



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Marília

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BIANCA RODRIGUES DOS SANTOS

**PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DO VOCABULÁRIO, COMPREENSÃO AUDITIVA
E LEITURA: ELABORAÇÃO E ESTUDO PILOTO**

Marília
2026

BIANCA RODRIGUES DOS SANTOS

**PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DO VOCABULÁRIO, COMPREENSÃO AUDITIVA
E LEITURA: ELABORAÇÃO E ESTUDO PILOTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Área de Concentração: Psicologia da Educação – Processos Educativos e Desenvolvimento Humano

Orientadora: Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini

Marília
2026

D724p	Dos Santos, Bianca Rodrigues Protocolo de Avaliação, Compreensão Auditiva e Leitura: Elaboração e Estudo Piloto / Bianca Rodrigues Dos Santos. -- Marília, 2026 122 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientadora: Simone Aparecida Capellini 1. Avaliação. 2. Vocabulário. 3. Compreensão Auditiva. 4. Compreensão de Leitura. I. Título.
-------	---

Impacto potencial desta pesquisa

A presente pesquisa apresenta potencial de contribuição significativo para a área da Educação. O desenvolvimento de um protocolo de avaliação do vocabulário, compreensão auditiva e leitura para escolares do Ensino Fundamental I, fundamentado no Modelo *Simple View Of Reading* poderá contribuir para a compreensão dos professores e dos profissionais da área da saúde e da educação sobre as alterações de linguagem oral que podem comprometer o desenvolvimento da leitura em sala de aula e, assim, auxiliar para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e educacionais que diminuam essas alterações em contexto acadêmico.

Potential impact of this research

This research presents significant potential for contributing to the field of Education. The development of an assessment protocol for vocabulary, listening comprehension, and reading in elementary school students, based on the Simple View of Reading model, may enhance the understanding of teachers and professionals in the fields of health and education regarding oral language difficulties that can compromise reading development in the classroom. Consequently, it may support the creation of pedagogical and educational strategies aimed at reducing such difficulties within academic contexts.

Impacto potencial de esta investigación

La presente investigación presenta un potencial de contribución significativo para el campo de la Educación. El desarrollo de un protocolo de evaluación del vocabulario, la comprensión auditiva y la lectura en escolares de la Educación Primaria, fundamentado en el Modelo Simple de la Lectura, puede contribuir a la comprensión de los docentes y de los profesionales de las áreas de la salud y la educación acerca de las alteraciones del lenguaje oral que pueden comprometer el desarrollo de la lectura en el aula y, de este modo, favorecer la elaboración de estrategias pedagógicas y educativas que reduzcan dichas alteraciones en el contexto académico.

BIANCA RODRIGUES DOS SANTOS

**PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DO VOCABULÁRIO, COMPREENSÃO AUDITIVA
E LEITURA: ELABORAÇÃO E ESTUDO PILOTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Psicologia da Educação:
Processos Educativos e Desenvolvimento
Humano.

Linha de pesquisa: Psicologia da Educação:
Processos Educativos e Desenvolvimento
Humano

Banca Examinadora

Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) — Marília, SP
Orientadora

Profa. Dra. Eliane Giachetto Saravali
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) — Marília, SP

Dra. Adriana Marques de Oliveira
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Centro de Ciências da Saúde (CCS) — Santa Maria, RS

Marília, 19 de fevereiro de 2026.

Dedico esta dissertação primeiramente à Deus, pelo dom da vida, pelo cuidado que me sustentou em cada passo, e pelas oportunidades que, em sua infinita bondade, Ele confiou às minhas mãos. Aos meus pais, Andréia e Gilson, que são minha terra firme e também meu trampolim. Aos meus irmãos, Bruno e Marina, que são as pessoas mais inteligentes e admiráveis que conheço. E aos meus avós, Antoninho (in memoriam), Maria Aparecida e Maria José, que são quem eu mais amo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela dádiva da Vida. Por ter me amparado em cada etapa desta trajetória, por me permitir ser instrumento de cuidado e amor por meio da minha profissão, por plantar sonhos no meu coração e, acima de tudo, por me dar coragem para realizá-los. Em todos os momentos, senti Sua presença, que me sustentou e me guiou com amor e sabedoria.

Aos meus pais, Andréia e Gilson, minha base, meu porto seguro: obrigada por todo amor, apoio e incentivo incondicional. Vocês foram e sempre serão pilares fundamentais na minha formação humana e profissional. Aos meus irmãos, Bruno e Marina, agradeço por compreenderem minha ausência e me apoiarem com carinho e paciência.

Ao João, meu namorado, obrigada por estar ao meu lado com tanto afeto e apoio constante. Ter reencontrado você durante essa jornada acadêmica foi um presente imensurável. Sua presença foi alegria, força e incentivo durante o processo de escrita deste trabalho.

Agradeço ainda ao Jorge, meu gatinho de estimação, que se tornou um presente nessa jornada acadêmica e unespiana. Sua companhia silenciosa, sempre ali, aos meus pés, nos longos momentos de escrita e estudo, foi uma forma doce de afeto e presença constante que me trouxe conforto e alegria nos dias mais difíceis.

Às professoras que cruzaram meu caminho ao longo da vida na educação básica, minha mais profunda gratidão. Foram vocês que, com amor e dedicação, plantaram em mim a semente do encantamento pela educação e hoje essa semente floresce e dá frutos. Carrego cada uma no meu coração, como inspiração e como parte essencial da história que estou construindo.

Às professoras do curso de graduação em Fonoaudiologia da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/ UNESP Marília, que contribuíram para minha formação acadêmica e profissional, deixo meu sincero agradecimento por cada ensinamento transmitido com cuidado e excelência.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP Marília, agradeço por ampliarem meu olhar e minha compreensão sobre o papel da educação na sociedade.

Em especial agradeço minha orientadora, Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini. Desde 2020, em meio às incertezas de um mundo em pandemia me acolheu

com generosidade e me guiou com firmeza no universo da fonoaudiologia educacional. Sua sabedoria, paciência e dedicação foram fundamentais para a concretização deste trabalho. Seu exemplo de profissional e educadora me inspira profundamente. Obrigada por acreditar no meu caminho e caminhar comigo.

À UNESP Marília, minha casa nos estudos, deixo meu orgulho e gratidão. Ser unespiana é motivo de alegria e honra, e levar esse nome comigo é carregar também a marca de uma formação sólida e ética.

Ao Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem – LIDA, meu lar acadêmico durante esse processo, sou profundamente grata por tudo que vivi e aprendi. Agradeço especialmente a Natália Lemes e Priscilla Biaggi, pela escuta e pelo apoio constante. À Nathani Silva, amiga "sanduíche" que o LIDA e o mestrado me presentearam, obrigada pelas partilhas.

Agradeço ao Dr. Wesley Hoover, criador do Modelo *Simple View of Reading*, pela gentileza e disponibilidade em compartilhar artigos fundamentais sobre o modelo. Sua contribuição foi essencial para o embasamento teórico desta pesquisa, possibilitando a construção de reflexões críticas e a elaboração consistente da dissertação. O acesso a esse material enriqueceu significativamente o trabalho, reafirmando a importância da cooperação acadêmica para o avanço do conhecimento científico.

Agradeço à banca examinadora composta pela Profa. Dra. Eliane Giacheto Saravalli e Dra. Adriana Marques de Oliveira, pelas valiosas contribuições oferecidas durante as bancas de qualificação e defesa. Cada sugestão e olhar atento enriqueceram significativamente este trabalho, ampliando meu entendimento e fortalecendo a construção da pesquisa.

À escola que aceitou a realização desta pesquisa, expresso minha profunda gratidão por ter acolhido este estudo com tanto respeito e abertura. Em especial, agradeço à Coordenadora Mariana Laurentino, pelo apoio, confiança e pela disponibilidade em colaborar com cada etapa da pesquisa.

Aos pais e responsáveis dos escolares participantes, meu sincero agradecimento pela confiança depositada em mim ao permitirem que seus filhos fizessem parte deste estudo. A participação de cada criança foi essencial para que este trabalho se tornasse possível e significativo.

Agradeço, de coração, a todas as pessoas que cruzaram meu caminho durante esta jornada, contribuindo direta ou indiretamente para a realização deste trabalho e deste grande sonho de me tornar Mestre em Educação.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

"Ler não é apenas decodificar palavras, mas compreender
sentidos e ressignificar o mundo."

Autor desconhecido

RESUMO

INTRODUÇÃO: A avaliação das habilidades cognitivo-linguísticas constitui um aspecto essencial para a compreensão dos processos de aprendizagem e para a elaboração de intervenções educacionais eficazes. Entre essas habilidades, destacam-se o vocabulário, a compreensão auditiva e a compreensão de leitura, as quais desempenham papéis fundamentais no desenvolvimento linguístico e acadêmico dos escolares. **OBJETIVO:** Elaborar um protocolo de avaliação do vocabulário, compreensão auditiva e leitura para escolares 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I e verificar sua aplicabilidade em um estudo piloto. **DELINEAMENTO METODOLÓGICO:** Esta pesquisa foi desenvolvida em duas fases, sendo a fase 1 voltada para a elaboração do protocolo de avaliação do vocabulário, compreensão auditiva e leitura para escolares do Ensino Fundamental I e validação do conteúdo por juízes especialistas, e a fase 2, voltada para a verificação da aplicabilidade de protocolo de avaliação do vocabulário, compreensão auditiva e leitura em um estudo piloto. Na fase 1 desse estudo foi possível elaborar um protocolo de avaliação do vocabulário, compreensão auditiva e leitura para escolares do Ensino Fundamental I a partir da literatura específica da área, composto por 4 partes: (1) vocabulário, (2) compreensão de leitura em frases, (3) compreensão auditiva e a (4) compreensão oral de texto lido. A validação de conteúdo foi realizada por cinco juízes especialistas, os quais avaliaram a adequação dos itens propostos, demonstrando concordância quanto à pertinência do protocolo para aplicação em escolares do Ensino Fundamental I. O estudo piloto, correspondente à fase 2 da pesquisa, foi realizado com uma amostra de 50 escolares do Ensino Fundamental I, distribuída de maneira equitativa entre os anos escolares, totalizando 10 escolares por ano, do 1º ao 5º ano e revelou que os escolares do 1º ao 3º ano não alcançaram os escores esperados em algumas provas, como compreensão de leitura, indicando que talvez esse comportamento pode ser próprio do desenvolvimento dessas habilidades nesses anos escolares, enquanto que, os escolares do 4º e do 5º anos obtiveram efeito teto em todas as provas demonstrando desempenho consolidado nessas habilidades. **CONCLUSÃO:** Os resultados do estudo piloto indicaram que o protocolo de avaliação do vocabulário, da compreensão auditiva e da leitura é de fácil aplicação e compreensão pelos escolares do Ensino Fundamental I, mostrando-se, portanto, adequado para utilização em estudos populacionais. Contudo, os resultados obtidos

sugerem a necessidade de ajustes na versão final do protocolo, especialmente no que se refere à exclusão das provas de vocabulário e compreensão de leitura para os escolares do 1º ano, de modo a garantir maior adequação às especificidades desse ano escolar.

Palavras-chave: Aprendizagem; Avaliação; Vocabulário; Compreensão Auditiva; Compreensão de Leitura; Medidas de Avaliação.

ABSTRACT

INTRODUCTION: The assessment of cognitive-linguistic skills is an essential aspect for understanding learning processes and for the development of effective educational interventions. Among these skills, vocabulary, listening comprehension, and reading comprehension stand out, as they play fundamental roles in students' linguistic and academic development. **OBJECTIVE:** To develop an assessment protocol for vocabulary, listening comprehension, and reading comprehension for students from the 1st to the 5th grade of Elementary School and to verify its applicability through a pilot study. **METHODOLOGICAL DESIGN:** This research was conducted in two phases. Phase 1 focused on the development of the assessment protocol for vocabulary, listening comprehension, and reading comprehension for Elementary School students, as well as on content validation by expert judges. Phase 2 aimed to verify the applicability of the protocol through a pilot study. In Phase 1, it was possible to develop an assessment protocol based on the specific literature in the field, consisting of four parts: (1) vocabulary, (2) sentence reading comprehension, (3) listening comprehension, and (4) oral comprehension of a read text. Content validation was carried out by five expert judges, who evaluated the adequacy of the proposed items and demonstrated agreement regarding the relevance of the protocol for application in Elementary School students. The pilot study, corresponding to Phase 2, was conducted with a sample of 50 Elementary School students, evenly distributed across school grades, totaling 10 students per grade from the 1st to the 5th grade. The results revealed that students from the 1st to the 3rd grades did not achieve the expected scores in some tasks, such as reading comprehension, suggesting that this performance may be characteristic of the developmental stage of these skills in those grades. In contrast, students from the 4th and 5th grades showed a ceiling effect in all tasks, demonstrating consolidated performance in these skills. **CONCLUSION:** The results of the pilot study indicate that the assessment protocol for vocabulary, listening comprehension, and reading comprehension is easy to administer and understand for Elementary School students, thus proving to be suitable for use in population-based studies. However, the obtained results suggest the need for adjustments in the final version of the protocol, especially regarding the exclusion of vocabulary and reading comprehension tasks for 1st-grade students, in order to ensure greater adequacy to the specific characteristics of this school grade.

Keywords: Learning; Assessment; Vocabulary; Listening Comprehension; Reading Comprehension; Assessment Measures.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Fluxograma das fundações cognitivas para a leitura e aprendizagem da leitura de acordo com o Modelo Simple View of Reading.	32
Figura 2 - Fluxograma das etapas envolvidas neste estudo.	38
Quadro 1 - Resultados dos artigos científicos selecionados, de acordo com os aspectos analisados.	41
Quadro 2 - Resultados dos artigos científicos selecionados que operacionalizam de forma direta ou indireta os pressupostos do SVR.	53
Quadro 3 - Seleção das habilidades de acordo com a Base Nacional Comum Curricular.	61
Quadro 4 - Considerações dos juízes especialistas sobre o protocolo.	70
Quadro 5 - Comparação entre a primeira versão do protocolo e a versão final ajustada.	74
Quadro 6 - Análise de concordância Kappa de Fleiss sobre os critérios e gramática do protocolo para primeira avaliação de validação dos juízes.	81
Quadro 7 - Análise de concordância Kappa de Fleiss sobre os aspectos gerais do protocolo para primeira avaliação de validação dos juízes.	83
Quadro 8 - Análise de concordância Kappa de Fleiss sobre os critérios e gramáticas do protocolo para segunda avaliação de validação dos juízes.....	83
Quadro 9 - Análise de concordância Kappa de Fleiss sobre os aspectos gerais do protocolo para segunda avaliação de validação dos juízes.....	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição da média, desvio-padrão e valor de p referente ao desempenho obtido e esperado dos escolares do GI.	90
Tabela 2 - Distribuição da média, desvio-padrão e valor de p referente ao desempenho obtido e esperado dos escolares do GII.	90
Tabela 3 - Distribuição da média, desvio-padrão e valor de p referente ao desempenho obtido e esperado dos escolares do GIII.	91
Tabela 4 - Distribuição da média, desvio-padrão e valor de p referente ao desempenho obtido e esperado dos escolares do GIV.....	92
Tabela 5 - Distribuição da média, desvio-padrão e valor de p referente ao desempenho obtido e esperado dos escolares do GV.....	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PNA	Política Nacional de Alfabetização
SVR	Simple View Of Reading
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	20
1 INTRODUÇÃO.....	22
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	24
2.1 A RELAÇÃO ENTRE VOCABULÁRIO E LEITURA	24
2.2 A RELAÇÃO ENTRE COMPREENSÃO AUDITIVA E LEITURA	27
2.3 MODELO <i>SIMPLE VIEW OF READING</i> (SVR) E A COMPREENSÃO DE LEITURA	31
4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO	38
4.1 FASE 1: ELABORAÇÃO DO PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DO VOCABULÁRIO, COMPREENSÃO AUDITIVA E LEITURA PARA ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL I	39
4.1.1 PASSO 1: ELABORAÇÃO DO PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DO VOCABULÁRIO, COMPREENSÃO AUDITIVA E LEITURA PARA ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL I: CONSTRUÇÃO DOS ITENS.....	39
4.1.2 PASSO 2: ELABORAÇÃO DO PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DO VOCABULÁRIO, COMPREENSÃO AUDITIVA E LEITURA PARA ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL I: ESTUDO DE VALIDAÇÃO DO CONTEÚDO POR JUÍZES.....	67
4.1.2.1 SELEÇÃO DOS JUÍZES	67
4.1.2.2 ELABORAÇÃO DE UM PROTOCOLO PARA AVALIAÇÃO DOS JUÍZES	67
4.1.2.3 ANÁLISE	68
4.2 RESULTADOS DA FASE 1: ELABORAÇÃO E VALIDAÇÃO PELOS JUÍZES DO CONTEÚDO DO PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DO VOCABULÁRIO, COMPREENSÃO AUDITIVA E LEITURA PARA ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL I	68
4.3 FASE 2: ESTUDO PILOTO: APLICABILIDADE DO PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DO VOCABULÁRIO, COMPREENSÃO AUDITIVA E LEITURA PARA ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL I	86
4.3.1 LOCAL DO ESTUDO.....	86
4.3.2 PARTICIPANTES	86
4.3.2.1 CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES	87
4.3.3 PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO	88
4.4 RESULTADOS DA FASE 2: ESTUDO PILOTO - APLICABILIDADE DO PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DO VOCABULÁRIO, COMPREENSÃO AUDITIVA E LEITURA PARA ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	89
5 DISCUSSÃO.....	94
6 CONCLUSÃO	98

REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE A.....	115
ANEXO A.....	118

APRESENTAÇÃO

Durante a infância, tive meu primeiro contato com a fonoaudiologia como paciente, devido à dificuldade de produzir o fonema /r/. Na adolescência, essa área profissional passou a se apresentar como uma possibilidade para a escolha no vestibular, por sugestão de minha mãe, psicóloga atuante na atenção básica secundária do Sistema Único de Saúde (SUS).

Ao longo da preparação para o ingresso no ensino superior, dediquei-me intensamente aos estudos e, à medida que pesquisava sobre a profissão, fui me encantando pela fonoaudiologia e por suas múltiplas áreas de atuação. Em janeiro de 2020, obtive aprovação no vestibular da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) para cursar Fonoaudiologia na Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), no campus de Marília.

No entanto, o entusiasmo pela mudança de cidade e pelo início das aulas presenciais foi interrompido pelo isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19, que resultou na suspensão das atividades acadêmicas presenciais. Durante esse período de incertezas, permaneci em casa com meus irmãos, Bruno e Marina, então matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental I. Pude acompanhá-los e auxiliá-los nas aulas remotas, cujo objetivo central era consolidar o processo de alfabetização e ampliar habilidades nas áreas de matemática, história, geografia, ciências e artes. Essa experiência foi determinante para despertar meu interesse por temas relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento da leitura e da escrita.

Entre a ansiedade provocada pelo contexto pandêmico e a curiosidade sobre as possibilidades acadêmicas futuras, passei a explorar o site institucional da UNESP e a conhecer mais sobre a pós-graduação. Ainda no primeiro ano da graduação, compreendi que o mestrado poderia ser um caminho para aprofundar conhecimentos e contribuir para a área. Nesse processo de buscas, encontrei informações sobre a Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini, cujas pesquisas sobre aprendizagem da leitura e da escrita me despertaram grande interesse, levando-me a desejar a oportunidade de conhecê-la e de integrar seus projetos de pesquisa.

Essa oportunidade se concretizou em setembro de 2020, quando cursei remotamente a disciplina de Fonoaudiologia Educacional ministrada pela Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini. Após as primeiras aulas, manifestei interesse em suas linhas de pesquisa e, mesmo diante das restrições impostas pela pandemia, fui

acolhida em seu laboratório, o Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem (LIDA), onde passei a participar de reuniões on-line e a adquirir conhecimentos sobre metodologia científica e fonoaudiologia educacional.

Após meses de encontros virtuais, em fevereiro de 2021, conheci pessoalmente a Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini, o LIDA e as pesquisadoras vinculadas ao grupo. A partir desse momento, comecei a acompanhar as atividades do laboratório e a elaborar um projeto de iniciação científica. Entre 2021 e 2023, atuei como bolsista de iniciação científica, com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob a orientação da Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini.

Ao longo dessa trajetória, participei e organizei eventos acadêmicos, apresentei trabalhos científicos, elaborei capítulos de livros, ministrei e participei de palestras e cursos. Como resultado, publiquei minha pesquisa de Iniciação Científica, dando origem ao Programa de Remediação Fonológico-Auditivo (PROF-AUD), elaborado em coautoria com a Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini, além da Estratégia Multissensorial para o Desenvolvimento da Leitura – Toque, Soletre e Leia (TSL) elaborada por nós duas juntamente com a Fga. Ms. Caroline Fernandes Brasil, ambas publicações pela BookToy Editora.

O ingresso no mestrado em Educação representou a concretização do desejo de contribuir com a educação com os conhecimentos da fonoaudiologia educacional, fornecendo subsídios teóricos e práticos a profissionais da educação, bem como apoiando e dignificando o processo de ensino-aprendizagem de escolares com dificuldades de aprendizagem e transtornos específicos de aprendizagem. Acredito no poder transformador da educação, capaz de abrir caminhos e criar possibilidades, como ocorreu em minha própria trajetória. Por essa razão, mantenho-me comprometida com a promoção de uma educação de qualidade baseada em evidência científica.

Atualmente, sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/UNESP – Marília, sob orientação da Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini e com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Paralelamente à finalização desta dissertação, obtive aprovação no doutorado no mesmo programa e instituição, com o objetivo de dar continuidade às investigações sobre a leitura e a escrita.

A soma desses acontecimentos impulsionou minha dedicação aos estudos e resultou nesta pesquisa, cujo objetivo é elaborar um protocolo de avaliação do vocabulário, compreensão auditiva e leitura, visando tanto à identificação de dificuldades de leitura quanto ao avanço das evidências científicas na área.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação das habilidades cognitivo-linguísticas constitui um aspecto essencial para a compreensão dos processos de aprendizagem e para a elaboração de intervenções educacionais eficazes (SILVA; CAPELLINI, 2021). Entre essas habilidades, destacam-se o vocabulário, a compreensão auditiva e a compreensão de leitura, as quais desempenham papéis fundamentais no desenvolvimento linguístico e acadêmico dos escolares. Apesar da relevância dessas dimensões, ainda são limitados os protocolos de avaliação que integrem de forma sistemática esses três fatores, o que aponta para uma lacuna significativa na prática clínica e educacional.

O vocabulário, por sua vez, é compreendido como um dos pilares do desenvolvimento da linguagem e da leitura, estando intimamente ligado à compreensão auditiva (SALIDO; CAPOVILLA, 2009), a exposição a palavras em diferentes contextos auditivos contribui para a aprendizagem lexical e para a fixação do significado das palavras (WEBB; NATION, 2017). Além disso, o conhecimento lexical apresenta forte correlação com a compreensão de leitura, uma vez que um repertório lexical amplo favorece a dedução de significados em textos complexos e o desenvolvimento da fluência (PERFETTI; STAFURA, 2014).

A compreensão auditiva, por sua vez, envolve múltiplos processos, desde a decodificação dos sons até a construção de significados, e está diretamente associada ao desempenho acadêmico (PINHEIRO; CAPELLINI, 2010). O estudo de Graham e Santos (2015) indicou que estudantes com maior domínio lexical apresentam melhor desempenho em tarefas auditivas, reforçando a importância do enriquecimento do vocabulário para o desenvolvimento desta habilidade.

A compreensão de leitura vai além da simples decodificação de palavras, exigindo a ativação de conhecimentos prévios, raciocínio inferencial e integração de informações textuais (CUNHA et al., 2010). De acordo com o Modelo *Simple View of Reading* – SVR (GOUGH; TUNMER, 1986; HOOVER; GOUGH, 1990), a compreensão de leitura resulta da interação entre a capacidade de decodificação e a compreensão linguística, sendo ambas essenciais para explicar a variabilidade no desempenho dos leitores em diferentes etapas escolares (KIM; WAGNER, 2015; BRAZE et al., 2016).

