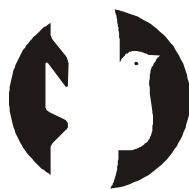


CLAUDIO AFONSO SOARES



UNIVERSIDADE
SÃO FRANCISCO

EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DA BATERIA INFORMATIZADA
DE LINGUAGEM ORAL (BILOV3) EM ESTUDANTES DE
MACAPÁ

ITATIBA
2011

CLAUDIO AFONSO SOARES

EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DA BATERIA INFORMATIZADA
DE LINGUAGEM ORAL (BILOV3) EM ESTUDANTES DE
MACAPÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da
Universidade São Francisco para obtenção do
título de Mestre.

ORIENTADORA: DRA. MARIA CRISTINA RODRIGUES AZEVEDO JOLY

ITATIBA
2011

153.99 S653e	Soares, Claudio Afonso. Evidências de validade de bateria informatizada de linguagem oral (<i>BILOv3</i>) em estudantes de Macapá. / Claudio Afonso Soares. -- Itatiba, 2011. 141 p. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Psicologia da Universidade São Francisco. Orientação de: Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly. 1. Psicometria. 2. Avaliação da linguagem. 3. Educação infantil. 4. Ensino fundamental. I. Joly, Maria Cristina Rodrigues. II. Título.
-----------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias do Setor de
Processamento Técnico da Universidade São Francisco.



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM PSICOLOGIA

Claudio Afonso Soares, defendeu a dissertação “**Evidências de Validade da Bateria Informatizada de Linguagem Oral (BILOv3) em estudantes de Macapá**” aprovada pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco em 18 de agosto de 2011 pela Banca Examinadora constituída por:



Profa. Dra. Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly
Orientadora e Presidente.



Profa. Dra. Claudette Maria Medeiros Vendramini
Examinadora



Profa. Dra. Alessandra Gotuzo Seabra
Examinadora

DEDICATÓRIA

*À minha mãe **Mirtes Brazelina Soares**,
pelo amor incondicional e por mostrar os
verdadeiros valores da vida.*

AGRADECIMENTOS

Inicialmente gostaria de agradecer a Deus e aos meus guias espirituais, pois acredito que tudo na vida tem a sua hora para acontecer.

Agradeço a todos os meus familiares e irmãos (Cleuza, Cleonice, Cléia, Clemildo, Cezar e Caelçon) e em especial a minha mãe Mirtes Brazelina Soares, mulher guerreira a quem devo tudo o que sou, bem como o carinho, amor e compreensão nos momentos em que estivemos longe um do outro. Obrigado mãe, sei que mesmo não estado mais aqui entre nós para compartilhar desse momento tão especial na minha vida, você se sentiria muito orgulhosa, pois sei que era um sonho seu também.

À Profa. Dra. e minha orientadora Maria Cristina R. Azevedo Joly, que esteve em todos os momentos ao meu lado, sempre com o seu jeito, seguro e meigo, me transmitindo seus conhecimentos com muito profissionalismo e confiança, me incentivando e fazendo com que pudesse perceber que sempre poderia ir além, mesmo quando isso parecia impossível. Cris, a você fica a minha eterna gratidão e respeito pelo ser humano tão especial que você é. Que Deus sempre conserve seus valores e atitudes, não esquecerei jamais das suas lições. Saiba ainda, que o resultado desse processo é compartilhado com você, por todo seu esforço e dedicação.

À banca examinadora, Profa. Dra. Alessandra Gotuzo Seabra e a Profa. Dra. Claudette Maria Medeiros Vendramini, pelos apontamentos e orientações.

Um agradecimento mais que especial para a minha amiga Anelise Silva Dias, uma pessoa que tive oportunidade de conhecer no período em que estudava e a quem pude recorrer nos momentos difíceis. Ane, sem seu apoio esse sonho não se realizaria. Obrigado, por ser tão especial e por existir na minha vida.

À Família Rosário, Paulino, Nazaré, Ricardo, Márcia e Saulo, pela amizade e incentivo desde a minha graduação em Psicologia, ainda na cidade de Belém- Pará. Meu muito obrigado por tudo!

Um agradecimento especial aos professores, Aroldo de Freitas Cavalcante Costa (Diretor do Colégio Amapaense na época) e Conceição Meideiros (Secretaria de Educação do Município de Macapá na época) que foram sensíveis quanto a minha liberação para vir a São Paulo cursar o Mestrado em Psicologia.

Ao meu grande amigo e pai Darderg de Souza Aleixo Junior e mãe Nilza Aleixo, Wane, Romualdo e todos do Abassé pela atenção e carinho sempre dispensado. AXÉ!

Um agradecimento especial aos todos os pais e crianças que participaram desse estudo, bem como ao diretor da escola pesquisada, o professor Antônio.

Agradeço ainda aos meus amigos Nayane, Diego, Aline, Luana, Maria e Josilene que fazem parte do Nucleo de Avaliação Psicológica Informatizada da Universidade São Francisco pelo apoio, paciência e sincera amizade.

Aos meus amigos de Macapá, Douglas, Gilson, Armstrong, Gerson Ramos, Andreia e Eder, pelo apoio sempre dispensado.

O meu muito obrigado a todos vocês!!!

RESUMO

Soares, C. A. (2011). *Evidências de validade da Bateria Informatizada de Linguagem Oral (BILOv3) em estudantes de Macapá*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba.

A linguagem é definida como um sistema organizado de signos que, a partir de sua compreensão oral ou escrita, são combinados em unidades de significados os quais são usados para exprimir pensamentos, ideias, desejos e emoções. Em assim sendo, é um processo de comunicação efetivo, destacando-se a linguagem oral como a mais utilizada e preditiva para o desempenho em leitura e escrita. Considerando-se a importância da linguagem oral, sua compreensão e expressão, na escolarização inicial do indivíduo e a escassez de instrumentos de avaliação que possam identificar e caracterizar dificuldades linguísticas precocemente, o presente estudo visou buscar evidências de validade para a Bateria Informatizada de Linguagem Oral (BILOv3) em estudantes do Município de Macapá a partir da relação com outros instrumentos e de critérios externos como idade, escolaridade e gênero. Participaram 290 alunos, sendo 54,1% do gênero masculino, com idade média igual 7,12 ($DP=1,23$ anos). Foram aplicados a Bateria Informatizada de Linguagem Oral (BILOv3), o Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP) e o Teste de Desempenho Escolar (TDE) de acordo com as especificidades de cada instrumento. Os resultados revelaram que os melhores desempenhos foram para as provas Compreensão de Histórias e Compreensão Morfossintática, enquanto que os desempenhos mais baixos foram para as provas Sequência Lógica e Orientação Lógico-Verbal. Foram encontradas diferenças significativas de desempenho para todas as provas da BILOv3 e TCLPP em função da idade e do ano escolar. Foram encontradas associações entre as provas da BILOv3 com as categorias Palavra com incorreção semântica, Pseudopalavras com trocas visuais, Pseudopalavras com trocas fonológicas, Pseudopalavras estranhas e total do TCLPP. Assim, constataram-se evidências de validade para a BILOv3 em estudantes do Macapá, colocando-a como um instrumento útil na avaliação da linguagem oral, podendo vir a contribuir com o diagnóstico de problemas nessa área que possibilitem a organização de adequados programas de intervenção.

Palavras-chave: Psicometria; avaliação da linguagem; educação infantil; ensino fundamental

ABSTRACT

Soares, C. A. (2011). *Validity evidences to Bateria Informatizada de Linguagem Oral (BILOv3) with students of Macapá*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba.

The language is defined as an organized system of signs that, starting from your oral understanding or writing, they are combined in units of meanings which are used to express thoughts, ideas, desires and emotions. In being it is like this an effective communication process, standing out the oral language as the more used and preditiva for the acting in reading and writing. Being considered the importance of the oral language, your understanding and expression, in the initial escolarização and the shortage of evaluation instruments that can identify and to characterize difficulties linguistic precocemente, the present study sought to look for validity evidences for the Computerized Battery of Oral Language (BILOv3) for the Municipal district of Macapá starting from the relationship with other instruments and of external criteria as age, education and gender. They announced 290 students, being 54,1% of the masculine gender, with same medium age 7,12 (DP=1,23 years). they were applied the Computerized Battery of Oral Language (BILOV1), the Test of Competence of Reading of Words and Pseudopalavras (TCLPP) and the Test of School Acting (TDE) in agreement with the especificidades of each instrument. The results revealed that the best actings went to the proofs Understanding of Histories and Compreensão Morfossintática, while the lowest actings went to the proofs Logical Sequence and Logical-verbal Orientation. They were found significant differences of acting for all the proofs of BILOv3 and TCLPP in function of the age and of the academic year. They were found associations among the proofs of BILOv3 with the categories Word with semantic incorrectness, Pseudopalavras with visual changes, Pseudopalavras with changes phonological, Pseudo words strange and total of TCLPP. Like this, validity evidences were verified for BILOv3 for students of Macapá, placing her as an useful instrument in the evaluation of the oral language, could come to contribute with I diagnose him/it of problems in that area that you/they make possible the organization appropriate intervention programs.

Keyword: Psicometria; evaluation of the language; infantile education; fundamental teaching

Sumário

LISTA DE FIGURAS	x
LISTA DE TABELAS.....	xii
APRESENTAÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – AQUISIÇÃO, CONCEITUAÇÃO E AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM.....	7
1.1. AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM.....	7
1.2. LINGUAGEM COMO HABILIDADE COGNITIVA: MODELOS TEÓRICOS	11
1.3. AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM	24
1.4. ESTUDOS COM A BATERIA INFORMATIZADA DE LINGUAGEM ORAL (BILOV1).....	30
2.1. AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM ORAL E DESEMPENHO ESCOLAR	42
2.2. ESTUDOS BRASILEIROS SOBRE DESEMPENHO EM LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR	44
CAPÍTULO 3 – MÉTODO.....	57
PARTICIPANTES	57
INSTRUMENTOS.....	58
EQUIPAMENTOS	65
PROCEDIMENTO	65
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	67
4.1. ANÁLISE DESCRITIVA DO DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES POR INSTRUMENTO.....	67
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
CAPÍTULO 6 – REFERÊNCIAS.....	112

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Esquema de funções interações implicados na leitura e na escrita (retirado de Fonseca, 1999, p.50)	12
Figura 2. Modelo neuropsicolinguístico (fonte: Chevrie-Müller & Narbona, 2005)	19
Figura 3. Modelo Cognitivo (McKenna & Sthal, 2009; p.23)	19
Figura 4. Médias nas categorias do TCLPP em função do gênero	71
Figura 5. Médias na categoria Palavras corretas regulares do TCLPP em função da idade	72
Figura 6. Médias na categoria Palavras corretas irregulares do TCLPP em função da idade	73
Figura 7. Médias na categoria Palavras com incorreção semântica do TCLPP em função da idade	74
Figura 8. Médias na categoria Pseudopalavras com trocas visuais do TCLPP em função da idade	75
Figura 9. Médias na categoria Pseudopalavras com trocas fonológicas do TCLPP em função da idade	76
Figura 10. Médias na categoria Pseudopalavras homófonas do TCLPP em função da idade	77
Figura 11. Médias na categoria Pseudopalavras estranhas do TCLPP em função da idade	78
Figura 12. Médias no total do TCLPP em função da idade	79
Figura 13. Médias na prova CF da BILOv3 em função da idade	93
Figura 14. Médias na prova CH da BILOv3 em função da idade	94
Figura 15. Médias na prova CM da BILOv3 em função da idade	95
Figura 16. Médias na prova IH da BILOv3 em função da idade	96

Figura 17. Médias na prova OLV da BILOv3 em função da idade.....	97
Figura 18. Médias na prova SL da BILOv3 em função da idade	98
Figura 19. Médias no total da BILOv3 em função da idade	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Frequência por idade e ano escolar das crianças participantes da pesquisa ...	57
Tabela 2. Estatísticas descritivas do número de acertos por categorias e total no TCLPP	69
Tabela 3. Prova de Tukey para a categoria Palavras corretas regulares em função do ano escolar	81
Tabela 4. Prova de Tukey para a categoria Palavras corretas irregulares em função do ano escolar	81
Tabela 5. Prova de Tukey para a categoria Palavras com incorreção semântica em função do ano escolar.....	82
Tabela 6. Prova de Tukey para a categoria Pseudopalavras com trocas visuais em função do ano escolar	83
Tabela 7. Prova de Tukey para a categoria Pseudopalavras com trocas fonológicas em função do ano escolar.....	84
Tabela 8. Prova de Tukey para a categoria Pseudopalavras homófonas em função do ano escolar	85
Tabela 9. Prova de Tukey para a categoria Pseudopalavras estranhas em função do ano escolar	86
Tabela 10. Prova de Tukey para o escore total do TCLPP em função do ano escolar..	87
Tabela 11. Estatísticas descritivas da pontuação, tempo por prova e total na BILOv3 ..	88
Tabela 12. Estatísticas descritivas das categorias da BILOv3 em função do gênero	92
Tabela 13. Prova de Tukey para a prova CF em função do ano escolar	100
Tabela 14. Prova de Tukey para a prova CH em função do ano escolar	101
Tabela 15. Prova de Tukey para a prova CM em função do ano escolar.....	102
Tabela 16. Prova de Tukey para a prova IH em função do ano escolar.....	103

Tabela 17. Prova de Tukey para a prova OLV em função do ano escolar.....	104
Tabela 18. Prova de Tukey para a prova SL em função do ano escolar	105
Tabela 19. Prova de Tukey para a BILOv3 total em função do ano escolar.....	105
Tabela 20. MANOVA das provas da BILOv3 em função da idade, ano de escolaridade e gênero	107
Tabela 21. Correlação de Pearson entre as provas da BILOv3 com as categorias do TCLPP	108

APRESENTAÇÃO

A linguagem tem sido estudada desde a origem da Psicologia enquanto Ciência (Sasso, 2007), pode ser utilizada em toda parte e relacionada a diferentes contextos. Ela permeia o pensamento dos sujeitos, media as relações entre os seres humanos e é a principal responsável pela transmissão dos costumes e valores constituídos socioculturalmente. É definida como sistema convencional de códigos utilizados para representar de forma arbitrária conceitos e símbolos usados em diversas modalidades para comunicar e pensar. A linguagem está presente desde o primeiro ano de vida e acompanha praticamente todas as atividades humanas (Eysenck & Keane, 2007; Flanagan, Ortiz, Alfonso & Mascolo, 2008; Pedroso & Rota, 2006; Sternberg, 2008).

Além disso, Souza (2008) enfatiza que, na atualidade, esse construto tem sido pesquisado por outras áreas do conhecimento o que lhe dá caráter interdisciplinar. As investigações têm contribuído para melhor entender como ocorre o desenvolvimento da linguagem bem como o seu processo de ensino-aprendizagem (Sasso, 2007).

Flanagan e cols. (2008) consideram a linguagem como um processo de comunicação efetivo, pois envolve a capacidade receptiva de compreender de forma adequada aquilo que se ouve ou lê sempre adequando aos conteúdos daquilo que se expressa. Isso porque a linguagem é constituída por dois pólos. O pólo receptivo que está relacionado com a compreensão auditiva dos *inputs* linguísticos falados e escritos, bem como da visão e o pólo expressivo que são os relativos à capacidade de fluência verbal oral e escrita.

De acordo com a Speech-Language-Hearing Association – ASHA (2009), normalmente quando uma criança apresenta dificuldade para compreender os códigos da linguagem falada, pode-se inferir problemas no pólo receptivo, ou seja, é possível entender que estas crianças apresentem dificuldades para compreender as relações

estabelecidas entre os signos linguísticos e seus significados, e para combinar estes elementos em códigos linguísticos capazes de transmitir conhecimentos ainda mais abstratos em função das variáveis sintáticas, semânticas e pragmáticas. Essas dificuldades linguísticas manifestadas pelas crianças costumam apresentar-se de forma independente ou relacionada.

Especificamente no tocante à linguagem oral, objeto de investigação no presente estudo, na perspectiva de Salles (2001), as experiências auditivas combinadas com informações provenientes de outros sentidos promovem a construção da linguagem oral e a formação de conceitos, à medida que a criança começa a explorar o seu ambiente mais ativamente. Esse desenvolvimento ocorre informalmente por meio daquilo que a criança ouve ou fala em interação com seus familiares, amigos e outros adultos com que interage. Assim, a linguagem oral constitui-se na forma de comunicação mais efetiva (Anderson, 2004).

Para Salgado e Capellini (2004) problemas com a linguagem falada, muitas vezes preveem futuras dificuldades na aprendizagem da leitura, bem como em outras áreas acadêmicas. Um entendimento completo da conexão leitura da linguagem oral requer a consideração de consciência das crianças e compreensão dos diferentes componentes da linguagem (sons, estrutura das palavras e estrutura das frases), bem como a sua capacidade de uso da linguagem oral para contar uma história. Estudos realizados por Capovilla, Gutschow e Capovilla (2004) tem demonstrado que a consciência dos sons da linguagem oral está relacionada com a leitura. Ao lado disso, Cruz (2007), Fonseca (1999), Joly (2006a), McKenna e Stahl (2009), Paris e Stahl, (2005) afirmam que compreender a estrutura de frases corretamente também está fortemente relacionado ao desenvolvimento de competências de leitura.

Nesse sentido, autores como Daly III, Chafouleas e Skinner (2005) e Capovilla, Joly e Tonelotto, (2006) salientam que a avaliação de alterações da linguagem oral deve

ser pautada por aspectos que sirvam de subsídios para professores e profissionais a fim de identificar as dificuldades linguísticas dos alunos, considerando as capacidades de compreensão e expressão oral das crianças. Acrescentam, ainda, que a detecção de problemas de linguagem pode contribuir para o planejamento e intervenções pedagógicas adequadas nos distúrbios orais e principalmente nos problemas que poderão ocorrer durante o processo de alfabetização.

Paris e Sthal (2005) destacam a importância de se levar em conta também as características cognitivas, o desenvolvimento geral, bem como o processo de escolarização quando da avaliação. Isso porque, compreender algo pode assumir diferentes significados em diferentes contextos, bem como as informações a serem compreendidas. Ao lado disso, Joly (2007) enfatiza que a compreensão pode ser entendida como uma habilidade cognitiva utilizada pela criança com o intuito de lembrar aquilo que foi comunicado ou simplesmente fazer uso daquilo que foi ouvido atribuindo sentido e coerência na comunicação entre os interlocutores.

A avaliação da linguagem oral pode ser aferida por meio de protocolos de observação, escalas de desenvolvimento e provas, dentre outros, desde que seja organizada a partir de modelos teóricos (Cano & Bonals, 2008; Chevie-Müller & Narbona, 2005; Chevie-Müller, Simon, Le Normand & Fournier, 1988; Deltour & Hupkens, 1980; Dunn, Theriau-Whalen & Dunn, 1993; Hages & Guerreiro, 2001; McCaule & Swisher, 1984; Salles & Parente, 2006). Estes podem ter diferentes formatos, inclusive serem informatizados.

Joly e Noronha (2006) destacam que instrumentos de avaliação psicológica informatizada são todos aqueles cuja organização e aplicação ocorre tanto de forma isolada quanto de forma coletiva utilizando o computador. Em face disso, Adánez (1999) salienta, que dependendo da tecnologia implementada em seu processo de construção, bem como do contexto em que é aplicado, os testes informatizados

assumem diferentes características que vão desde a organização informatizada dos resultados, versão de teste computadorizado utilizando a versão de testes tradicional (lápiz e papel), análise dos resultados da versão preliminar, segurança das informações quanto a aplicação do teste, bem como a construção de itens que podem ser gerados por meio de softwares específicos.

Dentre as vantagens que os testes informatizados oferecem em relação aos tradicionais destacam-se uma apresentação precisa e controlada dos itens por meio de planilhas, correção e arquivo automático de respostas, eficiência e rapidez na hora de averiguar os resultados, aferição do tempo de resposta, seguimento rigoroso dos processos dos testados, facilidade para fazer todo tipo de análise estatística melhorando a validade preditiva (Adánez, 1999; Joly & Noronha, 2006). Também podem apresentar desvantagens dentre as quais o acesso das pessoas aos meios tecnológicos; sigilo das informações e familiaridade com as novas tecnologias. Considerando tal perspectiva, Joly e Noronha (2006) recomendam o desenvolvimento de estudos psicométricos de testes informatizados pautados pelas diretrizes gerais para testes psicológicos bem como nas específicas para os informatizados.

Além disso, independente dos conteúdos e dos instrumentos utilizados para avaliar a linguagem oral, autores como Anastasi e Urbina (2000), Daly III e cols. (2005) e Urbina (2007) ressaltam que é necessário que os mesmos sejam construídos baseados em estudos psicométricos. Isso para que possam comprovar a confiabilidade e representatividade dos construtos investigados, possibilitando assim, a uniformização dos procedimentos de aplicação e normatização dos instrumentos.

Anastasi e Urbina (2000) afirmam que se faz necessário a realização de avaliações pautadas em características de validade, fidedignidade, nível de dificuldade e normas, para que se possa garantir a funcionalidade do teste. É por meio de instrumentos válidos e confiáveis que se pode inferir sobre o comportamento de uma

pessoa ou grupo. Somente a partir dessas análises torna-se possível assegurar a adequação de um instrumento a seus objetivos específicos, além de sua utilização congruente para o tipo de sujeitos que se pretende avaliar. Essa preocupação deve estar presente tanto na avaliação psicológica quanto na avaliação educacional (Adánez, 1999; CFP, 2001; Ottati, Noronha & Salviati, 2003).

Destarte, para a realização de uma avaliação deve-se não apenas escolher um instrumento adequado para obter informações desejadas, como também garantir a confiabilidade das inferências feitas a partir da aplicação desse instrumento de pesquisa. Esta propriedade psicométrica é a fidedignidade ou precisão, definida, por Anastasi e Urbina (2000), como o grau de consistência ou concordância entre dois conjuntos de escores independentes. Há diferentes métodos utilizados para a determinação do grau de fidedignidade de um instrumento de medida como o coeficiente Kuder-Richardson e o Alfa de Cronbach.

Outra característica importante de um bom instrumento é a validade, que pode ser compreendida como uma verificação direta da possibilidade do instrumento satisfazer o seu objetivo (Pasquali, 2003). Os padrões para testagem psicológica e educacional propõem que o processo de validação envolva o acúmulo de evidências, objetivando gerar base científica para interpretações confiáveis. De acordo com estes padrões, a validade se refere ao grau de evidência e suporte para as interpretações dos escores do teste, vinculados aos usos indicados pelos mesmos. As fontes de evidência podem fornecer subsídios para diferentes aspectos da validade.

Nesse sentido, ao considerar-se que a avaliação do desenvolvimento da linguagem oral pode possibilitar a obtenção de informações úteis e precisas sobre algumas habilidades cognitivas que predizem o bom desempenho em tarefas de leitura e escrita em crianças do ensino fundamental e a necessidade de disponibilizar para psicólogos e educadores instrumentos que possam aferir a compreensão da linguagem oral. Em razão

disso, o presente estudo objetivou buscar evidências de validade convergente pela relação do desempenho dos participantes na BILOv3 com o TCLPP em estudantes do Macapá, considerando-se as especificidades da região onde se localizam os participantes, sua escolaridade e nível de desempenho acadêmico, idade e gênero.

Considerando o exposto, são abordados no Capítulo I os aspectos teóricos referentes à aquisição, conceituação e avaliação da linguagem, assim como estudos com a Bateria Informatizada de Linguagem Oral (BILOv3) em suas diferentes versões. No Capítulo II, são apresentadas considerações teóricas sobre a linguagem oral e sua relação com o desempenho escolar, bem como estudos brasileiros sobre linguagem e desempenho acadêmico. O método, descrito no Capítulo III, apresenta a descrição dos participantes, dos instrumentos e equipamentos utilizados, bem como o procedimento de coleta de dados e no Capítulo IV, resultados e discussão são detalhados. Por fim, as referências utilizadas estão listadas no Capítulo V.

CAPÍTULO 1 – AQUISIÇÃO, CONCEITUAÇÃO E

AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM

1.1. AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

O estudo da aquisição da linguagem é dependente do modelo teórico eleito para esse fim. Visa explicar de que forma o ser humano incorpora a língua de sua comunidade nos primeiros anos de vida, adquirindo modos de expressão e interação social dela dependente (Correa, 1999).

Normand (2005) considera que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem podem ser explicados a partir de três modelos. No primeiro, denominado modelo Linguístico, o desenvolvimento da linguagem na criança depende de estruturas internas geneticamente adquiridas que lhe permitem a maturação, controle e análise da língua. Essa concepção reforça a hipótese de que há uma predisposição biológica para a aquisição da linguagem.

Já no modelo Cognitivo, a aquisição da linguagem requer o reconhecimento das estratégias subjacentes utilizadas pelas crianças na apropriação da língua. Trata-se de compreender como elas conseguem dominar funções linguísticas como a prosódia (que diz respeito ao estudo do ritmo, entonação e demais atributos correlatos na fala), fonologia (referente à estrutura sonora interna que pode ser analisada em diferentes níveis, como padrão de tonicidade, estrutura silábica e estrutura fonológica), semântica (refere-se ao estudo do significado das palavras, em todos os sentidos do termo), morfossintaxe (que envolve a apreciação conjunta da classificação morfológica e da função sintática das palavras nas orações) e o pragmático ou contextual (que diz respeito à interface entre a linguagem como sistema e objetivos e as intenções da comunicação humana). Isso requer a definição dos princípios operacionais que são

utilizados para relacionar o sentido dos enunciados oriundos de contexto sociofamiliar e sociocultural.

O modelo Psicolinguístico, de caráter interacionista, leva em consideração o estudo da linguagem como um instrumento ligado à cognição e à comunicação humana. Assim, sua aquisição é investigada a partir de sua organização, estrutura complexa, bem como em função dos contextos de que depende.

Isto posto, é relevante considerar que a linguagem é a forma de comunicação mais eficaz em nossa sociedade, isso porque a mesma é constituída por processos cognitivos que juntos permitem a apreensão adequada de estímulos externos. Além disso, é constituída pela compreensão e expressão oral e escrita, sendo que o desenvolvimento adequado do primeiro é necessário para no êxito do segundo (Sutuchi, Nascimento, Bevilaqua & Brito Neto, 2007).

Para as crianças, o desenvolvimento da linguagem é um dos elementos fundamentais que favorecem maiores possibilidades de admissão e participação nas diferentes práticas sociais e convívio familiar. Desde muito cedo, a criança utiliza a linguagem oral para se comunicar em situações informais e formais que ocorrem nos grupos familiares, creches e escolas de educação infantil. São nesses ambientes – em interação com a família, outras crianças da mesma faixa etária e profissionais da educação – que ampliam seu repertório de palavras, ações, gestos e comportamentos, geralmente utilizados para solucionar problemas que aparecem no dia-a-dia, como o primeiro meio de socialização (Miilher & Ávila, 2006; Normand, 2005; Sasso, 2007).

Em adição, Santos e Joly (1996) afirmam que esse desenvolvimento ocorre ainda mediante a escuta de histórias infantis, contato e manuseio de material de leitura, atividades que promovem ampliação de vocabulário e compreensão da linguagem oral. Do mesmo modo, Borges e Salomão (2003) consideram que a interação social é um

elemento subjacente ao desenvolvimento da linguagem oral em crianças, sendo inicialmente estabelecida pela relação mãe-criança.

Reforçando a premissa de que a interação social é um componente importante para a criança adquirir a linguagem, Cano e Bonals (2008) reconheceram que a avaliação da mesma emerge a partir da intencionalidade que ocorre durante o processo interativo entre mãe e bebê. Esse processo eminentemente de caráter social e de construção de significado favorece a comunicação intencional que se manifesta aproximadamente a partir dos nove meses. Assim, a linguagem precisa ser analisada durante o ato da fala, no contexto social e cultural no qual é utilizada, levando em conta a intenção e as normas convencionais vigentes. Para tanto, os autores propõem que o desenvolvimento da intencionalidade pode ser avaliado a partir de um perfil comunicativo, estando atento para alguns aspectos como regulação (solicitação de objetos, ajuda e atenção); informação (nomeia, informação e se pede informação); expressão (sentimentos, necessidades, rejeição, satisfação e determinação), diálogo e compreensão (ordens, explicações, perguntas fechadas e perguntas abertas) e expressão (só responde, participa); metalinguística (entende a linguagem figurada, usa linguagem figurada, analisa, sintetiza); fórmulas sociais (cumprimenta, despede-se e fórmulas sociais), que possam ser registradas por meio da observação a fim de investigar diversos momentos evolutivos da linguagem.

Outro aspecto utilizado para avaliar o desenvolvimento da linguagem tem sido a experiência de ouvir histórias como fator preditivo para o desenvolvimento do vocabulário e compreensão das crianças em idade pré-escolar. À guisa de exemplo, a investigação de Fontes e Martins (2004) é descrita. Realizaram um estudo experimental com 38 crianças de baixo nível sócio-econômico, cujo objetivo era investigar o impacto de um programa de leitura de histórias na linguagem oral e escrita. Os resultados mostraram que a leitura interativa de histórias para crianças em idade pré-escolar é um

fator importante no desenvolvimento da linguagem oral. Os resultados evidenciaram ainda que a experiência de ouvir histórias exerce forte influência na aquisição da leitura. Além disso, o estudo identificou que as crianças que faziam parte do grupo experimental apresentaram consideráveis ganhos no desenvolvimento do vocabulário, compreensão de histórias e compreensão de leitura.

Os benefícios de uma leitura interativa para a compreensão de história foi apontado também em um estudo quase-experimental desenvolvido por Santos e Joly (1996) que tinha por objetivo verificar a influência de um programa de leitura com os pais de crianças da pré-escola sobre o vocabulário infantil. Participaram dessa pesquisa 38 crianças que frequentavam a pré-escola. Os resultados indicaram que houve mudanças significativas para a aquisição do hábito de ler, no desempenho escolar, assim como nos padrões de interação entre pais e filhos.

Dentre vários autores, Brandão e Spinillo (2001) discutem que a produção e compreensão de textos e histórias são habilidades que se desenvolvem na faixa etária entre 4 a 8 anos, sendo que a produção ocorre por volta do 6 anos, e a compreensão antes dos 6 anos. Logo, a idade de 6 anos é crucial para o desenvolvimento dessas habilidades. Além disso, as autoras ressaltam que a relação entre produção e compreensão não ocorrem da mesma forma ao longo do desenvolvimento, pois este é responsável pela alteração entre essas duas habilidades. Em outras palavras, enquanto que aos 4 anos as crianças apresentam níveis maiores de produção do que compreensão, aos 6 a 8 anos essa relação se inverte, ou seja, as crianças apresentam níveis melhor de compreensão do que produção. Brandão e Spinillo (1998) já haviam explicado essa assimetria ao constarem que a reprodução de um texto exige da criança habilidades linguísticas e cognitivas mais sofisticadas do que as envolvidas na compreensão da linguagem oral. Nesse sentido, o processo de compreensão de um texto vai além das capacidades de decodificação e memorização, uma vez que também é importante inferir

sobre fatos nele implícitos (Guidetti & Martinelli, 2007; Oliveira & Santos, 2005; Salles & Parente, 2002; Zucoloto & Sisto, 2002).

Em síntese, considerando-se o exposto, todas as experiências e informações vivenciadas no ambiente da criança em processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem são considerados essenciais. Nesse sentido, visando a validação da Bateria Informatizada de Linguagem Oral que avalia os processos imbricados na compreensão oral, a presente investigação considera a linguagem enquanto habilidade cognitiva, escolhendo, portanto o modelo cognitivo como pressuposto teórico para avaliar a linguagem.

1.2. LINGUAGEM COMO HABILIDADE COGNITIVA: MODELOS TEÓRICOS

Sternberg (2008) afirma que a linguagem é um aspecto essencial para o desenvolvimento psicológico da criança, uma vez que lhe propicia explorar o mundo em que está inserida. A linguagem é constituída por seis propriedades.

