

**ANÁLISE DA LINGUAGEM ORAL, COMPETÊNCIA DE LEITURA E DESEMPENHO ESCOLAR EM ESTUDANTES DA AMAZÔNIA AMAPAENSE**

**ANALYSIS OF ORAL LANGUAGE, READING COMPETENCE AND SCHOOL PERFORMANCE IN STUDENTS FROM THE AMAPÁ AMAZON**

**ANÁLISIS DEL LENGUAJE ORAL, LA COMPETENCIA LECTORA Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN ESTUDIANTES DEL AMAZONAS DE AMAPÁ**



10.56238/revgeov16n5-065

**Claudio Afonso Soares**

Doutor em Psicologia Educacional  
Instituição: Centro Universitário-FIEO  
E-mail: [afonsoclaudiosoares@gmail.com](mailto:afonsoclaudiosoares@gmail.com)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7173-3517>  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6921313388330437>

**Arlan Amanajás Pinto**

Mestre em Desenvolvimento Regional  
Instituição: Universidade Federal do Amapá – UNIFAP  
E-mail: [arlan@unifap.br](mailto:arlan@unifap.br)  
Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5629-6352>  
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8033962161093557>

**Rodrigo Maciel Trindade**

Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura  
Instituição: Universidade da Amazônia (UNAMA)  
E-mail: [rodrigo.trindade@ueap.edu.br](mailto:rodrigo.trindade@ueap.edu.br)  
Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-4281-8118>  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7353697010597224>

**Adriana Barbosa Ribeiro**

Doutora em Psicologia  
Instituição: Instituto Federal do Amapá - IFAP  
E-mail: [adriana.ribeiro@ifap.edu.br](mailto:adriana.ribeiro@ifap.edu.br)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6725-3104>  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6728032631021162>

**RESUMO**

O estudo buscou analisar a linguagem oral em estudantes do Município de Macapá a partir da relação com outros instrumentos e de critérios externos como idade, escolaridade e gênero. Participaram 290 alunos. Foram aplicados a Bateria Informatizada de Linguagem Oral (BILOv3), o Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP) e o Teste de Desempenho Escolar (TDE) de acordo com as especificidades de cada instrumento. Os resultados revelaram que os melhores



desempenhos foram para as provas Compreensão de Histórias e Compreensão Morfosintática, enquanto que os desempenhos mais baixos foram para as provas Sequência Lógica e Orientação Lógico-Verbal. Foram encontradas diferenças significativas de desempenho para todas as provas da BILOv3 e TCLPP em função da idade e do ano escolar. Foram encontradas associações entre as provas da BILOv3 com as categorias Palavra com incorreção semântica, Pseudopalavras com trocas visuais, Pseudopalavras com trocas fonológicas, Pseudopalavras estranhas e total do TCLPP. Assim, constataram-se evidências de validade para a BILOv3 em estudantes do Macapá, colocando-a como um instrumento útil na avaliação da linguagem oral, podendo vir a contribuir com o diagnóstico de problemas nessa área que possibilitem a organização de adequados programas de intervenção.

**Palavras-chave:** Linguagem Oral. Desempenho Escolar. Compreensão Oral. Educação Infantil.

### **ABSTRACT**

The study sought to analyze oral language among students in the municipality of Macapá based on its relationship with other instruments and external criteria such as age, education, and gender. A total of 290 students participated. The Computerized Oral Language Battery (BILOv3), the Word and Pseudoword Reading Competence Test (TCLPP), and the School Performance Test (TDE) were administered according to the specificities of each instrument. The results revealed that the best performances were on the Story Comprehension and Morphosyntactic Comprehension tests, while the lowest performances were on the Logical Sequence and Logical-Verbal Orientation tests. Significant differences in performance were found for all BILOv3 and TCLPP tests according to age and school year. Associations were found between the BILOv3 tests and the categories Words with Semantic Incorrectness, Pseudowords with Visual Mismatches, Pseudowords with Phonological Mismatches, Strange Pseudowords, and the total TCLPP. Thus, evidence of validity was found for the BILOv3 in students from Macapá, establishing it as a useful instrument in the assessment of oral language, which may contribute to the diagnosis of problems in this area, enabling the organization of appropriate intervention programs.

