

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Programa de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento

LARA POGGIO DE ANDRADE

**DESENVOLVIMENTO E ESTUDOS PSICOMÉTRICOS DO TESTE DE
COMPREENSÃO ORAL PARA 4º A 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

São Paulo

2020

LARA POGGIO DE ANDRADE

DESENVOLVIMENTO E ESTUDOS PSICOMÉTRICOS DO TESTE DE
COMPREENSÃO ORAL PARA 4º A 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade
Presbiteriana Mackenzie, como requisito final à obtenção
do título de Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento

ORIENTADOR(A): PROF.^a DRA. ALESSANDRA GOTUZO SEABRA
APOIO: CAPES

São Paulo
2020

A553d Andrade, Lara Poggio de.

Desenvolvimento e estudos psicométricos do teste de compreensão oral para 4º a 9º ano do ensino fundamental / Lara Poggio de Andrade.

83 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.

Orientadora: Alessandra Gotuzo Seabra.

Referências bibliográficas: f. 69-77.

1. Ensino fundamental. 2. Compreensão oral. 3. Avaliação neuropsicológica. I. Seabra, Alessandra Gotuzo, *orientadora*. II. Título.

CDD 370.1523

Bibliotecária Responsável: Andrea Alves de Andrade - CRB 8/9204

Folha de Identificação da Agência de Financiamento

Autor: Lara Poggio de Andrade

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Distúrbios do Desenvolvimento

Título do Trabalho: DESENVOLVIMENTO E ESTUDOS PSICOMÉTRICOS DO TESTE DE COMPREENSÃO ORAL PARA 4º A 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O presente trabalho foi realizado com o apoio de ¹:

- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- Instituto Presbiteriano Mackenzie/Isenção integral de Mensalidades e Taxas
- MACKPESQUISA - Fundo Mackenzie de Pesquisa
- Empresa/Indústria:
- Outro:

¹ **Observação:** caso tenha usufruído mais de um apoio ou benefício, selecione-os.

LARA POGGIO DE ANDRADE

DESENVOLVIMENTO E ESTUDOS PSICOMÉTRICOS DO TESTE DE
COMPREENSÃO ORAL PARA 4º A 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana
Mackenzie, como requisito final à obtenção do título de Mestre
em Distúrbios do Desenvolvimento.

ORIENTADOR(A): PROFª DRª ALESSANDRA GOTUZO SEABRA

Aprovada em: 11 / 02 / 2020.

BANCA EXAMINADORA



Profª Drª Alessandra Gotuzo Seabra (orientadora)
Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), São Paulo - SP



Prof Drª Cibelle Albuquerque la H. Amato
Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), São Paulo - SP



Profª Drª Tatiana Pontrelli Mecca
Faculdade Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo (FCMSCSP), São Paulo - SP

Agradecimentos

Agradeço a Deus por ter iluminado o meu caminho. Aos meus pais, Solange e Lenine, por todo amor, incentivo e apoio incondicional. Aos meus queridos irmãos, Luiza e Daniel, por ajudarem nos principais momentos de preocupações e que me fizeram rir quando eu mais precisei.

Às minhas amigas irmãs, Amábile e Fernanda, pela compreensão, apoio e por sempre estarem por perto mesmo eu estando longe. À minha amiga Patrícia, com seu olhar especial, me mostrou o mundo da pesquisa e, que nesse momento, me apresentou a Profª Drª Camila León com quem tenho, grandes aprendizados e me abriu novos caminhos. À Aline minha amiga, parceira de mestrado e de vida, por acreditar e me incentivar a todo instante com seu jeito especial de ser, e que me trouxe a querida Luiza, que me socorreu em muitos momentos. Às amigas Nati, Tati e Tércia do mestrado que compartilharam dos desafios que enfrentamos, sempre com o espírito colaborativo.

À minha querida orientadora Profª Drª. Alessandra Gotuzo Seabra, que me acolheu no grupo, acreditou em mim e teve muita paciência. Minha admiração, respeito por você, pelo seu trabalho é inspirador! A todo o grupo de pesquisa e principalmente ao parceiro de projeto Gabriel Brito, por me estar por perto e me ajudar, desde o tema do projeto, à minha amiga Analice por me acalmar e abrir portas, e a Suzete por todos os aprendizados e ajuda nas minhas coletas.

Às escolas que permitiram realizar as coletas. Aos meus voluntários: Thaisa, Giovanna, Camila, Marilene, Juliane, Fernando e Laís que contribuíram em todas as etapas de coleta, correção e tabulação e fizeram toda a diferença.

Às professoras desta banca Profª Drª. Cibelle Albuquerque la H. Amato e Profª Dra. Tatiana Pontrelli Mecca que aceitaram fazer parte da qualificação e defesa, trazendo ricas contribuições. À secretária do programa, que foi paciente e auxiliou para que fosse cumprida todas as etapas e prazos do Mestrado. À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio financeiro que viabilizou e contribuiu para a realização dessa pesquisa. À Universidade Presbiteriana e a todos os professores do curso pela elevada qualidade do ensino oferecido. Ao Proato por todo apoio na reta final de entrega,

A todos que me deram força nos momentos mais difíceis do Mestrado e souberam me encorajar de alguma forma.

RESUMO

ANDRADE, L.P. *Desenvolvimento e estudos psicométricos do teste de compreensão oral para 4º a 9º ano do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.

No Brasil, existem poucos instrumentos publicados para avaliação da compreensão oral, principalmente para alunos do Ensino Fundamental II. Essa habilidade, além de ser importante para a comunicação, é também um requisito para a aquisição da leitura e escrita. Entre as habilidades envolvidas na compreensão oral destacam-se o vocabulário, a compreensão de frases e de histórias e as figuras de linguagem. É fundamental dispor de instrumentos psicometricamente adequados que permitam avaliar essas habilidades, pois podem contribuir para a identificação de dificuldades e a promoção de uma intervenção adequada, levando a melhoras tanto na própria compreensão oral quanto nas habilidades de leitura. Assim, o presente estudo desenvolveu e buscou evidências psicométricas de um Teste de Compreensão Oral (TCO) do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Na primeira fase do estudo foram feitas buscas bibliográficas para embasar e desenvolver o novo instrumento. Na segunda fase, foram conduzidos estudos pilotos em escolas particular e pública para adequação dos itens e instruções de aplicação. Na terceira fase participaram 158 alunos de duas escolas particulares, avaliados com o TCO e o subteste Vocabulário do WISC IV. Na análise de variância do efeito de ano escolar sobre o escore total do TCO e de cada subteste, os resultados mostraram efeito significativo. Na correlação parcial de Pearson para verificar a relação entre as medidas do TCO, os dados apontam correlações significativas: alta a muito alta magnitude para correlação de frases incoerentes, vocabulário, compreensão de textos e provérbios com o total do TCO; de média magnitude entre frases incoerentes com textos e metáfora com provérbio e o total do TCO; de baixa magnitude entre vocabulário com os demais subtestes, frases incoerentes com provérbios e textos com metáforas e provérbios. Já na correlação do TCO com o Subteste de Vocabulário do WISC-IV, os dados apontam correlações significativas. Resultados da correlação do TCO com as médias de português e matemática foram significativos, de baixa magnitude. Assim, o presente estudo apresenta um novo instrumento para avaliação de compreensão oral e traz evidências de validade, principalmente por relação com progressão de ano escolar e com critérios externos (subteste de vocabulário do WISC IV e notas de português e matemática).

Palavras-Chave: Ensino fundamental, compreensão oral, avaliação neuropsicológica.

ABSTRACT

ANDRADE, L.P. *Development and psychometric studies of the oral comprehension test for 4th to 9th grade of elementary school*. Master's Dissertation, Graduate Program in Developmental Disorders, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.

In Brazil, there is a lack of published instruments for oral comprehension evaluation, specifically for Elementary School II students. This skill, besides being important for communication, is also a requirement for the acquiring of reading and writing. Among the skills involved in oral comprehension there are vocabulary, phrases and stories comprehension and figures of speech. It's essential having psychometrically adequate instruments that allow the assessment of those skills, because they can contribute to identifying difficulties and promoting an adequate intervention, leading to improvement in both oral comprehension and reading skills. Therefore, the present study developed and sought psychometrical evidences for an Oral Comprehension Test (OCT) ranging from 4th to 9th grade of Elementary School. On the first phase of the study, bibliographical researches were made to base and develop a new instrument. On the second phase, pilot studies were conducted on private and public schools aiming to adjust applications' items and instructions. On the third phase 159 participated, from two private schools, evaluated via OCT and the WISC-IV vocabulary subtest. On the variance analysis conducted to verify the effect of the school year on the OCT total score and each subtest, the results showed significative effect. On Pearson's partial correlation used to verify the performance of each OCT's subtest, data point to significative correlation on the following measures: high/very high magnitude for incoherent phrases correlation, vocabulary, texts and sayings comprehension regarding OCT's total; average magnitude for incoherent phrases with text and metaphors with sayings and OCT's total; low magnitude for vocabulary regarding other subtests, incoherent phrases with sayings and texts with metaphors and sayings. Regarding the correlation between OCT and WISC IV Vocabulary Subtest, data point to significative correlation. And the results of correlation between OCT and the average grades of Portuguese and Mathematics were of low magnitude. The present study presents a new oral comprehension evaluation instrument and brings evidences of its validity specifically in relation to school year progression and with external criteria (WISC IV Vocabulary Subtest and average grades of Portuguese and Mathematics).

Keywords: Elementary school, listening comprehension, Neuropsychological assessment.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Fase pré-linguística.....	15
Quadro 2 - Fase linguística.....	16
Quadro 3 - Desenvolvimento do vocabulário.....	18
Quadro 4 - Desenvolvimento da sintaxe e gramática.....	20
Quadro 5 - Desenvolvimento da pragmática.....	21
Quadro 6 - Classificação da magnitude das correlações.....	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Instrumentos de avaliação de compreensão auditiva/oral disponíveis no Brasil.....	25
Tabela 2 - Instrumentos de avaliação usados para o desenvolvimento do teste.....	27
Tabela 3 - Caracterização da amostra por idade.....	46
Tabela 4 - Caracterização da amostra por escola.....	47
Tabela 5 - Estatística descritiva do resultado total do TCO por ano escolar.....	48
Tabela 6 - Resultados da Análise de Variância do efeito de ano escolar sobre o escore total em Teste de Compreensão Oral.....	49
Tabela 7 - Estatística descritiva do Subteste de Vocabulário por itens e ano escolar.....	50
Tabela 8 - Resultados da Análise de Variância do efeito de ano escolar sobre o escore em Vocabulário do TCO.....	51
Tabela 9 - Estatística descritiva do Subteste de Frases Incoerentes por itens e ano escolar.....	53
Tabela 10 - Resultados da Análise de Variância do efeito de ano escolar sobre o escore em Frases Incoerentes do TCO.....	54
Tabela 11 - Estatística descritiva do Subteste de Compreensão de Textos por itens e ano escolar.....	56
Tabela 12 - Resultados da Análise de Variância do efeito de ano escolar sobre o escore em Compreensão de Textos do TCO.....	57
Tabela 13 - Estatística descritiva do Subteste de Compreensão de Metáforas por itens e ano escolar.....	58
Tabela 14 - Resultados da Análise de Variância do efeito de ano escolar sobre o escore em Compreensão de Metáforas do TCO.....	59
Tabela 15 - Estatística descritiva do Subteste de Compreensão de Provérbios por itens e ano escolar.....	60
Tabela 16 - Resultados da Análise de Variância do efeito de ano escolar sobre o escore em Compreensão de Provérbios do TCO.....	61
Tabela 17 - Correlação parcial de Pearson entre as diversas medidas do TCO (gl=150).....	63
Tabela 18 - Correlação parcial de Pearson entre as medidas dos subtestes do TCO com o subteste de vocabulário do WISC-IV (gl=139).....	65
Tabela 19 - Correlação parcial de Pearson entre as medidas dos subtestes do TCO com as notas de Português e Matemática (gl=91).....	66

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1.LINGUAGEM.....	13
1.1 Linguagem Oral.....	13
1.2 Desenvolvimento da Linguagem Oral.....	14
2. COMPREENSÃO ORAL.....	17
2.1 Vocabulário.....	18
2.2 Compreensão oral de frases e histórias	19
2.3 Linguagem Figurada.....	22
3. AVALIAÇÃO DE COMPREENSÃO ORAL	24
3.1 Considerações Psicométricas.....	28
4. OBJETIVOS.....	31
5. DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	32
6. FASE 1: DESENVOLVIMENTO DO INSTRUMENTO.....	33
6.1 Objetivo.....	33
6.2 Método.....	32
6.3 Teste de Compreensão Oral.....	33
6.3.1 Subteste de Vocabulário.....	34
6.3.2 Subteste de Frases Incoerentes.....	35
6.3.3 Subteste de Compreensão de Textos.....	36
6.3.4 Subteste de Compreensão de Metáforas.....	37
6.3.5 Subteste de Compreensão de Provérbios.....	38
7. FASE 2: ESTUDO PILOTO.....	39
7.1 Objetivo.....	39
7.2 Método.....	39
7.2.1 Estudo Piloto 1.....	39
7.2.2 Participantes.....	39
7.2.3 Instrumentos.....	39
7.2.4 Procedimento.....	39
7.2.5 Estudo Piloto 2	40
7.2.6 Participantes.....	40
7.2.7 Instrumentos.....	40
7.2.8 Procedimento.....	40
7.2.9 Estudo Piloto 3.....	41
7.2.10 Participantes.....	41

7.2.11 Instrumentos.....	41
7.2.12 Procedimento.....	41
7.3 Resultados dos três estudos pilotos e adaptações nos instrumentos.....	41
7.3.1 Adaptações do Subteste de Vocabulário.....	42
7.3.2 Adaptações do Subteste de Frases Incoerentes.....	43
7.3.3 Adaptações do Subteste de Compreensão de Textos.....	44
7.3.4 Adaptações do Subteste de Compreensão de Metáforas.....	44
7.3.5 Adaptações do Subteste de Compreensão de Provérbios.....	45
7.3.6 Fechamento da versão final do teste.....	45
8. FASE 3: ESTUDO DE ANÁLISE DE VALIDADE.....	46
8.1 Objetivo.....	46
8.2 Método.....	46
8.2.1 Participantes.....	46
8.2.2 Instrumentos.....	47
8.2.2.1 Subteste de vocabulário do WISC IV (Wechsler, 2014).....	47
8.2.3 Procedimento.....	47
8.3 Resultados e Discussão.....	48
8.4 Análise de efeito de ano escolar sobre os desempenhos no TCO.....	48
8.4.1 Análise do efeito de ano escolar sobre os desempenhos do SV.....	49
8.4.2 Análise do efeito de ano escolar sobre os desempenhos do SFI.....	51
8.4.3 Análise do efeito de ano escolar sobre os desempenhos do SCT.....	54
8.4.4 Análise do efeito de ano escolar sobre os desempenhos do SCM.....	57
8.4.5 Análise do efeito de ano escolar sobre os desempenhos do SCP.....	59
8.5 Análise de correlação entre os desempenhos nos testes.....	62
8.5.1 Correlações de desempenhos do TCO nos subtestes e no escore total.....	63
8.5.2 Correlações entre o TCO com o subteste de vocabulário do WISC IV.....	64
8.5.3 Correlações entre os desempenhos nos vários testes com as notas de português e matemática.....	65
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
10. REFERÊNCIAS.....	69
Anexo 1.....	78
Anexo 2.....	80
Anexo 3.....	82

INTRODUÇÃO

A comunicação humana permite a transmissão de mensagens entre os indivíduos. Ela acontece com todas as idades, dos bebês até os mais idosos, de diferentes formas. Um dos veículos de comunicação é a linguagem (FERRACINI et al, 2006). Existem muitas maneiras de se comunicar, porém, na espécie humana, uma das mais utilizadas e importantes para expressar pensamentos e se relacionar é a linguagem oral (RIPER; EMERICK, 1997).

A linguagem oral é composta por conjuntos de símbolos e regras. Os símbolos usados podem ser as palavras que, combinadas de várias formas a partir de regras, transmitem uma mensagem. É por meio dela que um falante pode expressar suas ideias mentais transmitindo informações, enquanto o ouvinte recebe essas informações utilizando sua compreensão oral para que a comunicação aconteça (RIPER; EMERICK, 1997).

O desenvolvimento da linguagem oral começa desde os primeiros anos de vida e pode ser estimulada durante a primeira infância. Assim a criança aprende a compreender o que as outras pessoas falam e a se expressar (MOUSINHO; CORREA; OLIVEIRA, 2019). Vários aspectos então envolvidos na compreensão da linguagem como o vocabulário, a sintaxe, a semântica, a pragmática e as figuras de linguagem (PAPALIA; FELDMAN, 2013) e um depende do outro para se desenvolverem (SUN et al., 2018). Estudos mostram a relação das habilidades: vocabulário, sintaxe e pragmática como fatores importantes para a compreensão oral (KIM; PARK; PARK, 2015; APEL; APEL, 2011; BERNINGER et al., 2002; MOATS, 2000).

Além disso, a linguagem oral influencia o processo de leitura e escrita (MELBY-LERVÅG; LYSTER, HULME, 2012; SEABRA; DIAS, 2012; PAZETO, 2016; SONG et al., 2014) e prejuízos em compreensão oral podem resultar em dificuldades escolares no ensino fundamental e, conseqüentemente, no ensino médio. Nos resultados apresentados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) em 2018, 50% dos brasileiros tiveram baixa proficiência em leitura. Outro dado, também de 2018, divulgado pelo IBGE em relação à evasão escolar, aponta que 11,8% dos adolescentes estão fora da escola. Portanto, é importante detectar e intervir nessas dificuldades. Um passo inicial para realizar esse processo é fazendo a avaliação dessas habilidades com instrumentos normatizados e padronizados. Porém, os instrumentos para avaliá-las são escassos no Brasil, especialmente para o final do ensino fundamental I e ensino fundamental II, além de alguns serem restritos para determinados profissionais.

Portanto, o presente estudo, pertencente à linha de pesquisa “Políticas e formas de atendimento em educação, psicologia e saúde”, tem como objetivo principal desenvolver e verificar evidências de validade de um instrumento que avalie a habilidade de compreensão oral em alunos do Ensino Fundamental do 4º ao 9º anos. O uso do instrumento será aberto para diferentes profissionais da saúde e educação, incluindo os professores. Inicialmente será descrita a fundamentação teórica que subjaz ao estudo e, em seguida, objetivos, método, resultados, discussões e considerações finais.

1. LINGUAGEM

A linguagem, de acordo com a psicologia cognitiva, é um sistema em que símbolos, sons ou gestos, são utilizados para a comunicação. Pode-se definir também a linguagem como um tipo de comunicação que combina organização de ideias em palavras, convertendo pensamentos mais abstratos em concretos em forma de fala, escrita ou sinais (STERNBERG, 2008). Seu desenvolvimento ocorre a partir das interações de fatores biológicos, sociais e emocionais (SCOPEL; SOUZA; LEMOS, 2012; NAVAS, 2006).

A linguagem possui seis características: *é comunicativa*, ou seja, possibilita a comunicação entre as pessoas de mesmo idioma; *é arbitrariamente simbólica*, pois a relação entre a palavra e seu significado não é semelhante; *é regularmente estruturada*, ou seja, determinados padrões das letras e sons estabelecem palavras com significados, do mesmo modo que padrões de palavras também resultam em frases, parágrafos e textos com significados; *é estruturada em múltiplos níveis*, isto é, a linguagem pode ser estudada em sons, significados, palavras, frases, parágrafos; *é gerativa*, para a elaboração e criação de enunciados novos de forma ilimitada, e *é dinâmica*, pois a evolução da língua acontece de forma constante. A linguagem também tem dois aspectos fundamentais: a codificação (resulta em transmitir os pensamentos em falas, gestos, escrita) e a decodificação (deduzir o significado da mensagem, que pode chegar por meio da fala, escrita ou gestos) (STERNBERG, 2008).

No próximo tópico serão descritos a linguagem oral e seus componentes.

1.1 Linguagem oral

A linguagem oral é a forma de comunicação mais utilizada em nossa espécie. Ela é constituída por um sistema com regras e princípios que permitem ao falante codificar significados em sons e ao ouvinte, decodificar sons em significados (BEE, 2003; SCHIRMER et al., 2004). Para o seu uso, é preciso que falantes e ouvintes tenham conhecimento das regras que combinam os sons em palavras e as palavras em frases, que utilizem a estrutura das frases e os significados das palavras para que haja a transmissão e compreensão da mensagem, e, também, que tenham conhecimento do uso das regras do discurso social de modo que haja comunicação efetiva (FERRACINI et al., 2006; TREVISAN et al., 2012).

Outro fator importante é o processamento auditivo da informação pois é a principal via de entrada para a aquisição da linguagem oral e da escrita (STADULNI et al., 2019). Desde cedo, a criança está rodeada de diversos tipos de sons e palavras que a predispõem para o

desenvolvimento da linguagem oral (NAVAS, 2006). A linguagem oral possibilita à criança se expressar e compreender o que as outras pessoas falam (MOUSINHO; CORREA; OLIVEIRA, 2019).

A representação da linguagem oral pode ser dividida em seis componentes: 1) fonológico, que diz respeito aos sons da fala; 2) morfológico, que se refere às unidades de significados que correspondem a uma palavra ou parte dela; 3) semântico, referente ao significado das palavras; 4) sintático, que são as regras por meio das quais as palavras se combinam para formar frases; 5) pragmático, a maneira como a linguagem é usada e interpretada, tanto do falante como do ouvinte, envolvendo a variação de situações e contextos; 6) prosódico, que engloba as habilidades de reconhecimento e compreensão para produzir significado efetivo, semântico e rítmico na entonação da fala (SALLES; RODRIGUES, 2014; PEDROSO; ROTTA, 2016).