A primeira é a comunicativa, que como o nome mesmo sugere, serve de comunicação entre os indivíduos; a segunda é ser arbitrariamente simbólico, o que implica dizer que a linguagem e as palavras são constituídas de símbolos que expressam sentido, bem como identificam algo que é diferente ao próprio símbolo; a terceira é ser regulamente estruturada, ou seja, é organizada a partir de sons e letras que formam palavras dando-lhes sentidos, mesmos que esses sons e letras eventualmente não denotem tais significados; a quarta é ser estruturada em níveis múltiplos, demonstrando que a linguagem é formada por sons, unidade de significação, palavras e frases; a quinta é ser gerativa, revelando que difunde conceitos e expressões na mesma língua, e por último, é ser dinâmica, por se adaptar às características tanto do indivíduo quanto do contexto em que é utilizada.

Fonseca (1999) indica que o sistema da linguagem é composto por quatro

elementos dispostos hierarquicamente. Os níveis superiores simbólicos dependem do bom ou mau funcionamento dos níveis simbólicos inferiores, conforme apresentado na Figura 1.

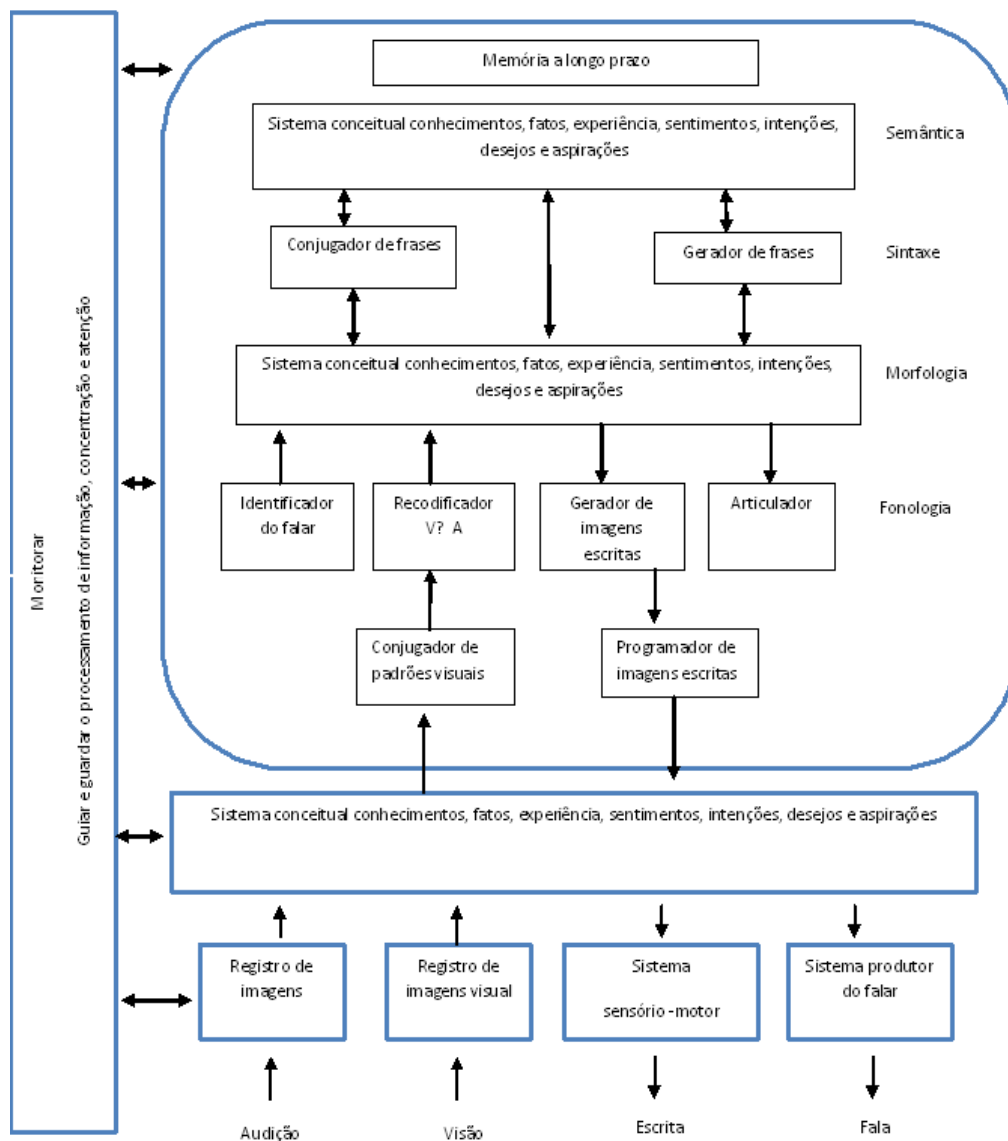


Figura 1. Esquema de funções interações implicados na leitura e na escrita (retirado de Fonseca, 1999, p.50)

No nível mais baixo do Modelo de Hierarquização da Linguagem (Fonseca, 1999), encontra-se a Fonologia, que se refere ao processamento dos sons da fala e

configuração das sílabas. Já nos níveis superiores da hierarquia destacam-se outros três componentes: o semântico que está relacionado com o significado das palavras, o sintático que envolve habilidades para combinar as palavras em uma oração e a morfologia relacionada com o discurso, responsável pela junção de conceitos e ideias.

Cabe considerar também que esses sistemas simbólicos apresentam três dimensões que são a memorização, a formulação e a articulação. Quanto à primeira, ou seja, a memorização, trata-se de uma evocação da informação, ou do léxico (vocabulário) para formular a expressão espontânea, considerando a seleção das palavras e a sua mobilização ativa no discurso. Assim, os sons da fala têm de ser armazenados e ao mesmo tempo em que têm de estar disponíveis quando solicitados para expressão.

No que diz respeito à segunda dimensão, a formulação, Fonseca (1999) focaliza a sintaxe enquanto componente da linguagem que se relaciona com o padrão de estruturas relativas à ordem das palavras numa oração ou texto, seu papel funcional, seu significado e uso de sinais gráficos e de pontuação. A terceira dimensão, a articulação, faz referência ao funcionamento e ao nível da produção de padrões motores (oromotores) imprescindível para falar. Esta relação ocorre quando há associação entre as palavras e os padrões motores que exprimem os intercambiáveis auditivos interiorizados (fonemas) com os intercambiáveis motores expressivos (articulemas).

Ao lado dessas dimensões e níveis hierárquicos, Cruz (2007), Dockrell e McShane (2000) e Fonseca (1999), entendem que a aquisição de leitura e escrita perpassa por quatro processos que compõem a linguagem visual ou escrita. Esses são denominados construtivo, ativo, estratégico e afetivo.

O primeiro processo é denominado construtivo porque implica na decodificação (leitura) ou codificação (escrita) por meio da relação fonemas/grafemas. Ler não é simplesmente identificar todas as palavras corretamente, pois, além disso, é necessário,

elaborar, interpretar e reconstruir os significados por meio de conhecimentos prévios adquiridos (Cruz, 2007).

É também um processo ativo porque exige do leitor seu envolvimento para aprender e desenvolver uma determinada tarefa, pois quanto mais envolvido com a atividade melhor será a qualidade do resultado final. Também é um processo estratégico, porque para ser um bom leitor ou escritor não basta apenas ser ativo para construir significados, é necessário desenvolver habilidades cognitivas e metacognitivas que se ajustem à exigência da tarefa, assim como das situações em que os leitores e escritores se encontram (Fonseca, 1999).

Por fim, o processo afetivo, é o que revela a existência do desejo de ler e escrever. As estabilidades emocionais, o autoconceito assim como o interesse pela aprendizagem tem sido caracterizado como elementos afetivo-emocionais que influenciam no desempenho da leitura e da escrita.

Cabe afirmar, de acordo com os modelos expostos (Cruz, 2007; Fonseca, 1999) a leitura é uma atividade complexa que envolve vários processos cognitivos com níveis diferentes. Para Cruz (2007), esse processo inicia com um estímulo visual e termina com a compreensão das informações contidas em um texto.

Por seu turno, Fonseca (1999) sugere que ler implica em decodificar letras e palavras pelo processo visual (relação letra-som), identificação visuo-auditiva e táctico-cenestésico, correspondência símbolo-som (grafema-fonema) que é fundamento básico do alfabeto que está associado a um sistema cognitivo de conversão, integração visuo-auditiva (visuo-fonético) que ocorre por meio de análise e síntese. Acrescente-se a esses, significação a qual envolve a compreensão gerada por meio do sistema lexical, que tem por função atribuir significados as palavras, bem como a conversão do sistema visuo-fonético em sistema semântico.

Cruz (2007) e Fonseca (1999) ressaltam que, ao serem abordados os processos

cognitivos intrínsecos a leitura, é importante considerar que a sua aprendizagem não pode ser entendida com uma nova linguagem. Isto porque consideram que uma vez dominada, a linguagem auditiva/oral é completada pela linguagem visual. Deste modo, o ato de ler implica na decodificação de símbolos (grafemas ou letras) integrando componentes auditivos (fonemas) que se sobrepõem, atribuindo-lhes significados. Logo, a leitura pode ser caracterizada como um sistema duplo simbólico, ou seja, numa relação daquilo que se ouve e diz, com aquilo que se vê e lê.

Invariavelmente, Cruz (2007) e Fonseca (1999) indicam que dentre os processos cognitivos inerentes à leitura os componentes essenciais são a decodificação e a compreensão. Estes envolvem os módulos perceptivos e léxicos, relativos a decodificação e os módulos semânticos e sintáticos implicados na compreensão.

Dito isso, Cruz (2007) afirma que ao ler, a primeira ação do leitor é perceber os símbolos escritos por meio do *input* visual, ou seja, a pessoa precisa perceber, identificar e decifrar um conjugado de símbolos gráficos que estão contidos na mensagem escrita (módulo perceptivo). Esse encadeamento de símbolos gráficos organizados da esquerda para direita e de cima para baixo deve ser reconhecido como palavras (módulo léxico). Contudo, para que ocorra a leitura também é importante a compreensão da relação entre as palavras, ou seja, sua ordem e estrutura sintática subjacente (módulo sintático). Feito isso, é necessário que o leitor consiga abstrair os significados dos símbolos dispostos nas frases como um todo, integrada com a linguagem falada, levando em conta seus aspetos semânticos (módulo semântico).

Vale ressaltar que pode ocorrer variabilidade desses quatro módulos entre as pessoas, tal como postula o princípio de modularidade da neuropsicologia (Fodor, 1993). Contudo, é consensual entre os autores Cruz (2007) e Fonseca (1999) que a decodificação de palavras ocorra por duas vias, uma visual direta e outra fonológica indireta. A primeira via visual direta é ponto de partida que põem em funcionamento os

processos perceptivos de análise visual para, em seguida, alcançar o léxico visual e a partir deste, chegar ao o sistema semântico, para posteriormente recuperar o léxico fonológico e assim chegar à memória da pronúncia que permitirá a conversão da palavra escrita em fala.

A fonológica indireta implica na análise visual prévia. Há transformação dos grafemas em fonemas que a memória de pronúncia e daí, mediante o reconhecimento da palavra, alcançam o processamento léxico. Em seguida alcançará o léxico auditivo que conectado ao sistema semântico extrairá o significado pertinente para se chegar ao léxico fonológico, retorna a memória da pronúncia, para poder traduzir a palavra escrita em fala.

Cruz (2007) e Fonseca (1999) apontam que uma possível relação entre a decodificação e a compreensão é que um reconhecimento lento poderia alterar o processo de compreensão. Esses autores reconhecem que o processo de decodificação é mais eficiente em crianças que compreendem bem do que naquelas que apresentam pouca compreensão. Os autores hipotetizaram que em razão disso, a decodificação e a compreensão concorrem por uma porção limitada de recurso da memória ativa e assim, devido ao reconhecimento lento, as crianças com dificuldade de compreensão dispunham de menos recursos para compreender que aquelas sem dificuldade. Contudo, apesar de haver certa veracidade, a disponibilização de mais recurso não significa necessariamente maior capacidade de compreensão. Sendo assim, apesar da decodificação ser um pré-requisito para a compreensão, não parece haver uma relação causal direta entre as duas habilidades.

Faz-se necessário que além de Cruz (2007) e Fonseca (1999), outros autores (e.g. Aaron, Joshi & Williams, 1999; Braibant, 1997; Dockrell & McShane 2000; Ellis 2001; Gough & Tunmer, 1986) concordam que os processos de decodificação na leitura reconhecem os símbolos da escrita, transforma-os em linguagem oral, e os processos de

compreensão que interpretam a linguagem escrita em representação mental mais abstrata e armazenando na memória com significado. Assim, ambos os componentes, decodificação e compreensão são essenciais quando nos referimos aos processos cognitivos inerentes à leitura, pois há indícios que atuam de forma interativa nessa atividade. Contudo, entende-se que sua relação é assimétrica, haja vista que os processos de decodificação podem ocorrer de forma independente, porém são de fundamental importância para que os processos de compreensão ocorram.

Dockrell e McShane (2000) identificaram em estudos acerca da relação entre compreensão e decodificação que, no geral, as crianças que compreender bem tendem a apresentar boas habilidades de decodificação e as com dificuldades de compreensão tendem a apresentar habilidades de decodificação insuficientes. Por outro lado, há crianças cujas habilidades de decodificação são boas, porém cuja compreensão é ruim, ou vice-versa.

A exemplo disso, Martlin (2004) já havia apontado em suas investigações que 10% das crianças que conseguem ler fluentemente apresentam dificuldades para compreender o que é lido. Quando a criança chega ao final do ensino fundamental, a compreensão assume o lugar da decodificação como forma mais importante enquanto habilidade de leitura.

Stothard (2004) salienta que devem ser consideradas outras habilidades cognitivas para explicar as dificuldades de compreensão. Quando este é o caso, um fator a ser considerado é o processamento sintático e semântico da estrutura de uma frase, pois para entender o significado de uma frase faz-se necessário entender a estrutura desta frase além do significado de cada palavra. Outro fator é a forma de integração da informação nas frases, haja vista que a capacidade de fazer inferência é fundamental quando uma frase ou uma parte maior do texto é processada, pois frequentemente é solicitado ao leitor reunir elementos de conhecimento que não foram explicitamente

mencionados para compreender o texto ou a fala. E finalmente, as estratégias que foram utilizadas na leitura do texto que podem influenciar na compreensão.

Chevrie-Müller (2005) apresentam o Modelo Neuropsicolinguístico (MNPL) que representa um avanço ao modelo de Cruz (2007) e Fonseca (1999), apresentados anteriormente por considerar de modo dinâmico e integrado tanto estruturas e mecanismos corticais quanto os processos formais e funcionais da própria linguagem. Além disso, permite descrever a fala e a linguagem, bem como auxilia na compreensão de patologias, em função de sua organização modular (módulos ou unidades de tratamento). O MNPL contempla o comportamento observável no tocante à linguagem, de um lado e de outro as estruturas anatômicas neurolinguísticas e o funcionamento “interno” da linguagem. A Figura 2 apresenta o esquema do MNPL detalhado em Chevrie-Müller (2005).

O MNPL está organizado em dois eixos verticais (recepção/compreensão e expressão), três níveis de tratamento linguístico na horizontal (primário ou sensório-motor, secundário ou de integração gnósica e terciário ou das operações cognitivas) e em duas colunas externas, à direita e esquerda, que representam as estruturas nervosas que fundamentam o processo linguístico nos diferentes níveis. Para fins da presente investigação, em função de seu objetivo voltado para a compreensão da linguagem oral, o nível terciário do MNPL será detalhado.

O nível terciário é composto por diferentes módulos de ordem cognitiva relativos à recepção e compreensão da linguagem (3a, 3b, 3c e 3d) e à expressão (4a, 4b, 4c e 4d). Chevrie-Müller (2005) destaca que para a recepção da linguagem os módulos apesar de individualizados trabalham integrados e em paralelo tanto no nível 3 quanto deste em relação aos níveis inferiores. Tal funcionamento foi denominado de modelo arbóreo, o qual é dependente dos processos de atenção e memória.

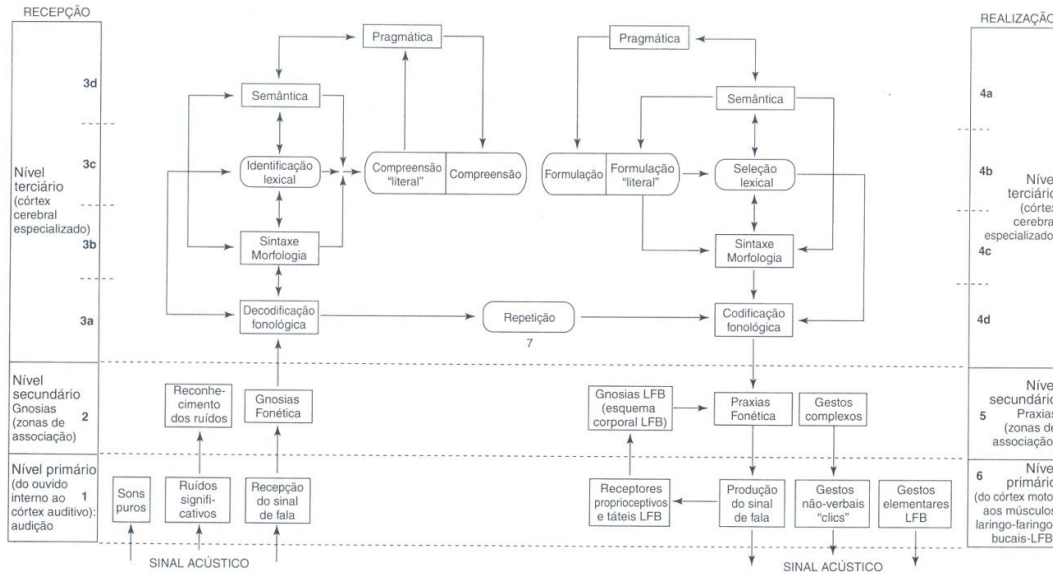


Figura 2. Modelo neuropsicolinguístico (fonte: Chevrie-Müller & Narbona, 2005)

Ampliando a discussão dos autores supracitados, McKenna e Sthal (2009) reconhecem que a dificuldade no reconhecimento automático de palavras pode ser algo impeditivo para a compreensão. Os autores apresentam também um modelo cognitivo voltado para a linguagem impressa que agrega a consciência fonológica à fonologia, vocabulário e fluência à decodificação, bem como o propósito do leitor frente ao conteúdo da leitura às estratégias de leitura, como indicado na Figura 3.

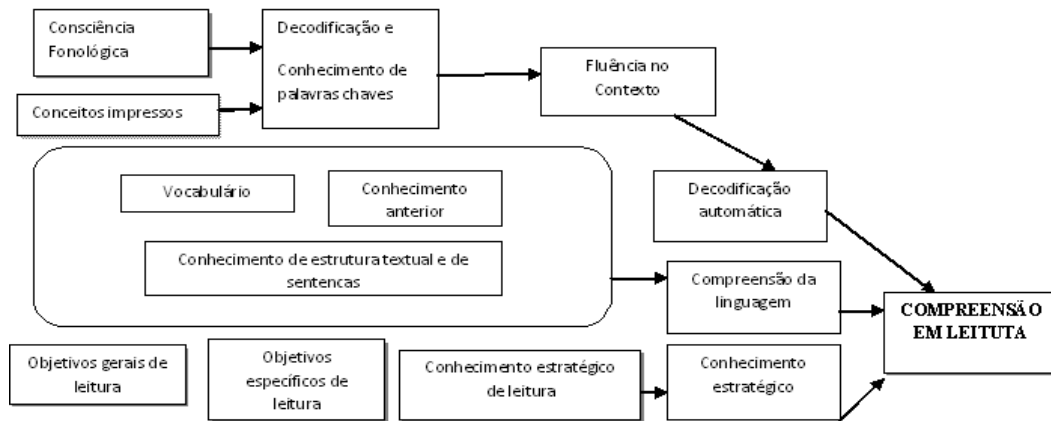


Figura 3. Modelo Cognitivo (McKenna & Sthal, 2009; p.23)

Em assim sendo, de acordo com McKenna e Sthal (2009), a leitura é composta por três componentes separados, mas diretamente relacionados à compreensão em leitura, que são a decodificação automática, compreensão da linguagem no texto e uso adequado de estratégias de leitura. Decodificação automática refere-se ao reconhecimento automático das palavras no texto e dependente da consciência fonológica, conceitos impressos, decodificação, conhecimento de palavras-chaves e fluência. A compreensão da linguagem no texto inclui o vocabulário, o conhecimento prévio e o conhecimento de estrutura textual e de sentenças para compreensão da linguagem. Por último, o uso adequado de estratégias de leitura, considera os objetivos de leitura, tanto gerais quanto específicos, e conhecimentos estratégicos (Figura 2).

A consciência fonológica e a percepção dos sons falados é um pré-requisito para que as crianças aprendam a decodificar. Estudos realizados por (Carvalho & Alvarez, 2000; Capovilla & Capovilla, 2000; Maluf & Barrera, 1997; Salles, Mota, Cechella & Parente, 1999) com crianças não alfabetizadas têm mostrando que elas já apresentam, durante a educação infantil, algumas habilidades de consciência fonológica que corroboram para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo Stothard (2004), essa habilidade é desenvolvida gradualmente logo que a criança experimenta situações lúdicas (cantigas de roda, jogos de rima, identificação de sons iniciais de palavras) e é instruída formalmente em atividades grafofonêmicas.

De acordo com o modelo de McKenna e Sthal (2009), a aquisição do princípio alfabético, ou seja, o princípio de que as letras podem ser usadas para representar os sons, serve como pistas, tanto no reconhecimento de palavras quanto como na ortografia. Há fortes evidências de que o processamento fonológico e as habilidades de leitura estão intrinsecamente relacionados.

Associado a estes processos está o vocabulário que condiz com o conhecimento do significado das palavras auxiliando na sua compreensão. O vocabulário receptivo

apresenta forte correlação com a compreensão em leitura. Este fator pode ser preditivo porque o conhecimento das palavras permite o conhecimento geral da criança ou de sua inteligência, ou seja, crianças que apresentam dificuldades no vocabulário tendem a ter um vocabulário relativamente reduzido por conhecerem poucas palavras ocasionando assim um declínio em sua inteligência, uma vez que o vocabulário constitui um importante componente nos testes de inteligência. De qualquer maneira, as crianças com problemas de leitura tendem a ter problemas com o significado da palavra.

Já em reação ao conhecimento prévio definido por Smith e Strick (2001) como um conjunto de saberes que a pessoa traz como contribuição à sua própria leitura, e que toma parte no movimento descendente de fluxo informativo. Longe de ser uma massa amorfa de informações, o conhecimento prévio é considerado cada vez mais como um universo altamente estruturado de representações baseadas em padrões de compreensão de mundo. Em relação à leitura, Shaywitz (2006) aponta que o conhecimento prévio é importante para a realização das inferências, que, para a autora, são o que a pessoa realmente assimila e acrescenta à sua memória.

Dito isso, McKenna e Sthal (2009) reconhecem que as crianças, obviamente, diferem em termos de conhecimento prévio, e essas diferenças afetam seu desempenho em tarefas de leitura. Ou seja, se uma criança tem forte conhecimento de um assunto e fraco conhecimento de outro, os efeitos do conhecimento do prévio devem se levados em consideração. Assim, as crianças podem responder às perguntas corretamente com base em seu conhecimento prévio, e não sobre o que acabou de ler. Os professores precisam ser cautelosos na interpretação realizada pelos alunos cujos temas os alunos podem ter conhecimento.

No que tange à estrutura textual faz-se saber que consiste em unir informações sobre algo ou alguém dispenso nas frases. Para isso, conta-se com mecanismos explícitos e implícitos. Os mecanismos explícitos são, por exemplo, os pronomes, que

derivam seu significado a partir de outras palavras no texto. O leitor precisa descobrir que palavras o pronome está substituindo.

Referindo-se ainda a estrutura textual McKenna e Sthal (2009) afirmam que o comprimento de uma frase e a sua complexidade, estão altamente correlacionados, de modo a analisar o comprimento médio da frase em um, bem como o atalho para avaliar sua complexidade gramatical. Para esse fim, é necessário definir alguns caracteres como tempo, os principais personagens, personagens secundários, a intenção de cada personagem, os eventos, etc...; Esta abordagem pode assegurar se as estruturas gramaticais utilizadas pelos alunos são adequadas para incluir esses elementos em sua recordação de narrativas, uma vez que as narrativas também podem ser pensadas como composto de cadeias de eventos.

Outros elementos enfatizados por McKenna e Sthal (2009) são os de gêneros diferentes. A maioria dos gêneros expositivos são estruturados em torno de ideias principais e de apoio. Às vezes, a ideia principal é uma causa-e-efeito ou a apresentação de um problema ou solução, enquanto outras vezes, a ideia principal é o tema em torno do qual a passagem fornece apoio e informações descritivas. Para os autores as crianças que têm problemas de leitura também apresentam dificuldades de perceber a estrutura do texto. Essa dificuldade pode ocorrer devido déficits o processo de decodificação que os torna incapazes de integrar a informação em um todo coerente, ou porque não entendem como discernir a estrutura global de um texto. De qualquer forma, essas crianças podem ser beneficiadas com a instrução sobre a estrutura de texto.

E por fim McKenna e Sthal (2009) reconhecem que o conhecimento estratégico vocabulário e compreensão de leitura estão altamente relacionados, uma vez que os leitores necessitam aprender estratégias cognitivas de monitoramento e uso de pistas contextuais que os ajudem a descobrir os significados das palavras de forma independente a fim de compreender o conteúdo dos textos.

Nesse contexto, Pearson e Camperell (2001) asseguram que as estratégias cognitivas mais frequentemente utilizadas são as que possibilitam auxiliar a compreensão global do texto, as de suporte, quando o leitor utiliza materiais de referências e as de solução de problemas às quais se referem à análise das dificuldades enfrentadas pelo leitor para compreender as informações quer sejam de modo específico ou consideradas em sua totalidade. Além da utilização dessas estratégias cognitivas, Joly (2006a) enfatiza que há também o uso de estratégias metacognitivas para avaliar a compreensão e efetividade das estratégias cognitivas nos momentos que antecedem a leitura, durante e depois da realização da leitura. Estas podem ser exemplificadas como às referentes à antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos, checagem de hipóteses, localização e/ou cópia das informações, comparação das informações, generalizações, produções de inferências locais e produções de inferências globais podem ser ensinadas durante o processo de alfabetização e nas séries iniciais do ensino fundamental.

McKenna e Stahl (2009) e Shapiro (2004) afirmam ter a habilidade de compreensão oral a mesma importância nas tarefas de leitura que consciência fonológica e decodificação. Isso porque, o processo de leitura em si é dependente da compreensão e das estratégias usadas pelo leitor para tal fim.

Especificamente no tocante às estratégias de leitura, cabe apresentar o modelo de desenvolvimento de leitura de Frith (1990) que considera três estágios na aquisição de leitura e escrita que são o *logográfico*, em que ela trata a palavra escrita como se fosse uma representação pictoideográfica e visual do referente; o *alfabético*, em que, com o desenvolvimento da rota fonológica, a criança aprende a fazer decodificação grafofonêmica; e o *ortográfico*, em que, com o desenvolvimento da rota lexical, a criança aprende a fazer leitura visual direta de palavras de alta frequência.

Quando um novo estágio é alcançado, as estratégias anteriores não são

abandonadas, mas sua aplicação e sua importância relativas diminuem. Assim, as estratégias não são mutuamente excludentes, e podem coexistir simultaneamente nos leitores e escritores competentes. Neste caso, a estratégia a ser usada em qualquer dado momento depende do tipo de item a ser lido ou escrito (Capovilla & Capovilla, 2004).

Devido ao comprometimento específico de diferentes estratégias de leitura nos variados tipos de distúrbios de leitura. É essencial conhecer o padrão de uso destas estratégias pelas crianças não apenas para detectar atrasos em relação ao esperado, mas principalmente para levantar as habilidades preservadas e as prejudicadas, de modo a promover intervenções focais e eficazes. Nesse sentido, a avaliação da linguagem é necessária para diagnosticar problemas precocemente.

1.3. AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM

Avaliar a compreensão da linguagem, segundo Anderson (2004), implica em identificar elementos concretos que possuam relações de significados com o mundo real da criança. Isto porque compreender está intimamente relacionado com tarefas que envolvem a interpretação da informação, utilização do conhecimento prévio e representação mental do cerne da informação envolvido no processo de comunicação. Sugere, ainda, que em relação aos conteúdos, esses devem ser familiares e organizados de tal forma que possam manter-se o mais fiel possível os eventos vivenciados pela criança no seu cotidiano. Tal perspectiva fortalece a posição de Aaron e cols. (1999) que indicam a necessidade da compreensão ser investigada quando os problemas de leitura não podem ser atribuídos à falta de experiência em leitura ou mesmo déficits sensoriais.

Cabe destaque aos estudos recentes de Eysenck e Keane (2007) que confirmaram ser a compreensão da linguagem oral uma habilidade cognitiva que implica em integrar informações a partir de atribuições de significados e recordações.

Essa integração geralmente envolve a extração de inferências, por exemplo, de temas contidos em histórias ou ordens verbais presentes na rotina da criança.

Joly (2008) destaca que a compreensão da linguagem oral pode ser entendida como uma habilidade que a criança utiliza para lembrar aquilo que foi comunicado ou simplesmente fazer uso daquilo que foi ouvido dando sentido e coerência na comunicação nas relações interpessoais. Sendo assim, a compreensão envolve um grande número de elementos que devem ser considerados no momento da avaliação.

Dito isso, faz-se necessário que ao ingressar no meio escolar formal a criança tenha compreensão da linguagem oral visando a aquisição da linguagem escrita. Além disso, tal ação acarretará o aumento de vocabulário e fluência verbal para que possa expressar suas ideias, pensamento, intenções visando o desenvolvimento da leitura e escrita nos primeiros anos escolares (Dias, Enumo & Turini, 2006).

No que tange a avaliação da linguagem oral, Chevrie-Müller (2005), Dockrell e McShane (2000), Ellis (2001), Eysenck e Keane (2007) e Sternberg (2008) afirmam que é necessário levar em conta aspectos cognitivos básicos que fazem parte do seu desenvolvimento e aprendizagem. Tendo em vista que compreender algo implica apreender diferentes significados diante de diferentes contextos, bem como as informações a serem compreendidas.

Almeida Filho e Dash (2002) ressaltam que avaliação da linguagem oral é um processo que envolve a (re)construção de sentidos de um discurso falado e/ou escrito e que podem ser referentes a seleção e lembranças de fatos de detalhes significativos, acompanhamento de sequência na narrativa ou no argumento, seleção da ideia principal, formulação de resumos e paráfrases, compreensão do significado (conotação) de palavras no contexto, reconhecimento de implicações (contextos, mensagens implícitas), formulação de inferências sobre o conteúdo e predição do que pode acontecer. Isso posto, convém considerar que a compreensão não se limita apenas há um

mero deciframento, reconhecimento de palavras ou de ideias isoladas. Exige o esforço para se construir significados.

Acosta, Moreno, Ramos, Quintana e Espino (2003), por exemplo, ressaltam que a avaliação da linguagem oral deverá pautar-se nas bases anatômicas (audição e fonação), nas dimensões (fonológicas, semântica e pragmática) e nos processos de compreensão e produção da fala. Nesse sentido, ressaltam que a compreensão pode ser avaliada por meio de produções orais diante de estímulos, evocação de conceitos mediante imagens, apresentar cenas em forma de histórias, tarefas que envolvam organização lógico-verbal, produções orais diante de estímulos assim como seguir instruções verbais dadas por um experimentador.

