

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Lilian Meibach Brandoles de Matos

**A extensão do vocabulário receptivo e sua relação com a compreensão da
leitura em crianças brasileiras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

São Paulo

2018

Lilian Meibach Brandoles de Matos

A extensão do vocabulário receptivo e sua relação com a compreensão da leitura
em crianças brasileiras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Regina Maluf.

São Paulo

2018

Banca Examinadora

Dedico esta dissertação ao meu saudoso avô,
por sempre valorizar tanto o estudo e incentivar a
busca de conhecimento.

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa de estudos que permitiu o desenvolvimento desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela força, inspiração, animo e vida que me deu, não me deixando cair, sendo sempre refúgio nos momentos de angústia e tribulação no percurso deste estudo, permitindo a conclusão deste sonho.

À minha orientadora Dra Maria Regina Maluf por todo o acolhimento, franqueza e consideração. Por me inspirar a amar o conhecimento e principalmente o ato de transmiti-lo. Pelas horas de dedicação para que este estudo contribuísse com o conhecimento científico. E, principalmente, por acreditar muito em mim e no meu potencial.

À professora Dra. Claudia Davis, por aceitar fazer parte da banca examinadora desta pesquisa e pelas valiosas contribuições com o vasto conhecimento que possui. Por toda delicadeza e seriedade que teve ao fazer os comentários necessários para este estudo.

Ao professor e amigo Dr. Renan de Almeida Sargiani, por aceitar participar da banca examinadora e trazer diversos apontamentos e direcionamentos. Por sempre encorajar e tentar achar pontos positivos em tudo o que eu coloquei. Pelo cuidado ao dar os retornos e explicar tudo com tanta paciência e atenção.

Aos meus pais, por serem o modelo de luta, sabedoria, amor, paz e alegria. Por serem o meu porto seguro. Por incentivarem os meus estudos, desde o tempo em que eu ainda não sabia escrever.

A toda a minha família por ser o respiro necessário, suporte e entender todas as minhas ausências.

Às amigas Laís Robles e Verônica Sanson, por todas as orações e palavras de encorajamento e momentos de reflexões produtivas. Por não medirem esforços para tornar tudo possível.

Às amigas do mestrado (Karina, Adriana e Cíntia) por compartilharem um momento tão importante na minha vida. Por serem mais do que amigas, parceiras de mestrado, tornando mais leve o trajeto.

Aos colegas do grupo de pesquisa EIDEP, por todo apoio, críticas e sugestões.

À direção e aos funcionários da instituição em que foi realizada a pesquisa, por fazerem o possível para auxiliar no término deste trabalho sempre com um sorriso no rosto.

Às crianças participantes e aos pais, por confiarem no meu trabalho e sempre estarem dispostos a ajudar.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a todos os professores do Programa de Psicologia da Educação, por me ensinarem mais do que a arte de pesquisar, mas também outras habilidades que um mestre precisa ter.

Ao secretário do Programa de Psicologia da Educação, Edson Aguiar de Melo, pela prontidão e solicitude, tornando possível a conclusão deste estudo.

A educação é a arma mais poderosa que
você pode usar para mudar o mundo.

Nelson Mandela

Matos, L.M. B. (2018). *A extensão do vocabulário receptivo e sua relação com a compreensão da leitura em crianças brasileiras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.

RESUMO

O domínio da linguagem é um dos elementos fundamentais para a vida social e fundamental nos processos de pensamento. A linguagem oral pode ser receptiva e expressiva: a receptiva refere-se à capacidade do indivíduo de compreender o que ouve, isto é, compreender a linguagem oral; a expressiva representa a habilidade do indivíduo para falar e se comunicar oralmente. O presente estudo tem por objetivo central identificar a extensão do vocabulário receptivo de um grupo de crianças brasileiras do Ensino Fundamental I e sua relação com a compreensão da leitura. Para isso foi necessário: verificar a extensão do vocabulário receptivo de alunos de 1º a 5º ano; verificar a compreensão da leitura; investigar a relação entre a extensão do vocabulário receptivo e a compreensão da leitura; verificar como se comporta a variável idade nas análises do vocabulário receptivo, na compreensão da leitura e na relação entre elas. A amostra foi proveniente de uma escola particular que atende crianças de famílias de nível socioeconômico alto da cidade de São Paulo. Participaram 95 alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Foram utilizados dois instrumentos: Teste de Vocabulário Receptivo por Imagens *Peabody* e Teste de Leitura e Compreensão de Sentenças (TELCS). Os resultados obtidos neste estudo foram expressos sob a forma de média e desvio-padrão para cada faixa etária, ano escolar, vocabulário receptivo e teste de compreensão de leitura. Foi conduzida uma análise de variância (ANOVA) e utilizado também o teste post hoc de Tukey. A avaliação do vocabulário receptivo com o teste *Peabody* permitiu concluir que existe diferença significativa no desempenho no *Peabody* em função da idade e ano escolar. Os resultados indicaram que as crianças tiveram uma crescente extensão do vocabulário receptivo e do nível de compreensão de leitura, conforme o aumento da idade e escolaridade. Foi possível observar uma correlação significativa entre a extensão do vocabulário receptivo e o nível de compreensão de leitura dos alunos do 3º, 4º, e 5º ano.

Palavras-chave: Vocabulário, Compreensão, Ensino Fundamental, Peabody, TELCS.

Matos, L.M. B. (2018). *The extension of the receptive vocabulary and its relation with reading comprehension in Brazilian children from the 1st to the 5th year of elementary school*. (Master thesis). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brazil.

ABSTRACT

The domain of language is one of the fundamental elements for social life and fundamental in thought processes. The oral language can be receptive and expressive: the receptive refers to the individual's ability to understand what he hears, that is, to understand oral language; the expressive represents the individual's ability to speak and communicate orally. The present study has the main objective to identify the extension of the receptive vocabulary of a group of Brazilian children of elementary school and its relation with the reading comprehension. For this it was necessary: to verify the extension of the receptive vocabulary of students from 1st to 5th year; check reading comprehension; to investigate the relationship between the extension of the receptive vocabulary and the reading comprehension; to verify how the variable age behaves in the receptive vocabulary analyzes, the reading comprehension and the relation between them. The sample came from a private school that serves children from families of high socioeconomic status in the city of São Paulo. 95 students participated from the 1st to 5th year of elementary school. Two instruments were used: Peabody Image Receptive Vocabulary Peabody Test and Reading and Sentence Comprehension Test (TELCS). The results obtained in this study were expressed as mean and standard deviation for each age group, school year, receptive vocabulary and reading comprehension test. An analysis of variance (ANOVA) was conducted and Tukey's post hoc test was also used. The evaluation of the receptive vocabulary with the Peabody test allowed us to conclude that there is a significant difference in Peabody performance according to age and school year. The results indicated that the children had a growing extension of the receptive vocabulary and level of reading comprehension, according to the increase of age and schooling. It was possible to observe a significant correlation between the extension of the receptive vocabulary and the level of reading comprehension of the 3rd, 4th, and 5th grade students.

Keywords: Vocabulary, Understanding, Elementary School, Peabod, TELCS.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Componentes da linguagem oral e suas definições.	p. 32
Tabela 2	Classificação de leitores (Decodificação e Compreensão)	p. 36
Tabela 3	Caracterização da amostra por ano escolar, sexo e idade	p. 61
Tabela 4	Medidas descritivas (média, desvio padrão, mínimo e máximo) da variável vocabulário receptivo das 95 crianças do 1º ao 5º ano escolar	p. 64
Tabela 5	Resultados das comparações múltiplas, usando o teste Tukey HSD, considerando o ano escolar como variável independente e tendo o vocabulário receptivo como variável dependente	p. 67
Tabela 6	Medida descritiva da variável compreensão da leitura por ano escolar	p. 70
Tabela 7	Resultados da ANOVA, usando o teste Tukey HSD, considerando o ano escolar como variável independente e a compreensão da leitura como variável dependente	p. 74
Tabela 8	Correlação Peabody X TELCS	p. 78

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Médias da variável idade por ano escolar	p. 62
Figura 2	Médias da variável vocabulário receptivo por ano escolar	p. 65
Figura 3	Distribuição da variável vocabulário receptivo (PPVT), segundo o ano escolar, na amostra estudada	p. 66
Figura 4	Médias da variável compreensão de leitura por ano escolar	p. 71
Figura 5	Distribuição da variável Compreensão da Leitura (TELCS), segundo o ano escolar	p. 72
Figura 6	Dispersão simples de compreensão da leitura por vocabulário receptivo	p. 79

LISTA DE IMAGENS E FIGURAS

Imagem 1	Seringa	p. 51
Imagem 2	Página Treino B (Rir, dormir, abraçar e andar)	p. 54
Imagem 3	Confidenciar	p. 54

SUMÁRIO

Introdução	16
1. O desenvolvimento da linguagem oral	19
2. O desenvolvimento do vocabulário na infância	25
2.1 Vocabulário receptivo e expressivo.....	30
2.2 A importância do vocabulário para a leitura com compreensão	33
2.2.1 Influências diretas do vocabulário na compreensão de leitura	39
2.3 Revendo pesquisas sobre vocabulário e compreensão de leitura	41
3. Objetivos	48
4. Método	49
4.1 Local e participantes	49
4.2 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	49
4.2.1 Teste de vocabulário por imagens <i>peabody</i>	50
4.2.1.1 Procedimento de aplicação do teste de vocabulário por imagens <i>peabody</i> ..	53
4.2.1.2 Procedimentos de análise do teste de vocabulário por imagens <i>peabody</i>	55
4.2.2 Teste de leitura e compreensão de sentenças (telcs)	56
4.2.2.1 Procedimento de aplicação do teste de leitura e compreensão de sentenças	57
4.2.2.2 Procedimentos de análise do teste de leitura e compreensão de sentenças	599
5. Apresentação dos resultados e discussão	60
5.1 Idade	61
5.2 Vocabulário receptivo	63
5.3 Compreensão da leitura	69

5.3 Associações entre vocabulário receptivo e compreensão da leitura	77
Conclusões e considerações finais.....	80
Referências.....	84
Anexo 1 – Folha de respostas peabody	89
Anexo 2 – Teste de leitura: compreensão de sentenças (telcs)	93

Introdução

A presente pesquisa tem como objetivo investigar a extensão do vocabulário receptivo de crianças de seis a dez anos de idade, de uma escola particular do município de São Paulo, relacionando os resultados com o desempenho escolar associado à compreensão da leitura.

Observa-se que a linguagem tem sido objeto de estudo de várias ciências, tais como: Psicologia, Fonoaudiologia, Pedagogia, Antropologia e Filosofia. Muitas investigações interdisciplinares vêm contribuindo para uma melhor compreensão acerca do modo como se dá o desenvolvimento da linguagem e também sobre a importância de práticas de ensino relacionadas ao desenvolvimento da linguagem.

Compreende-se a linguagem como um instrumento social usado nas interações entre as pessoas, objetivando a comunicação em diferentes contextos, de modo a mediar as relações entre os indivíduos, transmitindo os costumes e os valores constituídos socioculturalmente (Sasso, 2007).

É importante lembrar que as conexões entre pensamento e linguagem têm seu início no desenvolvimento social. A linguagem proporciona a construção de conceitos, que são elementos essenciais do pensamento e, conseqüentemente, de uma formulação linguística, de modo que a linguagem se transforma em ferramenta do pensamento Vygotsky, 1978

O uso da linguagem é um bom preditor de inteligência e de habilidades acadêmicas formais, podendo ser avaliado por meio da linguagem receptiva e da expressiva. Foi relatado que os riscos sociais estão mais significativamente relacionados com o desenvolvimento cognitivo e linguístico. O processo de aquisição de novas palavras ocorre com a passagem do uso de gestos para a utilização de palavras.

Dessa forma, a aquisição e a expansão do vocabulário dependerão do desenvolvimento lexical e da capacidade da criança de recorrer ao seu léxico mental. O acesso a este depende de o indivíduo apresentar determinada palavra em seu vocabulário e ser capaz de recorrer rapidamente a ela. Por meio da experiência e do contexto, a criança mostra-se capaz de aprender o significado de uma nova palavra e também de perceber, por intermédio de sua interação com um adulto, como este organiza as informações provenientes de seu ambiente social e físico; tais interações favorecem o desenvolvimento da linguagem (Dollaghan, et al., 1999).

A linguagem oral pode ser tanto receptiva quanto expressiva: a receptiva diz respeito à capacidade do indivíduo em compreender o que ouve; já a expressiva é relativa à habilidade do indivíduo para falar e se comunicar oralmente.

O contexto teórico da presente pesquisa refere-se à área da Psicologia Cognitiva (Sternberg, 2010). O estudo encontra-se estruturado da seguinte forma: no primeiro capítulo será apresentado o conteúdo sobre linguagem, destacando-se a importância desta para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo com uma abordagem sobre a influência da escola no desenvolvimento da linguagem e o seu papel no progresso da linguagem oral.

No que se refere ao segundo capítulo, o foco primordial será o vocabulário. Serão explicadas as evidências a respeito da importância deste para a linguagem humana. Ademais, serão abordadas as duas modalidades de vocabulário: expressivo e receptivo. Ainda no capítulo, dar-se-á destaque para o vocabulário infantil – que deve ser estimulado por meio da qualidade e da diversidade das palavras usadas pelas pessoas com as quais a criança convive, como familiares e professores – relacionando-o com o bom desempenho escolar atrelado à compreensão de leitura. E, para concluir a revisão de literatura, serão apresentadas algumas pesquisas nacionais e internacionais relevantes no âmbito do tema vocabulário e a relação com a compreensão de leitura.

O terceiro e quarto capítulo dizem respeito ao método e aos procedimentos; serão apresentados os processos de seleção das crianças participantes da pesquisa, os dois instrumentos utilizados, o modo como estes serão aplicados e, por fim, como se desenvolverá a análise dos dados obtidos.

No quinto capítulo serão apresentados os resultados e a discussão, divididos em três partes, uma que abordará o vocabulário receptivo, a segunda tratará da compreensão de leitura e depois a correlação entre a extensão do vocabulário receptivo e o nível de compreensão de leitura.

Posteriormente, serão apresentadas as considerações finais, referências e anexos.

1. O desenvolvimento da linguagem oral

A linguagem é uma capacidade considerada fundamental para o ser humano. Por essa razão, ela vem sendo muito pesquisada em diversas áreas, como Psicologia, Antropologia, Medicina, Fonoaudiologia e Pedagogia. A linguagem está presente em quase todas as atividades humanas, correspondendo às capacidades cognitivas e organizando o pensamento humano (Parente & Eisenberg, 2010).

A linguagem oral caracteriza-se por ser dirigida por regras, como no caso do discurso em que cada palavra ocupa um lugar específico na construção da fala. A linguagem propicia a comunicação entre pessoas que partilham um mesmo código e é definida como o uso individual dos códigos de um sistema. Os códigos são formados por um número limitado de unidades mínimas que se recombina segundo regras pré-determinadas, definidas e compartilhadas pela comunidade linguística (Gil, 2002).

As primeiras falas de uma criança geralmente consistem em palavras especialmente usadas pela mãe ou pela pessoa cuidadora, podendo ser compreendidas como uma resposta às necessidades da criança bem como um estímulo para o avanço linguístico. Assim, por meio da linguagem, considerando-se a aprendizagem implícita e a aquisição do vocabulário receptivo, a criança tem acesso – antes mesmo de aprender a falar – a valores, crenças e regras, adquirindo, deste modo, os conhecimentos de sua cultura. A aquisição da linguagem por uma criança envolve a construção de uma representação mental na memória (Santos, 2002).

Nas palavras de Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997, p. 44): “A aquisição da linguagem é, provavelmente, o mais impressionante empreendimento que o ser humano realiza durante a infância”.

Quando o bebê entra em contato com a linguagem de seu ambiente são ativados processos biológicos e pré-programações inatas da linguagem oral que resultam no aprendizado da fala, sem que seja preciso conhecer conscientemente a estrutura formal (fonológica e sintática) de sua língua (Gombert J. E., 2003). Dessa forma, o desenvolvimento da linguagem já pode ser percebido no bebê recém-nascido que começa a se relacionar com o mundo e interagir respondendo às vozes por meio de balbucios e sons vocálicos.

Após essa fase inicial, o bebê começa a emitir enunciados de um ou mais sons, bem como a se comunicar com o outro, já aprendendo a relação entre símbolo e som;

nesse momento, aumentam a fluência e a compreensão (Sternberg, 2010). Dessa forma, o aprendizado da linguagem oral ocorre de forma natural e própria, sem instrução formal e direcionada. Pode-se dizer que desde cedo a criança incorpora a língua do local em que vive, assim como os modos de expressão e os usos da linguagem (Correa, 1999).

As primeiras palavras assimiladas pela criança estão associadas a pessoas, objetos, cenários e afeto. E a linguagem se desenvolve de modo gradual, tendo o seu início desde o nascimento, com um alto avanço até os três e quatro anos; e é exatamente nesta idade que ocorre uma grande expansão do vocabulário e a criança começa a se comunicar e a formar sentenças mais completas.

Certamente, ainda comete alguns erros na fala e na construção das frases, porém sua comunicação e compreensão estão bem mais elaboradas, o que permite que ela já faça parte da comunidade falante em que está inserida. Assim, a partir dos quatro anos a fala da criança progredirá e se aprimorará a cada dia, atingindo, por volta dos dez anos, uma estrutura já próxima da fala adulta. A capacidade de aprendizagem de vocabulário ocorrerá durante toda a vida do sujeito, de modo que a forma de organização e estruturação de sua fala poderá ser melhorada e adaptada de acordo com cada contexto (Sternberg, 2010).

Refere-se também a dois aspectos fundamentais da linguagem, quais sejam: compreensão verbal e fluência verbal. A compreensão consiste na decodificação receptiva da linguagem recebida, que é a dedução do significado do sistema de referência simbólica que estiver sendo usado; a fluência verbal diz respeito à codificação, a produção expressiva da linguagem emitida, ou seja, é a transformação de nossos pensamentos em uma forma que possam ser expressos. Em outras palavras, a compreensão verbal refere-se à capacidade receptiva de captar *inputs* linguísticos recebidos, escritos ou falados; já a fluência verbal reside na capacidade expressiva de emitir *outputs* linguísticos.

O desenvolvimento da linguagem oral pode ser visto também como associado à maturação cerebral, ao meio ambiente sociofamiliar, considerando-se a estimulação recebida pelo indivíduo, e a integridade sensorial, especialmente a auditiva, visto que o indivíduo modula seus desempenhos fonéticos e fonológicos a partir de percepções audioverbais provenientes das pessoas com as quais convive.

Assim, o desenvolvimento da linguagem oral pode ser influenciado por diversas características, que incluem habilidades intelectuais, habilidades acadêmicas, bem-estar emocional e situação ambiental. Embora seja possível delinear várias propriedades da linguagem, é essencial sempre ter nítida sua central finalidade: a linguagem propicia a capacidade de produzir uma representação mental de um acontecimento, que permite ao indivíduo compreendê-lo e realizar comunicações a seu respeito (Gil, 2002).

Como já escrevia Vygotsky (1978), a linguagem refere-se, sobretudo, ao uso e não somente a um conjunto de propriedades ou a outro conjunto. Por exemplo, equipa a base para a codificação linguística na memória. Portanto, o indivíduo é capaz de se lembrar melhor das coisas porque pode usar a linguagem para ajudá-lo a lembrá-las e a reconhecê-las.

No âmbito social, a língua representa um fenômeno ao mesmo tempo dinâmico e conservador. Considera-se conservador porque necessita manter certo grau de homogeneidade a fim de possibilitar a comunicação em uma dada comunidade linguística. É dinâmico porque se altera com o tempo, também estando sujeito às influências regionais, sociais e estilísticas, responsáveis pelo desenvolvimento de variação linguística.