Todos esses componentes fazem parte da estrutura da linguagem oral e costumam ser aprendidos sem uma instrução formal (FERRACINI et al., 2006), ou seja, falantes e ouvintes são capazes de aprender naturalmente o uso destes componentes, mesmo sem saber classificar cada parte de um discurso (CORREA, 1999; NAVAS, 2006). Eles também são importantes para os dois aspectos da linguagem: recepção ou compreensão e produção ou expressão.

A fase mais importante para o desenvolvimento das habilidades de linguagem oral ocorre nos primeiros anos de vida da criança com a interação e a maturação do sistema nervoso. Formam-se novas conexões neuronais resultando no aprendizado da linguagem (FRIEDERICI, 2006; SANTOS et al., 2008). No tópico seguinte, será descrito o desenvolvimento da linguagem oral.

1.2 Desenvolvimento da Linguagem oral

O desenvolvimento da linguagem oral depende da interação de alguns fatores como o cognitivo, a percepção auditiva, o ambiente e principalmente a interação social (GURGEL et al., 2014; FROTA; NAME, 2017). A partir do nascimento do bebê, inicia-se a fase *pré-linguística*, quando ele expressa seus sentimentos e necessidades através do choro e balbucios. Com o tempo, o bebê passa a imitar sons, reconhecer os sons da fala, a compreendê-los e usar os gestos (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Por meio dos gestos acontecem as primeiras intenções comunicativas do bebê que contribuem para o desenvolvimento da fala (LIMA; CRUZ-SANTOS, 2012), e antes mesmo de bebê falar, ele já é capaz de compreender as palavras que escuta (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

No Quadro 1, as autoras Papalia e Feldman (2013 p. 193) apresenta um resumo aproximado do desenvolvimento da fase *pré-linguística*.

Quadro 1- Fase pré-linguística

Idade	Desenvolvimento
Nascimento	É capaz de perceber a fala, chorar, dar alguma resposta ao som
1 mês	Arrulhos e risos
3 meses	Brinca com os sons da fala
5 a 6 meses	Frequentemente reconhece os padrões sonoros ouvidos
6 a 7 meses	Reconhece todos os fonemas da língua nativa
6 a 10 meses	Balbucia sequências de consoantes e vogais
9 meses	Utiliza gestos para se comunicar e brinca de gesticular
9 a 10 meses	Imita sons intencionalmente
9 a 12 meses	Utiliza gestos sociais

Ao falar a primeira palavra, o bebê inicia a *fase linguística*, ou seja, expressa um significado. Mas antes de associar os sons a significados, o bebê aprende a identificar padrões sonoros que ouve com determinada frequência à sua volta, como, o próprio nome (NEWMAN, 2005). Por volta dos 8 meses, ou até mesmo antes, começa a aprender as palavras diferenciando os sons das sílabas (como pa e pai) e armazená-las na memória. Também percebe a pronúncia, a ênfase nas sílabas e mudanças de entonação. Esse aprendizado é a base para o crescimento do vocabulário (SWINGLEY, 2008).

No Quadro 2, é apresentado um resumo do desenvolvimento inicial da linguagem na fase *linguística* segundo as autoras Papalia e Feldman (2013 p. 193).

Quadro 2- Início da fase linguística

Idade	Desenvolvimento
10 a 14 meses	Fala a primeira palavra (geralmente o nome de alguma coisa)
10 a 18 meses	Fala palavras simples
16 a 24 meses	- Aprende muitas palavras, expandindo rapidamente o vocabulário expressivo (de cerca de 50 palavras para 400) - Utiliza verbos e adjetivos
1 ano e meio a 2 anos	Fala a primeira frase (duas palavras)
2 anos	Utiliza muitas frases de duas palavras, deixa de balbuciar, quer conversar
2 ano e meio	Aprende palavras novas quase todos os dias, fala em combinações de três ou mais palavras, comete erros gramaticais

O vocabulário receptivo se desenvolve conforme a compreensão oral for rápida, precisa e eficiente (FERNALD et al., 2006). Aos 18 meses, é possível que as crianças compreendam 150 palavras, mas usem somente cerca de 50 (KUHL, 2004). O acréscimo de novas palavras ao vocabulário expressivo inicialmente é lento, porém, entre 16 e 24 meses, pode acontecer um desenvolvimento significativo (GANGER; BRENT, 2004), pois as crianças que antes falavam por volta de 50 palavras passam a falar muitas delas (COURAGE; HOWE, 2002). Outro fator importante é em relação ao vocabulário expressivo, quanto mais rápido for a sua aquisição, melhor é a precisão do reconhecimento das palavras no segundo ano de vida (FERNALD et al., 2006).

Ao juntar duas palavras na sua fala, a criança está construindo as primeiras frases para expressar algo. Com isso, inicia o desenvolvimento da sintaxe: o uso das regras gramaticais (artigos, verbos, preposições, conjunções, indicadores de plural) para formar sentenças, por volta dos 20 a 30 meses. Em torno dos 3 anos, a criança já consegue comunicar o que pretende falar (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Para a criança para aprender uma língua, ela precisa conhecer os sistemas fonético e fonológico da sua comunidade linguística (MARINHO; ARAUJO; THOMOPOULOS, 2012).

O presente trabalho enfocará especificamente os aspectos de compreensão da linguagem oral, conforme descrito no tópico seguinte.

2. COMPREENSÃO ORAL

A compreensão oral é a capacidade de entender a linguagem falada, ou seja, o conteúdo linguístico que se escuta (SMEEKENS; RIKSEN-WALRAVEN; BAKEL, 2008; ARAÚJO; MARTELETO; SCHOEN-FERREIRA, 2010). Refere-se, portanto, à capacidade de compreender os significados das palavras em seus diferentes contextos, nas variações de melodia e entonação da voz, por exemplo, durante uma conversa (ARMONIA et al, 2015; ARAÚJO; MARTELETO; SCHOEN-FERREIRA, 2010).

A compreensão usualmente vem antes da expressão da linguagem, assim, a criança é capaz de entender palavras e frases antes de se expressar oralmente (NAVAS, 2006). A maneira como os pais e professores conversam com a criança, a variedade e qualidade do vocabulário e as vivências ambientais proporcionam a aprendizagem de palavras e frases novas. Muitas delas podem ser apenas compreendidas e não usadas. Há evidências de que a quantidade de palavras compreendidas oralmente seja duas vezes maior do que as palavras emitidas, mostrando que o desenvolvimento da compreensão oral é mais rápido que o da expressão (ARAÚJO; MARTELETO; SCHOEN-FERREIRA, 2010).

Para haver compreensão oral são necessários diversos processos. Por exemplo, é preciso que ocorra o processamento auditivo da informação, sendo realizada a associação dos sons (fonemas) ao seu significado. A criança começa a compreender o significado de algumas palavras que reconhece (capacidades de relacionar os padrões fonológicos ouvidos com alguma representação), o que resulta na formação do léxico mental (NAVAS, 2006). O léxico mental linguístico diz respeito ao conjunto de palavras armazenadas no repertório linguístico de uma pessoa (SALLES, RODRIGUES, 2014) e seus significados são utilizadas para definir uma classe de objetos, seres, eventos ou características (ACOSTA et al., 2003).

Gazzaniga, Ivry e Mangun (2006) definem o léxico linguístico como um armazenamento mental de informações em relação às palavras, que inclui, por exemplo, suas características semânticas e sintáticas. Já Sternberg (2008) destaca que o léxico inclui o conjunto de morfemas de uma língua ou o repertório linguístico de um sujeito.

Observa-se, portanto, que há vários aspectos ou componentes envolvidos na compreensão oral, tais como o significado das palavras e a união dessas para formar frases e textos. A seguir serão abordadas algumas dessas habilidades, que serão foco do presente trabalho.

2.1 Vocabulário

A exposição aos estímulos ambientais, como conversas, músicas e brincadeiras, resulta na formação do vocabulário, habilidade importante para a compreensão oral (SEABRA, 2011). O conjunto de palavras que o sujeito conhece forma seu vocabulário. As palavras são necessárias para habilidades como a comunicação, o pensamento e a aprendizagem (MOUSINHO; CORREA; OLIVEIRA, 2019).

O Quadro 3, dos autores Kolb e Whishwa (2002, p.255), apresenta a quantidade de vocabulário esperado para cada faixa etária.

Quadro 3- Desenvolvimento do Vocabulário

Idade	Desenvolvimento
12 meses	5 a 10 palavras e pode dobrar nos próximos 6 meses
24 meses	Vocabulário se expande e pode ter entre 200 e 300 palavras
36 meses	Possui vocabulário entre 900 e 1000 palavras
4 anos	Possui vocabulário com mais de 1500 palavras
5 anos	Vocabulário com cerca de 1500 palavras
6 anos	Fala um vocabulário em torno de 2.600 palavras e compreende por volta de 20.000 a 24.000 palavras
Por volta de 12 anos	Vocabulário com mais de 50.000 palavras
16 a 18 anos	Aproximadamente 80.000 palavras

Quanto maior o número de palavras, maior será o repertório e o conhecimento que favorece novos aprendizados, permitindo também adquirir melhor precisão ao falar e na compreensão da fala (MOUSINHO; CORREA; OLIVEIRA, 2019).

O vocabulário relaciona-se ao léxico linguístico, especificamente ao significado das palavras. À medida em que a criança adquire vocabulário e agrupa as palavras de acordo com seu significado, elas lidam com um conjunto de traços do referente, ou seja, elas vão gradativamente apreendendo características específicas referentes às palavras armazenadas, pois as classificações e associações dos significados acontece de acordo com as suas experiências. Por exemplo, se a criança conhece o significado de “*pássaro*” como “*canário*”, ela vai comparar outros “*significados de aves*” com a imagem de “*canário*”, que é o modelo que ela tem no grupo de “*pássaros*”. Os grupos de palavras podem ser criados também por meio de traços perceptivos (forma e cor) ou funcionais (acrescentar “*faca*” em objetos para

“*comer*”). Assim, umas das possibilidades para avaliar o léxico é verificando o modo como a criança utiliza as palavras para explicar determinados significados (ACOSTA et al., 2003).

À medida que aumentam as vivências das crianças, os significados das palavras mudam, pois, o sistema semântico não se mantém estável (ACOSTA et al., 2003). Assim, o vocabulário é desenvolvido lentamente por meio de muitas exposições diferentes a palavras e seus significados (STERNBERG, 2008). O autor Zorzi (2003) descreve os “bons falantes” como aqueles que possuem um vocabulário mais rico e diversificado.

A compreensão das palavras ocorre desde o primeiro ano de vida, aumenta no segundo ano e continua até por volta dos 17 anos (GURGEL et al., 2010). Um estudo longitudinal mostrou o aumento do vocabulário ao longo dos anos escolares com crianças de 4 a 11 anos, e o ambiente como um dos fatores, e o impacto desse crescimento na compreensão de leitora em crianças de 11 anos (SONG et al., 2014).

Além do vocabulário, que se refere à compreensão no nível da palavra, outras habilidades de compreensão oral são importantes. Habilidades mais complexas devem ser alcançadas, como frases e histórias que necessitam ser interpretadas e compreendidas. O tópico seguinte tratará dessas habilidades.

2.2 Compreensão oral de frases e histórias

Para compreender frases e histórias, além do significado individual das palavras, são necessárias outras habilidades, tal como o conhecimento morfossintático, ou seja, da organização formal do sistema linguístico. O estudo da morfologia (a forma ou estrutura interna das palavras) e da sintaxe (função ou regras de combinação das palavras em orações) pode ocorrer de forma separada ou conjunta, sendo esta última a tendência da linguística moderna (ACOSTA et al., 2003).

Assim, outros componentes da linguagem podem ser usados para compreender o significado das palavras unidas em frases e em histórias, como a gramática. Ao escutar as palavras, é possível deduzir seus significados a partir do modo de como elas são utilizadas nas frases e diferentes contextos (ARAÚJO; MARTELETO; SCHOEN-FERREIRA, 2010). A gramática é o conjunto de regras que determina o uso considerado correto de uma língua (HOUAISS, 2009 p. 381) e é encontrada em qualquer atividade no uso da linguagem. Na interação entre duas pessoas ou mais, ela é determinante para se compreender as intenções do falante a partir da organização dos elementos linguísticos (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2013). Dentre esses elementos gramaticais, a sintaxe é caracterizada como regras pelas quais as

palavras se combinam para formar frases com sentido (PEDROSO; ROTTA, 2016). A sintaxe é importante durante a compreensão de frases orais e escritas e seu uso acontece através das pistas gramaticais (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2006) interferindo diretamente na interpretação (CARVALHO, 2018). A compreensão das regras de sintaxe, ou seja, como as palavras são organizadas em frases, torna-se mais complexas ao longo da progressão escolar (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Por exemplo, as conjunções são conectivos usados para obter coesão e coerência, e também estabelecer as relações entre frases (MOUSINHO; CORREA; OLIVEIRA, 2019).

No Quadro 4 são apresentados alguns marcos do desenvolvimento da sintaxe e da gramática de acordo com os autores Muszkat e Rizzutti (2016 p. 161, 162, 163) e Papalia e Feldman (2013 p. 273, 407).

Quadro 4 - Desenvolvimento da sintaxe e gramática

Idade	Desenvolvimento
2 anos e 1 mês	Usa frases com substantivo e verbo
2 anos e meio	Usa o pronome <i>eu</i>
3 anos	Usa frases de 3 a 4 palavras, pronomes, preposições; plural; respondem perguntas: <i>o que</i> e <i>onde</i>
4 e 5 anos	Frases com 4 e 5 palavras e completas: declarativa e negativa (<i>não estou com fome</i>), interrogativa (<i>Por que não posso ir lá fora?</i>), imperativa (<i>Pegue a bola!</i>)
6 anos	Compreende voz passiva, dupla negativa e subjuntivo; usa orações dependentes; conjunções
7 anos	Articula bem os fonemas
8 anos e 9 anos	Diferenciar significados entre sentenças parecidas. Exemplos: <i>John prometeu a Bill fazer compras</i> ” e <i>“John disse para Bill fazer compras”</i>
9 anos	Domina verbos irregulares
Adolescência	Uso de conjunções: <i>entretanto, embora, caso contrário, portanto, na verdade, entre outros</i>

Além do desenvolvimento das habilidades de vocabulário, sintaxe e gramática, as crianças, desde muito cedo, desenvolvem a pragmática (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Essa

refere-se ao uso da linguagem no contexto social, possui função comunicativa, e mantem-se em constante desenvolvimento conforme o ambiente, a cultura e contexto que acontece (SUN et al., 2018). Estudos mostram a relação dessas três habilidades de linguagem oral: vocabulário, o conhecimento sintático e pragmática como fatores importantes para a compreensão oral (KIM; PARK; PARK, 2015; APEL; APEL, 2011; BERNINGER et al., 2002; MOATS, 2000).

No Quadro 5 as autoras Papalia e Feldman (2013 p. 274, 407) apresentam alguns marcos do desenvolvimento da linguagem pragmática.

Quadro 5 - Desenvolvimento da pragmática

Idade	Desenvolvimento
3 anos	Fala e presta atenção no efeito de sua fala sobre os outros
5 anos	Adapta o que diz àquilo que o ouvinte sabe; usam as palavras para resolver conflitos; usam uma linguagem mais polida com menos ordens diretas ao conversar com adultos do que com outras crianças
6 anos	Reproduzem pequenas histórias de livros, filmes
8 anos	Histórias mais longas e complexas
Adolescência	Perspectiva social: capacidade de adaptar sua conversa ao nível de conhecido e no ponto de vista da outra pessoa

Outras habilidades importantes são a consciência metalinguística e a prosódia. A consciencia metalinguistica é definida como uma habilidade de manipulação mental a partir do que é elaborado da compreensão de frases e textos, ou seja, pensar sobre a linguagem (TUNMER; HERRIMAN; NESDALE, 1988; GOMBERT, 2003). Já a prosódia refere-se às características rítmicas, entonação e acentuação na fala (CORREA, 2004) e também se relaciona aos demais aspectos da linguagem oral, tal como a pragmática.

Essas habilidades são fundamentais para a compreensão de frases e textos e influenciam o uso social da linguagem. Uma outra habilidade também importante para a compreensão oral são as figuras de linguagem (CORREA, 2004). No próximo tópico será descrita a linguagem figurada.

2.3 Linguagem Figurada

A linguagem figurada pode ser definida como uma linguagem usada de forma não literal (URIBE, 2013). Refere-se a uma área de união entre semântica e gramática, visto que o significado figurativo é extraído dessa relação nas palavras com significados não usuais, ou seja, o uso dessas palavras possui significados além do que se referem normalmente (ACOSTA et al., 2003).

A linguagem figurada é recorrente nas conversas cotidianas, portando a habilidade em compreender essas expressões é essencial para que as pessoas possam ter uma boa comunicação (SIQUEIRA, 2018). Um exemplo de linguagem figurada seria, ao supor uma conversa entre duas pessoas, uma delas comentar que “*um colega bateu as botas*”. Nesse caso, o ouvinte dessa frase só vai acessar o significado “*morrer*” se tiver aprendido o sentido figurado da expressão, pois os significados literais de “*bater*” e “*botas*” não fazem sentido no contexto da frase. Assim, ao conhecer o significado de uma expressão de linguagem figurada, facilita-se a compressão da mensagem (SIQUEIRA, 2018).

O Modelo de Elaboração Global (GEM) descreve a ordem do desenvolvimento da linguagem em termos literal e figurado na infância (CACCIARI; LEVORATO, 1995). A primeira fase é predominante e acontece até os 7 anos de idade, o desenvolvimento da linguagem se estabelece em palavra por palavra com uma compreensão literal do discurso. Na segunda fase, dos 7 até os 9 anos, a criança começa a perceber pistas de uma compreensão não literal e a identificar diferenças entre as formas contextuais e a literais. Já na terceira fase, dos 10 aos 12 anos, crianças e adolescentes já identificam as diferentes formas linguísticas e suas intenções durante uma comunicação. Na quarta fase, até os 15 anos, a habilidade de usar a linguagem figurada é quase completa e na última fase após essa idade, essa habilidade é igual a de um adulto, pois usa a linguagem figurada com criatividade e consciência metalinguística (SIQUEIRA et al., 2017).

Os autores Cacciari e Padovani (2012) destacam que não há uma precisão na idade de cada fase do desenvolvimento da linguagem, pois elas podem ter início de acordo com os estímulos dados. Porém, de acordo com Gibbs (1991), as crianças já podem começar a entender algumas linguagens figuradas. Um estudo mostrou que crianças francesas com 5 anos podem aprender algumas expressões (CAILLIES, LE SOURN-BISSAOUI, 2006). Por exemplo se uma mãe diz para um filho que “*sente não ter dado bola para ele*”, essa mãe está usando uma expressão idiomática para expressar que lamenta não ter dado muita atenção para seu filho (SIQUEIRA et al., 2017). Um estudo brasileiro mostrou que, quanto maior a idade do indivíduo,

maior será seu conhecimento de linguagem figurada, e, nesse mesmo estudo, as crianças de até 7 anos não interpretaram bem a linguagem figurada, corroborando o modelo proposto por Cacciari e Levorato (1995).

Dentre as variações das figuras de linguagem, temos a metáfora e o provérbio. A metáfora é caracterizada como uma forma de comparar, de maneira implícita, a semelhança entre dois termos sem um significado literal. Por exemplo, para que haja compreensão da metáfora na frase “*as pessoas gastam muito pois não têm o pé no chão*”, é necessário identificar a relação de sentidos entre as expressões “*pés no chão*” e “*gastar muito*” (PRIMI, 2007).

Já os provérbios são termos usados para transmitir conhecimentos, valores e sabedoria dos antigos, passados de geração para geração (EHINENI, 2016). Também podem ser definidos como expressões ou “ditados” com significados mais geral do que um significado literal das palavras. Por exemplo, ao dizer a expressão “*quem tudo quer, nada tem*”, refere-se a uma pessoa que tem dificuldades em fazer escolhas e planejamento para alcançar seus objetivos (ACOSTA et al., 2003). A capacidade de compreender e interpretar ditos proverbiais busca explicar o desenvolvimento e o processamento da linguagem figurativa (CIESLICKA, 2002).

De maneira geral, estudos atuais em relação ao uso não literal da linguagem têm contribuído para destacar a importância da linguagem figurada na cognição humana, pois além do discurso poético, ela é muito usada na linguagem cotidiana (BARRETO; MARCILESE; OLIVEIRA, 2018).

Dada a importância da linguagem para o desenvolvimento de crianças em seus vários aspectos, e especificamente da compreensão oral, tema do presente trabalho, o tópico seguinte tratará da avaliação da compreensão da linguagem oral.

3. AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO ORAL

A avaliação da compreensão oral é importante pois, como anteriormente descrito, possíveis prejuízos nessa habilidade podem comprometer tanto a comunicação quanto outras áreas da vida, como a aquisição e o uso da linguagem escrita. Além disso, a avaliação da compreensão oral pode contribuir, por exemplo, no diagnóstico diferencial (CAPOVILLA, 2005b). Assim, um sujeito que apresentar baixo desempenho em um teste de compreensão de leitura e bom desempenho em um teste de compreensão oral, possivelmente tem uma dificuldade voltada para a habilidade de leitura, enquanto a habilidade de compreensão oral estaria assim preservada. Porém, caso ele apresente dificuldades já na compreensão oral, procedimentos específicos para detalhar tal avaliação e introduzir uma intervenção nessa área devem ser realizados (BRITO et al., 2018).