Santos e Joly (1996), Klein (2004) e Fontes e Martins (2004) consideram que a avaliação da linguagem oral contemple conhecimentos de sequências automáticas como datas, meses do ano e dias da semana, sequência lógica de histórias, assim como aspectos do vocabulário receptivo e expressivo, tais como significado de palavras, nomeação de figuras, nomeação de figura pra verbos, completar sentenças, nomeação de categorias e definições de palavras. Especificamente no tocante a compreensão e interpretação de histórias, Van den Broek e cols. (2005) propõem atividades que envolvam a identificação e relações de significados entre os elementos. Enquanto que Miilher e Ávila (2006) ressaltam que a investigação da linguagem oral seja realizada por meio da análise da gravação de narrativas.

Domènech (2005) comenta que além da avaliação específica de linguagem outros contextos devem ser contemplados como a família e a escola. É importante considerar a qualidade dos estímulos recebidos pela criança em casa e suas repercussões em seu comportamento linguístico. Na escola, convêm observar a relação da criança no interior do grupo e em situações de lazer, bem como durante as aulas. Além disso,

outras informações acerca do repertório verbal da criança podem ser obtidas com professores e colegas.

A *American Speech Language-Hearing Association* (2009) sugere que a avaliação da linguagem oral contemple também aspectos qualitativos e quantitativos. Os qualitativos podem ser aferidos por meio de exames de aptidões verbais incluindo elementos como a articulação, voz e fluidez, bem como aspectos quantitativos que podem ser investigados mediante aspectos da consciência fonológica.

No tocante à avaliação da linguagem escrita, esta deveria ocorrer tendo como princípio tarefas de processos cognitivos implicados na leitura e na escrita, segundo Dockrell e McShane (2000) e Cano (2008) propõe a avaliação dos processos perceptivos relacionados aos movimentos oculares (seguir com o dedo da esquerda para a direita a linhas de um texto, seguir as linhas sem ajuda do dedo, aparelho rastreador de movimentos oculares) e análise visual como provas com sinais gráficos (vinculação de símbolos, discriminação de sinais e tarefa de igual-diferente), provas com letras (vinculação de letras, discriminação de letras e tarefa de igual-diferente), provas de grupos de letras (prova de igualdade à amostra, nomeação ou soletração de letras minúsculas e maiúsculas, tarefa de igual e diferente e soletração oral de palavras).

A avaliação dos processos léxicos por meio das rotas de leitura (Frith, 1990) como a fonológica (compreensão de homófonos, decisão léxica com pseudo-homófonos, reconhecimento de palavras estrangeiras, leitura de palavras de distintas categorias e leitura de palavras longas vs. curtas e equiparáveis em frequência de uso, concreção e categoria gramatical) e a rota lexical (leitura de pseudopalavras e leitura de palavras de frequência alta vs. frequência baixa). Pode-se contar com provas complementares (repetição e denominação) e provas de memória operativa prévia (prova de repetição de dígitos e prova de repetição de palavras).

Outro tipo de avaliação, de acordo com Dockrell e McShane, (2000), é por meio do funcionamento de elementos sintáticos. Esse recurso avaliativo implica na tarefa de vinculação desenho-oração (tarefas de vinculação desenho-oração, frases com ordem das palavras modificadas, frases com palavras funcionais modificadas e frases com orações subordinadas modificadas), capacidade para segmentar as orações em constituintes (apresentação de parágrafos com os grupos sintáticos marcados e leitura oral de textos simples). A avaliação dos processos semânticos possibilita a extração do significado (extrair as ideias principais de um texto, prever o final de um texto e integração das duas frases de uma oração), integração do significado em seus conhecimentos (ordenar frases para formar uma narração, escolha de orações como pertencentes ao texto lido antes, inferência, perguntas do conteúdo de esquema referido no texto, provas de conhecimentos gerais e prova de vocabulário).

Chevrie-Müller (2005) referindo-se, na prática, aos instrumentos que podem ser utilizados para avaliar a compreensão oral afirma que estes deveriam contemplar aspectos morfossintáticos e semânticos da linguagem. Por seu turno, Sim-Sim (2006) propõe que a avaliação da linguagem oral seja realizada por meio de recursos que possam aferir domínios e capacidades linguísticas. Dentre estes, destaca a nomeação (avalia o reconhecimento de rótulos lexicais que fazem parte do cotidiano das crianças), compreensão de estruturas complexas (avalia o reconhecimento de enunciados descontextualizados), complemento de frases (avalia a compreensão global de elementos não contidos em uma frase), reflexão morfossintática e segmentação e reconstrução segmental (que avaliam de forma consciente as estruturas linguísticas). Sim-Sim (2006) ao avaliar a linguagem oral de crianças portuguesas utilizou um teste de domínio linguístico (lexical, sintático e fonológico), desenvolvido pela autora, que aferia as capacidades receptivas e expressivas da linguagem.

Considerando os possíveis instrumentos utilizados para avaliar a linguagem oral, Normand (2005) ressalta que esses contemplem respostas adequadas a fim de que não deem margem para interpretações equivocadas. A exemplo disso, o autor sugere a organização sequencial do enunciado, controle das curvas melódicas e de entonação da fala, das palavras segundo sua função, ordem das palavras e expressões apropriadas ou de atos de fala conciliáveis com o conhecimento prévio dos examinados.

Ainda, no que concerne aos instrumentos de avaliação, Chevrie-Müller (2005) recomenda que os testes, quando específicos à aferição da compreensão oral, limitem-se a modalidades não verbais com respostas do tipo “sim” ou “não”, realização de uma ordem (manipulação e execução de ordens), designação de imagens ou de objetos de múltipla escolha, provas de integração (como completar frases/ técnica de clausura gramatical) e também pode ser de interesse explorar o efeito do contexto no acesso ao léxico (evocação de palavras) ou simplesmente para determinar habilidades morfosintáticas.

À guisa de síntese do exposto e levando em conta os estudos nacionais e internacionais, a linguagem oral poder ser avaliada também por protocolos (Cano & Bonals, 2008), baterias (Chevrie-Müller, Simon & Fournier, 1997), testes (Deltour & Hupkens, 1980, Dunn, Theriau-Whalen & Dunn, 1993, McCaule & Swisher, 1984), uso de escalas de desenvolvimento comportamental (Hage & Guerreiro, 2001), tarefas neurológicas (Salles & Parente, 2006), gravação de narrativas (Miihler & Ávila, 2006) e observação e análise da linguagem em situação de comunicação (Chevrie-Müller & Narbona, 2005).

Assim, objetivando analisar a estrutura e sequência lógica da linguagem oral receptiva, sobretudo aos aspectos morfosintáticos, lexicais e semântico-pragmáticos, foi desenvolvida a Bateria Informatizada de Linguagem Oral – BILOV1 (Joly, 2008).

1.4. ESTUDOS COM A BATERIA INFORMATIZADA DE LINGUAGEM ORAL (BILOv1)

Algumas pesquisas relativas à validade e precisão foram realizadas com a BILOV1, as quais serão descritas a seguir. Cabe informar que a BILOv1 foi construída considerando-se o MNPL (Chevrie-Muller, 2005) em função de seu caráter modular que permitiu a elaboração de provas específicas visando a análise dos vários processos cognitivos imbricados na compreensão da linguagem oral.

Buscando evidências de validade de construto para a Bateria Informatizada de Linguagem Oral para a versão 1 (BILOv1), Joly, Istome, Martins, Souza, e Santos (2008) realizaram uma pesquisa com 400 alunos ambos com idade entre cinco e oito anos, regulamente matriculados no último nível de ensino da Educação Infantil e primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1ª e 2ª séries) de duas escolas públicas do interior do estado de São Paulo. O instrumento utilizado foi a BILOv1 que naquele período, era constituída de sete provas: compreensão morfossintática (CM), Sequência Lógica (SL), Organização lógico-verbal (OLV), Interpretação de Histórias (IH), Completar Frases (CF) e Completar Histórias (CH). A aplicação do instrumento ocorreu de forma coletiva e orientada por um aplicador e um auxiliar no laboratório de informática da própria escola para grupos de 15 respondentes no máximo. O tempo máximo de aplicação foi de 40 minutos. A análise de validade de conteúdo foi realizada por professores e alunos matriculados na última etapa da Educação Infantil, a 1ª série ($N=37$) e a 2ª série ($N=35$) do Ensino Fundamental por meio de uma aplicação piloto, levando em consideração o vocabulário e imagens, assim como Especialistas em Psicologia e Tecnologia da Informação e Comunicação que utilizaram os critérios do Sistema de Avaliação Psicológica Informatizada – SAPI para tal avaliação.

Os resultados indicaram evidências de validade para BILOv1 tanto por atender os critérios necessários a um instrumento psicológico informatizado, quanto ao

vocabulário e instruções. Além disso, para averiguar a validade de construto, foi utilizado o TESTFACT para análise de cada prova, onde se percebeu que algumas provas como Compreensão Morfossintática/CM, Sequência Lógica/SL, Orientação Lógico-verbal/OLV e Completar Frases/CF atenderam ao modelo unidimensional, enquanto que as provas de Interpretar Histórias/IH Completar Parágrafos/CP e Completar Histórias/CH necessitou que alguns itens com carga fatorial abaixo de 0,30 fossem retirados para atender à unidimensionalidade.

Feito isso, foi realizada a análise de cada item por prova por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI) com modelo de três parâmetros, assim como a precisão de cada uma. As análises indicaram alterações para CM, OLV, CF, e CH referentes a itens cuja dificuldade (*b*) era muito grande; as provas SL, IH e CP revelaram itens com boa adequação ao modelo de três parâmetros. A precisão aferida pelos coeficientes de Kuder Richardson (KR-20) variou de 0,64 (OLV) a 0,97(CH). Esses resultados comprovaram validade de construto e conteúdo para a BILOv1. Contudo, indicando a necessidade de realização de outras pesquisas com intuito de se buscar outras evidências de validade a fim de constatar quais itens deveriam ser alterados para a uma nova versão da BILOv1.

De modo semelhante, Almeida e Joly (2008) buscaram evidências de validade para a BILOv1 em correlação com o desempenho em vocabulário. Participaram desse estudo 106 alunos, sendo 45% do sexo feminino, tendo sua faixa etária entre cinco e oito anos, matriculada na última etapa da Educação Infantil e primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1ª e 2ª série) de duas escolas públicas do interior de São Paulo. Os instrumentos utilizados foram a BILOv1 e o Teste de Vocabulário por Imagens Peabody- TVIP. A aplicação dos instrumentos foi dividida em duas sessões: na primeira sessão foi aplicada a BILOv1 em grupos e dez alunos no laboratório de informática da escola. O Teste de Vocabulário por Imagens Peabody – TVIP foi aplicado na segunda sessão de forma coletiva na própria sala de aula dos alunos. As análises conduzidas por

meio de correlação com a Prova de Spearman, demonstrou a existência de correlação entre a BILOV1 Teste de Vocabulário por Imagens Peabody (TVIP), essa correlação foi de ($r = 0,43$ ($p < 0,001$)) evidenciando uma validade convergente.

Verificou-se ainda que as provas específicas para avaliar compreensão da linguagem oral em contextos específicos por meio de histórias (IH, CP e CH) com processamento cognitivo de esquemas para acesso direto de significado (vocabulário) e indireto usando pistas contextuais e inferências correlacionaram-se com TVIP.

Buscando ampliar a evidência de validade dada pela correlação entre a BILOV1 e o TVIP, foi aferido se a BILOV1 discriminava o desempenho dos participantes em função de sua amplitude de vocabulário avaliada pelo TVIP. Para esse fim, os participantes foram divididos em dois grupos sendo o GPI que contava com aqueles ($N=20$) cujo escore foi inferior a 57,5 pontos no TVIP e, portanto tinham déficit vocabular e o GPS constituído pelos participantes ($N=22$) com escore no TVIP superior a 78,5 pontos, revelando vocabulário amplo. O teste t de *Student* aplicado à BILOV1 em função do desempenho de GPI e GPS revelou diferença significativa entre os grupos ($t[40]=-3,36$; $p=0,02$). Verificou-se, como esperado, que o escore na BILOV1 foi maior para GPS ($M=121,80$; $DP=14,54$) do que para GPI ($M=105,50$; $DP=16,87$), com maior variabilidade de desempenho para GPI do que para GPS. Isso ratificou a correlação entre compreensão em linguagem oral e vocabulário e confirmam-se as evidências de validade de critério por grupo extremo para a BILOV1, atendendo os critérios da AERA, APA e NCME (1999).

Issa (2008) realizou um estudo que visou buscar evidências de validade para (BILOV1) por meio da correlação com uma escala de avaliação do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e da análise da influência das variáveis, idade, escolaridade e gênero sobre o desempenho. Foram avaliadas 125 crianças com idade entre 5 a 8 anos, estudantes do último nível de ensino de educação infantil e do

Ensino Fundamental (1^a e 2^a séries). Os instrumentos utilizados foram a Bateria Informatizada de Linguagem Oral (BILOv1). A pesquisa foi realizada em duas etapas. A primeira implicou na aplicação coletiva da BILOv1 por nível de ensino no laboratório de informática com orientação de quatro aplicadores e a segunda aplicação da Escala de Déficit e de Atenção e Hiperatividade para professores, os quais responderam o instrumento individualmente. De modo geral, todas as provas, inclusive o desempenho total na BILOv1, revelaram efeito da série frequentada sobre o desempenho dos respondentes, exceção feita a CF e CP. Este resultado revela evidências de validade da BILOV1 para o critério escolaridade dos participantes, considerando-se que não há defasagem série-idade para os participantes.

Analisando-se as provas CF, CP e CH, constatou-se que as três utilizam o Cloze como técnica para aferir a compreensão da informação. Apesar de possuírem um bom índice de precisão, CH (KR20=0,97) revelou-se bem mais precisa que CF (KR20=0,79) e CP (KR20=0,78) corroborando o estudo de validade de construto da BILOv1 realizado por Joly, (2006b). Os resultados indicaram ainda correlação inversa e significativa para SL (Sequência Lógica), OLV (Orientação Lógico-verbal) e BILOv1 total com déficit de atenção e problemas de aprendizagem, segundo opinião dos professores que responderam à escala. Isto demonstra a importância da concentração e atenção para perceber e organizar com lógica as sequências de informações, haja vista que o comprometimento na atenção auditiva pode levar a prejuízos na aprendizagem. Isso posto, verificou-se correlação inversa e significativa entre a BILOv1 e os fatores déficit de atenção e problemas de aprendizagem da escala de TDAH. Os resultados revelaram que a BILOv1 discrimina o desempenho do respondente em função da série e idade, sendo, pois, esta uma evidência de validade de critério para a bateria. O estudo constatou evidências de validade divergente à BILOv1.

Visando buscar validade de construto por meio da análise fatorial de informação completa Joly e Dias (2009) realizaram um estudo com a BILOv1 com 119 crianças, de cinco a dez anos que cursavam o pré, a 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental de escolas paulistas da Rede Pública de Ensino. A aplicação da Bateria Informatizada de Linguagem Oral (BILOv1) foi realizada em ambiente escolar, no laboratório de informática com no máximo 10 crianças. Os resultados obtidos por meio da análise fatorial revelaram que os itens de cada subteste indicaram boas cargas fatoriais bem como a unidimensionalidade de cada prova, constatando a viabilidade do instrumento na análise e compreensão da linguagem oral. Constatou-se a necessidade de retirada de alguns itens das provas IH (Interpretação de Histórias), CP (Completar Parágrafos) e CH (Completar Histórias), sugerindo uma nova configuração da bateria.

Considerando os estudos supracitados, foi desenvolvida a versão 2 da BILO (BILOv2). Sendo que nesta versão foram alterados itens de acordo com indicações feita por Joly e cols (2008) e Joly e Dias (2009), bem como retirada da prova Completar Parágrafos, cujos itens foram omitidos ou distribuídos nas provas CF (Completar Frases) e CH(Completar Histórias).

Numa outra pesquisa, Joly e Piovezan (2008) buscaram relacionar a compreensão da linguagem oral com a habilidade de raciocinar globalmente. Participaram do presente estudo 82 alunos de ambos os sexos com idades entre 5 e 9 anos que frequentavam o pré escolar e 1ª série e a 2ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior paulista. Os instrumentos utilizados foram a BILOv2 e Escala de Maturidade Mental Colúmbia. Inicialmente foi aplicada a BILOv2 de forma coletiva, com duração de 30 minutos, em média. E posteriormente, em data previamente agendada foi aplicada a Escala de Maturidade Mental Columbia, de forma individual, com duração aproximada de 20 minutos.

Os resultados revelaram que as médias dos escores totais da BILOv2 e do Columbia em relação ao sexo dos participantes desta amostra, pode-se perceber que as meninas tiveram média de acertos maior nos dois instrumentos. Contudo, ao ser realizado o teste *t* de student, para verificar possíveis diferenças quanto aos escores dos subtestes da BILOv2 e Columbia em relação à variável sexo, não foi verificada diferença estatisticamente significativa.

A ANOVA, por série, indicou diferença estatisticamente significativa para os subtestes Compreensão Morfossintática ($F[2, 79] = 4,87; p < 0,001$), Sequência Lógica ($F[2, 79] = 6,27; p = 0,01$), Organização Lógico-verbal ($F[2, 79] = 3,16; p = 0,04$) e também para o escore total ($F[2, 79] = 5,03; p < 0,001$) da BILOv2, revelando que os alunos das séries iniciais obtiveram pontuações menores que os alunos das séries posteriores em todos os escores.

Os resultados aferidos por meio da análise multivariada de médias (MANOVA) dos escores dos subtestes da BILOv2 e escore total do Columbia em relação à idade indicou que há diferença estatisticamente significativa somente quanto ao escore do subteste Completar Frases. A MANOVA indicou também diferença significativa quanto ao escore do subteste Interpretar Histórias da BILOv2 em relação à variável série com influência da idade. Em relação à variável sexo, não foram observadas diferenças significativas para esta análise. Além disso, realizou-se a correlação de Pearson entre escore total da BILOv2 com escore total do Columbia, onde foi observada associação baixa, porém muito significativamente diferente de zero ($r = 0,29; p = 0,004$) entre os construtos medidos pelos instrumentos.

Nessa mesma direção Joly, Lopes e cols. (2009) realizaram uma pesquisa que tinha por objetivo buscando evidências de validade para a BILOv2 por meio de correlação com o Teste de Vocabulário por Imagens Peabody (TVIP) que avalia vocabulário receptivo-auditivo. Participaram desse estudo 158 estudantes brasileiros de

1º a 3º anos do Ensino Fundamental, com idades entre 6 e 10 anos em uma escola pública no interior paulista. Os alunos responderam individualmente à BILOv2 e de forma coletivamente o Teste de Vocabulário por Imagens Peabody. Os resultados obtidos por meio da MANOVA indicou diferença significativa para a idade e série em relação ao escore total da BILOv2, revelando influência do desenvolvimento e aprendizagem. O escore total do TVIP correlacionou-se positiva e significativamente com os escores por provas e o total da BILOv2, o que confere à BILOv2 evidência de validade. O índice de fidedignidade da BILOv2 apontado pelo *Alpha* de Cronbach foi igual a 0,89. Esse resultados atribuíram características psicométricas adequadas à BILOv2 indicando sua utilização para avaliar o desenvolvimento da linguagem oral em crianças.

Joly, Reppold e Dias (2009) tinham por objetivo comparar o desempenho de crianças dos estados de São Paulo e Rio Grande do Sul na BILOv2. Participaram 213 crianças de 5 a 8 anos matriculadas no pré, 1ª e 2ª séries, distribuída equitativamente quanto ao sexo. Não foi verificada diferença de médias pelo teste *t* de Student para quaisquer das provas da BILOv2, bem como para o seu escore total. Por gênero, foi observada diferença para as provas OLV e SL para a amostra total; e IH ($t[79] = 2,299$; $p = 0,024$) e SL ($t[79] = 2,310$; $p = 0,023$) para os alunos de São Paulo, sendo o desempenho das meninas maior que dos meninos. Para a variável idade, houve diferença significativa em todas as provas, quando considerada a amostra toda, a amostra paulista apresentou diferenças nas provas SL ($F[2, 73] = 5,240$; $p = 0,007$) e OLV ($F[2, 73] = 5,884$; $p = 0,004$), já a amostra gaúcha teve diferença em todas as provas exceto a CM. A variável série teve diferenças significativas para todas as provas, quando verificada a diferença por estado apenas a prova CM não foi significativa para ambos. As correlações entre as provas foram de baixa a alta, porém estatisticamente significativas. O *alpha* de Cronbach variou de 0,12 a 0,92 para a amostra paulista e 0,51

a 0,89 para amostra gaúcha. Assim, evidências de validade de critério podem ser atribuídas para a prova.

Joly, Piovezan e cols. (2009) buscaram evidências de validade para a Bateria Informatizada de Linguagem Oral (BILOv2) por meio da correlação com o TCLPP (TCLPP) realizaram uma pesquisa com 162 crianças provenientes de uma escola pública do interior de São Paulo. Os alunos frequentavam a primeira a terceira série do Ensino Fundamental com idades variando entre 6 a 10 anos. O TCLPP foi aplicado coletivamente na própria sala de cada turma e durante o período de aula, com duração de 20 minutos. A aplicação da BILOv2 ocorreu na sala de informática disponibilizada pela escola sendo de forma coletiva para grupos com no máximo oito alunos a duração foi de 40 minutos para cada grupo.

Foram verificadas as médias das provas da BILOv2 (na escala padronizada), por série e em relação ao total da BILOv2 e do TCLPP (score bruto). Observou-se que à medida que a série aumenta, cresce também a pontuação nas provas da BILOv2, com exceção da Compreensão de Histórias, assim como no total dos dois instrumentos. Verificou-se também que as médias da prova Sequência Lógica, embora cresçam em razão da série, são menores, para as três séries, quando comparadas às outras provas da BILOv2. Tais resultados confirmam a orientação de Acosta e cols. (2003), Chevrie-Müller (2005) e Klein (2004) quanto aos critérios a serem seguidos em uma avaliação de linguagem.

A análise do escore total da BILOv2 com o do TCLPP covariando, por meio da MANOVA, revelou diferença estatisticamente significativa para a série ($F[2,160] = 9,245; p < 0,001$). Constatou-se que os alunos do terceiro ano ($M = 104,83; DP = 6,453$) obtiveram um melhor desempenho, seguidos dos alunos do segundo ano ($M = 101,42; DP = 11,586$) e por fim do primeiro ano ($M = 88,0; DP = 15,978$). O resultado encontra-se dentro do esperado para as séries, já que o desenvolvimento da

linguagem oral e escrita é dependente do processo de aprendizagem e desenvolvimento (Cruz, 2007; Fonseca, 1999). Esses resultados corroboram os estudos de Almeida e Joly (2008), Issa (2008) e Joly e Piovezan (2008).

A ANOVA indicou também diferença estatisticamente significativa para o TCLPP quanto à série ($F[2, 156] = 29,835; p < 0,001$), sendo que a 3ª série ($M = 61,03$) obteve desempenho maior que a 2ª série ($M = 56,73$), seguidas pela 1ª série ($M = 52,85$). Diferença estatisticamente significativa também foi constatada para o TCLPP quanto à faixa etária dos participantes ($F[3, 155] = 23,155; p < 0,001$). A análise *post-hoc* de Tukey separou os participantes em dois grupos, sendo que o primeiro é constituído pelos estudantes de 6 ($M = 52,33$) e 7 anos ($M = 53,97$) e o segundo pelos de 8 ($M = 60,36$) e 9 anos ($M = 62,14$). Em relação ao gênero, o teste *t* de Student não apontou diferença significativa ($t[157] = 1,404; p = 0,162$) para o TCLPP.

Vale ressaltar que foram identificados nos estudos de Joly, Lopes e cols. (2009) e Joly, Piovezan e cols. (2009) índices de precisão bastante variados entre as provas e discrepância entre o número de itens, principalmente para as provas IH (Interpretar Histórias), CP (Completar Parágrafos) e CH (Completar Histórias) acarretando prejuízo para análise do desenvolvimento da linguagem oral dos estudantes. Esse fato, fez com que a autora desenvolvesse a versão 3 da BILO (BILOv3) cuja a busca de evidências de validade é objeto de investigação da presente pesquisa.

Em função disso, foram sugeridas modificações para as provas completar frases e completar histórias, determinando a necessidade da elaboração da BILOv3. Além disso, depois de uma validação de conteúdos realizada por profissionais da educação do Município de Macapá, constatou-se que para aplicar a BILOv3, no referido local, teria que ocorrer mudança de alguns palavras como “McDonald” para (KIBON) e “ pular Amarelinha” para (PULAR CORDA) uma vez que os termos não eram habituais para a amostra selecionada. Tais alterações já foram feitas para a versão da BILOv3.

Istome (2010) realizou uma pesquisa que tinha por objetivo buscar evidências de validade para a Bateria Informatizada de Linguagem Oral versão 3 (BILOv3) por meio da correlação com o desempenho em vocabulário, avaliado pelo Teste de Vocabulário por Imagens Peabody (TVIP) computadorizado. Participaram 157 alunos de ambos os sexos com idade entre quatro e sete anos, regularmente matriculados no último nível de ensino da educação infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental de três escolas particulares. As análises estatísticas indicaram que houve aumento significativo nos escores da BILOv3 e do TVIP em função da idade e do nível escolar, bem como, a diminuição significativa do tempo de execução, fornecendo à BILOv3 evidência de validade por critério desenvolvimental e de escolaridade. Não foram encontradas diferenças em relação ao gênero dos participantes para os escores da BILOv3 e TVIP, contudo observou-se diferença significativa entre o tempo das meninas em relação ao das meninas na BILOv3. A MANOVA indicou a interação da idade, nível escolar e gênero tendo o vocabulário como covariante; e o Teste de correlação de Pearson indicou correlação entre todos os escores por subteste da BILOv3 com o TVIP, fornecendo, por conseguinte, evidência de validade convergente à BILOv3. Constatou-se por meio das análises realizadas no presente estudo que a BILOv3 possui características psicométricas que a validam e qualificam como um instrumento psico-educacional para avaliação dos processos cognitivos envolvidos na compreensão da linguagem oral.

Joly, Cruz, Lima, Prates e Leme (2010) realizaram um estudo que tinha por objetivo buscar evidências de validade da Bateria Informatizada de Linguagem Oral (BILOv3) pela correlação com o a decodificação em leitura. Foi verificado o efeito das variáveis gênero, idade e série sobre o desempenho em linguagem oral. Participaram 153 estudantes de uma escola particular do Estado de São Paulo, matriculados do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, sendo 50,98% do sexo masculino, com idades entre 5 e

10 anos de idade ($M = 7,43$; $DP = 1,291$). Foram aplicados coletivamente o TCLPP e a BILOV1v3. Os resultados revelaram que os alunos obtiveram média geral em decodificação em leitura de 57,71 ($DP=8,645$) e em linguagem oral de 104,20 ($DP=16,409$). Os efeitos das variáveis idade e série foram significativos para o desempenho em leitura silenciosa e em linguagem oral. As correlações entre o Teste de Competência em Leitura Silenciosa e a BILOv3 também foram significativas. Considerando os resultados obtidos, foram encontradas evidências de validade de critério por relações com outras variáveis e desenvolvimental para a BILOv3.

Mais recentemente, Freitas (2011) realizou um estudo que teve por objetivo buscar evidências de validade para a Bateria Informatizada de Linguagem Oral – versão 3 (BILOv3), considerando seus aspectos morfossintáticos, lexicais e semântico pragmático, por meio da correlação com o Teste Token. Participaram do estudo 101 estudantes de uma instituição particular de ensino situada na região central da cidade de Natal que frequentavam do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. As idades dos participantes variaram de 5 a 8 anos ($M=6,81$; $DP=0,89$) e 50,49% da amostra total era do sexo feminino. O desempenho médio total da prova correspondeu a 84% da pontuação máxima possível de ser obtida na BILOv3. As análises relativas à idade foram realizadas considerando duas faixas etárias (5-6 anos e 7-8 anos). Os resultados permitiram verificar ainda que diferenças para o escore das provas Sequência Lógica, Organização Lógico-Verbal, Completar Frases e também para escore total da BILOv3 em relação à idade, sendo que os mais novos obtiveram menores pontuações em todos os casos. Houve diferença estatisticamente significativa de desempenho em todas as provas da BILOv3 em função do gênero do participante, exceção feita às provas CM e IH, sendo as pontuações mais altas obtidas pelas meninas. Foi verificada associação significativa entre as provas OLV e SL da BILOv3 e o escore total do TOKEN. Os índices de confiabilidade das provas da BILOv3 foram calculados pelo Alfa de

Cronbach e variaram de 0,43 a 0,89. Considerando que houve diferença significativa do desempenho da BILOv3 em função da idade e constatadas associações significativas entre as duas medidas, contando evidência de validade de critério (desenvolvimento) e baseado na relação com outras variáveis para a BILOv3.

Diversos estudos realizados por (Cruz, 2007; Ellis, 2001; Fonseca, 1999; França, Wolff, Moojen & Rotta, 2004; Hage, Joaquim, Carvalho, Padovani & Guerreiro, 2004; Salles & Parente, 2006; Vance, 2004) indicam que a linguagem oral tem forte correlação com vocabulário, consciência fonológica, decodificação e nomeação do alfabeto o que a situa, pois, como uma das habilidades preditoras de desempenho na aquisição e bom desempenho da leitura e da escrita.

Nesse sentido, avaliar a compreensão da linguagem oral tanto pela perspectiva de suas funções como objetiva a BILOv3 ou vinculada à decodificação dos sons são importantes no sentido de atender à demanda de avaliação necessária para os estudantes que egressos no ensino fundamental que iniciam a formalização da aquisição da linguagem impressa. Pode-se dizer ainda que a relação entre compreender a palavra falada e falar, bem como entre ler e escrever, são fundamentais para a aprendizagem escolar, além de dependentes dos processos cognitivo e decodificação para que ocorra a recepção-expressão pela linguagem verbal e/ou impressa.

CAPÍTULO 2 – LINGUAGEM ORAL E DESEMPENHO

ESCOLAR

2.1. AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM ORAL E DESEMPENHO ESCOLAR

Pode-se dizer que nas sociedades ocidentais, a instituição escolar tem grande importância em razão de ser um lugar de excelência onde o cidadão inicia a aprendizagem formal por meio da aquisição de habilidades básicas como leitura, escrito e cálculo, sobre as quais se apoiarão todos os conhecimentos a serem incorporados posteriormente.

Nesse contexto, o bom desempenho escolar pode favorecer a superação de dificuldades. Contudo, os entraves encontrados para se ter um desempenho escolar satisfatório, podem acentuar problemas educacionais e emocionais. Para a criança aprender a ler e escrever, a mesma deve entender o elo entre fonemas e grafemas. Essa ligação entre sons e letras é estabelecida por meio do princípio alfabético da escrita onde, palavras escritas contêm combinações de unidades visuais– letras ou combinações de letras – que são sistematicamente relacionadas às unidades sonoras das palavras – fonemas. Além disso, Considera-se, ainda que este tipo de aprendizado dependa, em grande parte, da capacidade que o indivíduo tem de compreender a fala.

De acordo com Tonelloto e cols. (2005), o desempenho escolar pode ser entendido como uma maneira de analisar nos aspectos quantitativos e qualitativos, a capacidade da criança em acompanhar os conteúdos propostos pela escola. Corroborando Tonelloto e cols (2005) Viana (1976) e Selikowitz (2001) ressaltam que a avaliação do desempenho escolar é fundamental para uma educação eficiente, visto que, essa mensuração permite determinar até que ponto os objetivos pré-estabelecidos pela educação formal são alcançados, e se fornecem subsídios para a correção de possíveis distorções do trabalho educacional.

Para Cano e Bonals (2008), a avaliação do desempenho escolar é essencial para uma educação de qualidade, pois essa mensuração possibilita identificar se os objetivos foram ou não alcançados e, assim, prover condições mais eficazes para melhorar o sistema educacional.