A linguagem viabiliza a externalização de cognições anteriormente constituídas no plano interno e proporciona a comunicação entre os indivíduos. Considera-se que, para que haja desenvolvimento linguístico, deve haver a organização cognitiva, ou seja, a aquisição da linguagem é dependente da existência de habilidades cognitivas, nomeadamente da função simbólica. O aumento das capacidades cognitivas oportuniza o desenvolvimento das habilidades linguísticas (Sim-Sim, 1998).

Faz-se essencial reconhecer que a fala corresponde a fator básico na vida e de extrema importância para o ser humano. Segundo Araújo (Araújo M. Y., 1965, p. 11), “o homem está na permanente dependência dos símbolos verbais e, por esse motivo, o desenvolvimento da linguagem é elemento essencial à sua perfeita realização na sociedade em que vive”. Dessa forma, todos precisam saber se expressar e usar a linguagem em variadas situações comunicativas, quais sejam: conversas, entrevistas, seminários, ao telefone, falar em público, entre tantas outras.

Nesse sentido, o documento de políticas públicas (Brasil, 1998) reconhece a importância da linguagem oral, pois ela viabiliza a comunicação de ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciando o outro e estabelecendo as relações interpessoais, e seu aprendizado deve acontecer no âmbito de um contexto. Dessa forma, quanto mais as crianças estiverem aptas a falar em situações diferentes, mais poderão desenvolver, de maneira significativa, suas capacidades comunicativas.

É preciso, portanto, ensinar à criança a utilizar adequadamente a linguagem, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente. Por isso é importante que a escola se constitua num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, bem como a diferença e a diversidade. Além disso, deve ainda ensinar os usos adequados da língua em diferentes situações comunicativas.

Vale ressaltar que o trabalho com a linguagem oral em sala de aula é primordial, haja vista que a fala representa parte integrante da vida. Considerando, portanto, que o desenvolvimento se dá mediante a vivência de experiências diversificadas, ricas, envolvendo os usos possíveis da linguagem oral, cabe aos profissionais atuantes na educação infantil e nas séries iniciais planejarem a ação pedagógica de forma a garantir, em sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua (Araújo M. Y., 1965).

A essência da escolarização acarreta mudanças no pensamento, dessa forma, a linguagem receptiva torna-se essencial para a compreensão das instruções dadas pelo professor, sejam elas curtas ou longas, simples ou complexas. O ingresso numa escola de educação infantil aumenta as exigências *de clareza e compreensão das produções verbais, especialmente o vocabulário*, pois a criança também o adquire (Mota e Castro, 2007).

No período da educação infantil, espera-se que as crianças aumentem seu vocabulário, desenvolvam produções linguísticas mais nítidas e compreensivas, usem melhor as flexões gramaticais e comecem a se preocupar com uma sintaxe mais complexa. Assim, antes de ingressarem no ensino fundamental, as crianças devem ter tido acesso à linguagem escrita, convívio com um repertório linguístico variado e apresentar um domínio completo do repertório fonético (Pereira, 2004).

Se por um lado, as crianças demonstram ter muitos conceitos sobre o mundo antes da aquisição de palavras para representá-lo, por outro, aprender novas palavras também cria novos conceitos. A forma como os pais e professores comunicam-se com a criança, a quantidade e a qualidade do vocabulário utilizado, as experiências com a linguagem e o ambiente possibilitam a aquisição de novas palavras.

Pode-se afirmar que a compreensão da linguagem por parte das crianças acontece bem antes da produção expressiva oral. Inclusive há muitas palavras que podem ser compreendidas, embora jamais usadas. As crianças podem utilizar outros componentes da linguagem para compreender o significado das palavras, por exemplo, quando escutam determinada palavra e mostram-se capazes de deduzir o seu significado a partir de como ela é utilizada na frase (Berk, 2001).

O número de palavras compreendidas representa o dobro do número de palavras emitidas, comprovando que o desenvolvimento da compreensão é mais rápido que o da emissão. Relata-se que as crianças pequenas aprendem uma média de nove palavras por dia, atingindo 14 mil palavras no seu vocabulário de compreensão na idade de seis anos. No entanto, as crianças diferem no ritmo do desenvolvimento do vocabulário e da gramática, diferenças explicadas pelas influências ambientais e pela hereditariedade. Apesar dessas variações do desenvolvimento inicial, a maioria das crianças já fala bem aos cinco ou seis anos de idade (Bee, 2003).

Deve ser dado um destaque à importância da instrução na linguagem oral, pois a maioria das dificuldades da criança na linguagem tem sua origem – e é perpetuada – pelo discurso, e não pela escrita. Erros cometidos em sua expressão oral são facilmente transferidos para a sua expressão escrita. Logo, considera-se que isso possa constituir um fator determinante para que a instrução na expressão oral seja básica para o ensino da expressão escrita em todos os níveis de ensino (Berk, 2001).

O desenvolvimento da linguagem oral é de grande importância nos primeiros anos de vida, por isso deve fazer parte do currículo escolar, instruindo os professores

da necessidade de um trabalho voltado para esse desenvolvimento. É necessário que as escolas tomem consciência e conheçam a teoria para implementação de uma prática reflexiva e coerente. Esse desenvolvimento implica as várias dimensões da linguagem oral como o desenvolvimento do vocabulário, no qual podem ser vistos dois aspectos: receptivo e expressivo. Esta pesquisa se dá para estudar a extensão do vocabulário receptivo e sua associação com a compreensão inicial de leitura.

2. O desenvolvimento do vocabulário na infância

O léxico é formado pelo conjunto de palavras que estão à disposição do sujeito e, nesse sentido, não englobam as palavras que a criança não conhece. A amostra do léxico individual representa o vocabulário de fato utilizado pelo locutor no ato da fala e no ato de compreender o que lhe é falado (Limissuri & Befi-Lopes, 2009).

Na comunicação humana, as palavras têm fundamental importância, de modo que a extensão e o alcance do vocabulário são determinantes para a capacidade de expressão e de entendimento da pessoa. O aperfeiçoamento do vocabulário é essencial para o desenvolvimento da linguagem, que se constrói lentamente e desenvolve-se por meio de diversas exposições às palavras e aos seus significados (Akhtar & Montague, 1999).

O desenvolvimento do vocabulário infantil depende, portanto, da qualidade e da diversidade das palavras usadas pelas pessoas com as quais a criança convive, notadamente seus familiares e professores. Apesar das diversas possibilidades de exposição ao vocabulário, há um padrão de desenvolvimento na aquisição da linguagem que permita identificar fases evolutivas e o domínio crescente das habilidades cognitivas e comunicativas ao se comparar crianças de diferentes faixas etárias.

Nota-se, por exemplo, que no primeiro ano de vida, em geral, a criança já deve ter emitido sua primeira palavra, possivelmente um termo frequentemente empregado no meio em que convive e que deve ser genericamente utilizado para nomear diversos objetos com alguma semelhança (Amorim, 1982). Somente no segundo ano a criança experimentará a chamada “explosão do vocabulário”, ocasião em que aprende novas palavras com mais facilidade e amplia significativamente seu léxico mental.

Um estudo realizado acerca da aquisição do vocabulário destaca que o aspecto mais importante para se avaliar em ambientes de cuidados com crianças é a frequência com que seus cuidadores conversam e a qualidade dessa conversa. Propiciar às crianças constantes interações e experiências positivas para enriquecimento de vocabulário, com conceitos de linguagem oral e de alfabetização, favorece o sucesso escolar (Hart & Risley, 1995).

Geralmente, na faixa etária entre dois anos e dois anos e meio, as crianças passam a utilizar com mais propriedade os verbos em suas falas. A exposição ao meio

linguístico nessa fase contribui para aprimorar o uso dos verbos, o que conseqüentemente leva a melhor estruturação de frases e atenção à ordem cronológica dos fatos (Barbosa, 2005).

Crianças desenvolvem-se tanto através da convivência com adultos como com outras crianças também. A Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2017) defende que elas precisam de espaço para expressar livremente seus desejos, necessidades, pontos de vista, ideias, sentimentos, informações, descobertas e dúvidas, por meio da linguagem oral, entendendo e respeitando o que é comunicado pelas demais crianças e adultos.

O vocabulário abrange tanto o que o indivíduo compreende como aquilo que expressa e, portanto, divide-se em duas modalidades: expressivo e receptivo. No que se refere ao vocabulário expressivo da criança, ou seja, os termos que emprega, estudos realizados nos Estados Unidos sugerem que aos dois anos de idade ele se compõe de pelo menos 50 palavras e combinações de 2 ou 3 palavras. Entretanto, em 50% dos casos de crianças com atraso específico de fala entre os 24 e 30 meses, há propensão de que esses números permaneçam até a faixa etária entre três e quatro anos de idade (Rescorla, 1989).

Nos três primeiros anos de vida, nota-se a ampliação dos assuntos relacionados às necessidades e ao cotidiano, observando-se, em alguns momentos, a construção de frases com poucas falhas na estrutura. Nos Estados Unidos, as pesquisas revelam que aos três anos o vocabulário expressivo de uma criança apresenta de 900 a 1000 palavras diferentes, sendo que aos seis anos esse vocabulário aumenta para 2600 palavras. Já o vocabulário receptivo, isto é, os termos compreendidos pela criança, comporta aproximadamente 20 mil palavras. Com a escolarização, os vocabulários expressivo e receptivo quadruplicam, atingindo cerca de 80 mil palavras por volta da faixa etária de ingresso no ensino médio (Owens, 1996).

O notório acréscimo de vocabulário decorre da rapidez do mapeamento, fator que permite assimilar o significado de uma nova palavra, após ouvi-la apenas uma ou duas vezes na conversação. Nesse contexto de assimilação, ressalta-se que os verbos são mais difíceis do que os substantivos (Papalia, Olds, & Feldman, 2006).

Com a ampliação do vocabulário durante os anos escolares, as crianças passam a escolher verbos mais precisos para descrever uma ação, compreendem que a mesma palavra pode ter mais de um significado, e a partir do contexto

conseguem distinguir qual o significado desejado. Dessa forma, conseguem adotar a palavra correta a determinado uso.

A repetida exposição a palavras-alvo aumenta a probabilidade de que as crianças entendam e se lembrem do significado de novas palavras e dessa forma possam usá-las com frequência.

Em múltiplos estudos de pesquisa (Butler, S., Urrutia, K., Buenger, A., Gonzalez, N., Hunt, M. & Eisenhart, C., 2010), descobriu-se que a leitura repetida de um livro de histórias resulta em ganhos acima da média, no que se refere ao conhecimento de palavras por crianças. Os pesquisadores constataram que a média de ganho dos estudantes era 12% maior em relação ao grupo de controle (crianças que ouviam a história lida uma única vez), o que foi mensurado por um teste de vocabulário que avaliava o significado de palavras em determinado contexto.

Os resultados duplicam as descobertas de pesquisas a respeito de como o tempo de instrução deveria ser alocado para suprir a intensa demanda de crianças em zona de risco com dificuldades de leitura. Embora as releituras acarretem um tempo de instrução adicional, a melhora no aprendizado dessas crianças comprova sua relevância.

Um estudo citado por Justice, Meier e Walpole (2005 apud Butler, S., Urrutia, K., Buenger, A., Gonzalez, N., Hunt, M. & Eisenhart, C., 2010), que investigou a efetividade da releitura de textos para melhorar o aprendizado, também forneceu evidências do impacto positivo da exposição a palavras-alvo por meio de repetidas leituras.

Outro estudo envolvendo estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental revelou que o conhecimento semântico e lexical aperfeiçoa-se com o tempo. Quanto maior a exposição às palavras-chave, maiores os ganhos. Os autores notaram um efeito mais gradual quanto ao conhecimento lexical. Concluíram que, apesar da melhora na compreensão quando as palavras desconhecidas eram explicadas, os ganhos foram ainda maiores quando as crianças davam suas próprias explicações para as palavras (McGregor, Sheng, & Ball, 2007 apud Butler, S., Urrutia, K., Buenger, A., Gonzalez, N., Hunt, M. & Eisenhart, C., 2010).

Os autores sugerem que professores introduzam mais do que alguns poucos significados durante a leitura em voz alta e consideram que o aumento do vocabulário oral de estudantes em 400 significados de palavras por ano é um objetivo razoável.

Apesar da forte evidência apoiando o treinamento de vocabulário, resta a discussão: qual é o melhor modelo de treinamento? Com mais pesquisas (Nash & Snowling, 2006 apud Butler, S., Urrutia, K., Buenger, A., Gonzalez, N., Hunt, M. & Eisenhart, C., 2010) descobriu-se que o uso de uma abordagem contextual de treinamento possibilita às crianças maior ganho de vocabulário, quando comparado com aulas que enfatizam a definição das palavras. Suas pesquisas também apontam que lembrar a pronúncia das palavras desconhecidas resultou ser mais difícil do que aprender suas definições.

Deve-se considerar que questionamento e engajamento da linguagem aprimoram o conhecimento de palavras. É mais provável que crianças aprendam o significado de novas palavras quando os professores destacam as palavras-alvo por meio de questionamentos e comentários.

Para eliminar a possibilidade de aprendizado prévio, os pesquisadores (Connor, Morrison & Slominski. 2006 apud Butler, S., Urrutia, K., Buenger, A., Gonzalez, N., Hunt, M. & Eisenhart, C., 2010) usaram “livros de histórias” para introduzir novo vocabulário às crianças. Os pesquisadores descobriram que o entendimento e a memorização das novas palavras ocorriam de maneira mais eficaz quando os professores faziam perguntas e comentários esclarecendo seu significado.

Estudando o efeito do questionamento, conduziram dois experimentos: um para medir o efeito de baixa e alta demanda de questionamentos no aprendizado de palavras durante a leitura de livros de história; outro para evoluir nos questionamentos, com o intuito de familiarizar os estudantes com as palavras; e descobriram que os estudantes da pré-escola fizeram grandes avanços no aprendizado de palavras quando questionados gradualmente, ou seja, quando a complexidade das perguntas progredia.

Considerando o engajamento da linguagem, estudaram a interação entre professores e alunos durante a realização de atividades de alfabetização típicas da pré-escola, como o reconhecimento do alfabeto, a associação de letras e palavra e jogos de vocabulário. Os autores descobriram uma variação substancial no tempo gasto em atividades de alfabetização (de quatro a 90 minutos; de metade do dia a sessões de um dia inteiro; e de dois a 5 dias por semana).

Em outro experimento (Coyne, McCoach e Kapp, 2007 apud Butler, S., Urrutia, K., Buenger, A., Gonzalez, N., Hunt, M. & Eisenhart, C., 2010), os pesquisadores foram além da leitura de livros de histórias para crianças, dividindo-as em três grupos com diferentes métodos de treinamento para abordar novas palavras. Um grupo teve a oportunidade de aprender palavras por meio de experiências interativas além da simples audição e leitura de texto. Os pesquisadores concluíram que o treinamento de um novo vocabulário deve incluir diálogo entre professor e aluno bem como a prática de atividades interativas.

Os dados indicaram um aprendizado mínimo por meio de exposição acidental às palavras (leitura de histórias sem explicação) e apenas um conhecimento parcial do vocabulário-alvo quando se procedia à definição das palavras no decorrer da leitura. Isso requer dos educadores propostas mais robustas e diversificadas, para que os alunos aprendam palavras, relacionando-as a seus conceitos e significados.

Os benefícios do ensino explícito para promover o desenvolvimento de vocabulário são:

- a) exposição frequente ao vocabulário-alvo: leituras repetidas de livros de histórias resultaram em ganhos no conhecimento de palavras por crianças;
- b) treinamentos explícitos de palavras-alvo: explicações de vocabulário feitas durante a leitura das histórias melhoraram o entendimento do significado das palavras; entretanto, abordagens contextuais implicam ganho maior no aprendizado do que enfatizar apenas o significado das palavras;
- c) questionamento e engajamento: perguntas graduais, em variação crescente de complexidade, promovem significativa melhora no aprendizado;
- d) treinamentos de vocabulário devem incluir atividades interativas entre o professor e o aluno com intencionalidade.

Em resumo, o treinamento ativo de vocabulário deve permear a sala de aula e conter informações ricas, abrangendo palavras escolhidas cuidadosamente para diminuir lacunas no vocabulário e melhorar as habilidades dos estudantes em aplicar conhecimentos de compreensão.

A seguir, abordaremos mais especificamente de questões referentes ao vocabulário receptivo e expressivo, relações entre vocabulário e compreensão de leitura e pesquisas que tratam dessa associação.

2.1 Vocabulário receptivo e expressivo

O conhecimento de vocabulário pode ser dividido em duas dimensões importantes: receptivo e expressivo. Como os nomes indicam, vocabulário receptivo envolve palavras que podem ser entendidas (recebidas) enquanto se está lendo ou ouvindo. Por outro lado, o vocabulário expressivo é aquele formado por palavras que são utilizadas (produzidas) de fato enquanto se está escrevendo ou falando.

Acredita-se que, em geral, as palavras são aprendidas primeiro de modo receptivo e depois de modo produtivo, razão pela qual em muitos estudos (Alkhofi, 2015) constatou-se que o vocabulário receptivo é mais extenso do que o produtivo. Sob esse viés, o conhecimento de vocabulário constitui um contínuo que parte do estágio receptivo para alcançar o expressivo.

O vocabulário expressivo corresponde ao léxico que pode ser emitido pela criança, auferível pelo número de palavras que ela é capaz de pronunciar e desde o momento em que começa a falar. Além disso, o vocabulário expressivo está relacionado à aquisição da linguagem escrita. Estudos sobre o tema apresentam uma definição de léxico mental.

Segundo Vilela (1997, p. 31), o léxico é, em uma representação cognitivo-representativa, “a codificação da realidade extralinguística interiorizada no saber de uma dada comunidade linguística”. Já do ponto de vista comunicativo, “é o conjunto das palavras, por meio das quais os membros de uma comunidade linguística se comunicam”.

Em ambas as perspectivas, de cognição-representação ou comunicativa, o léxico refere-se à codificação de um saber partilhado, fato corroborado por autores como Oliveira e Isquierdo (2003), para quem o léxico mental constitui-se no acervo do saber de um grupo sócio-linguístico-cultural.

Por sua vez, a linguagem receptiva refere-se à capacidade de o indivíduo compreender o que ouve e lê e está relacionada à capacidade da criança de compreender a linguagem, em contraste com sua capacidade de expressá-la (Bee, 2003). A linguagem receptiva assimila o entendimento da entonação, da melodia da voz do outro durante a fala e do significado das palavras em seus diferentes contextos.

Antes de começar a falar, a criança está habilitada a usar o olhar, a expressão facial e o gesto para se comunicar com os outros. Aos poucos, desenvolve a capacidade para discriminar os sons da fala. A aprendizagem do código linguístico baseia-se no conhecimento que a criança capta do mundo ao seu redor, sendo resultante da interação bastante complexa entre estimulação ambiental e capacidades biológicas (Feldman & Robinovitch, 2005).

Uma das habilidades integrantes da linguagem oral é o vocabulário receptivo, que corresponde às palavras que a criança é capaz de compreender. A compreensão das palavras faladas tende a se desenvolver já durante o primeiro ano de vida, antes da habilidade de produzi-las. O crescimento do vocabulário é notório no segundo ano de vida e desenvolve-se rapidamente durante todos os anos da educação infantil e do ensino fundamental, apesar de haver variações de progresso entre as crianças nesse sentido.

O vocabulário receptivo é necessário para a recepção e o processamento de informação, representando uma das importantes medidas de habilidade intelectual. A compreensão de palavras tem início por volta do primeiro ano. O desenvolvimento do vocabulário receptivo é a base para o desenvolvimento do vocabulário expressivo, de modo que a compreensão de palavras antecede a sua produção (Capovilla e Prudêncio, 2006).

A aquisição do vocabulário receptivo em crianças com desenvolvimento normal está diretamente relacionada ao desenvolvimento cognitivo da capacidade inferencial, uma vez que utilizar informações contextuais para inferir significado de palavra desconhecida constitui uma forma de adquirir vocabulário.

Algumas habilidades de linguagem oral, como por exemplo, as relativas ao vocabulário, são importantes indicadores de distúrbios de linguagem, bem como

possibilitam prever o desempenho posterior em leitura e escrita (Snowling & Stackhouse, 2004).

