

Capovilla, F.C.; Capovilla, A.G.; **Nunes, L.R.**; Araújo, I.;
Nunes, D.R.; Nogueira, D.; Bernat, A.B. (1997).
Versão brasileira do Teste de Vocabulário por
Imagens Peabody. *Distúrbios da Comunicação, 8* (2),
151-162.

**VERSÃO BRASILEIRA DO TESTE DE VOCABULÁRIO POR IMAGENS
PEABODY: DADOS PRELIMINARES**

Fernando Capovilla, Alessandra Capovilla

(Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo),

Leila Nunes, Ivânia Araújo, Débora Nunes, Daniel Nogueira, Ana Beatriz Bernat

(Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

Resumo

O vocabulário receptivo-auditivo de pessoas entre 2a6m e 18a com distúrbios de comunicação pode ser avaliado via *Teste de Vocabulário por Imagens Peabody (TVIP)*. São descritos dois estudos preliminares com vistas à normatização. No primeiro TVIP foi aplicado coletivamente em sala de aula a amostra de 687 entre pré-escola e oitava série de escola pública fluminense. Houve equivalência entre pontuação simples e piso-teto; sensibilidade a idade e série escolar e aos níveis profissional paterno e escolar materno; e correlação com desempenho acadêmico. No segundo ele foi aplicado individualmente a amostra de 250 entre maternal e pré-3 de duas escolas paulistas, pública e particular. Houve sensibilidade a idade e série escolar; correlação com vocabulário expressivo; efeito de nível econômico do pai e de escolaridade da mãe entre 2a6m e 5a6m, e de tipo de escola (particular melhor) entre 5a6m e 6a6m.

Palavras-chave: Vocabulário, vocabulário receptivo, vocabulário expressivo, teste

**BRAZILIAN VERSION OF THE PEABODY PICTURE VOCABULARY TEST:
PRELIMINARY DATA**

Abstract

Receptive-auditory vocabulary in children aged 2y6m-18y with communication impairments may be assessed via *Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT)*. Two preliminary studies aiming at its Brazilian normatization are described. In Study 1 *PPVT* was collectively applied in the classroom to a sample of 687 from pre-school to 8th grade from a public school in Rio de Janeiro. Scores were sensitive to age and school levels, and to the levels of father's income and mother's education. Simple scores were as good as floor-ceiling ones. In Study 2 *PPVT* was applied individually to a sample of 250 from nursery to 3rd level of pre-school of two schools, public and private, in São Paulo. Scores were sensitive to age and school levels, and positively correlated to expressive vocabulary. Performance was affected by parents' socio-economic status from 2y6m-5y6m, and by school type (private school best) from 5y6m- 6y6m.

Key-words: Vocabulary, receptive vocabulary, expressive vocabulary, test

O vocabulário auditivo é um requisito para a recepção e o processamento de informação auditiva. Portanto, a extensão do vocabulário é uma importante medida da habilidade intelectual. De fato, tem sido demonstrado que a prova de vocabulário é o melhor índice individual de aproveitamento escolar (Dale & Reichert, 1957) e que as subprovas de vocabulário são as que mais contribuem para os escores das provas de inteligência geral (Elliott, 1983). O vocabulário está fortemente correlacionado com a habilidade de leitura e com o quociente de inteligência (Eysenck & Keane, 1990). A correlação com a inteligência geral decorre do fato de que a aquisição do vocabulário requer o uso de informações contextuais para fazer inferências plausíveis sobre o significado de uma palavra desconhecida. Sternberg (1985) fornece um exemplo de como as inferências são empregadas para derivar significado de palavras desconhecidas a partir do contexto frasal em que aparecem: Numa sentença como “Ao amanhecer, o *blen* surgiu no horizonte brilhando intensamente” o significado (*sol*) da palavra desconhecida *blen* é dado pelo contexto frasal. Este mesmo tipo de *processamento ativo de construção de inferências* que *caracteriza a aquisição de vocabulário* também caracteriza a compreensão de leitura. Daí a relação entre vocabulário receptivo e compreensão de leitura.

Programas voltados à expansão do vocabulário tendem a ter forte impacto sobre a compreensão da leitura. Tem sido demonstrado (McKeon e cols., 1985) que boa parte do efeito dos procedimentos que buscam aumentar a compreensão de leitura em leitores fracos por meio da expansão do vocabulário deriva do desenvolvimento de habilidades inferenciais feitas em sentenças em que as palavras são usadas, mais do que simplesmente da rotineira aprendizagem das palavras juntamente com as suas definições. Naquele estudo o método de ensino de vocabulário baseado em contexto produziu maior melhora na compreensão global do texto do que o método de ensino de definições. Os leitores fracos mostraram maior habilidade em raciocinar com as novas palavras quando lhes era ensinado

o uso dessas novas palavras em contextos diferentes e a união de palavras relacionadas, do que quando eles simplesmente aprendiam as novas palavras juntamente com as suas definições. Já que os programas voltados à expansão do vocabulário têm impactos tão relevantes, é muito importante poder avaliar, por meio de instrumentos estandardizados, a eficácia relativa de diferentes programas.

O *Teste de Vocabulário por Imagens Peabody (TVIP)* avalia o desenvolvimento lexical no domínio receptivo, ou seja as habilidades de compreensão de vocabulário, de crianças entre dois anos e seis meses até 18 anos de idade. Ele fornece uma avaliação objetiva, rápida e precisa do vocabulário receptivo-auditivo em uma ampla variedade de áreas, incluindo pessoas, ações, qualidades, partes do corpo, tempo, natureza, lugares, objetos, animais, termos matemáticos, ferramentas e instrumentos. É indicado para avaliar o nível de desenvolvimento da linguagem receptiva em pré-escolares, bem como em crianças ou adultos que não lêem, que não escrevem e mesmo que não falam. O *TVIP* é especialmente apropriado para avaliar o vocabulário de pessoas incapazes de vocalizar palavras de modo inteligível, já que para avaliar a compreensão auditiva de palavras isoladas requer apenas que o examinando escolha a figura correspondente à palavra falada pelo examinador. É ideal para avaliar crianças ou adultos com distúrbios emocionais, psicose, autismo, retardo mental, afasias ou paralisia cerebral. Desde a sua versão original em inglês (Dunn, 1959) o teste tem sido revisado (Dunn & Dunn, 1981) e adaptado a outras línguas como espanhol (Dunn e cols., 1986). O *TVIP* correlaciona-se fortemente com a maior parte dos testes de vocabulário e de inteligência verbal. Uma revisão da literatura sobre a validade e a fidedignidade da versão original em inglês pode ser encontrada em Robertson e Eisenberg (1981).

A adaptação hispano-americana do *TVIP* (Dunn e cols., 1986) consiste em cinco pranchas de prática seguidas de 125 pranchas de teste, organizadas em ordem crescente de dificuldade. As pranchas são compostas de quatro desenhos de linha preta em fundo

branco. O teste é organizado de acordo com um modelo de múltipla escolha. Ele não requer que o examinando leia, escreva ou vocalize qualquer coisa. A tarefa do examinando consiste simplesmente em selecionar, dentre as alternativas, a figura que melhor representa a palavra falada apresentada pelo examinador. Na versão hispano-americana, o teste é administrado individualmente em cerca de 10 a 15 minutos. Em termos de indicação, o *TVIP* avalia o vocabulário receptivo-auditivo de examinandos entre dois anos e seis meses e 18 anos de idade. Pode ser empregado como prova de aproveitamento escolar ou de inteligência verbal, sendo também ideal em estudos longitudinais para avaliar o efeito de diversas variáveis sobre o desenvolvimento do vocabulário durante períodos extensos de tempo. Um de tais estudos longitudinais, por exemplo, avaliou os efeitos de generalização de ganhos de programas de tratamento de habilidades de linguagem em crianças com retardo no desenvolvimento da linguagem (Warren & Kaiser, 1986). No entanto, *TVIP* é pouco recomendado para crianças com perda auditiva ou visual acentuada.

Apesar de ser usado há mais de 35 anos em todo o mundo como meio de avaliar o efeito de programas educacionais, o *TVIP* ainda é pouco conhecido no Brasil e não há em nosso país traduções, adaptações ou normas brasileiras publicadas para seu emprego. De fato, tanto quanto sabemos, no Brasil não há qualquer instrumento padronizado disponível para pesquisadores, educadores e clínicos especificamente designado para avaliar vocabulário receptivo. Com os presentes estudos fizemos a tradução, a adaptação e o início da normatização do *TVIP* com o objetivo de buscar preencher esta lacuna, oferecendo assim uma versão brasileira do teste para uso por pesquisadores, educadores e clínicos. Neste ponto é pertinente lembrar aqui que *TVIP* já foi objeto de adaptação computadorizada com recursos de multimídia para permitir avaliar crianças não-falantes com severos déficits motores. Tal versão computadorizada, denominada *TVIP-Comp* (Capovilla e cols., 1996), é executável em microcomputadores AT 486 equipado com monitor SVGA e placa de voz digitalizada. Como periférico de *input* para registrar a

resposta de examinandos com diversas e severas deficiências motoras, pode empregar uma tela sensível ao toque, ou um *mouse* comum dotado de pequena alavanca adaptada a um de seus botões, ou uma placa digitalizadora de voz, ou um detector de gemidos de fabricação caseira ou mesmo um detector de direção de olhar. Quando a tela sensível ao toque não pode ser empregada, o programa faz varredura automática entre as alternativas, em velocidade ajustável ao grau de dificuldade motora da criança. Neste caso, quando a alternativa desejada estiver sendo iluminada, a única resposta requerida do examinando é um movimento voluntário discreto de uma parte qualquer do corpo, ou a emissão de um som como um gemido ou grunhido, ou mesmo o olhar dirigido a uma câmera. Demonstramos recentemente que as figuras do teste computadorizado têm clareza denotativa comparável àquela das figuras da versão tradicional. A disponibilidade de uma versão computadorizada torna ainda mais importante a realização de estudos de padronização do teste a partir de amostras brasileiras, objetivo que pode ser alcançado a partir dos presentes estudos.

Nos dois estudos foi empregada a versão traduzida literalmente da adaptação hispano-americana do teste, que contém 130 itens e destina-se a aplicação individual. Dentre os frutos de tais estudos destacam-se tábuas de normatização dessa versão traduzida para respondentes entre dois anos e seis meses a 14 anos; análises da confiabilidade e da *validade* do instrumento *TVIP* com base em *critérios externos* tais o *vocabulário expressivo* em crianças de maternal e pré-3, e o *desempenho em sala de aula* de escolares de primeiro grau; análises do grau de dificuldade de cada uma das pranchas componentes do teste, etc. Tais análises do grau de dificuldade dos vários itens permitem a reordenação das pranchas para a composição da adaptação brasileira. Tal reordenação é essencial para poder chegar a uma adaptação brasileira definitiva do teste a um novo idioma e ocorreu, por exemplo, quando o teste foi adaptado da versão original em inglês para a versão hispano-americana em espanhol por Dunn e cols. (1986).

Para a realização de nossos estudos, a partir da versão hispano-americana do *TVIP*, fizemos a tradução para o português dos 130 itens que compõem o teste. Tal tradução encontra-se em anexo. Nessa versão hispano-americana, bem como na versão original em inglês, o *TVIP* é administrado individualmente com base em complexos critérios de piso-teto que são definidos em termos da idade e desempenho dos avaliandos. A adoção de critérios de piso e teto é feita usualmente na aplicação individual do teste para poupar os examinandos de ter que ser submetidos a itens excessivamente fáceis ou difíceis. Para cálculo de piso, são computadas as oito respostas corretas consecutivas a partir de um item inicial que é determinado pela idade cronológica do examinando. Para cálculo de teto, o item final é determinado pela ocorrência de seis erros em oito respostas consecutivas. Duas importantes desvantagens da adoção dos critérios de piso e teto são a limitação do teste a uma modalidade de aplicação individual e a forte demanda de trabalho braçal nas fases de aplicação e de avaliação, já que podem ocorrer várias complicações que dificultam o estabelecimento dos critérios de piso e teto.

Dentre as complicações do critério de piso e teto destacam-se os casos de *piso retrógrado*, *dois ou mais pisos*, *dois ou mais tetos*, *ausência de piso* ou *ausência de teto*. O caso do *piso retrógrado* acontece quando o examinando comete um erro antes de conseguir completar oito acertos consecutivos a partir do ponto de início. Neste caso é recomendável regredir desde o ponto de início, aplicando os itens anteriores até obter oito acertos consecutivos. O caso dos *dois ou mais pisos* acontece quando o nível de habilidade do examinando é superior à sua idade cronológica, e conseqüentemente o critério de piso faria com que a prova começasse com itens que são demasiadamente fáceis para ele. Neste caso, para obtenção da pontuação piso-teto, é recomendado eliminar o(s) primeiro(s) piso(s) e computar apenas o último. Além disso, é recomendado desconsiderar todos os erros anteriores ao último piso, já que teoricamente supõe-se que todos os itens anteriores ao piso produziram respostas corretas. O caso dos *dois ou mais tetos* acontece

quando o nível de habilidade do examinando é inferior à sua idade cronológica, e consequentemente o critério de piso faria com que a prova começasse com itens demasiadamente difíceis para ele. Isto é relativamente frequente quando se lida com examinandos com atraso de desenvolvimento. Neste caso, para a obtenção a pontuação piso-teto, é recomendável considerar apenas o primeiro teto e eliminar o(s) seguinte(s). Além disso, é recomendado desconsiderar todos os itens posteriores ao primeiro teto, mesmo que sejam acertos, já que teoricamente supõe-se que todos os itens posteriores ao primeiro teto produziram respostas incorretas. A *ausência de piso* acontece quando os examinandos são muito jovens e imaturos, com idade cronológica próxima ao extremo inferior e nível de habilidade inferior à idade cronológica. Neste caso, o piso é definido como o item 1, e o escore corresponde ao número de acertos até o teto. Finalmente, a *ausência de teto* ocorre quando os examinandos são mais maduros e com desempenho superior, ou seja, com idade cronológica próxima ao extremo superior e nível de habilidade superior à idade cronológica. Neste caso o teto é definido como o item 125, e a pontuação piso-teto corresponde a 125 menos o número de erros a partir do piso.

Uma das primeiras questões que levantamos em nossos estudos é se aqueles complicados critérios de piso-teto seriam realmente necessários. Questionar a necessidade de tais critérios é relevante, uma vez que sua adoção inviabiliza a aplicação coletiva do teste, dada a heterogeneidade de desempenho e de idade (em meses) das crianças de uma mesma turma. A aplicação coletiva em sala de aula seria muito mais econômica e interessante para o contexto escolar, no entanto ela requereria a substituição da pontuação baseada nos critérios de piso-teto pela pontuação simples, ou seja, pela simples contagem de acertos a partir da aplicação de todos os itens do teste. Se pudesse ser efetivamente demonstrado que aqueles critérios de piso-teto são prescindíveis e que a pontuação simples, baseada na mera frequência de acertos a partir da aplicação de todos os 125 itens do teste, é essencialmente equivalente à pontuação piso-teto, então tal pontuação simples

poderia ser empregada em vez da piso-teto. Isto abriria caminho à aplicação coletiva do teste em sala de aula, e legitimaria a prática de tal aplicação coletiva no contexto escolar ao lado da prática tradicional de aplicação individual no contexto da clínica. A substancial economia de recursos resultante permitiria fazer uso do teste no contexto educacional, além do contexto clínico tradicional, possibilitando a realização de importantes pesquisas em metodologia de ensino e desenvolvimento da linguagem. Uma outra questão básica é que, de um ponto de vista estritamente lógico, a pontuação simples deve ser preferida à piso-teto especialmente quando as pranchas do teste ainda não se encontram ordenadas de acordo com o grau de dificuldade para a cultura à qual se está adaptando o teste.

Assim, o primeiro estudo comparou as pontuações simples e piso-teto com o objetivo de avaliar se a primeira poderia ser considerada equivalente à segunda. Adicionalmente ele buscou avaliar o efeito do nível de escolaridade da criança bem como dos níveis profissional e de escolaridade dos pais. Finalmente, ele buscou verificar a existência de correlação significativa entre o desempenho no *TVIP* e o desempenho em provas feitas em sala de aula, com vistas a obter indícios acerca de sua validade.

No primeiro estudo aplicamos coletivamente a versão traduzida do teste a uma amostra de 687 respondentes de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro. A amostra cobriu todos os respondentes de pré-escola até a oitava série daquela escola, com idades variando de seis a 18 anos (os respondentes entre 14 e 18 anos eram retardatários). O desenvolvimento do vocabulário receptivo mostrou-se função direta monotônica da faixa etária e do nível de escolaridade, havendo apenas um efeito de teto em torno da oitava série. Foram comparados dois critérios para avaliação das respostas: a pontuação piso-teto tradicional, própria para aplicação individual, e a pontuação simples, mais apropriada para aplicação coletiva em sala de aula. Como vimos, a pontuação piso-teto era estabelecida de acordo com a idade do respondente e de seu padrão de acertos e erros

conforme critérios bastante complexos, enquanto que a pontuação simples consistia meramente no total de acertos.

Assim, neste primeiro estudo o mesmo desempenho foi avaliado de acordo com os dois critérios com vistas a determinar a eventual existência de equivalência entre eles. A comparação entre os critérios foi feita por meio de análises estatísticas de comparação entre pares (i.e., entre um e outro nível escolar e entre uma e outra idade) subsequentes a análises de variância. Para a tradução do teste empregada no presente estudo de aplicação coletiva, os resultados indicaram que a pontuação simples foi tão discriminativa quanto a pontuação piso-teto. Foi também observada a existência de uma correlação positiva significativa entre o desempenho dos escolares no TVIP e seu desempenho em provas na sala de aulas. Isto foi encontrado a partir da segunda série quando os dados de provas escolares em sala de aula passaram a ficar disponíveis para comparação.

O erro padrão de mensuração e os coeficientes de consistência interna indicam que nossa tradução da adaptação hispano-americana do teste é surpreendentemente confiável, isto mesmo antes de qualquer reordenação dos itens a partir do registro de seus graus relativos de dificuldade. Na composição da amostra foi também observada uma correlação positiva entre o nível de escolaridade dos respondentes e o nível socio-econômico de seus pais. Assim, a contribuição dos níveis profissional e de escolaridade dos pais para as pontuações das crianças foi controlada por meio de análise de covariância. Isto permitiu identificar que o desempenho das crianças foi positivamente afetado pelo nível profissional paterno, mas não pelo materno; bem como pelo nível de escolaridade materno, mas não pelo paterno. Tais dados parecem fazer muito sentido: uma vez que a criança tende a passar mais tempo em contacto com a mãe do que com o pai, o nível de escolaridade da mãe torna-se mais importante do que o do pai. Também é concebível que quanto maior o nível profissional do pai, tanto melhores tendem a ser as condições de estimulação das crianças, com uma maior exposição a uma variedade de situações. Por outro lado, as mães

conforme critérios bastante complexos, enquanto que a pontuação simples consistia meramente no total de acertos.

Assim, neste primeiro estudo o mesmo desempenho foi avaliado de acordo com os dois critérios com vistas a determinar a eventual existência de equivalência entre eles. A comparação entre os critérios foi feita por meio de análises estatísticas de comparação entre pares (i.e., entre um e outro nível escolar e entre uma e outra idade) subsequentes a análises de variância. Para a tradução do teste empregada no presente estudo de aplicação coletiva, os resultados indicaram que a pontuação simples foi tão discriminativa quanto a pontuação piso-teto. Foi também observada a existência de uma correlação positiva significativa entre o desempenho dos escolares no TVIP e seu desempenho em provas na sala de aulas. Isto foi encontrado a partir da segunda série quando os dados de provas escolares em sala de aula passaram a ficar disponíveis para comparação.

O erro padrão de mensuração e os coeficientes de consistência interna indicam que nossa tradução da adaptação hispano-americana do teste é surpreendentemente confiável, isto mesmo antes de qualquer reordenação dos itens a partir do registro de seus graus relativos de dificuldade. Na composição da amostra foi também observada uma correlação positiva entre o nível de escolaridade dos respondentes e o nível socio-econômico de seus pais. Assim, a contribuição dos níveis profissional e de escolaridade dos pais para as pontuações das crianças foi controlada por meio de análise de covariância. Isto permitiu identificar que o desempenho das crianças foi positivamente afetado pelo nível profissional paterno, mas não pelo materno; bem como pelo nível de escolaridade materno, mas não pelo paterno. Tais dados parecem fazer muito sentido: uma vez que a criança tende a passar mais tempo em contacto com a mãe do que com o pai, o nível de escolaridade da mãe torna-se mais importante do que o do pai. Também é concebível que quanto maior o nível profissional do pai, tanto melhores tendem a ser as condições de estimulação das crianças, com uma maior exposição a uma variedade de situações. Por outro lado, as mães

com nível profissional mais elevado podem ter menos tempo para interagir com os filhos, tendo que deixá-los em creche por exemplo, do que aquelas com menor nível profissional que tendem a ser donas de casa e profissionais que trabalham em casa.

No segundo estudo, o *TVIP* foi aplicado individualmente a duas amostras de crianças dos níveis maternal, pré 1, pré 2 e pré 3, com idades variando entre dois anos e seis meses e seis anos. A primeira amostra continha todas as 120 crianças de uma Escola Municipal de Educação Infantil de uma cidade da região noroeste do Estado de São Paulo. A outra amostra continha todas as 130 crianças de uma escola particular da mesma cidade. O estudo teve dois objetivos. O principal foi o de cobrir o extremo inferior da distribuição de respondentes entre os dois anos e meio e os seis anos de idade que não havia sido coberto no primeiro estudo, de modo a verificar a existência de eventuais efeitos de piso e poder obter normas apropriadas a esta faixa etária.

O segundo objetivo foi examinar as relações existentes entre o vocabulário receptivo avaliado via *TVIP* e o vocabulário expressivo avaliado via *LAVE*. Trata-se de uma lista de checagem, a ser preenchida pela mãe da criança, que foi desenvolvida para detectar atraso no desenvolvimento da fala em crianças entre dois e quatro anos de idade. A mãe deve assinalar na lista as palavras que fazem parte da fala da criança e a extensão das frases que esta é capaz de emitir. Foram obtidos dados em *LAVE* de cerca de uma centena crianças com idades variando dos dois anos e seis meses aos quatro anos. Foi analisado o desenvolvimento do vocabulário expressivo em *LAVE* como função da idade e do nível escolar. Foram então obtidas as correlações entre ambas as medidas de vocabulário receptivo via *TVIP* e expressivo via *LAVE*. Tais medidas de correlação forneceram informações complementares sobre a validade do *TVIP*, tomando o desempenho em *LAVE* como um critério de validação do *TVIP* nesta faixa etária inferior. Finalmente, o estudo também examinou o efeito do tipo de escola frequentada pelas crianças sobre o desempenho de vocabulário. O objetivo era aprofundar a compreensão da

contribuição de variáveis sócio-econômicas para o grau e o ritmo de desenvolvimento do vocabulário das crianças.

Os resultados mostraram uma correlação positiva significativa entre as medidas de vocabulário, ambas aumentando de maneira monotônica e regular em função da idade e do nível de escolaridade. Tais dados sugerem que os vocabulários expressivo e receptivo progredem de modo altamente correlacionado nas crianças entre os dois anos e seis meses e os quatro anos de idade. Houve uma diferença significativa no desempenho das crianças entre as escolas: no geral, as crianças da escola particular obtiveram pontuações significativamente superiores às das crianças da escola pública. Na amostra como um todo, o desempenho das crianças do maternal até o pré-2 parece estar relacionado ao nível profissional-educacional de seus pais. Assim, nesta faixa dos dois anos e seis meses até os cinco anos e seis meses, quanto maior o nível profissional-educacional dos pais tanto melhor o desempenho em vocabulário de seus filhos, independentemente do tipo de escola frequentada. No entanto, no pré-3, entre os cinco anos e meio e os seis anos e meio, o nível de vocabulário pareceu refletir o tipo de escola, independentemente do nível dos pais: Quando o efeito do nível econômico-cultural dos pais foi controlado via análise de covariância, foi observado que crianças da escola particular apresentaram nível de vocabulário significativamente superior ao daquelas da escola pública.

Em conclusão, pode-se dizer que a tradução do *TVIP* aqui apresentada e empregada mostrou-se válida, que ela pode ser aplicada coletivamente em sala de aula sem maiores problemas e que a pontuação simples discriminou com precisão o desenvolvimento do vocabulário receptivo, isto é, pelo menos tão precisamente quanto a piso-teto. Pode-se também dizer que o vocabulário receptivo correlacionou-se com o expressivo entre os dois anos e meio e os quatro anos e meio de idade, e com as notas escolares entre oito e 14 anos de idade. Finalmente, também é possível dizer que, já a partir dos dois anos e meio, o vocabulário aparentou beneficiar-se dos níveis profissional

do pai e de escolaridade da mãe. Quando o efeito destes foi controlado, as crianças da escola particular, a partir dos cinco anos e seis meses, apresentaram um desempenho significativamente superior ao das crianças da escola pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAPOVILLA, F.C., MACEDO, E.C., DUDUCHI, M., RAPHAEL, W., GUEDES, M., CAPOVILLA, A., GONÇALVES, M.J. Avaliação computadorizada de vocabulário e compreensão auditiva em crianças falantes ou não. *O Mundo da Saúde*, 20(1), 421-424, 1996.
- DALE, E. & REICHERT, D. *Bibliography of vocabulary studies*. Columbus, OH: Ohio State University Bureau of Educational Research, 1957.
- DUNN, L.M. *Peabody Picture Vocabulary Test*. Circle Pines, MN: American Guidance Service, 1959.
- DUNN, L.M. & DUNN, L.M. *Peabody Picture Vocabulary Test - Revised*. Circle Pines, MN: American Guidance Service, 1981.
- DUNN, L.M., PADILLA, E.R., LUGO, D.E. & DUNN, L.M. *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody: Adaptación Hispanoamericana*. Circle Pines, MN: American Guidance Service, 1986.
- ELLIOTT, C.D. *The British ability scales. Manual 2: Technical and statistical information*. Windsor, UK: NFER-Nelson, 1983.
- EYSENCK, M.W. & KEANE, M.T. *Cognitive psychology: A student's handbook*. New York, N.Y.: Lawrence Erlbaum, 1990.
- MCKEON, M.G., BECK, I.L., OMANSON, R.C. & POPLE, M.T. Some effects of the nature and frequency of vocabulary instruction on the knowledge and use of words. *Reading Research Quarterly*, 20, 522-535, 1985.

ROBERTSON, J.R., & EISENBERG, J.L. *Technical supplement to the Peabody Picture Vocabulary Test - Revised*. Circle Pines, Minnesota: American Guidance Service, 1981.

STERNBERG, R.J. *Beyond I.Q.: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1985.

WARREN S.F. & KAISER, A.P. Generalization of treatment effects by young language-delayed children: A longitudinal analysis. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 239-251, 1986.

ANEXO

Tradução para o português dos 130 itens que compõem o *Teste de Vocabulário por Imagens Peabody*. Palavras faladas pelo examinador para cada uma das pranchas de treino (A a E) e de teste (1 a 125).

A. boneca	22. rio	48. orientar	74. moldura	100. cítrico
B. homem	23. águia	49. arbusto	75. binóculo	101. lubrificar
C. balançar	24. rasgar	50. bosque	76. judicial	102. elo
D. roda	25. pintor	51. agricultura	77. roer	103. moradia
E. limpar	26. vazio	52. raiz	78. morsa	104. anfíbio
01. barco	27. descascar	53. nutritivo	79. confiar	105. prodígio
02. abajur	28. uniforme	54. par	80. trio	106. jubilosa
03. vaca	29. tronco	65. secretária	81. pensar	107. aparição
04. vela	30. líquido	56. iluminação	82. ave	108. ascender
05. corneta	31. grupo	57. carretel	83. portátil	109. fragmento
06. joelho	32. músico	58. transparente	84. classificar	110. perpendicular
07. jaula	33. cerimônia	59. colher	85. carniça	111. vestuário
08. ambulância	34. cobra	60. discussão	86. bússola	112. córnea
09. ler	35. bebida	61. cooperação	87. esférico	113. paralelogramo
10. flecha	36. médico	62. corrimão	88. felino	114. numeroso
11. pescoço	37. isolamento	63. surpreendido	89. paralelo	115. induzir
12. móvel	38. mecânico	64. pingar	90. submergir	116. atônito
13. abelha	39. premiar	65. funil	91. árido	117. transeunte
14. hora	40. dentista	66. caule	92. frágil	118. emissão
15. medir	41. ombro	67. ilha	93. instruir	119. obelisco
16. baleia	42. envelope	68. ângulo	94. arqueólogo	120. lamaçal
17. quebrado	43. jóia	69. desilusão	95. consumir	121. ambulante
18. acariciar	44. humano	70. carpinteiro	96. incandescente	122. côncavo
19. acidente	45. artista	71. arquivar	97. arrogante	123. incisivo
20. canguru	46. recolher	72. comércio	98. utensílio	124. eclipse
21. cotovelo	47. construção	73. quarteto	99. ira	125. decíduo