Como já mencionado no Capítulo 1, vale o destaque que um amplo conjunto de estudos tem demonstrado que a aprendizagem da leitura é um processo complexo que requer múltiplas habilidades cognitivas (Capovilla, Gutschow & Capovilla, 2004; Lukasova, Oliveira, Barbosa & Macedo, 2008; Salles & Parente, 2002; Salles, Parente & Machado, 2004b), dentre elas a compreensão oral. Estudos empíricos (e.g. Salles, Parente & Machado, 2004a; Mckenna & Sthal, 2009) revelam que essa habilidade se encontra como um dos principais determinantes para aquisição da linguagem escrita e consequente desempenho escolar bem sucedido, de acordo com Sobral (2008).

No contexto escolar, Salgado e Capellini (2004) afirmam que problemas associados à aquisição e compreensão da linguagem oral são conhecidos como transtornos fonológicos. De acordo com a *American Psychiatric Association* (1994) é definido como Transtorno da Linguagem Receptivo-Expressivo que pode interferir no desempenho escolar, profissional e na comunicação social. Indivíduos com este transtorno podem apresentar dificuldades para compreender palavras, frases e textos.

Nos casos considerados leves as dificuldades são percebidas na compreensão de determinadas palavras, por exemplo, termos espaciais e enunciados. Em casos mais severos, os prejuízos da compreensão ocorrem no vocabulário em geral, discriminação de sons, associação, armazenamento, recordação, bem como sequenciamento de sons e símbolos. A isso, Schirmer, Fontoura e Nunes (2004) ressaltam que dentre as alterações da linguagem oral existente na infância, as dificuldades fonológicas, incluso a compreensão, podem ocasionar prejuízo posterior no desempenho acadêmico da leitura escrita e raciocínio lógico- matemático.

Especificamente no tocante ao desempenho em linguagem, para Souza (2008), é inegável que o estudo da aquisição lexical, ou o processo por meio do qual a criança aprende suas primeiras palavras influenciam nas habilidades linguísticas e cognitivas do leitor que estão envolvidos no processo de compreensão em leitura. Corroborando Souza (2008), Salles e Parente (2002), afirmam que quanto mais a criança se torna hábil na decodificação das palavras, menores são as dificuldades no desenvolvimento da alfabetização. Além disso, vale ressaltar que vários autores (e.g. Cano, 2008; Joly, Piovezan & cols., 2009; Trevisan, Montiel, Dias & Capovilla, 2008; Vance, 2004) reconhecem a aquisição da linguagem oral como um fator preditivo e fundamental para o desenvolvimento da linguagem escrita, uma vez que há fortes indícios de correspondência entre linguagem oral, processos de codificação e decodificação de sons, consciência fonológica, reconhecimento de vocabulário e letras no alfabeto.

Capovilla, Gutschow e Capovilla, (2004), Capovilla e Dias (2008a), Crenitte (2008), Souza e Maluf (2004) têm demonstrado em suas pesquisas uma estreita relação entre linguagem oral e processos de decodificação e codificação para posterior domínio da leitura e escrita. Assim, compreender a relação entre processos de decodificação e codificação e linguagem oral assume proporções relevantes, uma vez que podem trazer contribuições que permitam identificar quais são as crianças que estão em risco de apresentar problemas de leitura e escrita, bem como implementar programas de intervenção. Nesse sentido, serão descritos alguns estudos brasileiros acerca do tema.

2.2. ESTUDOS BRASILEIROS SOBRE DESEMPENHO EM LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR

Visando avaliar o desempenho escolar e de leitura em alunos do ensino fundamental, Capovilla, Capovilla e Suiter (2004) a fim de identificar o desempenho de bons e de maus leitores relacionados como o desempenho de leitura acima e abaixo de

um desvio padrão em relação à média de sua classe, respectivamente, em diversas tarefas, como processamento visual, consciência fonológica, memória e sequenciamento, realizaram um estudo com 90 crianças com idades entre 5 a 9 anos da pré-escola à 1ª série do ensino fundamental. Os instrumentos utilizados foram o Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP), Prova de Consciência Fonológica por Figura, Teste de Vocabulário por Imagem (Peabody) e Teste de Matrizes Progressivas de Raven. Todos os 90 alunos foram avaliados em todos os instrumentos acima descritos.

A aplicação ocorreu durante o período regular das aulas, sendo que os instrumentos coletivos foram aplicados em sala de aula e os instrumentos individuais em salas reservadas. O desempenho obtido no TCLPP serviu para identificar e dividir o grupo em bons leitores e maus leitores. Ao todo foram selecionadas 58 crianças sendo 29 bons leitores e 29 maus leitores. Os resultados indicaram que os processos cognitivos envolvidos na leitura e escrita estão relacionados significativamente aos processos fonológicos, como a consciência fonológica, vocabulário, memória fonológica de curto prazo e memória visual com desempenho de memória. Houve, ainda, correlação significativa dos desempenhos em leitura e escrita com os desempenhos em aritmética e sequenciamento.

O estudo sugere ainda que as dificuldades dos maus leitores estejam relacionadas principalmente ao processamento fonológico, incluso a consciência fonológica, o vocabulário receptivo auditivo, memória fonológica. Há também que se considerar todas as habilidades que envolvem processamento da linguagem oral.

Com objetivo de caracterizar o desempenho em leitura e escrita em alunos com transtornos fonológicos, Salgado e Capellini (2004) realizaram um estudo com 28 sujeitos com idades entre 7 a 9 anos matriculados no ensino fundamental. Os instrumentos utilizados foram Avaliação Fonológica da Criança, Prova de Leitura Oral e

Escrita sob ditado e Prova de Consciência Fonológica. A aplicação dos procedimentos de avaliação fonológica e de leitura e escrita foram realizadas pelo serviço de Fonoaudiologia. Os resultados demonstraram que 57% a 85% dos alunos da 1ª à 3ª séries apresentaram transtornos fonológicos inerentes à oralidade e escrita. Enquanto que 100% dos escolares do seguimento da 4ª série apresentaram transtornos fonológicos comprovados para leitura e escrita. As autoras concluíram afirmando que a linguagem oral é um fator preditivo para o desenvolvimento da leitura e escrita e que, portanto, alterações no seu processamento fonológico podem acarretar dificuldade no processo de alfabetização.

Capovilla, Trevisan, Capovilla e Rezende (2005) com intuito de averiguar a natureza das dificuldades de leitura em crianças brasileiras com dislexia do desenvolvimento que é caracterizada como um distúrbio na linguagem expressiva e/ou receptiva realizaram um estudo que tinha por objetivo verificar as estratégias de leitura mais comprometidas nessas crianças. Participaram desse estudo 13 crianças com diagnóstico de dislexia, sem especificação de tipo e 1200 crianças sem diagnósticos, pertencentes a 1ª à 7ª série do ensino fundamental de escolas públicas do Estado de São Paulo. O instrumento utilizado foi o TCLPP. O teste foi aplicado individualmente em 13 crianças com diagnóstico de dislexia e de forma coletiva em sala de aula para 1200 crianças sem diagnóstico de dislexia. Os resultados conduzidos por meio de análise de covariância, elegendo como fator o grupo (disléxico e não disléxico), como covariância a série escolar, e como variáveis dependente os escores médios em cada subteste e total no TCLPP, evidenciaram que as crianças disléxicas apresentaram um escore total levemente inferior aos das crianças não-disléxicas, com $(F(1,2206) = 4, p = 0,045)$. Além disso, a análise da frequência de acerto para cada subteste revelou que o desempenho das crianças, com dislexia foi semelhante aos dos não-disléxicos na leitura

de palavras. Contudo, inferior para leitura de pseudopalavras, mas especificamente para pseudopalavras com trocas fonológicas e visuais.

Os resultados demonstraram ainda que a dificuldade dos disléxicos esteja assentada quando a leitura não pode ser realizada utilizando apenas estratégia logográficas, haja vista que é necessário usar a decodificação ou reconhecimento ortográfico para itens que apresentam características de pseudopalavras que ainda não fazem parte do vocabulário visual habitual da criança.

Tonello e cols. (2005) realizaram um estudo com 120 escolares, cujas idades variavam entre 8 e 11 anos, sendo 57 do sexo masculino e 63 do sexo feminino. Foram utilizados o Teste de Desempenho Escolar (TDE) e a Prova de Reconhecimento de palavras e pseudopalavras. O TDE e a Prova de Reconhecimento de palavras e pseudopalavras foram aplicados numa mesma sessão a fim de que oferecessem orientações distintas de acordo com o propósito de cada instrumento.

Os resultados indicaram que houve uma associação entre o melhor desempenho em total do TDE e maior porcentagem de acertos no reconhecimento de palavras, pseudopalavras e seus subtipos (Kruskal-Wallis, $p < 0,05$). Em relação ao tempo de reação a associação verificada permitiu que se afirmasse que quanto melhor o desempenho em total do TDE, menor o tempo de reação tanto para palavras quanto para Pseudopalavras.

Buscando investigar a influência da variação linguística e da consciência morfosintática nas diferenças de desempenho em leitura e escrita de alunos da 2ª, 3ª e 4ª séries do ensino fundamental, Guimarães (2005) realizou um estudo com 36 alunos de escolas públicas de Curitiba/PR: 18 crianças com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita (grupo 1) e outras 18 sem dificuldades de aprendizagem (grupo 2). Os instrumentos utilizados foram Tarefas de leitura (reconhecimento de palavras e compreensão) e de escrita (ditado), Reconhecimento de palavras (decodificação) e

compreensão da leitura que tinham por finalidade avaliar: a variação linguística; a consciência morfofossintática e o desempenho das crianças em provas de leitura e ditado. Esse estudo tinha como hipótese que a consciência morfofossintática se correlaciona positivamente com o desempenho em leitura e escrita, enquanto a variação linguística se correlaciona negativamente.

Os resultados obtidos evidenciaram que a hipótese era verdadeira, haja vista que ao se utilizar a prova de correlação de Spearman os índices de variação linguística se correlacionam negativa e significativamente com o desempenho nas tarefas de decodificação ($rs = -0,428$; $p = 0,01$); compreensão da leitura ($rs = -0,516$; $p = 0,002$) e ditado ($rs = -0,375$; $p = 0,027$). Por outro lado, a prova de correlação de Spearman mostrou que os escores de consciência morfofossintática correlacionam-se positiva e significativamente com os desempenhos nas mesmas tarefas de decodificação ($rs = 0,68$; $p < 0,001$); compreensão da leitura ($rs = 0,656$; $p < 0,001$) e ditado ($rs = 0,648$; $p < 0,001$). Além disso, os autores constataram um efeito causal das dificuldades no nível do domínio sintático sobre o desempenho em leitura. Os resultados do referido estudo confirmou ainda que existe uma relação significativa entre leitura de palavras numa frase e a consciência sintática em crianças no primeiro ano da alfabetização. Acrescenta-se, ainda, que, na investigação foi observada uma relação significativa entre o uso adequado de morfemas na escrita e a leitura de palavras. Por isso, esses autores sugerem que a utilização de morfemas como unidades significativas seja importante tanto para a escrita como para a leitura.

Nesse mesmo sentido, Dias, Enumo e Turini (2006) avaliaram as habilidades de leitura, escrita e aritmética em 172 estudantes de ambos os sexos com idade entre 8 a 19 anos da segunda a quinta série do ensino fundamental de uma escola pública de Vitória, Espírito Santos. O instrumento Utilizado foi Teste de Desempenho Escolar (TDE), sendo que os subtestes de escrita e de aritmética foram aplicados em grupo por classe

escolar enquanto que o subteste de leitura foi aplicado individualmente. Foi feita uma primeira aplicação do TDE nos alunos da segunda à quinta série no final de 2001. Após 12 meses, o instrumento foi reaplicado nos mesmos alunos, que, então, frequentavam as séries seguintes (3^a a 6^a série).

Analisando de forma detalhada o desempenho dos alunos segundo a série escolar em que estavam em cada avaliação, no sentido de verificar as mudanças no intervalo de um ano de escolarização, observou-se que, nos subtestes de escrita, de aritmética e no total, houve diferenças significativas nos quatro grupos de alunos (que estavam, em 2001, na segunda, terceira, quarta e quinta série, e, em 2002, nas séries subsequentes). No subteste de leitura, somente o grupo 4 (alunos que cursavam a quinta série em 2001 e a sexta série em 2002) apresentou diferenças significativas.

Os resultados do TDE entre as séries na primeira avaliação (2001) e na segunda avaliação (2002) revelaram diferenças significativas pela análise de variância (ANOVA) nos subtestes. Pela análise *a posteriori* do Teste Tukey, em 2001, no subteste de escrita, não ocorreram diferenças significativas entre a segunda e a terceira série e entre a terceira e a quarta série; manteve-se, portanto, um intervalo de dois anos para a identificação de diferenças no desempenho dos alunos, com exceção para a quarta e a quinta série, que apresentaram diferenças significativas entre si. No subteste de aritmética e no total do TDE, não houve diferenças significativas somente entre a terceira e a quarta série. No subteste de leitura, só houve diferenças significativas entre a segunda e a terceira série. Na segunda avaliação do subteste de escrita (2002), não houve diferenças significativas entre a quarta e a quinta série e entre a quinta e a sexta série, mantendo-se o padrão de intervalo de dois anos para que o desempenho se diferenciasse. Além disso, O melhor desempenho do sexo feminino foi observado de modo significativo no subteste de escrita do TDE nas duas avaliações.

No subteste de aritmética e no total do TDE, houve diferenças entre todas as séries, com exceção da quarta para a quinta série, repetindo, assim, o padrão encontrado em 2001. No subteste de leitura, só houve diferenças significativas entre a terceira e a sexta série e entre a quarta e a sexta série, aumentando agora o intervalo de mudança de desempenho para três anos no primeiro caso. Assim, nas duas avaliações, especialmente nos subtestes de leitura e escrita, observam-se mudanças significativas no desempenho acadêmico apenas com intervalo de dois anos entre as séries escolares.

Para os autores os resultados do baixo desempenho da maioria desses alunos indicaram déficits na aquisição de habilidades acadêmicas que deveriam ser adquiridas ao longo das séries iniciais do ensino fundamental. Os dados mostraram que, além do baixo desempenho na série inicial, após um ano de escolarização, houve aumento do escore bruto, mas não significativo a ponto de eliminar a defasagem dado TDE no subteste de leitura, e que por sua vez, pode comprometer a aquisição de novas habilidades nas séries seguintes.

Buscando a normatização e validação para o Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP) que tem por finalidade avaliar processos de reconhecimento e decodificação da leitura silenciosa de itens isolados Capovilla, Varanda e Capovilla (2005) realizaram uma pesquisa com 725 alunos de uma escola da rede municipal da cidade de Santos. Os instrumentos utilizados foram Teste de Leitura Silenciosa de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP), Teste de Compreensão de Leitura de Sentenças (TCLS), Teste de Vocabulário por Figuras USP (TVF-Usp) e a Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCF-O). A aplicação dos instrumentos ocorreu de forma coletiva para os testes: TCLPP, TCLS e TVF-Usp, com a duração de 30 a 45 minutos e individualmente para a PCF-O com duração 20 minutos.

Os resultados obtidos por inter-relações das pontuações gerais do TCLPP e os demais testes evidenciaram correlação positiva significativa entre competência de

leitura de palavras e pseudopalavras (TCLPP) de uma lado e, de outro lado, Compreensão de Leitura de Sentenças (TCLS), Vocabulário Auditivo (TVF-Usp) e Prova de Consciência Fonológica (PCF-O). Análise de regressão da pontuação em TCLPP sobre a pontuação no TCLS e TVF-Usp revelou efeito significativo indicando que as habilidades que estariam mais relacionadas com a competência de leitura de palavras e pseudopalavras eram a compreensão de leitura de sentença, o vocabulário auditivo e a consciência fonológica, precisamente nesta ordem. Assim, o estudo normatizou e validou o TCLPP e seus sete subtestes para estudantes de 1^a a 3^a séries do ensino fundamental.

Outro estudo sobre a relação entre o total de designações usuais (vocabulário receptivo) e total de acertos e habilidades de categorização semântica foi desenvolvido por Belfi-Lopes, Gândara e Felisbino (2006) com 22 crianças sendo 15 meninos e 7 meninas na faixa etária entre 3 a 10 anos, com Alteração do Desenvolvimento da Linguagem (ADL). Para a coleta de dados foram utilizadas a Prova de Categorização de Objetos, Prova de Verificação do Vocabulário Expressivo e Prova de verificação do Vocabulário Receptivo. Todas as provas foram aplicadas durante os dias em que as crianças compareceram para atendimento fonoaudiológico. Os dados obtidos mostraram que as crianças apresentaram melhor desempenho na prova de vocabulário receptivo do que nas provas de vocabulário expressivo e categorização de objetos. Isso revela que o déficit lexical apresentado poderia estar correlacionado com falhas nas reapresentações semânticas, assim como na organização e segmentação dos comandos solicitados. A isso, as autoras salientam que a habilidade de categorização parece está fortemente relacionada com a idade das crianças. Por outro lado, ao investigarem a linguagem em Provas de Vocabulário Expressivo, Hage e Pereira (2006) encontraram desvios semânticos em crianças menores que quatro anos. O que indica que essa habilidade cognitiva não é o único aspecto envolvido na aquisição lexical.

Salles e Parente (2006) desenvolveram um estudo com delineamento quase-experimental para analisar o desempenho em habilidades neuropsicológicas (perceptivos–motoras, linguagem oral, velocidade de processamento, consciência fonológica, memória verbal e memória não-verbal) em 110 crianças com dificuldade de leitura e escrita, cursando a 2ª série do Ensino Fundamental de cinco escolas públicas estaduais de Santa Maria- RS. Os instrumentos utilizados foram leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura textual, escrita de palavras isoladas, escrita de histórias (produção de textual). Para avaliar as habilidades de perceptivos–motoras, velocidade de processamento, consciência fonológica (rima e aliteração) memória verbal e memória não-verbal foram organizadas tarefas a partir do *International Dyslexia Test* (IDT).

Para selecionar os três grupos, ou seja, o primeiro grupo da 2ª série com dificuldade de leitura e escrita, o segundo de 2ª série competente em leitura e escrita e o um terceiro com nove crianças da 1ª série com mesmo espectro de escores das crianças do grupo de 2ª série com dificuldades de leitura e escrita nas tarefas de leitura e escrita de palavras, foram divididos em função da avaliação da linguagem oral, habilidades perceptivas-motoras, velocidade de processamento, consciência fonológica, memória de curto prazo verbal e memória de não verbal. Os resultados da avaliação neuropsicológica evidenciaram que o grupo da 2ª série com dificuldade de leitura e escrita apresentou déficits em consciência fonológica como memória fonológica que envolve habilidades para repetir pseudopalavras, linguagem oral como recontar histórias que envolve habilidades compreensivas linguísticas, habilidade de memória, elaboração de inferências e conhecimento geral e produção de narrativas, quanto comparados ao grupo de 2ª série competente em leitura e escrita.

Em acréscimo, as autoras ressaltam que as diferenças encontradas entre os grupos estão além da consciência fonológica e memória fonológica, ou seja, estende-se

para o relato de história ouvida. Esse fato, também foi encontrado por Hagtevt (2003) em leitores com fraca habilidade de decodificação em tarefas que envolviam a compreensão da linguagem oral e escrita.

As hipóteses explicativas aventadas pelos autores remetem para o fato que pode haver, por um lado, uma forte interdependência entre a compreensão da linguagem oral, compreensão escrita, e leitura e escrita de pseudopalavras, principalmente para leitores pouco hábeis. De outro, há casos em que os indivíduos decodificam bem as palavras escritas, mas apresentam baixa compreensão. Esses achados sugerem que o comprometimento da habilidade de decodificação pode ocorrer independente da habilidade de compreensão, haja vista que atuam de forma independente.

A fim de avaliar o desempenho de crianças com Distúrbios Específicos de Linguagem (DEL), Nicolielo, Fernandes, Garcia e Hage (2008) realizaram uma pesquisa com 20 sujeitos diagnosticados com DEL, na faixa etária entre 7 a 12 anos, sendo 14 do sexo masculino e 6 do sexo feminino. A seleção foi realizada a partir dos prontuários da Clínica de Fonoaudiologia da faculdade de Odontologia de Bauru da Universidade de São Paulo. Os instrumentos aplicados foram o Teste de Desempenho Acadêmico (TDE) que avalia habilidades de escrita, leitura e aritmética, Prova de Perfil de Habilidades Fonológicas, que avalia habilidades fonológicas (análise, adição, segmentação, subtração, rimas, rima sequencial, reversão silábica e imagem articulatória) e Subteste Memória Sequencial Auditiva do Teste de *Illinos* de Habilidades Psicolinguísticas (ITPA) que avalia memória operacional fonológica e memória de trabalho fonológica. Cada sujeito foi avaliado individualmente.

Os resultados mostraram que o desempenho escolar, bem como as habilidades de consciência fonológica e memória de curto prazo encontravam-se defasadas na maioria das crianças com DEL avaliadas. E em consequência disso, o baixo rendimento

escolar e dificuldades em consciência fonológica e compreensão para edificar e manipular de forma explícita unidades fonológicas da palavra falada.

Reconhecendo a importância do processo de decodificação fonológica para realizar representações ortográficas nos estágios iniciais de leitura, Lukasova e cols. (2008) conduziram uma pesquisa com o intuito de investigar os processos lexicais e fonológicos envolvidos em leitura e escrita em um menino de 10 anos da 3ª série, encaminhado para clínica psicológica da intuição dos autores com queixa de dificuldade de leitura e escrita. Os instrumentos utilizados foram: TCLPP, Teste Contrastivo de Compreensão Auditiva e de Leitura e Produção de texto. A aplicação dos testes foi individual, sendo um por semana.

O resultado da investigação de Lukasova e cols. (2008) mostrou que o desempenho do sujeito nos teste de compreensão de sentenças escritas e do teste de compreensão de sentenças faladas tiveram diferenças significativas, ou seja, nos dois testes foi alcançado o efeito de teto pelo sujeito. Contudo, no TCLPP foram encontrados erros em palavras visual-fonológica, ou pseudopalavras com trocas fonológicas como “máchico”. O segundo tipo de erro, considerado com maior proporção, foi encontrado em pseudohomófonas, isto é, palavras com grafia incorreta, porém com pronúncia aceitável. Observaram que após treino em consciência fonológica esses erros tiveram uma discreta diminuição na porcentagem de erros, ou seja, nas trocas visual-fonológica o erro que era de 82% caiu para 64% e em palavras pseudohomófonas em que o erro era de 67% caiu para 50% nas palavras consideradas corretas irregulares o índice manteve-se em 17%. Essas altas taxas de erros observados durante a aplicação do TCLPP sugerem que o sujeito é capaz de estabelecer correspondência entre os grafemas e os fonemas mesmo que ainda não tenha ocorrido o desenvolvimento do sistema de decodificação dos grafemas para palavras irregulares. Em suma os dados obtidos por meio de análises qualitativa e quantitativa reforçam a importância do processo de

decodificação fonológica para a aquisição e representação ortográficas de palavras e posterior habilidade de leitura via rota fonológica, tendo, portanto, fundamental importância para o processo de alfabetização.

À guisa de síntese, os estudos supracitados evidenciam diversos aspectos relativos à compreensão da linguagem oral e a relação entre linguagem processos de decodificação e posterior desempenho em leitura e escrita, em estudos desenvolvidos com crianças em idade pré-escolar e de séries iniciais do ensino fundamental. Nessas pesquisas foram investigados processos cognitivos como decodificação e codificação, consciência fonológica, memória e sequenciamento, vocabulário; dificuldades de leitura e em crianças com dislexia de desenvolvimento; processos de reconhecimento e decodificação da leitura silenciosa de itens isolados e desempenho em leitura e escrita em alunos com transtornos fonológicos.

Dito isso, é possível observar que grande parte dos estudos procurou aferir a relação entre pelo menos três aspectos cognitivos da linguagem como, a associação entre decodificação fonológica de grafemas para a aquisição e representação ortográfica de palavras com a linguagem oral e posterior habilidades de leitura e escrita, bem como a compreensão de leitura. Pode-se mencionar ainda, que grande parte das pesquisas apresentadas utilizou como recurso para avaliar a compreensão da linguagem oral, experiência de ouvir histórias (Fontes & Martins, 2004); testes tradicionais do tipo lápis e papel e provas acadêmicas (Capovilla, Gutschow & Capovilla, 2004; Lukasova & cols, 2008; Salles & Parente, 2002; Salles & cols., 2004b). Ressalta-se que há escassez de instrumentos para avaliar a compreensão da linguagem oral.

Nesse sentido, cabe enfatizar que a avaliação e a detecção precoces de distúrbios subjacentes ao desenvolvimento da linguagem oral permitem a implementação de procedimentos de intervenção que podem diminuir não apenas os distúrbios orais, mas

também a incidência ou o agravamento de problemas relacionados ao bom desempenho no processo de alfabetização (Capovilla, Joly & Tanelotto, 2006).

Considerando, pois o exposto, o presente estudo buscou evidências de validade convergente pela relação do desempenho dos participantes na BILOv3 com o TCLPP para estudantes do Macapá, levando-se em conta as especificidades da região onde se localizam os participantes, sua escolaridade e nível de desempenho acadêmico, idade e gênero.

CAPÍTULO 3 – MÉTODO

PARTICIPANTES

Foram participantes 290 estudantes do Ensino Fundamental de uma escola pública de Macapá. A amostra foi composta por conveniência, sendo que 45,9% dos participantes eram do gênero feminino e 54,1% do masculino. Os participantes tinham idades variando de 5 a 9 anos, com média de 7,12 e desvio padrão de 1,23 anos. Quanto ao ano de escolaridade, participaram alunos do 1º ao 4º ano do Ensino fundamental. Com o objetivo de detalhar as idades e séries das crianças participantes, foram computadas as frequências e porcentagens em razão dessas variáveis conforme descritos na Tabela 1.

Tabela 1.

Frequência por idade e ano escolar das crianças participantes da pesquisa

Idade	Ano								Total	
	1		2		3		4			
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
5	25	25,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	25	8,6
6	63	21,7	16	22,9	0	0,0	0	0,0	79	27,2
7	11	11,1	51	72,9	5	22,7	3	3,0	70	24,1
8	0	0,0	3	4,3	14	63,4	50	50,5	67	23,1
9	0	0,0	0	0,0	3	13,6	46	46,5	49	16,9
Total	99	100,0	70	100,0	22	100,0	99	100,0	290	100,0

Considerando os dados da Tabela 1, observa-se que os estudantes de cinco anos são exclusivamente do primeiro ano, diferentemente das demais idades que estão distribuídas em, pelo menos, dois anos escolares. Os de seis anos, a maioria (79,7%) estavam matriculados no primeiro ano. No segundo ano, a maioria são os alunos de 7 anos (72,9%) e no terceiro ano, a maioria tem oito anos (63,4%). Já os do quarto ano,

são os alunos de 8 (50,5%) e 9 (46,5%) anos. Assim, pode-se perceber que há adequação para a relação idade-escolaridade para os estudantes investigados.

INSTRUMENTOS

Bateria Informatizada de Linguagem Oral-BILOv3/AP (Joly, 2009)

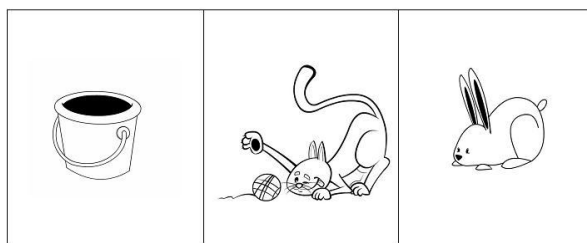
Tem por objetivo avaliar a compreensão da linguagem oral em alunos da Educação Infantil à quarta série do Ensino Fundamental (Ciclo I). A BILOv3 foi desenvolvida usando o software *Run Revolution* que possui recursos de multimídia e tem interface com banco de dados (MySQL) para armazenamento das respostas dadas. Gera um aplicativo que é instalado em cada equipamento. Conta com cinco provas referentes à avaliação morfosintática, sequência lógica e compreensão de frases, e histórias. As provas relativas à compreensão da linguagem, considerando sua estrutura em frases e histórias foram elaboradas usando o Sistema Orientado de Cloze – SOC (Joly, 2007). Esse possibilita a organização de um texto para avaliar compreensão em leitura, a partir de critérios específicos relativos ao número de palavras, omissões de vocábulos, tamanho de lacunas e opções de resposta, visando determinar níveis de dificuldade de compreensão diferenciados. Em se tratando de uma avaliação voltada para a linguagem oral, com respondentes que não adquiriram o código formal de leitura, optou-se por instruções orais e respostas apresentadas como desenhos com detalhes suficientes para sua caracterização. Estes foram selecionados considerando-se símbolos, significados e contextos familiares à criança. Cada tela tem apenas um item da prova; após a escolha da opção, o respondente é solicitado a confirmar sua resposta para continuar a prova. Em um banco de dados são registrados a opção de resposta e o tempo total por item. A aplicação é coletiva e orientada por um aplicador e um auxiliar e deve ser realizada em um laboratório de informática para grupos de 15 respondentes, no máximo. O tempo médio de aplicação é de 40 minutos. Os critérios de correção são por

item, por prova e geral. Cada prova contém 10 itens de múltipla escolha com três opções de resposta. Duas opções referem-se a conteúdos linguísticos pertencentes à mesma classe gramatical ou categoria, sendo um deles a resposta correta e a terceira opção é de outra classe gramatical ou categoria diferente da opção correta. A somatória dos pontos por item determina o escore por prova, sendo que o escore máximo obtido é de 20 pontos. A somatória dos escores por prova resulta no escore total. Há um tutorial interativo que inicia a bateria cujo objetivo é indicar quais os recursos de interface do computador são utilizados para responder à BILOv3. Neste tutorial é solicitado que o respondente complete alguns itens visando exercitar as habilidades necessárias. As provas, Interpretação de História (IH) e Completar Histórias (CH), são precedidas por uma apresentação de um vídeo com áudio e imagem sobre o tema e a sequência das informações da história. Na descrição de cada prova será apresentado um exemplo de item.

Descrição das Provas

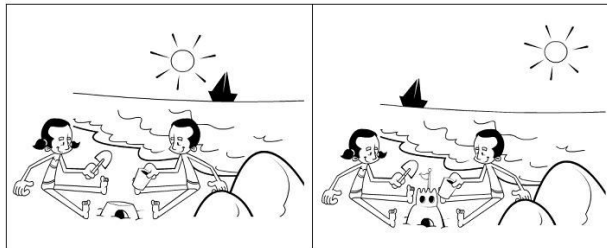
Prova 1: Compreensão Morfossintática (CM): tem por objetivo avaliar a relação entre um vocábulo e a sua representação gráfica, revelando a compreensão do significado. Cada item da prova formado por duas orações com um termo integrante que pode ser uma logomarca, um substantivo, adjetivo, verbo ou advérbio, a ser compreendido pelo respondente. A tarefa do respondente é escolher, dentre as três opções, a que revela a relação correta entre desenho e nome.

CM EX2. SOU MUITO CARINHOSO E FOFINHO. SOU O GATO JUJU.



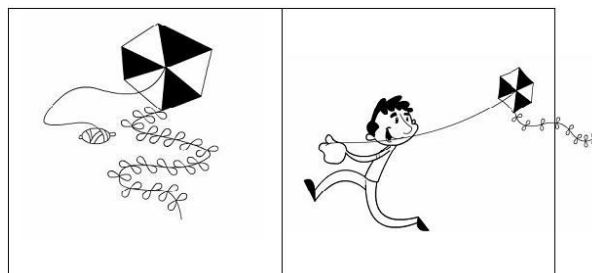
Prova 2: Sequência Lógica (SL): visa avaliar a organização lógica e temporal do respondente para estímulos visuais apresentados em cenas cujo conjunto sequenciado resulta em uma história. Cada item é formado por uma série de cenas que, organizadas em uma sequência com começo, meio e fim, adquirem significado de uma história. A tarefa do respondente é organizar as cenas de cada série de modo que haja relação de causa e efeito e contiguidade entre elas. Orienta-se exclusivamente pelos estímulos visuais. Trata-se da única prova da BILOv3 que não agrega estímulos orais às imagens para sua execução.