Para avaliação da compreensão oral, é importante o uso de testes que verifiquem as habilidades da linguagem oral, além de analisar qualitativamente outros aspectos baseados nas queixas apresentadas pela família e a escola. Outro fator importante é que os testes a serem usados sejam normatizados e padronizados para uma determinada população (SNOWLING; STACKHOUSE, 2004). Identificar as dificuldades da linguagem oral a partir dos resultados da avaliação podem contribuir para uma identificação das dificuldades e, portanto, promover uma intervenção adequada (GURGEL, 2014; CAIN; OAKHILL, 2007; FRANÇA; WOLF; MOOJEN; ROTTA, 2004; HAGE et al., 2004).

Gurgel et al (2010), no estudo de revisão sistemática de literatura, apontou sete instrumentos disponíveis para crianças e adolescentes com uma limitação de idades e habilidades avaliadas, além de muitos não apresentarem estudos de validade. Outro estudo encontrado na literatura realizado por Sá et al. (2018) fez um levantamento de instrumentos nacionais e internacionais da avaliação da compreensão oral em crianças mostrando 19 instrumentos que avaliam a linguagem oral sendo: três nacionais, nove adaptações dos instrumentos internacionais, seis instrumentos disponíveis em outras línguas e uma tradução.

Com o objetivo de levantar instrumentos que avaliam as habilidades da compreensão oral, foram consultadas as bases de dados da Periódicos Eletrônicos em Psicologia (Pepsic) e Biblioteca Científica Eletrônica On-line (SciELO), bem como foram descritos testes de conhecimento pessoal da pesquisadora. Nessa busca, foi realizada uma pesquisa de artigos de revisão de instrumentos de avaliação da compreensão/linguagem oral.

Dos dados encontrados, foram selecionados apenas os testes (ou subtestes de baterias) já publicados e disponíveis no Brasil. Os resultados estão descritos na Tabela 1.

Tabela 1- Instrumentos de avaliação de compreensão auditiva/oral disponíveis no Brasil

Instrumento	Componentes avaliados (conforme nomenclatura dos autores dos testes)	Público-alvo e normatização	Referência e informação sobre restrição ou não a diferentes profissionais
Subteste: Discurso Narrativo Oral Infantil (DNOI)	Compreensão auditiva, atenção, compreensão, memória, linguagem oral, funções executivas	6 a 12 anos Normatizado	Avaliação da linguagem e funções executivas em crianças. (FONSECA; PRANDO; ZIMMERMENN, 2016) Não restrito
Subteste: Vocabulário	Percepção auditiva e compreensão	6 a 16 anos e 11 meses Normatizado	WISC IV - Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WECHSLER, 2013) Restrito a psicólogos
Subteste: Compreensão	Compreensão verbal	6 a 16 anos e 11 meses Normatizado	WISC IV - Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WECHSLER, 2013) Restrito a psicólogos
Subteste: Semelhanças	Compreensão oral	6 a 16 anos e 11 meses Normatizado	WISC IV - Escala Wechsler de Inteligência para Criança (WECHSLER, 2013) Restrito a psicólogos
Subteste: Vocabulários	Percepção auditiva e compreensão	6 a 89 anos Normatizado	WASI - Escala Wechsler Abreviada de Inteligência (WECHSLER, 2014) Restrito a psicólogos
Subteste: Processamento de Inferências	Compreensão dos significados de provérbio e metáfora	6 a 12 anos e 11 meses Normatizado	Neupsilin - Inf (SALLES, et al., 2016) Restrito a psicólogos e fonoaudiólogos
Subteste: Processamento de Inferências	Compreensão dos significados de provérbio e metáfora	12 a 90 anos Normatizado	Neupsilin (FONSECA et al., 2009) Restrito a psicólogos e fonoaudiólogos
Subteste: Compreensão Oral	Compreensão auditiva	A partir de 7 anos Não normatizado	Manual prático do diagnóstico psicopedagógico clínico (SAMPAIO, 2012) Não restrito
Instrumento de compreensão de Metáforas Primárias	Compreensão de Metáforas	De 3 a 10 anos Não normatizado	Instrumento de compreensão de Metáforas Primárias (SIQUIERA, 2014) Não restrito
Subteste: Vocabulário Auditivo	Compreensão da fala	18 meses a 6 anos Normatizado	Teste de Vocabulário Auditivo e teste de vocabulário expressivo (CAPOVILLA; NEGRÃO; DAMÁZIO, 2011) Não restrito
Teste de Vocabulário por Figuras USP	Desenvolvimento do vocabulário auditivo (compreensão de palavras e frases)	7 a 10 anos Normatizado	Teste de Vocabulário por Figuras USP (TVfusp) (CAPOVILLA, 2011a) Não restrito

Subteste: Compreensão Auditiva	Compreensão auditiva	6 a 11 anos Normatizado	Teste Contrastivo de Compreensão Auditiva e de Leitura (CAPOVILLA; SEABRA, 2013). Não restrito
Subteste: Julgamento gramatical	Julgar a gramaticalidade das frases (sintaxe)	6 anos a 10 anos Normatizado	Prova de Consciência Sintática (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2006) Não restrito
Subteste: Correção gramatical	Corrigir a frases agramaticais	6 anos a 10 anos Normatizado	Prova de Consciência Sintática (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2006) Não restrito
Subteste: Correção gramatical de frases com incorrekções gramatical e semântica	Corrigir o erro gramatical das frases sem alterar o erro semântico	6 anos a 10 anos Normatizado	Prova de Consciência Sintática (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2006) Não restrito
Subtestes: Compreensão oral do texto	Compreensão oral	19 a 75 anos Normatizado	Bateria Montreal-Toulouse de Avaliação da Linguagem (PARENTE, et al, 2016) Restrito fonoaudiólogos e neuropsicólogos
Subtestes: Interpretação de Metáforas	Compreensão de Metáforas (processamento pragmático- inferencial)	19 a 75 anos Normatizado	Bateria Montreal de Avaliação da Comunicação (FONSECA; SALLES; PARENTE, 2008) Restrito a fonoaudiólogos e neuropsicólogos
Subteste: Discurso narrativo	Compreensão de texto (processamento discursivo)	19 a 75 anos Normatizado	Bateria Montreal de Avaliação da Comunicação (FONSECA; SALLES; PARENTE, 2008) Restrito a fonoaudiólogos e neuropsicólogos
Subteste: Julgamento semântico	Compreensão de significados (Processamento léxico-semântico)	19 a 75 anos Normatizado	Bateria Montreal de Avaliação da Comunicação (FONSECA; SALLES; PARENTE, 2008) Restrito a fonoaudiólogos e neuropsicólogos
Exame de comunicação oral	Comunicação oral (nível de emissão e recepção)	3 a 18 anos Não normatizado	Exame de linguagem TIPITI. (BRAZ; PELLICCIOTTI, 1981) Restritos a fonoaudiólogos
Teste de Linguagem	Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática	2 a 12 anos Normatizado	Teste de Linguagem Infantil ABFW (ANDRADE et al., 2004) Restritos a fonoaudiólogos

Conforme a tabela acima com 21 testes apresentados, dos 9 não restritos apenas um teste é voltado para o Ensino Fundamental II e somente até os 12 anos, os outros 8 testes são voltados para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Já para os testes restritos a profissionais,

foram totalizados 12 testes sendo 11 testes para Fundamental II até adultos e 6 testes para Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Dos testes não restritos, dois não são normatizados e dos restritos apenas 1 é normatizado.

Como pode ser observado, existem um número reduzido de instrumentos disponíveis para avaliar a compreensão oral não restritos publicados no Brasil, principalmente da faixa etária do presente estudo. Dos disponíveis, há limitação da idade, normatização e restrição para os profissionais da psicologia e fonoaudiologia.

Foi feita uma busca internacionalmente não-exaustiva e foram selecionados alguns testes, juntamente com testes nacionais, para embasarem a presente dissertação, cujo objetivo foi desenvolver um teste de compreensão oral para integrar uma bateria de avaliação de componentes de leitura, bem como verificar parâmetros psicométricos. Os testes foram selecionados por estarem relacionados com estudos de autores que embasam as pesquisas aqui descritas, além de avaliarem a faixa etária proposta no presente estudo. Tais testes estão sumarizados na Tabela 2 e descritos a seguir.

Tabela 2 - Instrumentos de avaliação usados para o desenvolvimento do teste

Instrumento	Componentes avaliados	Público-alvo	Referência
Test 3: Story Recall (WJ III ACH)	Compreensão auditiva/oral de texto	24 meses a 90 anos	Woodcock-Johnson III (WOODCOCK, MCGREW, MATHER, 2001)
Test 15: Oral Comprehension (WJ III ACH)	Compreensão auditiva/oral de frases	24 meses a 90 anos	Woodcock-Johnson III (WOODCOCK, MCGREW, MATHER, 2001)
Qualitative Reading Inventory (QRI)	Compreensão auditiva/oral de texto	Da pré-escola ao ensino superior	Qualitative Reading Inventory (QRI) (LESLIE; CALDWELL, 2001)
KNOW-IT Test	Compreensão auditiva/oral de texto	6 a 15 anos	KNOW-IT Test (BARNES; DENNIS; HAEFELE-KALVAITIS, 1996)

Os dois primeiros subtestes fazem parte da bateria de instrumentos Woodcock-Johnson III (WJ III), que é dividida em duas partes: o Testes WJ III de habilidades cognitivas (WJ III COG) e o Testes WJ III da realização (WJ III ACH). Juntas, essas baterias medem a capacidade intelectual, as habilidades cognitivas, linguagem oral e desempenho acadêmico. No *Test 3 Story*

Recall, o avaliado escuta um texto lido pelo aplicador para recontar a história depois (WOODCOCK, MCGREW, MATHER, 2001), e no *Test 15 Oral Comprehension*, os participantes ouvem frases curtas e incompletas e fornecem uma palavra para completar (WOODCOCK, MCGREW, MATHER, 2001).

O *Qualitative Reading Inventory (QRI)* avalia de questões específicas sobre identificação, fluência e compreensão. Para avaliar a compreensão auditiva/oral, os participantes ouvem uma passagem narrativa, recontam a passagem e respondem perguntas referentes a ela (LESLIE; CALDWELL, 2001).

No *KNOW-IT Test* (BARNES, DENNIS, & HAEFELE-KALVAITIS, 1996), os participantes aprendem primeiro uma base de conhecimento relevante para a história que eles vão ouvir, em seguida, escutam a história e respondem perguntas de compreensão auditiva/oral literal e inferencial.

A partir da análise das tarefas dos subtestes internacionais, junto aos testes propostos no Brasil e a literatura, foram discutidas as possibilidades de tarefas para compor o Teste de Compreensão Oral (TCO).

Durantes essas discussões, foram consideradas como itens importantes a serem analisados as tarefas já propostas por testes internacionais e nacionais, quais tarefas têm sido publicadas em diferentes testes, para qual idade, qual a carência de tarefas, e restrição para profissionais. Por exemplo, no subteste brasileiro *Discurso Narrativo Oral Infantil (DNOI)* (FONSECA; PRANDO; ZIMMERMENN, 2016), a tarefa é dividida em escuta e reconto da história por parágrafos, depois escuta e reconto integral da história e por último, perguntas referentes ao texto. Tal formato é parecido com os dois subtestes internacionais *Qualitative Reading Inventory (QRI)* e *KNOW-IT Test*. O *DNOI* avalia a faixa etária de 6 a 12 anos e tem um tempo de aplicação e torno de 10 minutos aproximadamente. Diante disso, o *Subteste de Compreensão de Textos* do TCO (ver Capítulo 5 Delineamento da Pesquisa: Fase 1 - desenvolvimento do instrumento) foi pensando em um formato que não fique repetitivo e nem extenso e que possa compor uma bateria com outros subtestes.

De modo a compreender quais são os parâmetros psicométricos importantes para um instrumento de avaliação, o tópico seguinte tratará desse tema.

3.1 Considerações Psicométricas

Para proceder a uma avaliação adequada, os instrumentos usados precisam apresentar parâmetros psicométricos adequados (SEABRA, CARVALHO, 2014). Os parâmetros

psicométricos investigam as propriedades do instrumento avaliativo com a perspectiva da psicometria. Um instrumento deve apresentar níveis adequados dos seguintes parâmetros: padronização, evidências de validade, fidedignidade e normatização (URBINA, 2014).

A padronização relaciona-se com o momento de aplicação dos testes e sua correção, ou seja, quais são as instruções que devem ser utilizadas durante a avaliação e quais os critérios de correção, a partir de regras estabelecidas. Por exemplo, se há um tempo limite para a aplicação do instrumento ou quantas vezes é possível repetir uma instrução ou item. É importante ressaltar que se o instrumento é composto por subtestes, as instruções e a correção podem se diferenciar para cada um deles (SEABRA, CARVALHO, 2014).

A validade é um dos principais critérios que certifica a qualidade do instrumento (BUENO; PEIXOTO, 2018) pois necessita da teoria e das evidências para embasar as interpretações feitas dos escores do teste (AERA; APA; NCME, 2014), ou seja, oferece as bases científicas para interpretar os escores do indivíduo avaliado a partir do teste (BUENO; PEIXOTO, 2018). Para isso, existem fontes que buscam interpretar o instrumento: as evidências baseadas *no conteúdo*, que buscam verificar e confirmar se o instrumento apresenta os construtos que pretende avaliar; *na estrutura interna*, que se refere à investigação empírica dos estímulos presentes no instrumento; *na estrutura externa*, que procura investigar as relações entre as pontuações obtidas no instrumento com as variáveis externas, como a idade ou escolaridade; *no processo de respostas*, que investiga empiricamente os processos mentais usados pelo avaliado para responder o teste, e *nas consequências da testagem*, que verifica o impacto do instrumento de avaliação na vida das pessoas (AERA; APA; NCME, 2014).

A fidedignidade, sob a teoria clássica dos testes, relaciona-se com a capacidade de avaliar um único construto (CARVALHO, 2014). Também, refere-se ao grau em que a pontuação de um instrumento está livre de erros de medida (BUENO; PEIXOTO, 2018), assim o que for verificado como erro de medida não é fidedignidade (URBINA, 2007). Dificilmente um instrumento é totalmente fidedigno, porém deve conter o menor número de erro possível. Existem alguns padrões para verificar se um teste é fidedigno através de métodos variados: *por avaliadores*, em que se busca um consenso para a pontuação e correção do instrumento entre duas ou mais pessoas; o *teste-reteste*, que busca investigar se os resultados de um instrumento são estáveis ao ser respondido mais de uma vez pela mesma pessoa ou um grupo; *formas alternadas (ou Split-half)*, que busca verificar a equivalência dos conteúdos de cada item, e as *formas alternadas retardadas*, que buscam confirmar, em mais de uma aplicação do instrumento, os conteúdos e a estabilidade dos resultados obtidos (CARVALHO, 2014).

Na normatização de um teste, é comparada a pontuação de um sujeito no instrumento

com a pontuação de um grupo de referência. Sua finalidade é permitir que o aplicador do teste possa interpretar o resultado (acima da média, na média, abaixo da média, por exemplo) do aplicando comparado ao seu grupo de referência (CARVALHO, 2012). Neste processo, diferentes instrumentos podem resultar em modelos variados de tabelas normativas, como a pontuação padrão e o percentil (LEITE, 2011).

Nesse contexto, diante a quantidade reduzida de estudos especificamente sobre compreensão oral no Brasil e da carência de instrumentos com características psicométricas adequadas para a avaliação da compreensão oral do Ensino Fundamental I e II, iniciamos este projeto. No próximo tópico serão apresentados os objetivos do presente estudo.

4. OBJETIVOS

O objetivo geral foi o desenvolvimento e a busca por evidências de validade psicométricas de um instrumento de avaliação da compreensão oral, voltado a alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Os objetivos específicos foram:

- Desenvolver o instrumento;
- Verificar adequação do conteúdo do instrumento;
- Conduzir o estudo principal para verificar se apresenta evidências de validade baseada em variáveis externas: relação com a progressão escolar, com o desempenho em um teste de vocabulário e com as notas escolares.

5. DELINEAMENTO DA PESQUISA

O presente estudo foi dividido em 3 fases:

- Fase 1: Desenvolvimento do instrumento;
- Fase 2: Estudo piloto;
- Fase 3: Buscar evidências de validade;

6. FASE 1: DESENVOLVIMENTO DO INSTRUMENTO

6.1 Objetivo

Desenvolver o instrumento de compreensão oral para alunos do 4º aos 9º anos do Ensino Fundamental.

6.2 Método

A primeira fase do estudo envolveu buscas bibliográficas para embasar o novo instrumento e desenvolvimento do mesmo.

Em relação ao desenvolvimento do instrumento, foram revisados estudos na área de avaliação de compreensão oral. Nessa revisão, os testes *Woodcock-Johnson* (WOODCOCK et al., 2001), *Qualitative Reading Inventory (QRI)* (LESLIE; CALDWELL, 2001), *KNOW-IT Test* (BARNES; DENNIS; HAEFELE-KALVAITIS, 1996), descritos anteriormente, foram estudados para o desenvolvimento do novo instrumento. A partir dessas pesquisas e revisões da literatura com os testes publicados no Brasil, foi discutido e desenvolvido o Teste de Compreensão Oral com cinco tarefas.

6.3 Teste de Compreensão Oral

O Teste de Compreensão Oral - TCO (ANDRADE, BRITO e SEABRA, em preparação, 2019) é composto por cinco subtestes:

- 1) Subteste de Vocabulário (SV):
 - Avalia principalmente aspectos semânticos;
- 2) Subteste de Frases Incoerentes (SFI):
 - Avalia principalmente aspectos semânticos e sintáticos;
- 3) Subteste de Compreensão de Textos (SCT):
 - Avalia principalmente aspectos semânticos, sintáticos, pragmáticos e prosódicos;
- 4) Subteste de Compreensão de Metáforas (SCM):
 - Avalia principalmente aspectos semânticos, pragmáticos e figura de linguagem;
- 5) Subteste de Compreensão de Provérbios (SCP):
 - Avalia principalmente aspectos semânticos, pragmáticos e figura de linguagem.

O teste está sendo produzido em folha de papel no tamanho A4 e cor branca. Os escritos todos em letra minúscula, fonte Times New Roman, tamanho 12 e cor preta. Destaca-se, porém, que o teste é todo apresentado oralmente ao examinando. Com a interpretação dos resultados aferidos pelo teste, pretende-se alcançar objetivos psicométricos e cognitivos. A seguir são descritos os subtestes.

6.3.1 Subteste de Vocabulário

O subteste de Vocabulário (ANDRADE, BRITO e SEABRA, em preparação) foi desenvolvido para a presente dissertação. Trata-se de uma tarefa para reconhecimento semântico, linguagem receptiva e expressiva. Consiste em 14, itens organizadas em nível de dificuldade do substantivo mais concreto para o mais abstrato. Para a seleção das palavras foi utilizado um banco de palavras para leitura de escolares do Ensino Fundamental II (OLIVEIRA, CAPELLINI; 2016). O critério utilizado para exclusão foi o cunho cultural, religioso e regional de algumas palavras.

A fim de garantir a compreensão da tarefa e a emissão de respostas pelo avaliado, são aplicados dois itens de treino (duas palavras) que não são analisados posteriormente. A tarefa do avaliado é escutar as palavras e explicar o significado de cada uma. Caso a resposta seja somente com uma palavra ou uma palavra derivada, é feita a Pergunta Complementar (PC), na tentativa de o avaliado explicar melhor a sua resposta. A PC é sempre feita a partir de uma pergunta padrão acrescida da resposta dada pelo avaliado: “Você pode explicar melhor o que é... (completar com a resposta dada pelo avaliado)”. Por exemplo, se ao definir a palavra **catástrofe** a resposta for **desastre**, perguntar “*Você pode me explicar melhor o que seria um desastre?*”, ou, para a palavra **negócio** se responder *é quando negocia algo*, perguntar “*you pode explicar melhor o que é negociar algo?*”. O aplicador, ao utilizar a PC, deve assinalar a opção na folha de resposta. A resposta dada pelo avaliado deve ser anotada pelo aplicador na folha de resposta. É importante destacar que a pergunta complementar não aumenta nem diminui a pontuação do avaliado, pelo contrário, tem como objetivo ter mais uma oportunidade de o avaliado explicar sua resposta, bem como de o avaliador sondar se existe uma dificuldade nas habilidades avaliadas ou uma incompreensão pontual.

Para cada pontuação, foi elaborado um crivo de correção de acordo com os significados de cada uma das palavras. As respostas de 2 pontos (ou seja, “atende aos critérios”) são classificadas com as principais definições contextualizadas de cada palavra ou a definição breve

seguida de um exemplo. No caso da palavra *lavanderia*, são esperadas as definições: *A- descrição de lugar e função* (exemplos: lugar onde lava a roupa; local onde se lava roupas entre outras coisas; espaço para lavar roupa; lugar que a gente usa para lavar roupa e sapatos; lugar onde podem ser lavadas roupas ou armazenar produtos de limpeza); ou *B- descrição do espaço físico do local* (exemplos: um cômodo da casa, ou lugar específico onde fica máquina de lavar, varal; seria um estabelecimento para lavar a roupa, caso você não tenha máquina de lavar); *C- definição com exemplo* (exemplo: onde ficam objetos que vão limpar suas roupas: máquinas, centrífuga).