No contexto brasileiro, ainda são escassos os estudos que relacionam sistematicamente vocabulário, compreensão auditiva e leitura, embora pesquisas

anteriores (NIKAEDO et al., 2006; CAPELLINI, GERMANO, CARDOSO, 2008; GUIMARÃES; MOUSINHO, 2019; DE SOUZA et al, 2024) tenham apontado a necessidade de se verificar se dificuldades na compreensão de leitura resultam de alterações na linguagem oral ou de déficits específicos nos processos de decodificação. Dessa forma, a elaboração de um protocolo que integre essas três dimensões possibilita não apenas a avaliação mais precisa das dificuldades dos escolares, mas também a diferenciação entre alterações de linguagem e transtornos específicos da aprendizagem, como a dislexia.

Com base nas lacunas identificadas na literatura quanto à avaliação integrada das habilidades de vocabulário, compreensão auditiva e compreensão de leitura, este estudo buscou responder à seguinte questão de pesquisa: é possível elaborar e validar um Protocolo de Avaliação do Vocabulário, da Compreensão Auditiva e da Leitura, fundamentado no *Modelo Simple View of Reading – SVR*, para escolares do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, de modo a contribuir para a identificação de dificuldades de leitura e subsidiar intervenções educacionais?. Parte-se da hipótese de que o protocolo elaborado apresentará evidências adequadas de validade e consistência interna para avaliar essas habilidades, além de sensibilidade para identificar dificuldades de leitura em escolares do Ensino Fundamental I. Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi elaborar um Protocolo de Avaliação do Vocabulário, da Compreensão Auditiva e da Leitura, fundamentado no modelo Simple View of Reading, bem como realizar um estudo piloto para verificar sua aplicabilidade em escolares do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta a introdução, contextualizando o problema de pesquisa e a relevância do estudo. O segundo capítulo reúne a revisão da literatura, abordando os conceitos centrais de vocabulário, compreensão auditiva, compreensão de leitura e o Modelo *Simple View of Reading*. O terceiro capítulo explicita o objetivo do estudo. O quarto capítulo descreve o desenho metodológico utilizado e os principais resultados da fase 1 voltada para a elaboração do processo de elaboração do protocolo de avaliação do vocabulário, compreensão auditiva e leitura e da fase 2, voltada para a realização do estudo piloto. O quinto capítulo apresenta a discussão dos achados desse estudo. O sexto capítulo apresenta a conclusão desse estudo.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 A relação entre vocabulário e leitura

Nas últimas décadas, o estudo da relação entre vocabulário e leitura tem ocupado lugar central nas pesquisas em psicolinguística, educação e fonoaudiologia, dada a importância que o conhecimento lexical desempenha no processo da compreensão de leitura. O vocabulário, entendido como o conjunto de palavras que um indivíduo reconhece e utiliza, não é apenas uma lista estática de termos, mas uma rede complexa de representações semânticas interligadas que influenciam diretamente a fluência e a compreensão durante a leitura (NAGY; TOWNSEND, 2012; LI; KIRBY, 2015; BINDER et al, 2017; ZENG et al, 2025). Assim, ao abordar esta relação, é necessário considerar tanto a extensão do vocabulário (número de palavras conhecidas) quanto a profundidade lexical (grau de conhecimento sobre cada palavra, incluindo seus múltiplos significados, uso e associações) (LUO et al, 2021; WANG; ZHANG, 2025; ZENG et al, 2025).

Historicamente, o vocabulário foi visto como reflexo da experiência linguística acumulada pelo indivíduo. No entanto, a partir do final da década de 1970, pesquisas começaram a evidenciar que o domínio lexical não era apenas um produto da escolarização, mas também um forte preditor do desempenho em leitura (ANDERSON; FREEBODY, 1979; JENKINS; DIXON, 1983; STAHL; JACOBSON, 1986). Nas décadas seguintes, investigações confirmaram e ampliaram essa evidência, demonstrando que tanto a extensão quanto a profundidade lexical influenciam de maneira significativa a compreensão de leitura (TANNENBAUM; TORGESEN; WAGNER, 2006; OUELLETTE, 2006; STANOVICH, 2009; WAGNER; MEROS, 2010; WANG; ZHANG, 2025; ZENG et al, 2025).

Nesse sentido, a literatura tem mostrado que crianças com maior vocabulário no início da escolaridade apresentam melhor compreensão de leitura nos anos subsequentes, mesmo quando controladas variáveis como nível socioeconômico e habilidades de decodificação (DUFF et al, 2015; SUGGATE et al, 2018). Isso ocorre porque o vocabulário fornece o suporte semântico necessário para integrar informações no texto e inferir significados implícitos. O estudo de Dagnaw (2023) reforça esse exemplo, o qual demonstrou que tanto a extensão quanto a profundidade lexical são preditores significativos da compreensão de leitura, sendo a extensão mais

fortemente associada ao desempenho global, enquanto a profundidade sustenta inferências mais sofisticadas. De forma semelhante, Rabadi (2023) identificou que, entre aprendizes de línguas, a profundidade do vocabulário é um preditor mais consistente da compreensão do que a mera quantidade de palavras conhecidas.

No contexto brasileiro, investigações como a de Dunn et al (2004) evidenciaram que a compreensão de leitura de escolares do Ensino Fundamental está diretamente associada ao desempenho em tarefas de vocabulário receptivo, medido por instrumentos como o Teste de Vocabulário por Imagens Peabody (TVIP). Crianças com vocabulário mais amplo demonstram maior facilidade para estabelecer relações semânticas e compreender textos narrativos e expositivos, o que confirma a forte interdependência entre essas variáveis. Estudos posteriores, como o de Martins e Capellini (2019), reforçaram que intervenções voltadas para a ampliação lexical contribuem significativamente para ganhos na compreensão de leitura, especialmente em populações com dificuldades de aprendizagem. Essa relação também se confirma em outro estudo de Cunha, Capellini e Martins (2017), o qual observaram que escolares com dificuldades de aprendizagem apresentaram vocabulário significativamente mais reduzido e pior desempenho em compreensão de leitura, reiterando a relevância da avaliação e intervenção lexical no contexto educacional brasileiro.

A relação entre vocabulário e leitura pode ser ainda explicada por modelos cognitivos, como o de Construção-Integração de Kintsch (1998), que postula que a compreensão textual envolve a ativação de representações mentais das palavras (nível de superfície), a integração dessas representações em proposições coerentes (nível do texto-base) e, por fim, a conexão com o conhecimento prévio do leitor (nível do modelo de situação). Um vocabulário insuficiente compromete a primeira etapa, dificultando a ativação de significados corretos e limitando a construção de uma representação coerente do texto. Perfetti e Stafura (2014) acrescentaram que compreender um texto de forma eficaz exige não apenas reconhecer palavras, mas conhecer suas nuances semânticas, usos em diferentes contextos e relações morfológicas, sendo a consciência morfológica um fator decisivo em idiomas como o português.

Pesquisas internacionais recentes confirmaram a importância da relação do vocabulário e da compreensão de leitura. O estudo sobre instrução de vocabulário de Zeng et al. (2025), evidencia que a extensão lexical tem forte relação com a

compreensão de leitura, enquanto a profundidade se relaciona com escrita acadêmica e argumentação precisa. Esse achado é consistente com a meta-análise de Binder et al. (2017), que demonstrou que ambos os componentes do vocabulário (extensão e profundidade) explicam a variância única na compreensão de leitura, mas apenas a extensão prediz velocidade de leitura, enquanto a profundidade contribui para uma compreensão mais elaborada. Além disso, uma meta-análise com 72 estudos longitudinais conduzida por Jago et al. (2025) confirmou que o vocabulário e a gramática na pré-escola predizem fortemente o desenvolvimento posterior da leitura, indicando que intervenções precoces em linguagem têm efeito cumulativo no desempenho escolar.

Outro aspecto amplamente documentado é a bidirecionalidade da relação entre leitura e vocabulário. Leitores proficientes desenvolvem maior repertório lexical por meio da leitura frequente, enquanto aqueles com vocabulário restrito leem menos e, conseqüentemente, expandem menos seu léxico (QUINN et al, 2015; KILLINGLY, 2025). Anderson, Wilson e Fielding (1988) estimaram que estudantes que leem por prazer expõem-se a milhões de palavras por ano, favorecendo a aprendizagem incidental de vocabulário. Esse fenômeno reforça o chamado “efeito Mateus” (STANOVICH, 2009), segundo o qual as diferenças individuais no início da escolarização tendem a se ampliar com o tempo. No Brasil, esse fenômeno é intensificado pela desigualdade de acesso a diferentes contextos de linguagem, o que aprofunda as diferenças de desempenho acadêmico entre crianças de diferentes situações socioeconômicas (BRANCALIONI et al, 2018; SILVA; AZEVEDO, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) estabeleceu que, ao longo do Ensino Fundamental I, os alunos devem desenvolver estratégias de ampliação lexical, incluindo a exploração de campos semânticos, a reflexão sobre polissemia e sinonímia e o uso de diferentes gêneros textuais para favorecer a aprendizagem incidental. A literatura converge, portanto, para a conclusão de que o vocabulário é um componente central da proficiência leitora, funcionando tanto como requisito quanto como consequência da leitura.

2.2 A relação entre compreensão auditiva e leitura

A compreensão auditiva, também chamada de compreensão oral, é a habilidade de processar, interpretar e integrar informações transmitidas pela fala, envolve mecanismos linguísticos e cognitivos que permitem identificar palavras, estruturar sentenças, realizar inferências e construir representações mentais do discurso (KENDEOU et al, 2014; KENDEOU; O'BRIEN, 2017). Sua importância para a leitura é destacada por modelos teóricos amplamente aceitos, como o Modelo *Simple View of Reading - SVR*, que propõe que a compreensão de leitura resulta da interação entre decodificação e compreensão da linguagem (GOUGH; TUNMER, 1986; HOOVER; GOUGH, 1990). Assim, mesmo que a decodificação esteja automatizada, o leitor só alcança pleno entendimento do texto se for capaz de compreender de forma eficiente a linguagem recebida, seja escrita ou falada.

O papel da compreensão auditiva é fundamental para o desenvolvimento da compreensão de leitura, constituindo-se como uma base sobre a qual se constroem processos mais complexos de interpretação de textos escritos. Ao explorar essa relação, Clarke et al. (2010) demonstraram que intervenções direcionadas ao fortalecimento do vocabulário, da gramática e da narrativa favoreceram avanços significativos em compreensão de leitura em crianças identificadas como *poor comprehenders*. De modo complementar, Hjetland et al. (2019) destacaram que as dificuldades de leitura não se explicam apenas por limitações na decodificação, mas, sobretudo, por fragilidades nos processos de compreensão auditiva, reforçando a interdependência entre linguagem oral e linguagem escrita.

Estudos recentes reforçam essa associação entre compreensão auditiva e leitura. Jago et al. (2025) apontaram que a compreensão auditiva é um dos preditores mais consistentes da compreensão de leitura nos primeiros anos escolares, especialmente quando associada à capacidade de realizar inferências. De forma semelhante, Chen et al (2025) evidenciaram que tanto a leitura oral quanto a silenciosa funcionam como mediadoras entre compreensão auditiva e compreensão de leitura, mostrando a natureza dinâmica dessa relação. No estudo de Lefèvre (2025) mostrou que, mesmo em adolescentes, a compreensão auditiva continua sendo um fator determinante para a compreensão de textos escritos.

Em contextos de baixa escolarização, a relação entre escuta e leitura é ainda mais clara. O estudo de Bar-Kochva et al. (2023), mostra que a compreensão auditiva

explica a variância significativa na compreensão de leitura, independentemente da habilidade de leitura de palavras em jovens adultos com baixa alfabetização em alemão. Esse achado reforça que a compreensão auditiva não perde relevância ao longo da vida, mas segue como componente crucial da compreensão leitora em diferentes idades.

No Brasil, estudos desenvolvidos por Nikaedo et al (2006) e Teixeira et al., (2016), encontraram esse mesmo achado, pois verificaram que escolares com dificuldades em tarefas de compreensão auditiva apresentaram também baixo desempenho em compreensão de leitura, mesmo com decodificação adequada.

Outro aspecto relevante refere-se à inter-relação entre modalidades auditiva e visual no processamento da linguagem. Monaghan et al. (2024) demonstraram que a capacidade de aprendizado estatístico precoce, a qual é entendida como a habilidade de identificar padrões e regularidades das palavras a partir de estímulos auditivos, apresenta relação significativa com a compreensão de leitura. Esse achado sugere que os processos cognitivos mobilizados na percepção auditiva contribuem para a construção de competências leitoras, evidenciando que habilidades compartilhadas entre ouvir e ler se manifestam desde a infância. De forma complementar, Clinton-Lisell (2023) verificou que estratégias de integração entre modalidades, como a prática *reading while listening* (ler enquanto escuta), pode potencializar a compreensão leitora, uma vez que ativam simultaneamente rotas auditivas e visuais da linguagem, reforçando a formação de representações mais sólidas e duradouras.

A compreensão auditiva e a compreensão de leitura compartilham processos importantes, como ativar conhecimentos prévios, fazer inferências e integrar informações, mas não são idênticas (HOGAN; ADLOF; ALONZO, 2014). O estudo de Wolf et al (2019) com crianças do 2º e 3º ano mostraram que a compreensão auditiva explica parte significativa do desempenho em leitura e, ao mesmo tempo, a compreensão de leitura também contribui para explicar a compreensão pela escuta, evidenciando uma forte relação entre as duas habilidades, embora cada uma mantenha características próprias. Uma metanálise recente de Clinton-Lisell (2022) confirmou que os resultados de compreensão por leitura e por escuta são, em média, muito próximos. Observou-se apenas uma ligeira vantagem da leitura quando o participante pôde autopautar a tarefa (controlar o ritmo e reler passagens), recurso que a escuta, em geral, não oferece (CLINTON-LISELL, 2022).

De acordo com o Modelo *Simple View of Reading*, a compreensão de leitura resulta da combinação entre a decodificação, isto é, a habilidade de reconhecer palavras escritas e a compreensão da linguagem, frequentemente avaliada por meio da compreensão auditiva (GOUGH; TUNMER, 1986; HOOVER; GOUGH, 1990). Nos primeiros anos da alfabetização, a decodificação exerce maior peso, pois as crianças ainda estão aprendendo a ler palavras. Com o avanço da escolarização, esse processo se torna mais automático e a compreensão auditiva passa a ter um papel cada vez mais importante na compreensão de textos (GARCÍA; CAIN, 2014; HOGAN; ADLOF; ALONZO, 2014). Em línguas mais transparentes, como o português, a compreensão auditiva pode se tornar o principal fator para explicar a compreensão de leitura logo no início da alfabetização, enquanto em línguas mais opacas, como o inglês, essa transição tende a ocorrer mais tarde (WOLF et al., 2019).

Do ponto de vista do desenvolvimento, habilidades que compõem a compreensão auditiva como vocabulário, conhecimento sintático e habilidade inferencial alimentam diretamente a compreensão de leitura. Revisões sistemáticas apontam que competências linguísticas pré-escolares, como vocabulário receptivo e compreensão de sentenças, predizem a compreensão de leitura anos depois, mesmo controlando variáveis de decodificação (NATION; SNOWLING, 2004; HJETLAND et al., 2020). Assim, o ponto principal da leitura, após a alfabetização básica, desloca-se do reconhecimento de palavras para a construção de sentido, exatamente o componente principal da compreensão auditiva (HOGAN; ADLOF; ALONZO, 2014).

A literatura também aponta limites na relação entre compreensão auditiva e compreensão de leitura, tal relação varia de acordo com o tipo de prova utilizada, ou seja, quando os testes de compreensão auditiva e compreensão de leitura usam formatos diferentes, por exemplo, se a compreensão auditiva é avaliada por perguntas abertas e a compreensão de leitura por tarefas de completar lacunas (técnica de cloze), a correlação entre as duas tende a ser menor. Em contrapartida, quando os dois testes utilizam o mesmo formato de tarefa, a relação entre compreensão auditiva e compreensão de leitura se torna mais forte. Isso significa que parte das diferenças encontradas em pesquisas anteriores pode ser resultado do formato da avaliação, e não apenas de diferenças reais entre ouvir e ler (WOLF et al., 2019).

Além disso, há situações em que a compreensão auditiva não acompanha o desempenho em leitura, como nos casos de dificuldades do processamento auditivo central, dificuldades para compreender a fala em ambientes ruidosos ou limitações de

memória auditiva, fatores que reduzem a compreensão auditiva e, indiretamente, afetam a leitura (ASHA, 2022). Em relação ao uso combinado de leitura com áudio mostra apenas benefícios modestos em relação à leitura isolada, indicando que o canal auditivo não substitui os processos de construção de sentido próprios da leitura, mas apenas os complementa (CLINTON-LISELL, 2023).

Quanto à causalidade educacional, há evidências de que fortalecer a compreensão auditiva pode gerar avanços em compreensão de leitura. Em ensaio controlado, Clarke et al (2010) demonstraram que trabalhar vocabulário, gramática e narrativa melhorou a leitura em crianças com dificuldades de compreensão. Denton et al (2022) em um estudo de meta-análise verificaram que intervenções de leitura nos anos iniciais produziram ganhos educacionalmente relevantes em compreensão de leitura; no entanto, esses ganhos só se consolidaram quando a compreensão auditiva estava suficientemente desenvolvida, em consonância com o Modelo *Simple View of Reading*.

A distinção entre compreensão auditiva e compreensão leitora é fundamental para identificar diferentes perfis de leitores. Pesquisas mostram que crianças com decodificação adequada, mas desempenho fraco em compreensão leitora, frequentemente apresentam déficits em compreensão auditiva e em habilidades linguísticas de ordem superior, como inferência, integração de informações, interpretação global e análise crítica do texto (CATTS; ADLOF; WEISMER, 2006). Além desse grupo, também se destacam: leitores com déficit de decodificação, nos quais a dificuldade principal é a conversão grafema-fonema, mas que podem apresentar boa compreensão auditiva; leitores com dificuldade mista, que apresentam déficits tanto na decodificação quanto na compreensão da linguagem; e leitores com boa decodificação e boa compreensão auditiva, que tendem a ser leitores proficientes (HOOVER; GOUGH, 1990). Esses perfis reforçam a utilidade da distinção entre compreensão auditiva e compreensão de leitura para caracterizar de forma mais precisa as dificuldades de leitura.

De acordo com Erbeli et al. (2023) a discrepâncias entre compreensão auditiva e compreensão de leitura pode ser utilizada para delimitar o que chamam de “déficits inesperados” de leitura, ou seja, situações em que a criança apresenta desempenho inferior em compreensão de leitura mesmo com nível adequado de compreensão auditiva. Essa perspectiva é relevante porque questiona critérios diagnósticos puramente baseados na decodificação, ampliando a avaliação para processos de

compreensão da linguagem. Estudo como o desenvolvido por Odegard et al. (2022) discute a aplicação clínica e educacional dessa abordagem, defendendo que a discrepância entre as modalidades pode orientar intervenções diferenciadas, identificando, por exemplo, leitores de intervenção com as habilidades de linguagem além das habilidades de leitura.

2.3 Modelo *Simple View of Reading* (SVR) e a compreensão de leitura

A leitura constitui uma das atividades cognitivas mais complexas e indispensáveis para a vida em sociedade, pois possibilita o acesso ao conhecimento, à cultura e ao desenvolvimento humano em diferentes dimensões (SIM-SIM, 2007). Não sendo uma habilidade natural, como a fala, a leitura depende de ensino sistemático e explícito, especialmente nos anos iniciais da escolarização. Nesse sentido, o Modelo *Simple View of Reading* (SVR), formulado por Gough e Tunmer (1986), tornou-se um dos modelos mais robustos para explicar a compreensão da leitura.

O modelo parte do pressuposto de que a compreensão leitora (RC) resulta do produto entre decodificação (D) e compreensão linguística (LC), sintetizado na equação $RC = D \times LC$ (HOOVER; GOUGH, 1990). Essa formulação demonstra que as duas componentes são independentes, mas igualmente necessárias: quando uma delas é insuficiente ou ausente, a compreensão leitora é inviabilizada. A clareza conceitual do Modelo *Simple View of Reading* explica sua ampla aceitação e utilização em contextos educacionais e de pesquisa (NATION, 2019).

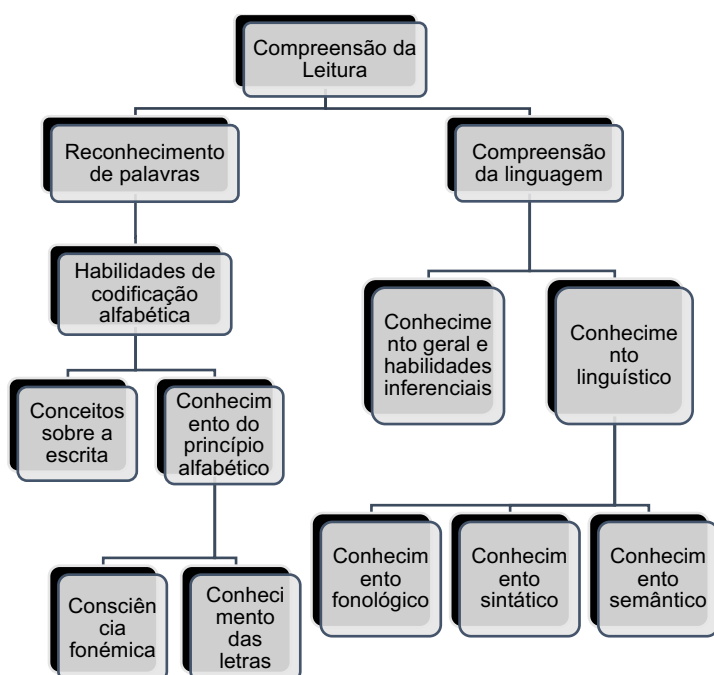
A decodificação, também designada como reconhecimento de palavras, corresponde à habilidade de converter grafemas em fonemas, transformando sinais gráficos em unidades sonoras reconhecíveis. Essa competência, inicialmente de base fonológica, gradualmente se automatiza, permitindo ao leitor reconhecer palavras com precisão e fluência (HOOVER; TUNMER, 2018). A automatização da decodificação é essencial, pois libera recursos cognitivos para processos de compreensão de nível superior, como inferência, integração semântica e interpretação crítica do texto (PERFETTI; YANG; SCHMALHOFER, 2008). Estudos de Seymour, Aro e Erskine (2003) demonstraram que, em ortografias transparentes como o português e o espanhol, a decodificação se consolida mais rapidamente do que em ortografias

opacas, como o inglês e o francês, reforçando a relevância da transparência ortográfica para a aprendizagem da leitura.

A compreensão linguística é a habilidade de extrair significado de enunciados orais, envolvendo vocabulário, gramática, morfologia, pragmática, conhecimento de mundo e raciocínio inferencial (OAKHILL; CAIN, 2021). Aplicada ao texto escrito, essa competência possibilita a construção de representações mentais coerentes e a interpretação global do conteúdo (OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2014). Pesquisas longitudinais confirmam que, nos anos iniciais da alfabetização, a decodificação exerce maior peso na explicação da variância em leitura; contudo, à medida que a escolaridade avança, a compreensão linguística assume papel mais determinante (TILSTRA et al., 2009; KIM, 2017).

Com o intuito de favorecer a clareza conceitual, apresenta-se, a seguir, um fluxograma que representa a formulação proposta por Hoover e Tunmer (2020) no âmbito do Modelo *Simple View of Reading*. O esquema busca evidenciar a relação de interdependência entre os componentes decodificação (D) e compreensão linguística (LC), cuja interação, de caráter multiplicativo, resulta na compreensão de leitura (RC).

Figura 1- Fluxograma das fundações cognitivas para a leitura e aprendizagem da leitura de acordo com o Modelo Simple View of Reading.



No Brasil, Cunha e Capellini (2016) observaram que, até o 2º ano do Ensino Fundamental, a decodificação explica grande parte da variância na compreensão leitora, enquanto a partir do 3º ano a compreensão linguística se torna mais preponderante. De forma semelhante, Oliveira e Mota (2017) constataram que a leitura em escolares brasileiros depende de forma crescente da compreensão linguística conforme os textos se tornam mais complexos. Esses achados reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que aliem o ensino fônico estruturado ao desenvolvimento da linguagem oral e do vocabulário.

A característica multiplicativa do modelo impossibilita a compreensão leitora na ausência de uma das componentes, mesmo que a outra esteja plenamente desenvolvida (HOOVER; TUNMER, 2020). Essa lógica explica a existência de diferentes perfis de leitores. Catts, Hogan e Adlof (2005) identificaram quatro categorias principais: (a) leitores típicos, com desempenho adequado em D e LC; (b) disléxicos, com déficits em decodificação, mas compreensão linguística preservada; (c) poor comprehenders, que apresentam decodificação eficiente, mas baixa compreensão linguística; e (d) leitores com dificuldades mistas, que apresentam déficits em ambas as áreas. Essa classificação é fundamental para o delineamento de intervenções. Enquanto disléxicos necessitam de programas de ensino fonológico e treino de fluência, poor comprehenders demandam estratégias voltadas ao vocabulário, à coesão textual e à compreensão auditiva (SNOWLING; HULME, 2021).

Diversos estudos confirmam a aplicabilidade e robustez do Modelo *Simple View Of Reading*, como o estudo de Foorman et al. (2020) demonstraram que entre 40% e 80% da variância na compreensão de leitura pode ser explicada pela decodificação e pela compreensão linguística. Esses resultados foram replicados em diferentes línguas e sistemas de escrita: inglês (JOSHI; AARON, 2000), francês (MEGHERBI; SEIGNEURIC; EHRLICH, 2006), holandês (VERHOEVEN; VOETEN; VERMEER, 2019), italiano (TOBIA; BONIFACCI, 2015), português europeu e brasileiro (CADIME et al., 2017; FERNANDES et al., 2017), além de sistemas logográficos como o chinês (PENG et al., 2021) e o árabe (ASADI; IBRAHIM, 2018). Esses achados evidenciam que, apesar das particularidades ortográficas, o Modelo *Simple View Of Reading* apresenta validade universal.

O Modelo *Simple View Of Reading*, contudo, não é isento de críticas. Catts (2018) argumenta que os dois componentes não são totalmente independentes, já

que compartilham variância significativa. Outros autores destacam a ausência de subsistemas importantes, como a fluência e as funções executivas (BARBER et al., 2021). Braze et al. (2016) sugerem incluir o vocabulário como componente independente, dada sua força preditiva, mas Tunmer e Hoover (2018) contra-argumentam que ele já está incluído na compreensão linguística. Mais recentemente, Duke e Cartwright (2021) propuseram o *Active View of Reading*, modelo que amplia o *Simple View Of Reading* ao incorporar variáveis cognitivas, motivacionais e contextuais. Em paralelo, a metáfora da “corda da leitura” de Scarborough (2001) tornou-se referência para ilustrar a multiplicidade de fatores, desde consciência fonológica até conhecimento de mundo que se entrelaçam para sustentar a proficiência leitora.

A metáfora da “corda da leitura”, proposta por Scarborough (2001), constitui uma das representações mais utilizadas para explicar a complexidade da aprendizagem da leitura. Nessa perspectiva, a leitura é concebida como uma corda composta por diversos fios entrelaçados, que se organizam em dois grandes grupos: de um lado, o reconhecimento de palavras, que envolve consciência fonológica, decodificação e reconhecimento automático e, de outro, a compreensão da linguagem que engloba vocabulário, estruturas linguísticas, conhecimento de mundo e raciocínio verbal (SCARBOROUGH, 2001; CASTLES; RASTLE; NATION, 2018). Com o avanço do desenvolvimento, esses fios inicialmente frágeis tornam-se mais fortes e integrados, resultando em maior fluência e compreensão leitora (LAWRENCE, 2021). A metáfora evidencia ainda que, quando um dos fios se rompe ou se enfraquece, toda a corda se fragiliza, comprometendo o desempenho do leitor, o que ressalta a interdependência dos múltiplos componentes da leitura (SPEAR-SWERLING, 2016). Dessa forma, a corda da leitura amplia a proposta do Modelo *Simple View of Reading* ao detalhar seus subcomponentes e oferecer um quadro mais dinâmico e aplicável para a prática pedagógica (SPEAR-SWERLING, 2016; CASTLES; RASTLE; NATION, 2018)

O Modelo *Simple View of Reading* fornece uma base sólida para o ensino da leitura baseado em evidências. O National Reading Panel (2000) identificou cinco pilares fundamentais da alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência, vocabulário e compreensão, diretamente alinhados com a estrutura do modelo. No Brasil, a Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019) incorporou tais fundamentos, acrescentando a produção de escrita como componente

essencial. Conforme destacam Souza e Maluf (2021), compreender o Modelo *Simple View Of Reading* permite ao professor avaliar com maior precisão as dificuldades de seus alunos e orientar práticas pedagógicas eficazes. Wren (2001) alerta que se dificuldades persistirem até o 3º ano do Ensino Fundamental, há grande probabilidade de que se mantenham ao longo da vida, reforçando a necessidade de identificações e intervenções precoces.

O Modelo *Simple View of Reading* consolidou-se como um dos modelos mais consistentes e universais para explicar a compreensão da leitura. Sua principal contribuição é mostrar que a leitura depende tanto da decodificação quanto da compreensão linguística, numa relação de interdependência. Embora críticas recentes defendam a ampliação do modelo para incluir variáveis como motivação, fluência e funções executivas, o Modelo *Simple View Of Reading* continua a ser um paradigma teórico e prático de grande impacto, sustentando pesquisas, políticas educacionais e práticas pedagógicas orientadas por evidências.

A partir da revisão da literatura, observa-se amplo consenso de que o vocabulário e a compreensão auditiva desempenham papéis centrais no desenvolvimento da compreensão de leitura, atuando de forma interdependente ao longo da escolarização. Evidências nacionais e internacionais demonstram que tanto a extensão quanto a profundidade lexical influenciam diretamente a construção de sentido do texto, enquanto a compreensão auditiva sustenta processos linguísticos de ordem superior, como inferência, integração semântica e ativação de conhecimentos prévios. Esses achados reforçam que dificuldades de leitura não podem ser compreendidas apenas a partir da decodificação, sendo imprescindível considerar os componentes da linguagem oral.

Nesse contexto, o Modelo *Simple View of Reading* oferece um arcabouço teórico robusto para integrar essas evidências, ao postular que a compreensão leitora resulta da interação entre decodificação e compreensão linguística. Considerando que vocabulário e compreensão auditiva constituem pilares fundamentais da compreensão da linguagem, torna-se evidente a necessidade de instrumentos de avaliação que contemplem essas habilidades de forma integrada. Assim, o presente estudo fundamenta-se nesse modelo teórico para propor a elaboração de um Protocolo de Avaliação do Vocabulário, da Compreensão Auditiva e da Leitura, visando contribuir para a identificação de dificuldades de leitura em escolares do Ensino Fundamental I

e subsidiar práticas educacionais e fonoaudiológicas baseadas em evidências científicas.

3 OBJETIVOS

Este estudo teve por objetivos elaborar um protocolo de avaliação do vocabulário, compreensão auditiva e leitura para escolares 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I e verificar sua aplicabilidade em um estudo piloto.

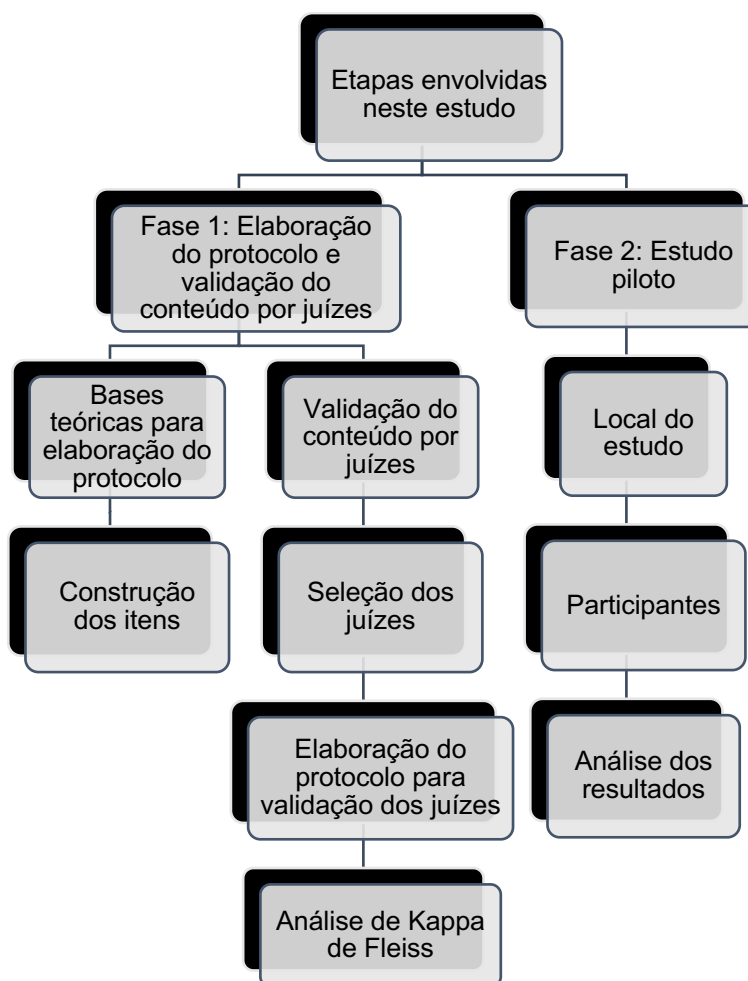
4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Estudo de coorte transversal, registrado na Plataforma Brasil/CEP-CONEP, sob nº CAAE 86557625.8.0000.5406, e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – CEP/FFC/UNESP – Marília-SP sob o protocolo número 7.702.955 (ANEXO A).

A construção do protocolo de avaliação do vocabulário, compreensão auditiva e leitura foi elaborado através de duas fases: 1) elaboração do protocolo e validação do conteúdo por juízes; e 2) aplicabilidade do estudo piloto.

Para melhor compreensão do leitor, as fases envolvidas neste estudo estão descritas na Figura 1.

Figura 2 - Fluxograma das etapas envolvidas neste estudo.



Fonte: Elaborado pela autora.

4.1 Fase 1: Elaboração do protocolo de avaliação do vocabulário, compreensão auditiva e leitura para escolares do Ensino Fundamental I

Os procedimentos metodológicos para elaboração do protocolo de avaliação do vocabulário, compreensão auditiva e leitura para escolares do Ensino Fundamental I estão descritos abaixo:

4.1.1 Passo 1: Elaboração do protocolo de avaliação do vocabulário, compreensão auditiva e leitura para escolares do Ensino Fundamental I: construção dos itens

Para a seleção das provas que compuseram o protocolo, foi necessário realizar um levantamento bibliográfico com o objetivo de identificar instrumentos utilizados para avaliar vocabulário, compreensão auditiva e compreensão de leitura. Esse levantamento incluiu estudos nacionais e internacionais, de modo a contemplar instrumentos amplamente utilizados, bem como adaptações e validações recentes, assegurando a pertinência e atualidade da investigação.

A busca foi conduzida em diferentes bases de dados, entre elas PubMed, SciELO, LILACS, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS/PePSIC), ERIC, Portal de Periódicos CAPES/MEC e Google Scholar. A utilização de múltiplas fontes teve como finalidade abranger produções em contextos clínicos, educacionais e de pesquisa.

Foram considerados estudos que avaliaram os construtos de forma isolada ou integrada em um mesmo protocolo, incluindo tanto instrumentos padronizados para uso clínico quanto aqueles aplicados em ambientes escolares. Para a busca, utilizaram-se os seguintes descritores em português: modelo simples de leitura, avaliação, teste, instrumento, vocabulário, compreensão auditiva, compreensão de leitura, crianças e escolares. Em inglês, foram utilizados: Simple View of Reading, assessment, test, instrument, listening comprehension, reading comprehension, vocabulary, children e school-age.

Foram incluídos estudos que apresentaram instrumentos validados ou em processo de adaptação, com aplicação direcionada para atuação clínica ou educacional. Os critérios de inclusão consideraram a descrição do instrumento, da

população-alvo, do procedimento de aplicação e das evidências psicométricas disponíveis.

A seguir, são apresentados, em ordem cronológica, os estudos identificados, destacando-se a referência, ano de publicação, local do estudo, características da amostra, objetivo, habilidade avaliada, forma de avaliação e principais resultados. A sistematização desses dados encontra-se no Quadro 1, o qual sintetiza as informações essenciais para análise e comparação dos instrumentos, permitindo compreender seu escopo, aplicabilidade e limitações no contexto brasileiro e internacional.

Quadro 1 - Resultados dos artigos científicos selecionados, de acordo com os aspectos analisados.

Referência	Ano	Local	Amostra	Objetivo	Habilidade Avaliada	Forma de Avaliação	Resultados
DUNN, Lloyd M.; DUNN, Leota M. Peabody picture vocabulary test--. 1965.	1965	EUA	Amostra representativa por idade, sexo, região e nível socioeconômico; pré-escolar a adultos.	Mensurar vocabulário receptivo em inglês.	Vocabulário receptivo (oral).	Escolha de figuras correspondentes a palavras ditas; aplicação individual.	Altos índices psicométricos; amplamente utilizado para monitoramento do desenvolvimento lexical.
WOODCOCK, Richard W. Woodcock reading mastery tests. 1973.	1973	EUA	Crianças e adolescentes; co-normatização com outras medidas.	Avaliar leitura, incluindo compreensão de frases.	Compreensão de leitura (Passage Comprehension) e vocabulário relacionado.	Frases com fechamento contextual ou questões literais/inferenciais.	Utilizado para diagnóstico e pesquisa.
CARROW- WOOLFOLK, Elizabeth. TACL- R: test for auditory comprehension	1985	EUA	Crianças ~3– 12 anos; amostras normativas estratificadas.	Mensurar compreensão auditiva de formas lexicais e gramaticais.	Vocabulário receptivo, morfemas gramaticais e frases	Seleção de figuras/estímulos a partir de instruções auditivas; três subtestes.	Medida padronizada para investigar compreensão auditiva de linguagem.

of language. DLM Teaching Resources, 1985.					elaboradas (sintaxe).		
WECHSLER, David. Wechsler Individual Achievement Test- -. 1992.	1992	EUA	Normas amplas e estratificadas por série/idade.	Avaliar compreensão auditiva e de leitura de forma integrada para tomada de decisão diagnóstica.	Compreensão auditiva (histórias/senten- ças) e compreensão de leitura (passagens).	Leitura silenciosa/ oral com questões literais e inferenciais; histórias ouvidas com perguntas	Permite inferir perfis SVR (linguagem oral × decodificação) e orientar intervenção.
BROWN, James I.; FISHCO, Vivian Vick; HANNA, Gerald. The Nelson-Denny reading test: forms G and H. Riverside Publishing Company, 1993.	1993	EUA (níveis secundário e superior)	Estudantes do ensino médio e universitários.	Mensurar vocabulário e compreensão de leitura em níveis avançados.	Vocabulário escrito e compreensão de leitura (frases).	Provas cronometradas de vocabulário e leitura com questões.	Amplamente usado em triagens acadêmicas; fornece percentis e escores padronizados.
NEALE, Marie D.; WHETTON, Chris; MCCULLOCH, Kay. Neale analysis of	1997 (NARA II); 2006 (NARA III)	Reino Unido/Nov a Zelândia	Normas 6–12 anos (NARA II/III) com	Avaliar compreensão de leitura conjuntamente	Compreensão de leitura, precisão e taxa.	Frases graduadas lidas com posterior questionamento	Fornecer perfil detalhado e auxilia na definição de metas de ensino.

reading ability- revised: manual for schools. GL Assessment, 1997.			amostras padronizadas.	com precisão e velocidade.		; cálculo de idade de leitura.	
CAPOVILLA, Fernando et al. Versão brasileira do teste de vocabulário por imagens peabody: dados preliminares. 1997.	1997 (tradução/adapta ção); 2000 (relatos técnicos)	Brasil	Amostras brasileiras com pré-escolares e escolares; estudos de adaptação e uso em pesquisa.	Avaliar vocabulário receptivo em português brasileiro com base no formato do PPVT.	Vocabulário receptivo (lexical) via seleção de figuras.	Aplicação individual; o examinador emite a palavra-alvo e o avaliado escolhe a figura correspondente entre quatro alternativas.	Evidências iniciais de validade e correlação com idade e escolaridade; amplamente utilizado em pesquisas e triagem.
CARROW- WOOLFOLK, Elizabeth. CASL: Comprehensive assessment of spoken language. Circle Pines, MN: American Guidance Services, 1999.	1999	EUA	3–21 anos; normas amplas por idade.	Avaliar linguagem oral em múltiplos domínios, incluindo compreensão.	Compreensão auditiva de parágrafos, inferência, conhecimento lexical e gramatical.	Subtestes modulares com tarefas de compreensão e produção.	Precisão e validade; adequado para perfis detalhados de linguagem oral.

ANDRADE, C. R. F.; BÉFI-LOPES, D. M.; FERNANDES, F. D. M.; WERTZNER, H. F. ABFW: teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática. São Paulo, 2022.	2000 (1ª ed.); 2004/2011/2022 (revisões)	Brasil	Amostras brasileiras normativas por faixas etárias de pré-escolares e escolares.	Avaliar diferentes domínios da linguagem infantil, incluindo vocabulário expressivo.	Vocabulário expressivo (nomeação por categorias semânticas) — pode ser usado em conjunto com medidas de compreensão.	Nomeação de figuras organizada por campos semânticos; escore por tipo de resposta (usual, substituição, sem resposta etc.).	Normas brasileiras por idade; boa utilidade clínica e escolar para perfil lexical; complementar a medidas de compreensão.
SEMEL, Eleanor Messing et al. Clinical evaluation of language fundamentals. 2003.	2003	EUA	Normas com participantes 5–21 anos; subtestes com amostras estratificadas.	Avaliar linguagem receptiva e expressiva; inclui compreensão auditiva de parágrafos/histórias.	Compreensão auditiva (ideia principal, detalhes, sequenciação, inferência) e linguagem geral.	Parágrafos ouvidos com questões; escores por subteste e índices compostos.	Padrões normativos robustos; útil para perfis linguísticos e planejamento terapêutico.
KAUFMAN, Alan S.; KAUFMAN, Nadeen	2004	EUA	Pré-escolar a adultos jovens; normas	Avaliar rendimento acadêmico,	Compreensão de leitura (passagens) e	Leitura de passagens com questões;	Indicadores padronizados para tomada de

L. Kaufman test of educational achievement-comprehensive form. American Guidance Service, 2004.			representativas .	incluindo compreensão de leitura.	componentes correlatos.	subtestes integrados.	intervenção educacional.
SANTOS, A. S.; CASTRO, S. L. TIL: Teste de Idade de Leitura. 2006.	2006	Portugal	Normas escolares; utilização em pesquisas e contextos clínicos.	Estimar idade e nível de leitura e aferir compreensão em frases.	Compreensão de leitura e precisão/fluência .	Frases com perguntas e medidas de correteude/tempo.	Fornecer perfis por componentes e auxilia intervenções pedagógicas.
BOWERS, L.; HUISINGH, R.; LOGUIDICE, C. The Listening Comprehension Test 2. PRO-ED. Inc., Dallas, 2006.	2006	EUA	Idades 6:0–11:11; amostras representativas .	Avaliar compreensão auditiva em contextos escolares.	Ideia principal, detalhes, inferência, sequenciação e solução de problemas a partir do oral.	Tarefas auditivas contextualizadas com respostas a perguntas; subtestes específicos.	Escores normativos e perfis por habilidade para orientar intervenção escolar.
SANTOS, Acácia A. et al. O teste de Cloze na avaliação da compreensão em	2002; 2008	Brasil (ensino fundamental e médio)	Estudos com amostras de 200–600 estudantes por	Investigar validade e aplicabilidade da técnica Cloze como medida de	Compreensão de leitura em nível textual (integração e coesão).	Textos com omissões sistemáticas (cada n-ésima palavra) a serem	Boa discriminação de níveis de compreensão; relações com desempenho escolar;

leitura. Psicologia : reflexão e crítica, v. 15, p. 549-560, 2002. JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; ISTOME, Aline Christina. Compreensão em leitura e capacidade cognitiva: Estudo de validade do Teste Cloze Básico-MAR. Psic: revista da Vetor Editora, v. 9, n. 2, p. 219-228, 2008.			pesquisa, em redes públicas.	compreensão textual.		completadas; versões de produção ou múltipla escolha.	útil para triagem e monitoramento de progresso.
WILLIAMS, Kathleen T.; WILLIAMS, Kathleen T. EVT-2: Expressive vocabulary test. Pearson	2007	EUA	Normas amplas, crianças a adultos.	Avaliar vocabulário expressivo (nomeação e evocação).	Vocabulário expressivo (oral).	Nomeação/evocação de palavras a partir de figuras e estímulos verbais.	Complementa medidas receptivas e compor perfil lexical.

Assessments, 2007.							
BROWN, Virginia; WIEDERHOLT, J. Lee; HAMMILL, Donald D. TORC- 4: Test of reading comprehension. Pro-Ed, 2009.	2009	EUA	Crianças e adolescentes; normas por série/idade.	Avaliar compreensão de leitura de forma abrangente.	Vocabulário contextual, construção de frases, relações semânticas e compreensão de passagens.	Subtestes diversos culminando em compreensão textual; tempo limitado.	Índices compostos e perfis por subteste; adequado para diagnóstico e pesquisa.
SNOWLING, Margaret J. et al. YARC York Assessment of Reading for Comprehension Passage Reading. 2009.	2009	Reino Unido	Versões para 4–7 e 5–16 anos; formulários paralelos.	Avaliar precisão, fluência e compreensão de leitura com finalidade diagnóstica.	Compreensão de leitura (questões literais e inferenciais), precisão e taxa.	Leitura de frases e resposta a perguntas; observação qualitativa de estratégias.	Identificação de perfis e monitorar impacto de intervenções.
WAGNER, R. K. et al. The test of silent reading efficiency and comprehension (TOSREC) PRO- Ed. Austin, TX, 2010.	2010	EUA	Grades 1–12; amostras normativas amplas.	Medir rapidez e acurácia de leitura silenciosa com compreensão.	Eficiência de leitura silenciosa e compreensão em sentenças curtas.	Itens de verdadeiro/falso ou decisões rápidas sobre sentenças; tempo cronometrado.	Correlaciona-se com medidas de compreensão e fluência; útil para rastreamento em larga escala.

MARTIN, Conrad. York Assessment of Reading for Comprehension (YARC). 2011.	2011	Reino Unido	Faixas 4–7 e 5–16 anos; acompanhame ntos longitudinais em intervenções.	Avaliar compreensão leitora e observar estratégias; pode ser combinado a tarefas orais para perfil integrado.	Compreensão de leitura; observáveis que dialogam com compreensão auditiva.	Fraseas com questões, observação de erros/estratégias.	Monitoramento de progresso; utilizado em avaliações pré- e pós-intervenção.
SUCENA, Ana; CASTRO, São Luís. ALEPE- Avaliação da leitura em Português Europeu. Lisboa: CEGOC-TEA , 2011.	2011	Portugal	Amostras de alunos do 1.º ao 6.º ano; normas por escolaridade.	Avaliar processos de leitura em PE, incluindo compreensão textual.	Precisão, fluência e compreensão de leitura (textos com questões).	Leitura de palavras, pseudopalavras e textos; perguntas de compreensão.	Evidências de validade e normas por ano; amplamente usada em contextos educacionais em Portugal.
WIEDERHOLT, J.; BRYANT, B. Gray oral reading tests fifth edition. Austin, TX: Pro-Ed , 2012.	2012	EUA	Idades 6– 23:11; duas formas equivalentes.	Mensurar fluência e compreensão de leitura oral.	Precisão, velocidade/fluên cia e compreensão de leitura.	16 passagens por forma com 5 itens de compreensão cada.	Permite identificar padrões de erros e orientar intervenções de leitura.

OLIVEIRA, Adriana Marques de; CAPELLINI, Simone Aparecida. Compreensão leitora de palavras e frases: elaboração de procedimento avaliativo. Psicologia em Estudo, v. 18, p. 293-301, 2013.	2013	Brasil	Escolares do 2º ano do EF I em escolas públicas.	Construir e analisar provas para avaliar compreensão de palavras e frases no início da alfabetização.	Compreensão de leitura de palavras e frases simples, com e sem apoio de figuras.	Tarefas de pareamento palavra-figura, julgamento semântico e compreensão de frases curtas.	Detecção de habilidades emergentes e dificuldades iniciais; aplicáveis em contexto escolar e clínico.
CAPOVILLA, Fernando César; SEABRA, Alessandra Gotuzo. Teste contrastivo de compreensão auditiva e de Leitura. Avaliação neuropsicológica cognitiva: Leitura, escrita e	2013	Brasil (estudos multicêntricos em redes públicas)	Aproximadamente 1.200–1.300 escolares do 2º ao 5º ano (7–11 anos), amostras estratificadas por ano e idade.	Rastrear e classificar o desempenho em compreensão auditiva e de leitura para auxiliar no diagnóstico diferencial entre alterações de linguagem oral e dificuldades	Compreensão auditiva de sentenças e compreensão de leitura de sentenças (nível frasal).	Dois subtestes paralelos (falado e escrito), cerca de 40 itens por prova, múltipla escolha, dificuldade progressiva; aplicação individual ou coletiva.	Evidências de validade e fidedignidade; normas por ano/idade; correlações esperadas com leitura geral e vocabulário; útil para triagem e monitoramento.

aritmética, v. 3, 2013.				específicas de leitura.			
SCHRANK, Fredrick Allen et al. Woodcock-Johnson IV tests of achievement: Form C. Riverside Publishing Company, 2014.	2014	EUA	Baterias co-normatizadas, ampla faixa etária.	Mensurar compreensão de leitura (Passage Comprehension) e compreensão auditiva (Oral Language).	Compreensão de leitura por fechamento contextual e compreensão auditiva.	Frases com lacunas (formato cloze) e tarefas de linguagem oral.	Permite perfis por componentes; referência para intervenções educacionais/diagnósticas.
SCHRANK, Fredrick A.; WENDLING, Barbara J. The Woodcock--Johnson IV. Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues , v. 383, 2018.	2018	EUA	Co-normatização entre baterias; ampla faixa etária.	Comparar desempenho em compreensão oral e escrita dentro de um mesmo sistema de normas.	Compreensão auditiva e compreensão de leitura (formato cloze).	Subtestes específicos integrados em clusters com escores padronizados.	Aumenta a precisão para hipóteses diagnósticas alinhadas ao Modelo Simples de Leitura.
OLIVEIRA, Adriana Marques de et al. Tradução e adaptação	2019	Brasil	Faixa etária aproximada de 11–18 anos; estudos de	Identificar processos responsáveis por dificuldades	Múltiplos processos, incluindo	Conjunto de 13 provas que avaliam decodificação,	Utilizado para diagnóstico diferencial em adolescentes e

cultural da Bateria de Avaliação dos Processos de Leitura–PROLEC-SE-R. In: CoDAS . Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2019. p. e20180204.			adaptação com escolares do EF II e EM.	de leitura em níveis mais avançados.	compreensão de leitura de textos.	léxico, sintaxe e compreensão.	acompanhamento de intervenção.
VILHENA, Douglas de Araújo; PINHEIRO, Ângela Maria Vieira. Fidedignidade, validade e normatização do Teste de leitura: compreensão de sentenças. Psicologia: Teoria e Pesquisa , v. 36, p. e36325, 2021.	2021	Brasil (estudos em escolas públicas)	Cerca de 1.289 alunos do 2º–5º ano; amostragem por série e idade.	Validar e normatizar prova de compreensão de leitura de sentenças, com fins de triagem e diagnóstico educacional.	Compreensão de leitura de sentenças (nível frasal).	36–40 sentenças com lacuna final e cinco alternativas; aplicação coletiva possível.	Fidedignidade adequada, validade de construto e normas por série/idade; classificação por desempenho.

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise do Quadro 1 permitiu verificar que foram encontrados 28 estudos envolvendo instrumentos para avaliação de vocabulário, compreensão auditiva e compreensão de leitura. Foi observado que a maioria dos instrumentos de compreensão de leitura utiliza textos narrativos e expositivos acompanhados de questões de múltipla escolha, enquanto a compreensão auditiva é frequentemente avaliada por meio de comandos orais, histórias curtas ou sentenças isoladas, variando do nível lexical ao morfossintático. No caso do vocabulário, predominam os testes baseados em figuras e palavras de múltipla escolha, com ênfase no vocabulário receptivo.

Após a leitura e análise criteriosa desses estudos, foram selecionados aqueles que utilizam como pressuposto teórico apenas o Modelo *Simple View of Reading*. Essa seleção se mostrou fundamental, uma vez que o Modelo *Simple View of Reading* possibilita compreender a interação entre as habilidades de decodificação e de compreensão linguística na formação da compreensão leitora. Assim, os instrumentos que operacionalizam ou dialogam diretamente com esse modelo teórico estão organizados no Quadro 2, apresentado a seguir.

Quadro 2 - Resultados dos artigos científicos selecionados que operacionalizam de forma direta ou indireta os pressupostos do SVR.

Referência	Ano	Local	Amostra	Objetivo	Habilidade Avaliada	Forma de Avaliação	Resultados	Como opera o SVR
DUNN, Lloyd M.; DUNN, Leota M. Peabody picture vocabulary test--. 1965.	1965	EUA	Amostra representativa por idade, sexo, região e nível socioeconômico; pré-escolar a adultos.	Mensurar vocabulário receptivo em inglês.	Vocabulário receptivo (oral).	Escolha de figuras correspondentes a palavras ditas; aplicação individual.	Altos índices psicométricos; amplamente utilizado para monitoramento do desenvolvimento lexical.	Medida padronizada de vocabulário receptivo (linguagem oral), usada frequentemente como indicador da componente de compreensão linguística do SVR.
WOODCOCK, Richard W. Woodcock reading mastery tests. 1973.	1973	EUA	Crianças e adolescentes; co-normatização com outras medidas.	Avaliar leitura, incluindo compreensão de frases.	Compreensão de leitura (Passage Comprehension) e vocabulário relacionado.	Frases com fechamento contextual ou questões literais/inferenciais.	Utilizado para diagnóstico e pesquisa.	Permite avaliar compreensão de leitura e compreensão auditiva em

								componentes separados e co-normatizados, operacionalizando diretamente a estrutura do SVR.
WECHSLER, David. Wechsler Individual Achievement Test--. 1992.	1992	EUA	Normas amplas e estratificadas por série/idade.	Avaliar compreensão auditiva e de leitura de forma integrada para tomada de decisão diagnóstica.	Compreensão auditiva (histórias/sentenças) e compreensão de leitura (passagens).	Leitura silenciosa/ oral com questões literais e inferenciais; histórias ouvidas com perguntas	Permite inferir perfis SVR (linguagem oral × decodificação) e orientar intervenção.	Contém subtestes separados de compreensão de leitura e compreensão auditiva, permitindo mensurar e comparar os dois componentes do SVR.
CAPOVILLA, Fernando et al. Versão brasileira do teste de	1997 (tradução/adaptação); 2000 (relatos técnicos)	Brasil	Amostras brasileiras com pré-escolares	Avaliar vocabulário receptivo em português	Vocabulário receptivo (lexical) via	Aplicação individual; o examinador emite a	Evidências iniciais de validade e correlação	Versão brasileira do PPVT; fornece

vocabulário por imagens peabody: dados preliminares. 1997.			e escolares; estudos de adaptação e uso em pesquisa.	brasileiro com base no formato do PPVT.	seleção de figuras.	palavra-alvo e o avaliado escolhe a figura correspondent e entre quatro alternativas.	com idade e escolaridade; amplamente utilizado em pesquisas e triagem.	medida de vocabulário receptivo para representar a componente de compreensão linguística no SVR.
SEMEL, Eleanor Messing et al. Clinical evaluation of language fundamentals. 2003.	2003	EUA	Normas com participantes 5–21 anos; subtestes com amostras estratificadas.	Avaliar linguagem receptiva e expressiva; inclui compreensão auditiva de parágrafos/histórias.	Compreensão auditiva (ideia principal, detalhes, sequenciação, inferência) e linguagem geral.	Parágrafos ouvidos com questões; escores por subteste e índices compostos.	Padrões normativos robustos; útil para perfis linguísticos e planejamento terapêutico.	Inclui subteste de compreensão auditiva de parágrafos, representando a componente de compreensão linguística; quando combinado a medidas de leitura, aplica-se ao SVR.

CAPOVILLA, Fernando César; SEABRA, Alessandra Gotuzo. Teste contrastivo de compreensão auditiva e de Leitura. Avaliação neuropsicológica cognitiva: Leitura, escrita e aritmética , v. 3, 2013.	2013	Brasil (estudos multicêntricos em redes públicas)	Aproximadamente 1.200–1.300 escolares do 2º ao 5º ano (7–11 anos), amostras estratificadas por ano e idade.	Rastrear e classificar o desempenho em compreensão auditiva e de leitura para auxiliar no diagnóstico diferencial entre alterações de linguagem oral e dificuldades específicas de leitura.	Compreensão auditiva de sentenças e compreensão de leitura de sentenças (nível frasal).	Dois subtestes paralelos (falado e escrito), cerca de 40 itens por prova, múltipla escolha, dificuldade progressiva; aplicação individual ou coletiva.	Evidências de validade e fidedignidade; normas por ano/idade; correlações esperadas com leitura geral e vocabulário; útil para triagem e monitoramento.	Avalia compreensão auditiva (linguagem oral) e compreensão de leitura (linguagem escrita) em provas paralelas, permitindo a comparação direta entre os dois componentes centrais do SVR.
SCHRANK, Fredrick A.; WENDLING, Barbara J. The Woodcock--Johnson IV. Contemporary intellectual	2018	EUA	Co-normatização entre baterias; ampla faixa etária.	Comparar desempenho em compreensão oral e escrita dentro de um mesmo sistema de normas.	Compreensão auditiva e compreensão de leitura (formato cloze).	Subtestes específicos integrados em clusters com escores padronizados.	Aumenta a precisão para hipóteses diagnósticas alinhadas ao Modelo Simples de Leitura.	Compara desempenho em compreensão auditiva e leitura dentro de um mesmo sistema

assessment: Theories, tests, and issues, v. 383, 2018.								normativo, alinhando-se ao SVR.
OLIVEIRA, Adriana Marques de et al. Tradução e adaptação cultural da Bateria de Avaliação dos Processos de Leitura–PROLEC-SE-R. In: CoDAS . Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2019. p. e20180204.	2019	Brasil	Faixa etária aproximada de 11–18 anos; estudos de adaptação com escolares do EF II e EM.	Identificar processos responsáveis por dificuldades de leitura em níveis mais avançados.	Múltiplos processos, incluindo compreensão de leitura de textos.	Conjunto de 13 provas que avaliam decodificação, léxico, sintaxe e compreensão.	Utilizado para diagnóstico diferencial em adolescentes e acompanhamento de intervenção.	Abrange múltiplos processos de leitura, incluindo compreensão textual, que pode ser associada a medidas de vocabulário e compreensão oral no modelo SVR.
VILHENA, Douglas de Araújo; PINHEIRO, Ângela Maria Vieira. Fidedignidade, validade e	2021	Brasil (estudos em escolas públicas)	Cerca de 1.289 alunos do 2º–5º ano; amostragem por série e idade.	Validar e normatizar prova de compreensão de leitura de sentenças, com fins de triagem	Compreensão de leitura de sentenças (nível frasal).	36–40 sentenças com lacuna final e cinco alternativas; aplicação coletiva possível.	Fidedignidade e adequada, validade de construto e normas por série/idade; classificação	Mensura compreensão de leitura de sentenças; em estudos SVR pode ser pareado com medidas de

normatização do Teste de leitura: compreensão de sentenças. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 36, p. e36325, 2021.				e diagnóstico educacional.			por desempenho.	vocabulário ou compreensão auditiva para estimar o papel da linguagem oral.
--	--	--	--	-----------------------------------	--	--	------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise do Quadro 2 evidenciou que os instrumentos que utilizaram o Modelo *Simple View Of Reading* permitem diferenciar de forma clara os componentes da compreensão linguística (vocabulário e compreensão auditiva) e da decodificação/compreensão de leitura. Ao selecionar tais instrumentos, reforça-se a relevância de uma avaliação pautada em evidências científicas e em modelos conceituais sólidos, favorecendo não apenas a precisão diagnóstica, mas também a direcionamento de intervenções educacionais mais adequadas às necessidades dos escolares.

Além do levantamento bibliográfico realizado e apresentado nos quadros 1 e 2, também foi realizada uma consulta ao E-book “Fonoaudiologia Educacional em tempos de COVID-19: estruturação de rotinas, atividades e orientações aos pais e professores” do Departamento de Fonoaudiologia Educacional da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia (CAPELLINI; GERMANO; 2020) o qual é um material destinado para que fonoaudiólogos educacionais orientarem pais e professores de escolares, sejam estes em fase inicial de alfabetização, em fase de consolidação da alfabetização ou em situação de inclusão, para estimulação de habilidades relacionadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita de acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018).

O referido e-book possui capítulos que abordam especificamente a avaliação e o monitoramento da aprendizagem relacionada aos componentes curriculares previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental I. Nesses capítulos, são apresentados checklists elaborados a partir das habilidades descritas na BNCC (BRASIL, 2018), sendo selecionadas as habilidades consideradas primordiais para cada ano escolar, isto é, aquelas que devem ser consolidadas ao final do ano letivo, antes da progressão do escolar para o ano subsequente.

A partir da análise sistemática dos checklists e das habilidades neles descritas, em conjunto com a análise criteriosa do documento oficial da BNCC, foram selecionadas as habilidades que serviram de base para a construção do Protocolo de Avaliação do Vocabulário, da Compreensão Auditiva e da Leitura. As habilidades selecionadas encontram-se descritas no Quadro 3.

A BNCC (BRASIL, 2018) é um documento normativo de caráter nacional que orienta o currículo da Educação Básica, definindo as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da escolarização. No componente curricular de Língua Portuguesa, a BNCC (BRASIL, 2018) organiza o ensino a partir de quatro práticas de linguagem interligadas, as quais são oralidade, leitura/escuta, escrita e análise linguística/semiótica, que devem ser trabalhadas de forma articulada e progressiva do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Essa organização prevê o desenvolvimento contínuo de habilidades que ampliam a competência linguística e comunicativa, sustentando tanto o domínio do sistema da língua quanto a capacidade de interpretar e produzir textos orais e escritos (DE AZEVEDO; DAMACENO, 2017; BRASIL, 2018; DARÓZ; DE AZEVEDO, 2023).

Sendo assim, foi realizado um levantamento das habilidades na BNCC (BRASIL, 2018) que contemplam, direta ou indiretamente, três dimensões fundamentais para a aprendizagem da leitura e escrita: vocabulário (incluindo fenômenos de homonímia e homografia), compreensão auditiva e compreensão de leitura.

A inclusão das habilidades relacionadas ao vocabulário justifica-se pela evidência de que o conhecimento lexical é um dos principais preditores da compreensão leitora (PERFETTI; STAFURA, 2014; NATION, 2019;). Especificamente, habilidades como EF12LP05 e EF12LP02 abordam a compreensão de palavras e expressões a partir do contexto e de elementos paratextuais nos anos iniciais, enquanto EF35LP05, EF35LP09 e EF05LP02 permitem avançar para a análise de efeitos de sentido e para o trabalho com polissemia, homonímia e homografia, operações essenciais para o desenvolvimento da precisão semântica e da competência interpretativa (ANTUNES, 2007; EFAPE-SP, 2021).

As habilidades de compreensão auditiva, como EF12LP07, EF15LP10, EF15LP11 e EF35LP11, foram selecionadas pela sua relevância no desenvolvimento da competência de escuta ativa, do reconto e da interpretação de discursos orais. Essas práticas são reconhecidas como pré-requisitos para a alfabetização e para a leitura autônoma, uma vez que a compreensão oral sustenta a compreensão leitora, como demonstrado em modelos teóricos, incluindo o Modelo *Simple View of Reading* (HOOVER; TUNMER, 2018; KIM, 2020).

As habilidades de compreensão de leitura, entre elas EF12LP16, EF12LP17, EF35LP03 e EF35LP04, foram incluídas por englobarem operações cognitivas fundamentais, como identificar ideias centrais, localizar informações explícitas e realizar inferências a partir de pistas linguísticas e contextuais. Essas habilidades refletem práticas de leitura literal, inferencial e crítica, indispensáveis para o letramento pleno (SOLE, 2015; FILDERMAN et al, 2022).

O alinhamento das dimensões avaliadas neste protocolo com as habilidades previstas na BNCC (BRASIL, 2018) assegura validade curricular, garantindo que o instrumento não apenas mensure competências relevantes para a leitura e escrita, mas também esteja em consonância com as metas educacionais nacionais. Além disso, tal alinhamento fortalece a aplicabilidade do protocolo em contextos escolares, permitindo que seus resultados sejam interpretados de acordo com os padrões de aprendizagem previstos para cada ano escolar.

Com base nesses critérios, foi elaborado o Quadro 3 que organiza para cada dimensão avaliada, as habilidades da BNCC (BRASIL, 2018) correspondentes, seus códigos e descrições, os anos de aplicação e a justificativa para a sua seleção. Esse quadro, apresentado a seguir, oferece uma visão estruturada do alinhamento entre o protocolo proposto e as diretrizes nacionais.

Quadro 3 - Seleção das habilidades de acordo com a Base Nacional Comum Curricular.

Dimensão Avaliada	Código e Descrição da Habilidade (BNCC)	Ano(s) Escolares (BNCC)	Justificativa
Vocabulário	EF12LP05 – Reconhecer e compreender o significado de palavras e expressões em textos, com apoio de elementos paratextuais e contexto de uso.	1º ao 2º ano	A habilidade EF12LP05 promove o desenvolvimento lexical inicial, permitindo ao estudante compreender palavras e expressões a partir do contexto e de recursos visuais,

			fundamentais na alfabetização.
Vocabulário	EF12LP02 – Explorar e compreender textos orais e escritos de diferentes gêneros, mobilizando conhecimentos prévios e de vocabulário para atribuir sentidos.	1º ao 2º ano	A EF12LP02 estimula a construção de sentido em diferentes gêneros, mobilizando vocabulário prévio e adquirido, essencial para leitura e escrita iniciais.
Vocabulário	EF35LP05 – Inferir o sentido de palavras ou expressões, com base no contexto de uso, reconhecendo a presença de homônimos e homófonos.	3º ao 5º ano	A EF35LP05 introduz explicitamente a inferência lexical e o reconhecimento de homônimos e homófonos, desenvolvendo consciência semântica e precisão interpretativa.
Vocabulário	EF35LP09 – Analisar efeitos de sentido decorrentes da escolha de palavras, expressões e recursos gráficos, relacionando-os à compreensão do texto.	3º ao 5º ano	A EF35LP09 permite analisar escolhas lexicais e recursos gráficos, promovendo compreensão aprofundada e desambiguação semântica, incluindo fenômenos de homonímia e homografia.
Compreensão de leitura	EF12LP16 – Ler e compreender, com certa autonomia, textos de gêneros familiares, reconhecendo sua finalidade e estrutura.	1º ao 2º ano	A EF12LP16 fomenta a autonomia leitora e a compreensão da estrutura e função de textos, etapa importante no letramento.
Compreensão de leitura	EF12LP17 – Localizar informações explícitas	1º ao 2º ano	A EF12LP17 trabalha a habilidade de

	e inferir informações implícitas em textos lidos pelo professor ou em leitura compartilhada.		localizar informações explícitas e inferir informações implícitas, desenvolvendo leitura literal e inferencial.
Compreensão de leitura	EF35LP03 – Identificar a ideia central de textos, reconhecendo a relação entre partes e o todo.	1º ao 5º ano	A EF35LP03 desenvolve a capacidade de identificar a ideia central e a relação entre partes do texto, essencial para síntese e compreensão global.
Compreensão de leitura	EF35LP04 – Inferir informações implícitas em textos, reconhecendo pistas linguísticas e contextuais.	3º ao 5º ano	A EF35LP04 promove a utilização de pistas linguísticas e contextuais para inferir informações não explícitas, ampliando a compreensão.
Compreensão de leitura	EF05LP02 – Identificar o caráter polissêmico de palavras, compreendendo variações de sentido e evitando ambiguidades.	5º ano	A EF05LP02 trabalha a polissemia, ampliando a capacidade de compreender variações de sentido e evitando interpretações equivocadas, base para o trabalho com homonímia e homografia.
Compreensão auditiva	EF12LP07 – Ouvir com atenção textos orais de diferentes gêneros, demonstrando compreensão por meio de respostas	1º ao 2º ano	A EF12LP07 desenvolve a escuta ativa e a compreensão de gêneros orais, com demonstração por reconto ou dramatização.

	adequadas, reconto ou dramatização.		
Compreensão auditiva	EF15LP10 – Escutar com atenção, compreendendo o sentido global de narrativas, instruções e exposições orais, formulando perguntas e solicitando esclarecimentos.	1º ao 5º ano	A EF15LP10 enfatiza a escuta atenta e a compreensão global de narrativas e instruções orais, favorecendo interação comunicativa.
Compreensão auditiva	EF15LP11 – Recontar histórias ouvidas, mantendo a sequência de eventos e os elementos principais.	1º ao 2º ano	A EF15LP11 fortalece a memória auditiva e narrativa ao exigir reconto fiel, mantendo sequência e elementos principais.
Compreensão auditiva	EF35LP11 – Compreender e avaliar pontos de vista e argumentos apresentados em discursos orais, adequando a resposta a diferentes situações comunicativas.	3º ao 5º ano	A EF35LP11 estimula a compreensão crítica e a avaliação de argumentos em discursos orais, desenvolvendo habilidades de escuta crítica e participação social.

Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa forma, o levantamento bibliográfico realizado em conjunto com a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2018) juntamente com o E-book Fonoaudiologia Educacional em tempos de COVID-19: estruturação de rotinas, atividades e orientações aos pais e professores (CAPELLINI; GERMANO, 2020) forneceu subsídios teóricos e normativos para a definição dos itens que compõem o protocolo de avaliação do vocabulário, compreensão auditiva e leitura. A integração entre evidências científicas e as orientações curriculares nacionais garantiu que os constructos avaliados estivessem fundamentados tanto em modelos teóricos consolidados, como o Modelo *Simple View of Reading*, quanto nas expectativas de aprendizagem previstas Ensino Fundamental I.

Esse processo de seleção e organização possibilitou a construção de um instrumento alinhado às demandas contemporâneas da educação brasileira, assegurando validade teórica e curricular. Assim, o protocolo elaborado contempla dimensões fundamentais para o desenvolvimento da leitura e da escrita, permitindo que os resultados obtidos possam ser interpretados à luz dos referenciais acadêmicos e das metas educacionais nacionais. Os itens definidos serão apresentados de forma detalhada no capítulo de resultados, onde se evidenciará a estrutura final do instrumento.

As palavras utilizadas na composição do Protocolo de Avaliação do Vocabulário, da Compreensão Auditiva e da Leitura foram selecionadas a partir do banco de palavras E-Leitura I (OLIVEIRA; SANTOS; CAPELLINI, 2021), por se tratar de um banco de palavras adequadas ao nível de proficiência de leitura de escolares do Ensino Fundamental I. As imagens que acompanham os itens do protocolo foram elaboradas por um designer gráfico, com o objetivo de garantir padronização visual, clareza perceptual e adequação à faixa etária avaliada. Para tanto, buscou-se manter uniformidade quanto ao estilo gráfico, tamanho, traçado, cores e complexidade visual, de modo a minimizar vieses relacionados à interpretação das imagens e favorecer o reconhecimento dos estímulos pelos escolares, independentemente do ano escolar.

As frases utilizadas no protocolo foram elaboradas considerando a progressão da complexidade frasal prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental I. Para o 1º ano, foram construídas frases simples, com estrutura básica de sujeito, verbo e complemento, privilegiando enunciados curtos e de fácil processamento linguístico. No 2º ano, as frases passaram a incluir expansão do sintagma nominal, com o uso de adjetivos e complementos, mantendo ainda estrutura simples. Para o 3º ano, foram elaboradas frases mais longas, com inserção de adjuntos adverbiais de tempo e lugar e maior variedade lexical. No 4º ano, introduziram-se frases compostas por coordenação, com o uso de conectivos simples, além de maior complexidade sintática. Por fim, no 5º ano, as frases contemplaram estruturas mais complexas, incluindo períodos compostos por subordinação, maior densidade informacional e vocabulário mais abstrato, respeitando as habilidades linguísticas esperadas para esse nível de escolaridade.

O protocolo de avaliação do vocabulário, compreensão auditiva e leitura foi estruturado com as provas para avaliação baseadas no levantamento bibliográfico apresentado juntamente com a análise das habilidades da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) juntamente com três itens principais: instrução e treino, folha de respostas e ficha de correção.

A instrução e os exemplos antecedem cada prova, sendo composta por orientações claras e dois itens de demonstração. Essa etapa possibilita que o aplicador verifique se o escolar compreendeu a tarefa e, quando necessário, repita ou ajuste a explicação para evitar prejuízos no desempenho decorrentes de falhas de entendimento. Tal procedimento, como pressuposto por alguns autores (CIELO, 2002; MOOJEN et al., 2003; CUNHA; CAPELLINI, 2009; OLIVEIRA; CAPELLINI, 2013; OLIVEIRA et al, 2019), é considerado fundamental para a padronização e a validade da avaliação, permanecendo atual em pesquisas mais recentes (WOOD; MOLNAR, 2024).

A folha de respostas acompanha todas as provas, permitindo o registro sistemático das produções do escolar. Cada item é marcado como “acerto” ou “erro”, e a pontuação é obtida pela soma de respostas corretas, organizada da seguinte forma: vocabulário (14 pontos), compreensão de leitura em frases (5 pontos), compreensão auditiva (40 pontos) e compreensão oral de texto lido (20 pontos). Além disso, há espaço para observações qualitativas, possibilitando que o aplicador registre aspectos relevantes do desempenho, o que contribui para análises complementares (CARVALHO, 2007; SANTOS; CAPELLINI, 2020).

Por fim, a ficha de correção foi elaborada com critérios objetivos e previamente definidos, assegurando uniformidade na análise das respostas e reduzindo a interferência de vieses individuais. Esse recurso amplia a fidedignidade dos resultados e é apontado pela literatura como essencial para garantir validade e confiabilidade em protocolos de avaliação (SNOWLING; HULME, 2021).

4.1.2 Passo 2: Elaboração do protocolo de avaliação do vocabulário, compreensão auditiva e leitura para escolares do Ensino Fundamental I: estudo de validação do conteúdo por juízes.

4.1.2.1 Seleção dos juízes

Neste estudo, foi utilizado o método Delphi que consiste no julgamento do instrumento por juízes com vasta experiência no assunto (PASQUALI, 1998, 2001), uma vez que esse método, segundo Osborne, Collins, Ratcliffe, Millar, & Duschl, (2003, p. 697) busca facilitar e melhorar a tomada de decisões feitas por um grupo de especialistas.

Dentre as metodologias de pesquisa qualitativas, o método Delphi é uma poderosa técnica de investigação pois permite reunir um conjunto de opiniões de especialistas separados geograficamente, levando a resultados densos sobre temáticas complexas e abrangentes (FACIONE, 1990).

O método Delphi é definido como “um método para estruturar um processo de comunicação coletiva de modo que este seja efetivo, ao permitir a um grupo de indivíduos, como um todo, lidar com um problema complexo” (LINSTONE; TUROFF, 2002, p.3).

Dessa forma, participaram deste estudo 10 juízes independentes, sendo 5 fonoaudiólogas educacionais, 2 psicólogos educacionais e 3 professores de Ensino Fundamental I, tendo 50% respondido ao protocolo sendo 5 fonoaudiólogas educacionais.

4.1.2.2 Elaboração de um protocolo para avaliação dos juízes

Os juízes foram instruídos a analisarem o instrumento como um todo, determinando sua abrangência; se cada domínio ou conceito foi adequadamente coberto pelo conjunto de itens e se todas as dimensões foram incluídas (TILDEN; NELSON; MAY, 1990); e, individualmente, verificando sua clareza e pertinência (GRANT; DAVIS, 1997).

Após a elaboração do protocolo de avaliação do vocabulário, compreensão auditiva e leitura, na fase inicial deste estudo, visando efetuar a calibração do instrumento, a avaliação pelos Juízes foi realizada a partir do preenchimento de um

formulário (APÊNDICE A), orientados a assinalar uma escala Likert de cinco pontos: “Discordo totalmente”, “Discordo”, “Nem concordo, nem discordo”, “Concordo” e “Concordo totalmente” para cada critério avaliado. Havia, ainda, um campo para observações adicionais e sugestões.

O protocolo de avaliação do vocabulário, compreensão auditiva e leitura e o formulário foi enviado por e-mail aos juízes solicitando que avaliassem as variáveis em relação à pertinência, compreensão, clareza, opções de respostas e formatação. Foi estabelecido um prazo de 30 dias para devolução com as possíveis sugestões de modificações.

4.1.2.3 Análise

Para medir a concordância estatística entre os juízes, para cada aspecto avaliado foi utilizada a metodologia estatística Kappa de Fleiss. O nível de significância adotado foi de 0,05 (5%) e os intervalos e confiança estatística de 95% (FLEISS; COHEN, 1973).

A partir dos apontamentos realizados pelos Juízes foram efetuadas modificações na primeira versão do protocolo elaborado. Após alterações no protocolo, a partir das sugestões e apontamentos realizados pelos Juízes, deu-se início a um novo processo de julgamento, baseado nos mesmos critérios adotados na análise preliminar, seguido de análise estatística descrita.

4.2 Resultados da Fase 1: Elaboração e validação pelos juízes do conteúdo do protocolo de avaliação do vocabulário, compreensão auditiva e leitura para escolares do Ensino Fundamental I

Na primeira fase, o protocolo de avaliação do vocabulário, compreensão auditiva e leitura foi elaborado e submetido à apreciação de 10 juízes especialistas, sendo 5 fonoaudiólogas educacionais, 2 psicólogos educacionais e 3 professores de Ensino Fundamental I, tendo 50% respondido ao protocolo sendo 5 fonoaudiólogas educacionais. Para esse processo, construiu-se um formulário o qual foi detalhado na metodologia deste estudo.

O formulário foi enviado via e-mail para as profissionais da área, sendo obtidas cinco respostas, todas de fonoaudiólogas educacionais. As contribuições dessas

avaliadoras possibilitaram uma análise criteriosa sobre a clareza, relevância e aplicabilidade dos itens do protocolo.

No quadro a seguir estão sistematizadas as principais observações feitas pelos cinco juízes, referentes à instrução, organização dos itens, clareza das figuras e dos enunciados, bem como sugestões de aprimoramento do material. Destaca-se que todos os apontamentos foram transcritos na íntegra, a fim de garantir transparência ao processo de validação de conteúdo e fidelidade às avaliações realizadas.

Quadro 4 - Considerações dos juízes especialistas sobre o protocolo.

	PARTE 1 – Vocabulário	PARTE 2 - Compreensão de Leitura em Frases	PARTE 3 - Compreensão Auditiva	PARTE 4 - Compreensão Oral de Texto Lido
Juíz 1	Não fez apontamentos	Não fez apontamentos	Não fez apontamentos	Não fez apontamentos
Juíz 2	Frase 4: Significado: Unidade monetária de um país. § O termo – UNIDADE MONETÁRIA – me parece complexo não atendendo o Critério da clareza (CC): o item deve ser inteligível até para o estrato mais baixo da população meta; portanto, utilizar frases curtas, com expressões simples e inequívocas.	Frase 2: "Pedro correu para pegar o ônibus, mas chegou atrasado e perdeu a condução." § A palavra – CONDUÇÃO – me parece complexo não atendendo o Critério da clareza (CC): o item deve ser inteligível até para o estrato mais baixo da população meta; portanto, utilizar frases curtas, com expressões simples e inequívocas.	Frase 2: "O cachorro está dormindo em sua cama perto da lareira." § A palavra – LAREIRA – me parece complexo não atendendo o Critério da clareza (CC): o item deve ser inteligível até para o estrato mais baixo da população meta; portanto, utilizar frases curtas, com expressões simples e inequívocas.	História 3: A Aventura da Tartaruga Veloz – Sugiro verificar a possibilidade de trocar a imagem. Na figura atual, tenho a sensação de ver as meninas correndo atrás da tartaruga já passando pela lagoa e não indo em direção à lagoa (como se o destino final fosse outro que não é possível visualizar na imagem).
Juíz 3	<u>Instrução</u> Parte 1 – Vocabulário: Instruções claras, mas poderia incluir a palavra “exemplo” ao invés de “teste” antes da atividade, pois creio ficar mais claro a intenção para dar modelo às crianças. O mesmo se repete para todas as	Instrução Parte 2 – Compreensão Auditiva: A compreensão auditiva trabalha questões explícitas na maioria dos itens. Verificar se este é o desejo. Na questão 4, tem uma pergunta implícita: Como você descreveria o comportamento da gata?, assim como na questão 5,	Ilustrações Parte 3 – Compreensão de Leitura Para garantir diferenciação de significado nas imagens sem que haja dúvidas, sugiro trocar a imagem A da Frase 5 por outra que não cause confusão. Para garantir diferenciação nítida nas	Não fez apontamentos

	outras instruções, por isto coloquei “C” para os itens de instrução. <u>Ilustrações</u> Parte 1 – Vocabulário: Sugere-se acrescentar figuras ilustrativas para reforçar significados, conforme o item do julgamento propõe.	7 e 8. Nas outras questões também poderiam ser adicionadas questões implícitas, como: “João chegou cedo à escola?” “Por que Maria comprou flores e chocolates?”	imagens, sugiro reestilizar o estilo as imagens para uniformizá-las (por exemplo, uniformizar se serão coloridas ou preto e branco.	
Juíz 4	O tamanho da fonte utilizado (11) é muito pequeno, o que pode comprometer a legibilidade, especialmente para escolares em fase de alfabetização. A escolha da fonte Arial é adequada, porém recomenda-se utilizar o tamanho 12 como padrão mínimo. A prova 1 me pareceu difícil para a leitura de escolares do 1o ano. Nessa etapa, os alunos ainda não dominam o conhecimento sobre homófonas, cujo ensino formal geralmente se inicia no 4o ano. A aplicação em frases torna-se ainda mais complexa;	Quanto à prova de compreensão auditiva, sugiro que sejam incluídas orações mais simples — com estrutura clara de sujeito, verbo e predicado — além daquelas já previstas no protocolo. Isso permitiria avaliar melhor o nível de compreensão por ano escolar, mesmo considerando apenas a oralidade.	Em relação às ilustrações da Parte 3, seria ideal manter um padrão visual entre os desenhos, modificando apenas o elemento-alvo (objeto ou sujeito alterado na frase). Alterações adicionais — como posição dos personagens ou características como cor e tipo de cabelo — podem gerar interferências na interpretação e impactar o desempenho da criança na tarefa. Na prova 3, de compreensão de leitura, faço a mesma observação da prova 2. O instrumento deveria incluir sentenças com níveis variados de complexidade, em consonância	Nas ilustrações da Parte 4, sugere-se a retirada do texto em inglês presente em um dos cartazes. Ainda que o objetivo da prova não seja a leitura desse material, a presença do idioma estrangeiro pode causar distração ou confusão nos participantes.

	por isso, acredito que estudantes do 1o e 2o anos tendem a apresentar baixo desempenho.		com o que propõe a BNCC para cada ano do Ensino Fundamental.	
Juíz 5	Ter informações sobre o objetivo de cada prova acredito que facilitaria a compreender a estrutura e os critérios adotados para a elaboração das provas e seleção dos itens. Na ausência dos objetivos, deixei alguns comentários com o intuito de ter mais clareza. Acrescentar a classificação morfológica das palavras nas frases.	Sugiro acrescentar o objetivo da prova. Ajudará ao aplicador a compreender o que se espera em cada frase como resposta. Um mapa de respostas também facilitará a análise do desempenho, principalmente porque as respostas são abertas.	Especificaria o tipo de compreensão que está sendo analisada com a prova, no caso “Compreensão de Leitura de Frases”.	As imagens oferecem representação visual de início, meio e fim da história? Se sim, acrescente meio, até para justificar a resposta da pergunta 3 que se relaciona a fatos do desenvolvimento da história, mesmo que seja uma história curta. Essa divisão tende a facilitar a compreensão de crianças menores sobre a estrutura do texto. Pode obter respostas muito objetivas com esse tipo de pergunta, se for esse o objetivo da prova, tudo bem, mas se o objetivo for obter respostas com mais detalhes sugiro modificar o padrão de pergunta.

Fonte: Elaborado pela autora.

De maneira geral, os juízes consideraram o protocolo pertinente e adequado para os objetivos propostos, ressaltando apenas a necessidade de ajustes pontuais, como maior detalhamento nas instruções, revisão da formatação de alguns itens e adequação de imagens e exemplos utilizados. As sugestões apresentadas foram incorporadas, resultando em uma outra versão refinada e validada do protocolo, que posteriormente foi aplicada no estudo piloto.

Dando continuidade ao processo de validação, apresenta-se a seguir o Quadro 6, no qual estão dispostas lado a lado a primeira versão do protocolo e a versão final, elaborada após a incorporação dos ajustes sugeridos pelos juízes especialistas.

Quadro 5 - Comparação entre a primeira versão do protocolo e a versão final ajustada.

	Primeira versão	Versão final
PARTE 1 – Vocabulário: Atividade 1	Instruções: Leia atentamente cada definição apresentada. Em seguida, escolha a alternativa correta que corresponde à palavra adequada ao significado dado. Teste: Significado: Um tipo de tecido. (A) seda (substantivo, tecido) (B) ceda (forma do verbo “ceder”)	1- Associação de Significados Objetivo geral: - Avaliar a compreensão semântica do vocabulário por meio do reconhecimento e diferenciação dos significados das palavras homófonas e homógrafas. Objetivos específicos: - Verificar se o escolar consegue identificar corretamente o significado de uma palavra apresentada fora de contexto. - Observar a habilidade de discriminar palavras que possuem a mesma grafia ou pronúncia, mas significados diferentes. - Avaliar o vocabulário receptivo e a associação entre palavra e conceito. Instruções: Leia atentamente cada definição apresentada. Em seguida, escolha a alternativa correta que corresponde à palavra adequada ao significado dado. Exemplo: Significado: Um tipo de tecido. (A) seda (substantivo, tecido) (B) ceda (forma do verbo “ceder”) + Imagem de cada palavra
PARTE 1 – Vocabulário: Atividade 2	Instrução: Leia atentamente cada frase e complete-a com a palavra correta entre as opções apresentadas. Escolha a alternativa que melhor se encaixa no contexto da	2- Aplicação em Frases Objetivo geral:

	frase. Teste: Foi colocado a _____ (cela/sela) no cavalo.	- Avaliar a capacidade de uso funcional do vocabulário, especialmente palavras homófonas e homógrafas, em contextos linguísticos significativos. Objetivos específicos: - Verificar se o escolar consegue empregar corretamente palavras homófonas e homógrafas em frases coerentes com seus significados. - Analisar a compreensão sintática e semântica das palavras no nível da frase. - Avaliar a flexibilidade linguística e o domínio do vocabulário expressivo. - Observar a habilidade de produção linguística adequada ao contexto apresentado. Instrução: Leia atentamente cada frase e complete-a com a palavra correta entre as opções apresentadas. Escolha a alternativa que melhor se encaixa no contexto da frase. Exemplo: Foi colocado a _____ (cela/sela) no cavalo.
PARTE 2 – Compreensão de Leitura em Frases	Instrução: Leia atentamente cada frase apresentada e observe as três opções de imagem. Escolha a imagem que melhor representa a frase lida, marcando a alternativa correta. Teste: “O menino está andando de bicicleta no parque.”	Objetivo Geral: Investigar a habilidade de compreensão leitora no nível da frase, avaliando a decodificação e a interpretação de enunciados breves com sentido completo. Objetivos Específicos: - Verificar se o escolar compreende frases isoladas com coerência sem apoio de contexto maior. - Avaliar o reconhecimento de vocabulário e estruturas sintáticas básicas.

		• Analisar a habilidade de identificar informações explícitas e fazer inferências simples a partir das frases lidas. • Observar o processamento lexical e semântico no nível frasal. Observação: Serão apresentadas todas as frases para os escolares. O nível entre parênteses é apenas para identificação pois as orações seguem o modelo de sujeito + verbo + predicado, os níveis são variados em consonância com o que propõe a BNCC para cada ano do ensino fundamental I. Instrução: Leia atentamente cada frase apresentada e observe as três opções de imagem. Escolha a imagem que melhor representa a frase lida, marcando a alternativa correta. Frase de Exemplo: "O gato dorme em cima da cadeira."
PARTE 3 – Compreensão Auditiva	Instrução: Escute atentamente cada frase que será lida para você. Em seguida, responda às perguntas sobre o conteúdo da frase para demonstrar sua compreensão. Teste: Frase: “João acordou cedo para ir à escola, mas percebeu que estava chovendo Forte.” Perguntas: 1. O que João fez ao acordar? 2. Para onde João iria? 3. Como estava o tempo quando João acordou?	Objetivo Geral: Avaliar a habilidade do escolar em compreender informações transmitidas oralmente, identificando palavras, ideias e relações entre enunciados, a partir de estímulos auditivos. Objetivos Específicos: • Verificar a capacidade de escuta ativa e atenção auditiva. • Identificar o reconhecimento de palavras e estruturas linguísticas em contextos orais. • Avaliar a compreensão de instruções e enunciados falados. • Observar a capacidade de inferência e interpretação com base apenas em estímulos auditivos. • Analisar a retenção de informações ouvidas em curto prazo.

		Instrução: Escute atentamente cada frase que será lida para você. Em seguida, responda às perguntas sobre o conteúdo da frase para demonstrar sua compreensão. <i>Observação:</i> Serão apresentadas todas as frases para os escolares. O nível entre parênteses é apenas para identificação pois as orações seguem o modelo de sujeito + verbo + predicado, os níveis são variados em consonância com o que propõe a BNCC para cada ano do ensino fundamental I. A avaliação da compreensão deve incluir perguntas literais e inferenciais porque cada tipo investiga uma habilidade diferente e complementar. As perguntas literais verificam se o aluno entendeu informações diretamente ditas, como personagens, ações e fatos. Já as perguntas inferenciais exigem que o aluno relacione ideias, tire conclusões e compreenda sentidos implícitos. Juntas, essas perguntas proporcionam uma avaliação mais completa da compreensão, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de interpretação. Frase Exemplo: "Mariana plantou flores no jardim da escola." Perguntas literais: 1. O que Mariana plantou? 2. Onde Mariana plantou as flores? Perguntas inferenciais: 3. Por que Mariana pode ter escolhido plantar flores no jardim da escola? 4. O que as flores podem representar para a escola?
PARTE 4 – Compreensão Oral de Texto Lido	Orientação: Para o 1º e 2º ano será mostrada a imagem durante a leitura da história. Do 3 ao 5 ano será apenas lida a história. Instrução 1º ao 2º ano: Ouça atentamente a história que será lida para você sobre esta figura. Em seguida, responda às perguntas	Objetivo Geral: Avaliar a compreensão auditiva de textos narrativos ou expositivos lidos por outra pessoa, considerando a retenção, interpretação e inferência de informações.

	sobre o que aconteceu no início, no fim e sobre detalhes importantes da narrativa. Instrução 3º ao 5º ano: Ouça atentamente a história que será lida para você. Em seguida, responda às perguntas sobre o que aconteceu no início, no fim e sobre detalhes importantes da narrativa. Teste: História: O Cachorro Perdido Mariana estava passeando no parque quando encontrou um cachorro sozinho, sem coleira. Ela procurou pelo dono, mas não encontrou ninguém. Então, decidiu levar o cachorro para casa e cuidar dele. No dia seguinte, ela colocou cartazes pelo bairro e, finalmente, encontrou o verdadeiro dono, que ficou muito feliz ao recuperar seu animal de estimação. Perguntas: 1. Como começou a história? 2. Como terminou a história? 3. O que Mariana fez depois de levar o cachorro para casa? 4. Como o dono do cachorro reagiu ao encontrá-lo?	Objetivos Específicos: • Verificar a capacidade de compreender oralmente textos mais longos, com estrutura narrativa ou informativa. • Avaliar a atenção auditiva sustentada e a memória de trabalho verbal. • Analisar a habilidade de identificar a ideia principal, detalhes relevantes e sequência lógica dos fatos. • Observar a compreensão de elementos implícitos e a capacidade de inferência. • Analisar o vocabulário receptivo em contextos discursivos mais amplos. Observação: A avaliação da compreensão deve incluir perguntas literais e inferenciais porque cada tipo investiga uma habilidade diferente e complementar. As perguntas literais verificam se o aluno entendeu informações diretamente ditas, como personagens, ações e fatos. Já as perguntas inferenciais exigem que o aluno relacione ideias, tire conclusões e compreenda sentidos implícitos. Juntas, essas perguntas proporcionam uma avaliação mais completa da compreensão, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de interpretação. Orientação: Para o 1º e 2º ano será mostrada a imagem durante a leitura da história. Do 3º ao 5º ano será apenas lida a história. Instrução 1º ao 2º ano: Ouça atentamente a história que será lida para você sobre esta figura. Em seguida, responda às perguntas sobre o que aconteceu no início, no fim e sobre detalhes importantes da história.
--	---	---

		Instrução 3º ao 5º ano: Ouça atentamente a história que será lida para você. Em seguida, responda às perguntas sobre o que aconteceu no início, no fim e sobre detalhes importantes da história. Exemplo: <u>História: O Cachorro Perdido</u> Mariana estava passeando no parque quando encontrou um cachorro sozinho, sem coleira. Ela procurou pelo dono, mas não encontrou ninguém. Então, decidiu levar o cachorro para casa e cuidar dele. No dia seguinte, ela colocou cartazes pelo bairro e, finalmente, encontrou o verdadeiro dono, que ficou muito feliz ao recuperar seu animal de estimação. Perguntas literais: 1. Onde Mariana encontrou o cachorro? 2. O que ela fez no dia seguinte após levar o cachorro para casa? Perguntas inferenciais: 3. Por que Mariana decidiu cuidar do cachorro? 4. O que a reação do dono mostra sobre o que ele sentia pelo cachorro?
--	--	--

O Quadro 5 permite visualizar as modificações implementadas no protocolo, destacando as modificações em relação à clareza das instruções, adequação das figuras e reformulação de alguns itens, garantindo maior precisão e aplicabilidade do instrumento de avaliação do vocabulário, compreensão auditiva e leitura.

Na Parte 1 – Vocabulário, os estímulos foram mantidos, mas houve a inclusão de imagens das palavras no item de associação de significados, conforme sugestão dos juízes.

Na Parte 2 – Compreensão de leitura em frases e na Parte 3 – Compreensão auditiva, todas as frases foram reformuladas para contemplar a complexidade progressiva prevista na BNCC (BRASIL, 2018), de acordo com o ano escolar, de forma que cada frase correspondesse ao nível de exigência esperado para o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I.

Na Parte 4 – Compreensão oral de texto lido, tanto as perguntas literais quanto as inferenciais foram reescritas para assegurar maior alinhamento com os objetivos da avaliação, além da substituição e aprimoramento das imagens correspondentes.

Em todas as partes, foram adicionados os objetivos gerais e específicos, de modo a tornar o protocolo mais objetivo, didático e alinhado às necessidades de avaliação escolar. De maneira geral, as alterações realizadas contribuíram para a consolidação de um instrumento mais consistente. Essa versão final foi a utilizada na etapa seguinte da pesquisa, o estudo piloto, permitindo verificar a aplicabilidade prática do protocolo junto ao público-alvo.

Os quadros 6, 7, 8 e 9 apresentam os resultados da análise estatística Kappa de Fleiss, utilizada com o objetivo de verificar o grau de concordância entre os juízes participantes. Quanto mais próximo de 1, maior a concordância, um valor de 0 indica concordância aleatória e um valor negativo significa discordância inferior à esperada por acaso.

No quadro 6 foi possível observar que na primeira análise dos juízes houve concordância perfeita em 7 itens da parte 1 – vocabulário, os quais são critério de relevância, critério de precisão, critério de amplitude, critério da modalidade, critério da credibilidade, extensão de sentença e estruturação frasal, concordância moderada no item de critério de objetividade e concordância pobre nos itens de critério da simplicidade, critério de clareza e vocabulário. Em relação a parte 2 – compreensão de leitura em frases, os itens de critério de objetividade, critério de simplicidade,

critério de relevância, critério de precisão, critério de amplitude, critério da credibilidade, extensão da sentença, estruturação frasal e vocabulário obtiveram concordância moderada enquanto o item de critério de clareza obteve concordância pobre, e o item de critério de modalidade obteve concordância perfeita.

Na parte 3 – compreensão auditiva, os itens de critério de objetividade, critério da simplicidade, critério da clareza, critério de precisão, critério de amplitude, estruturação de sentença e vocabulário obtiveram concordância moderada, enquanto os itens de critério de clareza e estruturação frasal obtiveram concordância pobre e os itens de critério da modalidade e critério da credibilidade obtiveram concordância perfeita. Na parte 4- compreensão oral de texto lido, os itens que obtiveram concordância moderada foram critério de objetividade, critério da simplicidade, critério da clareza, critério da relevância, critério da precisão, critério de amplitude e critério de credibilidade enquanto os itens de critério da modalidade, estruturação de sentenças, estruturação frasal e vocabulário obtiveram concordância perfeita.

Quadro 6 - Análise de concordância Kappa de Fleiss sobre os critérios e gramática do protocolo para primeira avaliação de validação dos juízes.

	Juízes	J1	J2	J3	J4	J5	cat_1	cat_2	cat_3	cat_4	cat_5	kappa	Status
Parte 1	CO	5	5	5	4	4	0	0	0	2	3	0,400	Moderado
	CS	5	5	4	3	5	0	0	1	1	3	0,300	Pobre
	CC	5	4	4	2	5	0	1	0	2	2	0,200	Pobre
	CR	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	CP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	CA	5	5	4	4	5	0	0	0	2	3	0,400	Perfeita
	CM	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	CD	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	ES	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	EF	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	V	5	5	4	3	5	0	0	1	1	3	0,300	Pobre
Parte 2	CO	5	5	5	4	4	0	0	0	2	3	0,400	Moderado
	CS	5	5	5	4	4	0	0	0	2	3	0,400	Moderado
	CC	5	5	5	3	4	0	0	1	1	3	0,300	Pobre
	CR	5	5	5	4	4	0	0	0	2	3	0,400	Moderado
	CP	5	5	5	4	4	0	0	0	2	3	0,400	Moderado
	CA	5	5	5	4	4	0	0	0	2	3	0,400	Moderado
	CM	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	CD	5	5	5	5	2	0	1	0	0	4	0,600	Moderado
	ES	5	5	5	3	5	0	0	1	0	4	0,600	Moderado

	Juízes	J1	J2	J3	J4	J5	cat_1	cat_2	cat_3	cat_4	cat_5	kappa	Status
	EF	5	5	5	3	5	0	0	1	0	4	0,600	Moderado
	V	5	4	5	4	5	0	0	0	2	3	0,400	Moderado
Parte 3	CO	5	5	5	4	4	0	0	0	2	3	0,400	Moderado
	CS	5	5	5	4	4	0	0	0	2	3	0,400	Moderado
	CC	5	4	5	3	4	0	0	1	2	2	0,200	Pobre
	CR	5	5	5	4	4	0	0	0	2	3	0,400	Moderado
	CP	5	5	5	4	4	0	0	0	2	3	0,400	Moderado
	CA	5	5	5	4	4	0	0	0	2	3	0,400	Moderado
	CM	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	CD	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	ES	5	5	5	3	5	0	0	1	0	4	0,600	Moderado
	EF	5	5	5	3	4	0	0	1	1	3	0,300	Pobre
	V	5	4	5	4	5	0	0	0	2	3	0,400	Moderado
Parte 4	CO	5	5	5	5	4	0	0	0	1	4	0,600	Moderado
	CS	5	5	5	5	2	0	1	0	0	4	0,600	Moderado
	CC	5	5	5	5	2	0	1	0	0	4	0,600	Moderado
	CR	5	5	5	5	2	0	1	0	0	4	0,600	Moderado
	CP	5	5	5	5	4	0	0	0	1	4	0,600	Moderado
	CA	5	5	5	5	3	0	0	1	0	4	0,600	Moderado
	CM	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	CD	5	5	5	5	2	0	1	0	0	4	0,600	Moderado
	ES	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	EF	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	V	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita

Legenda: Critério de Objetividade (CO); Critério da simplicidade (CS); Critério da clareza (CC); Critério da relevância (CR); Critério da precisão (CP); Critério da amplitude (CA); Critério da modalidade (CM); Critério da credibilidade (CD); ES (extensão da sentença); EF (estruturação frasal); V (vocabulário utilizado).

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro 7 foi possível observar que na primeira análise dos juízes houve concordância moderada nos aspectos gerais do instrumento em relação ao tipo da fonte, instrução de todas as partes do protocolo e ilustrações das partes 2 e 3 enquanto o tamanho da fonte e ilustrações das partes 3 e 4 obtiveram concordância pobre.

Quadro 7 - Análise de concordância Kappa de Fleiss sobre os aspectos gerais do protocolo para primeira avaliação de validação dos juízes.

Aspectos Gerais do Instrumento	J1	J2	J3	J4	J5	cat_1	cat_2	cat_3	cat_4	cat_5	kappa	Status
Tamanho da fonte	3	5	5	2	4	0	1	1	1	2	0,100	Pobre
Tipo da fonte	1	5	5	5	5	1	0	0	0	4	0,600	Moderado
Instrução Parte 1 – Vocabulário	4	5	4	5	5	0	0	0	2	3	0,400	Moderado
Instrução Parte 2 – Compreensão de Leitura	5	5	4	5	5	0	0	0	1	4	0,600	Moderado
Instrução Parte 3 – Compreensão Auditiva	5	5	4	5	4	0	0	0	2	3	0,400	Moderado
Instrução Parte 4 – Compreensão Oral de Texto Lido	5	5	4	5	2	0	1	0	1	3	0,300	Moderado
Ilustrações Parte 1 – Vocabulário	5	3	5	3	3	0	0	3	0	2	0,400	Moderado
Ilustrações Parte 2 – Compreensão de Leitura	4	4	4	2	2	0	2	0	3	0	0,400	Moderado
Ilustrações Parte 3 – Compreensão Auditiva	5	3	4	3	3	0	0	3	1	1	0,300	Pobre
Ilustrações Parte 4 – Compreensão Oral de Texto Lido	5	4	5	2	4	0	1	0	2	2	0,200	Pobre

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro 8 foi possível observar que na segunda análise dos juízes houve concordância perfeita nos itens de critério de objetividade, critério de relevância, critério de precisão, critério da modalidade, critério da credibilidade, extensão da sentença e estruturação frasal da parte 1 – vocabulário enquanto os itens de critério da simplicidade, critério de clareza e critério de amplitude obtiveram concordância moderada. Na parte 2 – compreensão de leitura em frases todos os itens obtiveram concordância perfeita. Os itens de critério de objetividade e critério de relevância da parte 3 – compreensão auditiva obtiveram concordância moderada enquanto os itens de critério da simplicidade, critério de clareza, critério da precisão, critério da amplitude, critério da modalidade, critério de credibilidade, extensão da sentença, estruturação frasal e vocabulário obtiveram concordância perfeita. Em relação a parte 4 – compreensão oral de texto lido, o item de critério de relevância obteve concordância moderada e os itens de critério de objetividade, critério da simplicidade, critério da clareza, critério da modalidade, critério de credibilidade, extensão de sentença, estruturação frasal e vocabulário obtiveram concordância perfeita.

Quadro 8 - Análise de concordância Kappa de Fleiss sobre os critérios e gramáticas do protocolo para segunda avaliação de validação dos juízes.

	Juizes	J1	J2	J3	J4	J5	cat_1	cat_2	cat_3	cat_4	cat_5	kappa	Status
Parte 1	CO	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	CS	5	5	4	5	5	0	0	0	1	4	0,600	Moderado
	CC	5	5	4	5	5	0	0	0	1	4	0,600	Moderado

	CR	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	CP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	CA	5	5	4	5	5	0	0	0	1	4	0,600	Moderado
	CM	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	CD	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	ES	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	EF	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	V	5	5	4	5	5	0	0	0	1	4	0,600	Moderado
Parte 2	CO	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	CS	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	CC	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	CR	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	CP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	CA	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	CM	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	CD	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	ES	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	EF	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	V	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
Parte 3	CO	5	5	5	5	4	0	0	0	1	4	0,600	Moderado
	CS	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	CC	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	CR	5	5	5	5	4	0	0	0	1	4	0,600	Moderado
	CP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	CA	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	CM	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	CD	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	ES	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	EF	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	V	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
Parte 4	CO	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	CS	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	CC	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	CR	5	5	5	5	4	0	0	0	1	4	0,600	Moderado
	CP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	CA	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	CM	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	CD	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	ES	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	EF	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
	V	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita

Legenda: Critério de Objetividade (CO); Critério da simplicidade (CS); Critério da clareza (CC); Critério da relevância (CR); Critério da precisão (CP); Critério da amplitude (CA); Critério da modalidade (CM); Critério da credibilidade (CD); ES (extensão da sentença); EF (estruturação frasal); V (vocabulário utilizado).

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro 9 foi possível observar que na segunda análise dos juízes houve concordância perfeita nos aspectos gerais do instrumento em relação a ilustração da parte 4 e instrução das partes 2, 3 e 4, e concordância moderada em relação a instrução da parte 1 e a ilustração das partes 2 e 4 enquanto o tamanho da fonte, tipo da fonte e ilustração da parte obtiveram concordância pobre.

Quadro 9 - Análise de concordância Kappa de Fleiss sobre os aspectos gerais do protocolo para segunda avaliação de validação dos juízes.

Aspectos Gerais do Instrumento	J1	J2	J3	J4	J5	cat_1	cat_2	cat_3	cat_4	cat_5	kappa	Status
Tamanho da fonte	3	5	5	5	4	0	0	1	1	3	0,300	Pobre
Tipo da fonte	1	5	5	5	4	1	0	0	1	3	0,300	Pobre
Instrução Parte 1 – Vocabulário	4	5	5	5	5	0	0	0	1	4	0,600	Moderado
Instrução Parte 2 – Compreensão de Leitura	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
Instrução Parte 3 – Compreensão Auditiva	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
Instrução Parte 4 – Compreensão Oral de Texto Lido	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
Ilustrações Parte 1 – Vocabulário	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
Ilustrações Parte 2 – Compreensão de Leitura	4	5	5	5	5	0	0	0	1	4	0,600	Moderado
Ilustrações Parte 3 – Compreensão Auditiva	5	3	4	5	5	0	0	1	1	3	0,300	Pobre
Ilustrações Parte 4 – Compreensão Oral de Texto Lido	5	4	5	5	5	0	0	0	1	4	0,600	Moderado

Fonte: Elaborado pela autora.

Na primeira avaliação realizada pelos juízes especialistas, apresentada no Quadro 7, referente aos critérios e à gramática do protocolo, verificou-se que 6 itens apresentaram concordância considerada pobre, 25 itens obtiveram concordância moderada e 13 itens alcançaram concordância adequada, enquanto que no Quadro 8, que contempla os aspectos gerais do protocolo, observou-se que 4 itens apresentaram concordância pobre e 6 itens apresentaram concordância moderada.

Na segunda avaliação realizada após as modificações do protocolo, os resultados do quadro 9 revelaram que nenhum item obteve concordância pobre, 7 itens foram avaliados com concordância moderada e 37 itens atingiram concordância perfeita.

Dessa forma, a segunda avaliação realizada pelos juízes especialistas evidenciou que o protocolo está com índice de concordância perfeita e moderada para a maioria dos itens das partes que compõem o protocolo, estando, dessa forma,

pronto e adequado para ser utilizado no estudo de aplicabilidade do protocolo no estudo piloto, conforme apresentado na fase 2 desse estudo.

4.3 Fase 2: Estudo Piloto: Aplicabilidade do protocolo de avaliação do vocabulário, compreensão auditiva e leitura para escolares do Ensino Fundamental I

4.3.1 Local do estudo

A coleta de dados foi realizada em um município do Centro-Oeste paulista, com população estimada em 246.627 habitantes em 2024, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O município dispõe de instituições de ensino que abrangem da Educação Básica até o Ensino Superior e Pós-Graduação.

A rede municipal de educação atende aproximadamente 21 mil alunos, distribuídos entre creches, pré-escola e Ensino Fundamental I, por meio de cerca de 50 unidades escolares. Ademais, o município conta com escolas estaduais e privadas, além de centros de apoio psicopedagógico e de línguas vinculados à Secretaria da Educação do Estado.

O presente estudo foi conduzido em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental I, selecionada por conveniência, por ser a única instituição que autorizou a realização da pesquisa. No ano de 2025, essa escola contava com 773 alunos matriculados. A instituição funciona em dois turnos: no período da manhã, das 7h00 às 12h00, e no período da tarde, das 12h30 às 17h30, com intervalos de 15 minutos para lanches no turno da manhã e no turno da tarde.

Em termos de desempenho educacional, a escola obteve nota 6,9 no IDEB (2023) e 6,83 no SAEB (2023), refletindo uma performance acima da média nacional para o segmento de Ensino Fundamental I.

4.3.2 Participantes

Esse estudo piloto foi composto por uma amostra de conveniência, em virtude da disponibilidade de instituição parceira, do aceite dos responsáveis e da viabilidade de aplicação dos procedimentos de coleta de dados. Esse tipo de amostragem é

frequentemente utilizado em estudos pilotos, pois possibilita explorar a aplicabilidade dos instrumentos, a adequação do desenho metodológico e a viabilidade logística antes da realização de pesquisas de maior escala com amostras probabilísticas (VAN TEIJLINGEN; HUNDLEY, 2001; ETIKAN; MUSA; ALKASSIM, 2016).

Participaram deste estudo 50 escolares de ambos os sexos, com idades entre 6 anos e 11 anos e 11 meses, regularmente matriculados em uma escola pública municipal. Os escolares foram organizados em grupos por ano escolar, sendo distribuídos 10 participantes por grupo:

Grupo I (GI): composto por 10 escolares do 1º ano, na faixa etária dos 6 anos aos 7 anos e 11 meses.

Grupo II (GII): composto por 10 escolares do 2º ano, na faixa etária dos 7 anos aos 8 anos e 11 meses.

Grupo III (GIII): composto por 10 escolares do 3º ano, na faixa etária dos 8 anos a 9 anos e 11 meses.

Grupo IV (GIV): composto por 10 escolares do 4º ano, na faixa etária dos 9 anos a 10 anos e 11 meses.

Grupo V (GV): composto por 10 escolares do 5º ano, na faixa etária dos 10 anos a 11 anos e 11 meses.

4.3.2.1 Critérios para seleção dos participantes

As informações referentes ao histórico escolar, desempenho acadêmico e aspectos clínicos foram obtidas por meio de consulta aos prontuários escolares. Inicialmente, a coordenação pedagógica indicou os alunos com bom desempenho escolar, sem histórico de notas abaixo da média, recuperação paralela ou necessidade de intervenções pedagógicas adicionais. Posteriormente, os alunos e seus responsáveis foram convidados a participar do estudo, mediante assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelos escolares e do Termo de Consetimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos responsáveis.

Para assegurar que os escolares selecionados não apresentassem dificuldades na leitura, todos os pré-selecionados foram submetidos a aplicação do suteste de leitura do Teste de Desempenho Escolar - TDE 2 (GIACOMONI; STEIN; FONSECA, 2019)

sendo incluídos apenas aqueles escolares que obtiveram desempenho médio ou médio superior. Os critérios de seleção dos escolares deste estudo foram:

Critérios de inclusão

1. Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos pais ou responsáveis;
2. Acuidade visual e auditiva dentro dos padrões de normalidade;
3. Desempenho cognitivo compatível com a faixa etária;
4. Ausência de histórico de repetência escolar;
5. Desempenho em leitura dentro ou acima do esperado para o ano escolar, avaliado por meio do Teste de Desempenho Escolar – TDE 2.

Critérios de exclusão

1. Ausência da assinatura do TCLE;
2. Diagnóstico interdisciplinar de distúrbio de aprendizagem, dislexia ou transtorno do déficit de atenção e hiperatividade;
3. Presença de síndromes genéticas ou neurológicas;
4. Deficiências auditivas, visuais ou cognitivas que comprometessem o desempenho acadêmico;
5. Histórico de repetência escolar;
6. Indícios de dificuldade na decodificação leitora;
7. Não conclusão das etapas previstas de avaliação.

4.3.3 Procedimentos de aplicação

O protocolo foi aplicado, conforme descrito a seguir:

Parte 1 – Vocabulário (aplicação coletiva): Cada escolar recebeu uma folha impressa em papel A4 contendo palavras, significados e imagens. O participante era instruído a ler o significado apresentado e escolher, entre as opções disponíveis, a palavra associada à imagem correspondente ao significado lido.

Parte 2 – Compreensão de leitura em frases (aplicação coletiva): Foi entregue ao escolar uma folha em papel A4 contendo frases acompanhadas de imagens. O

participante deveria ler a frase e selecionar a imagem que correspondia ao conteúdo lido.

Parte 3 – Compreensão auditiva (aplicação individual): A pesquisadora lia uma frase por vez para o escolar e, em seguida, realizava perguntas literais e inferenciais sobre a frase lida. As respostas eram fornecidas oralmente pelo escolar e registradas pela pesquisadora na folha de respostas.

Parte 4 – Compreensão oral de texto lido (aplicação individual): A pesquisadora lia uma história para o escolar e, em seguida, realizava perguntas literais e inferenciais sobre o conteúdo. As respostas eram fornecidas oralmente e registradas pela pesquisadora. Para os escolares do 1º e 2º anos, foi utilizado o apoio de uma sequência narrativa de imagens referente à história, com o intuito de auxiliar a compreensão textual.

A aplicação do protocolo de avaliação do vocabulário, compreensão auditiva e leitura foi realizado em uma sala disponibilizada pela coordenação da escola participante, em condições adequadas de iluminação e ruído. A aplicação ocorreu de duas formas: coletiva e individual.

- Aplicação coletiva: realizada com grupos de até cinco escolares por vez, com duração aproximada de 15 minutos.
- Aplicação individual: conduzida com cada escolar separadamente, com duração aproximada de 30 minutos.

4.4 Resultados da Fase 2: Estudo Piloto - Aplicabilidade do protocolo de avaliação do vocabulário, compreensão auditiva e leitura para escolares do Ensino Fundamental I

A tabela 1 apresenta a distribuição da média, desvio-padrão e valor de p referente ao desempenho obtido e esperado dos escolares do GI.

Tabela 1 - Distribuição da média, desvio-padrão e valor de p referente ao desempenho obtido e esperado dos escolares do GI.

Provas	N	Média	Desvio-padrão	Valor de p
VO	10	0,00	0,00	0,002*
VE	10	14,00	0,00	
CLO	10	0,00	0,00	0,002*
CLE	10	5,00	0,00	
CAO	10	15,50	3,50	0,005*
CAE	10	40,00	0,00	
COO	10	14,40	2,46	0,005*
COE	10	20,00	0,00	

Legenda: Vocabulário obtido (VO), vocabulário esperado (VE), compreensão de leitura obtido (CLO), compreensão de leitura esperada (CLE), compreensão auditiva obtida (CAO), compreensão auditiva esperada (CAE), compreensão oral obtida (COO) e compreensão oral esperada (COE).

Fonte: Elaborado pela autora.

Com aplicação do *Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon*, foi possível verificar que na tabela 1 ocorreu diferença estatisticamente significativa entre os escores obtido e esperado para vocabulário, compreensão de leitura em frases, compreensão auditiva e compreensão oral de texto lido, porém esse indicou que os escolares do 1º ano não conseguiram realizar essas provas, evidenciando a não possibilidade de realização dessas provas nesse ano escolar.

A tabela 2 apresenta a distribuição da média, desvio-padrão e valor de p referente ao desempenho obtido e esperado dos escolares do GII.

Tabela 2 - Distribuição da média, desvio-padrão e valor de p referente ao desempenho obtido e esperado dos escolares do GII.

Provas	N	Média	Desvio-padrão	Valor p
VO	10	8,60	1,51	0,005*
VE	10	14,00	0,00	
CLO	10	4,50	0,85	0,102
CLE	10	5,00	0,00	
CAO	10	20,10	4,25	0,005*
CAE	10	40,00	0,00	
COO	10	13,90	1,20	0,005*
COE	10	20,00	0,00	

Legenda: Vocabulário obtido (VO), vocabulário esperado (VE), compreensão de leitura obtido (CLO), compreensão de leitura esperada (CLE), compreensão auditiva obtida (CAO), compreensão auditiva esperada (CAE), compreensão oral obtida (COO) e compreensão oral esperada (COE).

Fonte: Elaborado pela autora.

Com aplicação do *Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon*, verificamos na tabela 2 que apenas não ocorreu diferença estatisticamente significativa entre os

escores obtido e esperado para compreensão de leitura em frases enquanto nas provas de vocabulário, compreensão auditiva e compreensão oral de texto lido o desempenho obtido foi inferior ao esperado.

A tabela 3 apresenta a distribuição da média, desvio-padrão e valor de p referente ao desempenho obtido e esperado dos escolares do GIII.

Tabela 3 - Distribuição da média, desvio-padrão e valor de p referente ao desempenho obtido e esperado dos escolares do GIII.

Provas	N	Média	Desvio-padrão	Valor de p
VO	10	10,60	2,17	0,007*
VE	10	14,00	0,00	
CLO	10	4,70	0,68	0,180
CLE	10	5,00	0,00	
CAO	10	30,90	3,38	0,005*
CAE	10	40,00	0,00	
COO	10	17,10	2,03	0,005*
COE	10	20,00	0,00	

Legenda: Vocabulário obtido (VO), vocabulário esperado (VE), compreensão de leitura obtido (CLO), compreensão de leitura esperada (CLE), compreensão auditiva obtida (CAO), compreensão auditiva esperada (CAE), compreensão oral obtida (COO) e compreensão oral esperada (COE).

Fonte: Elaborado pela autora.

Com aplicação do *Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon*, verificamos na tabela 3 que não ocorreu diferença estatisticamente significativa entre os escores obtido e esperado para compreensão de leitura em frases enquanto nas provas de vocabulário, compreensão auditiva e compreensão oral de texto lido o desempenho obtido foi inferior ao número de acertos do que o esperado.

A tabela 4 apresenta a distribuição da média, desvio-padrão e valor de p referente ao desempenho obtido e esperado dos escolares do GIV.

Tabela 4 - Distribuição da média, desvio-padrão e valor de p referente ao desempenho obtido e esperado dos escolares do GIV.

Provas	N	Média	Desvio-padrão	Valor de p
VO	10	11,90	1,20	0,007*
VE	10	14,00	0,00	
CLO	10	4,60	0,52	0,046*
CLE	10	5,00	0,00	
CAO	10	29,50	5,40	0,005*
CAE	10	40,00	0,00	
COO	10	16,50	4,06	0,018*
COE	10	20,00	0,00	

Legenda: Vocabulário obtido (VO), vocabulário esperado (VE), compreensão de leitura obtido (CLO), compreensão de leitura esperada (CLE), compreensão auditiva obtida (CAO), compreensão auditiva esperada (CAE), compreensão oral obtida (COO) e compreensão oral esperada (COE).

Fonte: Elaborado pela autora.

Com aplicação do *Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon*, verificamos na tabela 4 que ocorreu diferença estatisticamente significativa entre os escores obtido e esperado em todas as provas.

A tabela 5 apresenta a distribuição da média, desvio-padrão e valor de p referente ao desempenho obtido e esperado dos escolares do GV.

Tabela 5 - Distribuição da média, desvio-padrão e valor de p referente ao desempenho obtido e esperado dos escolares do GV.

Provas	N	Média	Desvio-padrão	Valor de p
VO	10	12,50	0,97	0,007*
VE	10	14,00	0,00	
CLO	10	5,00	0,00	> 0,999
CLE	10	5,00	0,00	
CAO	10	33,20	2,62	0,005*
CAE	10	40,00	0,00	
COO	10	17,00	1,05	0,004*
COE	10	20,00	0,00	

Legenda: Vocabulário obtido (VO), vocabulário esperado (VE), compreensão de leitura obtido (CLO), compreensão de leitura esperada (CLE), compreensão auditiva obtida (CAO), compreensão auditiva esperada (CAE), compreensão oral obtida (COO) e compreensão oral esperada (COE).

Fonte: Elaborado pela autora.

Com aplicação do *Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon*, verificamos na tabela 5 que **não ocorreu** diferença estatisticamente significativa entre os escores obtido e esperado para compreensão de leitura em frases enquanto nas provas de vocabulário, compreensão auditiva e compreensão oral de texto lido o desempenho obtido foi inferior ao número de acertos do que o esperado.

O estudo piloto evidenciou que apenas as provas de vocabulário e de compreensão de leitura não se mostraram adequadas para os escolares do 1º ano, uma vez que os participantes não conseguiram realizar a leitura nesse nível de escolaridade.

5 DISCUSSÃO

Os resultados desse estudo revelaram que foi possível elaborar um protocolo de avaliação do vocabulário, compreensão auditiva e leitura a partir do Modelo *Simple View of Reading*.

A validação de conteúdo realizada pelos juízes revelou após a segunda avaliação realizada, que foi possível obter um protocolo com índice de concordância perfeita e moderada para a maioria dos itens nas quatro partes que compõem o protocolo.

A realização do estudo piloto evidenciou que o protocolo elaborado é de fácil aplicação e compreensão pelos escolares. Entretanto, no estudo populacional será necessário reformular esse protocolo para que as provas de vocabulário e compreensão de leitura não estejam na versão final para aplicação com os escolares do 1.º ano, uma vez que os mesmos não conseguiram executar essas provas, por ainda não dominarem o mecanismo de conversão letra-som necessário para a compreensão de leitura, tampouco o vocabulário formal acadêmico referente ao domínio das palavras homófonas e homógrafas, habilidade esta adquirida somente a partir do 4º ano (BRASIL, 2018).

Nos 2.º e 3.º anos, os escolares conseguiram realizar todas as tarefas do protocolo e tiveram bom desempenho em compreensão de leitura, mas continuaram apresentando dificuldades nas questões inferenciais. Esse padrão é coerente com pesquisas que apontam que a compreensão literal se consolida mais cedo, enquanto a inferencial depende do desenvolvimento contínuo de funções executivas, como memória de trabalho e controle inibitório (KINTSCH; RAWSON, 2005; KRUK; BERGMAN, 2013; PORTER et al., 2022).

No 4.º ano os escolares demonstram domínio de vocabulário e compreensão auditiva necessárias para a compreensão de leitura, enquanto que, no 5º ano os escolares apresentaram efeito teto para a compreensão de leitura. De acordo Jacobson; Lapp; Flood (2007) e Xie et al (2019) o domínio do vocabulário e da compreensão auditiva contribuem para a compreensão da leitura, sendo essas portanto, ferramenta pedagógicas necessárias de serem trabalhadas no contexto acadêmico.

Mesmo tratando-se de um estudo piloto, os resultados mostraram que os escolares do 1º ao 3º ano não alcançaram os escores esperados em algumas provas,

indicando que talvez esse comportamento pode ser próprio do desenvolvimento dessas habilidades nesses anos escolares, enquanto que, os escolares do 4º e do 5º anos obtiveram efeito teto em todas as provas demonstrando desempenho consolidado nessas habilidades.

O desenvolvimento sistemático do vocabulário e da compreensão auditiva constitui um dos pilares fundamentais para a consolidação da compreensão de leitura ao longo do processo de escolarização. Estudos indicam que um repertório vocabular amplo e profundo está fortemente associado ao desempenho em compreensão de leitura, tanto em níveis literais quanto inferenciais, uma vez que amplia a capacidade do escolar de acessar, integrar e atribuir significado às informações presentes no texto (TANNENBAUM; TORGESEN; WAGNER, 2006; VERHOEVEN; VAN LEEUWE; VERMEER, 2011; VERHOEVEN; VOETEN; VERMEER, 2019). Nesse sentido, a literatura aponta que o vocabulário não deve ser tratado como um componente acessório do currículo, mas como uma habilidade que precisa ser ensinada de forma explícita, integrada e contextualizada, com múltiplas exposições em diferentes situações de uso, favorecendo a consolidação semântica e o uso funcional das palavras (MCKEOWN, 2019).

No contexto escolar, esses pressupostos implicam a adoção de práticas pedagógicas que promovam o ensino intencional do vocabulário, articulando-o a diferentes gêneros textuais, situações comunicativas e áreas do conhecimento. A exposição frequente a novos vocábulos em contextos significativos, como leituras compartilhadas, discussões em sala de aula e atividades interdisciplinares, contribui para a ampliação do repertório lexical e para o aprofundamento da compreensão linguística. Além disso, a integração entre o ensino de vocabulário, a leitura e a escuta crítica favorece a internalização dos significados e a aplicação ativa das palavras em diferentes situações comunicativas, promovendo ganhos tanto na compreensão oral quanto na compreensão de textos escritos mais complexos, conforme apontam estudos que evidenciam os efeitos positivos da instrução explícita e sistemática de vocabulário (BECK; MCKEOWN; KUCAN, 2013; NATION, 2022).

A compreensão auditiva, por sua vez, assume papel central no desenvolvimento da compreensão de leitura, especialmente à medida que os alunos avançam nos anos escolares, conforme preconiza o Modelo *Simple View of Reading*. Pesquisas indicam que muitos escolares, apesar de apresentarem desempenho adequado em decodificação, manifestam dificuldades significativas em compreensão

auditiva, o que impacta diretamente a compreensão leitora, caracterizando o perfil de alunos denominados *poor comprehenders* (CAIN; OAKHILL, 2007; SNOWLING, Margaret J.; HULME, 2025; WALQUIST-SØRLI et al, 2025). Esses achados reforçam a necessidade de que a compreensão auditiva seja sistematicamente estimulada no ambiente escolar, deixando de ser tratada como uma habilidade incidental.

Práticas pedagógicas que envolvem escuta ativa mediada, com questionamentos interpretativos e inferenciais após narrativas orais, debates estruturados a partir de textos escutados, uso pedagógico de audiobooks e podcasts adequados à faixa etária, bem como atividades de antecipação, previsão e recontagem oral, têm se mostrado eficazes para fortalecer a relação entre linguagem oral e compreensão textual. Essas estratégias contribuem para que a escuta seja compreendida como um processo ativo, reflexivo e integrador, favorecendo a transferência das habilidades auditivas para a leitura e ampliando a capacidade dos alunos de construir significados a partir de diferentes modalidades linguísticas (HJETLAND et al., 2020; KIM, 2020).

No que se refere à compreensão de leitura, a literatura enfatiza que essa habilidade deve ser construída por meio de práticas que promovam diálogo, reflexão e metacognição. O ensino explícito de estratégias de monitoramento da compreensão, a formulação e discussão de perguntas inferenciais, a sumarização e a interpretação coletiva de textos são apontados como recursos eficazes para o desenvolvimento da compreensão leitora, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (DUKE; CARTWRIGHT, 2021). Programas estruturados de leitura e práticas como a leitura guiada em pequenos grupos e o ensino recíproco têm demonstrado efeitos positivos tanto na compreensão literal quanto inferencial, contribuindo para a superação de dificuldades persistentes observadas nessa etapa da escolarização (BORUCHOVITCH, 2001; CARVALHO et al, 2011; LIU; GROEN; CAIN, 2024).

Nesse contexto, destaca-se ainda a importância da formação docente voltada à identificação precoce e à intervenção em dificuldades linguísticas e de compreensão. Estudos indicam que déficits em vocabulário e compreensão oral, quando não identificados e trabalhados nos primeiros anos escolares, tendem a se consolidar e a impactar negativamente o desempenho em compreensão de leitura ao longo da trajetória acadêmica (MENDES, 2021; NALOM; SOARES, CÁRNIO, 2015; GIL, 2016; ZANELLA, 2019; BRANDT; MOTA, 2025). Assim, torna-se imprescindível que os professores estejam preparados para compreender os processos linguísticos

subjacentes à leitura e para implementar práticas pedagógicas baseadas em evidências científicas.

Por fim, embora a simples exposição à leitura não seja suficiente para garantir o pleno desenvolvimento da compreensão, a promoção de uma prática leitora regular, com textos variados, significativos e distribuídos nas diferentes disciplinas, quando articulada a estratégias instrucionais de acompanhamento e mediação qualificada, constitui um fator essencial para a ampliação do repertório lexical e para o fortalecimento integrado da compreensão auditiva e leitora (WEBB; NATION, 2017; NATION, 2019).

Dessa forma, considerando os resultados do presente estudo, evidencia-se a importância de que a educação incorpore práticas estruturadas voltadas ao desenvolvimento da consciência linguística, do vocabulário e da compreensão auditiva em articulação com a leitura. Tais competências devem ser compreendidas como interdependentes e fundamentais para a consolidação gradual da compreensão de leitura, contribuindo para um processo educacional mais eficaz e equitativo.

6 CONCLUSÃO

Os resultados do estudo piloto indicaram que o protocolo de avaliação do vocabulário, da compreensão auditiva e da leitura é de fácil aplicação e compreensão pelos escolares do Ensino Fundamental I, mostrando-se, portanto, adequado para utilização em estudos populacionais, uma vez que, na análise dos juízes foi identificado que nenhum item do protocolo apresentou concordância pobre, sendo 7 itens avaliados pelos juízes com concordância moderada e 37 itens com concordância perfeita.

Os resultados do estudo piloto evidenciaram que as provas de vocabulário e de compreensão de leitura da forma como foram elaboradas não se mostraram adequadas para os escolares do 1º ano, uma vez que os participantes não conseguiram realizar a leitura nesse nível de escolaridade, evidenciando a necessidade de ajustes na versão final do protocolo para esse ano escolar, além de ampliar a aplicação desse protocolo para escolares do ensino fundamental privado, afim de comparar as possibilidades e limitações desse procedimento para avaliação dos escolares do 1º ano quanto do domínio do vocabulário, da compreensão auditiva e da leitura.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION (ASHA).** Central Auditory Processing Disorder. *Practice Portal*, 2022. Disponível em: <https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/central-auditory-processing-disorder/>.
- ANDERSON, R. C.; FREEBODY, P.** Vocabulary knowledge and reading. *Reading Education Report*, n. 11, 1979.
- ANDERSON, R. C.; WILSON, P. T.; FIELDING, L. G.** Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, p. 285-303, 1988.
- ANDRADE, C. R. F.; BÉFI-LOPES, D. M.; FERNANDES, F. D. M.; WERTZNER, H. F.** *ABFW: teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática*. São Paulo, 2022.
- ANTUNES, I.** *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- ASADI, I. A.; IBRAHIM, R.** The simple view of reading model in the transparent and deep versions of Arabic orthography. *Reading Psychology*, v. 39, p. 537-552, 2018.
- BAR-KOCHVA, I. et al.** Oral language comprehension of young adults with low-level reading comprehension. *Frontiers in Psychology*, v. 14, p. 1176244, 2023.
- BARBER, A. T.; CARTWRIGHT, K. B.; HANCOCK, G. R.; KLAUDA, S. L.** Beyond the simple view of reading: The role of executive functions in emergent bilinguals' and English monolinguals' reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 2021.
- BECK, I. L.; MCKEOWN, M. G.; KUCAN, L.** Bringing words to life: Robust vocabulary instruction. *Guilford Press*, 2013.
- BINDER, K. S. et al.** Beyond breadth: The contributions of vocabulary depth to reading comprehension among skilled readers. *Journal of Research in Reading*, v. 40, n. 3, p. 333-343, 2017.

BORUCHOVITCH, E. Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2001.

BOWERS, L.; HUISINGH, R.; LOGUIDICE, C. *The Listening Comprehension Test 2*. Dallas: PRO-ED, 2006.

BRANCALIONI, A. R. et al. Desempenho do vocabulário expressivo de pré-escolares de 4 a 5 anos da rede pública e particular de ensino. *Audiology-Communication Research*, v. 23, p. e1836, 2018.

BRANDT, A.; MOTA, M. Leitura compartilhada: imagens ou palavras? O uso de livros ilustrados, com e sem texto, e a relação com compreensão oral e o vocabulário. *Signo*, 2025.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: —.

BRASIL. *Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Marília – Panorama. Estimativas da população residente em 1º de julho de 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/marilia.html>. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. INEP. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB 2023*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/ideb>. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. INEP. *Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB 2023*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/saeb>. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRAZE, D. et al. Vocabulary does not complicate the simple view of reading. *Reading and Writing*, v. 29, n. 3, p. 435-451, 2016.

BROWN, J. I.; FISHCO, V. V.; HANNA, G. *The Nelson-Denny Reading Test: Forms G and H*. Itasca, IL: Riverside Publishing, 1993.

BROWN, V.; WIEDERHOLT, J. L.; HAMMILL, D. D. *TORC-4: Test of Reading Comprehension*. Austin, TX: PRO-ED, 2009.

CADIME, I. et al. The role of word recognition, oral reading fluency and listening comprehension in the simple view of reading: A study in an intermediate depth orthography. *Reading and Writing*, v. 30, p. 591-611, 2017.

CAIN, K.; OAKHILL, J. Reading comprehension difficulties: Correlates, causes, and consequences. *Psychology Press*, 2007.

CAPELLINI, S. A.; GERMANO, G. D. (orgs.). *Fonoaudiologia Educacional em tempos de COVID-19: estruturação de rotinas, atividades e orientações aos pais e professores*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2020. Disponível em: <https://www.sbfaf.org.br/portal2017/themes/2017/pdf/ebook-fonoaudiologia-educacional.pdf>.

CAPELLINI, S. A.; GERMANO, G. D.; CARDOSO, A. C. V. Relação entre habilidades auditivas e fonológicas em crianças com dislexia do desenvolvimento. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 12, p. 235-251, 2008.

CAPOVILLA, F. C.; SEABRA, A. G. Teste contrastivo de compreensão auditiva e de leitura. In: *Avaliação neuropsicológica cognitiva: Leitura, escrita e aritmética*, v. 3, 2013.

CAPOVILLA, F. et al. Versão brasileira do Teste de Vocabulário por Imagens Peabody: dados preliminares, 1997.

CARROW-WOOLFOLK, E. *TACL-R: Test for Auditory Comprehension of Language*. Allen, TX: DLM Teaching Resources, 1985.

CARROW-WOOLFOLK, E. *CASL: Comprehensive Assessment of Spoken Language*. Circle Pines, MN: American Guidance Services, 1999.

CARVALHO, B. dos S. *Teste de figuras para discriminação fonêmica: proposta e aplicação.*, 2007.

CARVALHO, C. et al. Literacia e ensino da compreensão na leitura. *Revista Interações*, 2011.

CASTLES, A.; RASTLE, K.; NATION, K. Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, v. 19, n. 1, p. 5-51, 2018.

CATTS, H. W.; ADLOF, S. M.; WEISMER, S. E. Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading, 2006.

CATTS, H. W.; HOGAN, T. P.; ADLOF, S. M. Developmental changes in reading and reading disabilities. In: *The connections between language and reading disabilities*. New York: Psychology Press, 2005. p. 38-51.

CHEN, H. et al. Contributions of decoding and listening comprehension to reading comprehension at different levels: Exploring the mediating roles of oral and silent reading fluency. *Learning and Individual Differences*, v. 117, p. 102582, 2025.

CIELO, C. A. Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade. *Pró-Fono*, v. 14, n. 3, p. 301-312, 2002.

CLARKE, P. J. et al. Ameliorating children's reading-comprehension difficulties: A randomized controlled trial. *Psychological Science*, v. 21, n. 8, p. 1106-1116, 2010.

CLINTON-LISELL, V. Does reading while listening to text improve comprehension compared to reading only? A systematic review and meta-analysis. *Educational Research: Theory and Practice*, v. 34, n. 3, p. 133-155, 2023.

CLINTON-LISELL, V. Listening ears or reading eyes: A meta-analysis of reading and listening comprehension comparisons. *Review of Educational Research*, v. 92, n. 4, p. 543-582, 2022.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Caracterização do desempenho de escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental em compreensão de leitura. *Revista CEFAC*, v. 18, n. 4, p. 941-951, 2016.

CUNHA, V. L. O.; MARTINS, M. A.; CAPELLINI, S. A. Relação entre fluência e compreensão leitora em escolares com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 33, p. e33314, 2017.

CUNHA, V. L. O.; OLIVEIRA, A. M.; CAPELLINI, S. A. Compreensão de leitura: princípios avaliativos e interventivos no contexto educacional. *Revista Teias*, p. 221-240, 2010.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Desempenho de escolares de 1ª a 4ª série nas provas de habilidades metafonológicas e de leitura – PROHMELE. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 14, p. 56-68, 2009.

DAGNAW, A. T. Revisiting the role of breadth and depth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *Cogent Education*, v. 10, n. 1, p. 2217345, 2023.

DARÓZ, E. P.; AZEVEDO, N. P. G. de. Língua falada e (ou) língua escrita? A BNCC e o ensino de língua portuguesa sob uma análise discursiva. *Periferia*, v. 15, n. 1, p. e78348, 2023.

DE AZEVEDO, I. C. M.; DAMACENO, T. M. S. S. Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. *Revista de Estudos de Cultura*, n. 7, p. 83-92, 2017.

DE SOUZA, L. G. G. et al. Vocabulário, consciência sintática e leitura nas dificuldades de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, v. 41, n. 126, p. 489-497, 2024.

DENTON, C. A. et al. A meta-analysis of the effects of foundational skills and multicomponent reading interventions on reading comprehension for primary-grade students. *Learning and Individual Differences*, v. 93, p. 102062, 2022.

DUFF, F. J. et al. Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 56, n. 8, p. 848-856, 2015.

DUKE, N. K.; CARTWRIGHT, K. B. The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, v. 56, p. S25-S44, 2021.

DUNN, L. M.; DUNN, L. M. *Peabody Picture Vocabulary Test.*, 1965.

DUNN, L. M. et al. *Teste de Vocabulário por Figuras Peabody – versão brasileira.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

EFAPE-SP. *Currículo Paulista: Língua Portuguesa – Ensino Fundamental.* São Paulo: SEE-SP; EFAPE, 2021.

ERBELI, F. et al. Exploring the machine learning paradigm in determining risk for reading disability. *Scientific Studies of Reading*, v. 27, n. 1, p. 5-20, 2023.

ETIKAN, I. et al. Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, v. 5, n. 1, p. 1-4, 2016.

FACIONE, P. A. *Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction.* Research findings and recommendations. Newark: American Philosophical Association, 1990.

FERNANDES, S. et al. Reading development in European Portuguese: Relationships between oral reading fluency, vocabulary and reading comprehension. *Reading and Writing*, v. 30, p. 1987-2007, 2017.

FILDERMAN, M. J. et al. A meta-analysis of the effects of reading comprehension interventions on the reading comprehension outcomes of struggling readers in third through 12th grades. *Exceptional Children*, v. 88, n. 2, p. 163-184, 2022.

FLEISS, J. L.; COHEN, J. The equivalence of weighted kappa and the intraclass correlation coefficient as measures of reliability. *Educational and Psychological Measurement*, v. 33, n. 3, p. 613-619, 1973.

FOORMAN, B. R.; WU, Y.-C.; QUINN, J. M.; PETSCHER, Y. How do latent decoding and language predict latent reading comprehension: Across two years in grades 5, 7, and 9? *Reading and Writing*, 2020.

GARCÍA, J. R.; CAIN, K. Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of Educational Research*, v. 84, n. 1, p. 74-111, 2014.

GIACOMONI, C. H.; STEIN, L. M.; FONSECA, R. *TDE 2 – Teste de Desempenho Escolar*. 2. ed. São Paulo: Vetor, 2019.

GIL, B. D. Ensino de vocabulário e competência lexical. *Gragoatá*, 2016.

GOUGH, P. B.; TUNMER, W. E. Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, v. 7, n. 1, p. 6-10, 1986.

GRAHAM, S.; SANTOS, D. *Strategies for Second Language Listening: Current Scenarios and Improved Pedagogy*. Cham: Springer, 2015.

GRANT, J. S.; DAVIS, L. L. Selection and use of content experts for instrument development. *Research in Nursing & Health*, v. 20, n. 3, p. 269-274, 1997.

GUIMARÃES, S. B.; MOUSINHO, R. Papel do vocabulário para as habilidades de compreensão leitora. *Psico-USF*, v. 24, p. 685-697, 2019.

HJETLAND, H. N. et al. Pathways to reading comprehension: A longitudinal study from 4 to 9 years of age. *Journal of Educational Psychology*, v. 111, n. 5, p. 751, 2019.

HJETLAND, H. N. et al. Preschool pathways to reading comprehension: A systematic meta-analytic review. *Educational Research Review*, v. 30, p. 100323, 2020.

HOGAN, T. P.; ADLOF, S. M.; ALONZO, C. N. On the importance of listening comprehension. *International Journal of Speech-Language Pathology*, v. 16, n. 3, p. 199-207, 2014.

HOOVER, W. A.; GOUGH, P. B. The simple view of reading. *Reading and Writing*, v. 2, n. 2, p. 127-160, 1990.

HOOVER, W. A.; TUNMER, W. E. The simple view of reading: Three assessments of its adequacy. *Remedial and Special Education*, v. 39, n. 5, p. 304-312, 2018.

HOOVER, W. A.; TUNMER, W. E. *The cognitive foundations of reading and its acquisition: A framework with applications connecting teaching and learning*. Cham: Springer, 2020.

JACOBSON, J.; LAPP, D.; FLOOD, J. A seven-step instructional plan for teaching English-language learners to comprehend and use homonyms, homophones, and homographs. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 51, n. 2, p. 98-111, 2007.

JAGO, L. S. et al. The effect of preschool vocabulary and grammar on early reading comprehension and word reading: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, p. 100680, 2025.

JENKINS, J. R.; DIXON, R. Vocabulary learning. *Contemporary Educational Psychology*, v. 8, n. 3, p. 237-260, 1983.

JOLY, M. C. R. A.; ISTOME, A. C. Compreensão em leitura e capacidade cognitiva: estudo de validade do Teste Cloze Básico-MAR. *Psic: Revista da Vetor Editora*, v. 9, n. 2, p. 219-228, 2008.

JOSHI, R. M. Simple view of reading (SVR) in different orthographies: Seeing the forest with the trees. In: LACHMANN, T.; WEIS, T. (eds.). *Reading and Dyslexia*. Literacy Studies, v. 16. Cham: Springer, 2018.

KAUFMAN, A. S.; KAUFMAN, N. L. *Kaufman Test of Educational Achievement – Comprehensive Form*. Circle Pines, MN: American Guidance Service, 2004.