SL EX1. Praia



Prova 3: Organização Lógico-Verbal (OLV): avalia a compreensão receptiva do conteúdo de uma história apresentada por completo em vídeo e oralmente, por meio de uma organização lógica de cenas que representam esse conteúdo. Cada item é composto por uma história e por uma série de cenas. Nessa tarefa, o respondente ouve a história e deve organizar as cenas de cada série, de acordo com a sequência lógica do conteúdo visual e verbal.

OLV EX1. O MENINO GANHOU UMA PIPA. ELE EMPINOU NO PARQUE.

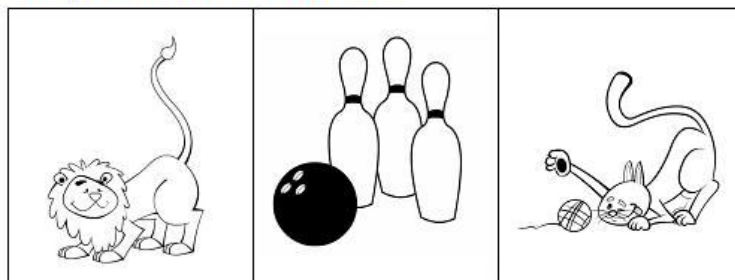


Prova 4: Interpretação de História (IH): avalia a compreensão receptiva da história por meio de questões de múltipla escolha. Todos os itens referem-se à compreensão literal da história. A tarefa do respondente é assistir ao áudio-vídeo (que só pode ser vista duas vezes) e escolher uma opção de resposta por item.

O GATO DE MARIANA

EU TENHO UMA GATA. SEU NOME É MIMI. GANHEI MIMI DO MEU AVÔ. MIMI É MUITO BRINCALHONA. ELA É A MINHA MELHOR AMIGA. ADORO MIMI

IH1. QUAL É O BICHO DE MARIANA?



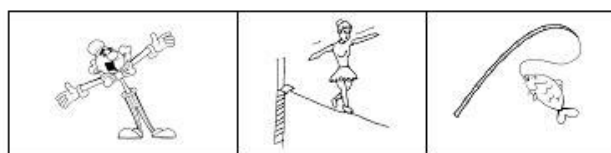
Prova 5: Completar Frases (CF): avalia a compreensão de palavras organizadas em frases ou parágrafos. Deve-se destacar que um dos substantivos é omitido de acordo com a organização textual baseada no Sistema Orientado de Cloze (Joly, 2007). A tarefa do respondente é identificar que alternativa, dentre as opções, dá melhor sentido à frase. As opções de resposta por item contam com uma alternativa com a mesma classificação gramatical da resposta correta e a outra com uma palavra qualquer, desde que seja classificada como diferente das outras duas opções.

CF 2 O _____ COME CENOURA.



Prova 6 - Completar Histórias (CH): avalia a compreensão oral de histórias. Cada história completa é primeiro, apresentada em forma de vídeo (imagens com áudio) para, em seguida, ser visualizada na tela na forma impressa, acompanhada do respectivo áudio com as opções de resposta (figuras) por item. A tarefa do respondente é assistir ao vídeo e ouvir a história que é contada duas vezes e escolher uma opção por item que melhor dê sentido a palavra omitida de acordo com o Sistema Orientado de Cloze (Joly, 2007).

O CIRCO
CH1. O CIRCO É MUITO DIVERTIDO. TEM AS BRINCADEIRAS E CAMBALHOTAS DO _____.



CH2. TEM O MÁGICO QUE FAZ TRUQUES COM AS CARTAS DE _____.



CH3. OS BICHOS SÃO AINDA MAIS ENGRAÇADOS. O _____ ENCHE A TROMBA DE ÁGUA.



COM UM JATO MOLHA A JUBA DO FERROZ LEÃO. ELE FICA MUITO BRAVO.

Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras – TCLPP (Seabra & Capovilla, 2010)





O teste avalia a competência de leitura silenciosa, possuindo oito itens de tentativas de treino e 70 de teste, cada qual com um par composto de uma figura e um item escrito. A tarefa da criança é marcar com um “X” os pares figura-escrita incorretos. Há sete tipos de pares ordenados aleatoriamente, com dez itens de cada tipo de palavras corretas regulares. Conforme explicado em Capovilla e Capovilla (2004), o desempenho por classe de palavras indica as dificuldades do leitor. O escore máximo é de 70 acertos.

Segundo Capovilla, Gütschow e Capovilla (2003), a fidedignidade do TCLPP, em avaliação teste e re-teste após 12 meses, obteve coeficiente de correlação Pearson de 0,50 ($p \leq 0,001$).

Há sete tipos de pares, distribuídos aleatoriamente ao longo do teste, com dez itens de teste para cada tipo de par. Eles são: 1) palavras corretas regulares, como FADA sob a figura de fada; 2) palavras corretas irregulares, como TÁXI sob a figura de táxi; 3) palavras com incorreção semântica, como TREM sob a figura de ônibus; 4) pseudopalavras com trocas visuais, como CAEBÇA sob a figura de cabeça; 5) pseudopalavras com trocas fonológicas, como CANCURU sob a figura de canguru; 6) pseudopalavras homófonas, como PÁÇARU sob a figura de pássaro; 7) pseudopalavras estranhas, como RASSUNO sob a figura de mão. Os pares figura-escrita compostos de palavras corretas regulares e irregulares devem ser aceitos, enquanto aqueles compostos de palavras com incorreção semântica ou de pseudopalavras devem ser rejeitados.

O padrão de erros em cada tipo de item é indicativo das estratégias de leitura usadas pela criança e daquelas com que ela tem dificuldade, desde que esse padrão se configure com significância estatística. O erro de rejeitar pares com palavras corretas irregulares pode indicar dificuldade com o processamento lexical ou falta dele. O erro de deixar de rejeitar pseudopalavras homófonas também pode indicar dificuldade no processamento lexical, porém em nível mais acentuado, com uso exclusivo da rota fonológica. O erro de deixar de rejeitar pseudopalavras com trocas fonológicas pode indicar que a criança está lendo pela rota fonológica, ou seja, pela decodificação grafonêmica estrita, sem fazer uso da rota lexical, mas com o agravante de dificuldades com o processamento fonológico. O erro de deixar de rejeitar palavras semanticamente incorretas indica que a criança não está fazendo acesso ao léxico semântico. O erro de deixar de rejeitar pseudopalavras com trocas visuais pode indicar dificuldade com o processamento fonológico e recurso à estratégia de leitura

logográfica. Finalmente, o erro de deixar de rejeitar pseudopalavras estranhas pode sugerir problemas sérios de leitura ou de atenção. Devido às relações intrínsecas aos sete tipos de pares figura-escrita do TCLPP, é possível uma checagem interna das conclusões e uma considerável validação cruzada das evidências fornecidas em cada tipo de par figura-escrita.

			
MÁCHICO	MININU	TÁCSI	MELOCE

Exemplo do TCLPP

Teste de Desempenho Escolar – TDE – (Stein, 1994)

É um instrumento psicométrico que visa oferecer uma avaliação objetiva do desempenho escolar. O teste foi construído para a avaliação de alunos de 1ª a 6ª séries do Ensino Fundamental, podendo ser usado também em 7ª e 8ª séries. É composto por subtestes de Escrita; escrita de nome próprio e de palavras isoladas apresentadas na forma de ditado com o escore máximo de 35 pontos; Aritmética – solução oral de problemas e cálculos escritos de operações aritméticas sendo que o escore máximo de 38 pontos e Leitura – reconhecimento de palavras isoladas no contexto, sendo que com o escore máximo de 70 pontos. Cada subteste apresenta uma escala de itens em ordem crescente de dificuldade, sendo o Escore Bruto (EB) e o Escore Bruto Total (EBT) convertidos por uma classificação de superior, médio e inferior para cada série. Foram realizados estudos de fidedignidade por análise de consistência interna com índices de coeficiente Alfa variando de 0,67 a 0,98 (Stein, 1994). Identificou-se que o TDE é válido para o desempenho de alunos por série sendo esse o critério usado para elaboração de normatização.

EQUIPAMENTOS

Foram utilizados microcomputadores com capacidade de hardware básica (1 GB de memória; 100 GB de disco; Windows XP) para suportar os aplicativos de vídeo e imagem necessários para a BILOv3 armazenar seus resultados em banco de dados local (MySQL). Cada participante usou um fone de ouvido conectado ao microcomputador no qual respondeu a BILOv3.

PROCEDIMENTO

Foram salvaguardados os procedimentos éticos científicos para a realização da presente investigação. O contato com a escola para a obtenção de autorização administrativa para a realização da pesquisa foi feito por meio da Secretaria de Educação de Macapá que analisou e aprovou previamente o projeto de pesquisa proposto, à época. Visando a autorização dos pais ou responsáveis dos estudantes para que estes pudessem participar da pesquisa, foi realizada uma reunião de pais que contou com a apresentação dos objetivos da investigação, esclarecimento acerca do procedimento de coleta de dados e utilização dos resultados obtidos. Participaram do estudo somente os alunos que tiveram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo 1) assinado pelo responsável.

A aplicação dos instrumentos ocorreu em três sessões independentes, seguindo as normas para aplicação descritas no manual do instrumento ou fornecidas pelos autores dos mesmos. Na primeira sessão foi aplicado o TDE a fim de avaliar as capacidades fundamentais para o desempenho escolar e dividir os participantes em dois grupos. O Grupo SEM Dificuldade de Aprendizagem (GSDA-médio superior) e o Grupo COM Dificuldade de Aprendizagem (GCDA-médio inferior), de acordo com os critérios de classificação disponíveis no Manual do TDE (Stein, 1994). A aplicação ocorreu de forma coletiva para os subtestes de escrita e aritmética, na sala de aula dos alunos, com duração de 20 a 30 minutos; e na sequência, os participantes realizaram

individualmente o subteste de leitura, aplicado por um auxiliar de pesquisa, com duração de 20 minutos.

Na segunda sessão, que ocorreu aproximadamente uma semana após a primeira, aplicou-se o TCLPP, coletivamente, com a duração de aproximadamente de 20 a 30 minutos na própria sala de aula dos participantes. Na terceira e última sessão, que ocorreu uma semana após a segunda sessão, foi aplicada a BILOv3. A aplicação foi coletiva, em grupos de no máximo 15 crianças, com tempo médio de aproximadamente 40 minutos, nos laboratórios de Informática (LIEDS) da própria instituição, onde cada participante utilizava um computador para responder individualmente as seis provas da BILOv3 em sequência.

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, apresentam-se os resultados das análises de estatística descritiva para o desempenho dos participantes nos três instrumentos, a saber, Teste de Desempenho Escolar (TDE), Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP) e Bateria Informatizada de Linguagem Oral – *versão 3* (BILOv3), utilizados neste estudo. Esta análise indica as pontuações e frequências obtidas pelos participantes para cada um dos instrumentos. Foi realizada a análise estatística inferencial em que se verificaram possíveis diferenças entre os desempenhos nos instrumentos em função das variáveis de interesse: gênero, escolaridade e idade, de modo independente usando-se a ANOVA e considerando o conjunto das variáveis pela MANOVA. Por fim, buscou-se evidências de validade convergente para a BILOv3 pela correlação do desempenho por prova e no total para a BILOv3 com cada uma das sete categorias do TCLPP e desempenho total.

4.1. ANÁLISE DESCRITIVA DO DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES POR INSTRUMENTO

Teste de Desempenho Escolar (TDE)

Foi realizada a análise descritiva de frequência e classificação do desempenho no TDE em função de cada etapa de escolaridade a que pertenciam os participantes, de acordo com as orientações do Manual do teste. Isso porque, Cano e Bonals (2008), Viana (1976) e Selikowitz (2001) ressaltam que a avaliação do desempenho escolar é fundamental para uma educação eficiente, haja vista que, essa mensuração permite determinar até que ponto os objetivos pré-estabelecidos pela educação formal são alcançados, e se fornecem subsídios para a correção de possíveis distorções do trabalho educacional.

Com base nos resultados para escore total do TDE para os estudantes que cursavam o primeiro ano ($N=99$), foi possível verificar que a maior parte deles, 75,8%, foi classificado no nível inferior de desempenho e 18,2% estão no médio inferior de desempenho. Apenas 6,1% foram classificados no nível médio superior de desempenho.

Em relação ao segundo ano ($N=70$), observou-se que a maior parte (47,1%) classificou-se no nível inferior e 37,1% no médio inferior de desempenho. E somente 11,4% encontram-se no nível médio superior de desempenho e 4,3% foram classificados no nível superior de desempenho.

Já em relação aos estudantes que cursavam o terceiro ano ($N=43$), observou-se que 83,7% apresentaram um desempenho inferior e 16,3% foram classificados como médio. Esses mesmos achados, também foram encontrados nas classificações totais para o quarto ano, em que os participantes ($N=78$) apresentaram desempenho inferior de 87,2%; médio 10,3% e superior 2,6%.

Os resultados revelaram que os participantes de todas as etapas escolares avaliadas no presente estudo, em sua maioria, possuem dificuldades que podem estar associadas à compreensão oral, decodificação e reconhecimento de palavras, conhecimento de vocabulário, matemática e escrita. Na perspectiva de Dias, Enumo e Turini (2006), esses resultados do baixo desempenho da maioria desses alunos revelam déficits na aquisição de habilidades acadêmicas que deveriam ser adquiridas ao longo das séries iniciais do ensino fundamental. Ao lado disso, corroboram os resultados de Tonelloto e cols (2005) que indicam que para se obter um bom desempenho escolar é necessário que as crianças entendam a relação entre fonemas e grafemas. Essa ligação entre sons e letras é estabelecida por meio do princípio alfabético da escrita, em que, palavras escritas contêm combinações de unidades visuais – letras ou combinações de letras – que são sistematicamente relacionadas às unidades sonoras das palavras –

fonemas. Além disso, considera-se ainda, que este bom desempenho escolar dependa, em grande parte, da capacidade que o indivíduo tem de compreender a fala.

Resultado semelhante foi evidenciado pelo INEP (2011) por meio da Provinha Brasil que tem por objetivo avaliar o desempenho escolar de alunos das séries iniciais do ensino fundamental em todo Brasil. Em sua última edição, o Estado do Amapá obteve desempenho inferior de desempenho nas disciplinas de matemática e português.

Em função de o desempenho escolar ter sido classificado como inferior para a maioria dos estudantes nas diferentes etapas de escolaridade, não foi possível dividir os participantes nos grupos GSDA-médio superior e GCDA-médio inferior. Deste modo, as análises seguintes foram realizadas considerando a amostra como um todo.

Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP)

Foram conduzidas análises estatísticas descritivas do escore total e em cada categoria de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP). A Tabela 2 alude ao número de acertos mínimo e máximo, médias e desvio padrão de cada categoria e do total do TCLPP.

Tabela 2.

Estatísticas descritivas do número de acertos por categorias e total no TCLPP

TCLPP	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DP</i>
Palavras Corretas Regulares	0	10	7,47	2,69
Palavras Corretas Irregulares	0	10	6,70	2,60
Palavras com incorreção semântica	0	10	7,11	3,20
Pseudopalavras com trocas visuais	0	10	6,17	3,16
Pseudopalavras com trocas fonológicas	0	10	5,54	2,97
Pseudopalavras homófonas	0	10	4,21	2,87
Pseudopalavras estranhas	0	10	7,22	3,30
Escore Total	18	70	44,41	12,92

De acordo com as informações contidas na Tabela 2, resultados revelaram que o escore total variou de 18 a 70 pontos e com média 44,41 ($DP=12,92$) essa pontuação equivale a 63,44% do total de acertos da prova. Ainda com base nos dados da Tabela 2 observa-se que a amostra apresentou menor média ($M=4,21$; $DP= 2,87$) na categoria Pseudopalavras homófonas. Tais resultados podem revelar dificuldade no processamento lexical da amostra, ou ainda os erros sugerem que a leitura limita-se apenas a decodificação fonológica (Capovilla & Capovilla, 2004). Contudo, cabe destaque que, tal nota está próxima do ponto médio (5 pontos) da pontuação nesta categoria, o que reflete algumas dificuldades da amostra, o que não implica em comprometimento do processamento fonológico. Enquanto que a amostra apresentou maiores médias na categoria Palavras Corretas regulares ($M=7,47$; $DP= 2,69$). De acordo com tais resultados, os estudantes apresentaram em média poucos erros nessa categoria o que revela o conhecimento do significado das palavras. Isso converge com os resultados encontrados por Capovilla e cols. (2004) ao analisarem estratégias de leitura e desempenho em escrita no início da alfabetização em alunos da 1ª série do ensino fundamental.

Foi realizado um teste *t* de *Student* para verificar possíveis diferenças das categorias em função do gênero. Os resultados indicaram que não houve diferenças significativas para nenhuma das categorias do TCLPP, a saber: Palavras corretas e regulares [$t(288)=1,522$; $p=0,129$]; Palavras corretas irregulares [$t(288)=0,929$; $p=0,344$]; Palavras com incorreção semântica [$t(288)=1,039$; $p= 0,300$]; Pseudopalavras com trocas visuais [$t(288)=1,157$; $p=0,248$]; Pseudopalavras com trocas fonológicas [$t(288)=1,120$; $p= 0,263$]; Pseudopalavras homófonas [$t(288)=1,359$; $p= 0,175$]. Além do TCLPP total de [$t(288)=0,597$; $p=0,111$]. As médias podem ser melhor visualizadas na Figura 4.

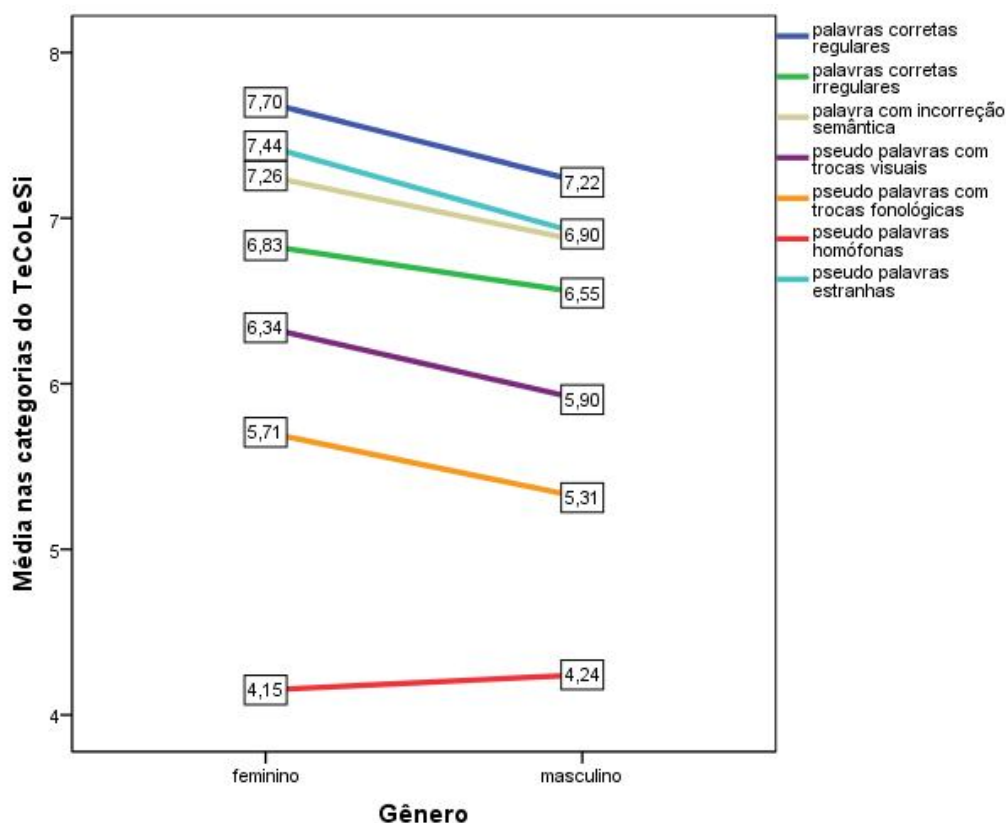


Figura 4. Médias nas categorias do TCLPP em função do gênero

Análise de variância foi realizada por meio da ANOVA, para verificar se havia diferença por idade dos participantes em relação ao desempenho no TCLPP. Os resultados indicaram diferenças significativas para as seguintes categorias: palavras com incorreção semântica [$F(4, 285)=22,607; p<0,001$]; Pseudopalavras com trocas visuais [$F(4, 285)=18,177; p<0,001$]; Pseudopalavras com trocas fonológicas [$F(4, 285)=7,216; p<0,001$], Pseudopalavras estranhas [$F(4, 285)=20,693; p<0,001$]; Palavras corretas regulares [$F(4, 285)=3,602; p=0,007$]; Palavras corretas irregulares [$F(4, 285)=3,672; p=0,012$] e TCLPP total [$F(4, 285)=22,068; p<0,001$]. Contudo, não houve diferenças significativas para a categoria: Pseudopalavras homófonas [$F(4, 285)=0,329; p=0,859$].

Foi realizado o teste *Tukey* para verificar as diferenças entre as médias das idades em função do total em cada categoria do TCLPP. Para a categoria palavra corretas regulares, houve a formação de apenas dois grupos que explicam a variância do

escore total entre as idades. Nesses termos, foram formados um grupo para as idades de 7 ($M=6,73$), 5 ($M=7,04$), 6 ($M=7,18$) e 8 anos ($M=8,04$), e outro para as idades 5 ($M=7,04$), 6 ($M=7,18$), 8 anos ($M=8,04$) e 9 ($M=8,24$). De acordo com tais resultados pode-se perceber que houve diferenças significativas quanto aos participantes de 7 e de 9 anos, uma vez que os de 5, 6 e 8 ficaram congregados nos dois grupos. Observa-se também que houve uma tendência de aumento da média conforme aumenta a idade, exceto pelos que possuem 7 anos, que apresentaram a menor média em relação aos demais, como pode ser melhor visualizado na Figura 5, como esperado de acordo com Seabra e Capovilla (2010).

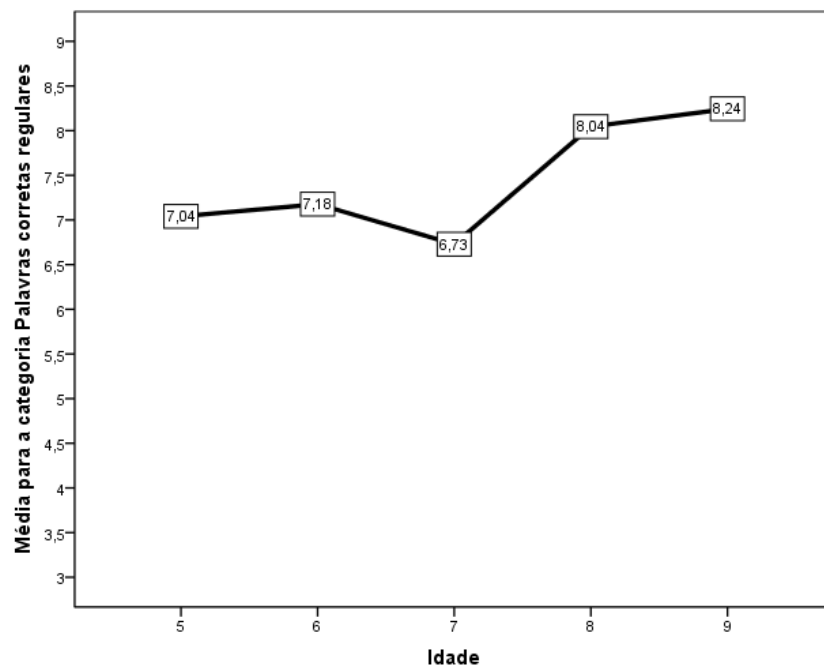


Figura 5. Médias na categoria Palavras corretas regulares do TCLPP em função da idade

Ao analisar os resultados do teste *Tukey* para a categoria palavra corretas irregulares, houve a formação de dois grupos para explicar a variância do escore total entre as idades. De forma que, foram necessários um grupo para as idades de 7 ($M=5,80$), 6 ($M=6,62$), 5 ($M=6,96$) e 8 anos ($M=7,13$), e outro para as idades 6

($M=6,62$), 5 ($M=6,96$), 8 anos ($M=7,13$) e 9 ($M=7,27$). Para esta categoria os resultados também revelam que houve diferenças significativas quanto aos participantes de 7 e de 9 anos, uma vez que os de 5, 6 e 8 ficaram congregados nos dois grupos; além de uma tendência de aumento da média conforme aumenta a idade, exceto pelos que possuem 7 anos, que apresentaram a menor média em relação aos demais, como observa-se na Figura 6. Segundo Seabra e Capovilla (2010) esses resultados são esperados em todas as categorias do TCLPP em razão de que a leitura fonológica ser substituída pela leitura logográfica.

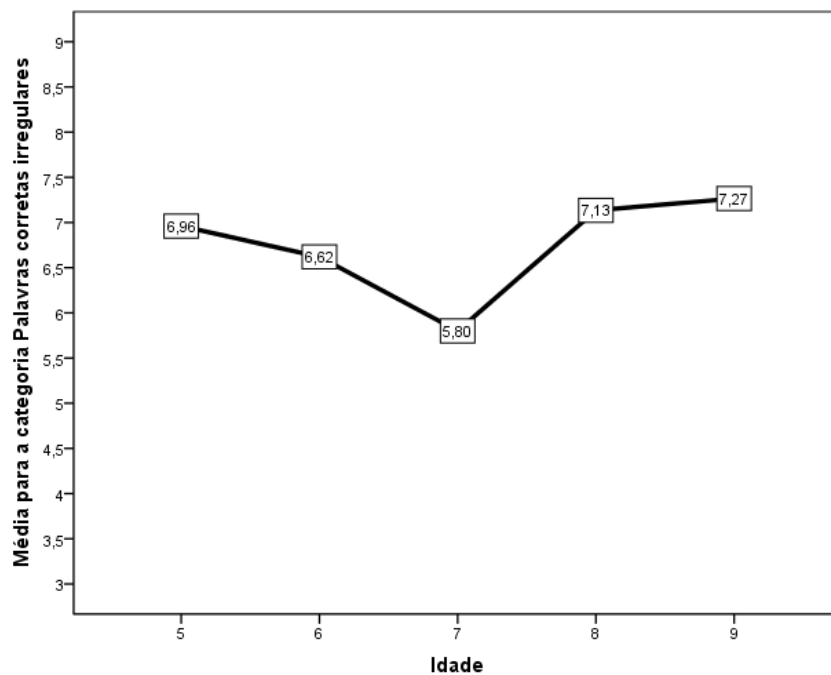


Figura 6. Médias na categoria Palavras corretas irregulares do TCLPP em função da idade

Referente à categoria palavra com incorreção semântica, o resultado do teste *Tukey* evidenciou a formação de três grupos para explicar a variância do escore total entre as idades, sendo um grupo para as idades de 5 ($M=4,52$) e 6 anos ($M=5,33$), outro para 7 ($M=7,07$) e 8 anos ($M=8,54$), e um terceiro para as idades de 8 ($M=8,54$), 9 anos

($M=9,00$). Para esta categoria os resultados também revelam que houve diferenças significativas quanto aos participantes de 5, 6, 7 com os de 9 anos, haja vista que os de 5 e 6 anos ficaram em um grupo e os de 7 e 8 anos em outro e 8 e 9 anos em um outro grupo, sendo que os de 8 anos ficou congregado em dois grupos. Novamente como observado nos resultados supracitados, houve uma tendência de aumento da média conforme aumenta a idade, como se observa na Figura 7.

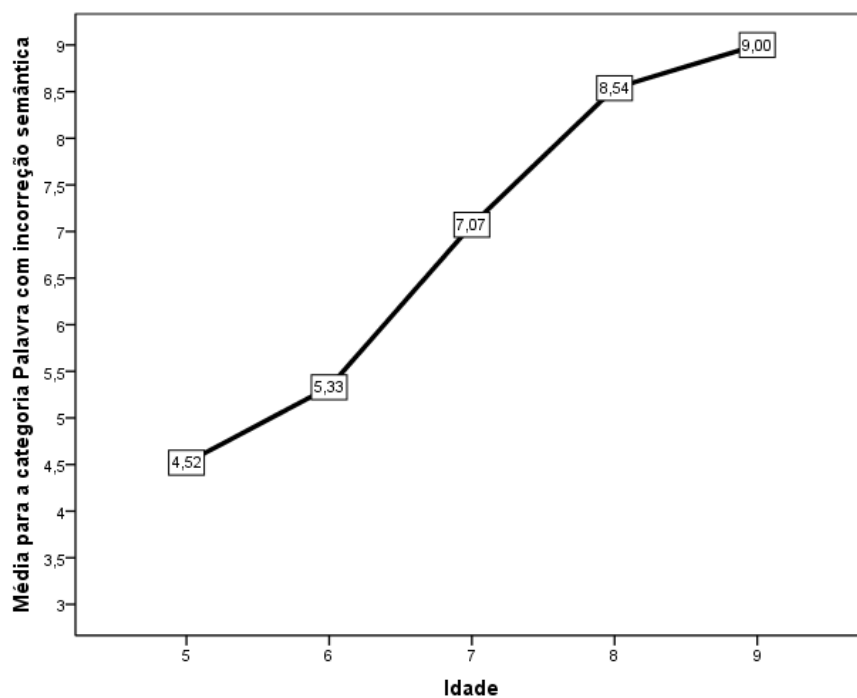


Figura 7. Médias na categoria Palavras com incorreção semântica do TCLPP em função da idade

Para a categoria pseudopalavras com trocas visuais o teste *Tukey* identificou a formação de três grupos para explicar a variância do escore total entre as idades. Estes grupos assim ficaram distribuídos, o primeiro para as idades de 6 ($M=4,38$) e 5 anos ($M=4,40$), o segundo para 7 ($M=6,10$) e 8 anos ($M=7,37$) e um terceiro para as idades de 8 ($M=7,37$), 9 anos ($M=8,02$). Para esta categoria os resultados também revelam que houve diferenças significativas quanto aos participantes de 5, 6, 7 com os de 9 anos.

Pode-se observar ainda que houve uma tendência de aumento da média conforme aumenta a idade, exceto pelos que tinham 6 e 5 anos de idade, que apresentaram a menor média em relação aos demais, como apresentado na Figura 8.

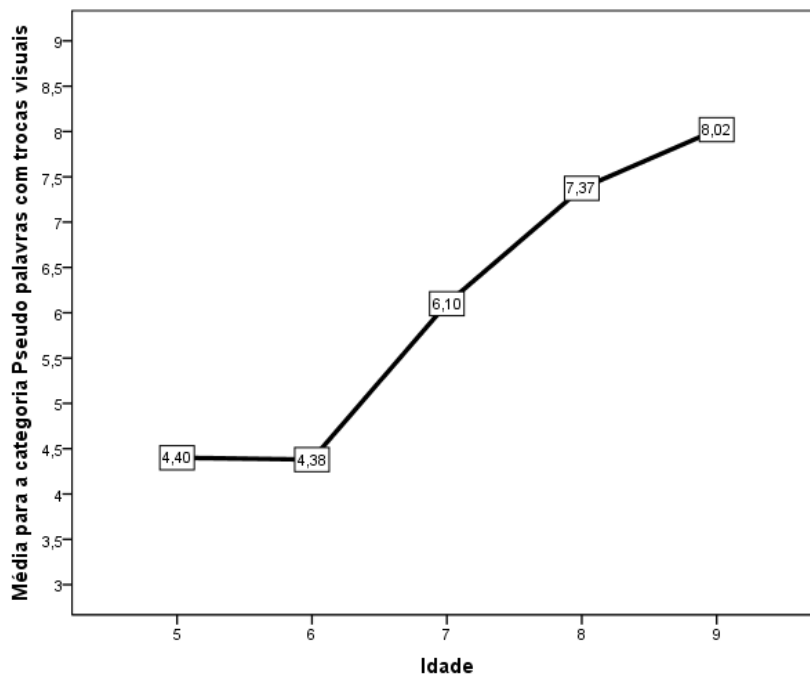


Figura 8. Médias na categoria Pseudopalavras com trocas visuais do TCLPP em função da idade

Em relação à categoria pseudopalavras com trocas fonológicas o teste *Tukey* mostrou a formação de três grupos para explicar a variância do escore total entre as idades. De forma que foram necessários um grupo para as idades de 6 ($M=4,24$), 5 ($M=4,48$) e 7 anos ($M=5,60$), outro para as idades de 5 ($M=4,84$), 7 ($M=5,60$) e 9 anos ($M=6,27$) e por fim um grupo para as idades de 7 ($M=5,60$), 9 ($M=6,27$) e 8 anos ($M=6,54$). Para esta categoria nota-se que os resultados indicaram que houve diferenças significativas quanto aos participantes de 6 e 8 anos. Vale a ressalva que as médias daqueles que possuem 5, 7 e 9 anos ficaram congregadas nos demais grupos. Pode-se observar ainda que houve uma tendência de aumento da média conforme para os alunos

de 8 anos em relação aos demais; exceto pelos que tinham 6 e 5 anos de idade, que apresentaram a menor média (Figura 9).