**Keywords:** Oral Language. School Performance. Oral Comprehension. Early Childhood Education.

### **RESUMEN**

El estudio tuvo como objetivo analizar el lenguaje oral en estudiantes del Municipio de Macapá a partir de la relación con otros instrumentos y de criterios externos como edad, escolaridad y género. Participaron 290 alumnos. Se aplicaron la Batería Informatizada de Lenguaje Oral (BILOv3), el Test de Competencia de Lectura de Palabras y Pseudopalabras (TCLPP) y el Test de Desempeño Escolar (TDE), de acuerdo con las especificidades de cada instrumento. Los resultados revelaron que los mejores desempeños se observaron en las pruebas de Comprensión de Historias y Comprensión Morfosintáctica, mientras que los más bajos correspondieron a las pruebas de Secuencia Lógica y Orientación Lógico-Verbal. Se encontraron diferencias significativas de desempeño en todas las pruebas de la BILOv3 y del TCLPP en función de la edad y del año escolar. Asimismo, se hallaron asociaciones entre las pruebas de la BILOv3 y las categorías Palabra con incorrección semántica, Pseudopalabras con intercambios visuales, Pseudopalabras con intercambios fonológicos, Pseudopalabras extrañas y el total del TCLPP. De este modo, se constataron evidencias de validez para la BILOv3 en estudiantes de Macapá, posicionándola como un instrumento útil en la evaluación del lenguaje oral, con potencial para contribuir al diagnóstico de dificultades en esta área y a la organización de adecuados programas de intervención.

**Palabras clave:** Lenguaje Oral. Desempeño Escolar. Comprensión Oral. Educación Infantil.



## 1 INTRODUÇÃO

O estudo da aquisição da linguagem é dependente do modelo teórico eleito para esse fim. Visa explicar de que forma o ser humano incorpora a língua de sua comunidade nos primeiros anos de vida, adquirindo modos de expressão e interação social dela dependente (Correa, 1999). Normand (2005) considera que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem podem ser explicados a partir de três modelos. No primeiro, denominado modelo Linguístico, o desenvolvimento da linguagem na criança depende de estruturas internas geneticamente adquiridas que lhe permitem a maturação, controle e análise da língua. Essa concepção reforça a hipótese de que há uma predisposição biológica para a aquisição da linguagem.

No modelo Cognitivo, a aquisição da linguagem requer o reconhecimento das estratégias subjacentes utilizadas pelas crianças na apropriação da língua. Trata-se de compreender como elas conseguem dominar funções linguísticas como a prosódia, fonologia, semântica, morfossintaxe e o pragmático ou contextual. Isso requer a definição dos princípios operacionais que são utilizados para relacionar o sentido dos enunciados oriundos de contexto sociofamiliar e sociocultural.

O modelo Psicolinguístico, de caráter interacionista, leva em consideração o estudo da linguagem como um instrumento ligado à cognição e à comunicação humana. Assim, sua aquisição é investigada a partir de sua organização, estrutura complexa, bem como em função dos contextos de que depende. Por isso, a finalidade do estudo é analisar a linguagem oral em estudantes do Município de Macapá a partir da relação com outros instrumentos e de critérios externos como idade, escolaridade e gênero.

Portanto, para as crianças, o desenvolvimento da linguagem é um dos elementos fundamentais que favorecem maiores possibilidades de admissão e participação nas diferentes práticas sociais e convívio escolar e familiar (Mavichian, 2020; Saller, Navas, 2021; Balog, 2022). Desde muito cedo, a criança utiliza a linguagem oral para se comunicar em situações informais e formais que ocorrem nos grupos familiares, creches e escolas de educação infantil. São nesses ambientes – em interação com a família, outras crianças da mesma faixa etária e profissionais da educação – que ampliam seu repertório de palavras, ações, gestos e comportamentos, geralmente utilizados para solucionar problemas que aparecem no dia-a-dia, como o primeiro meio de socialização (Miilher; Ávila, 2006; Normand, 2005; Sasso, 2007). Sendo assim, o presente estudo buscou evidências de validade para a Bateria Informatizada de Linguagem Oral (BILOv3) em estudantes do Município de Macapá a partir da relação com outros instrumentos e de critérios externos como idade, escolaridade e gênero.



## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

### 2.1 PARTICIPANTES

Responderam a testagem 290 estudantes do Ensino Fundamental de uma escola pública de Macapá, estado do Amapá. A amostra foi composta por conveniência, sendo que 45,9% dos participantes eram do gênero feminino e 54,1% do masculino. Os participantes tinham idades variando de 5 a 9 anos, com média de 7,12 e desvio padrão de 1,23 anos. Quanto ao ano de escolaridade, participaram alunos do 1º ao 4º ano do ensino fundamental.