As respostas de 1 ponto (“atende parcialmente ao critério”) são classificadas com as respostas incompletas, como: *A - definir só local ou finalidade parcial* (exemplos: lavar roupa; objeto que usa para lavar roupa; lugar onde estende roupas); *B - respostas genéricas* (local de limpeza; local que lava coisas); *C - dificuldade de expressar as ideias* (exemplo: um lugar onde você leva para lavar suas roupas); *D - um exemplo sem definição* (exemplo: estabelecimento).

As respostas de 0 pontos (“não atendem aos critérios 1 e 2” ou “ausência de resposta”) são classificadas como as *respostas erradas* (exemplos: não sei explicar, já me estressei muito na lavanderia); *itens não respondidos* ou *respostas que tem relação com a palavra, mas sem definição* (exemplos: lavar roupa para usar no dia seguinte, se não secar a tempo, pegar outra).

6.3.2 Subteste de Frases Incoerentes

O Subteste de Frases Incoerentes (ANDRADE, BRITO e SEABRA, em preparação) foi desenvolvido para a presente dissertação. Trata-se de uma tarefa para avaliar a linguagem receptiva, incoerência semântica e sintática. Consiste em 15 itens, sendo 8 frases incoerentes e 7 coerentes. As frases foram escritas pela própria autora do estudo, utilizando como apoio as palavras do Banco de palavras para leitura de escolares do Ensino Fundamental II (OLIVEIRA, CAPELLINI; 2016), discutidas no grupo de pesquisa e revisadas pelos juízes após as coletas pilotos, excluindo e adaptando os itens em nível de dificuldade de progressão escolar.

A fim de garantir a compreensão da tarefa e a emissão de respostas pelo avaliado, são aplicados dois itens de treino: uma frase incoerente e uma frase coerente que não são analisados posteriormente. A tarefa do avaliado é escutar as frases e dizer se estão coerentes ou incoerentes e explicar o porquê. Para as frases incoerentes, haverá também a opção de corrigir. Não há necessidade de corrigir e explicar, apenas uma das opções que o próprio avaliado pode escolher. Essa orientação é explicada durante os itens de treino.

Para cada pontuação, foi elaborado um crivo de correção de acordo com os significados de cada uma das frases. As respostas de 2 pontos (“atende aos critérios”), são classificadas em: *A - Identificar a coerência ou incoerência e explicação da frase; B - identificar a coerência ou incoerência da frase e correção da frase.* Como o exemplos de respostas, do item *A mulher acumulou dívidas pois paga suas contas em dia*, para o critério *A*: *Incoerente, ela não acumulou se pagou as contas; Incoerente, se ela pagasse em dia não teria acumulado.* Para o critério *B*: *Incoerente, a mulher não acumulou dívidas pois paga suas contas em dia; Incoerente, a mulher acumulou suas contas pois não paga em dia.*

As respostas de 1 ponto (“atende parcialmente aos critérios”) são classificadas em: *A - Identificar a incoerência ou não da frase, mas mudar o sentido – Inferência* (exemplos: *Incoerente, ela devia pagar quando a conta vir; Incoerente - porque pago as contas em dia*); *B - Dificuldade de expressar as ideias* (exemplo: *Incoerente, porque tem que se comprometer, porque pode ficar sem luz*).

As respostas de 0 pontos (“não atende aos critérios” ou “itens não respondidos”) são classificadas em: *A - Identificar a coerência ou incoerência, mas não explicar ou corrigir* (segundo a frase do exemplo, se a resposta *incoerente*); *B - Identificar a coerência ou incoerência, mas fornecer uma explicação incorreta* (exemplo: *Incoerente, ela acumula porque paga*); *C - Identificar o sentido oposto da frase* (exemplo: *coerente, ela está juntando para não pagar*).

6.3.3 Subteste de Compreensão de Textos

O subteste de Compreensão de Textos (ANDRADE, BRITO e SEABRA, em preparação) foi desenvolvido para a presente dissertação. Trata-se de uma tarefa de compreensão de texto oral envolvendo habilidades semântica, sintática, pragmática e prosódica. Consiste em 2 textos pequenos, cada um com 4 itens (questões). No primeiro texto, foram adaptados para as perguntas SCT1_P1 e SCT1_P2, alternativas com 6 figuras para cada uma. A tarefa do avaliado é escutar os textos e responder às perguntas referentes ao mesmo.

Os textos selecionados foram adaptados pela autora, discutidos no grupo e revisados pelos juízes.

Para cada pontuação foi elaborado um crivo de correção de acordo com as perguntas e respostas dos textos. Nas perguntas SCT1_P1 e SCT1_P2, por serem alternativas, será utilizado somente as pontuações 2 pontos (para alternativa correta) e 0 pontos (para alternativa errada ou itens não respondidos). Para as demais, foram utilizados 2 pontos (“atende aos critérios”) para

as ideias essenciais, por exemplo, para a pergunta P4 do Texto 1 *Qual foi o final da história?*, as respostas precisam transmitir a *ideia de criação e a menção das gotas de chocolate* (Ela criou o cookie com gotas de chocolate; No final, tinha inventado o cookies com gotas de chocolate). Para 1 ponto (“atende parcialmente aos critérios”), *as respostas genéricas* (Ela inventou os cookies de chocolate; Ela criou o cookie; Ela tentou improvisar e inventou uma coisa nova); 0 pontos (“não atende aos critérios” ou “itens não respondidos”) para *respostas erradas* ou *com inferências* (O chocolate que colocou no forno para virar bolo virou cookies com gotas de chocolate; Colocou gotas de chocolate e virou bolo).

6.3.4 Subteste de Compreensão de Metáforas

O subteste de Compreensão de Metáforas (ANDRADE, BRITO e SEABRA, em preparação) foi desenvolvido para a presente dissertação. Trata-se de uma tarefa para compreensão da linguagem figurada e semântica e consiste em 10 itens. A fim de garantir a compreensão da tarefa e a emissão de respostas pelo avaliado, são aplicados dois itens de treino que não serão analisados posteriormente. A tarefa do avaliado é escutar as metáforas e explicar seus significados.

Para a seleção das metáforas foram utilizados o site de buscas *Google* e análise do material didático *Caderno do Aluno de Língua Portuguesa do 6º aos 9º anos do Ensino Fundamental II*. A tarefa do avaliado é escutar as metáforas e explicar seus significados. Para cada pontuação foi elaborado um crivo de correção de acordo com os significados de cada uma das metáforas. Nas respostas de 2 pontos (“atende aos critérios”), a partir do exemplo *Encontramos a chave do problema* são classificados os critérios: A- *Ideia de encontrar/achar a solução/resposta* (Encontramos o que vai solucionar o problema; A solução; Encontramos a resposta; Achei a resposta para o problema); B - *Ideia de descobrir como resolver/consertar* (Encontraram como resolver o problema). Nas respostas de 1 ponto (atende parcialmente aos critérios) são classificadas em *respostas genéricas* como *a ideia de que o problema já foi resolvido/terminado* (Resolveram algo; Conseguimos acabar com o problema). Nas respostas de 0 pontos (não atende aos critérios ou itens não respondidos) são classificadas como as *respostas erradas* (Descobre qual é o problema) ou *com o uso das metáforas ou repetição da pergunta* (Encontramos a chave que resolve nosso problema).

6.3.5 Subteste de Compreensão de Provérbios

O subteste de Compreensão de Provérbios (ANDRADE, BRITO e SEABRA, em preparação) foi desenvolvido para a presente dissertação. Trata-se de uma tarefa para compreensão da linguagem figurada e semântica. Consiste em seis itens (provérbios). A fim de garantir a compreensão da tarefa e a emissão de respostas pelo avaliado, são aplicados dois itens de treino que não serão analisados posteriormente. A tarefa do avaliado é escutar os provérbios e explicar seus significados.

Para a seleção dos provérbios foi utilizado o site Domínio Público. O critério utilizado para exclusão foi de frases de cunho cultural, religioso e regional. Para cada pontuação foi elaborado um crivo de correção de acordo com os significados de cada um dos provérbios. As respostas de 2 pontos (“atende aos critérios”), a partir do exemplo *Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura* são classificados os critérios: *A- Ideia de insistência/teimosia a fim de alcançar um objetivo* (Quando a pessoa teima, ela vai conseguir algum dia; Quando você insiste tanto em algo acaba acontecendo); *B- Noção de que com persistência se consegue o que quer* (Esforço que você tem, você terá resultado um dia; De pouco em pouco se alcança um objetivo). As respostas de 1 ponto (“atende parcialmente aos critérios”) classificam-se como critérios: *A- Exemplos com ideia de persistência sem desenvolvimento* (Uma pessoa com coração bom fica falando coisas boas para uma pessoa ruim que ela fica boa); *B- Ideia de insistência sem desenvolvimento* (Persistir e não desistir). As respostas de 0 pontos (“não atende aos critérios” ou “itens não respondidos”) são classificadas como as *respostas erradas* (De tanto a pessoa insistiu em alguém fechado o coração dela derreteu; Tão dura, que quando bate fura; Quando você anda com alguém ruim ela com o tempo acaba te estragando) ou *com o uso das metáforas* (Quando você bate tanto em alguma coisa, ela pode estragar, furar ou quebrar; Que com o passar milhares de anos batendo na pedra, vai fazer rachaduras; Água que bate tanto na pedra que vai rachando).

7.

7. FASE 2: ESTUDOS PILOTOS

7.1 Objetivo

O estudo piloto tem como objetivo analisar a aplicabilidade dos instrumentos desenvolvidos na primeira fase da dissertação, ou seja, para verificar se as instruções e o instrumento estão claros e para verificar o nível de acerto de estudantes de 4^a, 6^o e 9^o anos do Ensino Fundamental.

7.2 Método

O estudo piloto foi dividido em três etapas descritas a seguir:

7.2.1 Estudo piloto 1

7.2.2 Participantes

Participaram do estudo piloto 46 alunos: 10 alunos do 4^o ano, 19 alunos do 6^o ano e 17 alunos do 9^o ano. A amostra foi por conveniência, recrutando alunos de uma escola particular da cidade de Maringá (PR), à qual os pesquisadores tinham acesso por conveniência. Todos os alunos que obtiveram o consentimento dos pais participaram do estudo, não havendo necessidade de exclusão de alunos da amostra.

A amostra foi escolhida por conveniência, sem haver critérios de exclusão além do nível escolar, autorização dos responsáveis e assentimento do aluno.

7.2.3 Instrumentos

Foi utilizado o instrumento Teste de Compreensão Oral desenvolvido na Fase 1 do presente estudo, conforme descrito anteriormente.

7.2.4 Procedimento

O projeto foi submetido ao comitê de ética e pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie sob 03581018.9.0000.0084. Com a aprovação, inicialmente foram obtidas a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tanto pelas instituições quanto pelos responsáveis pelos participantes, e a assinatura do Termo de Assentimento Livre e

Esclarecido pelas crianças e adolescentes participantes (ANEXO 2). Após recolher as assinaturas foram iniciadas as aplicações dos instrumentos para os 4º, 6º e 9º anos, com duração de 20 a 30 minutos.

Esses resultados foram usados para desenvolver os primeiros critérios de correção e também para rever os itens e as instruções de aplicação.

7.2.5 Estudo piloto 2

7.2.6 Participantes

Participaram do estudo piloto 9 alunos de uma escola pública de São Paulo sendo: 2 alunos do 6º ano, 2 alunos do 7º ano, 2 alunos do 8º ano e 1 aluno do 9º. A amostra foi por conveniência, recrutando alunos de uma escola pública de São Paulo, à qual os pesquisadores tinham acesso por conveniência. Todos os alunos que obtiveram o consentimento dos pais participaram do estudo, não havendo necessidade de exclusão de alunos da amostra.

A amostra foi escolhida por conveniência, sem haver critérios de exclusão além do nível escolar, autorização dos responsáveis e consentimento do aluno.

7.2.7 Instrumentos

Foi utilizado o instrumento Teste de Compreensão Oral desenvolvido na Fase 1 do presente estudo, conforme descrito anteriormente e com as alterações realizadas após o estudo piloto 1.

7.2.8 Procedimento

Foram obtidas a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tanto pelas instituições quanto pelos responsáveis pelos participantes, e a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido pelas crianças e adolescentes participantes. O teste completo foi aplicado conforme a disponibilidade dos professores autorizarem as saídas dos alunos ao finalizar a aula.

Esses resultados foram usados para continuar as análises para os critérios de correção e também para rever os itens e as instruções de aplicação.

7.2.9 Estudo piloto 3

7.2.10 Participantes

Participaram do estudo piloto 30 alunos: 5 alunos do 4º ano, 5 alunos do 5º ano, 5 alunos do 6º ano, 5 alunos do 7º ano, 5 alunos do 8º ano e 5 alunos do 9º ano. A amostra foi por conveniência, recrutando alunos de uma escola particular da cidade de São Paulo à qual os pesquisadores tinham acesso por conveniência. Todos os alunos que obtiveram o consentimento dos pais participaram do estudo, não havendo necessidade de exclusão de alunos da amostra.

A amostra foi escolhida por conveniência, sem haver critérios de exclusão além do nível escolar, autorização dos responsáveis e consentimento do aluno.

7.2.11 Instrumentos

Foi utilizado o instrumento Teste de Compreensão Oral desenvolvido na Fase 1 do presente estudo, conforme descrito anteriormente e com as alterações realizadas após o estudo piloto 2.

7.2.12 Procedimento

Foram obtidas a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tanto pelas instituições quanto pelos responsáveis pelos participantes, e a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido pelas crianças e adolescentes participantes. O teste completo foi aplicado primeiro no 9º ano, seguido pelo 6º e 4º anos, com duração de 20 a 30 minutos.

Esses resultados foram usados para desenvolver os primeiros critérios de correção e também para rever os itens e as instruções de aplicação.

7.3 Resultados dos três estudos pilotos e adaptações realizadas nos instrumentos

Neste tópico são descritas qualitativamente as mudanças realizadas no teste. Destaca-se que tais análises não foram derivadas de testes estatísticos inferenciais, mas basicamente por estatísticas descritivas e análises qualitativas, visando ao aperfeiçoamento dos itens e dos testes.

Para o presente projeto, foi formado um grupo de pesquisas sendo convidados profissionais das áreas da psicologia, pedagogia, fonoaudiologia, psicopedagogia e letras. Após os aceites, o grupo foi composto por: dois psicólogos, três estudantes de psicologia, uma

pedagoga com especialização em neuropsicopedagogia, uma professora de português com especialização em psicopedagogia e uma professora de português com especialização em psicopedagogia e mestrado em morfologia da língua portuguesa.

Após a primeira coleta piloto, todos os dados coletados foram tabulados, foi realizada uma pesquisa para montar o crivo de correção e discussão com o grupo de pesquisa sobre as correções. Para as coletas seguintes, houve discussão com o grupo e a análise de juízes para adaptações do teste.

A seguir, está descrito por subteste quais foram as mudanças em cada etapa dos estudos pilotos: exclusão de item, adaptação de itens e instruções e a versão final.

7.3.1 Adaptações do Subteste de Vocabulário

Para os critérios de correção, primeiro foi realizada uma busca com os significados das 18 palavras em três dicionários, para o início das correções. Os dicionários em questão utilizados foram Houassis em sua versão de 2009, e, Michaelis e Priberiam ambos em suas versões online. A partir das dúvidas entre os itens, os mesmos foram separados para discussão entre o grupo de pesquisa. Para todos os itens, foram estabelecidos inicialmente critérios em comum, e conforme ocorriam as correções, estabeleceu os critérios específicos.

Após o *Piloto 1*, houve mudança nos itens de treino: antes o aluno explicava o significado de duas palavras (escola e família), depois a palavra “família” foi substituída por uma palavra de escolha do próprio aluno “*Agora escolha uma palavra e explique o que é*”.

Após o *Piloto 2*, foi acrescentado o item *Pergunta Complementar (PC)* com o objetivo dar a possibilidade do aluno aprofundar sua resposta, nos casos em que a resposta inicial dada é demasiadamente geral.

Após o *Piloto 3*, o subteste passou por uma *análise de juízes* com uma professora de português. Para a versão final foram excluídas 5 palavras (raça, igualdade, relacionamento, metro, inclusão), e foi acrescentada a palavra *televisão*, totalizando 14 itens para a versão final.

O motivo da exclusão dessas palavras ocorreu devido à dificuldade de estabelecer os critérios objetivos para o crivo de correção por questões étnicas (raça), pelos significados pesquisados (metro), pela frequência de um padrão de respostas repetirem a palavra do item para explicação (*inclusão*: incluir alguma coisa ou pessoa, quando você está incluso em algo; *igualdade*: é igual do mesmo nível, igualdade entre homens e mulheres; *relacionamento*: relação entre uma pessoa e outra, quando duas pessoas se relacionam). Porém, em relação ao último critério, a palavra *intérprete* não foi excluída pois as respostas dos alunos foram mais

amplas e não ficaram limitadas como nos exemplos dados anteriormente (*interprete*: alguém que traduz o estrangeiro ou você mesmo para os outros; uma pessoa que interpreta algo que pode ser uma peça, uma dublagem). Em relação ao acréscimo da palavra *televisão*, ocorreu como sugestão do juiz para equilibrar o nível de dificuldade de palavras a partir do conceito mais concreto para o mais abstrato.

7.3.2 Adaptações do Subteste de Frases Incoerentes

Para os critérios de correção, foi descrito inicialmente as possibilidades de respostas das frases para o início das correções. A partir das dúvidas entre os itens, os mesmos foram separados para discussão entre o grupo de pesquisa. Para todos os itens, foram estabelecidos inicialmente critérios em comum, e conforme ocorriam as correções, estabeleceu os critérios específicos.

Após o *Piloto 1*, houve mudança na aplicação do subteste: inicialmente após o aluno escutar a frase, ele precisava identificar se a frase era certa ou errada, e explicar a frase somente se ela fosse errada. Assim, passou a explicar os itens certos também. Com isso houve mudança na instrução do subteste.

Após o *Piloto 2*, houve alteração na instrução da tarefa, pois a explicação não estava clara com a mudança do teste no estudo piloto 1.

Após o *Piloto 3*, o subteste passou por uma *análise de juízes* com uma professora de português, e para a versão final 3 frases foram excluídas, 7 frases foram reescritas, e foram criadas 5 frases, totalizando 15 itens para a versão final. E substituído os termos “certo” e “errado” por “coerente” e “incoerente”.

O motivo da exclusão dessas frases ocorreu pois obtiveram o maior número de acertos e por seus significados implicarem em respostas com inferências, perdendo o objetivo do subteste. Por exemplo, para a frase *Diante do comportamento exemplar do jogador, o juiz lhe deu cartão vermelho*, houve um grande número de acertos e os erros cometidos pelos alunos não ocorreu devido ao fato de não compreender a frases, mas pelo desconhecimento das regras do jogo de futebol, o que impacta no objetivo principal do teste. As frases foram reescritas para adaptar a linguagem e nível de dificuldade de acordo com a faixa etária avaliada. Por exemplo, *O cara fez bagunça na casa porque prefere ter tudo organizado*, foi substituído por *A criança fez bagunça na casa porque prefere ter tudo organizado*. Foram propostos itens com um nível de dificuldade maior.

7.3.3 Adaptações do Subteste de Compreensão de Textos

Para os critérios de correção, foi descrito inicialmente as possibilidades de respostas das perguntas para o início das correções. A partir das dúvidas entre os itens, os mesmos foram separados para discussão entre o grupo de pesquisa. Para todos os itens, foram estabelecidos inicialmente critérios em comum, e conforme ocorriam as correções, estabeleceu os critérios específicos.

Após o **Piloto 1**, houve adaptação na escrita do texto, pois o mesmo apresentava palavras de cunho regional.

Após o **Piloto 2**, houve alteração na instrução da tarefa de modo a ficar mais objetiva.

Após o **Piloto 3**, o subteste passou por uma *análise de juízes* com uma professora de português, e para a versão final os textos foram reescritos, e perguntas 1 e 2 do primeiro texto passaram a ter alternativas com 6 figuras cada, e outras perguntas foram reescritas. Para a versão final manteve os dois textos com 4 perguntas cada. Para esse subteste não houve exclusão de itens, apenas as adaptações.

Para exemplificar algumas dessas adaptações, foi substituído o nome estrangeiro da personagem (Ruth por Maria), e excluída a localidade (EUA). As perguntas foram reescritas por repetição de pronomes, por exemplo, *qual* (Qual foi a tentativa de Ruth para resolver seu problema?), substituído pelo pronome *como* (Como Maria tentou resolver seu problema?).

7.3.4 Adaptações do Subteste de Compreensão de Metáforas

Para os critérios de correção, foi descrito inicialmente as possibilidades de respostas das metáforas para o início das correções. A partir das dúvidas entre os itens, os mesmos foram separados para discussão entre o grupo de pesquisa. Para todos os itens, foram estabelecidos inicialmente critérios em comum, e conforme ocorriam as correções, estabeleceu os critérios específicos.

Após o **Piloto 1**, houve exclusão de 1 item de treino, mudança na instrução do subteste e exclusão de um item.

Após o **Piloto 2**, houve novamente alteração na instrução da tarefa, pois a explicação estava muito longa e o item excluído foi acrescentado novamente.

Após o **Piloto 3**, o subteste passou por uma *análise de juízes* com uma professora de português, e para a versão final 2 metáforas foram excluídas e foram criadas 3 metáforas, totalizando 10 itens para a versão final.

O motivo da exclusão foram: um item (Eles estavam com uma **fome de leão**) teve muitos acerto em todos os estudos pilotos; outro item (Paula olhou para o seu irmão com **fogo nos olhos**) possuía uma estrutura parecida com outra frase (Meu chefe me encarou com seu **olhar de pedra**), e procurou-se evitar tal repetição.