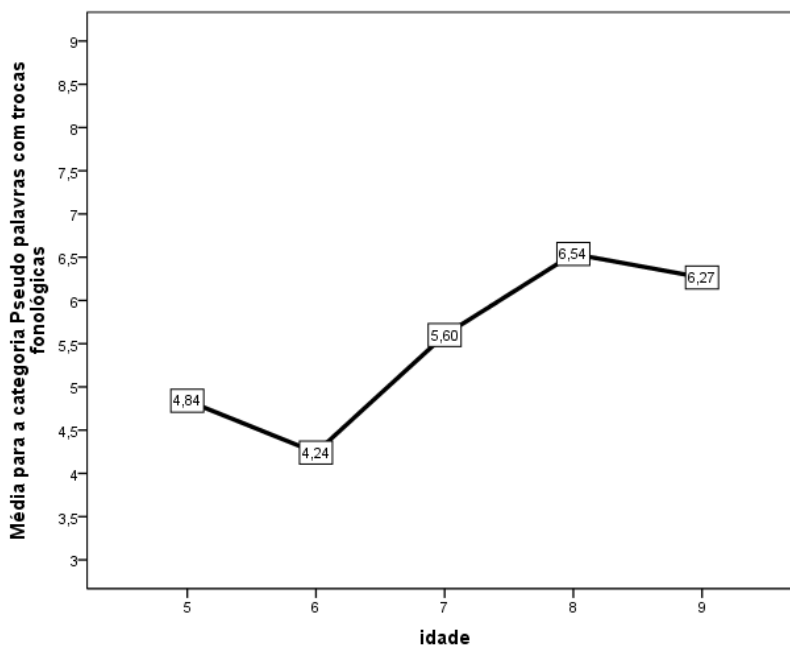


Figura 9. Médias na categoria Pseudopalavras com trocas fonológicas do TCLPP em função da idade

Já em relação à categoria de pseudopalavras homófonas, o teste *Tukey* evidenciou a formação de apenas um grupo que explica a variância do escore total entre as idades, uma vez que não houve diferenças significativas entre elas. De forma que, os participantes com idades de 6 ($M=3,95$), 5 ($M=4,04$), 9 ($M=4,22$), 7 ($M=4,26$) e 8 anos ($M=4,48$) ficaram reunidas em um único grupo. Esses resultados corroboram os estudos de Lukasova e cols. (2008) ao encontrar o maior número de erros em Pseudopalavras homófonas ao investigar processo de decodificação fonológica para realizar representações ortográficas nos estágios iniciais de leitura. Com base na Figura 10, houve um ligeiro crescimento das médias conforme aumenta a idade, exceto para os alunos de seis anos que apresentaram a menor média em relação aos demais.

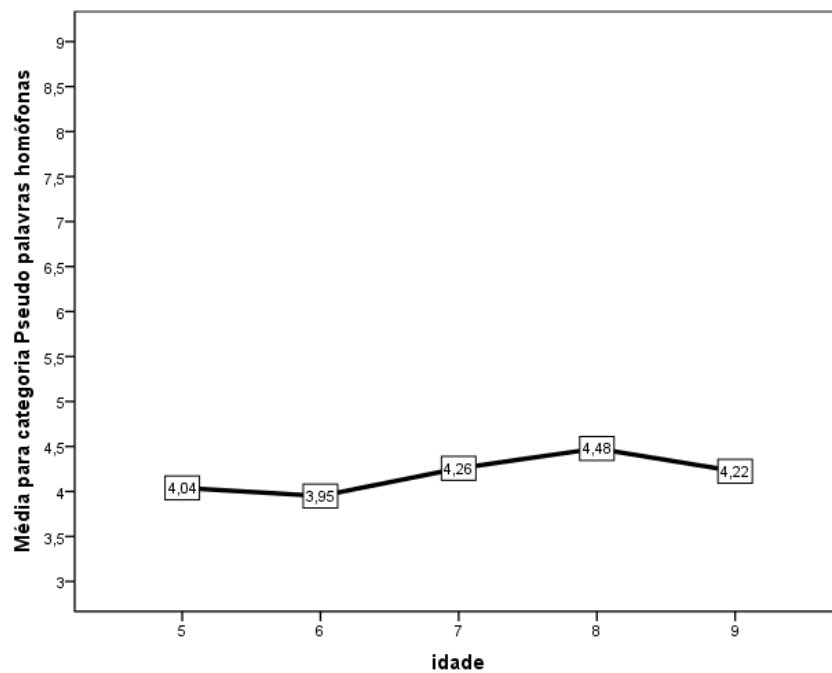


Figura 10. Médias na categoria Pseudopalavras homófonas do TCLPP em função da idade

Para explicar a variância do escore total entre as idades para a categoria pseudopalavras estranhas, o teste *Tukey* indicou a formação de três grupos, que assim ficaram distribuídos, um grupo para as idades de 5 ($M=4,68$) e 6 anos ($M=5,37$), outro para as idades de 7 ($M=7,33$) e 8 anos ($M=8,64$) e por fim um grupo para as idades de 8 ($M=8,64$) e 9 anos ($M=8,98$). Além disso, resultados também evidenciaram que houve diferenças significativas para os participantes de 5, 6 e 7 com os de 9 anos. E que, a média para os alunos de 8 anos ficaram congregadas em dois grupos, com os de 7 anos e com os de 9 anos. Pode-se observar ainda que houve uma tendência de aumento da média conforme aumenta a idade, como pode ser visualizado na Figura 11.

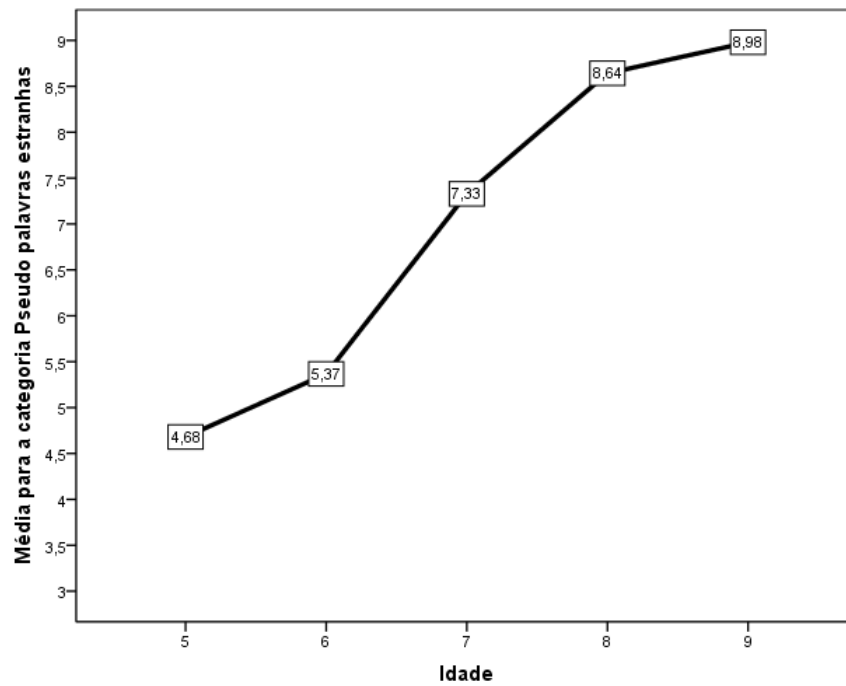


Figura 11. Médias na categoria Pseudopalavras estranhas do TCLPP em função da idade

Considerando os resultados da ANOVA para o total do TCLPP entre as idades aferido pelo teste *Tukey*, verificou-se a formação de três grupos que explicam a variância total. Assim, o primeiro grupo compôs-se das médias dos alunos de 5 ($M=36,48$) e 6 ($M=37,06$) anos; outro para os de 6 ($M=37,06$) e 7 ($M=42,89$); e um último para os de 8 ($M=50,75$) e 9 anos ($M=52,00$). Nota-se que os que possuem 6 anos ficaram congregados e dois grupos, juntamente com os de 5 anos e também juntamente com os de 7 anos. Averiguou-se ainda que houve uma tendência de aumento da média conforme aumenta a idade, como pode ser visualizado na Figura 12.

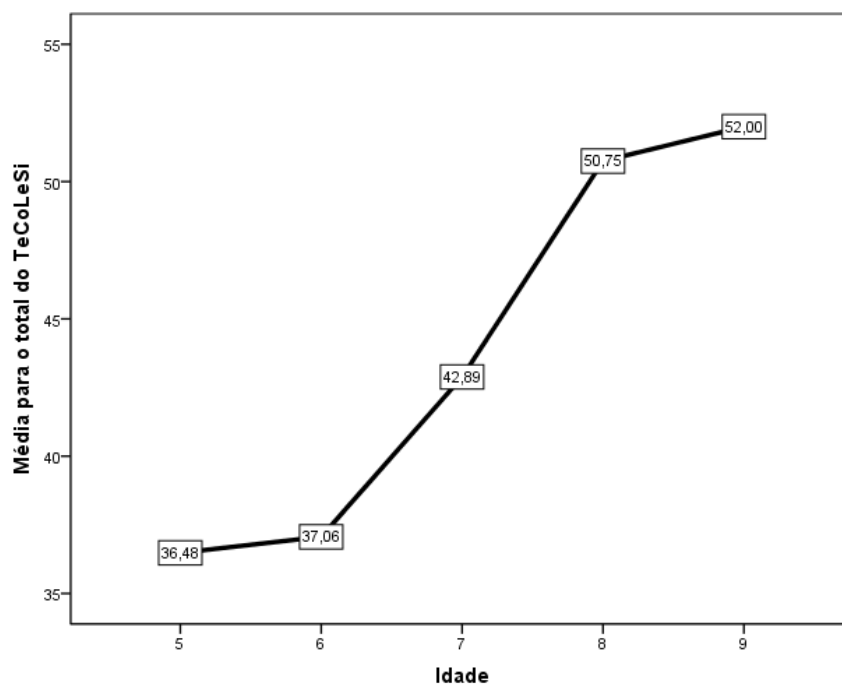


Figura 12. Médias no total do TCLPP em função da idade

Cabe destaque ainda que, esses resultados permitem verificar no que diz respeito à competência de leitura dos participantes. Ou seja, as palavras corretas regulares, trocas visuais e fonológicas são consideradas mais complexas, haja vista que não podem ser lidas corretamente por meio da estratégia logográfica, pois a leitura dessas palavras exige do leitor processamento fonológico e lexical. As palavras com incorreção semânticas e Pseudopalavras estranhas que obtiveram médias significativas podem ser lidas corretamente pelas estratégias logográfica, alfabética e lexical. Por outro lado, pseudopalavras homófonas, cujas médias foram mais baixas só podem ser lidas por meio da estratégia ortográfica. Isto posto, salienta-se que ocorreria erros de decodificação dos itens caso o leitor viesse a utilizar a estratégia alfabética. Em consequência disso, o mesmo tomaria as pseudopalavras homófonas como corretas e rejeitaria as palavras corretas irregulares. Conforme os estudos de Capovilla e Dias (2008b).

A análise de variância foi realizada por meio da ANOVA, para verificar se havia diferença por ano escolar dos participantes em relação ao desempenho no TCLPP. Os resultados indicaram diferenças significativas para as seguintes categorias: Palavras com incorreção semântica [$F(3, 268)=44,050$; $p<0,001$]; Pseudopalavras com trocas visuais [$F(3, 268)=41,708$; $p<0,001$]; Pseudopalavras com trocas fonológicas [$F(3, 268)=16,427$; $p<0,001$]; Pseudopalavras estranhas [$F(3, 268)=43,002$; $p<0,001$]; Palavras regulares [$F(3, 286)=4,462$; $p=0,004$]; Palavras corretas irregulares [$F(3, 286)=5,720$; $p=0,001$] e o total do TCLPP [$F(3, 268)=44,909$; $p<0,001$]. Contudo, não houve diferenças significativas apenas para a categoria: Pseudopalavras homófonas [$F(3, 286)= 1,333$; $p=0,264$].

Foi realizado o teste *Tukey* para verificar as diferenças entre as médias para cada categoria em relação ao ano escolar frequentado. De acordo com a Tabela 3, para a categoria Palavras corretas regulares, houve diferença significativa, porém, os alunos do primeiro a quarto ano ficaram aglomerados em apenas um grupo, obtendo as seguintes médias, segundo, primeiro, terceiro e quarto ano. Para esta categoria averiguou-se que, para aqueles que frequentavam o segundo ano tiveram médias menores daqueles que frequentava o primeiro, terceiro e quanto ano. Nesse sentido, teoricamente, o alunos deveriam apresentar poucos erros, porém caso isso aconteça, e dependendo da frequência que ocorre, poderia indicar dificuldade ou falta do processamento lexical (Capovilla & Capovilla, 2000, 2004; Salgado & Capellin, 2004).

Tabela 3.

Prova de Tukey para a categoria Palavras corretas regulares em função do ano escolar

Ano escolar	N	Subgrupo para alfa=0,05	
		1	2
2	70	5,61	
1	99	6,84	6,84
3	22	6,91	6,91
4	99		7,22
	Sig.	0,057	0,876

Ao analisar os resultados do teste *Tukey* para a categoria Palavras corretas irregulares, houve a formação de dois grupos que explicam a variância do escore nesta categoria em função do ano escolar frequentado (Tabela 4). De forma que, foi formado um grupo para alunos que frequentavam o segundo, primeiro e terceiro ano escolar, outro para o primeiro, terceiro e quarto ano escolar. Para esta categoria os resultados também revelam que houve diferenças significativas para os alunos que cursavam o segundo e quarto ano. Sendo que, os alunos que frequentavam o primeiro e terceiro ano aparecem nos dois grupos. O que denota, teoricamente, a competência de leitura pela via logográfica ou pela da via ortográfica (Capovilla & Capovilla, 2000, 2004; Capovilla, Capovilla & Suiter, 2004; Frith, 1990).

Tabela 4.

Prova de Tukey para a categoria Palavras corretas irregulares em função do ano escolar

Ano escolar	N	Subgrupo para alfa=0,05	
		1	2
2	70	5,61	
1	99	6,84	6,84
3	22	6,91	6,91
4	99		7,22
	Sig.	0,057	0,876

Já em relação à categoria Palavras com incorreção semântica, os resultados do teste *Tukey* evidenciou a formação de três grupos que explicam a variância do escore total em relação ao ano escolar frequentado (Tabela 5). Sendo um grupo para alunos do primeiro ano, outro para terceiro e segundo e um terceiro grupo para o quarto ano. Para esta categoria os resultados também revelam que houve diferenças significativas quanto os participantes do primeiro ao quarto ano. Haja vista que os frequentavam o terceiro e segundo anos ficaram conglomerados em um grupo, o quarto ano em outro grupo e o primeiro ano em outro. Foi observado ainda que os alunos que cursavam o primeiro ano tiveram médias abaixo do ponto médio (5,5 pontos) do TCLPP. Esse tipo de erro poderia indicar falha no uso da estratégia léxico-semântica ou da fonológica com compreensão, ou ainda falta de acesso ao léxico semântico (Belfi-Lopes & cols., 2006; Capovilla & Capovilla, 2000, 2004).

Tabela 5.

Prova de Tukey para a categoria Palavras com incorreção semântica em função do ano escolar

Ano escolar	N	Subgrupo para alfa=0,05		
		1	2	3
1	99	4,68		
3	22		7,36	
2	70		7,50	
4	99			9,01
Sig.		1,000	0,994	1,000

No que tange a categoria Pseudopalavras com trocas visuais o teste *Tukey* identificou a formação de três grupos para explicar a variância do escore total em função do ano escolar frequentado (Tabela 6). Estes grupos assim ficaram distribuídos,

o primeiro grupo para os alunos que cursavam o primeiro e terceiro ano escolar, o segundo grupo para os estudantes do terceiro e segundo ano escolar e um terceiro grupo para aqueles dos quarto ano. Para esta categoria os resultados também revelam que houve diferenças significativas quanto os participantes do primeiro e quarto na escolar. Verifica-se que os alunos do primeiro e terceiro anos escolares obtiveram médias abaixo do ponto médio (5,5 pontos) do TCLPP. Esses resultados, teoricamente, poderiam informar que erros nesta categoria sugerem dificuldade no processamento fonológico e poderiam indicar pouca atenção à forma da palavra (Capovilla & Capovilla, 2000, 2004).

Tabela 6.

Prova de Tukey para a categoria Pseudopalavras com trocas visuais em função do ano escolar

Ano escolar	N	Subgrupo para alfa=0,05		
		1	2	3
1	99	4,20		
3	22	4,82	4,82	
2	70		6,03	
4	99			8,34
Sig.		0,656	0,108	1,000

No que concerne à categoria de Pseudopalavras com trocas fonológicas o teste *Tukey*, mais uma vez, mostrou a formação de dois grupos para explicar a variância do escore total entre em relação ao ano escolar frequentado (Tabela 7), um grupo para os alunos que frequentavam o primeiro, terceiro e segundo ano escolar, outro para aqueles que cursavam o segundo e quarto ano escolar. Para esta categoria os resultados também revelam que houve diferenças significativas quanto os participantes do primeiro, terceiro com os do quarto ano. Os alunos que frequentavam o primeiro e terceiro anos

apresentaram médias abaixo do ponto médio da categoria (5,5 pontos). Os erros apresentados nessa categoria, teoricamente, podem indicar dificuldades adicionais no próprio processamento fonológico, constituindo assim, um erro um pouco mais sério que os da categoria de Palavras Incorretas homófonas (Capovilla & Capovilla, 2000, 2004; Lukasova & cols., 2008).

Tabela 7.

Prova de Tukey para a categoria Pseudopalavras com trocas fonológicas em função do ano escolar

Ano escolar	N	Subgrupo para alfa=0,05	
		1	2
1	99	4,24	
3	22	4,36	
2	70	5,63	5,63
4	99		6,90
	Sig.	0,062	0,103

Ao ser analisada a categoria de pseudopalavras homófonas, o teste *Tukey* evidenciou a formação de um grupo para explicar a variância do escore total em relação ao ano escolar frequentado. Os alunos, em razão de não ter ocorrido diferenças significativas em função do ano escolar frequentado, foram aglomerados em um só grupo (Tabela 8).

Tabela 8.

Prova de Tukey para a categoria Pseudopalavras homófonas em função do ano escolar

Ano escolar	N	Subgrupo para alfa=0,05
3	22	1
2	70	3,50
1	99	4,01
4	99	4,06
Sig.		4,63
		0,207

De forma que, diante dos resultados apresentados na Tabela 8, os participantes apresentaram as seguintes médias, o terceiro ano ($M=3,50$), o segundo ano ($M=4,01$), o primeiro ano ($M=4,06$) e o quarto ano ($M=4,63$). Por esse motivo, teoricamente, se o leitor aceita o conjunto de palavras como corretas, sua resposta poderia indicar dificuldades ou falta do processamento lexical. Este tipo de erro sugere ainda que a leitura poderia estar limitada a decodificação fonológica, apoiada em similaridades auditivas com pouca atenção às diferenças na relação grafema X fonemas. Além disso, apontaria falta de representação no léxico ortográfico. Esses resultados corroboram o estudo de Capovilla e cols. (2004).

Para explicar a variância do escore total em função do ano escolar frequentado para a categoria Pseudopalavras estranhas o teste *Tukey* mostrou a formação de três grupos em razão de haver diferenças significativas em suas respostas (Tabela 9). Os resultados assim ficaram distribuídos, um grupo para os alunos que cursavam o primeiro ano; outro grupo para aqueles que frequentavam o terceiro e segundo ano e por fim um grupo para aqueles que se encontravam no segundo e quarto ano. Pode-se observar ainda que houve diferença significativa das médias dos alunos que frequentavam o primeiro ano em relação aos demais. Sendo assim, teoricamente, não são esperados erros nesta categoria, mas caso isso ocorra poderia sugerir problemas de leitura com

ausência lexical, fonológica até mesmo logográfica (Capovilla & Capovilla, 2000, 2004).

Tabela 9.

Prova de Tukey para a categoria Pseudopalavras estranhas em função do ano escolar

Ano escolar	N	Subgrupo para alfa=0,05		
		1	2	3
1	99	4,71		
3	22		7,36	
2	70		7,79	7,79
4	99			9,09
	Sig.	1,000	0,872	0,089

Falando a respeito do escore total do TCLPP função do ano escolar frequentado teste *Tukey* mostrou a formação de três grupos em razão de haver diferenças significativas em suas respostas (Tabela 10). Os resultados assim ficaram distribuídos, um grupo para os alunos que cursavam o primeiro a ano; outro grupo para aqueles que frequentavam o terceiro e segundo ano; e por fim um grupo para aqueles que se encontravam no quarto ano. Pode-se observar ainda que houve diferença significativa das médias dos alunos que frequentavam o primeiro ano em relação aos demais. Sendo assim, teoricamente, não são esperados erros nesse teste em leitores competentes, mas caso isso ocorra poderia sugerir problemas de leitura com ausência lexical, fonológica até mesmo logográfica (Capovilla & Capovilla, 2000, 2004).

Tabela 10.

Prova de Tukey para o escore total do TCLPP em função do ano escolar

Ano escolar	N	Subgrupo para alfa=0,05		
		1	2	3
1	99	35,73		
3	22		42,09	
2	70		43,49	
4	99			53,36
Sig.		1,000	0,916	1,000

Os resultados indicam ainda que, houve uma tendência de aumento da média em todas as categorias do TCLPP, em função da progressão dos anos escolares frequentados, o que denota a importância dos anos escolares no desenvolvimento dessas habilidades e posterior processo de alfabetização. Esses resultados são consonantes com os resultados encontrados por Capovilla e Dias (2008a), Capovilla, Varanda e Capovilla (2006), Salles e Parente (2002, 2006).

Assim, pode-se dizer que, de modo geral, o desempenho da presente amostra avaliada pelo TCLPP apresentou estratégia logográfica bem estabelecida, estratégia alfabética parcialmente estabelecida, entretanto encontra-se em desenvolvimento com estratégia ortográfica ainda incipiente. A seguir são apresentadas as análises descritivas e inferenciais da BILOv3.

Bateria Informatizada de Linguagem Oral – versão 3 (BILOv3)

Foram conduzidas análises estatísticas descritivas do escore total e em cada subteste da BILOv3, bem como as inferenciais em relação às variáveis gênero, ano escolar e idade dos participantes da pesquisa para cada prova da BILOv3. A Tabela 11 sumariza a pontuação do tempo mínimo e máximo, médias e desvio padrão de cada prova da BILOv3, bem como os tempos de realização para cada subteste.

Tabela 11.

Estatísticas descritivas da pontuação, tempo por prova e total na BILOv3

Prova		Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DP</i>
Completar Frases	Escore	6	20	17,51	2,27
	Tempo	3	111	26,62	16,97
Completar Histórias	Escore	8	20	18,94	1,98
	Tempo	0	81	16,16	11,99
Compreensão Morfossintática	Escore	5	20	17,76	3,20
	Tempo	3	343	44,53	47,50
Interpretação de Histórias	Escore	3	20	17,54	3,07
	Tempo	0	314	30,99	28,64
Organização Lógico-Verbal	Escore	0	20	9,40	5,90
	Tempo	66	1200	208,96	108,49
Sequência Lógica	Escore	0	20	8,51	6,44
	Tempo	70	2321	268,42	190,60
Total na BILOv3	Escore	43	120	89,66	17,44
	Tempo	195	3316	595,68	315,07

No que tange a BILOv3 o escore total na bateria variou de 43 a 120 pontos , com média de 89,66 ($DP=17,44$) sendo esta média superior ao ponto médio (60,0 pontos). Em relação ao tempo, que foram aferidos em segundos, variou de 195 a 3316 segundos com média de 595,68 ($DP=315,07$). Além disso, pode-se observar que as pontuações máximas foram atingidas em todas as provas, bem como no total de toda a amostra.

A Tabela 11 evidencia ainda que a maior média foi para a prova de Completar História (CH), seguida pelas provas de Compreensão Morfossintática (CM), Interpretação de História (IH) e Completar Frases (CF). Esse resultado corrobora o estudo realizado por Joly, Reppold e Dias (2009) com a BILOv2, em que foi observada

a mesma sequência de pontuação, bem como o fato de que a média da prova CH estar próxima da pontuação máxima possível da prova.

Esses resultados relativos à avaliação da linguagem oral confirmam a afirmação dos autores, Almeida Filho e Dash (2002), Chevrie-Müller (2005), Dockrell e McShane (2000), Ellis (2001), Eysenck e Keane (2007), Joly (2008) e Sternberg (2008) quando ressaltam que os instrumentos utilizados para avaliar linguagem oral devam levar em consideração à integração de informações em diferentes contextos, significados e recordações, possibilitando assim, inferências de temas narrados em histórias, aspectos esses que estão subjacentes às referidas provas destacadas. Essa evidência também foi constatada em uma pesquisa desenvolvida por Joly, Cruz, Lima, Prates e Leme (2010).

De modo mais específico, pôde-se aferir que as menores pontuações foram nas provas Organização Lógica Verbal (OLV) e Sequência Lógica (SL), respectivamente. Isso possibilita determinar que, ao organizarem uma história dentro de uma sequência lógica e temporal a partir de estímulos visuais, os participantes tiveram maior dificuldade. Essas evidências confirmam os resultados já encontrados por Issa (2008), Joly e Piovezan (2008), Joly, Reppold e Dias (2009), Joly, Piovezan e cols. (2009) e Freitas (2011) que encontraram resultados semelhantes, isto é, estas provas foram as que tiveram menores pontuações.

Considerando essas habilidades cognitivas avaliadas pela BILOv3, mais especificamente, decodificação e compreensão da informação oral, esses resultados podem demonstrar a importância da instrução oral para a realização de atividades nesta faixa etária para posterior domínio da leitura e escrita (Acosta & cols. 2003; Brandão & Spinillo 2001; Eysenck & Keane 2007; Fontes & Martins, 2004; Klein 2004; Santos & Joly, 1996; Sim-Sim, 2006). Ao lado disso, McKenna e Sthal (2009) afirmam que as atividades de leitura e escrita são constituídas de três elementos separados, porém diretamente relacionados. Estes são: a decodificação automática, que se refere ao

reconhecimento automático das palavras no texto dependente da consciência fonológica; conceitos impressos; decodificação; conhecimento de palavras-chaves e fluência; compreensão oral da linguagem no texto, em que estão inclusos o conhecimento de estrutura textual e de sentenças para compreensão da linguagem. E por fim, a utilização adequada de estratégias, levando em consideração os objetivos de leitura, tanto gerais quanto específicos.

Considerando ainda as menores pontuações obtidas pelos participantes nas provas de SL e OLV da BILOv3, assim como o baixo rendimento escolar evidenciado por meio do TDE, percebe-se que os resultados são relevantes, uma vez que, segundo McKenna e Stahl (2009) e Shapiro (2004) a habilidade de compreensão oral tem a mesma importância nas tarefas de leitura que a consciência fonológica e decodificação. Haja vista que, por si só o processo de leitura dependente da compreensão e das estratégias usadas pelo leitor. Nesse sentido, a avaliação da linguagem oral é necessária para diagnosticar precocemente possíveis problemas de linguagem. E assim, determinar o melhor momento para implementar programas de intervenção mais eficazes para essas habilidades de linguagem.

Foi considerado o tempo de reação dos participantes para a realização de cada prova da BILOv3, haja vista que esta medida permite inferir acerca do processamento cognitivo (Flanagan & cols., 2002). Foram também conduzidas análises descritivas com cada um dos instrumentos, conforme dados apresentados na Tabela 11.

Inicialmente é importante destacar que o tempo na BILOv3 passa a ser registrado a partir do instante em que se finaliza o áudio contendo a consigna de cada item e seu término é contabilizado quando a criança confirma a resposta. Por isso, o tempo apresentado nas análises não é o tempo total em que a criança manteve-se em atividade, pois este não contempla o tempo usado para o áudio. O tempo de cada prova é

verificado a partir da soma do tempo gasto em cada item, e o tempo total da BILOv3 é a somatória do tempo gasto em todos os itens de todas as provas.

Como se pode observar na Tabela 11, os participantes levam menos tempo para realizar as seguintes provas, CH ($M=16,16$), seguida pelas provas CF ($M=26,62$), IH ($M=30,99$), CM ($M=44,53$). Em razão do resultado obtido, é admitido que os menores tempos na execução da tarefa de tais provas, seriam devido à forma de escolha dos participantes, ou seja, essas provas exigem que os participantes escolham uma opção dentre três, assim, a criança deveria clicar somente uma vez sobre a resposta que julgasse correta.

Enquanto que para outras provas, como a SL ($M=268,42$) e OLV ($M=208,96$) que possuem tempo de realização maior, há a necessidade de o respondente clicar mais de uma vez para finalizar o item. Isto se deve em razão de que a tarefa do participante é organizar as cenas de cada série fazendo com que haja relação de causa e efeito e contiguidade entre as mesmas, sendo que essa tarefa exige do participante capacidade para memorizar a sequência narrada na história. Além disso, a tarefa ainda requer orientação direita-esquerda, orientação temporal e bom desempenho ao manusear o mouse. Um resultado semelhante foi relato por Istome (2010).

A fim de verificar possíveis diferenças entre as provas da BILOv3 em função do gênero, foi realizado um teste t de *Student*, as médias para cada prova para a variável gênero pode ser visualizada na Tabela 12. Os resultados indicaram que não houve diferenças significativas tanto para as provas da BILOv3, quanto para o escore total da mesma, a saber: CF [$t(288)=-0,695$; $p=0,488$]; CH [$t(288)=0,522$; $p=0,602$]; CM [$t(288)=-0,090$; $p=0,929$]; IH [$t(288)=1,171$, $p=0,864$]; OLV [$t(288)=1,508$.; $p=0,133$]; SL [$t(288)=1,55$; $p=0,249$]. Além da BILOV1 total que foi de [$t(288)=0,918$; $p=0,359$]. Tais resultados corroboram os obtidos por Almeida e Joly (2008), Issa (2008) e Joly e Piovezan (2008) com a BILOv1, e os estudos de Joly, Reppold e Dias (2009) e Joly,

Martins, Lopes e Lemos (2009), com a BILOv2, nos quais também não foram encontradas diferenças de gênero.

Tabela 12.