Mesmo crianças muito novas conhecem um grande número de palavras, o que corresponde ao seu vocabulário. Aprender palavras e saber utilizá-las adequadamente constitui aspecto fundamental do desenvolvimento da linguagem e relaciona-se à aquisição da fonologia, da semântica, da sintaxe, da morfologia e da pragmática explicadas a seguir.

O Quadro 1 apresenta os componentes da Linguagem Oral:

Tabela 1: Componentes da linguagem oral e suas definições

COMPONENTE	DEFINIÇÃO
Fonologia	Regras para o uso dos fonemas (sons da fala)
Morfologia	Regras para combinação dos fonemas (palavras)
Sintaxe	Regras para combinação dos morfemas (ordem das palavras)
Semântica	Relação de símbolos com os objetos e eventos (significado)
Pragmática	Regras para uso da linguagem em um contexto (objetivo)
Prosódia	Impacto da inflexão, acentuação, duração, juntura (melodia da fala)

Fonte: Riper e Emerick (1997, p. 86):

Pode-se ver no quadro acima que um dos componentes da linguagem oral é a semântica, que corresponde ao estudo da presente pesquisa, apontando suas características, desenvolvimento e importância.

Independentemente da língua falada, substantivos, verbos e adjetivos compõem a maior parte do repertório lexical. Em geral, as 50 primeiras palavras adquiridas pelas crianças pertencem a essas categorias, tais como: nomes de pessoas, animais, alimentos, bebidas, roupas, utensílios domésticos, brinquedos; verbos como cair, fazer, comer, falar, querer, beber, subir, descer, chorar; adjetivos como quente, frio, limpo, sujo, grande, pequeno, bonito, feio, bom, ruim (Benedict, 1977).

2.2 A importância do vocabulário para a leitura com compreensão

O objetivo principal da leitura reside em compreender o sentido de um texto. A leitura é uma atividade complexa que exige a intervenção de vários processos: identificação de letras, reconhecimentos de palavras, acesso ao significado, integração sintática e semântica (Yacalos-Spinucci, 2017). Uma habilidade importante para a leitura é a decodificação, que exige o conhecimento do princípio alfabético, isso é, o conhecimento das letras, das relações das letras com os sons e das regras de combinação das letras para poder produzir palavras que possam ser escritas e lidas e, portanto, decodificadas.

A leitura demanda um conjunto de capacidades gerais que incluem atenção, memória de trabalho, conhecimento lexical, vocabulário, conhecimento semântico, raciocínio e as capacidades de análise e de síntese (McGuinness, 2006).

Palavras impressas são a linguagem oral escrita. A escrita é um filtro por intermédio do qual as pessoas podem trocar mensagens orais através do tempo e do espaço. Para tornar essas conversações distantes possíveis, duas coisas são necessárias: você deve entender a linguagem falada e deve conhecer como o código funciona (McGuinness, 2006, p. 159).

Essas capacidades são classificadas como gerais, “justamente no sentido de serem partilhadas com outras funções, em particular com o processamento da linguagem oral” (Morais, Leite, & Kolinsky, 2013, pp. 17-18).

No processo de aprendizagem, as diferenças no nível de leitura entre os leitores podem decorrer da habilidade específica e das capacidades gerais. Primeiramente, o nível da leitura – que é determinado pelo nível da habilidade de identificação das palavras escritas – é o que vai diferenciar os bons, os médios e os maus leitores. Conforme o leitor evolui, sendo capaz de identificar com fluência e corretamente a maioria das palavras, o “determinante mais importante das diferenças individuais na leitura passa a ser a qualidade e a eficiência das capacidades gerais” (Morais, Leite, & Kolinsky, 2013, p. 18).

A leitura é uma atividade cognitiva complexa que envolve a transformação de informações gráficas em informações linguísticas, cujo propósito é compreender o que está sendo lido, a construção de significado de um texto escrito e para isso é necessária a codificação semântica, aquisição de vocabulário, compreensão das ideias no texto, representação mental e a compreensão do texto com base no contexto e no ponto de vista do leitor (Sternberg, 2010)

O conhecimento de vocabulário associa-se constantemente à compreensão de textos. A posse de um vocabulário extenso favorece o entendimento de textos. Quando o leitor não decodifica semanticamente uma palavra, necessita engajar-se em algum tipo de estratégia que permita derivar seu significado, como a morfologia, por exemplo. Para tal, formula hipóteses de sentido baseando-se em informações de sua memória permanente e de indícios percebidos no texto (Sternberg, 2010).

Contudo, se em um determinado texto existirem muitas palavras desconhecidas, torna-se fácil perder o senso do todo e, por conseguinte, a compreensão estará comprometida. Ainda assim, vocabulário limitado não é sempre um impedimento à compreensão, bem como conhecimento de vocabulário por si só não parece ser suficiente para compreensão adequada de grandes unidades de texto (Oakhill, Cain, & Bryant, 2003).

Algumas pesquisas que relacionam: compreensão e produção de palavras em português brasileiro, desempenho acadêmico e *status* socioeconômico, revelam que o vocabulário receptivo das crianças na educação infantil reflete o nível educacional e o nível de renda dos responsáveis e contribui para estimar o vocabulário expressivo na educação infantil e o rendimento escolar em leitura no ensino fundamental (Capovilla & Capovilla, 1997).

A relação entre vocabulário e compreensão na leitura já foi reconhecida juntamente com outras habilidades, tais como o raciocínio verbal e a sintaxe. A compreensão dos significados das palavras é primordial para o entendimento do assunto de um texto.

O conhecimento de um bom vocabulário pode cooperar para o aprendizado da leitura, uma vez que, por exemplo, crianças com um vocabulário mais extenso podem reconhecer melhor os sons de algumas palavras. Nessa direção, o conhecimento de um bom vocabulário pode guiar iniciantes em leitura a descobrir sons em palavras escritas; uma criança que tem a palavra em seu vocabulário pode ter mais agilidade para pronunciá-la quando lida. Assim, o vocabulário relaciona o processo de fonética da palavra e o processo cognitivo de compreensão (Dunn, Padilla, Lugo, & Duna, 2004).

Como citado acima, o progresso do vocabulário é importante para o ensino da leitura, especialmente para leitores iniciantes. Por outro lado, crianças e adultos leitores podem aprender o significado de novas palavras encontrando-as em um texto e inferindo seu significado conforme o contexto, de modo a aumentar seu vocabulário por intermédio da leitura. Pessoas com vocabulário reduzido costumam apresentar mais dificuldade de compreensão, o que pode levar ao desinteresse pela leitura. Em um ciclo, o desinteresse pela leitura dificulta o aumento de vocabulário, complicando ainda mais o avanço na leitura. Com a finalidade de interromper esse fluxo, é necessário adotar estratégias para o ensino do vocabulário: adquiri-lo não é simplesmente pronunciá-lo, é compreender a palavra ouvida e identificá-la na memória, e também valer-se das habilidades de analisar e refletir sobre a própria língua para estabelecer alguma conclusão a respeito das palavras ouvidas. Há no indivíduo a capacidade cognitiva para compreender e interferir no mundo (Araújo, Marteleto, & Schoen-Ferreira, 2010).

Reitera-se que o vocabulário receptivo é a sustentação para o desenvolvimento do vocabulário expressivo, sendo que a compreensão de palavras ocorre muito antes da criança expressá-las (Capovilla & Prudêncio, 2006).

Pesquisas (Wagner & Meros, 2010) mostram que nos primeiros estágios da leitura, a maioria das crianças com problemas de leitura apresenta dificuldades em decodificar as palavras da página. Outros problemas podem se sobrepor a este, mas essa incapacidade de meramente ler as palavras de uma página supera qualquer outra questão que se pudesse evidenciar caso conseguissem ir além desse primeiro passo fundamental. Como as habilidades de decodificação das crianças se desenvolvem com o tempo, mais da metade dos casos remanescentes de deficiência de leitura podem ser atribuídos a outros motivos além da baixa decodificação.

Pesquisas realizadas na Florida (Wagner & Meros, 2010) sobre indivíduos que, apesar de terem baixa compreensão de leitura, apresentavam habilidades adequadas de decodificação, sugerem que um total de 10% das crianças entre sete e onze anos de idade têm dificuldades de compreensão de leitura apesar de serem fluentes e precisas em decodificar. Esse fenômeno também tem sido observado em leitores adultos, o que também parece ser a base do conceito do surgimento tardio de deficiências de leitura (Rescorla, 1989).

A possibilidade de problemas de compreensão de leitura que não são atribuídos a problemas de decodificação foi representada em um sistema de classificação comumente utilizado para categorizar leitores, conforme se observa na Tabela 1.

Tabela 2 – Classificação de leitores (Decodificação e Compreensão)

	Boa Decodificação	Baixa Decodificação
Boa Compreensão	Bom Leitor	Deficiência de leitura específica
Baixa Compreensão	Deficiência de compreensão de leitura específica	Leitor Fraco comum

Fonte: Wagner & Meros (2010)

Bons leitores são indivíduos com boa decodificação e compreensão. O leitor fraco, por sua vez, apresenta tanto baixa decodificação quanto compreensão. Decodificadores fracos que não apresentam problemas de compreensão são considerados deficientes de leitura especificamente. Bons decodificadores com problemas de compreensão são considerados deficientes em compreensão de leitura especificamente.

Os pesquisadores (Wagner & Meros, 2010) escrevem que há margem para muitas coisas darem errado quando a compreensão falha, citando alguns possíveis fatores que acarretam dificuldades de compreensão:

1. Dificuldade de decodificação;
2. Dificuldade com o significado (vocabulário)
3. Dificuldade com a sintaxe
4. Limitações na memória de curto prazo
5. Baixa capacidade de fazer inferências
6. Conhecimento prévio limitado
7. Instabilidade na estrutura do texto

Apesar da plausibilidade de todos os itens citados acima, apenas o último – insensibilidade à estrutura do texto – seria específico à compreensão de leitura, suscitando um questionamento chave para pesquisadores e profissionais que abordam problemas relativos à compreensão de leitura: quais os aspectos do problema de compreensão de leitura que são específicos da leitura e quais são pertinentes tanto à leitura quanto à linguagem oral?

Um recente estudo (Wagner, 2010) de larga escala fornece informações relevantes para a questão da natureza dos problemas de compreensão de leitura. A amostra foi elaborada a partir das escolas “Reading First” em todo o Estado da Flórida.

“*Reading First*” é um programa focado em promover métodos de fácil instrução em leitura e tem sido o maior programa federal a trabalhar tendo como público-alvo estudantes que estão na zona de risco enquanto leitores fracos. A amostra diversificou-se contando em média com um terço de negros, um terço de brancos e um quarto de hispânicos.

Aproximadamente, três quartos dos estudantes eram selecionados para obter almoço gratuito (por serem mais carentes economicamente). Duas medidas foram

utilizadas no estudo. A compreensão de leitura e a fluência de decodificação com um instrumento que requer que o estudante leia em voz alta palavras monossilábicas vogal-consoante e consoante-vogal-consoante.

A análise procedeu-se em três etapas. Inicialmente, os estudantes fracos em compreensão de leitura foram identificados com base no critério de pontuação de 5% (abaixo ou em 5%) em compreensão de leitura. Em seguida, dentro do grupo de estudantes fracos em compreensão de leitura, foram identificados os que tinham uma decodificação adequada, conforme o critério de pontuação de 25% (em 25% ou acima) em fluência de decodificação. Por fim, do grupo de estudantes fracos em compreensão de leitura com decodificação adequada, foram selecionados os estudantes com vocabulário pontuado em 25% ou acima.

A partir da primeira amostra (alunos da primeira série dos Estados Unidos), 4,73% (1.669 estudantes) foram identificados como fracos em compreensão de leitura. Desses 1.669 estudantes, apenas 0,24% (85 estudantes) possuíam decodificação adequada. Esse resultado respalda a ideia de que a decodificação é o primeiro obstáculo para leitores iniciantes. Dos 85 estudantes fracos em compreensão de leitura e com decodificação adequada, apenas 0,07% (23 estudantes) possuíam vocabulário adequado.

Passando para a segunda amostra (alunos da segunda série), os resultados foram muito diferentes em um aspecto e muito semelhantes em outro. Da segunda amostra, 4,27% (1.403 estudantes) foram identificados como fracos em compreensão de leitura. Entretanto, em contraste com os resultados da primeira amostra, quase a metade 2,25% (735 estudantes), possuía decodificação adequada.

Esse resultado mostra que metade dos estudantes que passaram do período inicial de aprendizagem apresentavam outros problemas além da decodificação. Entretanto, em linha com os resultados da primeira amostra, apenas 0,22% (72 estudantes) possuíam vocabulário adequado.

Em síntese, na primeira amostra praticamente nenhum dos estudantes classificados como fracos em compreensão de leitura era bom decodificador. Na segunda amostra, apesar de serem bons decodificadores, 9 entre 10 estudantes eram fracos em vocabulário. Aparentemente o estudo apontar que vocabulário fraco poderia ser a causa dos problemas de compreensão de leitura para os bons decodificadores.

O vocabulário pode influenciar a compreensão de leitura indiretamente por meio de mediadores como consciência fonológica e decodificação. Uma terceira possibilidade advém de uma relação causal recíproca em que a compreensão de leitura influencia o vocabulário, uma vez que uma quantidade substancial de conhecimento de vocabulário é adquirida através da leitura de textos em oposição à compreensão oral (Lonigan, 2007 apud Wagner & Meros, 2010).

A pesquisa citada conclui que vocabulário e compreensão podem estar relacionados porque ambos estão associados com uma terceira variável, com isso, sugere que o conhecimento conceitual é o que realmente impulsiona a compreensão.

2.2.1 Influências diretas do vocabulário na compreensão de leitura

A evidência do potencial de influência direta do vocabulário em compreensão de leitura advém de estudos de treinamento realizados em programas de intervenção fornecidos a fim de melhorar o vocabulário e a compreensão de leitura (Wagner & Meros, 2010).

Beck e McKeown (2007 apud Wagner & Meros, 2010) resumiram o que é conhecido sobre a instrução de vocabulário efetiva e registraram que todos os métodos de instrução examinados produzem um melhor aprendizado do que nenhuma instrução, pelo menos para as palavras treinadas. Além disso, afirmaram que nenhum método tem se mostrado superior a outro, mas a efetividade na instrução do vocabulário pode ser melhor verificada quando observadas algumas diretrizes, como:

- a) introduzir palavras usando linguagem do dia-a-dia e não através de definições de dicionários;
- b) fornecer o vocabulário em diversos contextos e não em apenas um;

- c) promover atividades de imersão e não apenas num raso processo de significados;
- d) explorar múltiplas exposições a novas palavras;
- e) encorajar os alunos a aplicarem o novo vocabulário dentro e fora do ambiente escolar.

Em síntese, o melhor aprendizado de novas palavras acontece quando seus significados são processados profundamente, mais de uma vez e em contextos múltiplos.

Existem estimativas de aquisição de um novo vocabulário que variam consideravelmente de 2,2 a 9 palavras por dia. Muitos autores acreditam que uma parte substancial de vocabulário novo, e talvez a maioria dele, seja aprendida pelo contexto, sendo que, mais palavras são aprendidas por meio de contextualização. Inicialmente, o aprendizado de vocabulário a partir do contexto acontece quando a criança escuta a linguagem oral, seja pela conversação ou por meio da leitura de livros lidos em voz alta. Com o transcorrer da idade, o aprendizado também inclui a leitura (Wagner & Meros, 2010).

Embora exista influência da compreensão de leitura na aquisição de vocabulário tenha sido previamente demonstrada em estudos, ainda assim, é altamente provável que o significado de várias palavras que são conhecidas se torne mais preciso em função de sua presença em diferentes contextos.

É interessante salientar que o que fundamenta o desempenho em quase todas as tarefas cognitivas são as medidas tanto em relação ao vocabulário quanto em compreensão de leitura. Pessoas que atingem pontuação alta em testes de QI tendem a apresentar um conhecimento vasto de vocabulário e a obter um resultado acima da média nos testes de compreensão de leitura.

No que se refere ao papel causal do conhecimento metalinguístico no desenvolvimento de vocabulário, o conhecimento morfológico é o principal e consolida a compreensão das raízes das palavras, prefixos e sufixos. Morfema é a menor unidade de significado da palavra. A habilidade de combinar produtivamente morfemas é considerada fundamental no processo de inferir os significados de novas palavras (Carlisle, 2007 apud Wagner & Meros, 2010).

2.3 Revendo pesquisas sobre vocabulário e compreensão de leitura

A maioria das pesquisas mencionadas tem por objetivo avaliar a extensão do vocabulário e o nível de compreensão de leitura.

Segundo um estudo realizado em Madri (Berk, 2001), as crianças falantes de Espanhol aprendem uma média de nove palavras por dia; com seis anos de idade, atingem 14 mil palavras em seu vocabulário de compreensão. Esses tipos de avaliações têm sido realizados em vários países.

A aprendizagem das crianças se distingue no tempo do desenvolvimento do vocabulário e da gramática, conforme particularidades explicadas pela hereditariedade e pelas influências do ambiente. Apesar das variações individuais no desenvolvimento inicial, a maioria das crianças mostra um bom vocabulário e se expressa bem aos cinco ou seis anos de idade. Diferenças entre sexo são apresentadas por alguns estudos que revelam que, até os dois anos de idade, as meninas estão um pouco à frente dos meninos em relação ao desenvolvimento da linguagem. Posteriormente, pouco a pouco, essas diferenças vão sumindo e o desenvolvimento se torna similar (Berk, 2001).

Iverson, Longobardi, Spampinato e Casell (2006) realizaram uma pesquisa revelando que os adultos devem constantemente utilizar gestos junto com a fala quando conversam com as crianças durante os primeiros dois anos de vida, o que pode desempenhar um papel notável no processo de aquisição da linguagem.

As pesquisadoras norte-americanas (Law & Gascoigne, 2005), buscaram saber como se ensina o vocabulário receptivo para crianças com deficiências específicas de linguagem. Tais crianças, frequentemente, apresentam dificuldades na compreensão do vocabulário e passam a ser academicamente desfavorecidas. Esse estudo descreve uma técnica de avaliação baseada em currículo e sua aplicação envolve duas crianças com dificuldades de linguagem.

Durante um período de sete a oito semanas, 18 palavras foram ensinadas individualmente a cada uma delas, sendo que cada uma destas palavras foi ensinada em apenas uma sessão. Os resultados desse estudo tiveram implicações no ensino do vocabulário coletivo, no papel da fala nas escolas e na avaliação do vocabulário. A pesquisa mostra que a intervenção centrada no currículo pode ser eficaz para essas crianças, o método revelou-se bem-sucedido quando comparado ao grupo que não recebeu forma distinta de tratamento.

Um estudo transversal e analítico realizado no município de Embu, Estado de São Paulo (Basílio, Puccini & Pedromônico, 2005) avaliou o vocabulário receptivo de crianças de dois anos e seis meses a cinco anos e onze meses que vão à escola. Foi usado como instrumento o Teste de Vocabulário por Imagem Peabody e a análise de fatores associados ao desempenho. A amostra constituiu-se de 201 crianças de ambos os sexos; a variável dependente analisada residiu no desempenho no teste, já as variáveis independentes, a idade da criança, o tempo de escolaridade e o ano escolar bem como as características sociodemográficas de suas famílias.

O estudo revelou que 44,3% das crianças apresentaram desempenho inferior ao esperado para a idade no teste e os fatores associados ao melhor desempenho foram a idade da criança e a escolaridade. A partir do resultado obtido, concluiu-se que a escolaridade é importante no desenvolvimento de linguagem da criança, pois as instituições escolares são fatores de proteção do desenvolvimento infantil em famílias de baixa renda e com baixa escolaridade. A pesquisa destacou ainda o quanto a influência do estímulo materno é importante na aquisição de novas palavras por parte da criança.