7.3.5 Adaptações do Subteste de Compreensão de Provérbios

Para os critérios de correção, foi descrito inicialmente as possibilidades de respostas dos provérbios para o início das correções. A partir das dúvidas entre os itens, os mesmos foram separados para discussão entre o grupo de pesquisa. Para todos os itens, foram estabelecidos inicialmente critérios em comum, e conforme ocorriam as correções, estabeleceu os critérios específicos.

Após o *Piloto 1*, houve exclusão de 1 item de treino e mudança na instrução do subteste.

Após o *Piloto 2*, houve novamente alteração na instrução da tarefa, pois a explicação estava muito longa.

Após o *Piloto 3*, o subteste passou por uma *análise de juízes* com uma professora de português, e para a versão final nenhum item foi excluído e 1 provérbio foi acrescentado totalizando 6 itens para a versão final.

O motivo do acréscimo desse provérbio ocorreu na tentativa de colocar um item com um nível de dificuldade menor que os outros itens do teste para os 4º e 5º anos.

7.3.6 Fechamento da versão final do teste

Ao término do terceiro piloto, as respostas foram corrigidas e discutidas novamente para serem ajustadas nos critérios com o grupo de pesquisa. As dúvidas que surgiram foram esclarecidas com novas juízas, ambas professoras de português. As respostas dos itens foram analisadas uma a uma, chegando à versão final do TCO. Para estudos futuros, deverá incluir um grupo para análise de juízes formado por psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo e professor de português, bem como seguir o roteiro de juízes da comissão internacional dos testes.

8. FASE 3: ESTUDO DE ANÁLISE DE VALIDADE

8.1 Objetivo

Buscar evidências de validade do instrumento desenvolvido.

8.2 Método

8.2.1 Participantes

Participaram do estudo 159 alunos, do 4º ao 9º ano do ensino fundamental, de duas escolas particulares, sendo 56 alunos de um colégio em São Paulo e 89 alunos de um colégio em Hortolândia, interior de São Paulo. As escolas foram escolhidas por conveniência, a partir de contatos prévios do pesquisador.

Após rodar as análises houve exclusão de 1 aluno outlier, apontado como caso extremo no boxplot do SPSS. Totalizou-se a amostra final de 158 alunos com idade entre 9 e 15 anos, sendo a média de 11,51 anos. A Tabela 3 sumariza a caracterização da amostra por idade e a Tabela 4 por escola.

Tabela 3 - Caracterização da amostra por idade

Ano	N		Idade média	DP	Mínimo	Máximo
	Escola 1	Escola 2				
4	15	20	9,34	0,48	9	10
5	17	15	10,21	0,41	10	11
6	14	14	11,39	0,57	11	13
7	3	16	12,58	0,61	12	14
8	8	19	13,48	0,51	13	14
9	1	16	14,38	0,51	14	15
Total	58	100	11,51	1,81	9	15

Tabela 4 - Caracterização da amostra por escola

Idade * Escola							
Escola	Idade (Média)	Idade (DP)	Idade (Mínimo)	Idade (Máximo)	N	Meninos	Meninas
1	10,88	1,50	9	14	58	30	28
2	11,92	1,88	9	15	100	40	60
Total	11,51	1,81	9	15	158	70	88

8.2.2 Instrumentos

Além dos termos já citados para a instituição, responsáveis e os próprios alunos, foram utilizados o Teste de Compreensão Oral (TCO), desenvolvido na Fase 1 e revisado nas Fases 2 e 3, e o Subteste de Vocabulário (itens verbais) do WISC-IV, descrito a seguir.

8.2.2.1 Subteste de vocabulário do WISC-IV (WECHSLER, 2014)

O subteste de Vocabulário faz parte de um conjunto de testes de compreensão verbal da Escala Wechsler de Inteligência para Crianças, 4^o edição, WISC IV (WECHSLER, 2013). Avalia o conhecimento de palavras, a compreensão e formação de conceitos verbais, o nível de conhecimento, a memória de longo prazo, a habilidade de aprendizado e o desenvolvimento linguístico. O teste é composto por 4 itens figurativos iniciais e 32 itens verbais. Nos itens figurativos, o estímulo é uma figura e, nos verbais, é uma palavra falada pelo aplicador. O examinando deve dar uma definição desses estímulos. A aplicação do subteste vocabulário foi realizada por estudantes de psicologia.

8.2.3 Procedimento

Foram realizados os contatos com as instituições para as assinaturas dos termos dos responsáveis por cada escola e pelos pais dos alunos. Após recolher as assinaturas foram iniciadas as aplicações dos instrumentos.

A aplicação na primeira escola foi dividida em duas sessões em dias diferentes: na primeira foi os subtestes de vocabulário (SV), compreensão de textos (SCT), compreensão de metáforas (SCM) e compreensão de provérbios (SCP) do TCO, e na segunda sessão o subteste de vocabulário do WISC IV e o subteste de frases incoerentes (SFI) do Teste de Compreensão

Oral (TCO). Na segunda escola, foi aplicado em apenas uma sessão no mesmo dia primeiro do TCO completo e depois o subtteste de Vocabulário do WISC-IV. A diferença de aplicação ocorreu por conta dos horários que foram disponibilizados pela escola.

8.3 Resultados e discussão

Serão apresentados neste tópico os resultados descritivos dos instrumentos utilizados na aplicação conforme explicados no método, como também, a discussão dos mesmos segundo o referencial teórico do presente trabalho.

Para análise de estatística inferenciais, foi conduzida Análise de Variância do efeito de ano escolar sobre o escore total do TCO e de cada subtteste. Também, foram conduzidas análises de correlação parcial de Pearson para verificar o desempenho entre cada subtteste do TCO, do TCO com o Subtteste de Vocabulário do WISC-IV e o TCO com as médias das disciplinas de português e matemática.

8.4 Análise do efeito de ano escolar sobre os desempenhos no Teste de Compreensão Oral

Foram analisados os escores do Teste de Compreensão Oral (TCO) por ano escolar, em termos de escore geral com todos os subttestes. O TCO é composto por 53 itens e pontuação máxima possível de 106 no escore total. Como pode ser verificado na Tabela 5, foi possível encontrar diferenças de desempenho médio entre os níveis de escolaridade, mostrando que, conforme ocorre a progressão escolar, há melhoras no desempenho em tarefas de compreensão oral. Entretanto, pode-se observar progressão de desempenho do 4º ao 8º ano e uma queda pequena para o 9º ano.

Tabela 5 - Estatística descritiva do resultado total do TCO por ano escolar

Ano	Média	N	DP	Min	Máx
4	43,69	32	9,54	22	60
5	49,47	32	9,69	33	73
6	53,89	28	7,79	32	67
7	55,21	19	9,99	34	71
8	58,12	25	6,64	48	71
9	56	17	7,42	42	67
Total	51,92	153	9,94	22	73

A Tabela 6 a seguir representa a Análise de Variância do efeito de ano escolar sobre o escore total em TCO. Conforme a tabela, houve efeito significativo de ano escolar. Conforme o Partial Eta Squared, o tamanho de efeito foi de grande magnitude.

Análises de comparação de pares de Tukey revelaram que o 4º ano teve escore significativamente inferior do 6ª ao 9º ano, e o 5º ano teve escore significativamente inferior com o 8º ano. Ou seja, os escores no TCO tenderam a aumentar com a progressão escolar, porém a diferença foi significativa apenas entre o 4º ano com os demais anos do fundamental II e o 5º com o 8º ano. Esses resultados sugerem que as crianças e adolescentes, ao longo do desenvolvimento, continuam ampliando os principais aspectos da linguagem oral: vocabulário, semântico, sintático, pragmático e figurado da linguagem em termos de compreensão, mesmo na faixa etária aqui avaliada de 4º a 9º ano.

Tabela 6 - Resultados da Análise de Variância do efeito de ano escolar sobre o escore total em Teste de Compreensão Oral

	Gl	Quadrado médio	F	p	Partial Eta Squared
Modelo corrigido	5	783,95	10,38	<0,001	0,26
Intercepto	1	400914,47	5308,78	<0,001	0,97
Ano	5	783,95	10,38	<0,001	0,26
Erro	147	75,52			
Total	153				

8.4.1 Análise do efeito de ano escolar sobre os desempenhos do Subteste de Vocabulário

Foram analisados os escores do Subteste de Vocabulário (SV) por ano escolar, em cada um dos 14 itens e no total. A pontuação máxima é de 28 no escore total. A Tabela 7 representa as estatísticas descritivas obtidas para essas medidas.

Conforme descrito anteriormente, na fase 1 do método em subteste de vocabulário, todas as palavras selecionadas eram substantivos e foram organizados em ordem de dificuldade do mais concreto para o mais abstrato. Como pode ser verificado na Tabela X, os primeiros itens *lavanderia (SV1)*, *televisão (SV2)* e *biblioteca (SV3)* - substantivos concretos - de fato obtiveram a maior pontuação no subteste, corroborando que são as palavras mais fáceis, e os últimos itens *equivoco (SV13)* e *ímpeto (SV14)* - substantivos abstratos - obtiveram menor

pontuação em todos os anos escolares, corroborando que são as palavras mais difíceis. Em relação aos itens intermediários, houve uma pequena oscilação, e não apresentou um decréscimo não linear.

Tabela 7 - Estatística descritiva do Subteste de Vocabulário por itens e ano escolar

Ano		TCO_S V1	TCO_S V2	TCO_S V3	TCO_S V4	TCO_S V5	TCO_S V6	TCO_S V7	TCO_S V8	TCO_S V9	TCO_S V10	TCO_S V11	TCO_S V12	TCO_S V13	TCO_S V14	Total_ SV
4	Méd	1,86	1,40	1,49	0,89	1,09	0,66	1,11	1,09	1,06	1,11	0,09	0,31	0,06	0,00	12,20
	N	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35
	DP	0,36	0,50	0,51	0,40	0,45	0,68	0,76	0,56	0,73	0,68	0,28	0,53	0,24	0,00	2,75
	Mín	1,0	1,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	6,0
	Máx	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	2,0	1,0	0,0
5	Méd	1,94	1,44	1,50	1,19	1,25	1,00	1,22	1,31	1,44	1,16	0,47	0,56	0,19	0,00	14,66
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	DP	0,25	0,50	0,57	0,40	0,44	1,14	0,66	0,59	0,72	0,57	0,62	0,72	0,54	0,00	2,94
	Mín	1,0	1,0	0,0	1,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	10,0
	Máx	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	6,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	0,0	24,0
6	Méd	1,96	1,50	1,61	1,25	1,25	1,36	1,46	1,29	1,29	1,36	0,50	0,61	0,46	0,00	15,93
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28
	DP	0,19	0,51	0,57	0,52	0,44	0,68	0,64	0,60	0,81	0,56	0,79	0,63	0,79	0,00	3,55
	Mín	1,0	1,0	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	10,0
	Máx	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	0,0	24,0
7	Méd	1,68	1,32	1,53	1,00	1,26	1,37	1,05	1,11	1,11	1,32	1,11	0,95	0,21	0,00	15,00
	N	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
	DP	0,67	0,58	0,61	0,33	0,56	0,60	0,62	0,74	0,81	0,48	0,88	0,62	0,54	0,00	3,40
	Mín	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	6,0
	Máx	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	0,0	20,0
8	Méd	1,93	1,41	1,52	1,37	1,33	1,30	1,19	1,33	1,59	1,33	1,15	0,78	0,70	0,00	16,93
	N	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27
	DP	0,27	0,57	0,58	0,49	0,48	0,61	0,48	0,48	1,65	0,48	0,86	0,64	0,87	0,00	3,46
	Mín	1,0	0,0	0,0	1,0	1,0	0,0	0,0	1,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	11,0
	Máx	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	9,0	2,0	2,0	2,0	2,0	0,0	25,0
9	Méd	1,82	1,18	1,18	1,29	1,59	1,41	1,12	1,00	1,41	1,29	0,94	0,88	0,53	0,00	15,65
	N	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17
	DP	0,39	0,81	0,64	0,69	0,71	0,51	0,70	0,61	0,71	0,77	1,03	0,78	0,87	0,00	3,69
	Mín	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	10,0
	Máx	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	0,0	24,0
Total	Méd	1,88	1,39	1,49	1,15	1,27	1,13	1,20	1,20	1,31	1,25	0,63	0,63	0,34	0,00	14,87
	N	158	158	158	158	158	158	158	158	158	158	158	158	158	158	158
	DP	0,36	0,56	0,57	0,49	0,51	0,80	0,66	0,59	0,97	0,59	0,82	0,67	0,68	0,00	3,58
	Mín	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	6,0
	Máx	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	6,0	2,0	2,0	9,0	2,0	2,0	2,0	2,0	0,0	25,0

Em relação à média total do Vocabulário, pode ser verificado que houve uma progressão de desempenho no 4º, 5º e 6º anos. Em relação 7º, 8º e 9º anos, não houve uma progressão linear dos resultados na média geral.

Para verificar, de forma inferencial, se a progressão do escore total em Vocabulário mostrou efeito significativo de ano, foi conduzida Análise de Variância do efeito de ano escolar sobre o escore total em Vocabulário. Na Tabela 8, mostra efeito significativo de ano escolar. Conforme o Partial Eta Squared, o tamanho de efeito foi de grande magnitude.

Tabela 8 - Resultados da Análise de Variância do efeito de ano escolar sobre o escore em Vocabulário do TCO

	gl	Quadrado médio	F	p	Partial Eta Squared
Modelo corrigido	5	81,41	7,72	<0,001	0,20
Intercepto	1	33457,38	3173,67	<0,001	0,95
Ano	5	81,41	7,72	<0,001	0,20
Erro	152	10,54			
Total	158				

Embora a pontuação total do teste tenha algumas pequenas oscilações ao longo dos anos, houve efeito de ano escolar, o que pode sugerir uma medida para avaliar essa habilidade. Observa-se também que não houve efeito de teto.

Análises de comparação de pares de Tukey revelaram que o 4º ano teve escore significativamente inferior aos demais. Ou seja, os escores no subteste de Vocabulário tenderam a aumentar com a progressão escolar, porém a diferença foi significativa apenas entre o 4º ano e os demais. Esses dados corroboram com os estudos de Gurgel et al (2010) e Song et al (2014) em relação ao desenvolvimento do vocabulário, além de sugerir que as crianças, ao longo do desenvolvimento, continuam ampliando o aspecto semântico da linguagem em termos de conceitos das palavras (KOLB; WHISHWA, 2002), mesmo na faixa etária aqui avaliada de 4º a 9º ano.

8.4.2 Análise do efeito de ano escolar sobre os desempenhos do Subteste de Frases Incoerentes

Foram analisados os escores do Subteste de Frases Incoerentes (SFI) por ano escolar, de cada um dos 15 itens e o total. A pontuação máxima é 30 no escore total. A Tabela 9 representa as estatísticas descritivas obtidas para essas medidas.

Conforme descrito anteriormente, na fase 1 do método, buscou-se estruturar as frases de acordo com o nível de dificuldade por ano escolar. Como pode ser verificado na Tabela 9,

os itens SCFI_2, SCFI_3, SCFI_6, SCFI_7, e SCFI_9 obtiveram maior pontuação nos subteste em todos os anos escolares, e o último item, SCFI_15, teve pontuação mínima em todos os anos de forma progressiva, exceto no 9º ano, o que pode indicar um bom item como nível alto de dificuldade. Novamente, pode-se verificar pequena oscilação dos resultados entre os itens, porém em Frases Incoerentes a oscilação parece ter sido maior do que no Vocabulário. Esses resultados podem sugerir uma necessidade de nova reorganização ou até mesmo exclusão de itens em uma versão futura do teste. Houve progressão de desempenho na maioria dos itens para os 4º, 5º e 6º anos, e oscilação para 7º, 8º e 9º anos. Já na média total, pode ser verificado novamente resultados de progressão de desempenho dos 4º aos 8º anos, com uma queda mínima para o 9º ano.

Tabela 9 - Estatística descritiva do Subteste de Frases Incoerentes por itens e ano escolar

Ano		TCO_ SF11	TCO_ SF12	TCO_ SF13	TCO_ SF14	TCO_ SF15	TCO_ FSI6	TCO_ SF17	TCO_ SF18	TCO_ SF19	TCO_ SFI10	TCO_ SFI11	TCO_ SFI12	TCO_ SFI13	TCO_ SFI14	TCO_ SFI15	Total_ SFI
4	Méd	1,24	1,71	1,50	0,88	1,06	1,74	1,68	1,09	1,65	0,97	0,71	1,53	0,79	1,12	0,62	18,26
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
	DP	0,82	0,63	0,79	0,84	0,81	0,62	0,64	0,75	0,65	0,87	0,80	0,75	0,95	0,69	0,89	4,83
	Mín	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,0
	Máx	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	26,0
5	Méd	1,38	1,63	1,63	1,25	0,88	1,50	1,88	1,16	1,75	1,22	1,03	1,63	1,13	0,88	0,63	19,50
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	DP	0,75	0,79	0,66	0,88	0,83	0,84	0,42	0,85	0,62	0,94	0,78	0,66	0,94	0,83	0,79	5,21
	Mín	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	8,0
	Máx	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	29,0
6	Méd	1,54	1,68	1,50	1,11	1,14	1,75	1,75	1,18	1,68	1,36	1,32	1,79	1,46	1,29	0,79	21,32
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28
	DP	0,79	0,72	0,84	0,79	0,85	0,65	0,59	0,72	0,61	0,87	0,72	0,57	0,79	0,76	0,83	3,84
	Mín	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	12,0
	Máx	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	28,0
7	Méd	1,37	1,63	1,79	1,32	1,17	1,89	1,89	1,32	1,79	1,63	1,16	1,74	1,58	1,47	1,00	22,68
	N	19	19	19	19	18	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
	DP	0,90	0,76	0,63	0,67	0,92	0,46	0,32	0,67	0,42	0,68	0,60	0,65	0,61	0,70	0,88	4,93
	Mín	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	13,0
	Máx	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	30,0
8	Méd	1,58	1,81	1,88	1,46	1,40	1,92	1,85	1,35	1,88	1,62	1,38	1,88	1,54	1,19	1,08	23,77
	N	26	26	26	26	25	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	DP	0,76	0,57	0,43	0,71	0,76	0,27	0,46	0,80	0,33	0,70	0,80	0,43	0,81	0,69	0,74	3,14
	Mín	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	17,0
	Máx	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	29,0
9	Méd	1,29	1,76	1,82	1,47	1,18	1,94	1,76	1,47	1,94	1,71	0,94	1,71	1,71	1,53	0,76	23,00
	N	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17
	DP	0,92	0,66	0,53	0,62	0,73	0,24	0,56	0,72	0,24	0,59	0,75	0,69	0,59	0,72	0,83	3,02
	Mín	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	18,0
	Máx	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	28,0
Total	Méd	1,40	1,70	1,66	1,21	1,12	1,76	1,79	1,23	1,76	1,36	1,08	1,70	1,30	1,20	0,79	21,04
	N	156	156	156	156	154	156	156	156	156	156	156	156	156	156	156	156
	DP	0,81	0,69	0,69	0,80	0,73	0,60	0,52	0,76	0,53	0,84	0,78	0,64	0,88	0,76	0,83	4,75
	Mín	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,0
	Máx	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	30,0

Para verificar se a progressão do escore total em Frases Incoerentes mostrou efeito significativo de ano, foi conduzida Análise de Variância. A Tabela 10 a seguir representa a Análise de Variância do efeito de ano escolar sobre o escore total em Frases Incoerentes. Conforme a tabela, houve efeito significativo do ano. Conforme o Partial Eta Squared, o tamanho de efeito foi de grande magnitude.

Tabela 10 - Resultados da Análise de Variância do efeito de ano escolar sobre o escore em Frases Incoerentes do TCO

	gl	Quadrado médio	F	p	Partial Eta Squared
Modelo corrigido	5	130,06	6,87	<0,001	0,19
Intercepto	1	67084,50	3541,39	<0,001	0,96
Ano	5	130,06	6,87	<0,001	0,19
Erro	150	18,94			
Total	156				

Análises de comparação de pares de Tukey revelaram que o 4º ano teve escore significativamente inferior aos 7º, 8º e 9º anos, e o 5º ano teve escore significativamente inferior ao 8º ano. Ou seja, o escore total no subteste de Frases Incoerentes tendeu a aumentar com a progressão escolar, porém a diferença foi mais relevante entre o 4º e o 5º ano em relação aos demais anos do fundamental II. Apesar dos dados apontarem efeito de teto, os mesmos também corroboram os estudos de Carvalho (2018) sobre o efeito de ano escolar em frases incoerentes, pois os resultados sugerem que crianças e adolescentes, continuam ampliando o aspecto semântico e sintático da linguagem em termos de estruturas complexas de frases e sentenças (MOUSINHO; CORREA; OLIVEIRA, 2019) mesmo na faixa etária aqui avaliada de 4º a 9º ano.

8.4.3 Análise do efeito de ano escolar sobre os desempenhos do Subteste de Compreensão de Textos

Foram analisados os escores do Subteste de Compreensão de Textos (SCT) por ano escolar, de cada texto e o total com os dois textos. A pontuação máxima é 16 no escore total. A Tabela 11 representa as estatísticas descritivas obtidas para essas medidas.

Para seleção dos itens, os textos foram adaptados de acordo com o nível de dificuldade por ano escolar. Para o Subteste de Compreensão de Textos 1 (SCT1), houve progressão de desempenho para as perguntas SCT1_P1 e SCT1_P2, porém observa-se que na primeira ocorreu com todos os anos e a segunda oscilou no desempenho para os 6º e 7º. Para as perguntas SCT1_P3 e SCT1_P4 oscila entre os 6º, 7º e 9º anos. Em relação a ordem dos itens, houve pontuação máxima para a pergunta SCT1_P1 e pontuação mínima para a pergunta SCT1_P4 em todos os anos, e para as perguntas SCT1_P2 e SCT1_P3 houve oscilação.

Para o Subteste de Compreensão de Textos 2 (SCT2), houve progressão de desempenho para as perguntas SCT2_P1 até o 7º ano e para as demais SCT2_P2, SCT2_P3 e SCT2_P4 até o 6º ano. Em relação a ordem dos itens, houve pontuação máxima para a pergunta SCT2_P1 e pontuação mínima para a pergunta SCT2_P4 em todos os anos, e para as perguntas SCT1_P2 e SCT1_P3 houve oscilação.

Como pode ser verificado na Tabela 11, houve progressão de desempenho na maioria dos itens para os 4º, 5º e 6º anos, e novamente para 7º, 8º e 9º anos houve oscilação. Já na média total, pode ser verificado resultados significativos de progressão de desempenho também dos 4º, 5º e 6º anos, e com uma queda mínima para os 7º, 8º e 9º anos.

Tabela 11- Estatística descritiva do Subteste de Compreensão de Textos por itens e ano escolar

Ano		TCO_SCT1_P1	TCO_SCT1_P2	TCO_SCT1_P3	TCO_SCT1_P4	SCT1_TOTAL	TCO_SCT2_P1	TCO_SCT2_P2	TCO_SCT2_P3	TCO_SCT2_P4	SCT2_TOTAL	TOTAL_SCT
4	Méd	1,94	1,35	1,53	1,71	6,53	1,68	0,85	1,21	0,74	4,47	11,00
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
	DP	0,34	0,95	0,71	0,58	1,58	0,59	0,89	0,59	0,71	1,88	2,72
	Mín	0,0	0,0	0,0	0,0	2,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,0
	Máx	2,0	2,0	2,0	2,0	8,0	2,0	2,0	2,0	2,0	7,0	15,0
5	Méd	1,94	1,69	1,59	1,94	7,16	1,84	1,19	1,22	0,97	5,22	12,38
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	DP	0,35	0,74	0,67	0,25	1,27	0,45	0,82	0,49	0,59	1,60	2,30
	Mín	0,0	0,0	0,0	1,0	4,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	5,0
	Máx	2,0	2,0	2,0	2,0	8,0	2,0	2,0	2,0	2,0	8,0	16,0
6	Méd	2,00	1,50	1,64	1,86	7,00	1,86	1,32	1,36	1,46	6,00	13,00
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28
	DP	0,00	0,88	0,62	0,45	1,41	0,36	0,82	0,56	0,58	0,98	1,78
	Mín	2,0	0,0	0,0	0,0	4,0	1,0	0,0	0,0	0,0	4,0	9,0
	Máx	2,0	2,0	2,0	2,0	8,0	2,0	2,0	2,0	2,0	8,0	16,0
7	Méd	2,00	1,58	1,58	1,74	6,89	1,74	1,47	1,26	0,95	5,42	12,32
	N	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
	DP	0,00	0,84	0,61	0,56	1,05	0,56	0,84	0,73	0,62	2,01	2,52
	Mín	2,0	0,0	0,0	0,0	4,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	6,0
	Máx	2,0	2,0	2,0	2,0	8,0	2,0	2,0	2,0	2,0	8,0	16,0
8	Méd	2,00	1,85	1,77	1,77	7,38	1,58	1,27	1,38	1,15	5,38	12,77
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	DP	0,00	0,54	0,51	0,51	0,85	0,64	0,92	0,57	0,67	1,86	2,08
	Mín	2,0	0,0	0,0	0,0	6,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,0	9,0
	Máx	2,0	2,0	2,0	2,0	8,0	2,0	2,0	2,0	2,0	8,0	16,0
9	Méd	2,00	1,88	1,65	1,88	7,41	1,47	1,24	1,12	1,18	5,00	12,41
	N	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17
	DP	0,00	0,49	0,61	0,33	1,28	0,80	0,83	0,78	0,64	2,18	2,67
	Mín	2,0	0,0	0,0	1,0	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	6,0
	Máx	2,0	2,0	2,0	2,0	8,0	2,0	2,0	2,0	2,0	8,0	16,0
T	Méd	1,97	1,62	1,62	1,81	7,03	1,71	1,19	1,26	1,06	5,22	12,25
	N	156	156	156	156	156	156	156	156	156	156	156
	DP	0,23	0,79	0,63	0,47	1,31	0,57	0,87	0,60	0,67	1,79	2,42
	Mín	0,0	0,0	0,0	0,0	2,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,0
	Máx	2,0	2,0	2,0	2,0	8,0	2,0	2,0	2,0	2,0	8,0	16,0

A Tabela 12 a seguir representa a Análise de Variância do efeito de ano escolar sobre o escore total em SCT. Conforme a tabela, houve efeito significativo do ano. Conforme o Partial Eta Squared, o tamanho de efeito foi de média magnitude. Análises de comparação de pares de Tukey revelaram que o 4º ano teve escore significativamente inferior ao 6º. Ou seja, os escores no SCT tenderam a aumentar com a progressão escolar, porém a diferença foi significativa apenas do 4º ano com o 6º ano.

Tabela 12 - Resultados da Análise de Variância do efeito de ano sobre o escore em Compreensão de Textos do TCO

	gl	Quadrado médio	F	p	Partial Eta Squared
Modelo corrigido	5	15,38	2,78	0,020	0,08
Intercepto	1	22156,73	4002,60	<0,001	0,96
Ano	5	15,38	2,78	0,020	0,08
Erro	150	5,54			
Total	156				

Sobre o efeito de ano escolar em textos os resultados sugerem que crianças e adolescentes, continuam ampliando o aspecto semântico, sintático e pragmático da linguagem em termos de estruturas de compreensão do discurso oral (KIM; PARK; PARK, 2015; APEL; APEL, 2011; BERNINGER et al., 2002; MOATS, 2000) mesmo na faixa etária aqui avaliada de 4º a 9º ano.

8.4.4 Análise do efeito de ano escolar sobre os desempenhos do Subteste de Compreensão de Metáforas

Foram analisados os escores do Subteste de Compreensão de Metáforas (SCM) por ano escolar, de cada um dos 10 itens e o total. A pontuação máxima é 20 no escore total. A Tabela 13 representa as estatísticas descritivas obtidas para essas medidas.

A seleção dos itens foi de acordo com o nível de dificuldade por ano escolar. Em relação a ordem dos itens, pode verificar nos SCM_1, SCM_5 e SCM_8 tiveram melhores pontuações sendo assim considerados como itens mais fáceis e o item SCM_10, teve pontuação mínima em todos os anos, o que pode ser considerado um item com maior dificuldade. Já os outros itens houve oscilação. Tais dados podem ser importantes para uma reorganização dos itens em uma versão futura do teste.

Como pode ser verificado na Tabela 13, houve progressão de desempenho na maioria dos itens para os 4º, 5º e 6º anos, e novamente para 7º, 8º e 9º anos houve oscilação. Já na média total, pode ser verificado resultados de progressão de desempenho também dos 4º, 5º, 6º e 7º anos, e uma queda para os 8º e 9º anos, não havendo efeito de teto.

Tabela 13- Estatística descritiva do Subteste de Compreensão de Metáforas por itens e ano escolar

Ano		TCO SCM1	TCO SCM2	TCO SCM3	TCO SCM4	TCO SCM5	TCO SCM6	TCO SCM7	TCO SCM8	TCO SCM9	TCO SCM10	TOTAL SCM
4	Méd	1,19	0,69	0,88	0,41	1,09	0,81	0,50	1,25	0,41	0,16	7,38
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	DP	0,97	0,47	0,94	0,67	0,96	0,64	0,57	0,76	0,67	0,51	2,76
	Mín	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Máx	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	13,0
5	Méd	1,41	0,75	1,03	0,44	1,13	0,91	0,53	1,34	0,78	0,25	8,56
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	DP	0,84	0,44	0,86	0,76	1,01	0,53	0,51	0,70	0,71	0,62	3,30
	Mín	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,0
	Máx	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	16,0
6	Méd	1,44	1,14	1,32	0,54	1,79	0,86	0,54	1,43	0,86	0,50	10,36
	N	27	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28
	DP	0,89	0,45	0,67	0,69	0,57	0,65	0,58	0,63	0,76	0,75	3,09
	Mín	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,0
	Máx	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	16,0
7	Méd	1,74	1,00	1,63	1,00	1,74	1,00	0,84	1,47	0,89	0,32	11,63
	N	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
	DP	0,65	0,47	0,60	0,88	0,65	0,58	0,60	0,77	0,88	0,58	2,31
	Mín	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	8,0
	Máx	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	16,0
8	Méd	1,68	1,20	1,40	0,88	1,28	0,84	0,80	1,56	1,00	0,56	11,20
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
	DP	0,75	0,50	0,58	0,88	0,94	0,62	0,65	0,65	0,76	0,71	2,81
	Mín	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	6,0
	Máx	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	16,0
9	Méd	1,41	1,06	1,69	1,06	1,00	1,06	0,35	1,35	0,53	0,53	9,94
	N	17	17	16	17	17	17	17	17	17	17	17
	DP	0,87	0,56	0,48	0,90	1,00	0,66	0,49	0,79	0,51	0,62	2,95
	Mín	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,0
	Máx	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	2,0	1,0	2,0	15,0
T	Méd	1,45	0,95	1,26	0,66	1,33	0,90	0,59	1,39	0,74	0,37	9,61
	N	152	153	152	153	153	153	153	153	153	153	153
	DP	0,85	0,51	0,78	0,81	0,92	0,61	0,58	0,71	0,74	0,65	3,26
	Mín	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Máx	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	16,0

A Tabela 14 a seguir representa a Análise de Variância do efeito de ano escolar sobre o escore total em SCM. Conforme a tabela, houve efeito significativo de ano. Conforme o Partial Eta Squared, o tamanho de efeito foi de grande magnitude. Análises de comparação de pares de Tukey revelaram que o 4º ano teve escore significativamente inferior do 6º ao 9º, e o 5º ano teve escore significativamente inferior aos 7º e 8º anos. Ou seja, os escores no SCM tenderam a aumentar com a progressão escolar, porém a diferença foi significativa apenas entre o 4º ano com os anos do fundamental II e o 5º com o 7º e 8º anos.

Tabela 14 - Resultados da Análise de Variância do efeito de ano escolar sobre o escore em Compreensão de Metáforas do TCO

	gl	Quadrado médio	F	p	Partial Eta Squared
Modelo corrigido	5	70,66	8,26	<0,001	0,22
Intercepto	1	13974,31	1634,01	<0,001	0,92
Ano	5	70,66	8,26	<0,001	0,22
Erro	147	8,55			
Total	153				

8.4.5 Análise do efeito de ano escolar sobre os desempenhos do Subteste de Compreensão de Provérbios

Foram analisados os escores do Subteste de Compreensão de Provérbios (SCP) por ano escolar, de cada um dos 6 itens e o total. A pontuação máxima é 12 no escore total. A Tabela 15 representa as estatísticas descritivas obtidas para essas medidas. Nela, pode ser verificado que os itens SCP2 e SCP3 obtiveram melhores pontuações sendo assim considerados como itens mais fáceis e o item SCP6, teve pontuação mínima em todos os anos, o que pode ser considerado um item com maior dificuldade. Houve também, progressão de desempenho na maioria dos itens para os 4º, 5º, 6º e 7º anos, e novamente para 8º e 9º anos houve oscilação. Já na média total, pode ser verificado resultados para progressão de desempenho dos 4º, 5º, 6º, 7º e 8º anos, e uma queda 9º anos.

Tabela 15 - Estatística descritiva do Subteste Compreensão de Provérbios por itens e ano escolar

Ano	TCO SCP1	TCO SCP2	TCO SCP3	TCO SCP4	TCO SCP5	TCO SCP6	TOTAL SCP
Méd	0,28	0,44	0,44	0,41	0,22	0,16	1,88
N	32	32	32	32	32	32	32
4 DP	0,52	0,84	0,80	0,61	0,55	0,45	2,03
Mín	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Máx	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	8,0
Méd	0,59	0,63	0,78	0,44	0,44	0,06	2,94
N	32	32	32	32	32	32	32
5 DP	0,76	0,91	0,97	0,62	0,80	0,25	2,47
Mín	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Máx	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	9,0
Méd	0,50	0,93	0,68	0,54	0,75	0,25	3,64
N	28	28	28	28	28	28	28
6 DP	0,51	0,94	0,90	0,58	0,89	0,44	2,36
Mín	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Máx	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	7,0
Méd	0,63	1,11	1,21	0,79	1,11	0,37	5,21
N	19	19	19	19	19	19	19
7 DP	0,76	0,94	0,92	0,63	0,99	0,60	2,72
Mín	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Máx	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	10,0
Méd	0,92	0,96	1,40	0,68	1,04	0,36	5,36
N	25	25	25	25	25	25	25
8 DP	0,64	0,93	0,87	0,63	0,89	0,49	2,53
Mín	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Máx	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	10,0
Méd	1,12	0,94	1,53	0,47	0,88	0,00	4,94
N	17	17	17	17	17	17	17
9 DP	0,70	0,83	0,80	0,62	0,93	0,00	2,08
Mín	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Máx	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	0,0	8,0
Méd	0,63	0,79	0,93	0,54	0,68	0,20	3,75
N	153	153	153	153	153	153	153
T DP	0,69	0,92	0,95	0,62	0,88	0,43	2,67
Mín	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Máx	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	10,0

A Tabela 16 a seguir representa a Análise de Variância do efeito de ano escolar sobre o escore total em Provérbios. Conforme a tabela, houve efeito significativo de ano. Conforme o Partial Eta Squared, o tamanho de efeito foi de grande magnitude. Análises de comparação de pares de Tukey revelaram que o 4º ano teve escore significativamente inferior do 7ª ao 9º anos, e o 5º ano teve escore significativamente inferior aos 7º e 8º anos. Ou seja, os escores em Provérbio tenderam a aumentar com a progressão escolar, porém a diferença foi significativa apenas entre o 4º ano com os 7º, 8º e 9º anos do fundamental II e o 5º com os 7º e 8º anos.

Ao comparar os resultados descritivos de Provérbios e Metáfora, houve resultados significativos do efeito de ano escolar com grande magnitude. Esses corroboram com o Modelo de Elaboração Global (GEM) descrita pelos autores Cacciari e Levorato (1995) e com os estudos de Siqueira et al (2017) em relação ao desenvolvimento da linguagem figurada e identificação das diferentes formas linguísticas e suas intenções durante uma comunicação. Porém a pontuação para os 8º e 9º anos diminuiu, o que pode ser devido a questões específicas da amostra, ou pode corroborar os estudos dos autores Cacciari e Padovani (2012).

Tabela 16 - Resultados da Análise de Variância do efeito de ano escolar sobre o escore em Compreensão de Provérbios do TCO

	gl	Quadrado médio	F	p	Partial Eta Squared
Modelo corrigido	5	52,68	9,40	<0,000	0,24
Intercepto	1	2300,72	410,61	<0,000	0,74
Ano	5	52,68	9,40	<0,000	0,24
Erro	147	5,60			
Total	153				

Em uma análise geral do efeito de ano escolar sobre os resultados no Teste de Compreensão Oral (TCO), foi possível encontrar resultados significativos em relação ao efeito de ano escolar e magnitude moderada a grande, tanto no TCO como nos seus substestes. Esses resultados sugerem que, na medida em que ocorre a progressão escolar, há tendência a uma melhora no desempenho em tarefas de compreensão de oral. Porém, é importante ressaltar que a diferença entre os anos é estatisticamente significativa principalmente dos anos iniciais (4º e 5º anos) em relação aos demais anos escolares.

Nos resultados descritivos dos TCO, observou-se que, para Frases Incoerentes e Provérbios, houve progressão do 4º ao 8º anos e uma queda no o 9º ano. Já para Vocabulário, Textos e Metáforas, houve progressão de desempenho para os 4º, 5º e 6º anos e, em relação ao 7º, 8º e 9º anos, não houve uma progressão linear dos resultados na média geral.

É possível que isso tenha ocorrido devido ao número de participantes diminuir a partir do 7º ano, ou seja, um N pequeno pode não ter sido tão representativo nos anos posteriores. Adicionalmente, nos 4º, 5º e 6º anos, o comportamento observado nos alunos foi de maior engajamento durante a pesquisa, inclusive dos alunos que aparentavam ter maior dificuldade.

A grande maioria desses anos declarou ter gostado de participar e disse que tinha aprendido assuntos novos com as tarefas feitas. É possível, ainda, que os alunos dos 7º, 8º ao 9º ano estejam de fato melhorando de forma menos expressiva de um ano para o outro no que se refere a esses tipos de habilidades. Isso corrobora as fases do desenvolvimento das habilidades destacadas de compreensão oral no presente estudo segundo o referencial teórico (MUSZKAT; RIZZUTTI, 2016; PAPALIA; FELDMAN, 2013; KOLB; WHISHWA, 2002), isto é, pode ser verificado que, para essa faixa etária, essas habilidades não têm marcos do desenvolvimento específicos tão claros como para a primeira infância. Outra hipótese para a ausência de diferença nesses anos seria o teste não ser sensível para diferenciar esta faixa etária, sendo fácil demais.

Outro dado que chama atenção é ao desempenho do 9º ano ser inferior em relação aos demais anos escolares em todas as análises, contrapondo os estudos de Carvalho (2018) em relação a progressão escolar. É possível que tais dados tenham ocorrido pelo número de participantes do 9º ano ser inferior em relação aos outros anos, sendo praticamente quase todos os alunos da Escola 2 e apenas 1 aluno da Escola 1 (ver Tabela 3). Além disso, destaca-se também o momento de aplicação de todos os testes para o 9º ano que, conforme exigência da escola, aconteceu ao final do período de aula.

Em relação aos itens de cada subteste do TCO, houve itens com pontuação mínima e máxima e alguns deles em ordem contrária a aplicação assim como houve efeito de teto para o Frases Incoerentes e Textos. Tais dados podem ser importantes para uma reorganização e exclusão dos itens em uma versão futura do teste.

A partir dessas análises, novas pesquisas precisam ser realizadas a fim de buscar evidências de efeito de ano escolar com diferentes amostras.

8.5 Análise de correlação entre os desempenhos nos testes

A fim de verificar a relação entre os desempenhos nos testes aplicados foram conduzidas análises de correlação parcial de Pearson, com controle dos anos escolares. Inicialmente são descritas correlações entre os desempenhos nos cinco subtestes e no total do TCO; posteriormente, a correlação entre o subteste de vocabulário do TCO e o subteste de vocabulário do WISC-IV; e, por fim, é descrita a correlação entre os vários escores do TCO e a média das disciplinas de Português e Matemática, sempre com controle de ano escolar.

As correlações encontradas foram classificadas conforme o Quadro 1, retirado de Bisquerra, Sarriera e Martínez (2004).

Quadro 6 - Classificação da magnitude das correlações

Resultado	Classificação
$0,80 \leq r \leq 1$	Muito Alta
$0,60 \leq r < 0,80$	Alta
$0,40 \leq r < 0,60$	Moderada
$0,20 \leq r < 0,40$	Baixa
$0 \leq r < 0,20$	Muito Baixa

8.5.1 Correlações de desempenhos do TCO nos subtestes e no escore total

A Tabela 17 representa a correlação parcial de Pearson, com controle de ano escolar, entre as medidas dos diferentes subtestes do TCO, a saber: o escore total no subteste de vocabulário, o escore total do subteste de frases incoerentes, o escore total do subteste de compreensão de textos, o escore total do subteste de compreensão de metáforas, o escore total do subteste de compreensão de provérbios entre si e com o escore total geral.

Tabela 17 - Correlação parcial de Pearson, entre as diversas medidas do TCO (gl=50)

		Total Vocabulário	Total Frases Incoerentes	Total Textos	Total Metáfora	Total Provérbio
Total Frases Incoerentes	r	0,33				
	p	<0,001				
Total Textos	r	0,21	0,40			
	p	0,009	<0,001			
Total Metáfora	r	0,37	0,13	0,22		
	p	<0,001	0,104	0,007		
Total Provérbio	r	0,35	0,36	0,27	0,51	
	p	<0,001	<0,001	0,001	<0,001	
Total TCO	r	0,69	0,82	0,62	0,40	0,65
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001

Conforme apresentado pela tabela acima, dentre as correlações significativas, são classificadas como sendo de muito alta magnitude a correlação do subteste de frases incoerentes

com o total do TCO. Já correlação entre o total do TCO com os subtestes de vocabulário, compreensão de textos e provérbios foi de alta magnitude. Com magnitude moderada, houve: correlação do subteste de frases incoerentes com o subteste de compreensão de textos, o subteste de compreensão de provérbios com o subteste de compreensão de metáfora e o subteste de compreensão de metáfora com o total do TCO. Houve correlação baixa o subteste de vocabulário com todos os outros subtestes, o subteste de frases incoerentes com subteste de compreensão de provérbio, o subteste de compreensão de textos com os subtestes de compreensão de metáforas e de provérbios. A única correlação não significativa foi entre compreensão de frases e compreensão de metáforas, que foi muito baixa.

Os resultados de correlação de Frases Incoerentes com Textos corroboram os estudos prévios (APEL; APEL, 2011; BERNINGER et al., 2002; MOATS, 2000), que correlacionam o desenvolvimento da linguagem oral com as habilidades de vocabulário, sintaxe e compreensão do discurso oral (pragmática). Porém, observa-se a baixa correlação dessas habilidades em relação ao vocabulário, contrapondo a literatura, uma vez que são habilidades que seguem uma progressão de desenvolvimento de compreensão no nível da palavra, frases e textos (CAIN; OAKHILL, 2007; KINTSCH, 1988). Uma hipótese para esse resultado seria em relação ao efeito de teto ter ocorrido com Frases Incoerentes e Textos. Já a correlação entre Metáforas e Provérbios era esperada por fazerem parte da mesma habilidade de linguagem figurada (URIBE, 2013; PRIMI, 2007; ACOSTA et al., 2003; CIESLICKA, 2002).

As baixas correlações não eram esperadas conforme a literatura, o que sugere novamente a necessidade de talvez rever os itens, assim como o número de participantes, além de maior controle do engajamento dos participantes no teste.

8.5.2 Correlações entre o TCO com o subteste de vocabulário do WISC IV

A Tabela 18 representa a correlação parcial de Pearson, com controle de ano escolar, entre as medidas do vocabulário do WISC-IV e as medidas do TCO, a saber: o escore total no subteste de vocabulário, o escore total do subteste de frases incoerentes, o escore total do subteste de compreensão de textos, o escore total do subteste de compreensão de metáforas, o escore total do subteste de compreensão de provérbios e o escore total geral.

Tabela 18 - Correlação parcial de Pearson entre as medidas dos subtestes do TCO com o subteste de vocabulário do WISC-IV (gl = 139)

		Vocabulário WISC IV
TCO_Vocabulário	r	0,39
	p	<0,001
TCO_Frases Incoerentes	r	0,45
	p	<0,001
TCO_Textos	r	0,28
	p	<0,001
TCO_Metáfora	r	0,37
	p	<0,001
TCO_Provérbio	r	0,46
	p	<0,001
Total_TCO	r	0,57
	p	<0,001

Conforme apresentado pela tabela acima, são classificadas como sendo de média magnitude: a correlação do subteste de vocabulário do WISC-IV com os subtestes de frases incoerentes, compreensão de provérbios e o escore total do TCO. Já a correlação dos subtestes de vocabulário, compreensão de textos e metáforas tiveram classificação baixa em relação ao subteste de vocabulário do WISC IV. Esses resultados sugerem resultados significativos ao correlacionar o TCO com um subteste de uso comum entre muitos psicólogos para avaliação de vocabulário no Brasil. Mesmo com correlação baixa com SV ($r = 0,39$) e SCM ($r = 0,37$), esses valores estão próximos à classificação modera. Sugere-se ampliação da amostra para futuros estudos, de modo a verificar se tais correlações poderão aumentar em magnitude.

8.5.3 Correlações entre os desempenhos nos vários testes com as notas de português e matemática

A Tabela 19 representa a correlação parcial de Pearson, com controle de ano escolar, entre as medidas das notas de português e matemática da média trimestral e as medidas do TCO, a saber: o escore total no subteste de vocabulário, o escore total do subteste de frases incoerentes, o escore total do subteste de compreensão de textos, o escore total do subteste de

compreensão de metáforas, o escore total do subteste de compreensão de provérbios e o escore total geral.

Tabela 19 - Correlação parcial de Pearson entre as medidas dos subtestes do TCO com as notas de Português e Matemática (gl = 91)

		Português Matemática	
Total	r	0,21	0,12
Vocabulário	p	0,047	0,247
Total Frases Incoerentes	r	0,12	0,15
	p	0,269	0,146
Total Textos	r	0,16	0,16
	p	0,119	0,125
Total Metáfora	r	0,12	0,11
	p	0,263	0,278
Total Provérbio	r	0,31	0,30
	p	0,003	0,003
Total TCO	r	0,27	0,25
	p	0,009	0,015

Conforme apresentado pela tabela acima, são classificadas como sendo de baixa magnitude: a correlação das notas de português com os subtestes de vocabulário, compreensão de provérbios e o escore total do TCO, e as notas de matemática com o subteste de compreensão de provérbios e o escore total do TCO. Já as outras medidas apontam correlação muito baixa tanto das notas de português como de matemática para com os subtestes de frases incoerentes, compreensão de textos e metáforas, assim como as notas de matemática com o subteste de vocabulário. Os resultados não estão completamente de acordo com o esperado, que seria de maior correlação entre todas as habilidades avaliadas de vocabulário, semântica, sintaxe, pragmática e linguagem figurada e o desempenho escolar, especialmente em português. Porém, pode-se pensar que, enquanto o TCO faz a avaliação das habilidades oralmente, as notas são tomadas basicamente a partir do desempenho escrito, o que pode explicar a baixa relação. Outro aspecto a se observar é que a correlação com provérbios está maior em relação aos outros subtestes, podendo sugerir relação desse tipo de habilidade (provérbios) com o conteúdo do ensino fundamental II, pois refere-se a habilidades e ao pensamento mais abstrato (CACCIARI; LEVORATO, 1995; SIQUEIRA et al., 2017).

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo desenvolver, buscar evidências psicométricas de um instrumento para avaliar a compreensão oral do 4º ao 9º ano do ensino fundamental.

O componente estudado, compreensão da linguagem oral, tem grande relevância para o desenvolvimento do indivíduo, do nascimento à vida acadêmica. Muitos estudos apontam a linguagem oral como um preditor para as habilidades de leitura e escrita, porém é importante destacar que as pesquisas com esse componente estudado e especificamente para faixa de escolaridade do ensino fundamental II são escassas. Além disso, pode ser verificado que os marcos do desenvolvimento para as habilidades avaliadas no teste (vocabulário, sintaxe, semântica, pragmática e linguagem figurada) não são tão específicos como para a primeira e segunda infância.

Nas análises do desempenho em relação ao ano escolar, resultados relevaram diferenças consistentes do 4º ao 6º anos, tanto no Teste de Compreensão Oral como em cada subteste, oscilação do 7º ao 9º anos, como também pequena queda de desempenho para o 9º ano. Assim, no escore total do Teste de Compreensão Oral, Frases Incoerentes e Provérbios, houve progressão do 4º aos 8º anos e uma queda no 9º ano. Para Vocabulário, Textos e Metáforas, houve progressão de desempenho para os 4º, 5º e 6º anos e, em relação ao 7º, 8º e 9º anos, não houve uma progressão linear dos resultados na média geral.

De fato, por meio da análise de variância foi possível detectar que o escore total do Teste de Compreensão Oral e dos cinco subtestes apresentaram diferenças de desempenho de acordo com o nível de escolaridade, sugerindo que, com a progressão escolar, há tendência a uma melhora no desempenho nas tarefas propostas. De modo geral, a maioria das diferenças estatisticamente significativas se deu em relação do 4º e 5º anos com os demais anos. Portanto, conforme ocorre a progressão escolar, tendeu a haver melhoras no desempenho em tarefas de compreensão oral.

Pôde-se também verificar correlações significativas estabelecidas entre as medidas de todos os subteste do Teste de Compreensão Oral que, apesar de serem construtos relacionados, mostraram-se distintos. As maiores correlações ocorreram do Frases Incoerentes com Textos e do Metáforas com Provérbios. Já na correlação do subteste de vocabulário do WISC IV com os subtestes do Teste de Compreensão Oral, foi verificado resultados significativos com a maioria dos subtestes, sugerindo assim evidência de validade por relação com outra variável. Também

houve algumas correlações estatisticamente significativa das médias de português e matemática com os medidas do Teste de Compreensão Oral.

Cabe ressaltar que, nessa pesquisa, o engajamento dos alunos caiu ao longo dos anos escolares, especificamente para os 7º, 8º e 9º anos, que demonstravam menor interesse em participar da pesquisa e em realizar os testes, assim como foi menor a quantidade de alunos participantes, principalmente para os alunos do 9º ano. Esses resultados corroboram a pesquisa realizada pelo autor Brito (2017) e, portanto, novos estudos devem ser realizados especialmente com tais faixas etárias mais velhas.

Porém, essa dissertação cumpriu o objetivo de desenvolver um teste de avaliação de linguagem oral e foram obtidas evidências de validade por relação com ano escolar e por relação com outras variáveis, como outro teste de vocabulário e notas escolares. Estudo futuros devem dar continuidade às análises psicométricas do instrumento.

10 REFERÊNCIAS

ACOSTA, V. M.; MORENO, A. M.; RAMOS, V.; QUINTANA, A.; ESPINO, O. *Avaliação da linguagem: teoria e prática do processo de avaliação do comportamento linguístico infantil*. São Paulo: Livraria Santos editora, 2003.

AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION; AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION; NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION. *Standards for educational and psychological testing*. Washington: American Education Research Association, 2014.

ANDRADE, C. R. F.; BÉFI-LOPES, D. M.; FERNANDES, F. D. M.; WERTZNER, W. H. *ABFW: Teste de linguagem infantil nas áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática*. 2ª ed. rev. ampli. e atual. Barueri: Pró-Fono, 2004.

APEL, K.; APEL, L. Identifying intraindividual differences in students' written language abilities. *Topics in Language Disorders*, v. 31, n. 1, p. 54–72, 2011.

ARAÚJO, M. V. M.; MARTELETO, M. R. F.; SCHOEN-FERREIRA, T. H. *Avaliação do vocabulário receptivo de crianças pré-escolares*. *Estud. Psicol. (Campinas)*, v. 27, n. 2, p. 169-176, June 2010.

ARMONIA, C. et al. *Relação entre vocabulário receptivo e expressivo em crianças com transtorno específico do desenvolvimento da fala e da linguagem*. *Revista CEFAC*. 17. 10.1590/1982-021620156214. (2015).

BARRETO, S. O. G.; MARCILESE, M.; OLIVEIRA, Á. J. A. *Idiomaticidade, familiaridade e informação prévia no processamento de expressões idiomáticas do PB*. *Let. Hoje*, Porto Alegre, v. 53, n. 1, p. 119-129, Mar. 2018.

BARNES, M. A.; DENNIS, M.; HAEFELE-KALVAITIS, J. *The effects of knowledge availability and knowledge accessibility on coherence and elaborative inferencing in children from six to fifteen years of age*. *Journal of Experimental Child Psychology* 1996.

BRAZ, H.A.; PELLICCIOTTI, T.H.F. *Exame de linguagem TIPITI*. São Paulo: MJN, 1981.

BEE, H. *A criança em desenvolvimento*. 9ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BERNINGER, V. W.; ABBOTT, R. D.; GRAHAM, S.; RICHARDS, T. Writing and reading: Connections between language by hand and language by eye. *Journal of Learning Disabilities*, v. 35, n. 1, p. 39–56, 2002.

BISQUERRA, R.; SARRIERA, J. C.; MARTINEZ, F. *Introdução à estatística: enfoque informático com o pacote estatístico SPSS*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

BRAZ, H.A.; PELLICCIOTTI, T.H.F. *Exame de linguagem TIPITI*. São Paulo: MJN, 1981.

BRITO, G.; MAIAS, S. A. A.; FRAGOSO, A. O.; ANDRADE, L. P.; TREVISAN, B. T.; SEABRA, A. G. Aquisição de leitura e escrita na alfabetização regular: avaliação e intervenção. In: Cibelle Albuquerque de la Higuera Amato; Decio Brunoni Paulo; Sérgio Boggio. (Org.). *Distúrbios do Desenvolvimento - Estudos Interdisciplinares*. 1ª ed. São Paulo: Memnon, v. 1, p. 267-279. 2018

BRITO, G. R. *Adaptação, desenvolvimento e evidências de validade e precisão de instrumentos de avaliação dos componentes de leitura no ensino fundamental II*. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP, 2017.

BUENO, J. H.; PEIXOTO, E. M. *Avaliação Psicológica no Brasil e no Mundo*. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 38, n.spe, p. 108-121, 2018.

CACCIARI, C.; PADOVANI, R. *The Development of Figurative Language*. In: *The Cambridge Handbook of Psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 505-522. 2012.

CACCIARI, C.; LEVORATO, M. C. *The Effects of Different Tasks on the Comprehension and Production of Idioms in Children*. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 60, p. 261-283, 1995.

CAILLIES, S.; LE SOURN-BISSAOUI, S. *Idiom comprehension in French children: A cock-and-bull story*. *European Journal of Developmental Psychology*, v. 3, n. 2, p. 189-206, 2006.

CAIN, C.; OAKHILL, J. *Reading comprehension difficulties: Correlates, causes and consequences. In children's comprehension problems in oral and written language*. Guilford Press, New York, p. 41-75, 2007.

CAPOVILLA, F. C.; NEGRÃO, V. D.; DAMÁZIO, M. *TESTE DE VOCABULÁRIO AUDITIVO E TESTE DE VOCABULÁRIO EXPRESSIVO*. SÃO PAULO, MEMNON, 2011.

CAPOVILLA, F. C. *TESTE DE VOCABULÁRIO POR FIGURAS USP-TVFUSP*. SÃO PAULO, MEMNON, 2011A.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. *Como avaliar a habilidade metassintática de escolares de 1ª à 4ª séries do ensino fundamental: Prova de Consciência Sintática (PCS) normatizada e validada*. São Paulo: Memnon, Capes 2006.

CAPOVILLA, F. C. (org). *Os novos caminhos da alfabetização infantil*. São Paulo: Memnon, 2005b.

CARVALHO, D. *O traço de gênero na morfossintaxe do português*. DELTA, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 635-660, June 2018.

CARVALHO, L. F. *Considerações sobre avaliação psicológica e psicometria no uso de instrumentos neuropsicológicos*. In: SEABRA, A. G., DIAS, N. M. *Avaliação neuropsicológica cognitiva: atenção e funções executivas*. (p. 28-32) São Paulo: Memnon, 2012.

CIESLICKA, A. *Comprehension and interpretation of proverbs in L2* (Linguistics). Studia Anglica Posnaniensia: International Review of English Studies. p. 173, 2002.

CORREA, J. *A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica*. Psicologia: Teoria & Pesquisa, Brasília, DF, v. 20, n. 1, p. 69-75, 2004.

CORREA, L. M. S. *Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos*. DELTA, São Paulo, v. 15, n. spe, p. 339-383, 1999.

COURAGE, M. L.; HOWE, M. L. *From infant to child: The dynamics of cognitive change in the second year of life*. Psychological Bulletin, 128, p. 250–277, 2002.

EHINENI, T. O. *A discourse-structural analysis of Yorùbá proverbs in interaction*. Colomb. Appl. Linguist. J., Bogotá, v. 18, n. 1, p. 71-83, June 2016.

FERNALD, A.; PERFORNS, A.; MARCHMAN, V. A. *Picking up speed in understanding: Speech processing efficiency and vocabulary growth across the second year*. Developmental Psychology, 42, p. 98–116, 2006.

FRANCA, M. P. et al. *Aquisição da linguagem oral: relação e risco para a linguagem escrita*. Arq. Neuro-Psiquiatr. São Paulo, v.62, n. 2b, p. 469-472, June, 2004.

FRIEDERICI, A. D. *The neural basis of language development and its impairment*. Neuron. v. 52, n. 6, 941-952, 2006.

FERRACINI, F. et al. *Avaliação de vocabulário expressivo e receptivo na educação infantil*. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 23, n. 71, p. 124-133, 2006.

FONSECA, R. P.; PRANDO, M. L.; ZIMMERMENN, N. *Tarefas para avaliação neuropsicológicas volume 1: Avaliação da linguagem e funções executivas em crianças*. São Paulo, Memnon: 2016.

FONSECA, R. P.; SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. *Coleção Neupsilin - Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve*. São Paulo, Vetor: 2009.

FONSECA et al. BATERIA MAC - BATERIA MONTREAL DE AVALIAÇÃO DA COMUNICAÇÃO. PRÓ-FONO, BARUERI-SP: 2008.

FROTA, S.; NAME, C. *Questões de percepção em língua materna*. In: FREITAS, M. J.; SANTOS, A. L. *Aquisição de língua materna e não materna*. Berlin: Language Science Press, p. 35-50, 2017.

GANGER, J.; BRENT, M. R. *Reexamining the vocabulary spurt*. *Developmental Psychology*, 40, p. 621–632, 2004.

GAZZANIGA, M.S.; IVRY, R.B.; MANGUN, G. R. *Neurociência cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GIBBS, R. *Semantic analyzability in children's understanding of idioms*. *Journal of Speech and Hearing Research*, v. 34, p. 613-620, 1991.

GOMBERT, J. E. *Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura*. In: MALUF, M. R. (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. (pp. 19-64). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2003.

GURGEL, L. G. et al. *Fatores de risco para o desenvolvimento adequado da linguagem oral em crianças: uma revisão sistemática da literatura*. *CoDAS*, São Paulo, v. 26, n. 5, p. 350-356, Oct. 2014 .

GURGEL, L. G.; PLENTZ, R. D. M.; JOLY, M. C. R. A.; REPPOLD, C. T. *Instrumentos de avaliação da compreensão de linguagem oral em crianças e adolescentes: uma revisão sistemática da literatura*. *Revista Neuropsicologia Latinoamericana*, v. 2, n. 1, p. 1-10, 2010.

HAGE, S. R. V.; JOAQUIM, R. S. S.; CARVALHO, K. G.; PADOVANI, C. R.; GUERREIRO, M. M. *Diagnóstico de crianças com alterações específicas de linguagem por meio de escala de desenvolvimento*. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, v. 62, n. 3-A, p. 649-653, 2004.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. *Míni Houaiss: dicionário da língua portuguesa*. 3ª Edição. Rio de Janeiro, Objetiva: 2009.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. Síntese de indicadores sociais, 2019. [online] Disponível na internet via WWW URL: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agenciadenoticias/noticias/25883-abandono-escolar-e-oito-vezes-maior-entre-jovens-de-familias-mais-pobres> Arquivo consultado em 08 de Março de 2020.

KIM, Y. S. G.; PARK, C.; PARK, Y. Dimensions of discourse level oral language skills and their relation to reading comprehension and written composition: an exploratory study. *Springer Science+Business Media*, Dordrecht, v. 28, n. 1, p. 633-654, 2015.

KOLB, B.; WHISHAW, I. Q. *Neurociência do comportamento*. São Paulo: Manole, 2002.

KUHL, P. K. *Early language acquisition: Cracking the speech code*. *Nature Reviews Neuroscience*, 5, p. 831–843, 2004.

LEITE, O. A. *A medida no exame psicológico: reflexões sobre o significado clínico da medida*. In: Conselho Federal de Psicologia. *Ano da avaliação psicológica: textos geradores*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2011.

LESLIE, L.; CALDWELL, J. *Qualitative Reading Inventory – 3*. Addison Wesley Longman, Inc; New York: 2001.

LIMA, E. R. S.; CRUZ-SANTOS, A. Aquisição dos gestos na comunicação pré-linguística: uma abordagem teórica. *Rev Soc Bras Fonoaudiol.*, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 495-501, 2012.

MELBY-LERVÅG, M.; LYSTER, S. A. H.; HULME, C. *Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review*. *Psychological Bulletin*, v. 138, n.2, p. 322–352, 2012.

MARINHO, A. R. P.; ARAÚJO, A. L. O. S.; THOMOPOULOS, M. S. F. *Linguagem e cognição: Interfaces entre Linguística, Psicologia e Neurociências Aspectos articulatórios e fonológicos envolvidos na aquisição da linguagem de uma criança de 5:1 anos: um estudo de caso*. In: *Letras de Hoje*, v. 47, n. 1, 2012.

MOATS, L. *Speech to print: Language essentials for teachers*. Baltimore, MD: Brookes, 2000.

MOUSINHO, R.; CORREA, J.; OLIVEIRA, R. *Fluência e compreensão de leitura: linguagem escrita dos 7 aos 10 anos para pais e educadores*. Instituto ABCD, 2019.

MUSZKAT, M.; RIZZUTTI, S. *Enfrentando desafios do neurodesenvolvimento: temas em neurociência educacional*. São Paulo: Serene, 2016.

NAVAS, A. N. G. P. *Neurodesenvolvimento e linguagem*. In: MELLO, C. B; MIRANDA, M. C; MUSZKAT, M. *Neuropsicologia do desenvolvimento: conceitos e abordagens*. São Paulo: Memnon, 2006.

NEWMAN, R. S. The cocktail party effect in infants revisited: Listening to one's name in noise. *Developmental Psychology*, n. 41, p. 352–362, 2005.

OLIVEIRA, A. M.; CAPELLINI, S. A. *Banco de palavras para leitura de escolares do ensino médio: E-LEITURA III*. Rev. CEFAC, São Paulo, v. 18, n. 6, p. 1404-1446, Dec. 2016.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. *Desenvolvimento humano*. 12ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PARENTE, M. A. M. P. et al., *Bateria Montreal Toulouse de Avaliação da Linguagem*. São Paulo, Vetor: 2016.

PAZETO, T. C. B. *Predição de leitura, escrita e matemática no ensino Fundamental por funções executivas, linguagem oral e habilidades iniciais de linguagem escrita na educação infantil*. Tese de Doutorado, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2016.

PEDROSO, F. S.; ROTTA, N. T. *Transtorno da linguagem*. In: ROTTA, N. T, OHLWEILER, L; RIESGO, R. S. *Transtornos da Aprendizagem. Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2016.

BRASIL (2019). PISA 2018. Relatório Nacional. Brasília, DF: INEP/MEC.

PRIMI, R. et al. *Precisão de avaliadores na avaliação da criatividade por meio da produção de metáforas*. Psico-USF (Impr.), Itatiba, v. 12, n. 2, p. 197-210, Dec. 2007

RIPER CV, EMERICK L. *Uma introdução à patologia da fala e à audiologia*. Tradução Domingues MAG. 8ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas;1997.

SA, T. B. F.; LIMA, R. F.; MATTAR, T. L. F.; CIASCA, S. M. *Construção de um instrumento para avaliar a compreensão da linguagem oral de crianças de 2 a 6 anos*. Revista Distúrbios da Comunicação, v. 30, n. 1, p. 158-169, Março, 2018.

SALLES, J. F. et al. *Coleção Neupsilin-INF - Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve Infantil*. São Paulo, Vetor: 2016.

SALLES, J. F.; RODRIGUES, J. C. *Neuropsicologia da linguagem*. In: FUENTES, D; MALLOY-DINIZ, L.F; CAMARGO, C.H.P; CONSENZA, R.M. *Neuropsicologia: teoria e prática*. (pp. 93-101). 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2014.

SAMPAIO, S. *Manual prático do diagnóstico psicopedagógico clínico*. 3ª edição. Rio de Janeiro, Wak: 2012.

SANTOS, J. N.; LEMOS, S. M. A.; RATES, S.P.M.; LAMOUNIER, J. A. *Hearing abilities and language development in anemic children of a public daycare center*. Pró-Fono R. Atual. Cient. v. 20, n.4, p. 255-260, 2008.

SCHIRMER, C. R.; FONTOURA, D. R.; NUNES, M. L. *Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem*. Jornal de Pediatria, 80 (2 Supl), S95-S103, 2004.

SCOPEL, R. R.; SOUZA, V. C.; LEMOS, S. M. A. *A influência do ambiente familiar e escolar na aquisição e no desenvolvimento da linguagem: revisão de literatura*. Rev. CEFAC, São Paulo, v.14, n. 4, p. 732-741, Aug, 2012.

SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. *Teste construtivo de compreensão auditiva e de leitura*. In: SEABRA, A. G.; DIAS, N. M.; CAPOVILLA, F. C. *Avaliação neuropsicológica cognitiva*. São Paulo: Memnon, 2013.

SEABRA, A. G., CARVALHO, L. F. *Fundamentos da psicometria*. In: FUENTES, D; MALLOY-DINIZ, L.F; CAMARGO, C.H.P; CONSENZA, R.M. *Neuropsicologia: teoria e prática*. (pp. 66-75). 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2014.

SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. *Reconhecimento de palavras e compreensão de leitura: dissociação e habilidades linguístico-mnemônicas preditoras*. Revista Neuropsicologia Latinoamericana, 4(1), 43-56. (2012).

SEABRA, A. G. *A natureza componencial da leitura*. In: CAPOVILLA, F.C. et al. *Transtornos de Aprendizagem 2: da análise laboratorial e reabilitação clínica para as políticas de prevenção pela via da educação*. Vol 2. (pp. 34-38). São Paulo: Memnon, 2011.

SIQUEIRA, M.; MARQUES, D. F. *Desenvolvimento e validação do instrumento de compreensão de expressões idiomáticas*. Revista de estudos da linguagem, [S.l.], v. 26, n. 2, p. 571-591, mar. 2018.

STADULNI, A. R. P. et al. *Avaliação do processamento auditivo central em crianças e adolescentes acometidos por acidente vascular cerebral: revisão sistemática da literatura*. Audiol., Commun. Res., São Paulo, v. 24, e2024, nov. 2019 .

SIQUEIRA, M. et al. *Compreensão de expressões idiomáticas em período de aquisição da linguagem*. Let. Hoje, Porto Alegre, v. 52, n. 3, p. 391-400, Sept. 2017.

SIQUEIRA, M. *As metáforas primárias na aquisição da linguagem: um estudo interlinguístico*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SMEEKENS, S.; RIKSEN-WALRAVEN, J. M.; VAN BAKEL, H. J. A. *Profiles of competence and adaptation in preschoolers as related to the quality of prent-child interaction*. Journal of Research in Personality, v. 42. n. 6, p.1490-1499, 2008.

SNOWLING, M.; STACKHOUSE, J. *Dislexia, fala e linguagem: um manual do professor*. Tradução Magda França. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SONG, S. et al. *Tracing children's vocabulary development from preschool through the school-age years: an 8-year longitudinal study*. Developmental Science, v. 18, n. 1, p.119-131, 2014.

SPERANÇA-CRISCUOLO, A. C. *Sintaxe das orações complexas em português: uma proposta de descrição e ensino*. Alfa, rev. linguíst. (São José Rio Preto), São Paulo, v. 57, n. 2, p. 495-518, 2013.

STERNBERG, R.J. *Psicologia Cognitiva*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SUN, I. I. Y. et al. *Avaliação fonoaudiológica nos distúrbios do desenvolvimento*. In: Cibelle Albuquerque de la Higuera Amato; Decio Brunoni Paulo; Sérgio Boggio. (Org.). *Distúrbios do Desenvolvimento - Estudos Interdisciplinares*. 1ed.São Paulo: Memnon, v. 1, p. 117-127. 2018.

SWINGLEY, D. *The roots of the early vocabulary in infants' learning from speech*. Current Directions in Psychological Science, n. 17, p. 308–312, 2008.

TREVISAN, B. T. et al. *Teoria e pesquisa de aspecto da linguagem oral*. In: SEABRA, A. G; DIAS, N. M. *Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: linguagem oral*, v 2. São Paulo, SP: Memnon, 2012.

TUNMER, W. E.; HERRIMAN, M. L.; NESDALE, A. R. *Metalinguistic abilities and beginning reading*. Reading Research Quarterly, n. 23, p. 134-158, 1988.

URBINA, S. *Essentials of psychological testing*. 2nd. New Jersey: Wiley, 2014.

URBINA, S. *Fundamentos em fidedignidade*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

URIBE, L. A. F. *Acercamiento teórico a la comprensión-interpretación del lenguaje figurado en aprendices tardíos de l2*. Forma funcion, Santaf, de Bogot, D.C., Bogotá, v. 26, n. 1, p. 165-181, jan. 2013.

WECHSLER, D. *Escala Wechsler Abreviada de Inteligência (WASI)*. Manual técnico. Tradução do manual original. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

WECHSLER, D. *Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC-IV)*. 4ª ed.

Manual técnico. Tradução do manual original. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

WOODCOCK, R. W.; MCGREW, K. S.; MATHER, N. Woodcock–Johnson III tests of achievement. Itasca, IL: Riverside, 2001.

ZORZI, J. L. *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre, Artmed: 2003.

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – INSTITUIÇÃO

Gostaria de convidá-lo a participar do projeto de pesquisa intitulado **“DESENVOLVIMENTO E EVIDÊNCIAS DE VALIDADE E PRECISÃO DE INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO ORAL DO 4º AOS 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL”**, que se propõe a desenvolver um estudo para contribuir com a avaliação da linguagem, em específico a compreensão auditiva linguística.

A compreensão auditiva linguística é uma habilidade importante pois é a partir dela que respondemos e agimos de acordo com o que ouvimos. Contribuí também para o desenvolvimento da linguagem e construção de aprendizagens na sala de aula, principalmente a compreensão dos conteúdos. Assim, o professor poderá tomar decisões a partir do que os alunos sabem, e do que eles podem fazer, com uma instrução mais adequada às suas respostas. Queremos verificar o desempenho das tarefas de compreensão auditiva linguística em alunos do 4º aos 9º anos.

Para participar da pesquisa, o aluno irá realizar algumas atividades. A primeira é responder ao TALE, um termo de consentimento do aluno. Segundo responder as tarefas do teste de compreensão auditiva linguística: falar o significado de algumas palavras que serão faladas, falar qual é o erro na frase que irá escutar, ouvir um texto e explicar o que entendeu, explicar o significado de alguns provérbios e explicar o significado de algumas metáforas. E em terceiro, responder o subteste vocabulário do WISC IV em que ele também precisará falar o que algumas palavras significam. Durante todo o tempo das atividades haverá a companhia do aplicador que irá orientar o aluno no manuseio do instrumento e nas realizações das tarefas.

Os procedimentos de aplicação das tarefas poderão acarretar riscos mínimos, como fadiga. As atividades não se caracterizam como um método invasivo, o que praticamente exclui outros riscos, exceto a fadiga. Caso o aluno fique cansado, o procedimento será interrompido e finalizado em outro momento, com o consentimento dele. A Sra./O Sr. não receberá nenhuma compensação financeira relacionada à sua participação neste estudo. Da mesma forma, a Sra./O Sr. não terá nenhuma despesa pessoal em qualquer fase do estudo, incluindo exames e consultas. Durante o período de sua participação, se houver qualquer despesa adicional de sua parte em relação à condução ou alimentação, a Sra./o Sr. será reembolsada/o.

A pesquisa não trará benefícios diretos para os participantes, mas, após a aplicação em todas os alunos, será enviado, para os pais que desejarem, um relatório sobre o desempenho do seu filho nas tarefas. Caso os responsáveis autorizem, será também divulgado o resultado para a escola. Destaca-se, porém, que o desenvolvimento de um teste de compreensão auditiva linguística poderá ajudar contribuir para as políticas públicas, currículos escolares e atendimentos, caso se verifique as evidências de validade e precisão do instrumento.

Todas as informações obtidas neste estudo serão analisadas em conjunto com as de outras/os voluntárias/os, não sendo divulgado a sua identificação ou de outros participantes em nenhum momento. A Sra./O Sr. tem a garantia de que todos os dados obtidos, assim como qualquer material coletado só serão utilizados neste estudo.

A Sra./O Sr. tem toda a liberdade de retirar o seu consentimento e deixar de participar do estudo a qualquer momento sem penalização alguma. Neste caso a Sra./o Sr. poderá continuar seu tratamento na Instituição sem problemas. Caso seja necessário, a Sra./o Sr. terá assistência permanente durante o estudo, ou mesmo após o término ou interrupção do estudo. Se ocorrer qualquer problema ou dano pessoal comprovadamente decorrente dos procedimentos aos quais o menor será submetido, lhe será garantido o direito a tratamento gratuito na Instituição e a Sra./o Sr. terá direito a indenização determinada por lei.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie - CEP/UPM, organizado e criado pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) em conformidade com a legislação em vigor do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde, é um Colegiado interdisciplinar, com munus público, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para

defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Em qualquer etapa do estudo, a Sra./o Sr. terá acesso as profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A principal investigadora é a Sra. Lara Poggio de Andrade que pode ser encontrada no endereço Rua Da Consolação nº 896 ou Telefone (11) 97123-8836. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UPM – Rua Da Consolação nº 896 Ed João Calvino – 4º andar – sala 400, 2766-7615, e-mail: prpg.pesq.etica@mackenzie.br. – Atendimento de 2ª e 4ª das 15:00 às 18:00, 3ª e 5ª das 09:30 às 12:30, sextas-feiras não há atendimento.

A qualquer momento, se for de seu interesse, a Sra./o Sr. poderá ter acesso a todas as informações a respeito dos resultados gerais do estudo. Quando o estudo for finalizado, a Sra./o Sr. será informado sobre os principais resultados e conclusões obtidas no estudo, bem como sobre os resultados individuais dos alunos cujos pais/responsáveis assim permitirem.

Assim, considerando-se o exposto, solicitamos o seu consentimento para a realização da coleta de dados. Desde já agradecemos a sua colaboração. Esse termo foi elaborado em duas vias devidamente assinadas, sendo que uma ficará com a Sra./o Sr. e a outra conosco.

Declaro que li e entendi os objetivos deste estudo, e que as dúvidas que tive foram esclarecidas pelo Pesquisador Responsável.

Nome do Representante Legal da Instituição:

Assinatura do Representante Legal da Instituição:

Declaro expliquei ao responsável legal pela instituição sobre os procedimentos a serem realizados neste estudo, dos eventuais riscos/desconfortos de seus alunos, conscientizando-os da possibilidade de retirar-se da pesquisa sem qualquer penalidade ou prejuízo, assim como esclareci as dúvidas apresentadas.

São Paulo, _____ de _____ de 2019.

Lara Poggio de Andrade

(11) 97123-8836, lara.poggio2@gmail.com
Pesquisadora responsável (Pós-Graduação em
Distúrbios do Desenvolvimento – Universidade
Presbiteriana Mackenzie)

Prof.ª Dr. Alessandra Gotuzo Seabra

(11) 2117-8707, alessandragseabra@gmail.com
Orientadora (Pós-Graduação em Distúrbios do
Desenvolvimento – Universidade Presbiteriana
Mackenzie)

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS/RESPONSÁVEIS

Gostaria de convidá-lo a participar do projeto de pesquisa intitulado “**DESENVOLVIMENTO E EVIDÊNCIAS DE VALIDADE E PRECISÃO DE INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO ORAL DO 4º AOS 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**”, que se propõe a desenvolver um estudo para contribuir com a avaliação da linguagem, em específico a compreensão oral.

A compreensão auditiva linguística é uma habilidade importante pois é a partir dela que respondemos e agimos de acordo com o que ouvimos. Contribui também para o desenvolvimento da linguagem e construção de aprendizagens na sala de aula, principalmente a compreensão dos conteúdos. Assim, o professor poderá tomar decisões a partir do que os alunos sabem, e do que eles podem fazer, com uma instrução mais adequada às suas respostas. Queremos verificar o desempenho das tarefas de compreensão auditiva linguística em alunos do 4º aos 9º anos.

Para participar da pesquisa, seu filho/sua filha irá realizar algumas atividades. A primeira é responder ao TALE. Um termo de consentimento do aluno. Segunda responder as tarefas do teste de compreensão auditiva linguística: falar o significado de algumas palavras que serão faladas, falar qual é o erro na frase que irá escutar, ouvir um texto e explicar o que entendeu, explicar o significado de alguns provérbios e explicar o significado de algumas metáforas. E em terceiro, responder o subteste vocabulário do WISC-IV, em que ele também precisará falar o que algumas palavras significam. Durante todo o tempo das atividades haverá a companhia do aplicador que irá orientar o aluno no manuseio do instrumento e nas realizações das tarefas.

Os procedimentos de aplicação das tarefas poderão acarretar riscos mínimos, como fadiga. As atividades não se caracterizam como um método invasivo, o que praticamente exclui outros riscos, exceto a fadiga. Caso seu filho/sua filha fique cansado (a), o procedimento será interrompido e finalizado em outro momento, com o consentimento dele (a). A Sra./O Sr. não receberá nenhuma compensação financeira relacionada à sua participação neste estudo. Da mesma forma, a Sra./O Sr. não terá nenhuma despesa pessoal em qualquer fase do estudo, incluindo exames e consultas. Durante o período de sua participação, se houver qualquer despesa adicional de sua parte em relação à condução ou alimentação, a Sra./o Sr. será reembolsada/o.

A pesquisa não trará benefícios diretos para você, mas, após a aplicação em todas as crianças, será enviado, para os pais que desejarem, um relatório sobre o desempenho do seu filho nas tarefas. Se a Sra./O Sr. autorizar, os resultados também serão repassados para a escola. Destaca-se, porém, que o desenvolvimento de um teste que compreensão auditiva linguística poderá ajudar contribuir para as políticas públicas, currículos escolares e atendimentos, caso se verifique as evidências de validade e precisão do instrumento.

Todas as informações obtidas a respeito de seu filho/sua filha, neste estudo, serão analisadas em conjunto com as de outras/os voluntárias/os, não sendo divulgado a sua identificação ou de outros participantes em nenhum momento. A Sra./O Sr. tem a garantia de que todos os dados obtidos a seu respeito, assim como qualquer material coletado só serão utilizados neste estudo.

A Sra./O Sr. tem toda a liberdade de retirar o seu consentimento e deixar de participar do estudo a qualquer momento sem penalização alguma. Neste caso a Sra./o Sr. poderá continuar seu tratamento na Instituição sem problemas. Caso seja necessário, a Sra./o Sr. terá assistência permanente durante o estudo, ou mesmo após o término ou interrupção do estudo. Se ocorrer qualquer problema ou dano pessoal comprovadamente decorrente dos procedimentos aos quais o menor será submetido, lhe será garantido o direito a tratamento gratuito na Instituição e a Sra./o Sr. terá direito a indenização determinada por lei.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie - CEP/UPM, organizado e criado pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) em conformidade com a legislação em vigor do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde, é um Colegiado interdisciplinar, com munus público, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Em qualquer etapa do estudo, a Sra./o Sr. terá acesso as profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A principal investigadora é a Sra. Lara Poggio de Andrade que pode ser encontrada no endereço Rua Da Consolação nº 896 ou Telefone (11) 97123-8836. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UPM – Rua Da Consolação nº 896 Ed João Calvino – 4º andar – sala 400, 2766-7615, e-mail: prpg.pesq.etica@mackenzie.br. – Atendimento de 2ª e 4ª das 15:00 às 18:00, 3ª e 5ª das 09:30 às 12:30, sextas-feiras não há atendimento.

A qualquer momento, se for de seu interesse, a Sra./o Sr. poderá ter acesso a todas as informações obtidas a respeito de seu/sua filho/a neste estudo, ou a respeito dos resultados gerais do estudo. Quando o estudo for finalizado, a Sra./o Sr. será informado sobre os principais resultados e conclusões obtidas no estudo.

Assim, considerando-se o exposto, solicitamos o seu consentimento para a realização da coleta de dados. Desde já agradecemos a sua colaboração. Esse termo foi elaborado em duas vias devidamente assinadas, sendo que uma ficará com a Sra./o Sr. e a outra conosco.

Declaro que li e entendi os objetivos deste estudo, e que as dúvidas que tive foram esclarecidas pelo pesquisador responsável.

Nome do responsável:

Assinatura do responsável:

Nome da criança:

Você autoriza a divulgação dos resultados dos testes de seu filho/sua filha para a escola?

Sim

Não

Declaro expliquei aos pais/responsáveis sobre os procedimentos a serem realizados neste estudo, seus eventuais riscos/desconfortos, conscientizando-os da possibilidade de retirar-se da pesquisa sem qualquer penalidade ou prejuízo, assim como esclareci as dúvidas apresentadas.

São Paulo, _____ de _____ de 2019.

Lara Poggio de Andrade

(11) 97123-8836, lara.poggio2@gmail.com
Pesquisadora responsável (Pós-Graduação em
Distúrbios do Desenvolvimento – Universidade
Presbiteriana Mackenzie)

Prof.ª Dr. Alessandra Gotuzo Seabra

(11) 2117-8707, alessandragseabra@gmail.com
Orientadora (Pós-Graduação em Distúrbios do
Desenvolvimento – Universidade Presbiteriana
Mackenzie)

ANEXO 3

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa que se chama “**DESENVOLVIMENTO E EVIDÊNCIAS DE VALIDADE E PRECISÃO DE INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO ORAL**” DO 4º AOS 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL”, coordenada por minha orientadora Prof.^a Dr.^a Alessandra Gotuzo Seabra. O meu nome é: Lara Poggio de Andrade e o meu telefone para contato é o (11) 97123-8836. Eu já solicitei autorização para seus pais/responsáveis para que você participe dessa pesquisa, agora quero saber se você pode nos ajudar.

Para participar dessa pesquisa você não precisa escrever, apenas responder oralmente algumas perguntas, falando as respostas para mim. Eu vou te passar algumas atividades: primeira, falar o significado de algumas palavras; segunda, falar qual é o erro na frase que irá escutar; terceira, ouvir um texto e explicar o que entendeu; quarta, explicar o significado de alguns provérbios; quinta, explicar o significado de algumas metáforas. Por último, irá responder uma outra atividade, também de falar o que algumas palavras significam, uma parte do Teste WISC-IV. Em todas essas tarefas, você vai utilizar a compreensão auditiva linguística, que é uma habilidade muito importante para te ajudar na sua aprendizagem. Ela está presente no seu dia-a-dia, como ao escutar e entender as matérias explicadas pelos seus professores e em conversas com seus colegas.

Você só vai participar da pesquisa se você quiser, é um direito seu, e não terá nenhum problema se você desistir. Os alunos que irão participar desta pesquisa são do 4º aos 9º anos.

As atividades vão ser em uma sala de sua escola. Elas se parecem com exercícios feitos em classe, mas suas respostas não valerão notas para a escola. Porém, sua participação estará ajudando uma pesquisa que no futuro podem ajudar outros alunos, então você deverá fazer da melhor forma que conseguir. Eu vou explicar cada tarefa antes de você começar. Depois que corrigirmos as tarefas, vamos passar os resultados somente para você e para os seus pais.

Estas tarefas são consideradas seguras, são muito parecidas com as atividades escolares que você já faz, mas é possível que você fique um pouco cansado. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone que tem no começo do texto. Depois que corrigirmos as tarefas, você saberá quais as habilidades em que você é melhor.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa além dos seus pais e professores; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em lugares que ajudaram outros pesquisadores a compreenderem um pouco mais sobre as habilidades de crianças e adolescentes, mas sem identificar as crianças que participaram.

Se você quiser participar, marque um X no botão verde. Se não quiser, é só marcar um X no botão vermelho que você pode voltar para a sala de aula.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Nome do aluno: _____ Data: ____/____/2019



Concordo em participar



Não quero participar

Lara Poggio de Andrade

(11) 97123-8836, lara.poggio2@gmail.com
Pesquisadora responsável (Pós-Graduação em
Distúrbios do Desenvolvimento – Universidade
Presbiteriana Mackenzie)

Prof.^a Dr. Alessandra Gotuzo Seabra

(11) 2117-8707, alessandrageabra@gmail.com
Orientadora (Pós-Graduação em Distúrbios do
Desenvolvimento – Universidade Presbiteriana
Mackenzie)