Estatísticas descritivas das categorias da BILOv3 em função do gênero

Gênero	Provas	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Feminino	CF	6	20	17,41	2,40
	CH	8	20	19,01	1,93
	CM	5	20	17,74	3,25
	IH	7	20	17,57	2,96
	OLV	0	20	9,97	6,18
	SL	0	20	8,98	6,45
	Total		50	118	90,68
Masculino	CF	8	20	17,59	2,16
	CH	11	20	18,89	2,03
	CM	5	20	17,77	3,16
	IH	3	20	17,51	3,16
	OLV	1	20	8,92	5,63
	SL	1	20	8,11	6,44
	Total		43	120	88,79

Análise de variância foi realizada por meio da ANOVA, para verificar se havia diferença por idade dos participantes em relação ao desempenho total nas provas da BILOv3. Os resultados indicaram diferenças significativas para todas as provas da BILOv3, CF [$F(4, 285)=10,908; p<0,001$], CH [$F(4, 285)=5,254; p<0,001$], CM [$F(4, 285)=7,055; p<0,001$], IH [$F(4, 285)=9,855; p<0,001$], OLV [$F(4, 285)=30,921; p<0,001$] e SL [$F(4, 285)=40,010; p<0,001$] e total da BILOv3. [$F(4, 285)=39,284; p<0,001$].

Sendo assim, foi realizado o teste *Tukey* para verificar as diferenças entre as idades dos participantes em cada prova da BILOv3. Para a prova de CF houve a formação de dois grupos que explicam a variância do resultado total da prova de CF em

relação às idades dos participantes (Figura 13). Os resultados ficaram assim distribuídos, um grupo para as idades de 5, 6 e 7 anos; e outro grupo para os alunos que tinham 8 anos e 9 anos de idade. De acordo com tais resultados pode-se perceber que houve diferenças significativas quanto os participantes de 5, 6 e 7 com os de 8 e 9 anos nessa prova. Além disso, foi observado que de acordo com o aumento da idade ocorre melhor desempenho dos alunos mais velhos nas tarefas que requer compreensão oral de histórias narradas. Sendo que, esse o principal objetivo dessa prova. Esses resultados corroboram as pesquisas realizadas por Joly e Piovezan (2008), Joly, Lopes e cols. (2009), Joly, Piovezan e cols. (2009), Joly, Cruz, Lima, Prates e Leme (2010), Istome (2010) e Freitas (2011).

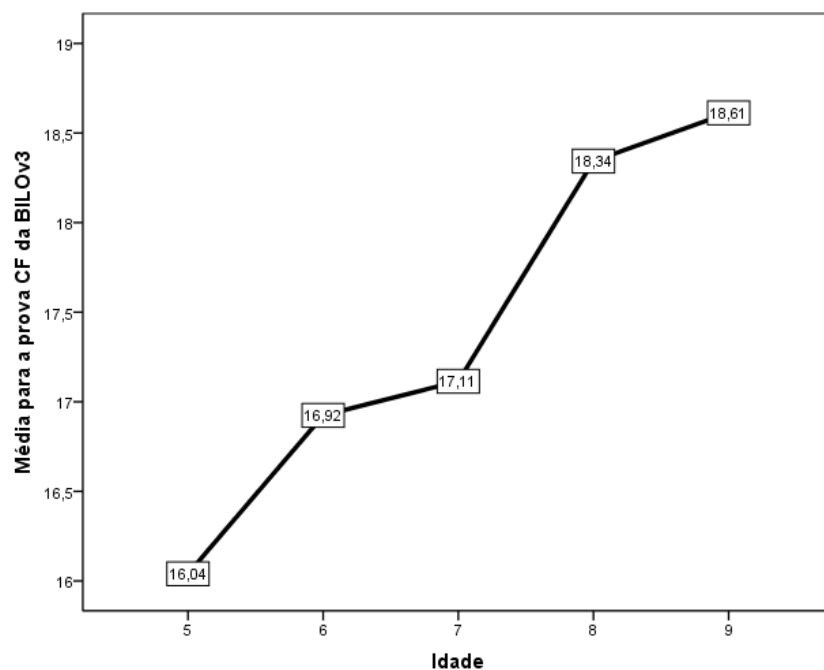


Figura 13. Médias na prova CF da BILOv3 em função da idade

Ao ser realizado o teste *Tukey* para o resultado total da prova de CH em relação à idades dos participantes, houve a formação de três grupos para explicar a variância do escore que assim ficam distribuídos, um primeiro grupo para as idades de 5, 6 e 7 anos;

um segundo grupo para os alunos que tinham 6, 7 e 8 anos; e um último grupo para os que possuem 7, 8 e 9. Nesta prova, foi observado que houve diferenças significativas quanto os participantes de 5 e de 9 anos. Os resultados indicam que o desempenho dos alunos mais velhos para a compreensão oral de histórias, foi melhor do que os alunos mais novos (Figura 14). Esses resultados também foram encontrados nos trabalhos de Joly, Lopes e cols. (2009), Istome (2010) e Freitas (2011).

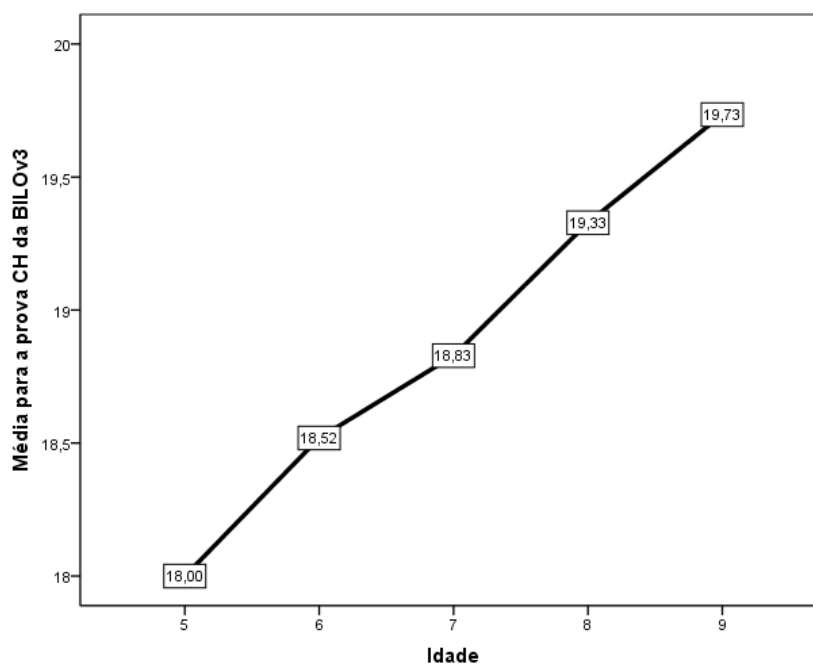


Figura 14. Médias na prova CH da BILOv3 em função da idade

Para a prova CM o teste *Tukey* indicou a formação de três grupos para explicar a variância do resultado total da prova em função das idades dos participantes. Os resultados assim ficaram dispostos: o primeiro grupo para as idades de 6, 7 e 5 anos; o segundo grupo para as idades de 7, 8 e 9 anos; e por fim um grupo para as idades de 6 e 8 e 9 anos. Para esta categoria os resultados também revelam que houve diferenças significativas para os participantes com idades entre 6 a 9 anos. Ou seja, os de 6 e 7 e 5 anos ficaram congregados no primeiro grupo. Os de 7, 8 e 9 anos no segundo grupo, enquanto que os 6 e 8 e 9 anos no terceiro grupo. Os resultados ainda indicaram que

conforme aumenta a idade dos participantes ocorre um melhor desempenho nas atividades dessa prova que tem por objetivo compreender a relação entre um vocábulo e a sua representação gráfica, revelando a compreensão do significado (Figura 15). Esses resultados também corroboram os estudos de Joly, Piovezan e cols. (2009).

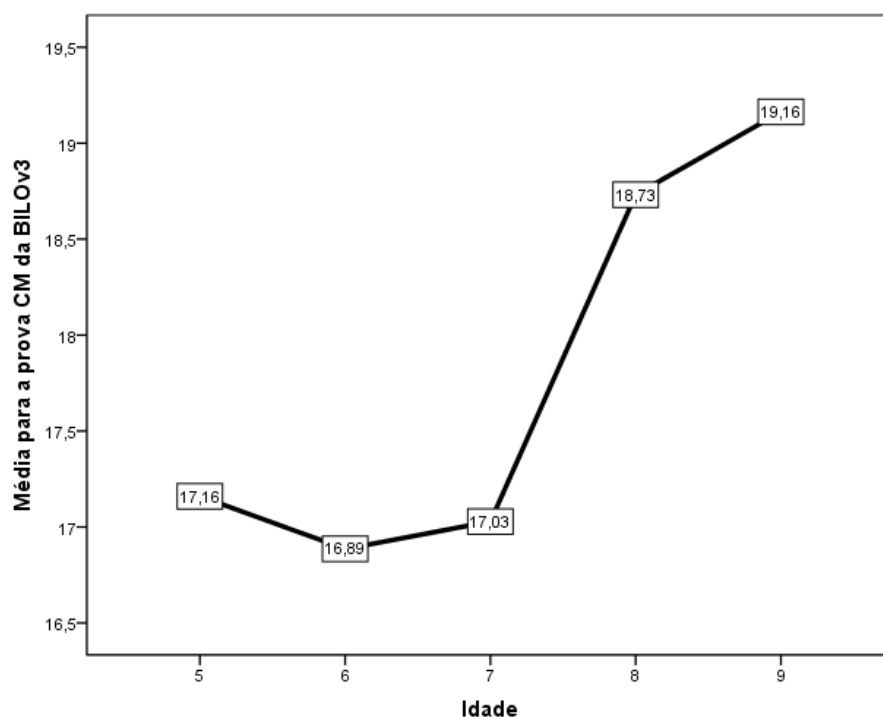


Figura 15. Médias na prova CM da BILOv3 em função da idade

Para verificar a diferenças entre as idades dos participantes no total do resultado da prova IH por meio do teste *Tukey*, houve a formação de dois grupos para. Os resultados evidenciaram um grupo para as idades de 5, 6 e 7 anos; e outro grupo para os alunos que tinham 9 e 8 anos. Além disso, pode-se perceber que houve diferenças significativas nos dois grupos nessa prova. Ou seja, alunos mais velhos apresentam melhor desempenho nas atividades que avaliam a compreensão receptiva da história do que os demais (Figura 16). Istome (2010) também encontrou os mesmos resultados em sua pesquisa para essa prova da BILOv3.

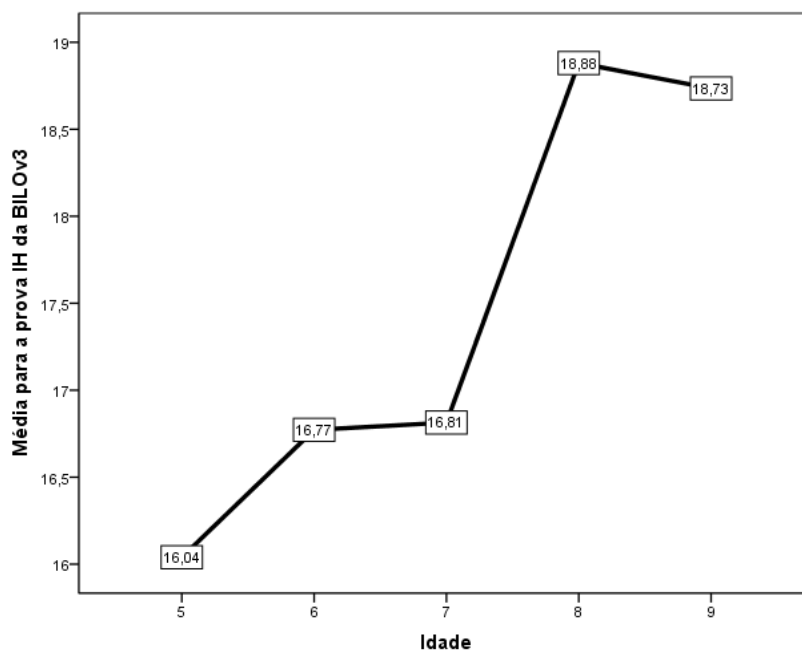


Figura 16. Médias na prova IH da BILOv3 em função da idade

Buscando averiguar as diferenças entre as idades dos participantes no resultado total da prova OLV utilizando o teste *Tukey*, houve a formação de dois grupos. O primeiro para as idades de 5, 6 e 7 anos; e o segundo para os alunos que se encontravam com 8 e 9 anos. Os resultados ainda evidenciam que os alunos com idades de 5, 6 e 7, não apresentaram um bom desempenho nas atividades que avalia a compreensão receptiva do conteúdo de uma história utilizando imagens e som para posterior organização lógica de cenas que representam esse conteúdo, uma vez que as médias em tais idades foram inferiores ao ponto médio da prova (10,0 pontos). Esses achados se encontram em consonância com os resultados de análises estatística realizada por, Joly e Piovezan (2008), Joly, Reppold e Dias (2009), Joly, Piovezan e cols (2009), Istome (2010) e Freitas (2011). As médias podem ser melhor visualizadas na Figura 17.

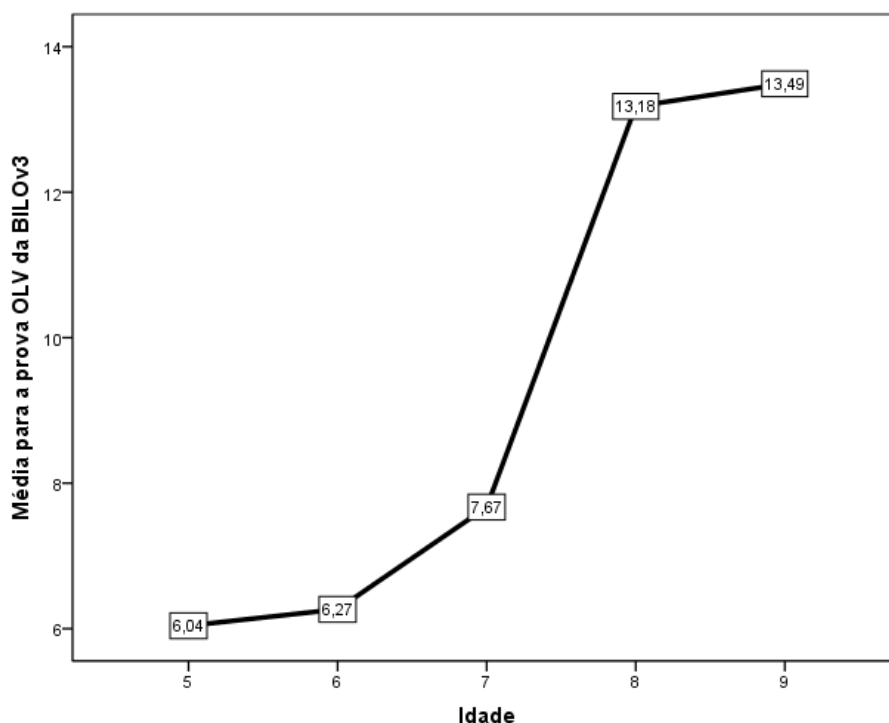


Figura 17. Médias na prova OLV da BILOv3 em função da idade

Ao analisar os resultados do teste *Tukey* para averiguar as diferenças entre as idades dos participantes para a total de resultado da prova de SL, houve a formação de dois grupos. Sendo um para as idades de 5, 6 e 7 anos; e outro para os alunos que se encontravam os de 8 e os de 9 anos. Os resultados evidenciam que os alunos com idades de 5, 6 e 7, não tiveram um bom desempenho nas tarefas que tinham por objetivo a organização lógica e temporal de estímulos visuais constituídos em cenas cujo conjunto sequenciado resulta em uma história, uma vez que as médias em tais idades foram inferiores ao ponto médio da prova (10,5 pontos). Esses resultados também foram encontrados nos trabalhos de Joly e Piovezan (2008), Joly, Reppold e Dias (2009), Joly, Piovezan e cols. (2009), Istome (2010) e Freitas (2011). As médias podem ser visualizadas na Figura 18.

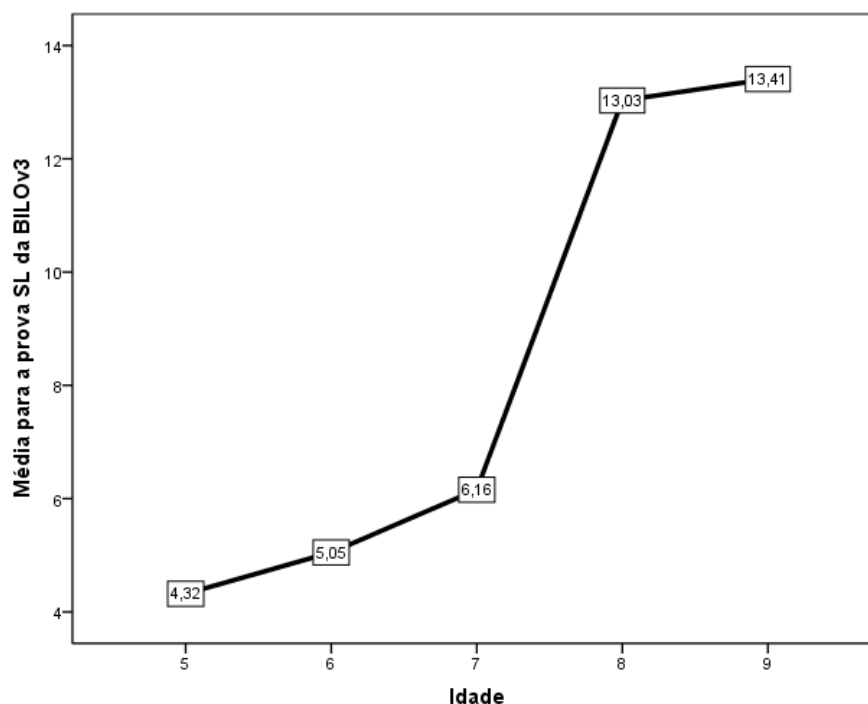


Figura 18. Médias na prova SL da BILOv3 em função da idade

Foi analisada as diferenças entre as idades dos participantes para a total de resultado da BILOv3. Em tal análise verificou-se houve a formação de dois grupos. Sendo um para as idades de 5, 6 e 7 anos; e outro para os alunos que se encontravam os de 8 e os de 9 anos. Os resultados evidenciam que os alunos com idades de 5, 6 e 7, não tiveram um bom desempenho nas tarefas que tinham por objetivo a organização lógica e temporal de estímulos visuais constituídos em cenas cujo conjunto sequenciado resulta em uma história, uma vez que as médias em tais idades foram inferiores ao ponto médio da prova (10,0 pontos). Esses resultados também foram encontrados nos trabalhos de Joly e Piovezan (2008), Joly, Reppold e Dias (2009) Joly, Piovezan e cols. (2009), Istome (2010) e Freitas (2011). As médias podem ser visualizadas na Figura 19.

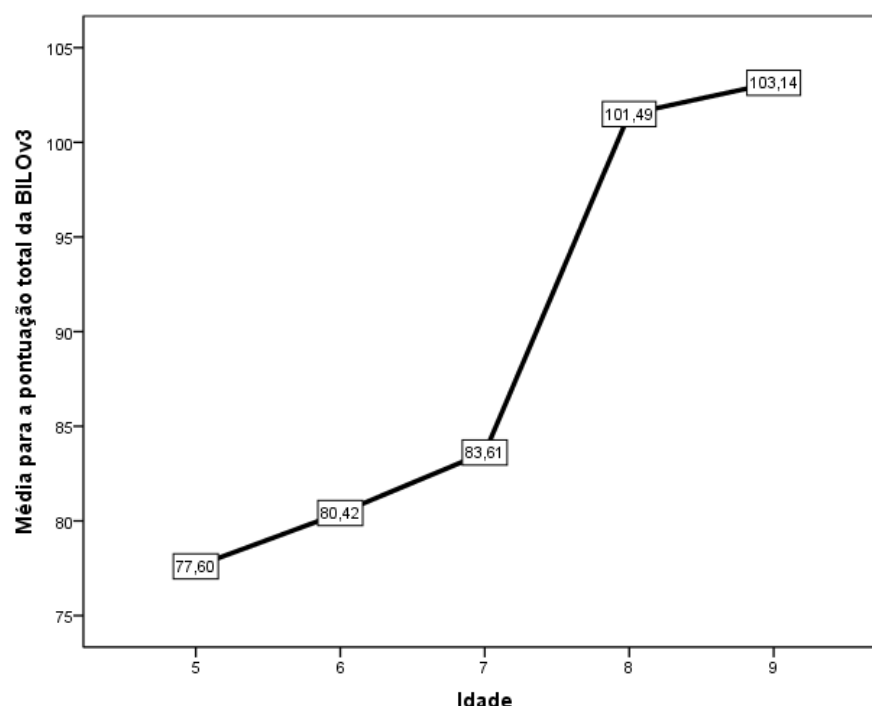


Figura 19. Médias no total da BILOv3 em função da idade

Análise de variância foi realizada por meio da ANOVA, para verificar se havia diferença por escolaridade dos participantes em relação ao desempenho total nas provas da BILOv3. Os resultados indicaram que houve diferenças significativas para todas as provas da BILOv3, a saber: CF [$F(3, 286)=17,489$; $p<0,001$], CH [$F(3, 286)=9,296$; $p<0,001$], CM [$F(3, 286)=10,865$; $p<0,001$], IH [$F(3, 286)=17,897$; $p<0,001$], OLV [$F(3, 286)=41,530$; $p<0,001$], SL [$F(3, 286)=54,383$; $p<0,001$] e BILOv3 total [$F(3, 286)=59,061$; $p<0,001$].

Foi realizado o teste *Tukey* para verificar as diferenças de pontuação médias das provas da BILOv3 em função da escolaridade (Tabela 13). O resultado indicou que houve a formação de dois grupos para explicar a variância do escore, que assim ficaram distribuídos, um primeiro grupo para os alunos que frequentavam o 1º, 3º e 2º ano escolar e um segundo grupo para os alunos que cursavam o 4º ano escolar. Para essa prova percebe-se que houve diferenças significativas em relação ao 1º, 2º e 3º ano

de escolaridade com o 4º ano cursado. Os resultados indicam que conforme o aumento de escolaridade os alunos apresentam, teoricamente, um melhor desempenho para avaliar a relação entre um vocábulo e a sua representação gráfica, revelando a compreensão do significado das palavras conforme Joly (2009).

Tabela 13.

Prova de Tukey para a prova CF em função do ano escolar

Ano escolar	N	Subgrupo para alfa=0,05	
		1	2
1	99	16,58	
3	22	17,05	
2	70	17,30	
4	99		18,69
	Sig.	0,313	1,000

Para a prova de CH houve a formação também de dois grupos para explicar a variância do escore total de tal prova em relação à escolaridade dos participantes, segundo o teste *Tukey* realizado (Tabela 14). Sendo o primeiro grupo para os alunos que cursavam o 1º, 3º e 2º ano escolar; e o segundo grupo para os alunos que cursavam o 2º e 4º ano escolar. De acordo com tais resultados pode-se perceber que houve diferenças significativas quanto os participantes do 1º e 3º com os do 4º ano escolar. Além disso, novamente percebe-se que de acordo com o aumento do ano escolar há uma probabilidade de melhor desempenho para compreensão oral de histórias narradas, sendo que esse é o objetivo dessa prova. Esses resultados foram encontrados nos trabalhos de Joly, Lopes e cols. (2009), Istome (2010) e Freitas (2011).

Tabela 14.

Prova de Tukey para a prova CH em função do ano escolar

Ano escolar	N	Subgrupo para alfa=0,05	
		1	2
1	99	18,29	
3	22	18,50	
2	70	18,94	18,94
4	99		19,69
Sig.		0,321	0,207

Para a prova CM o teste *Tukey* indicou a formação de dois grupos para explicar a variância do escore total da prova em função do ano escolar cursado pelos participantes (Tabela 15). Os resultados assim ficaram dispostos da seguinte forma: o primeiro grupo para os que cursavam o 1º e 2º ano escolar; e o segundo grupo para aqueles que frequentavam o 2º, 3º e 4º ano escolar. Para esta prova os resultados também revelam que houve diferenças significativas para os participantes que frequentavam o 1º com os do 3º e 4º ano escolar. Os dados, mais uma vez indicaram de acordo com o aumento da escolaridade ocorre um melhor desempenho para avaliar a relação entre um vocábulo e a sua representação gráfica, revelando a compreensão do significado. Sendo que esse é principal objetivo dessa prova. Joly, Piovezan e cols. (2009) encontram resultados semelhantes em seus trabalhos.

Tabela 15.

Prova de Tukey para a prova CM em função do ano escolar

Ano escolar	N	Subgrupo para alfa=0,05	
		1	2
1	99	16,60	
2	70	17,46	17,46
3	22		18,23
4	99		19,02
Sig.		0,492	0,052

Para verificar a diferenças entre a escolaridade idades dos participantes no total da prova IH por meio do teste *Tukey*, houve a formação de dois grupos (Tabela 16). Os resultados evidenciaram um grupo para os alunos cursavam o 1º, 3º e 2º ano escolar; e outro grupo para os alunos que frequentavam o 4º ano escolar. De acordo com os resultados pode-se perceber que houve diferenças significativas quanto o 1º, 2º e 3º com os que cursavam o 4º ano de escolaridade dos participantes nessa prova. Além disso, Igualmente a prova anterior foi observado que conforme o aumento da escolaridade há uma melhor desempenho para compreensão receptiva da história por meio de questões de múltipla escolha. Resultados semelhantes foram encontrados nos trabalhos de Joly e Piovezan (2008), Joly, Reppold e Dias (2009) Joly, Piovezan e cols. (2009), Istome (2010) e Freitas (2011).

Tabela 16.

Prova de Tukey para a prova IH em função do ano escolar

Ano escolar	N	Subgrupo para alfa=0,05	
		1	2
1	99	16,37	
3	22	16,41	
2	70	17,24	
4	99		19,16
Sig.		0,417	1,000

Buscando averiguar as diferenças entre a escolaridade idades dos participantes como total da prova OLV por meio do teste *Tukey*, observou-se que houve a formação de três grupos (Tabela 17). O primeiro para aqueles alunos que frequentavam o 1º e 2º ano escolar; o segundo para os alunos que cursavam o 2º e 3º ano escolar; e um terceiro para os alunos do 4º ano escolar. Os resultados indicam que houve diferenças significativas para os participantes que cursam o 1º, 3º e 4º ano escolar nessa prova. Além disso, ficou evidenciado que nos três grupos não houve um bom desempenho em tarefas que tinham por objetivo a compreensão receptiva do conteúdo de uma história apresentada por completo em vídeo e oralmente e posterior organização lógica de cenas que representam conteúdo da história narrada. Dados similares foram encontrados nos resultados das pesquisas realizadas por Joly, Reppold e Dias (2009) Joly, Piovezan e cols. (2009), Istome (2010) e Freitas (2011).

Tabela 17.

Prova de Tukey para a prova OLV em função do ano escolar

Ano escolar	N	Subgrupo para alfa=0,05		
		1	2	3
1	99	6,06		
2	70	8,26	8,26	
3	22		8,68	
4	99			13,72
Sig.		0,120	0,973	1,000

Ao analisar os resultados do teste *Tukey* para averiguar as diferenças entre a escolaridade dos participantes em relação ao total da prova SL (Tabela 18), observou-se que houve a formação de três grupos, um para os alunos que frequentavam o 1º e 2º ano escolar; outro para aqueles que cursavam o 2º e 3º ano escolar; e por fim um grupo para os que frequentavam o 4º ano escolar. Os resultados evidenciaram que houve diferenças significativas para os participantes do 1º, 3º e do 4º ano escolar para essa prova. Os que cursavam o 1º, 2º e 3º, não houve um bom desempenho nas tarefas que tinham por objetivo a organização lógica e temporal de estímulos visuais organizados em cenas cujo conjunto sequenciado resulta em uma história, uma vez que obtiveram médias inferiores ao ponto médio (10,0 pontos). Tais resultados foram semelhantes aos encontrados por Istome (2010).

Tabela 18.

Prova de Tukey para a prova SL em função do ano escolar

Ano escolar	N	Subgrupo para alfa=0,05		
		1	2	3
1	99	4,63		
2	70	6,77	6,77	
3	22		8,23	
4	99			13,69
Sig.		0,164	0,495	1,000

A partir dos resultados do teste *Tukey* que foi realizado para averiguar as diferenças entre a escolaridade dos participantes em relação ao total da prova SL (Tabela 19), averiguou-se que houve a formação de três grupos, um para os alunos que frequentavam o 1º ano escolar; outro para aqueles que cursavam o 2º e 3º ano escolar; e por fim um grupo para os que frequentavam o 4º ano escolar. Os resultados evidenciaram que houve diferenças significativas para os participantes do 1º, 2º, 3º e do 4º ano escolar para essa prova. Esses resultados foram encontrados também nos trabalhos de Freitas (2011), Istome (2010), Joly, Piovezan e cols. (2009).

Tabela 19.

Prova de Tukey para a BILOv3 total em função do ano escolar

Ano escolar	N	Subgrupo para alfa=0,05		
		1	2	3
1	99	78,53		
2	70		85,97	
3	22		87,09	
4	99			103,96
Sig.		1,000	0,977	1,000

Considerando os efeitos da idade e ano escolar, por meio da ANOVA, considera-se que são variáveis significativas nas provas. O teste de *Tukey* evidenciou que o bom desempenho dos estudantes nas provas é relativo ao aumento dos anos escolares, corroborando Joly, Piovezan e cols. (2009). Assim, percebe-se que o aumento das pontuações em linguagem oral de acordo com o aumento da idade dos participantes. Esses resultados corroboram os estudos realizados por Freitas (2011), Issa (2008), Istome (2010), Joly, Martins, Lopes, e Lemos (2009), e Joly, Reppold e Dias (2009) que também, constataram em seus estudos que os alunos mais velhos tendem a ter melhor desempenho em provas que aferem a linguagem oral. Estes resultados atribuem à BILOv3 validade de critério por escolaridade (Anastasi & Urbina, 2000; Pasquali, 2003).

Dito isso, Cruz (2007) reconhece que para se alcançar o significado de um texto exige-se a operação de um grande número de processos cognitivos. A decodificação é apenas um deles. Isto é, o bom desempenho em decodificação não é garantia de boa compreensão. A exemplo disso, Martlin (2004) salienta que 10% das crianças que conseguem ler fluentemente apresentam dificuldades para compreender o que é lido. Quando a criança chega ao final do ensino fundamental a compreensão assume o lugar da decodificação como forma mais importante enquanto habilidade de leitura.

A seguir foi realizada a MANOVA para verificar as diferenças considerando as variáveis independentes conjuntamente. Vale destacar que as variáveis dependentes são as provas da BILOv3 bem como o seu total; as variáveis independentes são idade, ano escolar e gênero. Foi considerado também o total da TDE covariando na MANOVA. Os resultados encontram-se na Tabela 20.

Primeiramente foi verificado o critério de Wilks' Lambda indicou que não existem diferenças significativas nas provas da BILOv3 considerando as variáveis independentes, a saber, idade e ano [$F(24, 911,730)=1,111$; $p=0,320$; λ de Wilk =

0,904]; idade e gênero [$F(24, 911,730)=0,854$; $p=0,667$; λ de Wilk = 0,925]; ano de escolaridade e gênero [$F(18, 738,705)=0,794$; $p=0,709$; λ de Wilk = 0,947]; idade, ano de escolaridade e gênero [$F(18, 738,705)=0,565$; $p=0,925$; λ de Wilk = 0,962]. No entanto ao verificar o efeito das variáveis sobre a prova, observou-se diferenças apenas para a prova OLV [$F(4)=3,237$; $p=0,013$] considerando as variáveis idade e ano de escolaridade conjuntamente; e para a prova CF [$F(4)=2,615$; $p=0,036$] com as variáveis idade e gênero. Joly , Piovezan e cols. (2009) também comprovaram o efeito da idade e ano escolar em relação ao desempenho na prova de SL em alunos mais velhos.

Tabela 20.