Existe uma correlação positiva entre a contribuição linguística dos pais e a frequência de linguagem expressiva de seus filhos. As mães contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral de seus filhos pela maneira como lhes apresenta novas palavras. As características da fala dos pais e sua capacidade de categorização são fatores prognósticos para a composição do vocabulário da criança e para a aquisição de formas linguísticas mais complexas.

A norte-americana Ellen Bialystok (2010) realizou uma pesquisa sobre as diferenças de vocabulário receptivo em crianças monolíngues e bilíngues. A pesquisadora afirma que estudos frequentemente relatam que os participantes bilíngues apresentam um vocabulário menor na linguagem de teste do que os monolíngues, especialmente na pesquisa com crianças.

O estudo da autora apresenta os resultados com base em 1.738 crianças entre três e dez anos de idade e demonstra uma diferença consistente no vocabulário receptivo entre os dois grupos. Duas análises preliminares sugerem que essa diferença não se altera com os diversos pares de línguas e está amplamente associada a palavras relevantes para um contexto familiar e não para um contexto escolar. A pesquisa compara crianças monolíngues e bilíngues em uma ampla variedade de tarefas linguísticas e cognitivas, incluindo uma medida de vocabulário receptivo por meio do Teste de Vocabulário Receptivo por Imagens Peabody - PPVT (Dunn & Dunn, 2007).

A respeito da numerosa amostra de crianças com idades entre três e dez anos, a pontuação padrão média no PPVT, em cada faixa etária, foi significativamente menor para os bilíngues do que para os monolíngues. Assim, os estudos individuais que relatam escores de vocabulário mais baixos para crianças bilíngues do que para monolíngues refletem um padrão geral no qual as crianças bilíngues tendem a conhecer uma quantidade menor de palavras em uma de suas línguas do que os falantes monolíngues.

Uma pesquisa feita por Cardoso-Martins (1986), relata a análise que fez entre a relação da fala materna dirigida à criança e a aquisição inicial do vocabulário por crianças portadoras da Síndrome de Down (3 meninos e 3 meninas). A autora obteve como resultado o fato de que mães com estilo dialógico tendem a ter crianças com vocabulário produtivo e receptivo maior do que aquelas que apresentaram um estilo diretivo.

No começo do estudo, a idade das crianças variava entre dezesseis e dezenove meses de idade (idade mental entre oito e catorze meses). As visitas ocorreram a cada 6 e 19 semanas, por um período que variou entre 14 e 21 meses. Os enunciados maternos foram classificados em categorias típicas de estilos diretivo e dialógico (questões abertas e referências positivas ao comportamento da criança). De forma geral, os enunciados característicos do estilo diretivo correlacionaram-se negativamente com o vocabulário produtivo e receptivo da criança; o contrário foi observado para os enunciados característicos de um estilo dialógico, os quais tenderam a se correlacionar positivamente com ambas as medidas do vocabulário infantil.

Armonia et al. (2015) realizaram uma pesquisa com o objetivo de comparar os índices de vocabulário receptivo e expressivo de crianças com Transtorno Específico do Desenvolvimento da Fala e da Linguagem. Trata-se de um estudo transversal, com amostra constituída por 21 crianças, avaliadas em clínicas-escolas de Fonoaudiologia, sendo 9 crianças do sexo feminino e 12 crianças do sexo masculino, com idades entre três e onze anos. Os instrumentos utilizados para esse estudo foram a Prova de Vocabulário do Teste ABFW e o Teste de Vocabulário por Imagem Peabody – TVIP.

Os resultados obtidos mostraram que 80,95% das crianças apresentaram desempenho adequado na avaliação do vocabulário expressivo, ao passo que 52,4% apresentaram desempenho compatível com a faixa etária na avaliação do vocabulário receptivo. Não houve significância estatística. As crianças apresentaram melhor desempenho em avaliação do vocabulário expressivo. Os dados comprovam a necessidade de um olhar atento e investigativo para o aspecto de compreensão da linguagem.

No estudo de Deacon e Tong (2013), que avaliaram as dificuldades inesperadas de compreensão de leitura, afirmaram a importância da ampliação do vocabulário, abordando a relevância do desenvolvimento da consciência morfológica, uma vez que os significados de muitas palavras podem ser inferidos, se souber o significado das palavras que as originaram, auxiliando assim a compreensão. Cita também a importância da consciência sintática, podendo ajudar com a compreensão via ampliação do vocabulário ao favorecer a dedução do significado de palavras desconhecidas a partir do contexto da frase.

Entre os estudos que buscam entender como se dá a compreensão de textos, destaca-se o de Spinillo (2008), que realizou uma pesquisa cuja finalidade era

desenvolver a compreensão de texto em alunos com dificuldades apresentadas nessa área. Conclui-se que existem pontos importantes para se trabalhar na escola, como: estabelecer inferências (inclusive as de predição) a partir da integração de informações intratextuais (palavras e passagens no texto) e informações extratextuais (conhecimento de mundo do leitor); extrair as principais informações do texto; monitorar a leitura; e explicitar as bases geradoras de suas respostas e julgamentos relativos aos textos (Spinillo, 2008, p. 32-33).

A pesquisa de Yacalos-Spinucci (2017), tinha por objetivo verificar os efeitos da inferência sobre a habilidade de compreensão de textos de uma turma de alunos do quarto ano do Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada com 38 participantes divididos em dois grupos. Em uma intervenção em sala de aula, as crianças do grupo de intervenção foram estimuladas e instruídas a procurar pistas nos textos que as levassem a fazer inferências; e ensinaram as crianças a integrar e explicar as bases geradoras dessas inferências realizadas, relacionando as informações do texto com o seu conhecimento de mundo e relacionando as informações diferentes constatadas no mesmo texto.

As crianças avançaram muito em relação à capacidade de identificar e explicar as bases geradoras, tanto no pré-teste como no pós-teste. O estudo analisou os procedimentos de intervenção e suas implicações educacionais para que pudessem ser utilizadas em sala de aula com a intenção de desenvolver a compreensão de textos e melhorar o desempenho escolar, pois essa habilidade de compreender significa a competência de dar o sentido ao texto.

Uma pesquisa realizada em Boston (Nation, Snowling & Clarke, 2006), estudou um grupo de crianças com idade entre oito e nove anos com o intuito de determinar as diferenças individuais na aquisição de vocabulário em crianças que apresentavam deficiência na compreensão da leitura. As descobertas indicaram que compreendedores precários precisavam do mesmo número de testes do que o grupo de controle (crianças sem déficit de compreensão) para aprender a forma fonológica de quatro palavras sem sentido.

O aprendizado do significado (definições) das palavras foi o que claramente distinguiu as crianças com dificuldades de compreensão das demais. Esse estudo apontou que a deficiência de compreensão do aprendizado lexical possivelmente se

relaciona mais à semântica e menos às diferenças fonológicas ou de aprendizado, de modo que a clareza na instrução das palavras e de seus significados aumenta a probabilidade de que as crianças entendam e se lembrem do significado de novas palavras.

Tibério (2017) pesquisou a extensão do vocabulário receptivo de crianças de dois a seis anos, usando como instrumento o Teste de Vocabulário Receptivo por Imagens Peabody (Dunn & Dunn, 1981). Esse foi o primeiro estudo realizado pelo Grupo de Trabalho de Escolarização Inicial e Desenvolvimento Psicológicos (EIDEP) da PUC-SP, dando início ao um programa sobre a extensão do vocabulário em crianças falantes do português do Brasil, do qual a presente pesquisa faz parte. Para a realização do estudo, Tibério (2017) observou como se dá o aumento do vocabulário receptivo, destacando a variável idade.

A extensão do vocabulário foi significativa desde a idade que começou até os cinco anos de idade, mas não houve diferença expressiva no desempenho das crianças de cinco e seis anos, que apresentaram médias muito semelhantes. Quando os resultados foram separados com intervalos de idade de seis meses, foi possível observar o aumento progressivo do vocabulário receptivo.

O estudo abordou também as diferenças entre crianças brasileiras e norte-americanas, e não se observaram diferenças estatisticamente significativas aos dois anos de idade, fase em que as crianças desenvolvem o vocabulário receptivo de forma muito semelhante, independentemente da cultura. No entanto, verificaram-se diferenças em todas as demais faixas etárias, com vantagens para as crianças brasileiras, que possuem vocabulário receptivo maior do que as crianças norte-americanas. Aos seis anos de idade, as médias continuam favoráveis às crianças brasileiras, mas a diferença não é estatisticamente relevante.

Considerando-se que a aquisição de vocabulário receptivo sofre muito mais influência de aspectos culturais e socioeconômicos do que de aspectos biológicos, a hipótese mais plausível para explicar essa diferença é a de que as crianças brasileiras dessa amostra – sabidamente composta por crianças de nível socioeconômico alto que frequentam uma escola da rede privada com muitas possibilidades de estimulação da linguagem oral – tenham sido beneficiadas por seu meio social, hábil a favorecer a aprendizagem do vocabulário. Em contrapartida, a amostra norte-americana foi formada por crianças de diferentes meios socioeconômicos, constituindo uma amostra probabilística usada para a padronização do estudo para crianças norte-americanas (Tibério, 2017).

3. Objetivos

A extensão do vocabulário receptivo é um componente de grande importância para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Por outro lado, o vocabulário pode estar associado ao nível de compreensão de leitura, conforme apresentado nos capítulos anteriores.

Os objetivos desta pesquisa foram estabelecidos a partir do estudo de Tibério (2017), que analisou a extensão do vocabulário receptivo de crianças de dois a seis anos. Na presente pesquisa optou-se por investigar a faixa etária de seis a onze anos e analisar a associação do vocabulário receptivo com a compreensão da leitura.

O objetivo central desta pesquisa foi identificar a extensão do vocabulário receptivo de um grupo de crianças brasileiras e sua possível associação com a compreensão da leitura.

Os objetivos específicos foram:

- 1) verificar a extensão do vocabulário receptivo de crianças de seis a onze anos, alunos de 1º a 5º ano, matriculados numa escola do município de São Paulo;
- 2) verificar a compreensão da leitura nas mesmas crianças de seis a onze anos, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental;
- 3) investigar a relação entre a extensão do vocabulário receptivo e a compreensão da leitura;
- 4) verificar como se comporta a variável idade nas análises do vocabulário receptivo, da compreensão da leitura e da relação entre elas.

4. Método

Previamente à coleta de dados, enviou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) juntamente com uma carta explicando os objetivos da pesquisa aos representantes da escola e aos pais e/ou responsáveis dos alunos participantes.

Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da PUC-SP.

4.1 Local e participantes

A pesquisa foi realizada numa escola da rede particular de ensino, localizada na zona sul da cidade de São Paulo, a qual atende desde alunos matriculados na educação infantil até o ensino médio, provenientes de famílias de nível socioeconômico alto.

Participaram da pesquisa 95 crianças com desenvolvimento típico, ou seja, sem queixas de distúrbios de linguagem e/ou aprendizagem, com idade entre seis a onze anos, de sexo feminino (48) e de sexo masculino (47), que frequentam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental dessa escola. Os participantes foram divididos em 5 grupos, de acordo com a faixa etária e o ano escolar.

4.2 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados realizou-se com os educandos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, sendo que cada aluno passou por uma sessão individual para coleta de dados do vocabulário e uma sessão coletiva para coleta de dados de compreensão de leitura.

A coleta iniciou-se pela sessão individual com o Teste de Vocabulário Receptivo por Imagens Peabody (Dunn & Dunn, 1981), e após concluir com todos os alunos do mesmo ano (Turma), procedeu-se à sessão coletiva, com aplicação do Teste de Leitura e Compreensão de Sentenças (TELCS) (Araújo Vilhena, Sucena, Castro & Pinheiro, 2016).

A coordenação da escola determinou uma turma de cada ano escolar para participar da pesquisa. Como todos os alunos mostraram interesse em participar, a pesquisadora explicou que o número de participantes era limitado e que, por esse motivo, seria realizado um sorteio usando o aplicativo da Lousa *Digital Smart Board*, e assim o fez em cada uma das turmas.

4.2.1 Teste de Vocabulário por Imagens *Peabody*

O instrumento utilizado para se medir a extensão da linguagem receptiva foi o Teste de Vocabulário por Imagens *Peabody*: versão 4 (Dunn & Dunn, 1981), com a tradução para a língua portuguesa realizada pelo grupo de pesquisa Escolarização Inicial e Desenvolvimento Psicológico (EIDEP).

O Peabody (Anexo 1) é considerado um teste de ampla aceitação e utilização internacional. Para sua utilização no Brasil, surgiu a necessidade de se traduzir e adaptar as palavras – originalmente em inglês – para o português do Brasil.

O Teste de Vocabulário por Imagens Peabody (Dunn & Dunn, 1981) avalia o desenvolvimento lexical no domínio receptivo, isto é, as habilidades de compreensão daquilo que é falado. O teste apresenta 228 páginas, contendo em cada página 4 quadros com ilustrações coloridas, nos quais uma das imagens ilustra o significado da palavra dita pela pesquisadora.

As 228 páginas são divididas em 19 conjuntos e cada conjunto é formado por 12 páginas. O nível de dificuldade é progressivo por conjunto. Cada página contém 4 quadros que ilustram o significado da palavra pronunciada pela pesquisadora, conforme demonstra a figura abaixo. Pronunciou-se a palavra *seringa*, e a criança participante deveria apontar qual das imagens representava uma seringa.

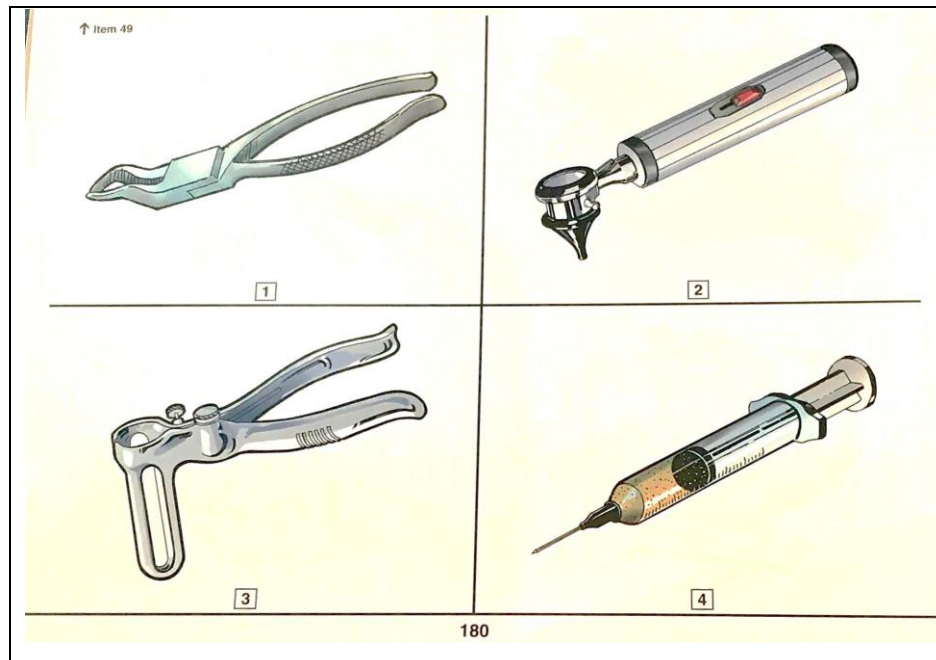


Imagem 1 – Seringa

Fonte: Peabody (Dunn & Dunn, 2007, p. 180).

Pode-se aplicar o Teste a partir dos dois anos e seis meses até os noventa anos de idade ou mais, haja vista que sua proposta de dificuldade é progressiva, ou seja, pode ser utilizado para identificar alterações de linguagem em todas as faixas etárias; além de auxiliar a determinar o grau de afasia em adultos, e em casos geriátricos específicos, a extensão da deterioração do vocabulário.

Sem a necessidade de ler ou escrever, o teste é útil para determinar o vocabulário entre pessoas que não leem ou apresentam dificuldade de leitura. Para aqueles com consideráveis alterações de linguagem, o teste consegue medir o potencial linguístico devido ao seu formato puramente receptivo.

A fim de melhor compreensão do Peabody, serão transcritas a seguir as orientações mais relevantes em sua aplicação, as quais foram devidamente adotadas na presente pesquisa. Vale destacar que, na aplicação do Peabody, é regra que sejam aplicadas todas as 12 páginas de cada conjunto, seguindo-se a ordem das páginas.

Para a aplicação do teste, deve-se começar no conjunto correspondente à idade da pessoa. Os conjuntos de início da aplicação do teste foram estabelecidos para que 85% dos indivíduos da faixa etária designada acertem, no mínimo, 11 das 12 páginas apresentadas por conjunto. Quando houver dúvida sobre qual conjunto iniciar, é sempre recomendado iniciar com um mais fácil a um mais difícil.

A aplicação do teste deve ter início com o conjunto que corresponda à idade cronológica da criança. Nesse conjunto, espera-se que a criança acerte no mínimo 11 das 12 palavras propostas. Se a criança cometer mais de um erro nesse conjunto, o próximo conjunto a ser aplicado deverá ser o anterior, e não o próximo.

Deve-se continuar com esse procedimento até que a pessoa erre apenas uma ou nenhuma palavra do conjunto. Após estabelecer o conjunto mínimo, deve-se prosseguir com o teste até estabelecer o conjunto máximo e encerrar a aplicação do teste quando a pessoa cometer oito ou mais erros. Este conjunto será seu máximo.

As páginas do teste são numeradas com início em 1 e final em 228. Para se chegar ao resultado bruto da aplicação de cada pessoa, deve-se subtrair o número da última página do conjunto máximo (conjunto em que a pessoa obteve 8 ou mais erros) do número total de erros cometidos no teste. Verifica-se, a seguir, um exemplo de cálculo de acertos: o conjunto de início do João é o 5, o conjunto máximo o 9; o total de erros em seu teste foi 17. No teste, a última página do conjunto 9 corresponde a 108. Assim, o resultado bruto do João é 91.

Esse instrumento permite uma avaliação objetiva, rápida e precisa do vocabulário receptivo auditivo em uma ampla variedade de áreas, incluindo pessoas, ações, qualidades, partes do corpo, tempo, natureza, lugares, objetos, animais, termos matemáticos, ferramentas e instrumentos.

4.2.1.1 Procedimento de aplicação do Teste de Vocabulário por Imagens Peabody

A pesquisadora, conversou com todos os alunos da turma para apresentar em que consistia a pesquisa e perguntar se aceitariam participar dela. A aceitação foi unânime em todas as turmas. Em seguida, explicou como seria a seleção das crianças que participariam do teste; e que pelo fato de a turma ser composta por mais de 30 alunos, eles seriam selecionados pelo aplicativo da lousa "Lousa *Digital Smart Board*", que todos os alunos já conheciam, pois em muitas das atividades pedagógicas da escola utilizavam essa ferramenta.

O teste foi aplicado em local silencioso, privado e longe de distrações. Antes da aplicação do teste, foi necessário preencher os dados pessoais da criança na página inicial do formulário de registro (Anexo 1). Esse dado é necessário, pois é de suma importância calcular a idade cronológica da criança para determinar corretamente a página do conjunto inicial do teste; para se realizar o cálculo, subtraiu-se a data de nascimento do indivíduo da data de aplicação do teste, iniciando-se com o dia, depois o mês e, por fim, o ano.

Após o registro dos dados da criança e a realização do cálculo da idade cronológica, principiou-se o teste aplicando a página de treino. Nessa aplicação, se a criança responder corretamente dois das quatro imagens, já se prosseguirá para o conjunto correspondente à sua idade e se iniciará, de fato, o teste. Se a criança não responder corretamente ao menos dois itens da página de treino, começará o teste no conjunto 1, independentemente da idade.

A Figura 2 demonstra uma das páginas do treino, da qual a pesquisadora pronunciou o nome de todas as imagens: rir, dormir, abraçar, andar.

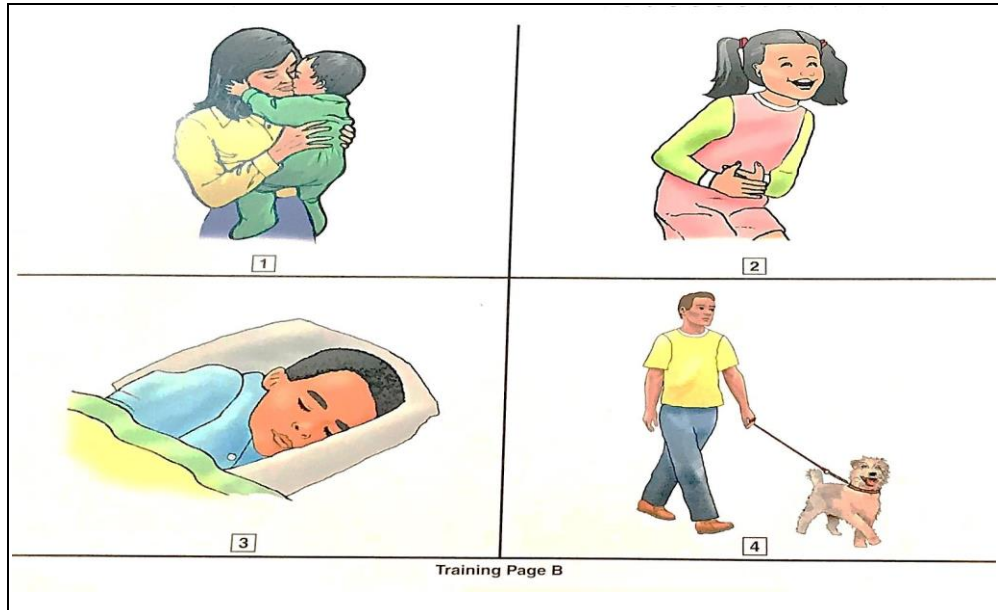


Imagem 2 – Página Treino B (Rir, dormir, abraçar e andar)

Fonte: Peabody (Dunn & Dunn, 2007, p. 2).

O método para apresentar cada página do teste está descrito logo mais.

A pesquisadora enunciou a palavra e solicitou à criança que dissesse o número que representava a imagem correspondente à palavra, pois cada uma tinha um número, conforme mostra a figura a seguir:

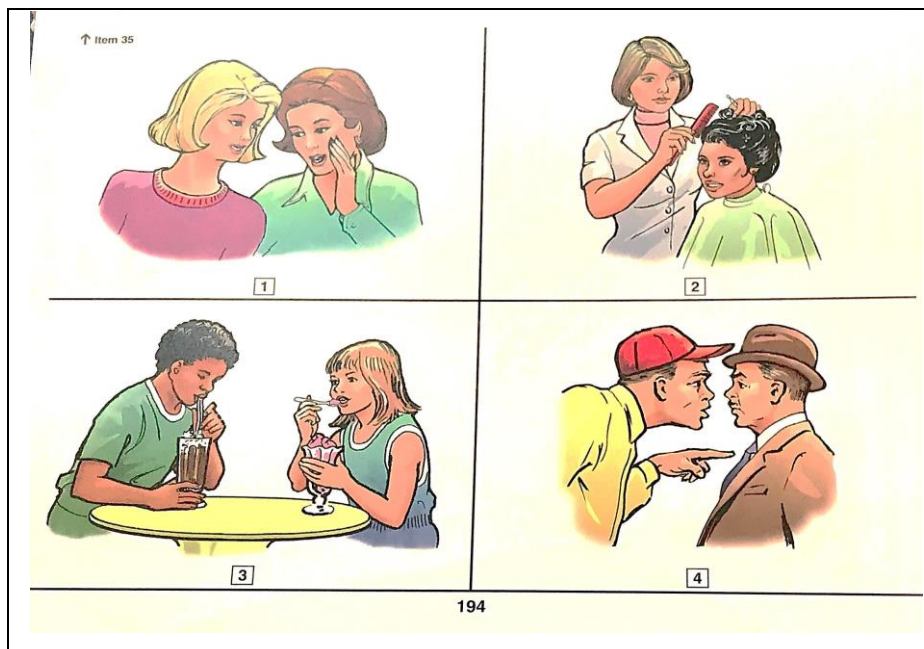


Imagem 3 – Confidenciar

Fonte: Peabody (Dunn & Dunn, 2007, p. 194).

A pesquisadora disse:

- Confidenciar.
- Onde está?
- Qual o número?

Durante a aplicação, tal como recomenda as orientações do Teste, a pesquisadora repetiu a pronúncia das palavras quando a criança solicitou – ou quando a repetição pareceu necessária. Quando a criança respondeu uma palavra e espontaneamente trocou a resposta, registrou-se a resposta final, mesmo quando a alteração foi da imagem correta para a incorreta. E prosseguiu o teste até que a criança errasse oito ou mais vezes no mesmo conjunto, atingindo assim o seu nível máximo no teste.

4.2.1.2 Procedimentos de análise do Teste de Vocabulário por Imagens Peabody

Foram usados os mesmos procedimentos descritos no manual original do Teste de Vocabulário Receptivo por Imagens Peabody, que consiste em atribuir um ponto às respostas corretas e atribuir zero (0) às respostas incorretas (Anexo II). Posteriormente, os pontos foram somados num escore bruto de acertos. Em seguida, estimada a média e o desvio-padrão para cada faixa etária. Subsequentemente, conduziu-se uma análise de variância (ANOVA), com fins de determinar a influência de sexo e idade sobre o desempenho no teste Peabody.

Todas as avaliações foram conduzidas pela presente pesquisadora. Nessa avaliação, ela manteve constante, durante as instruções, a intensidade, o timbre, o sotaque e a entonação da voz.

4.2.2 Teste de Leitura e Compreensão de Sentenças (TELCS)

O Teste de Leitura e Compreensão de Sentenças (TELCS) (Anexo II) tem como objetivo medir o constructo *compreensão* por meio da avaliação da fluência de leitura silenciosa de sentenças (Araújo Vilhena, Sucena, Castro, & Pinheiro, 2016). Esta é uma versão em português do *Reading Test – Sentence Comprehension*, adaptada para o uso em língua portuguesa do Brasil.

Nesta pesquisa, será aplicada a leitura silenciosa de frases incompletas do TELCS. São 40 itens constituídos de frases incompletas, cada uma seguida por cinco palavras, de modo que deve ser escolhida apenas uma das palavras para se completar o sentido da frase. As quatro primeiras são exemplos, sendo que as 36 seguintes devem ser completadas. O tempo de realização da tarefa é, no máximo, de 5 minutos, sem ajuda. Esse teste mede a decodificação semântica bem como demanda memória de trabalho e requer rápido reconhecimento lexical das palavras.

Araújo Vilhena e Pinheiro (2016), em seu estudo, adaptaram o teste para a língua portuguesa. O objetivo residiu em descrever a construção do TELCS desenvolvido para adaptar o Lobrot L3, teste de leitura, ao contexto cultural e linguístico brasileiro. Se comparado ao L3, o TELCS inclui novas variantes linguísticas e estruturais, como a ocorrência frequente de distratores, neutralidade de gênero e posições de palavras-alvo.

Os dados revelaram que o instrumento é confiável para mostrar a habilidade dos estudantes. Devido ao rigoroso procedimento de sua adaptação ao contexto brasileiro, o TELCS se mostrou um instrumento confiável para avaliar a compreensão de leitura dos estudantes do 1º ao 5º ano, de modo que constitui um bom estimador de ano escolar e idade cronológica.

A seguir, serão apresentadas as instruções para administração coletiva, conforme descrito por Araújo Vilhena, Sucena, Castro e Pinheiro (2016).

A pesquisadora se apresentou; avisou aos alunos participantes que fariam um jogo com frases que precisavam ser completadas. Solicitou que deixassem sobre a mesa somente uma caneta. O jogo foi distribuído e a pesquisadora explicou que deveriam preencher somente o cabeçalho da primeira folha, com nome e data. Orientou para que não virassem a página, pois fariam juntos a primeira parte. Iniciou lendo algumas frases incompletas e explicou aos alunos que deveriam selecionar a palavra que melhor completasse a frase.

Material: Caderninho contendo “o Jogo” com as frases e caneta.

4.2.2.1 Procedimento de aplicação do Teste de Leitura e Compreensão de Sentenças

Após todas as crianças terem participado do teste individual Peabory, aplicou-se coletivamente o TELCS.

Inicialmente, a pesquisadora avisou às crianças participantes que fariam um jogo com frases que precisariam ser completadas. Pediu que deixassem sobre a mesa apenas uma caneta.

O jogo foi distribuído e a pesquisadora explicou que deveriam preencher apenas o cabeçalho na primeira folha, com nome e data. Solicitou que não virassem a folha até que fosse pedido, explicando que fariam a primeira página juntos e posteriormente fariam sozinhos. Começou lendo a primeira frase do treino e pediu para selecionarem a palavra que melhor completasse a frase:

“Lerei em voz alta as frases do ‘Jogo de Treino’, e todos devem acompanhar minha leitura em silêncio. “

“– A menina vestiu uma (rosa, pipa, roda, rua, roupa).”

“– Qual a melhor palavra que completaria a frase?”

A pesquisadora leu para as crianças, mantendo a mesma entonação, as alternativas com as sentenças. Esperou pelas respostas de toda a turma:

- *“Roupa”!*
- *“Muito bem! Vamos todos agora marcar um X na palavra ‘roupa’. Podem marcar com vontade, ok?”* (Então, conferiu se todas as crianças haviam marcado).

Na possibilidade de alguns alunos errarem a palavra, a pesquisadora os orientou a corrigir da seguinte forma:

- *“Coloquem um X na resposta que vocês considerarem estar correta”.*

Após terminarem as quatro sentenças do treino, a pesquisadora avisou que não deveriam virar a página ainda e deu os seguintes comandos:

- *“Agora que terminamos o treino, vocês vão responder outras frases. Vocês devem ler em silêncio e completá-las, da mesma forma que fizeram no jogo de treino, só que o mais rápido e melhor possível. Durante o jogo, vocês não poderão fazer nenhuma pergunta. Caso não entendam a frase, passem para a próxima. Haverá 5 minutos para vocês completarem as frases. Respeitem quando eu disser: “Comecem” e, quando eu disser: “Acabou!” Coloquem a caneta sobre a mesa”.*

Em seguida, solicitou que permanecessem em silêncio e os orientou a virar a página, a fim de iniciar a próxima etapa, dizendo:

- *“Comecem!”.*

Após os cinco minutos, a pesquisadora avisou:

- *“Pronto! Acabou! Coloquem a caneta sobre a mesa!”.*

4.2.2.2 Procedimentos de análise do Teste de Leitura e Compreensão de Sentenças

Para o TELCS, realizou-se a análise conforme as sentenças respondidas corretamente e atribuiu-se um ponto a cada sentença correta; as respostas em branco foram computadas como erro.

Foram aplicados testes estatísticos de comparação de média e análise de variância para fins de comparação entre grupos e variáveis.

5. Apresentação dos resultados e discussão

Neste estudo, investigou-se a extensão de vocabulário receptivo e o nível de compreensão da leitura de 95 crianças brasileiras, alunas dos cinco primeiros anos do ensino fundamental, de uma escola particular que atende famílias provenientes de alto nível socioeconômico. Foram aplicados o Teste de Vocabulário Receptivo por Imagens Peabody e o Teste de Compreensão de Leitura de Sentenças. Os testes foram corrigidos conforme as normas estabelecidas nos manuais e utilizadas apenas as pontuações brutas para essa análise.

Foram calculadas as medidas descritivas e construídos tabelas e gráficos apropriados para cada uma das variáveis de interesse por ano escolar, com o objetivo de caracterizar a amostra. Após esses procedimentos, realizou-se uma análise de variância de um fator (ANOVA) considerando-se o ano escolar como variável independente e tendo como variáveis dependentes idade, vocabulário receptivo e compreensão da leitura, a fim de comparar os grupos e investigar as diferenças em função do ano escolar. Um teste *post hoc* de Tukey foi utilizado para determinar os subconjuntos nas diferenças significativas observadas com a ANOVA.

Para estudar a associação entre o vocabulário receptivo (PPVT) e a compreensão da leitura (TE LCS), estimou-se o coeficiente de correlação linear de Pearson, considerando a amostra inteira. Para controlar o efeito da idade como uma variável de controle, procedeu-se a um teste de correlação parcial controlando o efeito da idade na busca por associação entre vocabulário receptivo e compreensão da leitura. Foram também estimados os coeficientes de correlação linear de Pearson, entre vocabulário receptivo e compreensão da leitura, para cada ano escolar, separadamente.

Na sequência, serão apresentados os resultados referentes às descrições da idade e ano escolar dos participantes, resultados referentes ao vocabulário receptivo, à compreensão da leitura e à associação entre essas duas variáveis.

5.1 Idade

Como se pode verificar na Tabela 3, há 48 meninas e 47 meninos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, e observa-se como o esperado a idade das crianças aumentava conforme o avanço no ano de escolarização:

Tabela 3 – Caracterização da amostra por ano escolar, sexo e idade

				Idade (em anos)				
				N	Média	Desvio- Padrão	Mínimo	Máximo
Ano Escolar	1º ano	Sexo	Feminino	7	6,14	,38	6,00	7,00
			Masculino	8	6,25	,46	6,00	7,00
			Total	15	6,20	,41	6,00	7,00
	2º ano	Sexo	Feminino	11	7,09	,30	7,00	8,00
			Masculino	9	7,11	,33	7,00	8,00
			Total	20	7,10	,31	7,00	8,00
	3º ano	Sexo	Feminino	10	8,10	,32	8,00	9,00
			Masculino	10	8,10	,32	8,00	9,00
			Total	20	8,10	,31	8,00	9,00
	4º ano	Sexo	Feminino	10	9,30	,48	9,00	10,00
			Masculino	10	9,20	,42	9,00	10,00
			Total	20	9,25	,44	9,00	10,00
	5º ano	Sexo	Feminino	10	10,10	,32	10,00	11,00
			Masculino	10	10,10	,32	10,00	11,00
			Total	20	10,10	,31	10,00	11,00

- a) no 1º ano, foram avaliadas 15 crianças, com média de idade de 6,20 anos ($DP = 0,41$), idade mínima de 6 anos e máxima de 7 anos;
- b) no 2º ano, avaliadas 20 crianças, com média de idade de 7,10 anos ($DP = 0,31$), idade mínima de 7 anos e máxima de 8 anos;
- c) no 3º ano, avaliadas 20 crianças de idade entre 8 e 9 anos, tendo uma média de 8,10 ($DP = 0,31$);
- d) no 4º ano, avaliadas 20 crianças, com uma média de idade de 9,25 ($DP = 0,44$), mínimo de 9 anos e máximo de 10 anos;
- e) no 5º ano, avaliadas 20 crianças, com idade entre 10 e 11 anos, média de idade de 10,10 ($DP = 0,31$).

A figura 1 ilustra a média de idade das crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental:

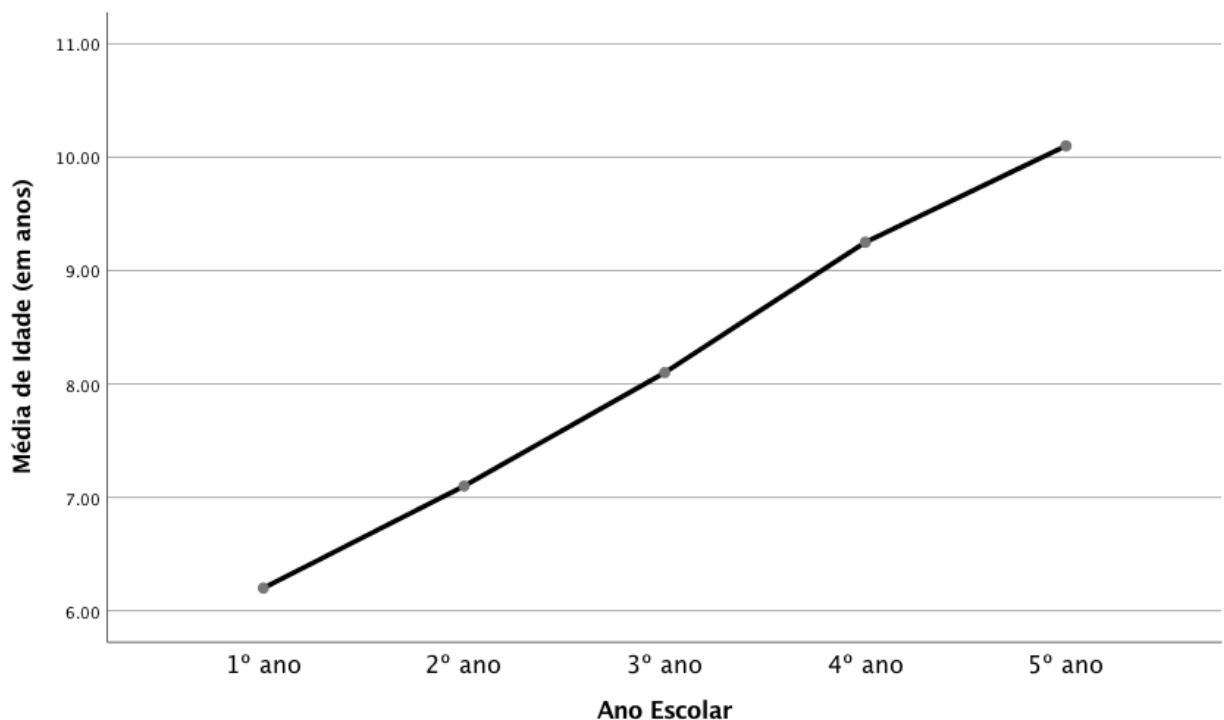


Figura 1 – Médias da variável idade por ano escolar

A Figura 1 permite observar certa progressão contínua entre a variável idade e ano escolar, sugerindo uma forte relação entre elas. A análise de variância de um fator (ANOVA) revelou que as crianças eram significativamente mais velhas conforme o aumento no ano escolar ($F= 347,507$ $p> 0,001$).

A diferença de idade de um ano escolar para o outro é estatisticamente significativa, o que permite dizer que a relação idade e ano escolar é muito boa, pois, conforme as crianças evoluem no ano escolar, aumentam a idade.

5.2 Vocabulário receptivo

Para avaliar o vocabulário receptivo, utilizou-se o Teste de Vocabulário Receptivo por Imagens Peabody. O teste Peabody tem uma pontuação máxima de 228 pontos, resultantes do número máximo possível de acertos aos itens, que posteriormente são convertidos e comparados com as tabelas de normatização. Como o instrumento não se encontra padronizado para a amostra brasileira, neste estudo utilizou-se apenas o escore bruto (máx. 228).

Na Tabela 4 são apresentados os resultados do teste Peabody, por ano de escolaridade:

Tabela 4: Medidas descritivas (média, desvio padrão, mínimo e máximo) da variável vocabulário receptivo das 95 crianças do 1º ao 5º ano escolar.

	N	Média	Desvio- Padrão	Erro- Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
1º ano	15	142,27	19,99	5,16	131,20	153,34	105,00	173,00
2º ano	20	151,30	22,37	5,00	140,83	161,77	97,00	177,00
Vocabulário Receptivo (Peabody)								
3º ano	20	164,30	17,88	4,00	155,93	172,67	121,00	187,00
4º ano	20	178,85	12,85	2,87	172,84	184,86	144,00	202,00
5º ano	20	191,75	7,65	1,71	188,17	195,33	177,00	204,00
Total	95	166,93	24,13	2,48	162,01	171,84	97,00	204,00

Como se pode verificar na Tabela 4, houve aumento contínuo no nível de vocabulário das crianças em função do ano escolar. De modo que as crianças mais velhas parecem ter tido melhor desempenho no teste de Peabody, revelando assim maior conhecimento de vocabulário receptivo.

A Figura 2 ilustra a média de acertos no Peabody das crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental:

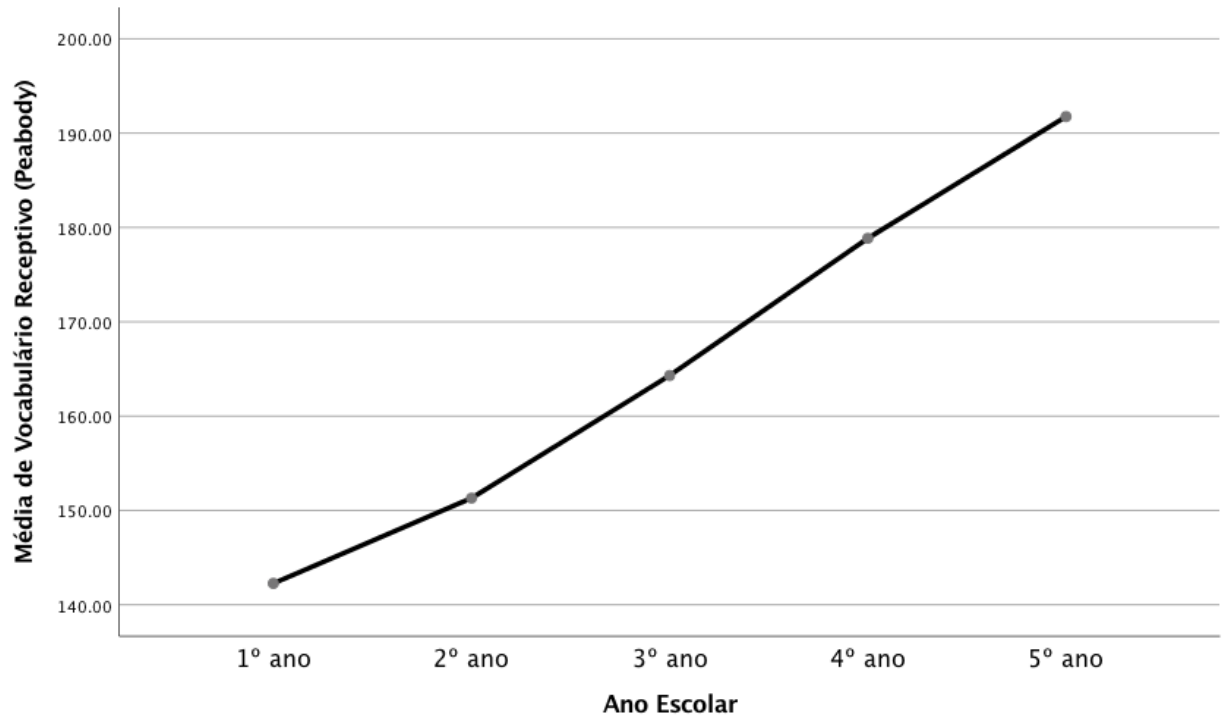


Figura 2 – Médias da variável vocabulário receptivo por ano escolar

O mesmo resultado pode ser visto na Figura 2 que ilustra a média, permitindo verificar a distribuição do desempenho das crianças e suas variâncias por ano escolar:

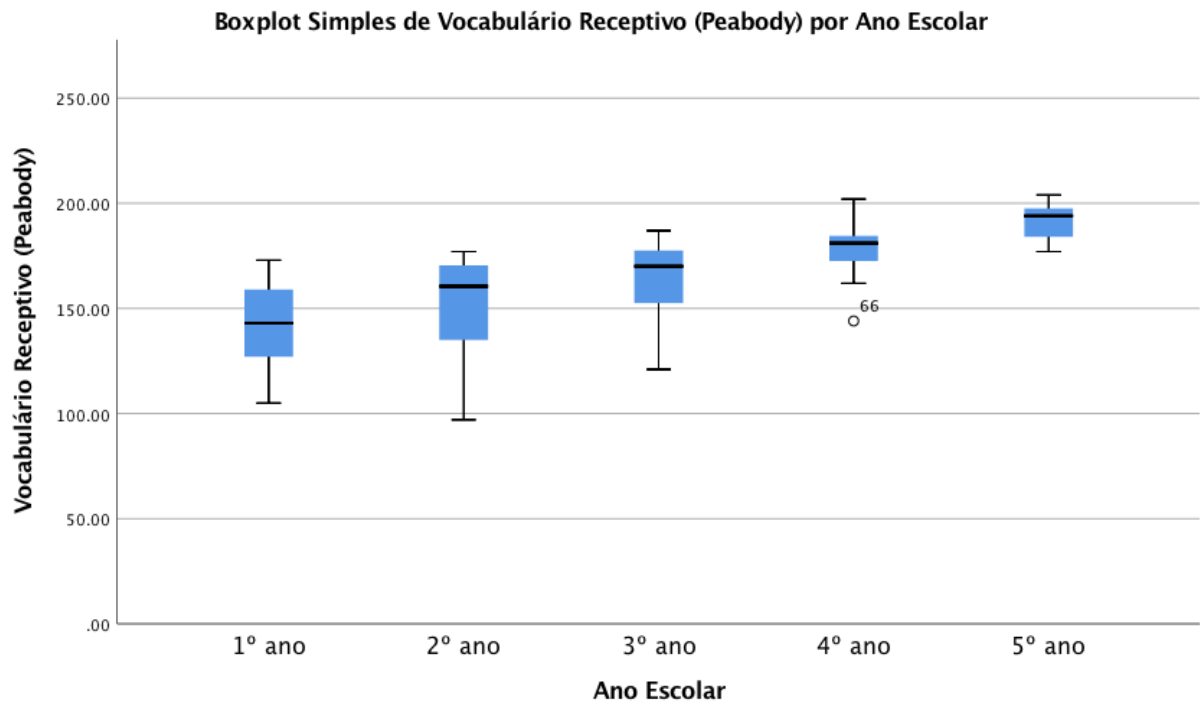


Figura 3: Distribuição da variável vocabulário receptivo (PPVT), segundo o ano escolar, na amostra estudada

Na Figura 3, pode-se constatar que houve maior variância nos três primeiros anos escolares, uma vez que mais crianças estavam muito abaixo ou pouco acima da mediana. Enquanto que no 4º e no 5º ano os grupos parecem ter sido mais homogêneos e as crianças, portanto, ficaram mais próximas da mediana.

Contudo, se observa também que o participante 66 foi considerado um *outlier*, por ter um desempenho muito inferior à mediana do 4º ano. A observação empírica do participante 66 mostrou que ele apresentava um comportamento mais agitado e com pouca concentração, não ficou quieto enquanto fazia o teste e por isso teve um desempenho atípico para o ano escolar.

Tabela 5: Resultados das comparações múltiplas, usando o teste Tukey HSD, considerando o ano escolar como variável independente e tendo o vocabulário receptivo como variável dependente

Variável dependente	(I) Ano Escolar	(J) Ano Escolar	Diferença média (I-J)	Erro-Padrão	Sig,	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Vocabulário Receptivo (Peabody)	1º ano	2º ano	-9,03	5,74	,52	-25,01	6,95
		3º ano	-22,03*	5,74	,00	-38,01	-6,05
		4º ano	-36,58*	5,74	,00	-52,56	-20,60
		5º ano	-49,48*	5,74	,00	-65,46	-33,50
	2º ano	1º ano	9,03	5,74	,52	-6,95	25,01
		3º ano	-13,00	5,31	,11	-27,80	1,80
		4º ano	-27,55*	5,31	,00	-42,35	-12,75
		5º ano	-40,45*	5,31	,00	-55,25	-25,65
	3º ano	1º ano	22,03*	5,74	,00	6,05	38,01
		2º ano	13,00	5,31	,11	-1,80	27,80
		4º ano	-14,55	5,31	,06	-29,35	,25
		5º ano	-27,45*	5,31	,00	-42,25	-12,65
4º ano	1º ano	36,58*	5,74	,00	20,60	52,56	
	2º ano	27,55*	5,31	,00	12,75	42,35	
	3º ano	14,55	5,31	,06	-,25	29,35	
	5º ano	-12,90	5,31	,12	-27,70	1,90	
5º ano	1º ano	49,48*	5,74	,00	33,50	65,46	
	2º ano	40,45*	5,31	,00	25,65	55,25	
	3º ano	27,45*	5,31	,00	12,65	42,25	
	4º ano	12,90	5,31	,12	-1,90	27,70	

* A diferença média é significativa no nível 0,05.

A análise de variância de um fator (ANOVA) revelou diferença significativa no nível de vocabulário receptivo das crianças em função do ano escolar ($F = 25,940$, $p > 0,001$), ou seja, as crianças têm um maior nível de vocabulário receptivo conforme elas estão em anos escolares mais avançados (Tabela 5). Entretanto, o teste de Tukey mostrou que essa diferença não é significativa em todos os anos escolares.

Conforme se vê na Tabela 4:

- a) a média do 3º ano ($M = 164,30$, $DP = 17,88$) é significativamente menor do que a média do 5º ano ($M = 191,75$ e $DP = 7,65$) e significativamente maior do que a média do 1º ano ($M = 142,27$, $DP = 19,99$);
- b) a média do 4º ano é significativamente maior ($M = 178,85$, $DP = 12,85$) do que as médias do 1º ano e do 2º ano ($M = 151,30$, $DP = 22,37$);
- c) a média do 5º ano é significativamente maior do que as médias do 1º, 2º e 3º anos.

Esses dados sugerem que as crianças do 1º e do 2º ano têm níveis de vocabulário muito parecidos e que só diferem significativamente a partir do 3º ano, conforme também verificado na Figura 3, que mostrou que os grupos mais velhos apresentaram desempenho mais homogêneo.

Pode-se dizer que, nos dois primeiros anos escolares, os alunos estão em processo de alfabetização, as crianças ainda estão consolidando a habilidade de leitura e apresentaram mais dificuldade de compreensão.

Diante desses resultados, pode-se afirmar que a diferença significativa aparece com maior distância de idade, isto é, não acontece de um ano para o outro, mais sim de dois em dois anos. Tibério (2017) encontrou resultados semelhantes, em sua pesquisa feita com crianças de 2 a 6 anos, utilizando o mesmo Teste e com crianças de famílias e escola semelhantes às da presente pesquisa. O estudo de Tibério revelou que a extensão do vocabulário não foi significativamente diferente em todas as idades: o aumento foi significante até os cinco anos, porém, a diferença entre o desempenho de crianças de 5 e 6 anos não foi estatisticamente significante.

Enquanto na pesquisa de Tibério (2017) as crianças de seis anos tiveram um mínimo de acertos de 82 e um máximo de acertos de 133, neste estudo as crianças de 6 anos tiveram um mínimo de acertos de 105 e um máximo de acertos de 173. Nossa hipótese é de que essa diferença pode ser atribuída à variável escolarização, uma vez que em nosso estudo as crianças frequentam o 1º ano do Ensino Fundamental, enquanto as crianças do estudo de Tibério eram alunas de pré-escola. Estudos posteriores deverão examinar a possível influência da idade das crianças e também da época do ano escolar em que os dados foram coletados.

5.3 Compreensão da leitura

Nesta pesquisa, avaliou-se também o nível de compreensão de leitura de sentenças dos mesmos 95 participantes.

Para avaliar o nível de compreensão de leitura, foi utilizado o Teste de Compreensão de Sentenças (TELCS). O TELCS tem uma pontuação máxima de 36 pontos, resultantes do número máximo possível de acertos aos itens, que posteriormente são convertidos e comparados com as tabelas de normatização. Na Tabela 6 são apresentados os resultados do TELCS por ano de escolaridade:

Tabela 6: Medida descritiva da variável compreensão da leitura por ano escolar

	N	Média	Desvio- Padrão	Erro- Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo	
					Limite inferior	Limite superior			
					Compreensão da Leitura (TELCS)	1º ano			15
	2º ano	20	12,80	3,68	,82	11,08	14,52	6	19
	3º ano	20	18,15	3,79	,85	16,38	19,92	12	26
	4º ano	20	22,80	5,43	1,21	20,26	25,34	11	34
	5º ano	20	31,90	4,48	1,00	29,80	34,00	19	36
	Total	95	19,88	8,64	,89	18,13	21,64	4	36

Os resultados obtidos, dentro de uma análise descritiva para o TELCS, apontaram:

- o grupo de alunos do 1º ano apresentou uma média de 11,73 ($DP = 5,48$), com valor máximo de pontos de um aluno de 28 e mínimo de 4; o
- o 2º ano apresentou uma média de 12,80 ($DP = 3,68$), com o total de acertos mínimo de 6 e máximo de 19;
- o 3º ano apresentou uma média de 18,15 ($DP = 3,79$), com o total de acertos mínimo de 12 e máximo de 26;
- o 4º ano apresentou uma média de 22,80 ($DP = 5,43$), com o total de acertos mínimo de 11 e máximo de 34;
- o 5º ano apresentou uma média de 31,90 ($DP = 4,48$), com o total de acertos mínimo de 19 e máximo de 36.

Como se pode ver na Figura 4, houve aumento no nível de compreensão de leitura das crianças em função do ano escolar. De modo que as crianças mais velhas parecem ter tido melhor desempenho no TELCS, revelando assim maior compreensão das sentenças. Porém, observa-se que esse aumento foi menor entre o 1º e o 2º ano e um crescente maior entre o 4º e o 5º ano:

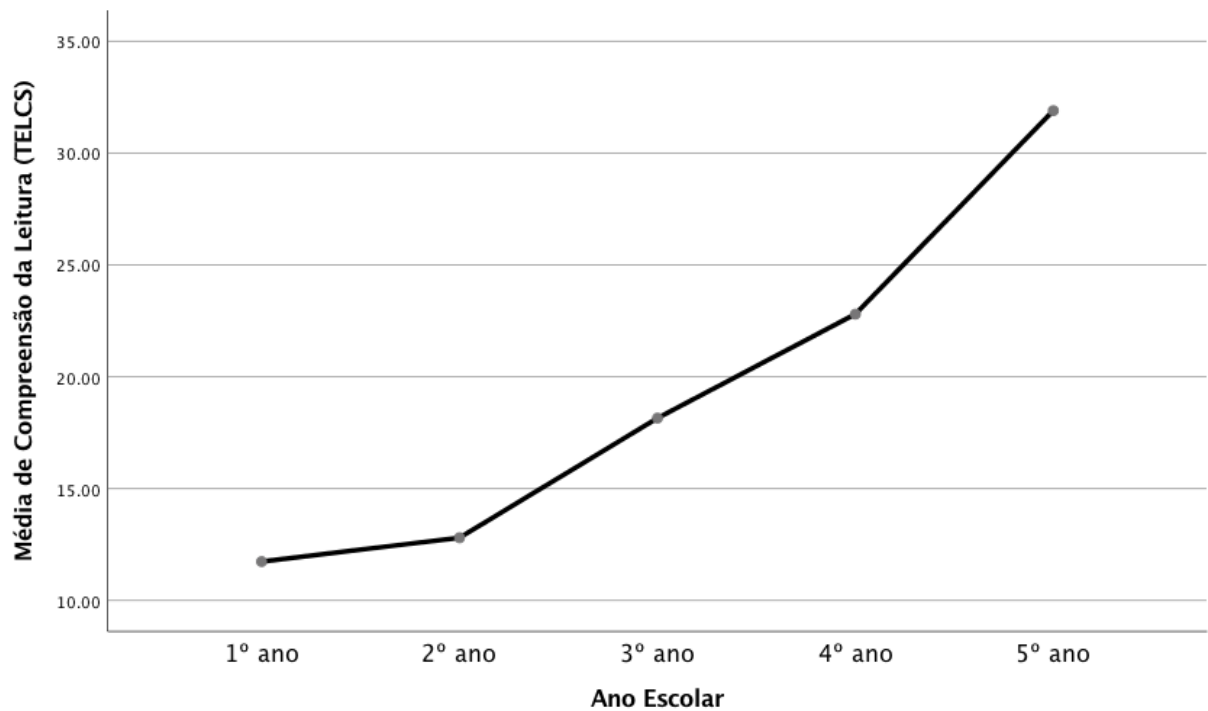


Figura 4: Médias da variável compreensão de leitura por ano escolar

A Figura 5 ilustra esse resultado e permite verificar a distribuição e variância do desempenho das crianças por ano escolar. Pode-se constatar que a maior variância se encontra no 4º ano escolar; o 1º, 2º e 3º ano apresentam variâncias semelhantes, com muitas crianças acima da mediana. Enquanto no 5º ano o grupo parece ter sido mais homogêneo e as crianças, portanto, ficaram mais próximas da mediana:

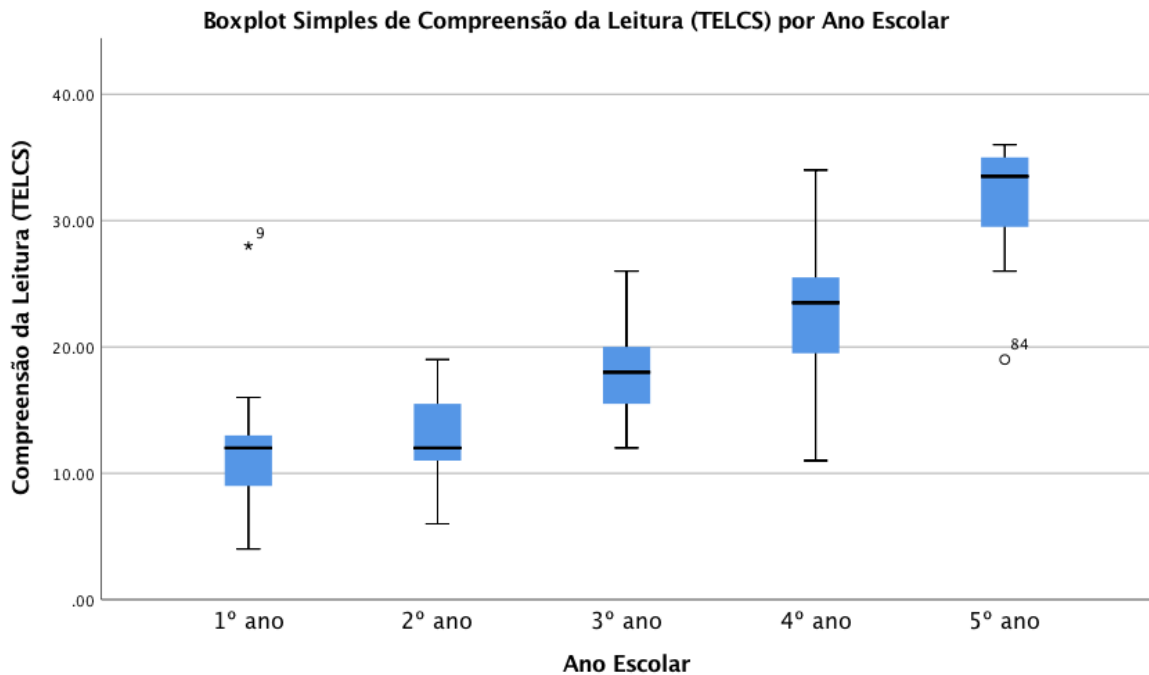


Figura 5: Distribuição da variável Compreensão da Leitura (TELCS), segundo o ano escolar

Contudo, observa-se também na Figura 5, que os participantes 9 e 84 foram considerados *outlier*, por terem apresentado desempenho muito diferenciado do grupo ao qual pertencem. O resultado do participante 9, do 1º ano, é muito superior à mediana de seu grupo, sendo a única aluna do grupo que fez o TELCS até o item 30 e obteve um total de acertos de 28.

A observação empírica que é possível fazer da aluna foi que se apresentou extremamente interessada durante a explicação do TELCS, ficou muito atenta e no final quis retomar todas as orientações dadas pela pesquisadora. Ao final do tempo do teste, ainda faltavam 6 itens para serem respondidos, ela levantou a mão e perguntou se não poderia apenas abrir uma exceção para que ela pudesse fazer todos, já que faltavam apenas 6. Era uma aluna que apresentava uma boa leitura e apresentou um desempenho atípico superior para o ano escolar em que se encontrava.

Já o participante 84, era um aluno do 5º ano, que fez um total de 20 itens, acertando 19 itens. A observação direta foi que durante a aplicação do TELCS, ele apresentou um comportamento extremamente nervoso, suas mãos suavam muito e a caneta escorregava da mão; chamou a pesquisadora diversas vezes para questionar algo da sentença ou saber quanto tempo restava, tinha grande preocupação com o erro e retomava a leitura do mesmo item, mesmo depois de ter respondido e por vezes trocava alguma resposta. Apresentou um desempenho atípico inferior para o ano escolar em que se encontra.

A ANOVA mostrou que existe diferença significativa na compreensão de leitura em função dos anos escolares ($F = 60,875$, $p > 0,001$), e o teste de Tukey confirmou que essa diferença é significativamente forte e positiva a partir do 3º ano escolar, como se pode ver na Tabela 7.

Tabela 7: Resultados da ANOVA, usando o teste Tukey HSD, considerando o ano escolar como variável independente e a compreensão da leitura como variável dependente.

Variável dependente	(I) Ano Escolar	(J) Ano Escolar	Diferença média (I-J)	Erro-Padrão	Sig,	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Compreensão da Leitura (TELCS)	1º ano	2º ano	-1,07	1,57	,96	-5,43	3,29
		3º ano	-6,42*	1,57	,00	-10,78	-2,06
		4º ano	-11,07*	1,57	,00	-15,43	-6,71
		5º ano	-20,17*	1,57	,00	-24,53	-15,81
	2º ano	1º ano	1,07	1,57	,96	-3,29	5,43
		3º ano	-5,35*	1,45	,00	-9,39	-1,31
		4º ano	-10,00*	1,45	,00	-14,04	-5,96
		5º ano	-19,10*	1,45	,00	-23,14	-15,06
	3º ano	1º ano	6,42*	1,57	,00	2,06	10,78
		2º ano	5,35*	1,45	,00	1,31	9,39
		4º ano	-4,65*	1,45	,02	-8,69	-,61
		5º ano	-13,75*	1,45	,00	-17,79	-9,71
	4º ano	1º ano	11,07*	1,57	,00	6,71	15,43
		2º ano	10,00*	1,45	,00	5,96	14,04
		3º ano	4,65*	1,45	,02	,61	8,69
		5º ano	-9,10*	1,45	,00	-13,14	-5,06
	5º ano	1º ano	20,17*	1,57	,00	15,81	24,53
		2º ano	19,10*	1,45	,00	15,06	23,14
		3º ano	13,75*	1,45	,00	9,71	17,79
		4º ano	9,10*	1,45	,00	5,06	13,14

* A diferença média é significativa no nível 0,05.

A análise de variância de um fator (ANOVA) mostrou que existe diferença significativa no nível de compreensão de leitura das crianças em função do ano escolar ($F = 60,875$, $p > 0,001$), isto é, conforme elas estão em anos escolares mais avançados têm um maior nível de compreensão de leitura. Entretanto, o teste de Tukey confirmou que essa diferença não é significativa entre o 1º e o 2º ano escolar, conforme se viu na acima. Embora a média do 2º ano ($M = 11,73$, $DP = 5,48$) seja maior do que a média do 1º ano ($M = 12,80$, $DP = 3,68$), essa diferença não é significativa estatisticamente.

Um estudo (Perfetti, Landi & Oakhill, 2013), no qual relacionaram a compreensão da linguagem falada à da linguagem escrita, mostra que o leitor iniciante nessa relação se apresenta muito frágil e dificilmente haverá compreensão, uma vez que necessita preocupar-se em decodificar e reconhecer as palavras. Quando as crianças avançam na decodificação, automatizando-a, a relação começa a ocorrer, apresentando uma compressão melhor na leitura de textos. Isso ratifica os dados que obtivemos na presente pesquisa, nos quais os alunos que estão no início da alfabetização apresentaram mais dificuldade na realização do TELCS, não mostrando diferenças significativas entre os dois primeiros anos do Ensino Fundamental:

- a) a média do 3º ano ($M = 18,15$, $DP = 3,79$) é significativamente maior do que a média do 1º e do 2º ano e significativamente menor do que a média do 4º ($M = 22,80$, $DP = 5,43$) e do 5º ano ($M = 31,90$ e $DP = 4,48$);
- b) a média do 4º ano é significativamente maior do que as médias do 1º ano, do 2º ano e do 3º ano;
- c) a média do 5º ano é significativamente maior do que as médias do 1º, 2º, 3º e 4º anos.

Esses dados sugerem que as crianças do 1º e do 2º ano têm níveis de compreensão de leitura muito parecidos e que não diferem significativamente entre si.

A Figura 5 mostra que os grupos mais velhos (5º ano) apresentavam desempenho mais homogêneo.

Esse mesmo instrumento de compreensão da leitura (TELCS) foi utilizado por Machado (2016) com crianças de nível socioeconômico semelhante ao dos participantes desta pesquisa, do 2º ao 4º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de avaliar a compreensão de leitura. Os dados que o estudo trouxe corroboram com

os dados obtidos nesta pesquisa, mostrando também que obtiveram diferenças significativas do 2º ao 4º ano, apresentando grande diferença na média do 2º e do 3º ano.

A mesma pesquisa obteve uma média com os participantes do 3º ano de 18,19 ($DP = 5,82$), e no presente estudo obtivemos uma média muito semelhante de 18,15 ($DP = 3,79$).

A análise dos dados (Machado, 2016) evidenciou que o reconhecimento de palavras com precisão e fluência são requisitos para compreender sentenças e textos. Obtiveram um avanço significativo do 2º para o 3º e o 4º anos, demonstrando fortemente o desenvolvimento dessa habilidade até atingir a compreensão.

5.3 Associações entre vocabulário receptivo e compreensão da leitura

Um dos objetivos da presente pesquisa residiu em verificar se crianças com vocabulário receptivo mais extenso têm melhor nível de compreensão da leitura, visto que uma boa compreensão envolve habilidades de linguagem, uma delas, a questão de ter um vasto vocabulário para entender os significados.

A fim de responder a essa questão foi feita uma análise de correlação de Pearson, para buscar associações entre o vocabulário receptivo (Peabody) e a compreensão da leitura (TELCS), considerando todos os participantes do estudo. Foi encontrada uma correlação forte, positiva e significativa ($r = 0,73$, $p < 0,001$), o que sugere uma forte relação entre o conhecimento de vocabulário receptivo e a compreensão da leitura. Outras pesquisas também indicam a importância do vocabulário na compreensão da leitura.

Considerando que o cálculo de correlação de Pearson realizado ocorreu com base na amostra geral de crianças com idades diferentes e anos escolares diferentes, ponderou-se que a idade poderia consistir num fator significativo e que estivesse influenciando as relações obtidas. Desse modo, foi realizado um cálculo de correlação parcial, no qual pôde-se controlar o efeito da variável idade sobre a relação entre o vocabulário receptivo e a compreensão da leitura.

Assim, o resultado da correlação parcial foi uma correlação positiva moderada e significativa entre o Peabody e o TELCS ($r = 0,37$, $p < 0,001$). Esse resultado sugere que o vocabulário parece ser importante para a compreensão da leitura, contudo essa relação mostrou-se mais fraca do que a anterior, pois descontou a contribuição individual da idade.

Esses achados indicam que, além do vocabulário, outras variáveis são importantes para a compreensão da leitura, por exemplo, a idade que indiretamente também indica maior conhecimento de mundo, maior tempo de leitura, entre outros.

Considerando a importância da idade na análise das correlações entre vocabulário e compreensão da leitura, objetivou-se verificar se existiam correlações diferentes em virtude do ano de escolaridade. Assim, foram realizadas correlações de Pearson entre o Peabody e o TELCS para cada ano escolar.

Foram observadas relações significativas apenas para o 4º ano e o 5º ano. No 4º ano, verificou-se uma correlação forte, positiva e significativa entre o Peabody e o

TELCS ($r = 0,52$, $p = 0,019$); e no 5o ano, encontrou-se uma correlação forte, positiva e significativa entre o Peabody e o TELCS ($r = 0,71$, $p < 0,001$).

Esses resultados indicam que as correlações entre vocabulário e compreensão da leitura aparecem mais fortes quando as crianças são mais velhas ou estão em anos escolares mais avançados. Uma possível explicação para isso é que essas crianças já consolidaram a sua habilidade de leitura, enquanto as crianças mais jovens do 1º, 2º e 3º ano estão ainda aprendendo a ler. Por outro lado, as crianças mais jovens também possuem menos vocabulário receptivo, o que também influencia na compreensão da leitura.

Tabela 8: Correlação Peabody X TELCS

Ano escolar	Peabody X TELCS
1º ano	0,37
2º ano	0,19
3º ano	0,27
4º ano	0,52*
5º ano	0,71**

*, a correlação é significativa no nível 0,05

** , a correlação é significativa no nível 0,01

Num estudo acerca de vocabulário e compreensão de leitura e as influências diretas e indiretas (Wagner, 2010), as habilidades abordadas para uma boa compreensão de leitura foram: facilidade na decodificação, conhecer o significado das palavras (vocabulário), ter sintaxe, capacidade de fazer inferências, conhecimento de mundo, estabilidade na estrutura do texto.

Um estudo de Yacalos-Spinucci (2017), referente à compreensão de leitura, mostra que a habilidade de compreensão de textos não se desenvolve automaticamente após a alfabetização, o que corrobora com o estudo citado anteriormente que aborda a importância de treinamentos relacionados a vocabulário

e linguagem oral com a inserção de novas palavras na fala dentro de um contexto e leituras de livros.

O estudo (Yacalos-Spinucci, 2017) aponta que entre as habilidades, além da decodificação insuficiente, viu-se que limitações de vocabulário, memória de trabalho, domínio da estrutura sintática das sentenças, monitoramento da leitura e estabelecimento de inferências são apontadas como diretamente associadas ao desempenho em compreensão. Isso corrobora com os dados dessa pesquisa que aponta existir uma correlação forte entre a extensão do vocabulário receptivo e o nível de compreensão de leitura.

O gráfico abaixo representa a posição na qual cada participante da pesquisa se encontra numa correlação entre compreensão de leitura e vocabulário receptivo:

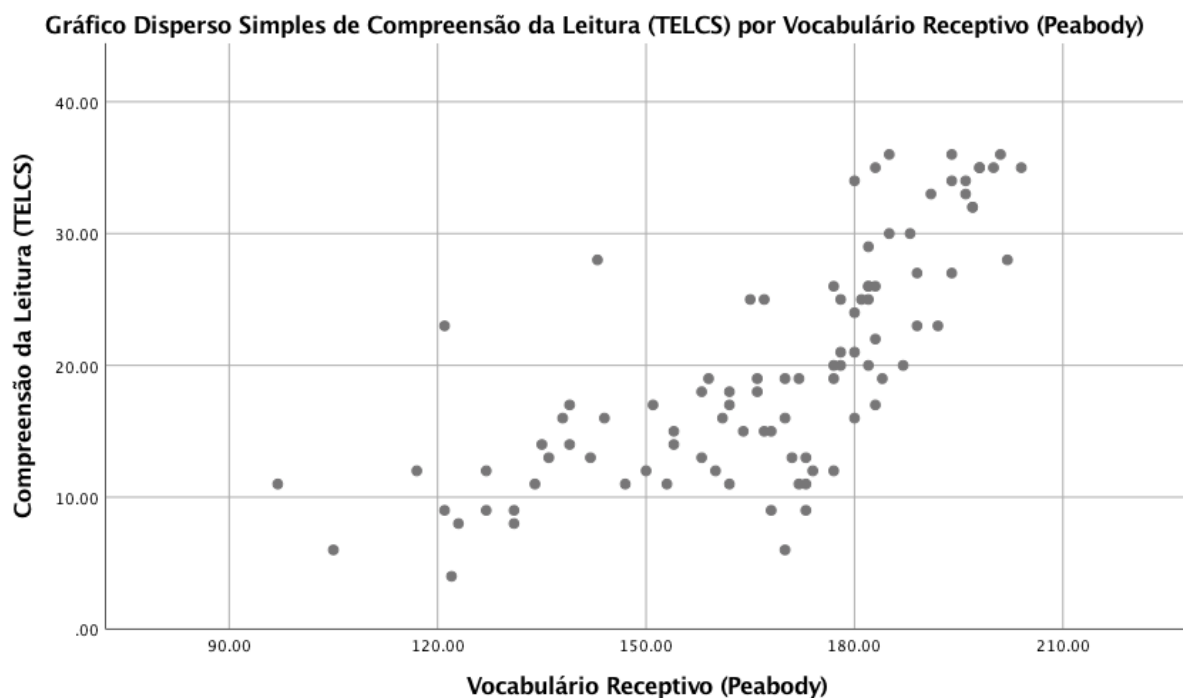


Figura 6 Dispersão simples de compreensão da leitura por vocabulário receptivo

É possível visualizar no gráfico acima que grande parte dos participantes que detinham um conhecimento maior de palavras (vocabulário receptivo), saiu-se bem na compreensão da leitura, corroborando com outros estudos citados acima.

Conclusões e considerações finais

O presente estudo teve como objetivo central identificar a extensão do vocabulário receptivo e sua relação com a compreensão da leitura de um grupo de crianças (6 a 11 anos), do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, de mesma escola de São Paulo, de famílias provenientes de um nível socioeconômico alto.

A pesquisa mostrou que existe diferença significativa no desempenho no Peabody em função da idade. Os resultados apontaram que as crianças tiveram também maior extensão do vocabulário receptivo conforme o aumento do ano escolar. Pode-se observar que houve maior variância nos três primeiros anos, e que no 4º e 5º ano os grupos apresentaram um resultado mais homogêneo.

Com o avanço da idade e do ano escolar, há um progressivo aumento na extensão do vocabulário receptivo. Isso abrange também alguns fatores, como experiências vividas, qualidade dos estímulos, vivência de mundo, leituras, meio em que se vive, qualidade nas palavras utilizadas nas conversas familiares, entre outros fatores que ampliam o vocabulário.

Apropriar-se de novas palavras não consiste somente em falar, mas compreender a palavra dita e procurá-la na memória, tendo sempre a necessidade de a pessoa utilizar sua capacidade cognitiva para compreender e interferir no mundo. Sem um repertório amplo de palavras, fica difícil para a criança criar novas categorias conceituais. Com poucas categorias, a busca de significado e compreensão torna-se mais lenta, dificultando a aquisição de regras para a formação de palavras ou para acompanhar os assuntos discutidos em diferentes contextos.

O presente estudo mostra resultados precisos da evolução do desenvolvimento e sua ampliação ao longo do avanço nos anos escolares, sendo importante considerar o fato de que se refere a uma escola considerada bem-conceituada, por oferecer aos alunos ensino de boa qualidade.

Outra questão desenvolvida na presente pesquisa residiu no avanço da compreensão de leitura nas mesmas crianças, mostrando que o nível de compreensão de leitura das crianças a partir do 3º ano é significativamente progressivo. Como a leitura requer habilidades complexas cognitivas, umas das questões que influenciam a leitura é a habilidade de decodificar e reconhecer palavras na leitura. Já as crianças do 1º e do 2º ano ainda estão em processo de alfabetização e desenvolvimento dessa habilidade.

Destacando a importância da identificação de palavras para a leitura, no estudo tivemos uma criança considerada *outlier*, pela alta quantidade de itens acertados no TELCS, mesmo estando no 1º ano, sendo a única do grupo, o que se credita ao fato de ela apresentar uma boa leitura. As crianças do 5º ano mostraram uma boa compreensão de leitura, sugerindo a necessidade de outras habilidades para se executar bem a compreensão. Foi abordada nesta pesquisa a relevância da idade, assim como o ano escolar e o nível de vocabulário receptivo para ter uma boa compreensão de leitura.

Um resultado de grande destaque desta pesquisa consistiu em verificar que crianças com vocabulário receptivo mais extenso têm melhor nível de compreensão da leitura, associando vocabulário receptivo à compreensão da leitura e mostrando que aumentam conforme a evolução no ano escolar e na idade. Os resultados indicaram que há forte, positiva e significativa correlação entre a extensão do vocabulário receptivo e o nível de compreensão de leitura, principalmente nas crianças mais velhas do 3º, 4º e 5º ano, nas quais a alfabetização já está bem consolidada.

Mostrando-se, dessa forma, um ponto importante a ser investigado para ter melhor qualidade no ensino brasileiro, sendo necessário elaborar um plano de ensino com intencionalidade atentando-se ao vocabulário receptivo. A correlação positiva entre vocabulário receptivo e compreensão de leitura indica a relevância do conhecimento das palavras e de seus significados para a consolidação da leitura compreensiva e proficiente de textos.

Os capítulos anteriores mostraram pesquisas que obtiveram grande sucesso nas intervenções e avaliações para a aquisição de mais vocabulário; que existem alguns meios de ensinar vocabulário; e o quanto isso é importante para o desenvolvimento, considerando que ele tem uma forte associação com a compreensão de leitura, que é uma habilidade que interfere na aprendizagem de todas as ciências ensinadas na escola, visto que o texto escrito é fonte de informação.

O que se percebe na educação brasileira é a quantidade grande de alunos com dificuldade, por exemplo, em matemática, por não compreender uma situação-problema, o que reflete também em outras disciplinas: ciências, história e geografia que envolvem leitura de textos, conhecimento de vocabulário para que a aprendizagem ocorra.

É recomendável que as escolas invistam tempo no desenvolvimento e aprimoramento do vocabulário, com o ensino de novas palavras, orientações das mesmas e exploração em diferentes contextos, lembrando que fatores socioculturais, escolaridade e hábito de leitura influenciam positivamente o vocabulário receptivo.

A variável idade mostrou-se importante para o vocabulário receptivo, a compreensão da leitura e a relação entre elas. Um ponto importante que se destacou no estudo foi a questão da idade/ano escolar. Variável que também contribuiu para apresentar a relação e o avanço progressivo entre o vocabulário receptivo e a compreensão de leitura, pois o estudo apresentou uma forte, positiva e significativa relação entre a extensão do vocabulário receptivo e o nível de compreensão de leitura, porém o efeito da idade também tem influência, tornando as relações entre elas relevantes e significativas mas moderadas.

A linguagem oral é muito importante e deve ser bem pensada e trabalhada desde a Educação Infantil, apontando para a importância especificamente de se ter um vasto e extenso vocabulário receptivo, indicando um cuidado que se deve ter com o ensino dado nas escolas brasileiras, que ocorre muitas vezes sem essa intencionalidade.

Por essa razão, este estudo foi uma continuidade de outros estudos sobre o tema, buscando sensibilizar e ampliar o olhar, dando mais enfoque ao vocabulário, na intenção de novas pesquisas na área. Os achados da atual pesquisa trazem uma contribuição importante ao demonstrar que, além das habilidades metalinguísticas, fluência de leitura e o domínio das regras de combinação grafema/fonema e ortográficas, o vocabulário também é uma variável necessária ao desenvolvimento e à consolidação da compreensão de leitura de textos.

Futuros estudos são necessários para ampliar esse tipo de resultado, buscando outros ambientes mais desfavorecidos com níveis diferenciados socioeconômicos. Cabe sugerir novos estudos envolvendo mais anos escolares e grupos maiores de crianças, como também buscar outros procedimentos, como um estudo longitudinal, para observar quais resultados apresentaria sobre o assunto um mesmo grupo de crianças do 1º até o 5º ano.

É importante frisar que o vocabulário não depende apenas da idade, mas depende também das influências e estímulos ambientais e da qualidade do estímulo, pois isso traz implicações pedagógicas para o ensino e como melhorar o ensino do vocabulário e da compreensão de leitura. Esse estudo ressaltou a importância do vocabulário para compreensão de leitura, enfatizando o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento tanto do vocabulário quanto da compreensão de leitura.

REFERÊNCIAS

- Akhtar, N., & Montague, L. (1999). Early lexical acquisition: The role of cross-situational learning. *First Language*, 19(57), 347-358.
- Alkhofi, Anas (2015) *Comparing the Receptive Vocabulary Knowledge of Intermediate-level Students of Different Native languages in an Intensive English Program*. University of Central Florida
- Amorim, A. (1982). *Fonoaudiologia geral*. Rio de Janeiro: Enelivros.
- Araújo Vilhena, D., Sucena, A., Castro, S. L., & Pinheiro, Â. M. (2016). Reading Test—Sentence Comprehension: An Adapted Version of Lobrot's Lecture 3 Test for Brazilian Portuguese. *Dyslexia*, 22(1), 47-63.
- Araújo, M. V., Marteleto, M. R., & Schoen-Ferreira, T. H. (2010). Avaliação do vocabulário receptivo de crianças pré-escolares. *Estudos de Psicologia*, 30(2), 379-391.
- Araújo, M. Y. (1965). *Experiências de linguagem oral na Escola Primária*. Rio de Janeiro: Editora Nacional de Direito.
- Armonia, A. C., Mazzega, L. C., Pinto, F. C., Souza, A. C., Perissinoto, J., & Tamanaha, A. C. (2015). Relationship between receptive and expressive vocabulary in children with specific language impairment. *Revista CEFAC*, 17(3), 759-765.
- Barbosa, J. B. (2005). O uso dos verbos no desenvolvimento da linguagem. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – Revel*.
- Basílio, C. S., Puccini, R. F., Silva, E. M., & Pedromônico, M. R. (2005). Living conditions and receptive vocabulary of children aged two to five years. *Revista de Saúde Pública*, 39(5), 725-730.
- Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento* (éd. 9a). Porto Alegre: Artmed.
- Benedict, H. (1977). Early lexical development: comprehension and production. *Journal of Child Language*, 6, 183-200.
- Berk, L. E. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente* (éd. 4a). Madrid: Prentice-Hall Iberia.
- Bialystok, E. (2010). Global–local and trail-making tasks by monolingual and bilingual children: Beyond inhibition. *Developmental psychology*, 46(1), 93.
- Brasil. (1998). Referencial curricular nacional para educação infantil. *Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental*.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília: Ministério da Educação.

- Butler, S., Urrutia, K., Buenger, A., Gonzalez, N., Hunt, M. and Eisenhart, C. (2010). *A Review of the Current Research on Vocabulary Instruction*. National Reading Technical Assistance Center, RMC Research Corporation.
- Capovilla, F. C., & Capovilla, A. G. (1997). Desenvolvimento lingüístico da criança dos dois aos seis anos: Tradução e standardização do Peabody Picture Vocabulary Test de Dunn & Dunn, e da Language Development Survey de Rescorla. *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, 1(1), 353-380.
- Capovilla, F. C., & Prudêncio, E. R. (2006). Teste de vocabulário auditivo por figuras: normatização e validação preliminares. *Avaliação Psicológica*, 5(2), 189-203.
- Cardoso-Martins, C. (1986). A aquisição inicial do vocabulário por crianças com síndrome de Down: Os papéis do desenvolvimento cognitivo e da linguagem materna. *Educação em Revista (UFMG)*, 3, 69.
- Correa, M. L. (1999). *Linguagem e comunicação social: visões da linguística*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Deacon, s. h., & Tong, X. (2013). Crianças com dificuldades inesperadas de compreensão de leitura. In M. R. Maluf & C. Cardoso-Martins (Eds.) *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso.
- Dollaghan, C. A., Campbell, T. F., Paradise, J. L., Feldman, H. M., Janosky, J. E., Pitcairn, D. N., et al. (1999). Maternal education and measures of early speech and language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(6), 1432-1443.
- Dunn, L. M., & Dunn, E. R. (2007). *Manual Peabody Picture Vocabulary Test - fourth edition*. New Jersey: Pearson.
- Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test - Revised*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Dunn, L. M., Padilla, E. R., Lugo, D. E., & Duna, L. M. (2004). *Manual del examinador para el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Feldman, F., & Robinovitch, S. N. (2005). *Neuromuscular versus behavioural influences on reaching performance in young and elderly women*. Récupéré sur <http://bertec.com/uploads/pdfs/papers/Gait%20and%20Posture/Feldman-Gait%20and%20Posture-2005.pdf>
- Gil, R. (2002). *Neuropsicologia*. (D. Maas, Trad.) São Paulo: Santos.

- Gombert, J. E. (2003). Atividades metalinguísticas e aprendizagem de leitura. Dans M. R. Maluf, *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização* (pp. 19-63). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Hart, B., & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Iverson, J. M., Longobardi, E., Spampinato, K., & Casell, M. C. (2006). Gesture and speech in maternal input to children with Down's syndrome. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41(3), 235-251.
- Law, J., & Gascoigne, M. (2005). Teaching receptive vocabulary to children with specific language impairment: a curriculum-based approach. *Child Language Teaching and Therapy*, 21(1), 39-59.
- Limissuri, R. D., & Befi-Lopes, D. M. (2009). Fonologia e vocabulário na percepção de educadoras sobre comunicação de pré-escolares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 90(225), 433-448.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Machado, Márcia Di Santo de Melo . (2016) *Compreensão de palavras, frases e texto em alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental* (Dissertação de mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- McGuinness, D. (2006). *O ensino da leitura*. (L. Araujo, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Morais, J., Leite, I., & Kolinsky, R. (2013). Entre a pré-leitura e a leitura hábil: Condições e patamares da aprendizagem. Dans M. R. Maluf, & C. (. Cardoso-Martins, *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e escrever* (pp. 17-48). Barueri: Minha Editora.
- Mota, M., & Castro, N. (2007). Alfabetização e consciência metalingüística: um estudo com adultos não alfabetizados. *Estudos de Psicologia*, 24(2), 169-179.
- Nation K, Snowling MJ, Clarke P. (2006). *Dissecting the relationship between language skills and learning to read: Semantic and phonological contributions to new vocabulary learning in children with poor reading comprehension*. *Advances in Speech Language Pathology*.; 9:131–139.
- Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and cognitive processes*, 18(4), 443-468.
- Oliveira, A. M., & Isquerdo, A. N. (2003). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: Ed. UFMS.
- Owens, R. E. (1996). *Language development* (éd. 4a.). Boston: Allyn and Bacon.

- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Artmed.
- Parente, M. A., & Eisenberg, Z. (. (2010). *Psicologia da linguagem: Da construção da fala às primeiras narrativas*. São Paulo: Vetor Editora.
- Pereira, M. P. (2004). Desenvolvimento da linguagem. Dans J. Palácios, A. Marchesi, & C. Coll, *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva* (pp. 160-180). Porto Alegre: Artmed.
- Perfetti, C., Landi, N., & Oakhill, J. (2013). A aquisição da habilidade de compreensão de leitura. In M. Snowling & C. Hulme (Orgs). *Ciência da Leitura*. Porto Alegre: Penso.
- Rescorla, L. (1989). The Language Development Survey: A screening tool for delayed language in toddlers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54(4), 587-599.
- Riper, C., & Emerick, L. (1997). *Uma Introdução à patologia da fala e à audiologia* (éd. 8a.). (M. A. Domingues, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.
- Santos, A. C. (2002). Perturbações da linguagem: Para a construção de um instrumento de avaliação. (*Tese de mestrado não publicada*). Braga: Universidade do Minho.
- Sasso, E. C. (2007). *A linguagem oral e escrita na educação infantil: contribuições da análise experimental do comportamento na releitura dos objetivos*. Récupéré sur Psicologia.pt: <http://www.drb-assessoria.com.br/18ALINGUAGEMORALEESCRITANAEI.pdf>.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Snowling, M., & Stackhouse, J. (2004). *Dislexia, fala e linguagem: um manual do profissional*. (M. F. Lopes, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Sternberg, R. J. (2010). *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2006). Cultural intelligence and successful intelligence. *Cultural intelligence and successful intelligence*, 31(1), 27-39.
- Spinillo, A. G. (2008). O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(1), 29-40.

- Tibério, C. D. (2017). Vocabulário receptivo de crianças de 2 a 6 anos de idade. Uma análise com o teste de vocabulário por imagens Peabody. (*Dissertação de Mestrado*). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Vilela, M. (1997). O léxico do português: perspectivação geral. *Filologia e Linguística Portuguesa*, 1, 31-50.
- Vygotsky, L. S. (1978). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wagner, RK. (2010). *A large-scale study of specific reading comprehension disability*. Manuscript submitted for publication.
- Wagner, R. K., & Meros, D. (2010). *Vocabulary and reading comprehension: direct, indirect, and reciprocal influences*. Florid: Focus Except Chil.
- Yacalos-Spinucci, I. (2017) Como favorecer o desenvolvimento da leitura com compreensão? In M. R. Maluf & M. J. dos Santos. *Ensinar a Ler: das primeiras letras à leitura fluente*. Curitiba: CRV.

ANEXO 1 – FOLHA DE RESPOSTAS PEABODY

(Dunn & Dunn, 1981)

Nome:				Data da aplicação do teste:			
Data de nascimento:							
Treino 1				Treino 2			
1	Menino	3		1	Rir	2	
2	Cadeira	2		2	Dormir	3	
3	Cachorro	1		3	Abraçar	1	
4	Bicicleta	4		4	Andar	4	
Início de 2 anos e 6 meses a 3 anos e 11 meses				Início 5 anos			
1	Bola	3		37	Fazenda	3	
2	Cachorro	1		38	Pinguim	1	
3	Colher	1		39	Presente	4	
4	Pé	3		40	Pena	1	
5	Pato	3		41	Teia de aranha	2	
6	Banana	4		42	Cotovelo	4	
7	Sapato	2		43	Malabarismo	4	
8	Xícara	4		44	Chafariz	3	
9	Comer	2		45	Rede	2	
10	Ônibus	4		46	Ombro	3	
11	Flor	4		47	Vestir	1	
12	Boca	1		48	Telhado	1	
TOTAL				TOTAL			
Início 4 anos				Início 6 anos			
13	Lápis	2		49	Espiar	3	
14	Biscoito	4		50	Régua	1	
15	Tambor	2		51	Túnel	2	
16	Tartaruga	1		52	Galho	4	
17	Vermelho	3		53	Envelope	2	
18	Pular	3		54	Diamante	1	
19	Cenoura	1		55	Calendário	4	
20	Ler	1		56	Fivela	2	
21	Dedão	4		57	Serrar	4	
22	Cinto	3		58	Panda	1	
23	Mosca	4		59	Colete	3	
24	Pintar	3		60	Flecha	2	
TOTAL				TOTAL			
Itens 25-36				Início 7 anos			
25	Dançar	3		61	Colher	3	
26	Apito	1		62	Alvo	2	
27	Chutar	1		63	Gotejando	4	
28	Abajur	4		64	Cavaleiro	1	
29	Quadrado	4		65	Entregar	1	
30	Cerca	3		66	Cacto	3	
31	Vazio	2		67	Dentista	3	
32	Feliz	3		68	Flutuar	2	
33	Fogueira	1		69	Presas	1	
34	Castelo	2		70	Farda	4	
35	Esquilo	3		71	Gigante	2	
36	Arremessar	4		72	Peludo	4	
TOTAL				TOTAL			

Início 8 anos				Início 11-12 anos			
73	Violino	1		109	Bagagem	2	
74	Grupo	3		110	Direcionando	2	
75	Globo	2		111	Vinha	1	
76	Veículo	4		112	Digital	3	
77	Cozinheiro	1		113	Dissecar	2	
78	Abóbora	4		114	Predatório	3	
79	Machado	4		115	Hidrante	4	
80	Flamingo	2		116	Surpreso	3	
81	Chaminé	4		117	Palmeira	1	
82	Separar	1		118	Clarinete	4	
83	Cintura	2		119	Vale	1	
84	Vegetal	3		120	Kiwi	4	
TOTAL				TOTAL			
Início 9 anos				Início 13 anos			
85	Hiena	4		121	Entrevistar	1	
86	Encanador	3		122	Doce de confeitaria	4	
87	Rio	3		123	Auxiliar	2	
88	Temporizador	1		124	Frágil	3	
89	Pegar	4		125	Solo	4	
90	Tronco	2		126	Rosnar	4	
91	Vaso	4		127	Confuso	1	
92	Harpa	1		128	Bebida	1	
93	Florescer	1		129	Inflado	3	
94	Horrorizado	3		130	Presas	1	
95	Pântano	2		131	Trompete	2	
96	Coração	3		132	Roedor	3	
TOTAL				TOTAL			
Início 10 anos				Início 14-16 anos			
97	Pombo	1		133	Inalar	4	
98	Tornozelo	2		134	Elos	2	
99	Flamejante	4		135	Poluir	3	
100	Chave inglesa	3		136	Arqueólogo	1	
101	Aquário	1		137	Costa	4	
102	Abastecendo	2		138	Injetando	1	
103	Cofre	4		139	Samambaia	1	
104	Rochedo	3		140	Mamífero	2	
105	Réptil	2		141	Demolir	3	
106	Canoa	2		142	Isolado	4	
107	Atleta	4		143	Braçadeira	2	
108	Guinchar	1		144	Dilapidado	4	
TOTAL				TOTAL			

Início 17-18 anos				181-192			
145	Pedestre	3		181	Alavanca	2	
146	Interior	1		182	Vestes	4	
147	Vestuário	4		183	Garra	3	
148	Partir	3		184	Cultivando	1	
149	Felino	2		185	Cunha	3	
150	Sebe	4		186	Ascendente	2	
151	Cítrico	2		187	Esgotado	4	
152	Florista	3		188	Esterno	3	
153	Pairar	1		189	Marítimo	1	
154	Aquático	4		190	Encarcerar	1	
155	Repreender	1		191	Abatido	4	
156	Carpinteiro	2		192	Quinteto	3	
TOTAL				TOTAL			
Início 19 anos-Adulto				193-204			
157	Primata	4		193	Incandescente	4	
158	Planador	3		194	Confidenciar	1	
159	Fatigar	2		195	Mercantil	3	
160	Machadinha	3		196	Estofado	4	
161	Transparente	1		197	Filtração	2	
162	Sedã	1		198	Reabastecer	3	
163	Constrangido	2		199	Trajatória	1	
164	Válvula	3		200	Folhear	2	
165	Paralelograma	2		201	Farpa	2	
166	Pilar	2		202	Convergência	1	
167	Consumir	4		203	Afiando	4	
168	Monetário	3		204	Pescador	1	
TOTAL				TOTAL			
169-180				205-216			
169	Arriscado	3		205	Gnu	1	
170	Pentágono	1		206	Conífero	3	
171	Eletrodoméstico	1		207	Timbales	3	
172	Ave doméstica	4		208	Surrupiar	2	
173	Córnea	2		209	Pilão	4	
174	Península	4		210	Repousar	4	
175	Porcelana	2		211	Cúpula	2	
176	Detonação	2		212	Grua	4	
177	Cerebral	1		213	Convexo	1	
178	Perpendicular	3		214	Trabalho em	4	
179	Submergir	3		215	Torrente	3	
180	Seringa	4		216	Dromedário	2	
TOTAL				TOTAL			

217-228			
217	Legume	1	
218	Marco sobre um	4	
219	Arável	3	
220	Inerte	4	
221	Vítreo	3	
222	Lúgubre	2	
223	Roldana	3	
224	Terpsícore	3	
225	Cenotáfio	1	
226	Cálice	2	
227	Oscular	2	
228	Tonsorial	4	
TOTAL			

ANEXO 2 – TESTE DE LEITURA: COMPREENSÃO DE SENTENÇAS (TELCS)

(Araújo Vilhena, Sucena, Castro, & Pinheiro, 2016)

Nome: _____

Sexo: Masculino / Feminino

Ano Escolar: 2º / 3º / 4º / 5º

Nascimento: ____ / ____ / ____ Idade: _____

Data de hoje: ____ / ____ / _____

Jogo de Treino

1. A menina vestiu uma (rosa, pipa, roda, rua, roupa).
2. A estação fica no meio da (unidade, metade, cidade, grande, onde).
3. Todos os cachorros têm quatro (olhos, balas, pipas, patas, dedos).
4. Ele inclinou-se sobre o poço e caiu no (fundo, segundo, funil, futuro, furado).

1. Você poderia limpar a sala com uma (tesoura, manga, pente, cenoura, vassoura).
2. Eu adoraria ir à praia para tomar um banho de (maior, melhor, mar, par, formar).
3. Um cômodo onde se guarda livros chama-se (pesca, biblioteca, banheiro, salão, pasto).
4. Pegue a sacola e vá comprar (notas, crianças, palavras, laranjas, parcelas).
5. Ele espremeu a mão na porta e começou a chorar aos (gritos, ruídos, escritos, vidros, frios).
6. Na brincadeira, eu e meu amigo sujamos nossa (letra, mão, pão, não, ponte).
7. É primavera e os jardins estão floridos com (novas, roupas, casas, rosas, folhas).
8. Ele ligou o rádio para ouvir as (delícias, corretas, notícias, coloridas, tabelas).
9. Ele quebrou o prato e por isso se (abanou, imaginou, cutucou, desmaiou, machucou).
10. O meu tio, depois de muito estudar, tornou-se um (jacaré, ninho, médico, senhor, comércio).
11. O meu irmão fez uma viagem à África e trouxe uma bela (vila, estátua, miragem, esquina, tempestade).
12. Minha mãe disse para não comer o bolo porque ainda está (valente, gostoso, bondoso, dente, quente).

13. As pessoas se assustaram: a locomotiva saiu dos (ouvidos, trilhos, astros, traços, troncos).
14. Quando for dormir, espero que tenha bons (sonhos, preços, cozidos, sorrisos, tecidos).
15. Vou lavar a louça amanhã de manhã, porque estou com sono e prefiro ir para a (mata, pata, gata, cama, cesta).
16. Por que você não usa a faca para comer a (chave, chega, cheia, carne, cante)?
17. Da cratera do vulcão saem, de pouco em pouco, ondas de (selva, lava, cava, clava, mala).
18. Eles trabalham o dia inteiro, e à noite eles (conservam, expressam, processam, atravessam, descansam).
19. Quando a xingam e a castigam, ela fica (chateada, atrasada, deitada, empregada, cruel).
20. Um homem que dirige um veículo é chamado de (mecânico, companheiro, cientista, motorista, maquinista).
21. Ela saiu correndo de casa, por isso esqueceu sua (prosa, boba, bolsa, bolha, cebola).
22. Os nossos vizinhos compraram um cão grande e mau para ficar na porta da casa de (corda, girafa, nação, farda, guarda).
23. Nas noites de inverno as gotas de chuva são (tias, vazias, frias, salas, velas).
24. Se colocarmos o rádio muito alto, podemos incomodar os (viadutos, joelhos, partidos, vizinhos, passeios).

25. Nós fomos de carro até o parque, onde nos sentamos na grama para comer o nosso (lanche, plante, cheiro, rugido, ache).
26. Dentre todos os jogos, você prefere ping-pong, sinuca, dominó ou (portas, cartas, tortas, rins, fartas)?
27. O marido de uma filha é para a mãe dessa filha o (gênio, gentil, genro, generoso, general).
28. Aconteceu uma coisa engraçada a um pescador: ele pescou uma (lula, truta, carpa, sardinha, bota).
29. Nós fomos passear na praia e pegamos na areia algumas (tochas, conchas, colinas, manchas, colchas).
30. Todos saíram de casa para ver os estragos provocados pela (explosão, expansão, extinção, excursão, exceção).
31. As geladeiras evitam que a comida fique (enferrujada, estragada, desligada, resfriada, morta).
32. Já que está muito quente aqui, por que você não liga o (cobertor, colchão, ventilador, carregador, corredor)?
33. Quando andar na rua, é preciso ter muita atenção aos carros para não ser (enrolado, planejado, acabado, controlado, atropelado).
34. Eles combinaram de ir assistir à corrida no próximo domingo, porque gostam de ver os carros correrem na (pista, pasta, cesta, rota, blusa).
35. O mágico, ao pôr uma faca na palma da mão, nos deixou (contratados, sentados, entrevistados, assustados, devastados).
36. As pessoas gostam do que é novidade porque isso satisfaz a sua (curiosidade, dignidade, honestidade, vaidade, justiça).