Tabela 1 - Frequência por idade e ano escolar das crianças participantes da pesquisa

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

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Considerando os dados da Tabela 1, observa-se que os estudantes de cinco anos são exclusivamente do primeiro ano, diferentemente das demais idades que estão distribuídas em, pelo menos, dois anos escolares. Os de seis anos, a maioria (79,7%) estavam matriculados no primeiro ano. No segundo ano, a maioria são os alunos de 7anos (72,9%) e no terceiro ano, a maioria tem oito anos (63,4%). Já os do quarto ano, são os alunos de 8 (50,5%) e 9 (46,5%) anos. Assim, pode-se perceber que há adequação para a relação idade-escolaridade para os estudantes investigados.

### 2.2 INSTRUMENTOS

Foram utilizados três instrumentos no estudo: Bateria Informatizada de Linguagem Oral (BILOv3), o Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP) e o Teste de Desempenho Escolar (TDE) de acordo com as especificidades de cada instrumento. A Bateria Informatizada de Linguagem Oral-BILOv3/AP (Joly *et al*, 2009, 2009a) tem por objetivo avaliar a compreensão da linguagem oral em alunos da Educação Infantil à quarta série do Ensino Fundamental (Ciclo I).

A BILOv3 foi desenvolvida usando o software *Run Revolution* que possui recursos de multimídia e tem interface com banco de dados (MySQL) para armazenamento das respostas dadas.



Conta com cinco provas referentes à avaliação morfossintática, sequência lógica e compreensão de frases, e histórias. As provas relativas à compreensão da linguagem, considerando sua estrutura em frases e histórias foram elaboradas usando o Sistema Orientado de Cloze – SOC (Joly, 2007). A aplicação foi coletiva e orientada por um aplicador e um auxiliar e realizada em um laboratório de informática para grupos de 15 respondentes, no máximo. O tempo médio de aplicação foi de 40 minutos.

Em referência ao Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras – TCLPP (Seabra; Capovilla, 2010), busca avaliar a competência de leitura silenciosa, possuindo oito itens de tentativas de treino e 70 de teste, cada qual com um par composto de uma figura e um item escrito. A tarefa da criança é marcar com um “X” os pares figura-escrita incorretos. Há sete tipos de pares ordenados aleatoriamente, com dez itens de cada tipo de palavras corretas regulares. Conforme explicado em Capovilla e Capovilla (2004), o desempenho por classe de palavras indica as dificuldades do leitor. O escore máximo é de 70 acertos.

No Teste de Desempenho Escolar – TDE – (Stein, 2016) sendo um instrumento psicométrico que visa oferecer uma avaliação objetiva do desempenho escolar. O teste foi construído para a avaliação de alunos de 1º a 6º ano do Ensino Fundamental, podendo ser usado também em 7º, 8º e 9º anos. É composto por subtestes de Escrita; escrita de nome próprio e de palavras isoladas apresentadas na forma de ditado com o escore máximo de 35 pontos; Aritmética – solução oral de problemas e cálculos escritos de operações aritméticas sendo que o escore máximo de 38 pontos e Leitura – reconhecimento de palavras isoladas no contexto, sendo que com o escore máximo de 70 pontos. Cada subteste apresenta uma escala de itens em ordem crescente de dificuldade, sendo o Escore Bruto (EB) e o Escore Bruto Total (EBT) convertidos por uma classificação de superior, médio e inferior para cada série.

### 2.3 PROCEDIMENTOS

Foram adotados os procedimentos éticos científicos para a realização da presente investigação conforme Resolução n.º 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e Resolução n.º 510/2016 – Pesquisas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O contato com a escola para a obtenção de autorização administrativa para a realização da pesquisa foi feito por meio da Secretaria de Educação de Macapá que analisou e aprovou previamente o projeto de pesquisa proposto. Visando a autorização dos pais ou responsáveis dos estudantes para que estes pudessem participar da pesquisa, foi realizada uma reunião de pais que contou com a apresentação dos objetivos da investigação, esclarecimento acerca do procedimento de coleta de dados e utilização dos resultados obtidos. Participaram do estudo somente os alunos que tiveram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE assinado pelo responsável.



A aplicação dos instrumentos ocorreu em três sessões independentes, seguindo as normas para aplicação descritas no manual do instrumento ou fornecidas pelos autores dos mesmos. Na primeira sessão foi aplicado o TDE a fim de avaliar as capacidades fundamentais para o desempenho escolar e dividir os participantes em dois grupos. O Grupo SEM Dificuldade de Aprendizagem (GSDA-médio superior) e o Grupo COM Dificuldade de Aprendizagem (GCDA-médio inferior), de acordo com os critérios de classificação disponíveis no Manual do TDE (Stein, 2016). A aplicação ocorreu de forma coletiva para os subtestes de escrita e aritmética, na sala de aula dos alunos, com duração de 20 a 30 minutos; e na sequência, os participantes realizaram individualmente o subteste de leitura, aplicado por um auxiliar de pesquisa, com duração de 20 minutos.