MANOVA das provas da BILOv3 em função da idade, ano de escolaridade e gênero

Efeito		Valor	<i>F</i>	<i>gl</i> da hipótese	<i>gl</i> de erro	<i>p</i>
Idade*	Wilks' Lambda	0,904	1,114	24	911,730	0,320
Ano						
Idade*	Wilks' Lambda	0,925	0,854	24	911,730	0,667
Gênero						
ano*	Wilks' Lambda	0,947	0,794	18	738,705	0,709
gênero						
idade*	Wilks' Lambda	0,962	0,565	18	738,705	0,925
ano*						
gênero*						

A seguir, para a obtenção do objetivo principal deste trabalho, a saber, buscar evidências de validade para a Bateria Informatizada de Linguagem Oral (BILOv3/AP) para o Município de Macapá a partir da relação com o TCLPP, foi realizada uma análise de correlação de Pearson. Os resultados da correlação são apresentados na Tabela 21.

Tabela 21.

Correlação de Pearson entre as provas da BILOv3 com as categorias do TCLPP

TCLPP	BILOV1							
		CF	CH	CM	IH	OLV	SL	Total
Palavras corretas regulares	<i>r</i>	0,123*	0,123*	0,098	0,108	0,076	0,131*	0,141*
	<i>p</i>	0,036	0,036	0,096	0,066	0,195	0,026	0,016
Palavras corretas irregulares	<i>r</i>	0,049	0,020	0,042	0,070	0,060	0,110	0,090
	<i>p</i>	0,407	0,730	0,474	0,233	0,308	0,062	0,128
Palavra com incorreção semântica	<i>r</i>	0,240**	0,209**	0,215**	0,184**	0,357**	0,370**	0,385**
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,000	0,002	0,000	0,000	0,000
Pseudopalavras com trocas visuais	<i>r</i>	0,224**	0,183**	0,174**	0,171**	0,363**	0,380**	0,375**
	<i>p</i>	0,000	0,002	0,003	0,004	0,000	0,000	0,000
Pseudopalavras com trocas fonológicas	<i>r</i>	0,196**	0,118*	0,162**	0,156**	0,271**	0,276**	0,290**
	<i>p</i>	0,001	0,044	0,006	0,008	0,000	0,000	0,000
Pseudopalavras homófonas	<i>r</i>	-0,010	-0,046	0,013	-0,033	0,079	0,068	0,042
	<i>p</i>	0,869	0,437	0,823	0,576	0,178	0,250	0,476
Pseudopalavras estranhas	<i>r</i>	0,229**	0,197**	0,230**	0,190**	0,330**	0,334**	0,363**
	<i>p</i>	0,000	0,001	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000
Total	<i>r</i>	0,252**	0,195**	0,225**	0,202**	0,371**	0,399**	0,405**
	<i>p</i>	0,000	0,001	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000

* $p = 0,05$

** $p < 0,001$

De acordo com os dados da Tabela 21, observa-se que houve correlações significativas e altamente significativas entre as provas da BILOv3 e as categorias de palavras do TCLPP. Houve associações altamente significativas de todas as provas da BILOv3 com as categorias, a saber, Palavra com incorreção semântica, Pseudopalavras com trocas visuais, Pseudopalavras com trocas fonológicas e Pseudopalavras estranhas e com o total do TCLPP. Destaque é dado a magnitude das correlações, em que as associações entre SL e BILOv3 total com o total do TCLPP, houve associações moderadas; as demais foram fracas. Houve também correlações entre as provas CF, CM, IH, OLV, SL e total da BILOv3 com a categoria Pseudopalavras com trocas fonológicas do TCLPP. Resultados semelhantes foram encontrados no trabalho de Joly, Piovezan e cols (2010), Capovilla, Gütschow e Capovilla (2004, 2007).

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa abordou aspectos referentes à linguagem, mais especificamente aos processos de compreensão oral e decodificação de leitura, como já mencionando anteriormente. Essas habilidades cognitivas são consideradas competências quando envolvem capacidades de decodificar uma mensagem escrita e a capacidade linguística de compreender essa informação (Chevrie-Müller 2005; Dockrell e McShane 2000; Ellis 2001, Eysenck & Keane 2007, Sternberg 2008).

Diversos estudos realizados (Cruz, 2007; Ellis, 2001; Fonseca, 1999; França, Wolff, Moojen & Rotta, 2004; Hages, Joaquim, Carvalho, Padovani & Guerreiro, 2004; Salles & Parente, 2006; Vance, 2004) apontam que avaliar o desempenho em compreensão oral a partir das habilidades fonológica, sintaxe, semântica, morfológica e pragmática é significativa, uma vez que há fortes indícios de que aquisição da linguagem oral é um fator preditivo e fundamental para o desenvolvimento da linguagem escrita e para o bom desempenho escolar (Cano, 2008; Joly, Piovezan & cols., 2009; Trevisan, Montiel, Dias & Capovilla, 2008; Vance, 2004).

Sendo o objetivo da presente pesquisa identificar características psicrométricas para a Bateria Informatizada de Linguagem Oral - BILOv3 pela correlação com o Teste de Competência em Leitura Silenciosa – TCLPP, verificaram-se correlações positivas e fracas porém significativas entre as provas CF, CH, SL e total com a categoria Palavras corretas regulares do TCLPP. E Também baixa positiva e significativa entre a prova CH da BILOv3 e Pseudopalavras com trocas fonológicas. Além disso, foi observado correlações baixas e moderadas com todos os subtestes da BILOv3 com as categorias Palavra com incorreção semântica, pseudopalavras com trocas visuais, pseudopalavras com trocas fonológicas, pseudopalavras estranhas e total do TCLPP. Os resultados

ainda indicaram evidências de validade de critério para gênero, idade e ano de escolaridade.

A partir de tais resultados, constatou-se, com a referida pesquisa, que a BILOv3 é um instrumento que proporciona análise em compreensão da linguagem oral com características psicométricas constatadas, que atende as necessidades da avaliação psico-educacional brasileira, a saber, testes válidos e precisos.

No que tange à avaliação da linguagem oral é importante salientar que independente da abordagem teórica escolhida para realizar a presente pesquisa, o essencial é a análise e o conhecimento que se obtém no processo linguístico e do seu desenvolvimento cognitivo (Acosta & col., 2003).

Disto isso, averiguou-se que é importante avaliar o desenvolvimento e o desempenho da compreensão da linguagem oral em pré-escola e dos primeiros anos escolares do ensino fundamental, no sentido de identificar precocemente problemas e ou dificuldades nessa habilidade cognitiva, objetivando a implementação de programas de alfabetização que minimizem esses problemas. (Capovilla & cols, 2006). No tocante, ao procedimento de avaliação, esta pode auxiliar na identificar de quais metodologias pedagógicas podem vir a colaborar para que as crianças prossigam no processo de compreensão oral da linguagem.

Faz-se necessário salientar que houve algumas limitações no decorrer desta pesquisa. Os dados foram coletados em apenas uma escola, a amostra foi composta por conveniência de uma única escola pública de um Estado do Norte do País. Tais considerações devem ser levadas em conta uma vez que os dados não podem ser generalizados para outras amostras. Vale ressaltar ainda que mesmo transcorridas sem maiores problemas, a avaliação realizada por meio da testagem informatizada pode ter sido uma variável interveniente durante a coleta dos dados, uma vez que não fazia parte do cotidiano da amostra estudada.

A partir desta pesquisa, sugerem-se novos estudos para a compreensão da linguagem oral para os critérios de gênero, idade e ano de escolaridade, bem como outros instrumentos como protocolos (Cano & Bonals, 2008), baterias (Chevrie-Müller, Simon & Fournier, 1997), testes (Deltour & Hupkens, 1980, Dunn, Theriau-Whalen & Dunn, 1993, McCaule & Swisher, 1984), uso de escalas de desenvolvimento comportamental (Hage & Guerreiro, 2001), tarefas neurológicas (Salles & Parente, 2006), gravação de narrativas (Miihler & Ávila, 2006) e observação e análise da linguagem em situação de comunicação (Chevrie-Müller & Narbona, 2005). Haja vista que a habilidade de compreensão oral da linguagem é importante nas tarefas de leitura e escrita (McKenna e Stahl, 2009) e Shapiro (2004).

CAPÍTULO 6 – REFERÊNCIAS

Aaron, P. G., Joshi, L., & Williams, K. A. (1999). Not all reading disabilities are alike. *Journal of Learning Disabilities*, 32(2), 120-137.

Acosta, V. M., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A., & Espino, O. (2003). *Avaliação da linguagem: teoria e prática do processo de avaliação do comportamento linguístico infantil*. São Paulo: Livraria Santos.

Adanéz, G. A. (1999). Procedimientos de construcción y análisis de testes psicométricos. Em S. M. Wechsler & R. S. L. Guzzo (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Perspectiva Internacional* (pp. 57- 100). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Almeida, A. R., & Joly, M. C. R. A. (2008). Estudo correlacional entre a bateria informatizada de linguagem oral (BILOV1) e Peabody. *Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicologia: Formas e Contextos*. Braga, Portugal: Psiquilíbrios.

Almeida Filho, A. P. C. J., & Dash, E. G. L. (2002). Compreensão de linguagem oral no ensino de língua estrangeira. *Revista Horizonte de Linguística Aplicada*, 01(1), 9-37.

American Educational Research Association – AERA (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: Library of Congress.

American Psychiatric Association – APA. (1994). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais*. (4ª ed., D. Batista, tradução). Porto Alegre: Artmed.

American Speech-Language-Hearing Association – ASHA (2009). *What is language? What is Speech?* [On-line]. Recuperado: 16/3/2009. Disponível: http://www.asha.org/public/speech/development/language_speech.htm.

Anastasi, A., & Urbina, S. (2000). *Testagem psicológica*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Anderson, R. J. (2004). *Psicologia cognitiva*. Rio de Janeiro: LTC.

Belfi-Lopes, M. D., Gândara, P. J., & Felisbino, S. F. (2006). Categorização semântica e aquisição lexical: desempenho de crianças com alteração do desenvolvimento da linguagem. *Revista CEFAC*, 8(2), 155-161.

Borges, L. C., & Salomão, N. M. R. (2003). Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva na interação social. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 16(2), 327-36.

Braibant, J. (1997). A decodificação e a compreensão: dois componentes essenciais da leitura no 2º ano primário. Em: J. Gregóire & B. Piérat (Orgs.), *Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas* (pp. 167-187). Porto Alegre: Artes Médicas.

Brandão, P. C. A., & Spinillo, G. A. (1998). Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(2), 253-272.

Brandão, P. C. A., & Spinillo, G. A. (2001). Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, 6(1), 51-62.

Cano, S. M. (2008). A avaliação psicopedagógica dos alunos que apresentam dificuldades de comunicação e linguagem. Em S. M. Cano & J. Bonals (Eds.), *Avaliação psicopedagógica* (pp.148-165). Porto Alegre, RS: Artmed.

Cano, S. M., & Bonals, J. (2008). *Avaliação psicopedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

Capovilla, A. G. S., Capovilla, F. C. (2000). Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(1), 7-24.

Seabra, A. G., & Capovilla, F. C. (2010). TCLPP: teste de competência de leitura de palavras e pseudopalavras. (1ª ed.). São Paulo: Memnon, Fapesp, Capes, CNPq.

Capovilla, A. G. S., Capovilla, F. C., & Suiter, I. (2004). Processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldade de leitura. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 449-558.

Capovilla, A. G. S., & Dias, N. M. (2008a). Desenvolvimento de estratégias de leitura no ensino fundamental e correlação com a nota escolar. *Psicologia em Revista*, 13(2), 363-382.

Capovilla, A. G. S., & Dias, N. M. (2008b). Habilidades de linguagem oral e sua contribuição para posterior aquisição de leitura. *Psic, Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 9(2), 135-144.

Capovilla, A. G. S., Gütschow, C. R. D., & Capovilla, F. C. (2003). Instrumentos de avaliação de habilidades cognitivas relacionadas à aquisição de leitura e escrita: Análise de validade e fidedignidade. Em A. G. S. Capovilla (Org.), *Avaliação e intervenção em habilidades metafonológicas e de leitura e escrita* (pp. 70-90). São Paulo, SP: Memnon.

Capovilla, A. G. S., Gutschow, D. R. C., & Capovilla, F. C. (2004). Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. *Psicologia: Teoria e Prática*, 6(2), 13-26.

Capovilla, A. G. S., Joly, M. C. R. A., Ferracini, F., Caparrotti, N. B., Carvalho, M. R., & Raad, A. J. (2004). Estratégias de leitura e desempenho em escrita no início da alfabetização. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8, 189-198.

Capovilla, A. S. G., Joly, M. C. R. A., & Tonelloto, J. M. F. (2006). Avaliação neuropsicológica e aprendizagem. Em: A. P. P. Noronha, A. A. A. Santos & F. F. Sisto (Orgs.), *Facetas do fazer em Avaliação Psicológica* (pp. 141-162). São Paulo: Vetor.

Capovilla, A. G. S., Trevisan, B. T., Capovilla, F. C., & Rezende, M. C. A. (2005). Natureza das dificuldades de leitura em crianças brasileira com dislexia do desenvolvimento. *Revista Eletrônica Aconselhamentos a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, 1(1), 6-18.

Capovilla, F. C., Varanda, C., & Capovilla, A. G. S. (2005). Teste de competência de palavras e pseudopalavras: normatização e validação. *Psic, Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 7(2), 47-59.

Carvalho, I. A. M., & Alvarez, R. M. (2000). Aquisição da linguagem escrita: aspectos da consciência fonológica. *Pró Fono Revista de Atualização Científica*, 4(11), 28-31.

Chevrie-Müller, C. (2005). Exploração da linguagem oral. Em: C. Chevrie-Müller & J. Narbona (Eds.), *A linguagem da criança: aspectos normais e patológicos* (pp. 52-69). Porto Alegre, RS: Artmed.

Chevrie-Müller, C., & Narbona, J. (2005). Semiologia dos distúrbios da linguagem na criança. Em: C. Chevrie-Müller & J. Narbona (Eds.), *A linguagem da criança: aspectos normais e patológicos* (pp. 52-69). Porto Alegre, RS: Artmed.

Chevrie-Müller, C., Simon, A. M., & Fournier, S. (1997). *Batterie language oral et écrit-mémoire-attention*. Paris: Éditions du centre de psychologie appliquée (ECPA).

Chevrie-Müller, C., Simon, A. M., Le Normand, M. T., & Fournier, S. (1988). *Batterie d'évaluation psycholinguistique*. (Parte A). Paris: Éditions du centre de psychologie appliquée (ECPA).

Conselho Federal de Psicologia – CFP (2001). *Resolução nº 25/01*. [On-line]. Recuperado: 24/10/2009. Disponível: <http://www.pol.org.br>.

Correa, S. M. L. (1999). Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos. *Delta*, 15(1), 339-383.

- Crenitte, P. A. P. (2008). Disortografia na dislexia. Em: Sennyey, L. A., Capovilla, C.F., Montiel, M. J. *Transtorno de aprendizagem, da avaliação à reabilitação* (pp 83-89). São Paulo: SP: Artes Médicas.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Porto: LIDEL Editora.
- Daly, E. J., III, Chafouleas, S. M., & Skinner, C. H. (2005). *Interventions for reading problems: Designing and evaluating effective strategies*. New York: Guilford Press.
- Deltour, J. J. & Hupkens, D (1980). *Test de vocabulaire actif et passif pour enfants de 3 à 5 ans*. Paris. Éditions EAP.
- Dias, T. L., Enumo, S. R. F., & Turini, F. A. (2006). Avaliação do desempenho acadêmico de alunos do Ensino Fundamental de Vitória, ES. *Estudos de Psicologia*, 23(4), 381-390.
- Dockrell, J & McShane, J. (2000). *Crianças com dificuldades de aprendizagem, uma abordagem cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Domènech, E. (2005). Avaliação do comportamento da criança que apresenta distúrbios da linguagem. Em: C. Chevrie-Müller & J. Narbona (Eds.). *A linguagem da criança: aspectos normais e patológicos* (pp. 52-69). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Dunn, L. M., Theriau-Whalen, C.M., & Dunn, L.M. (1993). *Échelle de vocabulaire en images peabody*. Paris: Éditions EAP.
- Ellis, A. W. (1995). *Leitura, Escrita e Dislexia*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Eysenck, M. M., & Keane, M. T. (2007). *Manual de Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: ARTMED.
- Flanagan, D. P., Ortiz, S. O., Alfonso, V. C., & Mascolo, J. T. (2008). *The achievement test desk reference (ATDR)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Fodor, J. A. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Fonseca, V. (1999). *Insucesso escolar – abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora.
- Fontes, O. J. M., & Martins, C. C. (2004). Efeitos da leitura de história no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível sócio-econômico baixo. *Psicologia: reflexão e Crítica*, 17(1), 83-94.
- França, M. P., Wolff, C. L., Moojen, S., & Rotta, N. T. (2004). Aquisição da linguagem oral: relação e risco para a linguagem escrita. *Arquivo de Neuropsiquiatria*, 62(2-B), 469-472.
- Freitas, J. C. P. (2011). *Estudo correlacional da Bateria Informatizada de Linguagem Oral (BILOV1v3) com Teste Token*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo, Brasil.
- Frith, U. (1990). *Dyslexia as a developmental disorder of language*. London, UK: MRC, Cognitive development unit.
- Gough, P., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special education*, 7(1), 6-10.
- Guidetti, A. A., & Matinelli, C. S. (2007). Compreensão em leitura e desempenho em escrita de crianças do ensino fundamental. *Psic, Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 8(2), 175-184.
- Guimarães, S. R. K. (2005). Influência da variação linguística e da consciência morfosintática no desempenho escolar. *Interações em Psicologia*, 9(2), 261-271.
- Hages, S. R. V., & Guerreiro, M. M. (2001). Distúrbio específico do desenvolvimento da linguagem: subtipos e correlações neuroanatômicas. *Pró Fono*, 13, 233-241.

Hage, V. R. S., & Pereira, B. M. (2006). Desempenho de crianças com desenvolvimento típico de linguagem em prova de vocabulário expressivo. *Revista CEFAC*, 8(4), 419-428.

Hages, S. R. V., Joaquim, R. S. S., Carvalho, K. G., Padovani, C. R., & Guerreiro, M. M. (2004). Diagnóstico de crianças com alterações específicas de linguagem oral por meio de escala de desenvolvimento. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, 62(3-A), 649-653.

Hagtvet, B. E. (2003). Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: Evidence for the importance of syntactic and semantic skills as well as phonological skills. *Reading an writing: an Interdisciplinary Journal*, 16, 505-539.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2011). *Provinha Brasil* [on line]. Disponível: http://provinhabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=23&Itemid=14.

Issa, G. M. P. (2008). *Estudos de Evidências de Validade da Bateria Informatizada da Linguagem Oral – BILOVI*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo.

Istome, A. C. (2010). *Bateria Informatizada de Linguagem Oral (versão 3): Características Psicométricas para educação infantil e ensino fundamental*. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Psicologia da Universidade São Francisco, Itatiba-SP.

Joly, M. C. R. A. (2006a) Escala de leitura de estratégias de leitura para etapa inicial do ensino fundamental. *Estudos de Psicologia*, 23(3), 271-278.

Joly, M. C. R. A. (2006b). *Bateria Informatizada de Linguagem Oral – BILOv1: construção e estudo exploratório*. Pesquisa em desenvolvimento. Itatiba, Universidade São Francisco.

Joly, M. C. R. A. (2007). The validity of Cloze Oriented System (COS): a correlation study with an electronic comprehension test and a reading attitude survey. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11, 49-5.

Joly, M. C. R. A. (2008). *Bateria Informatizada de Linguagem Oral (BILOv1): validade de Construto*. Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo.

Joly, M. C. R. A. (2009). *Bateria Informatizada de Linguagem Oral – BILOv3* (software). São Paulo: Núcleo de Avaliação Psicológica Informatizada.

Joly, M. C. R. A., Cruz, T. P. B. P., Lima, L. B. V., Prates, E. A. R., & Leme, E. M. (2010). Avaliação informatizada da compreensão oral no ensino fundamental público e privado. *Revista de Psicologia – Universidad César Vallejo*, 12, 121-140.

Joly, M. C. R. A., & Dias, A. S. (2009). Evidências de Validade de uma prova de Linguagem Oral BILOv1. *Psicologia: Teoria e Prática*, 11(2), 50-68.

Joly, M. C. R. A., Istome, A. C., Martins, R. X., Souza, A. C. Z., Santos, C. R. O. A. (2008). Bateria Informatizada de linguagem oral (BILOv1): validade de construto. Em *XIII Conferência Internacional em Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Psiquilíbrios.

Joly, M. C. R. A., Lopes, R. M. M., Lemos, T. H., & Martins, D. F. (2009). *Estudos psicométricos da Bateria Informatizada de Linguagem Oral – BILOv2 e Peabody*. Pôster apresentado no 7º III Congresso Iberoamericano de Evaluación Psicológica. Buenos Aires, Argentina.

Joly, M. C. R. A., & Noronha, A. P. P. (2006) Reflexões sobre a construção de instrumentos psicológicos informatizados. Em: A. P. P. Noronha, A. A. A. Santos & F. F. Sisto (Orgs.), *Facetas do fazer em Avaliação Psicológica* (pp. 95-105). São Paulo: Vetor.

Joly, M. C. R. A., & Piovezan, N. M. (2008). *Bateria informatizada de linguagem oral BILOVI e raciocínio: estudo correlacional* (relatório de pesquisa). Itatiba: CNPQ.

Joly, M. C. R. A., Piovezan, N. M., Soares, C. A., Lopes, R. M. M., & Martins, D. F. (2009). *Avaliação das características psicométricas da Bateria Informatizada de Linguagem Oral – BILOv2*. Pôster apresentado no III Congresso Latinoamericano de Psicología, Ciudad do México, México.

Joly, M. C. R. A., Reppold, C. T., & Dias, A. S. (2009). Avaliação da linguagem oral de crianças paulistas e gaúchas pela Bateria Informatizada de Linguagem Oral (BILOv2). Em C. Hutz (Org.), *Avaliação psicológica de crianças e adolescentes* (pp. 175-208). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Klein, H. (2004). Avaliação das dificuldades de linguagem em crianças e em adolescentes. Em: M. Snowling & J. Stackhouse (Ed.), *Dislexia, fala e linguagem, um manual do profissional* (pp. 75-90). (M. F. Lopes, tradução). Porto Alegre, RS: Artmed.

Lukasova, K., Oliveira, G. D., Barbosa, C. C. A., & Macedo, C. E. (2008). Habilidades de leitura e escrita de crianças disléxicas e boas leitoras. *Arquivos Brasileiro de Psicologia*, 60(1), 45-54.

Maluf, M. R., & Barrera, S. D. (1997). Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10(1), 125-145.

Martlin, M. W. (2004). *Psicologia Cognitiva*. Rio de Janeiro: LTC.

McCauley, R. J., & Swisher, L. (1984). Psychometric review of language and articulation test for preschool children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 49, 34-42.

McKenna, M. C., & Sthal, K. A. D. (2009). *Assessment for reading instruction* (2ª ed.). New York: The Guilford Press.

Miilher, P. L., & Ávila, B. R. C. (2006). Variáveis lingüísticas e de narrativas nos distúrbios de linguagem oral e escrita. *Pró-fono Revista de Atualização Científica*, 18(2), 177-188.

Nicoliello, P. A., Fernandes, B. G., Garcia, L. V., & Hage, V. R. S. (2008). Desempenho escolar de crianças com distúrbio específico de linguagem: relações com habilidades metafonológicas e memória de curto prazo. *Revista da Associação Brasileira de fonoaudiologia*, 13(3), 246-250.

Normand, L. T. M. (2005). Modelos psicolinguísticos do desenvolvimento da linguagem. Em: C. Chevrie-Müller & J. Narbona (Eds.), *A linguagem da criança: aspectos normais e patológicos* (pp. 52-69). Porto Alegre, RS: Artmed.

Oliveira, K. L., & Santos, A. A. A. (2005). Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitário. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18, 118-124.

Ottati, F., Noronha, A. P. P., & Salviati, M. (2003). Testes psicológicos: qualidade de instrumentos de interesse profissional. *Interação em Psicologia*, 7(1), 65-71.

Paris, S. G., & Stahl, S. A. (2005). *Children's reading comprehension and assessment*. Mahwah: LEA.

Pasquali, L. (2003). *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis: Vozes.

Pedroso, S. F., & Rotta, T. N. (2006). Transtorno da linguagem escrita-dislexia. Em T. N. Rotta, L. Ohlweiler & T. N. Riesgo (Eds.), *Transtorno da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar* (pp. 131-150). São Paulo: Artmed.

Pearson, P. D., & Camperell, K. (2001). Comprehension of text structures. Em: R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (Orgs.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp.448-468). Newark: Internacional Reading Association.

Salgado, C., & Capellini, S. A. (2004). Desempenho em leitura e escrita de escolares com transtorno fonológico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(2), 179-188.

Salles, J. F. (2001). O uso das rotas de leitura fonológica e lexical em escolares: *Relações com compreensão, tempo de leitura e consciência fonológica*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

Salles, J. F., Mota, H. B., Cechella, C., & Parente, M. A. M. P. (1999). Desenvolvimento da consciência fonológica de crianças de primeira e segunda séries. *Pró-fono*, 11(2), 68-76.

Salles, F. J., & Parente, P. M. A. M. (2002). Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2), 321-331.

Salles, F. J., & Parente, P. M. A. M. (2006). Funções neuropsicológicas em crianças com dificuldade de leitura e escrita. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 153-162.

Salles, F. J., & Parente, P. M. A. M., & Machado, S. S. (2004a). Compreensão textual em alunos de segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 71-80.

Salles, F. J., Parente, P. M. A. M., & Machado, S. S. (2004b). As dislexias de desenvolvimento aspectos neuropsicológicos e cognitivos. *Interações*, 11(17), 109-132.

Santos, A. A. A., & Joly, M. C. R. A. (1996). Lendo histórias em família: influência sobre o vocabulário infantil e desempenho de leitura e escrita. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1(1), 39-44.

Sasso, C. E. (2007). *A linguagem oral e escrita na educação infantil: contribuições da análise experimental do comportamento na releitura dos objetivos*. [On-line]. Disponível: http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0341.

Schirmer, R. C., Fontoura, R. D., & Nunes, L. M. (2004). Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. *Jornal de Pediatria*, 80(2), 95-103.

Selikowitz, M. (2001). *Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Revinter.

Shapiro, E. S. (2004). *Academic skills problems*. (4^a ed.). New York: The Guilford.

Shaywitz, S. (2006). *Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura*. Porto Alegre: Artmed.

Sim-Sim, A. (2006). *Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Smith, C., & Strick, L. (2001). *Dificuldade de aprendizagem de A a Z*. Porto Alegre: Artmed.

Sobral, B. M. J. (2008). A leitura como atividade promotora de competência em estudantes de psicologia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(3) 65-70.

Souza, D. H. (2008). As crianças e o mundo das palavras: considerações sobre a pesquisa em desenvolvimento lexical. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(2), 195-202.

Souza, O. E., & Maful, R. M. (2004). Habilidades de leitura e de escrita no início da alfabetização. *Psicologia da Educação*, 19(2), 55-72.

Stein, L. M. (1994). *Teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Sternberg, R. (2008). *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Stothard, S. E. (2004). Avaliação da compreensão da leitura. Em M. Snowling & J. Stackhouse (Orgs.) *Dislexia, fala e linguagem: um manual do profissional* (pp.121-141; M. F. Lopes, tradução). Porto Alegre: Artmed.

Sutuchi, F. R., Nascimento, T. L., Bevilaqua, C. M., & Brito Neto. V. R. (2007). Linguagem oral de crianças com cinco anos de uso de implante coclear. *Pró- Fono. Revista de Atualização Científica*, 19(2), 167-176.

Tonelotto, J. M. F., Fonseca, C. L., Tedrus, A. S. M. G., Gibert, P. A. M., Antunes, A. T., & Pensa, S. A. N. (2005). Avaliação do desempenho escolar e habilidades básicas de leitura em escolares do ensino fundamental. *Avaliação Psicológica*, 4(1), 33-43.

Trevisan, B. T., Montiel, J. M., Dias, N. M., & Capovilla, A. G. S. (2008). Avaliação do vocabulário receptivo em crianças do ensino fundamental: teste de vocabulário por imagens Peabody (TVIP). Em L. A. Sennyey & F. C. Capovilla (Orgs.), *Transtornos de aprendizagem: da avaliação à reabilitação* (pp. 261-268). São Paulo, SP: Artes Médicas.

Urbina, S. (2007). *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre, RS: Arned.

Vance, M. (2004). Avaliação das habilidades de processamento da fala nas crianças: uma análise de tarefas. Em M. Snowling & J. Stackhouse (Ed.), *Dislexia, fala e linguagem: um manual do profissional* (pp.57 -74) (M. F. Lopes, tradução). Porto Alegre, RS: Artmed.

Van Den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J., Butler, J., White, M. J., & Lorch, E. P. (2005). Em: S. G. Paris & A. S. Stahl (Orgs.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 107-130). Mahwah: LEA.

Viana, H. M. (1976). *Testes em Educação*. Rio de Janeiro: Fename.

Zucoloto, A. K., & Sisto, F. F. (2002). Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. *Interação em Psicologia*, 6(2), 157-166.

ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (1ª via pesquisador)
 ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS
 CEP – CHE/USF

**Evidências de validade da Bateria Informatizada de Linguagem Oral (BILOv3) em
 estudantes de Macapá**

Eu,,
 idade, residente a,
 cidade de, com documento de identidade (RG),
 dou meu consentimento livre e esclarecido para a participação como voluntário do projeto de pesquisa
 supra-citado, o qual é de responsabilidade dos pesquisadores Profª. Drª. Maria Cristina Rodrigues
 Azevedo Joly e Claudio Afonso Soares, aluno do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da
 Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1- O objetivo da pesquisa é verificar evidências de validade da Bateria Informatizada de Linguagem Oral (BILOv3) em estudantes de Macapá;
- 2- Durante o estudo serão utilizados três instrumentos, sendo um deles a Bateria Informatizada de Linguagem Oral (BILOv3), Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP) e Teste de Desempenho Escolar (TDE). Eles serão aplicados coletiva e individualmente;
- 3- A aplicação da pesquisa não causará riscos conhecidos para a saúde física ou mental, mas poderá causar constrangimento;
- 4- Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a participação do menor sob minha responsabilidade na referida pesquisa;
- 5- Os dados pessoais do participante serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 6- Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelos telefones (11) 2454-8028 ou (11) 2454-8981;
- 7- Poderei entrar em contato com a professora responsável pelo estudo, Profª. Drª. Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly, sempre que julgar necessário, pelo telefone (11) 4534 8103;
- 8- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

_____, ____ de _____ de 20_____.

Assinatura do Responsável Legal:

Nome do Pesquisador Responsável pelo estudo e assinatura:



Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (2ª via participante)
 ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS
 CEP – CHE/USF

**Evidências de validade da Bateria Informatizada de Linguagem Oral (BILOv3) em
 estudantes de Macapá**

Eu,,
 idade, residente a,
 cidade de, com documento de identidade (RG),
 dou meu consentimento livre e esclarecido para a participação como voluntário do projeto de pesquisa
 supra-citado, o qual é de responsabilidade dos pesquisadores Profª. Drª. Maria Cristina Rodrigues
 Azevedo Joly e Claudio Afonso Soares, aluno do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da
 Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1- O objetivo da pesquisa é verificar evidências de validade da Bateria Informatizada de Linguagem Oral (BILOv3) em estudantes de Macapá;
- 2- Durante o estudo serão utilizados três instrumentos, sendo um deles a Bateria Informatizada de Linguagem Oral (BILOv3), Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP) e Teste de Desempenho Escolar (TDE). Eles serão aplicados coletiva e individualmente;
- 3- A aplicação da pesquisa não causará riscos conhecidos para a saúde física ou mental, mas poderá causar constrangimento;
- 4- Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a participação do menor sob minha responsabilidade na referida pesquisa;
- 5- Os dados pessoais do participante serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 6- Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelos telefones (11) 2454-8028 ou (11) 2454-8981;
- 7- Poderei entrar em contato com a professora responsável pelo estudo, Profª. Drª. Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly, sempre que julgar necessário, pelo telefone (11) 4534 8103;
- 8- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

_____, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do Responsável Legal:

Nome do Pesquisador Responsável pelo estudo e assinatura:



Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly