mais diversificado na primeira infância do que crianças que não o fizeram.

Como já foi anteriormente referido, o vocabulário possui grande importância no processo de alfabetização e no sucesso escolar, pois auxilia tanto na compreensão da leitura, como na aprendizagem da leitura e escrita (Pikulski & Templeton, 2004). Para a



compreensão da leitura o conhecimento do vocabulário é um importante fator, pois a maior frequência de leitura favorece maiores ganhos de vocabulário, proporcionando aos leitores encontros repetidos das mesmas palavras em diferentes contextos (Barnes et al., 2021; Schmitt & Schmitt, 2020; Webb & Nation, 2017). O vocabulário nas formas produtivas e recetivas, tanto na extensão quanto na profundidade de palavras, possuem grande relação com o desenvolvimento das competências linguísticas. Por outro lado, o vocabulário parece ser também um dos componentes facilitadores da compreensão da leitura (NELP, 2008).

Estudos de diferenças individuais mostram que leitores menos proficientes apresentam uma série de défices semânticos, isto é, parecem demonstrar dificuldades em aceder rapidamente a uma ampla gama de conexões semânticas acerca das palavras (Nation & Snowling, 1999). A amplitude do vocabulário parece assim ser um dos aspetos cruciais para a linguagem, pois um melhor tamanho de vocabulário é possível prever sucesso na leitura, escrita e proficiência em língua geral, bem como se relaciona ao sucesso académico (Laufer & Goldstein, 2004).

Um dos fatores que parece mais influenciar a aquisição de vocabulário é a idade. Os leitores adultos possuem vocabulários maiores em comparação com leitores mais jovens, devido às suas experiências de vida, e por isso é esperada uma maior diversidade no seu vocabulário, ou seja, sujeitos de idades mais avançadas apresentam um maior tamanho do vocabulário (Aguasvivas et al., 2020; Mellard et al., 2010; Verhaeghen, 2003). Por outro lado, Twenge et al. (2019) relatam que há uma diminuição do vocabulário ao longo do tempo e acreditam que o envelhecimento pode ser responsável por um decréscimo na capacidade verbal. Contudo, Alwin e McCammon, (2001) reconhecem que estes estudos que preveem uma diminuição por consequência da idade, não são fortes o suficiente para explicar toda a variação de decréscimo de capacidade verbal, revelando que a literatura ainda é pouco consensual no que diz respeito ao vocabulário no envelhecimento.

O multilinguismo parece também contribuir para a extensão do vocabulário. O conhecimento de línguas novas induz o indivíduo a explorar contextos mais diversos na aprendizagem de palavras (Keuleers et al., 2015; Mainz et al., 2017). Neste contexto, medidas de tamanho do vocabulário (particularmente o tamanho do vocabulário académico) são indicadores importantes da capacidade dos alunos de segunda língua de alcançar o sucesso académico numa primeira língua (Goulden et al., 1990). Neste sentido, um estudo de Aguasvivas et al. (2020) revelou que o conhecimento de línguas

estrangeiras, mesmo sem proficiência, mostrou estar relacionado com o aumento do vocabulário.

O vocabulário mostra-se importante em diversos fatores da linguagem, contextos sociais, educacionais e cognitivos. É importante conhecer os preditores do vocabulário para promover as competências de base, de modo a facilitar o processo de aprendizagem. Por outro lado, parece ser também importante para a avaliação do vocabulário e para prevenir possíveis dificuldades nesta área da linguagem.

## **2.4 Instrumentos que medem o vocabulário**

A avaliação do vocabulário mostra-se de importância central na avaliação neuropsicológica da linguagem. O DSM -V (2014) menciona que critérios como “vocabulário reduzido acerca do conhecimento e uso de palavras”, “dificuldades no discurso referentes a capacidade de usar vocabulário e problemas no desenvolvimento do vocabulário”, podem ser indicadores para identificação de dificuldades e perturbações da linguagem. Assim torna-se importante a existência de instrumentos de avaliação com direcionamento específico para o vocabulário.

Henriksen (1999) propõe que o vocabulário deve ser avaliado em três dimensões: 1) extensão/tamanho do vocabulário - caracteriza-se pelo reconhecimento de palavras, distinguindo-as pelas suas propriedades, ao ponto em que o sujeito possa obter um conhecimento parcial e/ou preciso acerca dos significados das palavras; 2) a profundidade do conhecimento - relacionado a uma representação rica acerca dos significados das palavras, levando em consideração não apenas o seu significado, mas também as suas diferentes relações com outras palavras e a sua utilização (ao nível semântico, morfológico, sintático; 3) A dimensão recetiva-produtiva- esta dimensão dificilmente é avaliada de forma conjunta, em virtude da dificuldade em encontrar tarefas que incluam itens de produção e itens de avaliação recetivas. Normalmente encontram-se provas que avaliem a habilidade recetiva, através de provas de escolha múltiplas e a habilidade produtiva através de tarefas de entrevista oral, tarefas de descrição de figuras, tarefas de recontagem e exercícios de tradução.

Devido a esta multidimensionalidade do vocabulário, Bowles e Salthouse (2008) argumentam que o vocabulário não pode ser avaliado através de uma única prova. Alguns autores portugueses, por exemplo Bilber (2012), Ferreira (2014) e Gonçalves (2017) têm-se dedicado a adaptar provas para o Português Europeu nas suas dissertações de mestrado,

a fim de avaliar o vocabulário expressivo e recetivo. Porém ainda são estudos direcionados apenas à avaliação da linguagem na infância.

Como já foi mencionado, para além da dificuldade em avaliar o vocabulário recetivo-produtivo em simultâneo, verifica-se também dificuldades em encontrar provas destinadas à avaliação de adultos. Uma das provas internacionais mais conhecidas que avaliam o vocabulário trata-se da prova *Peabody* (Dunn & Dunn, 1997). Esta prova avalia o conhecimento semântico e o vocabulário recetivo, através de figuras e evocação oral de palavras correspondentes às figuras, um dos poucos instrumentos que avaliam desde crianças a adultos, com idades dos 2 aos 90 anos. Esta prova não encontra-se validada para o Português Europeu, embora exista uma versão adaptada, com finalidade de investigação.

Podemos também encontrar a Bateria de Afasia de *Aachen* (Huber et al., 2019) destinada à população de jovens adultos e adultos portugueses, a partir dos 18 anos. Procura discriminar entre doentes com afasia e doentes com lesão cerebral sem alterações da linguagem e fazer uma avaliação da gravidade das perturbações afásicas, fornecendo um perfil útil no planeamento de reabilitações. A bateria é constituída por seis provas: Discurso Espontâneo, *Token Test*, Repetição, Linguagem Escrita, Nomeação e Compreensão Verbal. Apesar de avaliar a linguagem e perturbações da linguagem, não avalia o vocabulário diretamente.

A Prova de Leitura de Palavras Irregulares Estimação da Inteligência Pré-mórbida (Alves et al., 2017) é direcionada a adultos portugueses letrados, a partir dos 25 anos e avalia um possível declínio cognitivo, através da utilização de 46 palavras irregulares. Apesar de ser destinada a adultos e usar o conhecimento de vocabulário, possui uma finalidade divergente à avaliação do vocabulário.

A Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra (BANC - Simões et al., 2016), para crianças e adolescentes com idades entre os 5 e os 15 anos, é utilizada em diversos contextos clínicos, educacionais, neuropsicológicos e de investigação. Possui 15 provas neuropsicológicas que permitem ao examinador realizar uma avaliação bastante abrangente das mais importantes funções neurocognitivas, sendo a linguagem uma delas. Apesar de possuir provas voltadas à Linguagem tais como: tarefas de Nomeação Rápida, Compreensão de Instruções, Consciência Fonológica e Fluência Verbal, também não avalia o vocabulário.

A WISC III (Wechsler, 2003) trata-se de trata-se de uma Escala de Inteligência destinada a crianças e adolescentes com idades entre os 6 e os 16 anos. Apesar de possuir

uma prova de avaliação de vocabulário, avalia apenas o vocabulário produtivo e muitas vezes é considerada uma prova cansativa e extensa.

A Escala de Inteligência de Wechsler -WAIS-III, ( Wechsler, 2003), tal como a WISC III, possui uma prova que avalia o vocabulário produtivo, só que destinado para adultos e adolescentes portugueses, a partir dos 16 anos. Embora seja longa, é a prova de vocabulário mais usada em Portugal para adultos. Esta Escala poderá ser utilizada nos diagnósticos de deficiência mental e sobredotação, assim como no diagnóstico diferencial de perturbações neurológicas e psiquiátricas que afetem o funcionamento mental. Pode ser utilizada em diversos contextos como o educacional, clínico, neuropsicológico ou forense.

A PALPA-P - Provas de Avaliação da Linguagem e da Afasia em Português (Kay et al., 2007) é uma prova direcionada para crianças e adultos com idades a partir dos 5 anos. Foi adaptada e validada para a População Portuguesa e é considerada uma bateria de avaliação neuropsicológica que abrange quatro áreas da linguagem: Processamento fonológico, Leitura e escrita, Semântica de palavras e imagens e Compreensão de frases. Geralmente é uma prova mais utilizada em contexto de diagnóstico clínico ou de reabilitação. A PALPA-P pode ser utilizada para a avaliação da afasia, mas também para outras perturbações que possam envolver, em maior ou menor grau, a linguagem.

Como é possível observar acima, a maior parte dos instrumentos adaptados para a população portuguesa são dedicados à avaliação da linguagem de modo global ou para perturbações específicas. Não foram encontrados testes portugueses específicos para avaliação do vocabulário e, de entre os testes encontrados que avaliam a linguagem, na sua maioria, são voltadas para crianças. Parece assim importante, alargar e explorar os estudos que contemplem a avaliação do vocabulário nos adultos, especialmente na população portuguesa.

## **1. O presente estudo**

Com base na revisão da literatura anteriormente descrita, deve-se ressaltar a relevância do vocabulário para aprendizagem e desenvolvimento da linguagem. O vocabulário parece ser um dos componentes que mais determina a capacidade que o indivíduo possui para compreender o que ouve e lê (linguagem recetiva) e para comunicar sob a forma oral ou escrita (linguagem expressiva) (Henriksen, 1999).

Shipley & McAfee (2004) menciona a dificuldade em encontrar instrumentos estandardizados a respeito do vocabulário e Afonso (2011) menciona que para a população portuguesa essa dificuldade ainda é maior. As poucas provas existentes como a da WISC III e WAIS III são extensas e de aplicação cansativa. Por isso, neste presente trabalho, tivemos como primeiro objetivo, criar duas provas de avaliação de vocabulário, uma de escolha múltipla de sinónimos e outra prova de escolha múltipla de antónimos, que fossem de aplicação fácil e que se complementem, com o propósito de avaliar a profundidade e extensão do vocabulário da população adulta portuguesa.

O segundo objetivo deste estudo prende-se com os fatores que influenciam o vocabulário. A maior parte dos estudos sobre o vocabulário concentram-se na infância: como é feita a aquisição do vocabulário (Henriksen, 1999; Macias, 2002; Owens, 2001), quais os fatores que influenciam o vocabulário durante a infância, sendo a idade, escolaridade, fatores socioeconómicos e fatores familiares os que mais se destacam (Duncan & Magnuson, 2012; Hoff & Naigles, 2002; Letourneau et al., 2011). Quase não se encontram referências que estudem o vocabulário da população adulta, em sua grande maioria a literatura está referenciada para a aquisição de uma segunda língua estrangeira (Keuleers et al., 2015; Mainz et al., 2017). Por isso, destaca-se a necessidade de investigar quais os possíveis preditores do vocabulário para a população adulta. Assim sendo, o segundo objetivo desta investigação, foi então, examinar as relações entre os vários fatores que influenciam o vocabulário a partir do desempenho dos participantes deste estudo. Para atingir esse objetivo, foram aplicados um questionário sociodemográfico e um questionário de hábitos de leitura em simultâneo às provas de sinónimos e antónimos.

No que diz respeito às hipóteses, espera-se primeiramente criar uma prova robusta e válida para a avaliação do vocabulário. De seguida, procurou-se explorar quais os preditores de vocabulário da população portuguesa adulta, colocando-se como hipótese a maior influência da idade, escolaridade, nível socioeconómico e exposição à leitura na infância, tal como descrito na literatura.

## **2. Método**

### **4.1 Participantes**

Participaram neste estudo 737 indivíduos, com idades compreendidas entre os 18 e os 79 anos (média da idade  $\pm$  desvio padrão = 40,09  $\pm$  13,75), sendo 175 do sexo masculino (Figura 1), de todos os distritos do país (Figura 2). Os participantes possuíam

como língua materna o português europeu e a escolaridade variou entre o 1º ciclo do Ensino Básico e o doutoramento (tabela 3).

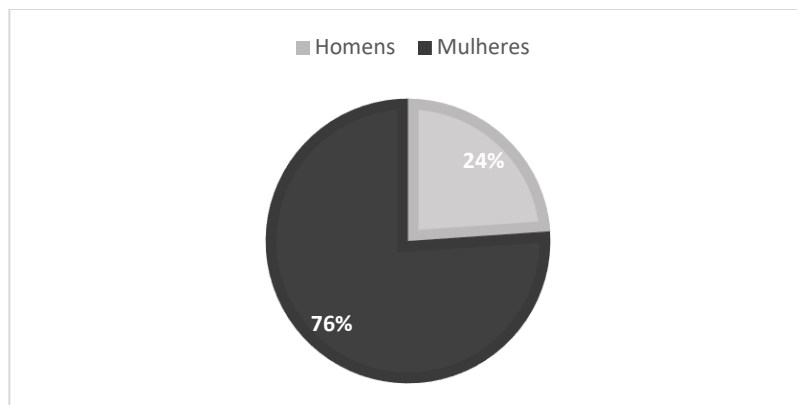


Figura 1: Distribuição de Participantes por Sexo

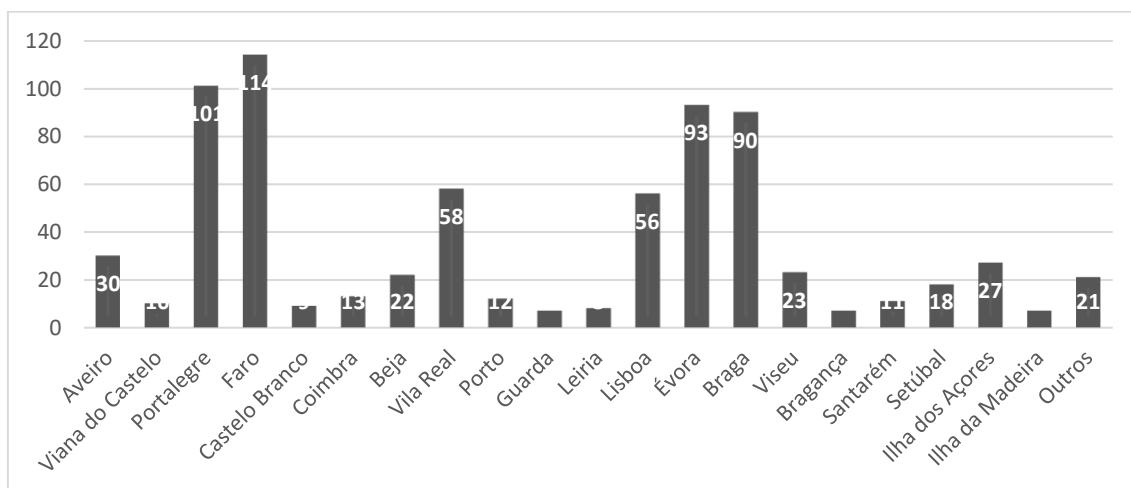


Figura 2. Distribuição dos Participantes por Localidade

**Tabela 3.** Nível de escolaridade dos participantes e dos seus pais.

	Não sabe ler	1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico	Ensino Secundário, Cursos Técnicos e Profissionais	Ensino Superior (Bacharelato, Licenciatura, Mestrado e Doutoramento)	Não sei
<b>Participante</b>		52	243	442	
<b>Pai</b>	17	466	147	85	22
<b>Mãe</b>	27	441	141	121	7

Os critérios de inclusão no estudo foram: (1) idade igual ou superior a 18 anos; (2) Português europeu como primeira língua; (3) Saber ler e escrever. O critério de exclusão consistia em ser um baixo *outlier* na **prova online de Escolha Múltipla de Antónimos** (menos de 25% de acertos - a prova foi sequencial à **Prova de Escolha Múltipla de Sinónimos** e alguns participantes acabaram por responder a esta prova selecionando o sinónimo, tal como na prova anterior).

De modo a obter validade convergente nas **Provas de Escolha Múltipla de Sinónimos e Antónimos**, utilizaram-se medidas de avaliação do vocabulário já existentes. Deste modo, foram aplicadas provas presencialmente a uma parcela da amostra. Foram aplicadas: a subprova de vocabulário da Escala de Inteligência para Adultos de Wechsler – 3ª Edição [WAIS III] (Wechsler, 1996), a subprova de Sinonímia da Prova de Avaliação da Linguagem e da Afasia em Português [PALPA P] (Castro et al., 2007) e o *Peabody Picture Vocabulary Test* [Peabody- PPVT III] (Dunn & Dunn, 1997). Foi ainda aplicado o Teste de Idade de Leitura [TIL] (Fernandes et al., 2017)). Fazem parte deste subgrupo 86 estudantes universitários, sendo 68 do sexo feminino com uma média de idades de 23,15 anos (desvio padrão = 11,02). Para além das provas foi também aplicado um questionário sociodemográfico e de exposição à leitura.

## 4.2 Instrumentos

### **Prova de sinónimos de escolha múltipla.**

Esta prova de escolha múltipla foi desenvolvida a partir da prova de sinónimos de Meyers et al. (2017) e da adaptação Brasileira dos Testes Verbais da Bateria Woodcock-Johnson III. Wechsler et al., (2007) Foram selecionados 45 itens alvo, que foram apresentados sem frases, juntamente com quatro alternativas de resposta de uma única palavra. Na sua grande maioria, as alternativas contemplavam um sinónimo (opção correta), duas palavras semanticamente próximas, mas que não tivessem o mesmo significado da palavra alvo e um antónimo. Todas as alternativas foram aleatorizadas e foi evitado indicar como resposta correta o significado mais óbvio da palavra, para elevar o nível de dificuldade da prova. A frequência por milhão de palavras dos itens alvo do teste variou entre 0,0047 e 1357,7002 (média  $\pm$  desvio padrão = 103,66  $\pm$  236,75). A pontuação da prova corresponde ao número total de itens respondidos corretamente.

### **Prova de antónimos de escolha múltipla**

Esta prova possui a mesma estrutura da prova de antónimos de Mainz et al., (2017) e da adaptação Brasileira dos Testes Verbais da Bateria Woodcock-Johnson III Wechsler et al., (2007). A única diferença desta prova em relação à anterior é que os participantes foram convidados a selecionar uma palavra que tivesse o significado oposto à palavra alvo. Foram selecionados 42 itens alvo, que foram apresentados sem frases, juntamente com quatro alternativas de resposta de uma única palavra. As alternativas contemplavam um sinónimo, duas palavras de semanticamente próximas ao antónimo, mas que não tinham o mesmo significado e um antónimo (a opção correta) e foram apresentadas de forma aleatória. A frequência por milhão de palavras dos itens alvo desta prova varia entre 0,5538 e 115,54 (média  $\pm$  desvio padrão = 25,64  $\pm$  32,05). A pontuação da prova corresponde ao número total de itens respondidos corretamente.

As alternativas escolhidas tanto da prova de antónimos, como da prova de sinónimos de escolha múltipla são provenientes dos dicionários portugueses: Dicionário Priberam Da Língua Portuguesa (2021) e Infopédia Dicionários (2022).

### **Prova de vocabulário de imagem de *Peabody* - PPVT**

Esta prova consiste na apresentação de um conjunto de quatro imagens em simultâneo e uma palavra-alvo falada. Utilizou-se o teste original, com palavras alvo traduzidas e adaptadas para o português europeu. Os participantes foram instruídos a escolher a imagem que correspondia à palavra que ouviram. A frequência por milhão das palavras-alvo variou entre 0,0047 e 67,67 (média  $\pm$  desvio padrão = 5,65  $\pm$  10,28).

Os estímulos no PPVT são organizados em blocos de 12 palavras. Cada participante começou com o mesmo primeiro bloco de 12 itens. Foram utilizados os blocos do 11 ao 19. Foi considerada como pontuação total o número de acertos.

### **Prova de vocabulário -WAIS-III**

O teste de vocabulário WAIS-III (Wechsler, 1996) avalia a profundidade do vocabulário e é constituída por 33 itens, com dificuldade progressiva. Os participantes ouvem uma palavra-alvo e têm de fazer a definição da mesma. As definições completas recebem uma pontuação de 2, enquanto incompletas recebem uma pontuação parcial de 1. A pontuação total é a soma das pontuações de todos os itens. Os itens brutos são convertidos em valores padronizados de acordo com a idade do participante.



### **Prova de Julgamento de Sinonímia Auditiva - PALPA-P**

A “PALPA-P” (Castro et al., 2007) é uma bateria de avaliação da linguagem e da afasia em português. Esta bateria está dividida em subprovas de diferentes categorias: processamento fonológico, leitura e escrita, compreensão de palavras e de imagens e compreensão de frases. Foi utilizado neste estudo a Prova de Sinonímia, composta por uma lista de 60 pares de palavras. A tarefa do participante consiste em identificar se cada par de palavras tem um significado próximo ou possuem sentidos diferentes. É calculado o número total de respostas corretas.

### **Teste de Idade de Leitura - TIL**

A leitura foi avaliada com o Teste de Idade de Leitura -TIL (Fernandes et al., 2017). Esta prova avalia dois processos cognitivos associados à leitura: a decodificação e a compreensão. O participante tem que ler em silêncio frases isoladas incompletas e a sua tarefa consiste em completar cada frase selecionando a palavra correta entre cinco alternativas – sublinhando a sua resposta – sendo que a prova é interrompida ao fim de 60 segundos. O número de frases completadas corretamente é contabilizado e a pontuação obtida por cada participante é calculada (a pontuação corresponde à multiplicação do número total de frases completadas corretamente por 100 que depois se divide por 36, que é o número máximo de frases que compõem a prova).

### **Questionário sociodemográfico e de exposição à leitura**

Foi construído um questionário sociodemográfico com o intuito de identificar quais os fatores que podem estar associados a um maior vocabulário (Anexo A). Foi questionada a idade, naturalidade, sexo, escolaridade do participante, escolaridade dos pais do participante, rendimento mensal, dificuldades de aprendizagem, de visão e de audição e conhecimento e proficiência de outros idiomas que não o nativo.

Foram também elaboradas questões para averiguar o nível de exposição à palavra escrita (Anexo A). Algumas questões incidiam sobre o nível de exposição à leitura quando o participante era criança/jovem (eg. número de livros e frequência de leitura dos 6-16) e outras eram mais direcionadas para o nível de exposição à leitura na

atualidade de diversos materiais (eg. livros técnicos, de ficção, revistas, jornais, redes sociais).

### **4.3 Procedimento**

Os participantes que responderam às provas de sinónimos, antónimos e ao questionário sociodemográfico foram recrutados através das redes sociais, como o *Facebook* e *Instagram*, em grupos específicos de todo o país. Antes de responderem ao questionário online, os participantes declararam ter mais de 18 anos e aceitaram os termos de consentimento livre e esclarecido, onde foi informado que a participação era voluntária e assegurada o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos.

O subgrupo que participou no estudo na modalidade presencial, assinou um Consentimento informado, livre e esclarecido para participação na investigação de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo. Para além do questionário sociodemográfico e das provas de sinónimos e antónimos, foi aplicado a este grupo a prova de vocabulário PPVT-III, a subprova de vocabulário da WAIS III, a prova de idade de leitura da TIL e a subprova de Sinonímia da PALPA-P. As provas foram aplicadas individualmente, numa sessão que tinha a duração aproximada de 1 hora e meia.

Todos os dados obtidos foram analisados através do software Statistical Package Social Sciences (SPSS).

## **3. Resultados**

### **5.1 Prova de sinónimos de escolha múltipla**

Na prova de sinónimos, a percentagem de acertos é elevada (média  $\pm$  desvio padrão = 77,68  $\pm$  12,47), observando-se uma distribuição equilibrada dos erros pelas alternativas (ver Anexo B). Quando a percentagem de acertos é elevada, mas há um desequilíbrio na opção incorreta, a escolha recai essencialmente na opção semanticamente próxima da palavra alvo (eg.: fundamental, arcaico, força, nada, fluir e indomado), com exceção para as palavras ordinário e autonomia, onde os participantes optaram pelo antónimo.

Quando a percentagem de acertos era inferior a 65%, observou-se uma distribuição equilibrada nas alternativas incorretas (eg.: diáfano, remir, taciturno, crédulo,

recordar, copioso, rubicundo) o que pode revelar que os participantes desconheciam o significado da palavra, escolhendo uma das alternativas de modo mais aleatório (provavelmente por não existir a opção “não sei”). Quando a distribuição pelas alternativas era assimétrica (eg.: dócil, agradar, referir, compreender e perene) verificou-se que os participantes optaram pela alternativa semanticamente próxima ou pelo antónimo. Supõe-se que essa assimetria se deu pelo facto da alternativa correta não ser o sinónimo mais óbvio da palavra, contudo as alternativas semanticamente próximas não são sinónimos da palavra alvo.

Todos os itens apresentam uma correlação de *Pearson* positiva significativa fraca a moderada (valores entre  $.21 < r < .51$ ) com o desempenho geral na prova (ver Anexo B), o que parece indicar que todos os itens dão um contributo relevante para aquilo que a prova está a medir. Não se observou uma correlação significativa entre a frequência da palavra e a percentagem de acertos ( $r = .22, p = .16$ ), o que pode indicar que o conhecimento acerca da palavra não está relacionado com sua frequência.

Verificou-se que a percentagem de acertos na prova de sinónimos apresenta uma correlação positiva, mas fraca com a idade ( $r = 0,28, p < .001$ ), ou seja, à medida que a idade aumenta, também aumenta o desempenho. No que diz respeito à dispersão de acertos por sexo (ver Anexo B), observou-se que não há assimetria na percentagem de acertos entre o sexo feminino (média  $\pm$  desvio padrão =  $77,20 \pm 12,07$ ) e o sexo masculino (média  $\pm$  desvio padrão =  $79,26 \pm 13,60$ ;  $t(735) = 1,88, p = .06$ ). Relativamente à percentagem de acertos por faixa de escolaridade (ver Anexo C) observou-se um aumento significativo dos acertos ao longo do aumento da escolaridade ( $F(2,734) = 74,21, p < .001$ ), sendo que todas as faixas etárias diferem entre si (todos os  $p < .001$ ).

A **prova de sinónimos de escolha múltipla** apresenta um *alpha de Cronbach* de .834, o que demonstra uma boa consistência interna. Adicionalmente, verificaram-se correlações positivas moderadas significativas com a subprova de vocabulário da WAIS III ( $r = .48, p < .001$ ), com a subprova de Julgamento de Sinonímia Auditiva da PALPA ( $r = .47, p < .001$ ) e com a prova de vocabulário do *Peabody* ( $r = .57, p < .001$ ), demonstrando a robustez da prova ao avaliar o vocabulário (tabela 4).

## 5.2 Prova de antónimos de escolha múltipla

Antes de procedermos à análise descritiva dos resultados obtidos nesta prova, vale a pena salientar que alguns participantes parecem ter confundido a prova de

antónimos com a prova de sinónimos. Deste modo, foram excluídas 35 pessoas (4,7% da amostra) que responderam a mais de um quarto da prova de antónimos, considerando como resposta correta o sinónimo do item em análise. Acreditamos que este erro se deu ao facto de não ter havido aleatorização das provas no formato online, tendo a prova de antónimos sido sempre precedida pela prova de sinónimos, o que pode ter levado a que os participantes confundissem as instruções e cometessem este tipo de erro. Assim, nesta prova, a amostra ficou com 702 indivíduos (166 do sexo masculino, média de idade  $\pm$  desvio padrão = 39,94  $\pm$  13,780).

Na prova de antónimos a percentagem de acertos é elevada (média  $\pm$  desvio padrão = 75,64  $\pm$  13,11), observando-se uma distribuição equilibrada dos erros pelas alternativas (ver Anexo D). Quando a percentagem de acertos é elevada e há um desequilíbrio na opção incorreta, a escolha recai essencialmente na opção semanticamente próxima da palavra alvo (eg: abreviar, sucesso, vantagem, superar, florescer), com exceção para as palavras cansado, ruído, permanente e estreito, onde os participantes optaram pelo sinónimo da palavra alvo.

Quando a percentagem de acertos era inferior a 65%, verificou-se uma distribuição equilibrada pelas alternativas incorretas (eg.: ocioso, sisudo, bucólico, latente, paliativo), o que pode revelar que os participantes desconheciam o significado da palavra e, tal como na prova de sinónimos, acabavam por optar por uma das alternativas de modo mais aleatório (provavelmente por não existir a opção “não sei”). Quando a distribuição pelas alternativas era assimétrica, verificou-se que os participantes optavam pela alternativa semanticamente próxima (eg.: sussurro e inimigo) ou pelo sinónimo da palavra alvo (eg.: desleixado e diligente). Supõe-se que essa assimetria se deu pelo facto da alternativa correta não ser o antónimo mais óbvio da palavra, contudo as alternativas semanticamente próximas não são antónimos da palavra alvo.

Todos os itens apresentam uma correlação de *Pearson* positiva significativa fraca a moderada com o desempenho geral na prova (valores entre  $.13 < r < .46$ ), o que parece indicar que todos os itens são relevantes (ver Anexo D). Observou-se uma correlação significativa entre a frequência da palavra e a percentagem de acertos ( $r = 0,32$ ,  $p = .039$ ), o que pode indicar que o conhecimento acerca da palavra está relacionado com sua frequência, nesta prova.

A percentagem de acertos na prova de antónimos apresenta uma correlação fraca, porém significativa, com a idade ( $r = .265$ ,  $p < .001$ ), ou seja, à medida que a idade aumenta, também aumenta o desempenho na prova de antónimos. No que diz respeito à

percentagem de acertos por sexo (ver Anexo D), verificou-se que não há assimetria na percentagem de acertos entre o sexo feminino (média  $\pm$  desvio padrão = 78,10  $\pm$  11,89) e o sexo masculino (média  $\pm$  desvio padrão = 74,88  $\pm$  13,38;  $t(700) = 2,78$ ,  $p = .06$ ). Relativamente a percentagem de acertos por faixa de escolaridade (ver anexo E) observou-se que há um aumento significativo dos acertos à medida que a escolaridade aumenta ( $F(2,699) = 64,04$ ,  $p < .001$ ), sendo que todas as faixas etárias diferem entre si (todos os  $p < .001$ ).

A **prova de antónimos de escolha múltipla** apresenta um *alpha de Cronbach* de 0,8, o que demonstra uma boa consistência interna. Adicionalmente verificaram-se correlações positivas moderadas significativas com a subprova de vocabulário da WAIS III ( $r = .55$ ,  $p < .001$ ), com a subprova de Julgamento de Sinonímia Auditiva da PALPA ( $r = .53$ ,  $p < .001$ ) e com a prova de vocabulário do *Peabody* ( $r = .53$ ,  $p < 0,001$ ), demonstrando a robustez da prova ao avaliar o vocabulário (tabela 4).

Verificou-se ainda que as provas de sinónimos e antónimos de escolha múltipla apresentam uma correlação de *Pearson* significativa forte entre si ( $r = .81$ ,  $p < 0,001$ ), tendo sido criada uma variável compósita que resulta da média das pontuações padronizadas de cada participante.

**Tabela 4.** Correlações entre as provas que avaliam o vocabulário.

<b>Provas de Vocabulário</b>	<b>WAIS</b>	<b>PALPA</b>	<b>Peabody</b>
<b>Sinónimos</b>	.48**	.47**	.57**
<b>Antónimos</b>	.55**	.53**	.53**
<b>Vocabulário (compósito)</b>	.55**	.54**	.60**

\*\*  $p < .01$

### 5.3 Questionário de exposição à leitura

As perguntas do questionário de exposição à leitura foram submetidas a procedimentos de análise fatorial exploratória (extração pelo método das componentes principais) para identificar eventuais dimensões subjacentes às respostas. Foi realizada uma análise fatorial dos itens relativos à exposição à leitura no passado e outra análise fatorial dos itens relativos à exposição à leitura no presente.

As intercorrelações das respostas aos cinco itens referentes à exposição à leitura no passado aparentam ser fatorizáveis ( $KMO = .73$ ;  $X^2 = 789,95$ , 10 gl,  $p < .001$ ). A

análise fatorial identificou apenas uma dimensão (ver anexo F), que explica 48,51% da variância total (*eigenvalue* = 2,43), tendo os restantes *eigenvalues* valor inferior a 1. Os cinco itens apresentam saturações fatoriais elevadas nesta dimensão (superiores a .65): "frequência com que via os seus familiares a ler" (*loading* = .68), "frequência com que lhe liam histórias antes de saber ler" (*loading* = .70), a "frequência com que lia dos 6-16 anos" (*loading* = .71), a "frequência com que ia a bibliotecas quando era mais novo" (*loading* = .65) e "número de livros existentes em casa aos 14 anos" (*loading* = .74). A medida compósita baseada nas respostas a estes cinco itens apresenta níveis de consistência interna satisfatórios (*Alpha de Cronbach* de .73).

As respostas aos doze itens referentes à exposição à leitura no presente aparentam também ser fatorizáveis (*KMO* = .73;  $X^2 = 1884,29$ , 66 gl,  $p < .001$ ). A análise fatorial identificou quatro dimensões, que explicam 60,86% da variância total (Ver anexo F). A primeira dimensão explica 18,27% da variância total (*eigenvalue* = 3,22) e está associada aos cinco itens que avaliam a frequência de leitura de revistas de informação geral, com cargas fatoriais variando entre .74 e .41: "frequência de leitura de revistas/artigos/livros de informação geral e de divulgação científica, tecnológica, filosófica ou artística" (*loading* = .74), "frequência de leitura sobre educação e estudos" (*loading* = .73), "frequência de leitura sobre saúde" (*loading* = .64), "frequência de leitura sobre religião" (*loading* = .41), "frequência de leitura de dicionários, enciclopédias e manuais" (*loading* = .50). A medida compósita baseada nestes cinco itens apresenta um índice de consistência interna satisfatório (*Alpha de Cronbach* de .71).

A segunda dimensão explica 16,51% da variância total (*eigenvalue* = 1,63) e está associada aos três itens que registam a frequência de leitura de revistas de entretenimento, tendo cargas fatoriais entre .85 e .48: "frequência de leitura de revistas sobre TV, cinema, música, celebridades" (*loading* = .85), "frequência de leitura sobre comportamento, moda, estilo e decoração" (*loading* = .77), "frequência de leitura sobre humor, banda desenhada ou jogos" (*loading* = .48). A medida compósita baseada nestes itens apresenta uma consistência interna não totalmente satisfatória (*Alpha de Cronbach* de .63).

A terceira dimensão explica 13,41% da variância total (*eigenvalue* = 1,43) e integra os dois itens que dizem avaliam a frequência de leitura de conteúdos disponibilizados online: "frequência de leitura de sites e notícias na Internet" (*loading* = .86) e "frequência de leitura de conteúdos publicados nas redes sociais" (*loading* = .88). A medida compósita baseada nestes dois itens apresenta consistência interna satisfatória (*Alpha de Cronbach* de .71).

Por último, a quarta dimensão 4 explica 12,67% da variância total (*eigenvalue* = 1,02) e está associada aos dois itens que registam a frequência de leitura de livros: "frequência de leitura livros de ficção, como romances, contos e poesia" (*loading* = .83) e "frequência de leitura de livros de não-ficção e biografias, como reportagens, livros científicos, filosóficos, históricos e documentários" (*loading* = .73). A medida compósita baseada nas respostas a estes itens apresenta um índice de consistência interna pouco satisfatório (*Alpha de Cronbach* 53).

#### **5.4 Fatores que influenciam o vocabulário**

Foi analisada a relação entre as provas de sinónimos, antónimos e compósito de vocabulário e os diferentes fatores que podem influenciar o vocabulário através da correlação de *Pearson* (tabela 5). Não se observou relação ou observou-se uma relação significativa negligenciável entre as provas de vocabulário e o sexo (*r* entre -.07 e -.08, todos os  $p \geq .05$ ), a escolaridade do Pai (*r* entre .13 e .14, todos os  $p < .001$ ), a escolaridade da Mãe (*r* entre .10 e .12, todos os  $p < .001$ ), a prova de leitura TIL (*r* entre .15 e .18, todos os  $p > .05$ ), a leitura de revistas de informação geral (*r* entre .07 e .08, todos os  $p \geq .05$ ) e a leitura de conteúdos disponibilizados online (*r* entre .06 e .08, todos os  $p \geq .05$ ).

Verificaram-se correlações de *Pearson* positivas significativas fracas entre todas as provas de vocabulário e a idade (*r* entre .23 e .25, todos os  $p < .001$ ), rendimento familiar (*r* entre .27 e .29, todos os  $p < .001$ ), número de idiomas estrangeiros conhecidos pelo participante (*r* entre r .23 e .25, todos os  $p < .001$ ) e a exposição à leitura no passado (*r* entre .26 e .28, todos os  $p < .001$ ). Observou-se também uma correlação negativa significativa fraca entre todas as provas de vocabulário e a leitura de revistas de entretenimento (*r* entre -.19 e -.21, todos os  $p < .001$ ). Por último, verificaram-se correlações positivas significativas fracas a moderadas entre todas as provas de vocabulário e a escolaridade (*r* entre .41 e .43, todos os  $p < .001$ ) e a leitura de livros (*r* entre .33 e .37, todos os  $p < .001$ ).

**Tabela 5** Correlações de Pearson entre as provas que avaliam o vocabulário e os fatores que podem influenciar o vocabulário (N = 737).

	<b>Sinónimos</b>	<b>Antónimos</b>	<b>Vocabulário (compósito)</b>
<b>Idade</b>	.227**	.252**	.252**
<b>Sexo</b>	-.069	-.083*	-.080*
<b>Escolaridade</b>	.409**	.416**	.434**
<b>Escolaridade do Pai</b>	.144**	.131**	.145**
<b>Escolaridade da Mãe</b>	.099**	.121**	.116**
<b>Rendimento</b>	.269**	.278**	.287**
<b>Nº de idiomas estrangeiros</b>	.243**	.227**	.247**
<b>Prova de Leitura (TIL)<sup>1</sup></b>	.153	.178	.178
<b>Exposição à leitura no Passado</b>	.270**	.259**	.278**
<b>Leitura de revistas de informação geral</b>	.082*	.071	.081*
<b>Leitura de revistas de entretenimento</b>	-.189**	-.203**	-.206**
<b>Leitura de conteúdos online</b>	.076*	.064	.074*
<b>Leitura de livros</b>	.365**	.327**	.364**

<sup>1</sup> N = 86      \*  $p < .05$       \*\*  $p < .01$

Realizou-se uma análise de regressão com o intuito de identificar quais as variáveis que mais contribuem para explicar a variabilidade no nível de vocabulário apresentado pelos participantes. Para tal, tomou-se a variável compósita do vocabulário (média das pontuações padronizadas da prova de sinónimos e da prova de antónimos de cada participante) como variável dependente e colocaram-se as variáveis sociodemográficas (idade, sexo, escolaridade, escolaridade do Pai, escolaridade da Mãe, rendimento familiar, número de idiomas estrangeiros que o participante conhece) e as variáveis de exposição à leitura (exposição à leitura no passado, leitura de revistas de informação geral, leitura de revistas de entretenimento, leitura de conteúdo online e leitura de livros) como variáveis independentes. A prova de leitura foi excluída desta análise, por ter sido realizada apenas por uma fração reduzida da amostra. O modelo de regressão com todos estes preditores explica 38,3% da variância das pontuações de vocabulário ( $R^2 = .383$ ,  $F(12, 724) = 37.40$ ,  $p < .001$ ), no entanto nem todos os preditores trazem um contributo significativo. Como se pode verificar na tabela 6, a idade ( $\beta = .24$ ,  $p < .001$ ), escolaridade ( $\beta = .28$ ,  $p < .001$ ) e a leitura de livros ( $\beta = .24$ ,  $p < .001$ ) são os fatores que mais contribuem para o vocabulário. A leitura de revistas de entretenimento também contribui de forma significativa, mas negativamente ( $\beta = -.13$ ,  $p < .001$ ). Por último, a escolaridade da Mãe ( $\beta = .10$ ,  $p = .027$ ), rendimento ( $\beta = .09$ ,  $p = .004$ ), número de idiomas estrangeiros conhecidos pelo participante ( $\beta = .08$ ,  $p = .01$ ), a exposição à



leitura no Passado ( $\beta = .09, p = .014$ ) e a leitura de conteúdo online ( $\beta = .07, p = .032$ ) também contribuem de forma significativa para o nível de vocabulário, embora o seu contributo seja menor. As restantes variáveis não parecem contribuir para o vocabulário (todos os  $p > .099$ ).

**Tabela 6** Análise de regressão relativa ao contributo para o vocabulário.

	<b>Coefficientes não padronizado B</b>	<b>Coefficientes padronizad os Beta</b>	<b>t</b>	<b>Sig.</b>
<b>Idade</b>	.02	.24	7.02	<.001
<b>Escolaridade</b>	.13	.28	8.85	<.001
<b>Sexo</b>	-.12	-.05	-1.65	.099
<b>Escolaridade do Pai</b>	-.01	-.02	-.44	.660
<b>Escolaridade da Mãe</b>	.04	.10	2.22	.027
<b>Rendimento</b>	.11	.09	2.91	.004
<b>Nº de idiomas estrangeiros</b>	.07	.08	2.57	.010
<b>Exposição à leitura no Passado</b>	.09	.09	2.46	.014
<b>Leitura de revistas de informação geral</b>	-.05	-.05	-1.63	.104
<b>Leitura de revistas de entretenimento</b>	-.13	-.13	-4.20	<.001
<b>Leitura de conteúdos online</b>	.07	.07	2.14	.032
<b>Leitura de livros</b>	.24	.24	7.43	<.001

## 6. Discussão

O vocabulário pode ser considerado um elemento primordial no processo de aprendizagem da linguagem e tem merecido ao longo dos tempos o interesse e dedicação de alguns autores no intuito de enriquecer os conhecimentos relativos este tema (Smith et al., 1991). Contudo, os estudos sobre o vocabulário, em sua grande maioria, são direcionados para a aquisição de vocabulário na infância ou para a investigação da aquisição de vocabulário quando se aprende uma segunda língua. A literatura é escassa no que diz respeito à investigação do vocabulário do adulto numa primeira língua, assim como as provas de avaliação de vocabulário para adultos também são praticamente inexistentes (Afonso, 2011). Assim, verifica-se não só uma dificuldade na identificação de métodos adequados de avaliação do vocabulário para a população adulta, como um desconhecimento sobre os fatores que influenciam o vocabulário nesta faixa etária.

Face à dificuldade em encontrar provas de avaliação de vocabulário direcionadas para a população portuguesa, o presente estudo tinha como um dos objetivos contribuir para a criação de um instrumento que pudesse avaliar a extensão e profundidade do vocabulário da população portuguesa adulta. Bowles & Salthouse (2008) sugerem que uma única prova de vocabulário não é suficiente para avaliar o vocabulário em sua totalidade, sendo necessária uma maior diversidade de provas para uma avaliação neuropsicológica mais adequada. Desta forma, foram construídas duas provas, uma de sinónimos de escolha múltipla e outra de antónimos de escolha múltipla, assim como um questionário sociodemográfico e de exposição à leitura que nos pudesse fornecer mais dados, com o intuito de verificar quais os fatores que podem influenciar a extensão e profundidade do vocabulário dos participantes, segundo objetivo deste estudo.

No que concerne à análise de psicométrica das provas, iniciamos pela fidelidade das provas sinónimos e antónimos. Verificou-se um nível bom de consistência interna a partir do *Alpha* de *Cronbach*. Assim, os itens parecem ser homogéneos e a prova parece avaliar aquilo a que se propõe, ou seja, o nível de coerência existente entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens que compõem as provas parece ser elevado. Observou-se também uma dispersão equilibrada dos erros pelas alternativas, o que nos leva a crer que as opções de resposta estavam equilibradas, não havendo itens ambíguos. Para análise da validade das provas, procedemos ao cálculo da correlação das provas de sinónimos e antónimos com as demais provas que avaliam o vocabulário usadas no nosso estudo. Verificaram-se correlações positivas moderada a altas entre as provas criadas e a WAIS, PALPA e *Peabody*. Sendo assim, é possível inferir que estas provas são robustas, com bons resultados, que demonstram avaliar corretamente aquilo a que se propõem, neste caso, a extensão e profundidade do conhecimento acerca das palavras.

Um segundo objetivo deste estudo foi explorar quais os fatores que influenciam o vocabulário a partir dos dados obtidos no questionário sociodemográfico e de exposição à leitura. A princípio foi feita uma análise fatorial exploratória no questionário de exposição à leitura, para descobrir quais as dimensões subjacentes aos itens do questionário. Verificou-se uma dimensão referente à exposição à leitura no passado e quatro dimensões referentes aos hábitos de leitura no presente (leitura de revistas de informação geral, leitura de revistas de entretenimento, leitura de conteúdos disponibilizados online e leitura de livros). Em seguida, para encontrar quais seriam os preditores do desempenho dos participantes nas provas de vocabulário, foi feita uma

análise de regressão, com os itens sociodemográficos e os itens relacionados com a exposição à leitura como variáveis independentes.

Os preditores com maior impacto foram a **leitura de livros**, a **idade** e a **escolaridade**, tal como era esperado. Com base em estudos prévios (Keuleers et al., 2015a; Twenge et al., 2019; Zeno et al., 1995) esperávamos que a *escolaridade* fosse um forte preditor para o desempenho dos participantes. De facto, a maior parte dos estudos apontam os anos de educação concluídos como sendo um fator determinante para a avaliação do vocabulário, uma vez que pessoas com maior escolaridade têm maior probabilidade de serem expostas a palavras menos frequentes, assim como parecem reconhecer palavras com maior precisão do que indivíduos com níveis inferiores de escolaridade.

A **idade** é outro preditor relevante associado ao tamanho do vocabulário. Apesar de alguns estudos (e.g. McCabe et al., 2010) sugerirem que nos idosos o desempenho do vocabulário estaria prejudicado e/ou diminuído, a maioria dos estudos (e.g. Aguasvivas et al., 2020; Bowles & Salthouse, 2008; Mellard et al., 2010; Verhaeghen, 2003; Keuleers et al., 2015) sugere que a idade se relaciona positivamente com o desempenho do vocabulário, principalmente em provas de escolha múltipla, uma vez que por mais que a memória dos idosos possa estar prejudicada, eles podem usar as alternativas como pistas, levando a que obtenham maiores pontuações. Estes estudos sugerem que dificilmente os adultos jovens superam o desempenho dos idosos no vocabulário, pois as pessoas mais velhas depararam-se com mais palavras do que as pessoas mais jovens ao longo da vida, levando a que conheçam mais palavras. Assim, os estudos parecem indicar que as pessoas raramente se esquecem das palavras que já conheceram, mesmo quando não conseguem evocar o seu significado de forma imediata.

A **leitura de livros**, um dos principais fatores para alargar e aprofundar o vocabulário na língua materna ou na aprendizagem de uma segunda língua (Renandya, 2007; Schmitt & Schmitt, 2020), também aparece no nosso estudo como um forte preditor do vocabulário. A leitura de livros pode apresentar aos indivíduos um vocabulário em maior quantidade e em diversos contextos de utilização, potenciando a exposição a novas palavras. Verificou-se também que a **exposição à leitura no passado** parece predizer de forma significativa o desempenho nas provas de vocabulário, embora tenha um menor contributo do que a exposição à leitura de livros. Estes resultados parecem ir ao encontro de diversos estudos, que relatam que pessoas que foram expostas a uma diversidade de palavras e atividades de leitura durante a infância revelaram possuir um vocabulário mais

diversificado do que as pessoas que não o fizeram (Dickinson & Tabors, 2001; Hoff & Naigles, 2002; Snow et al., 2001). Assim, embora a revisão de literatura demonstre que grande parte das investigações relacionadas ao vocabulário são referentes à infância, vale a pena salientar que também é de grande importância investigar o vocabulário na perspectiva do adulto e, em especial, os hábitos de leitura de livros no presente, pois parecem influenciar de forma significativa o desempenho em provas que avaliam o vocabulário.

A **leitura de conteúdos online**, embora também tenha tido um contributo significativo, parece ter menos influência no vocabulário. Este resultado pode estar relacionado com os estudos de Zainal et al. (2020), que relatam que o uso de redes sociais parece não contribuir muito para o vocabulário, pois neste tipo de plataformas o vocabulário pode ser utilizado de forma não totalmente correta, além de que o uso excessivo de gírias de internet pode afetar negativamente o vocabulário tradicional ou formal.

Um dado interessante sobre a **leitura de revistas de entretenimento** e o seu impacto no vocabulário, é que aparece no presente estudo como um preditor significativo, porém negativo. Assim, os indivíduos que leem revistas de humor, moda ou celebridades apresentam um desempenho pior nas provas de vocabulário. Este resultado pode ser parcialmente explicado pelo formato proposto por estas revistas, em grande parte por apresentarem maioritariamente imagens e pouco vocabulário e, na sua maioria, um vocabulário informal. Verificou-se também que as pessoas que mais leem este tipo de revistas são as que apresentam escolaridade e rendimentos mais baixos, fatores que parecem estar relacionados com o vocabulário. Contudo, seria interessante explorar esta relação em estudos futuros, uma vez que não se encontrou literatura que pudesse explicar esta relação.

Apesar de tanto a **escolaridade da mãe**, como a **escolaridade do pai** se relacionar positivamente e de forma significativa com as provas de vocabulário, quando se faz a análise de regressão, apenas a escolaridade da mãe parece predizer o resultado nas provas de vocabulário. Estes resultados vão ao encontro do que Liu e Hoa Chung (2022) sugerem, salientando a importância do envolvimento das mães no desenvolvimento do vocabulário e na leitura de palavras. Os resultados observados no presente estudo corroboram também os estudos de (Richman et al., 1992) e (Ober & Brooks, 2022) que mostram que a escolaridade da mãe exerce influência de forma significativa na linguagem, quando comparada com a escolaridade do pai, que não parece

contribuir de forma significativa para as capacidades linguísticas das crianças.

O **número de idiomas** falados pelos participantes parecem também contribuir de forma significativa, mas com menor poder preditivo, para a extensão do vocabulário. Tal contributo já tinha sido sugerido por Keuleers et al. (2015) e Mainz et al. (2017), que inferem que o conhecimento de línguas para além da língua materna leva a que se explore contextos mais diversificados na aprendizagem palavras. O tamanho do vocabulário parece assim ser mais extenso na língua materna (L1) não só em bilíngues, mas também se verifica um aumento do vocabulário L1 com o número de idiomas que os participantes relataram conhecer. Aguasvivas et al. (2020) relatam ainda que o multilinguismo parece auxiliar no aumento de vocabulário dado que muitas palavras estrangeiras são cognatos em várias línguas (têm a mesma forma e significado) e conhecer palavras numa segunda língua provavelmente aumentará o conhecimento das mesmas palavras na língua nativa.

Um outro preditor observado nos resultados do presente estudo de forma significativa, foi o **rendimento familiar**. O fator socioeconómico foi relatado em diversos estudos como estando associado de forma favorável ao desenvolvimento do vocabulário e a melhores resultados ao nível das competências linguísticas (Colombo & Cárnio, 2018; Hua & Wang, 2021) Contudo, tal como demonstrou Raikes et al. (2006), o nível socioeconómico pode ser revertido através do nível de leitura, facto que parece ter sido confirmado com os resultados do presente estudo, pois o contributo da exposição à leitura parece ter mais peso no vocabulário do que o rendimento.

## 7. Limitações

Os resultados encontrados no presente estudo devem ser discutidos considerando algumas limitações. Em primeiro lugar, atentar-se para as provas de sinónimos e antónimos de escolha múltipla, que apesar de apresentarem bons índices de consistência interna e validade, não foi efetuado um teste-reteste para garantir a estabilidade das provas e sua consistência temporal. Deste modo, estudos futuros deverão contemplar esta vertente, de modo a garantir a robustez destas provas. Uma outra limitação do estudo, tem relação com os fatores que influenciam o vocabulário. Na análise exploratória parece haver fatores referentes ao passado e hábitos de leitura no presente que contribuem para prever o vocabulário. Contudo, alguns itens e categorias de respostas no questionário podem ser mais desenvolvidos, de modo a explicar melhor os aspetos do vocabulário no presente e no passado e como essa influência consegue prever um aumento significativo

do vocabulário. Estudos futuros poderiam também explorar a influência negativa da leitura de revistas de entretenimento no desempenho do vocabulário, detalhando de que modo este tipo de leitura está relacionada negativamente a extensão e profundidade do vocabulário na idade adulta.

## **8. Conclusão**

Como ponto de partida para este trabalho teve-se em conta a escassez de instrumentos na área da linguagem, nomeadamente na área do vocabulário, em Portugal. Isto porque, tal como é referido pela literatura o vocabulário torna-se importante no que diz respeito à identificação e diagnóstico de uma alteração mais específica da linguagem (Ellis Weismer & Evans, 2002; McGregor et al., 2002) e deste modo a sua avaliação assume um papel primordial. Para uma correta avaliação da linguagem é essencial perceber como ocorre todo o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, incluindo o entendimento dos fatores que influenciam este desenvolvimento desde a pequena infância até à velhice.

Com o presente estudo, fomos capazes de extrair algumas conclusões. No que diz respeito às provas construídas, estas revelam ter potencialidades como um instrumento de avaliação do vocabulário para adultos, correlacionando-se bem com as provas existentes e apresentando as características de um bom instrumento.

Em relação aos fatores que influenciam o vocabulário, verificámos que o género não demonstrou interferir no desempenho do vocabulário, sendo que ambos os géneros obtiveram desempenhos semelhantes nesta matéria. Por outro lado, observámos que a idade, a escolaridade e os hábitos de leitura de livros conseguem ter influência na extensão e profundidade do vocabulário. Verificámos também que os hábitos familiares na infância relacionados à leitura e o número de idiomas falados pelos participantes demonstram contribuir com o vocabulário, embora com menor peso que os fatores anteriormente descritos.

O resultado mais inesperado deste estudo foi o facto da leitura de revistas de entretenimento predizer de forma negativa a extensão e profundidade do vocabulário. Verificou-se também que a leitura deste tipo de revistas está relacionado com uma escolaridade mais baixa e com uma posição socioeconómica mais desfavorável.

Os resultados obtidos neste estudo podem contribuir para a implementação de novos estudos tanto na área da linguagem na neuropsicologia, assim como em áreas afins.

A investigação nesta área parece ser um campo frutífero a ser explorado, especialmente no que diz respeito aos fatores que influenciam a extensão e profundidade do vocabulário em população adulta.

## 9. Referências

- Afonso, M. A. L. (2011). *Análise de itens sintáticos em provas de avaliação da linguagem-Relevância para identificação de perturbação específica do desenvolvimento*. <https://run.unl.pt/handle/10362/6128>
- Aguasvivas, J., Carreiras, M., Brysbaert, M., Mander, P., Keuleers, E., & Duñabeitia, J. A. (2020). How do Spanish speakers read words? Insights from a crowdsourced lexical decision megastudy. *Behavior Research Methods*, 52(5), 1867–1882. <https://doi.org/10.3758/S13428-020-01357-9/FIGURES/9>
- Alves, L., Simões, M. R., & Martins, C. (2017). *TeLPI - Teste de Leitura de Palavras Irregulares*. Hografe. <https://www.hografe.com/pt/shop/teste-de-leitura-de-palavras-irregulares.html>
- Alwin, D. F., & McCammon, R. J. (2001). Aging, Cohorts, and Verbal Ability. *The Journals of Gerontology: Series B*, 56(3), S151–S161. <https://doi.org/10.1093/GERONB/56.3.S151>
- Areza-Fegyveres, R., Caramelli, P., Porto, C. S., Ono, C. R., Buchpiguel, C. A., & Nitrini, R. (2007). The syndrome of progressive posterior cortical dysfunction A multiple case study and review. In *Dementia & Neuropsychologia* (Vol. 3).
- Barnes, M. A., Davis, C., Kulesz, P., & Francis, D. (2021). Effects of semantic reinforcement, semantic discrimination, and affix frequency on new word learning in skilled and less skilled readers in Grades 6 to 12. *Journal of Experimental Child Psychology*, 205, 105083. <https://doi.org/10.1016/J.JECP.2020.105083>
- Bates, E., Benigni, Laura., Bretherton, Inge., Camaioni, Luigia., Volterra, Virginia., Carlson, Vicki., Carpen, Karlana., & Rosser, Marcia. (1979). *The emergence of symbols : cognition and communication in infancy*. 404.
- Bavin, E. L., Prior, M., Reilly, S., Bretherton, L., Williams, J., Eadie, P., Barrett, Y., & Ukoumunne, O. C. (2008). The Early Language in Victoria Study: predicting vocabulary at age one and two years from gesture and object use. *Journal of Child Language*, 35(3), 687–701. <https://doi.org/10.1017/S0305000908008726>
- Beck, I. L., Perfetti, C. A., & McKeown, M. G. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 506–521. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.4.506>



- Bilber, S. (2012). *Identificação precoce do desenvolvimento do vocabulário em crianças em idade pré-escolar: Um estudo com ABFW-teste de linguagem*. [Tese de Mestrado não Publicada,]. Universidade do Minho.
- Binet, A., & Simon, Th. (1907). Le développement de l'intelligence chez les enfants. *L'Année Psychologique*, 14(1), 1–94. <https://doi.org/10.3406/PSY.1907.3737>
- Bornstein, M. H., & Hendricks, C. (2012). Basic language comprehension and production in >100,000 young children from sixteen developing nations. *Journal of Child Language*, 39(4), 899–918. <https://doi.org/10.1017/S0305000911000407>
- Bowles, R. P., & Salthouse, T. A. (2008). Vocabulary Test Format and Differential Relations to Age. *Psychology and Aging*, 23(2), 366–376. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.23.2.366>
- Braze, D., Tabor, W., Shankweiler, D. P., & Mencl, W. E. (2007). Speaking up for vocabulary: reading skill differences in young adults. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 226–243. <https://doi.org/10.1177/00222194070400030401>
- Castro, S. , S., Caló, I., & Gomes, I. (2007). *Provas de avaliação do processamento da linguagem e afasia em Português: PALPA-P*. CEGOG.
- Colombo, R. C., & Cárnio, M. S. (2018). Compreensão de leitura e vocabulário receptivo em escolares típicos do ensino fundamental I. *CoDAS*, 30(4), 201700145. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182017145>
- Costa, M. de F. F. de A. (2008). *Perturbações da linguagem na criança: caracterização e retrato-tipo* .
- Denman, D., Speyer, R., Munro, N., Pearce, W. M., Chen, Y. W., & Cordier, R. (2017). Psychometric properties of language assessments for children aged 4-12 years: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 8(SEP), 1515. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2017.01515/BIBTEX>
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* . (2021).
- Dickinson, D., & Tabors, P. (2001). *Iniciando a alfabetização com a linguagem: crianças pequenas aprendendo em casa e na escola*. <https://psycnet.apa.org/record/2001-06306-000>

- DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* . (2014). Artmed.  
<https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=QL4rDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT13&dq=dsm+V&ots=nR2JyFCcBY&sig=42QVC9c0gH6pfouWhtpiVlkuLns>
- Duguay, A., Kenyon, D., Haynes, E., August, D., & Yanosky, T. (2016). Measuring teachers' knowledge of vocabulary development and instruction. *Reading and Writing*, 29(2), 321–347. <https://doi.org/10.1007/S11145-015-9598-4/FIGURES/4>
- Duncan, G. J., & Magnuson, K. (2012). Socioeconomic status and cognitive functioning: moving from correlation to causation. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 3(3), 377–386. <https://doi.org/10.1002/WCS.1176>
- Duncan, L. G., & Seymour, P. H. K. (2000). Socio-economic differences in foundation-level literacy. *British Journal of Psychology*, 91(2), 145–166. <https://doi.org/10.1348/000712600161736>
- Dunn, L. M. , & Dunn, L. M. (1997). *Peabody Picture Vocabulary Test - PPVT-III* (Third Edition). APA PsycTests.
- Ellis Weismer, S., & Evans, J. L. (2002). The role of processing limitations in early identification of specific language impairment. *Topics in Language Disorders*, 22(3), 15–29. <https://doi.org/10.1097/00011363-200205000-00004>
- Fernandes, T., Araújo, S., Sucena, A., Reis, A., Dyslexia, S. C.-, & 2017, undefined. (2017). The 1-min Screening Test for reading problems in college students: Psychometric properties of the 1-min TIL. *Wiley Online Library*, 23(1), 66–87. <https://doi.org/10.1002/dys.1548>
- Ferracini F, Capovilla AGS, Dias NM, C. F., & Capovilla FC. (2006). Avaliação de vocabulário expressivo e receptivo na educação infantil. *Rev. Psicopedagogia* .
- Ferreira, S. F. (2014). *Análise dos processos de designação e substituição semântica em crianças de 5 e 6 anos de idade: Um estudo quantitativo em contextos inclusivos*. . [Tese de Mestrado não Publicada]. Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/31395>
- Freebody, P., Anderson, R. C., & Washington, D. C. (1981). *Effects of differing proportions and locations of difficult vocabulary on text comprehension*.

- Gonçalves, S. F. F. (2017). *Aplicação da prova de vocabulário do ABFW: teste de linguagem infantil em crianças dos 5 aos 7 anos com e sem perturbações da linguagem: um estudo exploratório no distrito do Porto*. [Tese de Mestrado não Publicada,] Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/51136>
- Goulden, R., Nation, P., & Read, J. (1990). How Large Can a Receptive Vocabulary Be? *Applied Linguistics*, *11*(4), 341–363. <https://doi.org/10.1093/APPLIN/11.4.341>
- Graves, M. F., August, D., & Mancilla- Martinez, J. (2013). Teaching Vocabulary to English Language Learners. In *Teachers College Press*.
- Hagtvet, B. E. (1982). On the Relation between Language Comprehension and Language Production in a Social Psychological Perspective. *Language and Language Acquisition*, 157–166. [https://doi.org/10.1007/978-1-4684-9099-2\\_22](https://doi.org/10.1007/978-1-4684-9099-2_22)
- Hart, B., & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. [https://psycnet.apa.org/record/1995-98021-000?mod=article\\_inline](https://psycnet.apa.org/record/1995-98021-000?mod=article_inline)
- Heidari, K. (2019). Willingness to Communicate: A Predictor of Pushing Vocabulary Knowledge from Receptive to Productive. *Journal of Psycholinguistic Research*, *48*(4), 903–920. <https://doi.org/10.1007/S10936-019-09639-W>
- Henriksen, B. (1999). THREE DIMENSIONS OF VOCABULARY DEVELOPMENT. *Studies in Second Language Acquisition*, *21*(2), 303–317. <https://doi.org/10.1017/S0272263199002089>
- High, P. C., LaGasse, L., Becker, S., Ahlgren, I., & Gardner, A. (2000). Literacy Promotion in Primary Care Pediatrics: Can We Make a Difference? *Pediatrics*, *105*(Supplement\_3), 927–934. <https://doi.org/10.1542/PEDS.105.S3.927>
- Hoff, E., & Naigles, L. (2002). How children use input to acquire a lexicon. *Child Development*, *73*(2), 418–433. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00415>
- Hoff, E., & Tian, C. (2005). Socioeconomic status and cultural influences on language. *Journal of Communication Disorders*, *38*(4), 271–278. <https://doi.org/10.1016/J.JCOMDIS.2005.02.003>

- Hua, M., & Wang, L. (2021). Effects of socioeconomic status on children's vocabulary brain development. *Aggression and Violent Behavior*, 101670. <https://doi.org/10.1016/J.AVB.2021.101670>
- Huber, W. H., Poeck, K., Weniger, D., & Willmes, K. (2019). *AAT - Bateria de Afasia de Aachen*. Hografe. <https://www.hogrefe.com/pt/shop/bateria-de-afasia-de-aachen.html>
- Infopédia Dicionários*. (2022). <https://www.infopedia.pt>
- Kay, J., Lesser, R., & Coltheart, M. (2007). *PALPA-P - Provas de Avaliação da Linguagem e da Afasia em Português*. Hografe. <https://www.hogrefe.com/pt/shop/provas-de-avaliac-o-da-linguagem-e-da-afasia-em-portugues.html>
- Keuleers, E., Stevens, M., Mandera, P., & Brysbaert, M. (2015a). Word knowledge in the crowd: Measuring vocabulary size and word prevalence in a massive online experiment. *Sage*, 68(8), 1665–1692. <https://doi.org/10.1080/17470218.2015.1022560>
- Keuleers, E., Stevens, M., Mandera, P., & Brysbaert, M. (2015b). Word knowledge in the crowd: Measuring vocabulary size and word prevalence in a massive online experiment. *Quarterly Journal of Experimental Psychology (2006)*, 68(8), 1665–1692. <https://doi.org/10.1080/17470218.2015.1022560>
- Laufer, B., & Goldstein, Z. (2004). Testing Vocabulary Knowledge: Size, Strength, and Computer Adaptiveness. *Language Learning*, 54(3), 399–436. <https://doi.org/10.1111/J.0023-8333.2004.00260.X>
- Laufer, B., & Paribakht, T. S. (1998). The relationship between passive and active vocabularies: Effects of language learning context. *Language Learning*, 48(3), 365–391. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00046>
- Letourneau, N. L., Duffett-Leger, L., Levac, L., Watson, B., & Young-Morris, C. (2011). Socioeconomic Status and Child Development: A Meta-Analysis. *Http://Dx.Doi.Org/10.1177/1063426611421007*, 21(3), 211–224. <https://doi.org/10.1177/1063426611421007>

- Liu, C., & Hoa Chung, K. K. (2022). Effects of fathers' and mothers' expectations and home literacy involvement on their children's cognitive–linguistic skills, vocabulary, and word reading. *Early Childhood Research Quarterly*, *60*, 1–12. <https://doi.org/10.1016/J.ECRESQ.2021.12.009>
- Lyytinen, P., Laakso, M. L., & Poikkeus, A. M. (1998). Parental contribution to child's early language and interest in books. *European Journal of Psychology of Education*, *13*(3), 297–308. <https://doi.org/10.1007/BF03172946>
- Macias, D. R. (2002). *A aquisição e o desenvolvimento do vocabulário na criança de 4 anos I*. Instituto Politécnico de Bragança. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/214>
- Mainz, N., Shao, Z., Brysbaert, M., & Meyer, A. S. (2017). Vocabulary knowledge predicts lexical processing: Evidence from a group of participants with diverse educational backgrounds. *Frontiers in Psychology*, *8*(JUL), 1164. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2017.01164/BIBTEX>
- Mansur, L. L. (2010). Linguagem. In F. Malloy-Diniz, P. Mattos, D. Fuentes, & A. Neander (Eds.), *Avaliação neuropsicológica* (pp. 67–74). Artmed Editora S.A.,
- McCabe, D. P., Roediger, H. L., McDaniel, M. A., Balota, D. A., & Hambrick, D. Z. (2010). The relationship between working memory capacity and executive functioning: Evidence for a common executive attention construct. *Neuropsychology*, *24*(2), 222–243. <https://doi.org/10.1037/A0017619>
- McGregor, K. K., Newman, R. M., Reilly, R. M., & Capone, N. C. (2002). Semantic representation and naming in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *45*(5), 998–1014. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/081\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/081))
- Meara, P. (1996). *Performance and Competence in Second Language Acquisition* . [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=MKHW3IQ\\_nu0C&oi=fnd&pg=PP7&dq=Meara,+P.+\(1996\).+The+dimensions+of+lexical+competence.+G+Brown,+K+Malmkjaer+and+J+Williams+\(Eds.\)+Performance+and+competence+in+second+language+acquisition&ots=a00nKsGV05&sig=OpqJcAnb4REv9AMrl-tFGdNH5ic&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=MKHW3IQ_nu0C&oi=fnd&pg=PP7&dq=Meara,+P.+(1996).+The+dimensions+of+lexical+competence.+G+Brown,+K+Malmkjaer+and+J+Williams+(Eds.)+Performance+and+competence+in+second+language+acquisition&ots=a00nKsGV05&sig=OpqJcAnb4REv9AMrl-tFGdNH5ic&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

- Melka, T. F. J. (1997). Receptive vs. productive aspects of vocabulary. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, 84–102.
- Mellard, D. F., Fall, E., & Woods, K. L. (2010). A path analysis of reading comprehension for adults with low literacy. *Journal of Learning Disabilities*, 43(2), 154–165. <https://doi.org/10.1177/0022219409359345>
- Min, H. T. (2008). EFL Vocabulary Acquisition and Retention: Reading Plus Vocabulary Enhancement Activities and Narrow Reading. *Language Learning*, 58(1), 73–115. <https://doi.org/10.1111/J.1467-9922.2007.00435.X>
- Nation, K., & Snowling, M. J. (1999). Developmental differences in sensitivity to semantic relations among good and poor comprehenders: evidence from semantic priming. *Cognition*, 70(1), B1–B13. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(99\)00004-9](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(99)00004-9)
- National Early Literacy Panel (NELP). (2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. (2008). In *Desenvolvimento da alfabetização precoce: Uma síntese científica do desenvolvimento precoce da alfabetização e implicações para a intervenção*. National Institute for Literacy. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Ober, T. M., & Brooks, P. J. (2022). Identifying direct and indirect influences on vocabulary development of children from low-income families from infancy to grade 5. *Cognitive Development*, 62, 101163. <https://doi.org/10.1016/J.COGDEV.2022.101163>
- Ouellette, G. P. (2001). *What's Meaning Got to Do With It: The Role of Vocabulary in Word Reading and Reading Comprehension*. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.554>
- Owens, R. E. (2001). *Desenvolvimento da Linguagem: Uma Introdução*. Pearson.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge Between Decoding and Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510–519. <https://doi.org/10.1598/RT.58.6.2>

- Pikulski, J., & Templeton, S. (2004). Teaching and developing vocabulary: Key to long-term reading success. *Academia.Edu*.  
[https://www.academia.edu/download/33971817/pik\\_temp.pdf](https://www.academia.edu/download/33971817/pik_temp.pdf)
- Raikes, H., Alexander Pan, B., Luze, G., Tamis-LeMonda, C. S., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., Banks Tarullo, L., Abigail Raikes, H., Rodriguez, E. T., Chazan Cohen, R., Jerald, J., Kresh, E., Farber, M., Liebow, H., Taylor, N., Timberlake, E., Wall, S., University Lisa Berlin, C., Brady-Smith, C., ... Ann, J. (2006). Mother–Child Bookreading in Low-Income Families: Correlates and Outcomes During the First Three Years of Life. *Child Development*, 77(4), 924–953.  
<https://doi.org/10.1111/J.1467-8624.2006.00911.X>
- Renandya, W. A. (2007). *The Power of Extensive Reading*.  
<https://doi.org/10.1177/0033688207079578>
- Richman, A. L., Miller, P. M., & LeVine, R. A. (1992). Cultural and Educational Variations in Maternal Responsiveness. *Developmental Psychology*, 28(4), 614–621. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.4.614>
- Rocca, C. C. de A., Borges, M., & Miranda, M. C. (2000). Avaliação neuropsicológica infantil. In *Avaliação neuropsicológica* (pp. 221–231). Grupo A - Artmed.
- Rowe, M. L., Raudenbush, S. W., & Goldin-Meadow, S. (2012). The Pace of Vocabulary Growth Helps Predict Later Vocabulary Skill. *Child Development*, 83(2), 508–525.  
<https://doi.org/10.1111/J.1467-8624.2011.01710.X>
- Salles, J. F., & Rodrigues, J. de C. (2014). Neuropsicologia da Linguagem. In D. Fuentes, L. F. Malloy-Diniz, H. P. Camargo, & R. M. Consenza (Eds.), *Neuropsicologia: Teoria e prática* (2nd ed., pp. 93–102). Artmed Editora S.A.,.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*.  
<https://books.google.com/books?hl=pt-PT&lr=&id=dVaCDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&ots=Vwfxhcbe5o&sig=m0js1hLgaRAI8Y8g7hrK3e8kiek>
- Schmitt, N., & Schmitt, D. (2020). *Vocabulário no ensino de línguas*.  
[https://books.google.com/books?hl=pt-PT&lr=&id=jILoDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR13&ots=HXRSjhqb7Z&sig=c2vNWxv-c054mxUKYvTtqJ-H\\_Ww](https://books.google.com/books?hl=pt-PT&lr=&id=jILoDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR13&ots=HXRSjhqb7Z&sig=c2vNWxv-c054mxUKYvTtqJ-H_Ww)

- Semrud-Clikeman, M., & Ellison, P. A. T. (2007). Child neuropsychology: Assessment and interventions for neurodevelopmental disorders. In M. Semrud-Clikeman & P. A. T. Ellison (Eds.), *Child Neuropsychology: Assessment and Interventions for Neurodevelopmental Disorders* (pp. 275–327). Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-88963-4>
- Silva, S. S. C. D. da. (2014). *Aquisição da linguagem em função do contexto. Uma análise contrastiva: creche e família* [Universidade do Minho]. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/29251>
- Simões, M. R., Albuquerque, C. P., Pinho, M. S., Vilar, M., Pereira, M., Lopes, A. F., Santos, M. J. S., Alberto, I., Lopes, C., Martins, C., & Moura, O. (2016). *BANC - Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra*. Hografe Editora. <https://www.hografe.com/pt/shop/bateria-de-avaliac-o-neuropsicologica-de-coimbra.html>
- Smith, T. C., Smith, B. L., & Dobbs, K. (1991). Relationship between the peabody picture vocabulary test-revised, wide range achievement test-tevised, and weschler intelligence scale for children-revised. *Journal of School Psychology, 29*(1), 53–56. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(91\)90015-J](https://doi.org/10.1016/0022-4405(91)90015-J)
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E., & Feeman, D. J. (1984). Intelligence, Cognitive Skills, and Early Reading Progress. *Reading Research Quarterly, 19*(3), 278. <https://doi.org/10.2307/747822>
- Steffani, S., & Huang, L. v. (2017). Vocabulary. *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology, 1*–1. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-56782-2\\_1498-3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-56782-2_1498-3)
- Tomblin, J. B., Records, N. L., & Zhang, X. (1996). A system for the diagnosis of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 39*(6), 1284–1294. <https://doi.org/10.1044/JSHR.3906.1284>
- Twenge, J. M., Campbell, W. K., & Sherman, R. A. (2019). Declines in vocabulary among American adults within levels of educational attainment, 1974–2016. *Intelligence, 76*, 101377. <https://doi.org/10.1016/J.INTELL.2019.101377>
- Verhaeghen, P. (2003). Aging and vocabulary scores: A meta-analysis. *Psychology and Aging, 18*(2), 332–339. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.18.2.332>



- Viana, F. L. P. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura. Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. 34–44.
- Waring, & Robert. (1997). A Comparison of the Receptive and Productive Vocabulary Sizes of Some Second Language Learners. *Immaculata*, 1, 53–68. <https://ci.nii.ac.jp/naid/40005603588>
- Webb, S. (2005). RECEPTIVE AND PRODUCTIVE VOCABULARY LEARNING: The Effects of Reading and Writing on Word Knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(1), 33–52. <https://doi.org/10.1017/S0272263105050023>
- Webb, S. (2008). RECEPTIVE AND PRODUCTIVE VOCABULARY SIZES OF L2 LEARNERS. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(1), 79–95. <https://doi.org/10.1017/S0272263108080042>
- Wechsler, D. (1996). *WAIS III - Escala de Inteligência wechsler para adultos* (3rd ed.).
- Wechsler, D. (2003). *WISC-III - Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças - 3ª Edição* (3rd ed., Vol. 3). Hografe. <https://www.hogrefe.com/pt/shop/escala-de-inteligencia-de-wechsler-para-criancas-3-edic-o.html>
- Wechsler, M., Vendramini, M., Maria, C., & Schelini, W. (2007). Adaptação brasileira dos testes verbais da Bateria Woodcock-Johnson III. *Redalyc.Org*, 41(3), 285–294. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28441302.pdf>
- Woodruff-Pak, D. (1997). *The neuropsychology of aging*. <https://psycnet.apa.org/record/1997-36323-000>
- Yamamoto, Y. M. (2011). *Bridging the Gap between Receptive and Productive Vocabulary Size through Extensive Reading*. 11(3).
- Zainal, Z., Rahmat, H., & Pengajian Bahasa, A. (2020). SOCIAL MEDIA AND ITS INFLUENCE ON VOCABULARY AND LANGUAGE LEARNING: A CASE STUDY. *European Journal of Education Studies*, 7(11). <https://doi.org/10.46827/EJES.V7I11.3331>
- Zajicek-Farber, M. L. (2010). The Contributions of Parenting and Postnatal Depression on Emergent Language of Children in Low-Income Families. *Journal of Child and Family Studies*, 19(3), 257–269. <https://doi.org/10.1007/S10826-009-9293-7/FIGURES/2>

Zeno, S., Ivens, S. H., Millard, R. T., & Duvvuri, R. (1995). The educator's word frequency guide. *Touchstone Applied Science Associates*.

Zhong, Z., & Hirsh, D. (2009). Crescimento do vocabulário em um contexto de inglês como língua estrangeira. *UNIVERSITY OF SYDNEY PAPERS IN TESOL* , 85–113.  
[https://dosen.ikipsiliwangi.ac.id/wp-content/uploads/sites/6/2021/02/Vocabulary\\_growth\\_2017.pdf](https://dosen.ikipsiliwangi.ac.id/wp-content/uploads/sites/6/2021/02/Vocabulary_growth_2017.pdf)

## **Anexos**

## Anexo A

### Questionário sociodemográfico e de exposição à leitura

Idade \_\_\_\_\_

Sexo :

( ) Feminino ( ) Masculino

**Naturalidade**

Aveiro		Évora		porto	
Açores		Faro		Santarém	
Beja		Guarda		Setúbal	
Braga		Ilha da Madeira		Viana do Castelo	
Bragança		Leiria		Vila Real	
Castelo Branco		Lisboa		Viseu	
Coimbra		Portalegre			

**Qual o nível de escolaridade mais elevado que completou?**

- a) Ensino básico 1º ciclo (atual 4º ano/ antiga instrução primária/4ª classe)
- b) Ensino básico 2º ciclo (atual 6º ano/ antigo ciclo preparatório)
- c) Ensino básico 3º ciclo (atual 9º ano / antigo 5º liceal)
- d) Ensino secundário (atual 12º ano/ antigo 7º liceal)
- e) Ensino pós-secundário (Cursos de especialização tecnológica não superior)
- f) Curso técnico superior profissional
- g) Bacharelato
- h) Licenciatura
- i) Mestrado
- j) Doutoramento

**Habilitações literárias do pai:**

- a) Não sabe ler nem escrever
- b) Menos de quatro anos de escolaridade
- c) Ensino básico 1º ciclo (atual 4º ano/ antiga instrução primária/4ª classe)
- d) Ensino básico 2º ciclo (atual 6º ano/ antigo ciclo preparatório)
- e) Ensino básico 3º ciclo (atual 9º ano / antigo 5º liceal)
- f) Ensino secundário (atual 12º ano/ antigo 7º liceal)
- g) Ensino pós-secundário (Cursos de especialização tecnológica não superior)
- h) Curso técnico superior profissional
- i) Bacharelato
- j) Licenciatura
- k) Mestrado
- l) Doutoramento
- m) Não sei

**Habilitações literárias da mãe:**

- a) Não sabe ler nem escrever
- b) Menos de quatro anos de escolaridade
- c) Ensino básico 1º ciclo (atual 4º ano/ antiga instrução primária/4ª classe)
- d) Ensino básico 2º ciclo (atual 6º ano/ antigo ciclo preparatório)
- e) Ensino básico 3º ciclo (atual 9º ano / antigo 5º liceal)
- f) Ensino secundário (atual 12º ano/ antigo 7º liceal)
- g) Ensino pós-secundário (Cursos de especialização tecnológica não superior)
- h) Curso técnico superior profissional
- i) Bacharelato
- j) Licenciatura
- k) Mestrado
- l) Doutoramento
- m) Não sei

**Rendimento mensal do agregado familiar** (somar o salário de todos que são da mesma família que trabalham e moram na mesma residência consigo)\*

- a) Até 550 €
- b) Mais de 550 € e menos de 1500 €
- c) Mais de 1500€ e menos de 2900€
- d) Mais de 2900 € e menos de 5800 €
- e) Mais de 5800€

**Apresentou alguma dificuldade de aprendizagem durante a infância?**

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

**Se sim, qual(is)?**

**Tem dificuldade em ver, mesmo quando usa óculos ou lentes de contato?**

- a) Não, nenhuma dificuldade
- b) Sim, muita dificuldade
- c) Sim, alguma dificuldade
- d) Não consigo ver

**Quantos livros existiam na sua casa quando tinha 14 anos?**

- a) Nenhum
- b) Menos de 20 livros
- c) Entre 21 e 50 livros
- d) Entre 51 e 100 livros
- e) Entre 101 e 500 livros
- f) Mais de 500 livros

**Indique numa escala de 1 a 6, a frequência com que ia a livrarias e bibliotecas quando era mais nova:**

1 Nunca	2	3	4	5	6 Todos os dias
---------	---	---	---	---	-----------------

**Indique numa escala de 1 a 6, indique a frequência com que via / vê os seus familiares a ler:**

1 Nunca	2	3	4	5	6 Gosto muito
---------	---	---	---	---	---------------

**Indique numa escala de 1 a 6, a frequência com que lhe liam histórias quando era pequeno/a (antes de saber ler):**

1 Nunca	2	3	4	5	6 Todos os dias
---------	---	---	---	---	-----------------

**Indique numa escala de 1 a 6, a frequência com que lia quando era mais novo/a (6-16 anos):**

1 Nunca	2	3	4	5	6 Todos os dias
---------	---	---	---	---	-----------------

**Indique numa escala de 1 a 6, a frequência com que ia a livrarias e bibliotecas quando era mais novo/a (6-16 anos):**

1 Nunca	2	3	4	5	6 Todos os dias
---------	---	---	---	---	-----------------

**Indique numa escala de 1 a 6, o quanto gosta de ler:**

1 Nunca	2	3	4	5	6 Todos os dias
---------	---	---	---	---	-----------------

**Qual a média de Livros por ano que você lê por ano:**

- a) 1 a 5
- b) 6 a 10
- c) 11 a 15
- d) Mais que 15
- e) Nenhum

**Marque se você tem conhecimento de outros idiomas estrangeiros e em qual(is):**

- a) Nenhum
- b) Inglês
- c) Espanhol
- d) Francês
- e) Alemão
- f) Outro
- g) Se respondeu outro idioma, qual? \_\_\_\_\_

<b>Com que frequência você lê?</b>	Nunca	Poucas Vezes	De vez em quando	Quase sempre
Revistas/Artigos/Livros de informação geral, Revistas /Artigos/Livros de divulgação científica, tecnológica, filosófica ou artística.				
Revistas/Livros de humor, banda desenhada ou jogos.				
Revistas sobre TV, cinema, música, celebridades.				
Revistas sobre comportamento, moda, estilo e decoração.				
Revistas sobre automóveis, desporto e lazer.				
Revistas sobre saúde.				
Revistas sobre religião.				
Revistas/Livros sobre educação e estudos.				
Livros de ficção (romances, contos, poesias etc.)				
Livros de não-ficção e biografias (reportagens, livros científicos, filosóficos, históricos, documentários etc.)				
Dicionários, enciclopédias e manuais.				
Sites e notícias na Internet.				
Redes sociais (Facebook, Instagram, Twitter)				

**É frequente ler num idioma não nativo?**

a) Sim B) Não c) Se respondeu sim, qual? \_\_\_\_\_

**Qual o seu nível de leitura noutro idioma?**

	Não compreendo	Iniciante	Intermediário	Avançado	Fluente
<b>Inglês</b>					
<b>Espanhol</b>					
<b>Francês</b>					
<b>Alemão</b>					
<b>Outro</b>					

**Qual o seu nível de conversação noutro idioma?**

	Não compreendo	Iniciante	Intermediário	Avançado	Fluente
<b>Inglês</b>					
<b>Espanhol</b>					
<b>Francês</b>					
<b>Alemão</b>					
<b>Outro</b>					



## Anexo B

### Distribuição dos acertos, em percentagem, na Prova de Sinónimos de escolha múltipla

Palavra-alvo	Acerto	(%)	Opção1	(%)	Opção2	(%)	Opção3 (%)	(%)	Correlação com total	% Acerto homens	% Acerto mulheres
<b>fundamental</b>	elementar	84,3	superior	4,6	fortificante	8,3	adicional	2,7	0,296	86,3	83,3
<b>autonomia</b>	emancipação	82,0	benevolência	2,3	dependência	9,0	complacência	6,6	0,514	83,4	81,5
<b>atencioso</b>	amável	96,9	culto	0,5	indelicado	0,5	esclarecido	2,0	0,292	96,6	97,0
<b>diáfano</b>	translúcido	38,7	nítido	20,6	brilhante	10,0	opaco	30,0	0,281	39,4	38,4
<b>incólume</b>	ileso	81,3	regrado	6,0	moderado	7,5	leso	4,7	0,439	86,3	79,7
<b>arcaico</b>	obsoleto	83,7	recente	1,1	impreciso	9,8	indefinido	5,2	0,407	88,0	82,4
<b>impecável</b>	imaculado	84,9	generoso	7,2	sofisticado	7,5	incorreto	0,4	0,512	84,6	85,1
<b>nunca</b>	jamais	98,5	repúdio	0,7	sempre	0,4	raramente	0,4	0,220	99,4	98,2
<b>dar</b>	facultar	93,2	tolerar	0,4	receber	2,8	deixar	3,5	0,421	94,3	92,9
<b>abafar</b>	conter	92,5	fingir	2,8	libertar	1,2	enganar	3,3	0,336	91,4	92,9
<b>força</b>	robustez	84,8	insistência	8,0	astenia	3,4	compulsão	3,8	0,338	86,9	84,2
<b>macio</b>	suave	94,2	mole	4,2	áspero	0,9	algodão	0,7	0,210	88,6	95,9
<b>ambíguo</b>	dúbio	80,2	definido	5,0	desordenado	3,4	complicado	11,4	0,542	82,3	79,5
<b>remir</b>	resgatar	30,8	obrigar	9,1	cumprir	25,2	desculpar	34,6	0,252	37,3	28,6
<b>taciturno</b>	macambúzio	60,7	efusivo	8,0	inconveniente	16,4	severo	14,5	0,511	61,7	60,3
<b>proporcionar</b>	disponibilizar	98,5	privar	0,7	apaziguar	0,3	captar	0,5	0,360	98,3	98,6
<b>enviar</b>	expedir	94,4	largar	1,2	atirar	3,0	receber	1,4	0,433	95,4	94,1
<b>fleumático</b>	apático	81,7	desculpar	6,4	obrigar	5,4	cumprir	5,8	0,283	82,9	81,3
<b>luminoso</b>	reluzente	97,2	polido	0,8	transparente	1,6	fosco	0,4	0,372	94,3	98,0
<b>verosímil</b>	plausível	74,2	inacreditável	7,9	ponderado	9,6	incerto	8,0	0,471	79,4	72,6
<b>compreender</b>	inclui	42,1	resolver	41,8	informar	15,5	excluir	0,7	0,329	44,6	41,3
<b>perene</b>	constante	51,2	assíduo	7,7	crível	10,0	efémero	30,5	0,280	52,0	50,9

<b>nada</b>	ausência	89,3	oco	7,3	despido	2,0	tudo	1,4	0,314	91,4	88,6
<b>equivalente</b>	semelhante	96,9	Díspar	0,9	uniforme	2,0	liso	0,1	0,243	98,3	96,4
<b>começar</b>	iniciar	98,8	determinar	0,4	fixar	0,0	terminar	0,8	0,362	98,9	98,8
<b>crédulo</b>	cândido	38,4	cauteloso	8,4	cetico	22,4	sincero	30,8	0,439	45,1	36,3
<b>conversar</b>	dialogar	98,4	emudecer	0,7	ensinar	0,4	declamar	0,5	0,353	96,0	99,1
<b>referir</b>	aluir	56,6	Omitir	0,9	imputar	12,3	alertar	29,9	0,306	54,3	57,3
<b>permitido</b>	consentido	96,9	impedido	0,1	registado	1,5	requerido	1,5	0,370	96,0	97,2
<b>agradar</b>	deleitar	58,5	condizer	12,6	perturbar	0,5	concordar	28,2	0,475	58,9	58,4
<b>óbvio</b>	evidente	99,2	Eficaz	0,4	controverso	0,1	simplicista	0,1	0,303	98,9	99,3
<b>ajudar</b>	auxiliar	97,3	estorvar	0,7	privilegiar	0,1	participar	1,9	0,344	96,6	97,5
<b>escassez</b>	carência	94,4	abundância	0,8	dissidência	3,7	moderação	1,1	0,383	96,6	93,8
<b>astuto</b>	sagaz	78,0	valente	17,4	ingênuo	1,4	misterioso	3,3	0,511	85,1	75,8
<b>recordar</b>	evocar	65,4	olvidar	10,6	revigorar	14,9	consolidar	8,8	0,456	73,7	62,8
<b>copioso</b>	prolixo	31,8	conciso	24,3	aborrecido	15,3	custoso	28,1	0,266	32,6	31,5
<b>generoso</b>	caridoso	82,9	cordial	4,2	amigável	12,2	avarento	0,7	0,442	86,9	81,7
<b>dócil</b>	submisso	47,8	feroz	0,7	adaptado	10,4	cativo	41,1	0,385	57,7	44,7
<b>ocultar</b>	esconder	98,6	revelar	0,4	simular	0,1	proteger	0,8	0,348	97,7	98,9
<b>fluir</b>	deslizar	81,8	represar	1,6	Proceder	11,3	solucionar	5,2	0,297	80,6	82,2
<b>rubicundo</b>	ruborizado	33,0	atrapalhado	26,1	introvertido	27,3	macilento	12,9	0,224	31,4	33,5
<b>abaixo</b>	inferior	81,1	acima	1,1	Menor	11,0	baixo	6,8	0,227	80,6	81,3
<b>ordinário</b>	comum	72,2	invulgar	17,4	Linear	6,2	fácil	4,2	0,550	76,6	70,8
<b>fixar</b>	firmar	91,9	mostrar	2,7	Extraír	1,2	indicar	4,2	0,267	94,3	91,1
<b>indomado</b>	insubmisso	80,3	soberbo	2,2	controlado	4,5	insociável	12,8	0,449	83,4	79,4

## Anexo C

### Distribuição dos acertos, em percentagem, na Prova de Sinónimos de escolha múltipla, por faixa de escolaridade

Palavra-alvo	% Acerto 1º,2º,3º ciclo	% Acerto Secundário	% Acerto Cursos tecnológicos	% Acerto Bacharelato, Licenciatura, Mestrado, Doutoramento
<b>N</b>	52	199	44	442
<b>Total</b>	65,98	73,10	72,63	81,62
<b>fundamental</b>	80,8	80,4	86,4	86,2
<b>autonomia</b>	69,2	66,8	77,3	90,7
<b>atencioso</b>	86,5	96,5	88,6	99,1
<b>diáfano</b>	38,5	34,2	43,2	40,3
<b>incólume</b>	71,2	71,4	72,7	87,8
<b>arcaico</b>	71,2	75,9	72,7	89,8
<b>impecável</b>	73,1	73,4	86,4	91,4
<b>nunca</b>	96,2	98,0	100	98,9
<b>dar</b>	78,8	90,5	95,5	95,9
<b>abafar</b>	80,8	89,4	95,5	95,0
<b>força</b>	76,9	74,4	81,8	90,7
<b>macio</b>	80,8	93,0	93,2	96,4
<b>ambíguo</b>	46,2	68,8	59,1	91,4
<b>remir</b>	40,4	25,6	18,2	33,3
<b>taciturno</b>	51,9	47,2	40,9	69,7
<b>proporcionar</b>	90,4	98,0	100	99,5
<b>enviar</b>	82,7	91,0	95,5	97,3
<b>fleumático</b>	75,0	78,4	70,5	85,1
<b>luminoso</b>	78,8	96,5	100	99,3

<b>verosímil</b>	46,5	68,8	54,5	81,9
<b>compreender</b>	25,0	35,2	36,4	47,7
<b>perene</b>	46,2	50,3	50,0	52,3
<b>nada</b>	76,9	88,4	84,1	91,6
<b>equivalente</b>	92,3	94,5	95,5	98,6
<b>começar</b>	88,5	99,5	100	99,5
<b>crédulo</b>	17,3	31,2	22,7	45,7
<b>conversar</b>	88,5	98,0	100	99,5
<b>referir</b>	17,3	49,7	45,5	65,4
<b>permitido</b>	86,5	95,0	100	98,6
<b>agradar</b>	40,4	52,8	38,6	65,2
<b>óbvio</b>	96,2	99,5	97,7	99,5
<b>ajudar</b>	82,7	98,5	97,7	98,4
<b>escassez</b>	84,6	90,5	95,5	97,3
<b>astuto</b>	69,2	67,3	77,3	83,9
<b>recordar</b>	51,9	55,8	59,1	71,9
<b>copioso</b>	13,5	29,6	22,4	35,7
<b>generoso</b>	69,2	75,9	77,3	88,2
<b>dócil</b>	46,2	44,2	40,2	50,0
<b>ocultar</b>	92,3	99,5	97,7	99,1
<b>fluir</b>	71,2	77,9	77,3	85,3
<b>rubicundo</b>	32,7	30,2	22,7	35,3
<b>abaixo</b>	75,0	79,9	79,5	82,5
<b>ordinário</b>	46,2	63,3	52,3	81,2
<b>fixar</b>	86,5	89,4	97,7	93,0
<b>indomado</b>	57,7	74,4	68,2	86,9

---

## Anexo D

### Distribuição dos acertos, em percentagem, na Prova de Antónimos de escolha múltipla

Palavra-alvo	Acerto	(%)	Opção1	(%)	Opção2	(%)	Opção3	(%)	Correlação com total	% Acerto de homens	% Acerto de mulheres
<b>abreviar</b>	expandir	87,7	descrever	8,8	encurtar	3,4	desempenhar	0	0,16	89,2	87,3
<b>podre</b>	decoroso	69,7	recatado	12,0	estragado	3,0	conformado	15,1	0,312	66,3	70,7
<b>sussurro</b>	bramido	55,6	lamúria	5,7	murmúrio	3,1	júbilo	35,6	0,361	63,3	53,2
<b>diligente</b>	desleixado	60,1	esquecido	8,3	preterido	8,4	zeloso	22,9	0,426	71,1	56,7
<b>unanimidade</b>	discrepância	69,8	rivalidade	18,5	conformidade	5,1	competição	6,6	0,331	71,7	69,2
<b>lucro</b>	dano	65,1	penúria	27,9	extravio	3,7	benefício	3,1	0,207	64,5	65,3
<b>sucesso</b>	fiasco	89,5	vergonha	0,1	êxito	1,7	azar	8,7	0,237	96,4	87,30
<b>cansado</b>	enérgico	93,6	preservado	1,0	esgotado	5,0	intrépido	0,4	0,132	94,6	95,3
<b>estudioso</b>	negligente	85,8	aplicado	1,7	esquecido	5,6	ausente	7,0	0,361	85,5	85,8
<b>abolir</b>	instituir	92,2	extinguir	5,6	antecipar	3,3	supor	2,3	0,402	92,8	92,0
<b>ruído</b>	silencio	85,8	barulho	12,4	repouso	1,4	vagar	0,4	0,203	85,5	85,8
<b>ocioso</b>	ocupado	52,1	básico	10,7	mandrião	17,9	dotado	18,7	0,501	59,6	49,8
<b>frequente</b>	esporádico	87,0	particular	2,8	inerente	3,3	amiúde	6,8	0,331	91,0	85,8
<b>vantagem</b>	prejuízo	81,2	desperdício	13,5	avanço	0,9	estrago	4,3	0,285	74,1	83,4
<b>magro</b>	adiposo	66,4	esguio	1,3	preenchido	23,5	esférico	8,8	0,463	65,1	66,8
<b>educado</b>	insolente	97,3	cortês	0,6	orgulhoso	0,1	severo	1,9	0,258	97,0	97,4
<b>duro</b>	brando	76,5	plácido	20,7	favorável	1,7	rigoroso	1,1	0,306	80,7	75,2
<b>mínimo</b>	colossal	53,0	intenso	24,5	prodigioso	2,7	ínfimo	19,8	0,445	66,3	48,9
<b>permanente</b>	fugaz	85,3	imutável	9,8	leve	2,7	veloz	2,1	0,408	92,8	83,0
<b>estreito</b>	amplo	91,3	pleno	1,1	apertado	7,1	numeroso	0,4	0,266	95,2	90,1

<b>altruísmo</b>	egoísmo	73,9	alocentrismo	6,8	abnegação	7,3	narcisismo	12,0	0,399	78,3	72,6
<b>ausente</b>	assíduo	89,9	zeloso	3,7	aplicado	5,4	distraído	1,0	0,294	89,2	90,1
<b>sisudo</b>	estouvado	56,0	ajuizado	20,9	atônito	12,3	absorto	10,4	0,408	62,7	53,9
<b>pretensioso</b>	modesto	84,0	casto	3,0	presunçoso	6,8	inocente	5,8	0,417	84,9	83,8
<b>absurdo</b>	coerência	86,9	ilógico	6,4	concentração	2,4	conexão	4,3	0,354	85,5	87,3
<b>passivo</b>	dinâmico	84,0	conveniente	2,3	oportuno	6,3	inerte	7,4	0,461	87,3	83,0
<b>lento</b>	veloz	98,1	impaciente	0	precipitado	1,6	moroso	0,3	0,236	98,8	97,9
<b>opulento</b>	singelo	66,8	sincero	9,4	faustoso	9,3	desleixado	14,2	0,483	71,7	65,3
<b>bucólico</b>	citadino	45,6	moderno	24,8	gentil	15,7	rural	13,7	0,383	50,0	44,2
<b>hostil</b>	aprazível	74,6	agressivo	11,1	quieto	7,8	grato	6,3	0,534	75,9	74,3
<b>superar</b>	comedir	65,4	ultrapassar	3,4	sujeitar	29,8	respeitar	1,4	0,177	70,5	63,8
<b>criticar</b>	elogiar	94,7	censurar	1,4	predizer	1,9	honrar	2,0	0,250	93,4	95,1
<b>interessante</b>	monótono	96,2	homogêneo	1,4	estimulante	1,1	progressivo	1,3	0,340	98,2	95,5
<b>inimigo</b>	cúmplice	62,7	adversário	3,0	admirador	22,1	íntimo	12,3	0,264	58,4	64,0
<b>leal</b>	torpe	79,8	descarado	17,4	vaidoso	0,6	fiel	2,3	0,364	84,9	78,2
<b>teimoso</b>	flexível	88,7	casmurro	0,7	suscetível	6,7	polivalente	3,8	0,308	85,5	89,7
<b>latente</b>	evidente	33,3	concreto	17,4	preciso	14,1	implícito	35,0	0,296	38,6	31,7
<b>paliativo</b>	agravante	41,9	injurioso	9,0	ofensivo	14,0	atenuante	34,6	0,411	48,8	39,3
<b>florescer</b>	retroceder	77,6	desistir	14,4	retirar	4,6	prosperar	3,3	0,298	78,9	77,2
<b>diminuir</b>	adicionar	95,7	alterar	0,7	evitar	0,1	reduzir	3,4	0,132	97,6	95,1
<b>sábio</b>	insipiente	74,1	perito	1,3	arraigado	11,3	intransigente	13,0	0,382	79,5	72,4
<b>informal</b>	protocolar	62,3	coloquial	21,2	severo	3,1	austero	13,4	0,260	59,0	63,2

## Anexo E

### Distribuição dos acertos, em percentagem, na Prova de Antónimos de escolha múltipla, por faixa de escolaridade

Palavra-alvo	% Acertos 1º,2º,3º ciclo	% Acertos Secundário e Cursos tecnológicos	% Acertos Bacharelato, Licenciatura, Mestrado Doutoramento
N	44	228	430
Total	64,39	70,35	79,59
<b>abreviar</b>	81,8	88,2	88,1
<b>podre</b>	61,4	65,8	72,6
<b>sussurro</b>	47,7	51,8	58,4
<b>diligente</b>	52,3	51,3	65,6
<b>unanimidade</b>	56,8	59,6	76,5
<b>lucro</b>	61,4	61,0	67,7
<b>sucesso</b>	84,1	88,2	94,0
<b>cansado</b>	90,9	93,4	92,4
<b>estudioso</b>	59,1	82,5	90,2
<b>abolir</b>	72,7	89,0	95,8
<b>ruído</b>	72,7	88,2	85,2
<b>ocioso</b>	36,4	34,2	63,3
<b>frequente</b>	88,6	78,9	91,2
<b>vantagem</b>	52,3	78,9	85,3
<b>magro</b>	43,2	49,6	77,7
<b>educado</b>	88,6	96,5	98,6
<b>duro</b>	68,2	75,0	78,1
<b>mínimo</b>	34,1	40,4	61,6

<b>permanente</b>	75,0	79,4	89,5
<b>estreito</b>	86,4	91,7	91,6
<b>altruísmo</b>	59,1	67,1	79,1
<b>ausente</b>	77,3	90,4	90,9
<b>sisudo</b>	52,3	43,4	63,0
<b>pretensioso</b>	70,5	75,4	90,0
<b>absurdo</b>	56,8	83,3	91,9
<b>passivo</b>	70,5	75,4	90,0
<b>lento</b>	95,5	98,2	98,4
<b>opulento</b>	56,8	57,5	72,8
<b>bucólico</b>	36,4	37,7	50,7
<b>hostil</b>	52,3	61,8	83,7
<b>superar</b>	52,3	65,8	66,5
<b>criticar</b>	88,6	94,7	95,3
<b>interessante</b>	90,9	95,6	97,0
<b>inimigo</b>	36,4	62,7	65,3
<b>leal</b>	79,5	74,6	82,6
<b>teimoso</b>	75,0	84,2	92,6
<b>latente</b>	43,2	47,8	40,2
<b>paliativo</b>	34,1	32,0	47,9
<b>florescer</b>	65,9	73,2	81,2
<b>diminuir</b>	93,2	96,1	95,8
<b>sábio</b>	63,6	65,8	79,5
<b>informal</b>	59,1	55,3	66,3

---



### Anexo F

#### Análise Fatorial do questionário de exposição à leitura – Exposição à leitura no passado

Item do questionário	Dimensão 1 (loadings)	h <sup>2</sup>
Frequência com que via os seus familiares a ler	.68	.46
Frequência com que lhe liam histórias antes de saber ler	.70	.49
Frequência com que lia dos 6-16 anos	.71	.51
Frequência com que ia a bibliotecas quando era mais novo	.65	.42
Número de livros existentes em casa aos 14 anos	.74	.55
<i>Eigenvalue</i>	2.43	
Percentagem de variância explicada	48.51	
Consistência interna ( <i>Alpha de Cronbach</i> )	.73	

## Anexo G

### Análise Fatorial do questionário de exposição à leitura – Exposição à leitura no presente

Item do questionário	Dimensão 1 (loadings)	Dimensão 2 (loadings)	Dimensão 3 (loadings)	Dimensão 4 (loadings)	h <sup>2</sup>
Frequência de leitura de Revistas/Artigos/Livros de informação geral, Revistas /Artigos/Livros de divulgação científica, tecnológica, filosófica ou artística.	<b>.737</b>	-.002	.050	.135	.564
Frequência de leitura de Revistas/Livros de humor, banda desenhada ou jogos.	.273	<b>.478</b>	-.278	.132	.398
Frequência de leitura de Revistas sobre TV, cinema, música, celebridades.	.051	<b>.850</b>	.089	.041	.735
Frequência de leitura de Revistas sobre comportamento, moda, estilo e decoração.	.169	<b>.768</b>	.081	.064	.629
Frequência de leitura de Revistas sobre saúde.	<b>.642</b>	.440	-.017	-.082	.613
Frequência de leitura de Revistas sobre religião.	<b>.414</b>	.374	-.015	-.046	.313
Frequência de leitura de Revistas/Livros sobre educação e estudos.	<b>.732</b>	.254	.032	.160	.627
Frequência de leitura de Livros de ficção (romances, contos, poesias etc.)	-.112	.149	.049	<b>.830</b>	.725
Frequência de leitura de Livros de não-ficção e biografias (reportagens, livros científicos, filosóficos, históricos, documentários etc.)	.342	-.062	.046	<b>.728</b>	.653
Frequência de leitura de Dicionários, enciclopédias e manuais.	<b>.504</b>	.067	-.035	.470	.480
Frequência de leitura de Sites e notícias na Internet.	.174	-.041	<b>.861</b>	.015	.778
Frequência de leitura de Redes sociais (Facebook, Instagram, Twitter)	-.103	.101	<b>.876</b>	.015	.788
<i>Eigenvalue</i>	3.22	1.63	1.43	1.02	
Percentagem de variância explicada	18.27	16.51	13.41	12.67	
Consistência interna ( <i>Alpha de Cronbach</i> )	.71	.63	.71	.53	