KILLINGLY, C. et al. Reciprocal relationships among reading and vocabulary over time: A longitudinal study from grade 1 to 5. *Reading and Writing*, v. 38, n. 3, p. 605-625, 2025.

KIM, Y.-S. G. Why the simple view of reading is not simplistic: Unpacking component skills of reading using a direct and indirect effect model of reading (DIER). *Scientific Studies of Reading*, v. 21, n. 4, p. 310-333, 2017.

KIM, Y.-S. G.; WAGNER, R. K. Text (oral) reading fluency as a construct in reading development: An investigation of its mediating role for children from grades 1 to 4. *Scientific Studies of Reading*, v. 19, n. 3, p. 224-242, 2015.

KIM, Y.-S. G. Toward integrative reading science: The direct and indirect effects model of reading. *Journal of Learning Disabilities*, v. 53, n. 6, p. 469-491, 2020.

KINTSCH, W. *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

KENDEOU, P. et al. Knowledge revision processes in refutation texts. *Discourse Processes*, v. 51, n. 5-6, p. 374-397, 2014.

KENDEOU, P.; O'BRIEN, E. J. Reading comprehension theories: A view from the top down. In: *The Routledge Handbook of Discourse Processes*. New York: Routledge, 2017. p. 7-21.

LAWRENCE, J. What can the simple view of reading teach us about disciplinary literacy? *Reading Ways Publications*, 2021.

LEFEVRE, E. et al. Reading comprehension resiliency in adolescents with and without dyslexia relates to vocabulary, listening comprehension and socioeconomic status. *Learning and Instruction*, v. 96, p. 102081, 2025.

LINSTONE, H. A.; TUROFF, M. *The Delphi method: techniques and applications*. Newark: New Jersey Institute of Technology, 2002.

LI, M.; KIRBY, J. R. The effects of vocabulary breadth and depth on English reading. *Applied Linguistics*, v. 36, n. 5, p. 611-634, 2015.

LIU, Y.; GROEN, M. A.; CAIN, K. The association between morphological awareness and reading comprehension in children: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 2024.

LUO, Y. et al. The effect of vocabulary depth and breadth on English listening comprehension can depend on how comprehension is measured. *Frontiers in Psychology*, v. 12, p. 657573, 2021.

MARÍLIA. PREFEITURA MUNICIPAL. Dados de Marília. Disponível em: <https://www.marilia.sp.gov.br/portal/servicos/1002/dados-de-marilia/>. Acesso em: 17 ago. 2025.

MARTIN, C. *York Assessment of Reading for Comprehension (YARC)*. 2011.

MARTINS, M. A.; CAPELLINI, S. A. Relação entre fluência de leitura oral e compreensão de leitura. In: *CoDAS*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2019. p. e20170244.

MCKEOWN, M. G. Effective vocabulary instruction fosters knowing words, using words, and understanding how words work. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 2019.

MEGHERBI, H.; SEIGNEURIC, A.; EHRLICH, M. F. Reading comprehension in French 1st and 2nd grade children: Contribution of decoding and language comprehension. *European Journal of Psychology of Education*, v. 21, p. 135-147, 2006.

MENDES, M. R. Vocabulário e compreensão oral: efeitos num programa de intervenção na compreensão leitora. *Universidade do Minho*, 2021.

MONAGHAN, P. et al. Statistical learning ability at 17 months relates to early reading skills via oral language. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 246, p. 106002, 2024.

MOOJEN, S. et al. *CONFIAS – Consciência Fonológica: instrumento de avaliação sequencial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

NAGY, W.; TOWNSEND, D. Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly*, v. 47, n. 1, p. 91-108, 2012.

NALOM, A. F. O.; SOARES, A. J. C.; CÁRNIO, M. S. A relevância do vocabulário receptivo na compreensão leitora. *CoDAS*, 2015.

NATION, K. Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties*, v. 24, n. 1, p. 47-73, 2019.

NATION, K.; SNOWLING, M. J. Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, v. 27, n. 4, p. 342-356, 2004.

NEALE, M. D.; WHETTON, C.; McCULLOCH, K. *Neale Analysis of Reading Ability – Revised: Manual for Schools*. London: GL Assessment, 1997.

NIKAEDO, C. et al. Nível de leitura e compreensão de sentenças faladas no ensino fundamental: diagnóstico diferencial dos problemas de leitura, 2006.

OAKHILL, J.; CAIN, K. The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, v. 16, n. 2, p. 91-121, 2012.

ODEGARD, T. N.; FARRIS, E. A.; WASHINGTON, J. A. Exploring boundary conditions of the listening comprehension–reading comprehension discrepancy index. *Annals of Dyslexia*, v. 72, n. 2, p. 301-323, 2022.

OLIVEIRA, A. M.; CAPELLINI, S. A. Compreensão leitora de palavras e frases: elaboração de procedimento avaliativo. *Psicologia em Estudo*, v. 18, p. 293-301, 2013.

OLIVEIRA, A. M. et al. Tradução e adaptação cultural da Bateria de Avaliação dos Processos de Leitura – PROLEC-SE-R. In: *CoDAS*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2019. p. e20180204.

OLIVEIRA, M.; MOTA, M. M. P. E. El Modelo Simple de la Lectura explica la comprensión de la lectura en portugués? *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 17, n. 1, p. 306-322, 2017.

OSBORNE, J.; COLLINS, S.; RATCLIFFE, M.; MILLAR, R.; DUSCHL, R. What “ideas-about-science” should be taught in school science? A Delphi study of the expert community. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 40, n. 7, p. 692–720, 2003.

OUELLETTE, G. P. What’s meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, v. 98, n. 3, p. 554, 2006.

PASQUALI, L. Princípios de elaboração de escalas psicológicas. *Revista de Psiquiatria Clínica*, v. 25, n. 5, p. 206-213, 1998.

PASQUALI, L. Testes psicológicos: conceitos, história, tipos e usos. In: *Técnicas de exame psicológico – TEP: fundamentos das técnicas psicológicas*, v. 1, p. 13-56, 2001.

PENG, P. et al. Simple view of reading in Chinese: A one-stage meta-analytic structural equation modeling. *Review of Educational Research*, v. 91, n. 1, p. 3-33, 2021.

PERFETTI, C. Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, v. 11, n. 4, p. 357-383, 2007.

PERFETTI, C.; STAFURA, J. Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, v. 18, n. 1, p. 22-37, 2014.

PERFETTI, C.; YANG, C.-L.; SCHMALHOFER, F. Comprehension skill and word-to-text integration processes. *Applied Cognitive Psychology*, v. 22, n. 3, p. 303-318, 2008.

PINHEIRO, F. H.; CAPELLINI, S. A. Treinamento auditivo em escolares com distúrbio de aprendizagem. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 22, p. 49-54, 2010.

PORTER, S. B. et al. Characterizing the knowledge of educators across the tiers of instructional support. *Annals of Dyslexia*, v. 72, n. 1, p. 79-96, 2022.

QUINN, J. M. et al. Developmental relations between vocabulary knowledge and reading comprehension: A latent change score modeling study. *Child Development*, v. 86, n. 1, p. 159-175, 2015.

RABADI, R. I. Examining the role of breadth and depth of vocabulary knowledge in reading comprehension of English language learners. *Jordan Journal of Modern Languages & Literatures*, v. 15, n. 1, p. 327-345, 2023.

RAWSON, K. A.; KINTSCH, W. Rereading effects depend on time of test. *Journal of Educational Psychology*, v. 97, n. 1, p. 70-80, 2005.

SANTOS, A. S.; CASTRO, S. L. *TIL: Teste de Idade de Leitura.*, 2006.

SANTOS, B. dos; CAPELLINI, S. A. Programa de remediação com a nomeação rápida e leitura para escolares com dislexia: elaboração e significância clínica. In: *CoDAS*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2020. p. e20180127.

SCARBOROUGH, H. Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice. In: NEUMAN, S.; DICKINSON, D. (eds.). *Handbook of Early Childhood Literacy Research*, v. 1. New York: Guilford Press, 2001. p. 97-110.

SCHRANK, F. A. et al. *Woodcock-Johnson IV Tests of Achievement: Form C*. Itasca, IL: Riverside Publishing Company, 2014.

SCHRANK, F. A.; WENDLING, B. J. The Woodcock-Johnson IV. In: *Contemporary Intellectual Assessment: Theories, Tests, and Issues*, p. 383-400, 2018.

SEYMOUR, P. H. K.; ARO, M.; ERSKINE, J. M. Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, v. 94, p. 143-174, 2003.

SEMEL, E. M. et al. *Clinical Evaluation of Language Fundamentals.*, 2003.

SILVA, C. da; CAPELLINI, S. A. Correlação de habilidades cognitivo-linguísticas de escolares submetidos a intervenção fonológica. *Revista Psicopedagogia*, v. 38, n. 117, p. 305-316, 2021.

SILVA, M. A. B. da; AZEVEDO, C. Desigualdades educacionais e letramento. *Educação e Pesquisa*, v. 44, p. e171299, 2018.

SIM-SIM, I. *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2007. Disponível em: https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf.

SNOWLING, M. J.; HULME, C. Annual Research Review: Reading disorders revisited – the critical importance of oral language. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 62, n. 5, p. 635-653, 2021.

SNOWLING, M. J. et al. *YARC – York Assessment of Reading for Comprehension: Passage Reading.*, 2009.

SNOWLING, M. J.; HULME, C. The Reading Is Language Model: A theoretical framework for language and reading development and intervention. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2025.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

STAHL, S. A.; JACOBSON, M. G. Vocabulary difficulty, prior knowledge, and text comprehension. *Journal of Reading Behavior*, v. 18, n. 4, p. 309-323, 1986.

STANOVICH, K. E. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of Education*, v. 189, n. 1-2, p. 23-55, 2009.

SUCENA, A.; CASTRO, S. L. *ALEPE – Avaliação da Leitura em Português Europeu*. Lisboa: CEGOC-TEA, 2011.

SUGGATE, S. et al. From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development*, v. 47, p. 82-95, 2018.

SPEAR-SWERLING, L. Listening comprehension, the Cinderella skill. *Perspectives on Language and Literacy*, p. 9-15, 2016.

TANNENBAUM, K. R.; TORGESEN, J. K.; WAGNER, R. K. Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies of Reading*, v. 10, n. 4, p. 381-398, 2006.

TEIXEIRA, B. S. et al. Compreensão oral e leitora e consciência sintática nas alterações de leitura e escrita. *Revista CEFAC*, v. 18, n. 6, p. 1370-1378, 2016.

TILDEN, V. P.; NELSON, C. A.; MAY, B. A. Use of qualitative methods to enhance content validity. *Nursing Research*, v. 39, n. 3, p. 172-175, 1990.

TILSTRA, J.; McMASTER, K.; VAN DEN BROEK, P.; KENDEOU, P.; RAPP, D. Simple but complex: Components of the simple view of reading across grade levels. *Journal of Research in Reading*, v. 32, n. 4, p. 383-401, 2009.

TOBIA, V.; BONIFACCI, P. The simple view of reading in a transparent orthography: The stronger role of oral comprehension. *Reading and Writing*, v. 28, n. 7, p. 939-957, 2015.

VAN TEIJLINGEN, E.; HUNDLEY, V. The importance of pilot studies. *Social Research Update*, n. 35, p. 1-4, 2001.

VERHOEVEN, L.; VAN LEEUWE, J.; VERMEER, A. Vocabulary growth and reading development across the elementary school years. *Scientific Studies of Reading*, 2011.

VERHOEVEN, L.; VOETEN, M.; VERMEER, A. Beyond the simple view of early first and second language reading: The impact of lexical quality. *Journal of Neurolinguistics*, v. 50, p. 28-36, 2019.

VILHENA, D. de A.; PINHEIRO, Â. M. V. Fidedignidade, validade e normatização do Teste de Leitura: compreensão de sentenças. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 36, p. e36325, 2021.

WAGNER, R. K. et al. *The Test of Silent Reading Efficiency and Comprehension (TOSREC)*. Austin, TX: PRO-ED, 2010.

WAGNER, R. K.; MEROS, D. Vocabulary and reading comprehension: Direct, indirect, and reciprocal influences. *Focus on Exceptional Children*, 2010.

WALQUIST-SØRLI, L. et al. Are speech sound difficulties risk factors for difficulties in language and reading skills? A systematic review and meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 2025.

WANG, T.; ZHANG, H. Reciprocal effects of vocabulary breadth, vocabulary depth, and reading comprehension: A cross-lagged panel analysis in Chinese-speaking EFL learners. *Humanities and Social Sciences Communications*, v. 12, n. 1, p. 1-10, 2025.

WEBB, S.; NATION, P. *How Vocabulary Is Learned*. Oxford: Oxford University Press, 2017.

WECHSLER, D. *Wechsler Individual Achievement Test.*, 1992.

WIEDERHOLT, J.; BRYANT, B. *Gray Oral Reading Tests – Fifth Edition*. Austin, TX: PRO-ED, 2012.

WOLF, M. C. et al. The relationship between reading and listening comprehension: Shared and modality-specific components. *Reading and Writing*, v. 32, n. 7, p. 1747-1767, 2019.

WOOD, E.; BIGGS, K.; MOLNAR, M. Dynamic assessments of word reading skills in diverse school-age children: A meta-analysis. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, v. 9, n. 3, p. 817-835, 2024.

WOODCOCK, R. W. *Woodcock Reading Mastery Tests.*, 1973.

WREN, S. *The Cognitive Foundations of Learning to Read: A Framework*. Austin, TX: SEDL, 2001. Disponível em: <https://sedl.org/reading/framework/framework.pdf>.

ZANELLA, F. X. V. Elaboração de material didático baseado no Design Thinking para professores sobre vocabulário. *Universidade de São Paulo*, 2019.

ZENG, Y. et al. Vocabulary instruction for English learners: A systematic review connecting theories, research, and practices. *Education Sciences*, v. 15, n. 3, p. 262, 2025.

APÊNDICE A

Formulário de Avaliação para Juízes

Prezada Juíza,

O material enviado faz parte do projeto de pesquisa de um Mestrado Acadêmico, intitulado “*Protocolo de avaliação do vocabulário, compreensão auditiva e de leitura*”, que tem como objetivos elaborar e aplicar um protocolo de avaliação do vocabulário, compreensão auditiva e leitura em escolares do 1º e 5º ano do Ensino Fundamental I.

Você está recebendo um protocolo composto por 4 partes: vocabulário, compreensão auditiva, compreensão de leitura e compreensão oral de texto lido. Uma das etapas da elaboração do protocolo é o julgamento do seu conteúdo feito por especialistas, os juízes, que averiguam se a material mede uma amostra representativa de todas as crenças, sentimentos e tendências de ação referentes ao fenômeno estudado (PASQUALI, 1998).

Os juízes devem analisar o protocolo como um todo, determinando sua abrangência; se cada domínio ou conceito foi adequadamente coberto pelo conjunto de itens e se todas as dimensões foram incluídas (TILDEN; NELSON; MAY, 1990); e, individualmente, verificando sua clareza e pertinência (GRANT; DAVIS, 1997).

Considerando sua experiência na área gostaríamos de convidá-lo para nos auxiliar no processo de julgamento do material que, posteriormente, será aplicado com escolares do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Para tanto, elaboramos um protocolo (que segue em anexo juntamente com o protocolo de avaliação) e solicitamos seu preenchimento e devolução no prazo até o **dia 25 de abril de 2025**.

Agradecemos desde já sua disponibilidade e contribuição.

Fga. Bianca Rodrigues dos Santos
Profª Drª Simone Aparecida Capellini

1. QUANTOS AOS ASPECTOS GERAIS DO PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO

Para responder, assinale com um “x”, considere: “DT” para discordo totalmente, “D” para discordo, “NN” para nem discordo nem concordo, “C” para concordo e “CT” para concordo totalmente.

ASPECTOS GERAIS DO PROTOCOLO	JULGAMENTO				
	DT	D	NN	C	CT
Tamanho da fonte					
Tipo da fonte					
Instrução Parte 1 - Vocabulário					
Instrução Parte 2 – Compreensão Auditiva					
Instrução Parte 3 – Compreensão de Leitura					
Instrução Parte 4 – Compreensão Oral de Texto Lido					
Ilustrações Parte 1 - Vocabulário					
Ilustrações Parte 2 – Compreensão Auditiva					
Ilustrações Parte 3 – Compreensão de Leitura					
Ilustrações Parte 4 – Compreensão Oral de Texto Lido					

Observações/apontamentos:

2. QUANTO AOS ITENS QUE COMPÕEM O PROTOCOLO

Os itens serão julgados considerando os critérios propostos por Pasqualli (1996) descritos abaixo e os aspectos gramaticais.

A) Critérios

- Critério de Objetividade (CO): os itens devem cobrir comportamentos desejáveis (atitude) ou característicos (personalidade). O respondente, nesse caso, deve poder concordar, discordar ou opinar sobre se tal comportamento convém ou não para ele, isto é, os itens devem expressar desejabilidade ou preferência.
- Critério da simplicidade (CS): um item deve expressar uma única ideia, não gerando confusão no respondente.
- Critério da clareza (CC): o item deve ser inteligível até para o estrato mais baixo da população meta; portanto, utilizar frases curtas, com expressões simples e inequívocas.

- Critério da relevância (CR): a expressão (frase) deve ser consistente com o traço, ou seja, o item não deve sugerir um atributo diferente do definido.
- Critério da precisão (CP): o item deve ter uma posição definida em seu atributo e ser distinto dos demais itens que cobrem o mesmo contínuo.
- Critério da amplitude (CA): esse critério de fato se refere à escala total e afirma que o conjunto dos itens referentes ao mesmo atributo deve cobrir toda a extensão de magnitude do contínuo desse atributo.
- Critério da modalidade (CM): formular frases com expressões de reação modal, isto é, não utilizar expressões extremas, como "excelente" ou "miserável".
- Critério da credibilidade (CD): o item deve ser formulado de modo que não pareça ridículo, despropositado ou infantil.

B) Aspectos gramaticais

- ES (extensão da sentença)
- EF (estruturação frasal)
- V (vocabulário utilizado)

Após a leitura dos critérios, responda escrevendo o número, considerando: “1” para discordo totalmente, “2” para discordo, “3” para nem discordo nem concordo, “4” para concordo e “5” para concordo totalmente, para cada um dos itens analisados

ITEM	CRITÉRIOS								GRAMÁTICA		
	CO	CS	CC	CR	CP	CA	CM	CD	ES	EF	V
1. Parte 1: Vocabulário											
2. Parte 2: Compreensão Auditiva											
3. Parte 3: Compreensão de Leitura											
4. Parte 4: Compreensão Oral de Texto Lido											

Apontamentos:

ANEXO A

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Protocolo de Avaliação da Compreensão Auditiva e Leitura: Elaboração e Estudo Piloto.

Pesquisador: BIANCA RODRIGUES DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 86557625.8.0000.5406

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia e Ciências/ UNESP - Campus de Marília

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.702.955

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "Protocolo de Avaliação da Compreensão Auditiva e Leitura: Elaboração e Estudo Piloto" foi submetido para análise ética deste CEP em 19/02/2025 sob CAEE: 86557625.8.0000.5406. O projeto apresenta elementos textuais para análise ética, com contextualização do tema e bibliografia atualizada cientificamente. Apresenta os procedimentos metodológicos, os quais estão descritos, delineados de acordo com os objetivos que pretende alcançar. Tem como objetivo elaborar um protocolo de avaliação do vocabulário, da compreensão auditiva e de leitura para escolares do Ensino Fundamental I na faixa etária de 6 a 10 anos e 11 meses de idade e verificar a aplicabilidade do protocolo de avaliação elaborado deste estudo. Trata-se de um estudo prospectivo e transversal. O método inclui a realização de duas fases: Fase 1 que objetiva elaborar um instrumento de avaliação para análise do vocabulário, da compreensão auditiva e de leitura para escolares do Ensino Fundamental I que será realizado a partir da revisão de literatura, e Fase 2, na qual será realizado o estudo piloto com 50 escolares na faixa etária de 6 anos a 10 anos e 11 meses para verificar a viabilidade da aplicação do protocolo elaborado.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Elaborar um protocolo de avaliação do vocabulário, da compreensão auditiva e de leitura para escolares do Ensino Fundamental I na faixa etária de 6 a 10 anos e 11 meses de idade e

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737 - Prédio da Administração

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

Fax: (14)3402-1310

E-mail: cep.marilia@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 7.702.955

verificar a aplicabilidade do protocolo de avaliação elaborado deste estudo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

1. Riscos: cansaço, devido as provas aplicadas exigirem atenção e concentração.
2. Benefícios: oferecer dados sobre a relação do vocabulário com o desempenho da leitura, uma vez que quanto mais amplitude e profundidade de vocabulário no desenvolvimento do escolar, melhor o desempenho na leitura e compreensão leitora.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa analisada permitirá a elaboração de um protocolo de avaliação que possa ser utilizado no contexto clínico e educacional para identificar alterações de vocabulário e leitura.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1) O Projeto de pesquisa " Protocolo de Avaliação da Compreensão Auditiva e Leitura: Elaboração e Estudo Piloto" foi submetido em 19/02/2025 está delineado e contém elementos textuais necessários para análise ética deste CEP.
- 2) O documento da Folha de Rosto foi assinado em 08/01/2025 pela pesquisadora, em 08/01/2025 pela responsável da instituição proponente e submetido em 19/02/2025. Está preenchido com todas as informações necessárias.
- 3) O documento Autorização da instituição foi assinado no dia 17/12/2024 e submetido em 19/02/2025, contém o nome da pesquisa e o nome da pesquisadora e, em seu conteúdo a responsável autoriza a pesquisa por meio de sua assinatura e carimbo institucional.
- 4) O documento do TCLE, para os pais, e do Termo de Assentimento, para as crianças participantes, foi submetido em 19/02/2025. Em seu conteúdo descreve que a participação é voluntária, versa sobre sigilo e anonimato, e descreve os riscos e benefícios da participação na pesquisa.
- 5) O documento "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_2524489_E1" foi submetido em 25/03/2025 contendo o cronograma atualizado.
- 6) O Cronograma foi submetido em 25/03/2025 de forma adequada com as datas atualizadas.

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737 - Prédio da Administração
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 17.525-900
UF: SP **Município:** MARILIA
Telefone: (14)3402-1346 **Fax:** (14)3402-1310 **E-mail:** cep.marilia@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA**



Continuação do Parecer: 7.702.955

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As alterações sugeridas em relação ao cronograma da pesquisa foram devidamente atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_252489_E1.pdf	25/03/2025 16:25:49		Aceito
Outros	CronogramaDeExecucaoAtualizadoPesquisaBiancaRSantos.pdf	25/03/2025 16:22:01	BIANCA RODRIGUES DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	BiancaRodriguesdosSantosTermoAssentimentoEscolares.pdf	19/02/2025 10:19:51	BIANCA RODRIGUES DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	BIANCATERMODECONSENTIMENTOLIVREEESCLARECIDOPARAPAIIS.pdf	19/02/2025 10:19:39	BIANCA RODRIGUES DOS SANTOS	Aceito
Declaração de concordância	AutorizacaoSecretariadaEducacaodeAssis.pdf	19/02/2025 10:19:28	BIANCA RODRIGUES DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDePesquisaMestrado_Bianca.pdf	19/02/2025 10:18:35	BIANCA RODRIGUES DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoCEP_BiancaRodriguesdosSantosassinado.pdf	19/02/2025 10:17:18	BIANCA RODRIGUES DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737 - Prédio da Administração
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 17.525-900
UF: SP **Município:** MARILIA
Telefone: (14)3402-1346 **Fax:** (14)3402-1310 **E-mail:** cep.marilia@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 7.702.955

MARILIA, 11 de Julho de 2025

Assinado por:
ELIZABETE CRISTINA DE SOUZA DE AGUIAR MONTEIRO
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737 - Prédio da Administração
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 17.525-900
UF: SP **Município:** MARILIA
Telefone: (14)3402-1346 **Fax:** (14)3402-1310 **E-mail:** cep.marilia@unesp.br