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

## 2.4 ANÁLISE DOS DADOS

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

## 3 RESULTADOS

### 3.1 TESTE DE DESEMPENHO ESCOLAR (TDE)

Foi realizada a análise descritiva de frequência e classificação do desempenho no TDE em função de cada etapa de escolaridade a que pertenciam os participantes, de acordo com as orientações do Manual do teste. Com base nos resultados para escore total do TDE para os estudantes que cursavam o primeiro ano (N=99), foi possível verificar que a maior parte deles, 75,8%, foi classificado no nível



inferior de desempenho e 18,2% estão no médio inferior de desempenho. Apenas 6,1% foram classificados no nível médio superior de desempenho. Em relação ao segundo ano (N=70), observou-se que a maior parte (47,1%) se classificou no nível inferior e 37,1% no médio inferior de desempenho. E somente 11,4% encontram-se no nível médio superior de desempenho e 4,3% foram classificados no nível superior de desempenho.

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

Os resultados revelaram que os participantes de todas as etapas escolares avaliadas no presente estudo, em sua maioria, possuem dificuldades que podem estar associadas à compreensão oral, decodificação e reconhecimento de palavras, conhecimento de vocabulário, matemática e escrita. Na perspectiva de Dias, Enumo e Turini (2006), esses resultados do baixo desempenho da maioria desses alunos revelam déficits na aquisição de habilidades acadêmicas que deveriam ser adquiridas ao longo das séries iniciais do ensino fundamental.

Ao lado disso, corroboram os resultados de Tonelloto *et al* (2005) que indicam que para se obter um bom desempenho escolar é necessário que as crianças entendam a relação entre fonemas e grafemas. Essa ligação entre sons e letras é estabelecida por meio do princípio alfabético da escrita, em que, palavras escritas contêm combinações de unidades visuais – letras ou combinações de letras – que são sistematicamente relacionadas às unidades sonoras das palavras – fonemas. Além disso, considera-se ainda, que este bom desempenho escolar dependa, em grande parte, da capacidade que o indivíduo tem de compreender a fala (Montanha, 2023).

Resultado semelhante foi evidenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (Brasil, 2019) por meio da Provinha Brasil que tem por objetivo avaliar o desempenho escolar de alunos das séries iniciais do ensino fundamental em todo Brasil. Em sua última edição, o Estado do Amapá obteve desempenho inferior de desempenho nas disciplinas de matemática e português.

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



### 3.2 TESTE DE COMPETÊNCIA DE LEITURA DE PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS (TCLPP)

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

Tabela 2 - Estatísticas descritivas do número de acertos por categorias e total no TCLPP

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

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

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

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



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

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

Assim, pode-se dizer que, de modo geral, o desempenho da presente amostra avaliada pelo TCLPP apresentou estratégia logográfica bem estabelecida, estratégia alfabética parcialmente estabelecida, entretanto encontra-se em desenvolvimento com estratégia ortográfica ainda incipiente.

### 3.3 BATERIA INFORMATIZADA DE LINGUAGEM ORAL – VERSÃO 3 (BILOV3)

Foram conduzidas análises estatísticas descritivas do escore total e em cada subteste da BILOv3, bem como as inferenciais em relação às variáveis gênero, ano escolar e idade dos participantes da pesquisa para cada prova da BILOv3. A Tabela 3 sumariza a pontuação do tempo mínimo e máximo, médias e desvio padrão de cada prova da BILOv3, bem como os tempos de realização para cada subteste.

Tabela 3 -Estatísticas descritivas da pontuação, tempo por prova e total na BILOv3

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

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).



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

A Tabela 3 evidencia ainda que a maior média foi para a prova de Completar História (CH), seguida pelas provas de Compreensão Morfosintática (CM), Interpretação de História (IH) e Completar Frases (CF). Esse resultado corrobora o estudo realizado por Joly, Reppold e Dias (2009) com a BILOv2, em que foi observada a mesma sequência de pontuação, bem como o fato de que a média da prova CH estar próxima da pontuação máxima possível da prova.

#### 4 DISCUSSÃO

O presente estudo teve como principal objetivo analisar a linguagem oral em estudantes do município de Macapá, focando na relação entre a linguagem oral e outros instrumentos de avaliação, bem como em critérios externos, como idade, escolaridade e gênero. A partir da aplicação da Bateria Informatizada de Linguagem Oral (BILOv3), do Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP) e do Teste de Desempenho Escolar (TDE), buscou-se compreender como essas variáveis influenciam no desenvolvimento das habilidades linguísticas e no desempenho acadêmico das crianças. A análise dos resultados visou identificar padrões que pudessem contribuir para diagnósticos precoces de dificuldades na linguagem oral e, assim, propor intervenções pedagógicas mais eficazes.

Esses resultados relativos à avaliação da linguagem oral confirmam a afirmação dos autores, Almeida Filho e Dash (2002), Chevie-Müller (2005), Dockrell e McShane (2010), Ellis (2001), Eysenck e Keane (2017), Joly (2008), Sternberg (2010), Monteiro e Viana (2021), Barros Maia *et al.* (2024), entre outros, quando ressaltam que os instrumentos utilizados para avaliar linguagem oral devam levar em consideração à integração de informações em diferentes contextos, significados e recordações, possibilitando assim, inferências de temas narrados em histórias, aspectos esses que estão subjacentes às referidas provas destacadas. Essa evidência também foi constatada em uma pesquisa desenvolvida por (Joly *et al.*, 2010).

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



tiveram menores pontuações.

Considerando essas habilidades cognitivas avaliadas pela BILOv3, mais especificamente, decodificação e compreensão da informação oral, esses resultados podem demonstrar a importância da instrução oral para a realização de atividades nesta faixa etária para posterior domínio da leitura e escrita (Acosta *et al*, 2003; Brandão; Spinillo, 2001; Eysenck; Keane 2007; Fontes; Martins, 2004; Klein 2004; Santos; Joly, 1996; Sim-Sim, 2006). Ao lado disso, McKenna e Sthal (2015) afirmam que as atividades de leitura e escrita são constituídas de três elementos separados, porém diretamente relacionados. Estes são: a decodificação automática, que se refere ao reconhecimento automático das palavras no texto dependente da consciência fonológica; conceitos impressos; decodificação; conhecimento de palavras-chaves e fluência; compreensão oral da linguagem no texto, em que estão inclusos o conhecimento de estrutura textual e de sentenças para compreensão da linguagem. E por fim, a utilização adequada de estratégias, levando em consideração os objetivos de leitura, tanto gerais quanto específicos.

Considerando ainda as menores pontuações obtidas pelos participantes nas provas de SL e OLV da BILOv3, assim como o baixo rendimento escolar evidenciado por meio do TDE, percebe-se que os resultados são relevantes, uma vez que, segundo McKenna e Stahl (2015) e Shapiro (2010) a habilidade de compreensão oral tem a mesma importância nas tarefas de leitura que a consciência fonológica e decodificação. Haja vista que, por si só o processo de leitura dependente da compreensão e das estratégias usadas pelo leitor. Nesse sentido, a avaliação da linguagem oral é necessária para diagnosticar precocemente possíveis problemas de linguagem. E assim, determinar o melhor momento para implementar programas de intervenção mais eficazes para essas habilidades de linguagem.

Foi considerado o tempo de reação dos participantes para a realização de cada prova da BILOv3, haja vista que esta medida permite inferir acerca do processamento cognitivo (Flanagan *et al*, 2002). Foram também conduzidas análises descritivas com cada um dos instrumentos, conforme dados apresentados na Tabela 3.

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

Como se pode observar na Tabela 3, os participantes levam menos tempo para realizar as seguintes provas, CH (M=16,16), seguida pelas provas CF (M=26,62), IH (M=30,99), CM (M=44,53). Em razão do resultado obtido, é admitido que os menores tempos na execução da tarefa de tais provas, seriam devido à forma de escolha dos participantes, ou seja, essas provas exigem que os participantes



escolham uma opção dentre três, assim, a criança deveria clicar somente uma vez sobre a resposta que julgasse correta.

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

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

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

Considerando os efeitos da idade e ano escolar, por meio da ANOVA, considera-se que são variáveis significativas nas provas. Assim, percebe-se que o aumento das pontuações em linguagem oral de acordo com o aumento da idade dos participantes. Esses resultados corroboram os estudos realizados por Freitas (2011), Issa (2008), Istome (2010), Joly *et al* (2009a), e Joly, Reppold e Dias (2009) que também, constataram em seus estudos que os alunos mais velhos tendem a ter melhor desempenho em provas que aferem a linguagem oral. Estes resultados atribuem à BILOv3 validade de critério por escolaridade (Anastasi; Urbina, 2000; Pasquali, 2013).

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



A seguir foi realizada a MANOVA para verificar as diferenças considerando as variáveis independentes conjuntamente. Vale destacar que as variáveis dependentes são as provas da BILOv3 bem como o seu total; as variáveis independentes são idade, ano escolar e gênero. Foi considerado também o total da TDE co-variando na MANOVA. Os resultados encontram-se na Tabela 4.

Primeiramente foi verificado o critério de Wilks' Lambda indicou que não existem diferenças significativas nas provas da BILOv3 considerando as variáveis independentes, a saber, idade e ano [ $F(24, 911,730)=1,111$ ;  $p=0,320$ ;  $\lambda$  de Wilk =0,904]; idade e gênero [ $F(24, 911,730)=0,854$ ;  $p=0,667$ ;  $\lambda$  de Wilk = 0,925]; ano de escolaridade e gênero [ $F(18, 738,705)=0,794$ ;  $p=0,709$ ;  $\lambda$  de Wilk = 0,947]; idade, ano de escolaridade e gênero [ $F(18, 738,705)=0,565$ ;  $p=0,925$ ;  $\lambda$  de Wilk = 0,962]. No entanto ao verificar o efeito das variáveis sobre a prova, observou-se diferenças apenas para a prova OLV [ $F(4)=3,237$ ;  $p=0,013$ ] considerando as variáveis idade e ano de escolaridade conjuntamente; e para a prova CF [ $F(4)=2,615$ ;  $p=0,036$ ] com as variáveis idade e gênero. Joly e cols. (2009) também comprovaram o efeito da idade e ano escolar em relação ao desempenho na prova de SL em alunos mais velhos.

Tabela 4 – MANOVA das provas da BILOv3 em função da idade, ano de escolaridade e gênero

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

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A seguir, para a obtenção do objetivo principal deste trabalho, a saber, buscar evidências de validade para a Bateria Informatizada de Linguagem Oral (BILOv3/AP) para o Município de Macapá a partir da relação com o TCLPP, foi realizada uma análise de correlação de Pearson. Os resultados da correlação são apresentados na Tabela 5.



Tabela 5 – Correlação de Pearson entre as provas da BILOv3 com as categorias do TCLPP

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

\**p* = 0,05

\*\**p* <0,001

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

De acordo com os dados da Tabela 5, observa-se que houve correlações significativas e altamente significativas entre as provas da BILOv3 e as categorias de palavras do TCLPP. Houve associações altamente significativas de todas as provas da BILOv3 com as categorias, a saber, Palavra com incorreção semântica, Pseudopalavras com trocas visuais, Pseudopalavras com trocas fonológicas e Pseudopalavras estranhas e com o total do TCLPP. Destaque é dado a magnitude das correlações, em que as associações entre SL e BILOv3 total com o total do TCLPP, houve associações moderadas; as demais foram fracas. Houve também correlações entre as provas CF, CM, IH, OLV, SL e total da BILOv3 com a categoria Pseudopalavras com trocas fonológicas do TCLPP. Resultados semelhantes foram encontrados no trabalho de Joly *et al* (2010), Capovilla, Gütschow e Capovilla (2003, 2004), Shapiro (2010), entre outros.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo abordou aspectos referentes à linguagem, mais especificamente aos processos de compreensão oral e decodificação de leitura. Nesse contexto, considera-se as habilidades cognitivas como competências na medida que decodificam mensagens escritas para compreensão da mensagem. Sendo assim, a avaliação do desempenho referente a compreensão oral associado as capacidades da sintaxe, semântica, fonológica, morfológica e pragmática são importantes, por se perceber indicativos na aquisição da linguagem a nível oral, o que resulta o desenvolvimento da linguagem a nível de escrita e conseqüentemente gera adequado desempenho escolar.



Sendo o objetivo do estudo analisar a linguagem oral em estudantes do Município de Macapá a partir da relação com outros instrumentos e de critérios externos como idade, escolaridade e gênero, verificaram-se correlações positivas e fracas, porém significativas entre os instrumentos. A partir de tais resultados, constatou-se, com a referida pesquisa, que a BILOv3 é um instrumento que proporciona análise em compreensão da linguagem oral com características psicométricas constatadas, que atende as necessidades da avaliação psicoeducacional brasileira, a saber, testes válidos e precisos.

Disto isso, constatou-se avaliação do desenvolvimento junto com o desempenho da compreensão da linguagem oral na educação infantil e nos anos iniciais escolares do ensino fundamental, para verificar de maneira precoce distúrbios, problemas e ou dificuldades na capacidade cognitiva, com intuito de criar programas na área da alfabetização. No tocante, ao procedimento de avaliação, esta pode auxiliar na identificação de quais metodologias pedagógicas podem vir a colaborar para que as crianças prossigam no processo de compreensão oral da linguagem.

Salienta-se que dados foram coletados em apenas uma escola, a amostra foi composta por conveniência de uma única escola pública de um Estado do Amapá na região Norte do País (Amazônia Setentrional). Tais considerações devem ser levadas em conta uma vez que os dados não podem ser generalizados para outras amostras. Vale ressaltar ainda que mesmo transcorridas sem maiores problemas, a avaliação realizada por meio da testagem informatizada pode ter sido uma variável interveniente durante a coleta dos dados, uma vez que não fazia parte do cotidiano da amostra estudada.

A partir deste estudo, conclui-se a importância de sugerir estudos para a compreensão da linguagem oral para os critérios de gênero, idade e ano de escolaridade, com a utilização protocolos, baterias, testes, escalas de desenvolvimento comportamental, tarefas neurológicas, gravação de narrativas e observação e análise da linguagem em situação de comunicação. Haja vista que a habilidade de compreensão oral da linguagem é importante nas tarefas de leitura e escrita.



## REFERÊNCIAS

- Acosta, V. M. *et al.* (2003). Avaliação da linguagem: teoria e prática do processo de avaliação do comportamento linguístico infantil. São Paulo: Livraria Santos.
- Almeida Filho, A. P. C. J.; Dash, E. G. L. (2002). Compreensão de linguagem oral no ensino de língua estrangeira. *Revista Horizonte de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 9-37.
- Anastasi, A.; Urbina, S. (2000). *Testagem psicológica*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Balog, L. G. C. [et al.]. (2022). *Ensino da linguagem oral no contexto familiar: uma ferramenta de avaliação*. São Carlos: UFSCar/CPOI.
- Brasil. (2019). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo Escolar*. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2019/apresentacaocoletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2019/apresentacaocoletiva.pdf). Acesso em: 12 jun. 2023.
- Barros Maia, S. D. *et al.* (2024). Instrumentos de avaliação da escrita utilizados no contexto brasileiro: uma revisão de literatura. *Revista Ponto de Vista, [S. l.]*, v. 13, n. 1, p. 01–16.
- Capovilla, A. G. S.; Capovilla, F. C.; Suiter, I. (2004). Processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldade de leitura. *Psicologia em Estudo*, v. 9, n. 3, p. 449-558.
- Capovilla, A. G. S.; Dias, N. M. (2008). Desenvolvimento de estratégias de leitura no ensino fundamental e correlação com a nota escolar. *Psicologia em Revista*, v. 13, n. 2, p. 363-382.
- Capovilla, A. G. S.; Gütschow, C. R. D.; Capovilla, F. C. (2003). Instrumentos de avaliação de habilidades cognitivas relacionadas à aquisição de leitura e escrita: Análise de validade e fidedignidade. In: Capovilla, A. G. S. (Org.). *Avaliação e intervenção em habilidades metafonológicas e de leitura e escrita*. São Paulo: Memnon, p. 70-90.
- Capovilla, A. G. S.; Gütschow, C. R. D.; Capovilla, F. C. (2004). Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 6, n. 2, p. 13-26.
- Capovilla, A. G. S. *et al.* (2004). Estratégias de leitura e desempenho em escrita no início da alfabetização. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 8, p. 189-198.
- Capovilla, F. C.; Varanda, C.; Capovilla, A. G. S. (2006). Teste de competência de palavras e pseudopalavras: normatização e validação. *Psic*, Revista de Psicologia da Vetor Editora, v. 7, n. 2, p. 47-59.
- Chevrie-Müller, C. (2005). Exploração da linguagem oral. In: Chevrie-Müller, C.; Narbona, J. (Eds.). *A linguagem da criança: aspectos normais e patológicos*. Porto Alegre, RS: Artmed, p. 52-69.
- Chevrie-Müller, C.; Narbona, J. (2005). Semiologia dos distúrbios da linguagem na criança. In: Chevrie-Müller, C.; Narbona, J. (Eds.). *A linguagem da criança: aspectos normais e patológicos*. Porto Alegre, RS: Artmed, p. 52-69.
- Correa, S. M. L. (1999). Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos. *Delta*, v. 15, n. 1, p. 339-383.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Porto: LIDEL Editora.



- Dias, T. L.; Enumo, S. R. F.; Turini, F. A. (2006). Avaliação do desempenho acadêmico de alunos do Ensino Fundamental de Vitória, ES. *Estudos de Psicologia*, v. 23, n. 4, p. 381-390.
- Dockrell, J.; Mcshane, J. (2010). *Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ellis, A. W. (2001). *Leitura, escrita e dislexia*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Eysenck, M. M.; Keane, M. T. *Manual de Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- Flanagan, D. P. et al. (2002). *The achievement test desk reference (ATDR)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Fontes, O. J. M.; Martins, C. C. (2004). Efeitos da leitura de história no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível socioeconômico baixo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 17, n. 1, p. 83-94.
- Freitas, J. C. P. (2011). *Estudo correlacional da Bateria Informatizada de Linguagem Oral (BILOV1v3) com Teste Token*. Dissertação (Mestrado) — Universidade São Francisco, Itatiba, SP, Brasil.
- Issa, G. M. P. (2008). *Estudos de evidências de validade da Bateria Informatizada da Linguagem Oral – BILOV1*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Universidade São Francisco, Itatiba, SP.
- Istome, A. C. (2010). *Bateria Informatizada de Linguagem Oral (versão 3): Características Psicométricas para Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Trabalho de Conclusão de Curso (Psicologia) — Universidade São Francisco, Itatiba, SP.
- Joly, M. C. R. A. (2007). The validity of Cloze Oriented System (COS): a correlation study with an electronic comprehension test and a reading attitude survey. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 11, p. 49-5.
- Joly, M. C. R. A. (2008). *Bateria Informatizada de Linguagem Oral (BILOv1): validade de Construto*. Universidade São Francisco, Itatiba, SP.
- Joly, M. C. R. A.; Piovezan, N. M. (2008). *Bateria Informatizada de Linguagem Oral BILOV1 e raciocínio: estudo correlacional (relatório de pesquisa)*. Itatiba: CNPQ.
- Joly, M. C. R. A. et al. (2009). *Avaliação das características psicométricas da Bateria Informatizada de Linguagem Oral – BILOv2*. Pôster apresentado no III Congresso Latinoamericano de Psicología, Cidade do México, México.
- Joly, M. C. R. A. et al. (2009a). *Estudos psicométricos da Bateria Informatizada de Linguagem Oral – BILOv2 e Peabody*. Pôster apresentado no 7º III Congresso Iberoamericano de Evaluación Psicológica, Buenos Aires, Argentina.
- Joly, M. C. R. A. et al. (2010). Avaliação informatizada da compreensão oral no ensino fundamental público e privado. *Revista de Psicologia – Universidad César Vallejo*, v. 12, p. 121-140.
- Joly, M. C. R. A.; Reppold, C. T.; Dias, A. S. (2009). Avaliação da linguagem oral de crianças paulistas e gaúchas pela Bateria Informatizada de Linguagem Oral (BILOv2). In: Hutz, C. (Org.). *Avaliação psicológica de crianças e adolescentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 175-208.



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

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

Mavichian, H. C. de O. (2020). *Compreensão auditiva e desempenho na leitura: um estudo com escolares do ensino fundamental*. 2020. 48 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

Mckenna, M. C.; Sthal, K. A. D. (2015). *Assessment for reading instruction*. 2. ed. New York: The Guilford Press.

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

Montanha, K. S. A. (2023). A Influência da Linguagem Oral no Processo de Aquisição da Língua Escrita. *Revista Ensin@ UFMS*, v. 4, n. 8, p. 73-82.

Monteiro, C. C. F.; Viana, F. L. P. (2021). Falar, ouvir e ler: Um programa para o desenvolvimento da linguagem oral. *Letrônica, [S. l.]*, v. 14, n. 2, p. e38500.

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

Pasquali, L. (2013). *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis: Vozes.  
Saller, J. F. de; Navas, A. L. (2021). *Avaliação da linguagem oral, escrita e de habilidades relacionadas - panorama nacional de instrumentos*. 1. ed. São Paulo: Vetor editora.

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

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

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

Sasso, C. E. (2007). *A linguagem oral e escrita na educação infantil: contribuições da análise experimental do comportamento na releitura dos objetivos*. Disponível em: [http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver\\_artigo.php?codigo=A0341](http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0341). Acesso em: 12 jan. 2019.

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

Shapiro, E. S. (2010). *Academic skills problems*. New York: The Guilford.

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



Stein, L. M. (2016). *Teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Sternberg, R. (2010). *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Tonelotto, J. M. F. *et al.* (2005). Avaliação do desempenho escolar e habilidades básicas de leitura em escolares do ensino fundamental. *Avaliação Psicológica*, v. 4, n. 1, p. 33-43.

