

DOSSIÊ LINGUAGEM, LEITURA E ESCRITA E AS BASES CIENTÍFICAS DA ALFABETIZAÇÃO

Dupla Rota na Leitura e Compreensão Leitora no Português do Brasil

Adriana Satiko Ferraz*

Universidade São Francisco - USF, Campinas, SP, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9856-0094>

Thatiana Helena de Lima**

Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador, BA, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9832-8546>

Adriana Setsumi Higa***

Universidade São Francisco - USF, Campinas, SP, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7238-6980>

Acácia Aparecida Angeli dos Santos****

Universidade São Francisco - USF, Campinas, SP, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8599-7465>

RESUMO

O Modelo de Leitura de Dupla Rota é relevante tanto para o entendimento do processo de leitura como para a compreensão leitora. Este estudo objetivou investigar a contribuição da consciência fonológica (rota fonológica) e do reconhecimento de palavras (rota lexical), bem como do ano escolar para a habilidade de leitura em voz alta de palavras isoladas e a compreensão de leitura no português do Brasil. Participaram desta pesquisa 443 alunos do 3º ao 5º ano de Ensino Fundamental I, de escolas públicas de todas as regiões do Brasil. Os instrumentos utilizados foram o Cloze 1 e Cloze 2, Prova de Leitura do Teste de Desempenho Escolar, Roteiro de Avaliação de Consciência Fonológica e Escala de Reconhecimento de Palavras. Os resultados indicaram que o valor explicativo da mediação do reconhecimento de palavras na relação preditiva indireta da consciência fonológica foi maior para compreensão de leitura do que para leitura. A contribuição explicativa da mediação do reconhecimento de palavras na relação preditiva do ano escolar apresentou valores próximos para leitura e compreensão de leitura. É possível concluir que mesmo com o controle do ano escolar, tanto a rota fonológica como a rota lexical predizem a leitura e a compreensão leitora.

Palavras-chave: reconhecimento de palavras, consciência fonológica, compreensão de leitura, ensino fundamental, ano escolar.

Dual Route in Reading and Reading Comprehension in Brazilian

Portuguese

ABSTRACT

The Dual Route Reading Model is relevant to both understanding the reading process and reading comprehension. This study aimed to investigate the contribution of phonological awareness (phonological route) and word recognition (lexical route) and the school year for

the ability to read aloud single words and reading comprehension in Brazilian Portuguese. Participated 443 students from Elementary School (3rd to the 5th grade). The schools were public and are located in the five regions of Brazil. The instruments used were Cloze 1 and Cloze 2, School Performance Test Reading Test, Phonological Awareness Assessment Guide, and Word Recognition Scale. The results indicated that the explanatory value of mediating word recognition in the indirect predictive relationship of phonological awareness was greater for reading comprehension than for reading. The explanatory contribution of the mediation of word recognition in the predictive relationship of the school year presented similar values for reading and reading comprehension. It is possible to conclude that even with the control of the school year, both the phonological route and the lexical route predict reading and reading comprehension.

Keywords: word recognition, phonological awareness, reading comprehension, elementary school, school year.

Ruta Dual en Lectura y Comprensión Lectora en Portugués Brasileño

RESUMEN

El modelo de lectura de ruta dual es relevante tanto para comprender el proceso de lectura como para la comprensión lectora. Este estudio tuvo como objetivo investigar la contribución de la conciencia fonológica (ruta fonológica) y el reconocimiento de palabras (ruta léxica), así como el año escolar para la capacidad de leer en voz alta palabras sueltas y la comprensión lectora en portugués brasileño. En esta investigación participaron un total de 443 estudiantes del 3° al 5° grado del Ensino Fundamental, de escuelas públicas de todas las regiones de Brasil. Los instrumentos utilizados fueron Cloze 1 y Cloze 2, Prueba de Desempeño Escolar, Prueba de Lectura, Guía de Evaluación de la Conciencia Fonológica y Escala de Reconocimiento de Palabras. Los resultados indicaron que el valor explicativo de mediar en el reconocimiento de palabras en la relación predictiva indirecta de la conciencia fonológica fue mayor para la comprensión lectora que para la lectura. El aporte explicativo de la mediación del reconocimiento de palabras en la relación predictiva del curso escolar presentó valores similares para lectura y comprensión lectora. Es posible concluir que aún con el control del curso escolar, tanto la vía fonológica como la vía léxica predicen lectura y comprensión lectora.

Palabras clave: reconocimiento de palabras, conciencia fonológica, comprensión lectora, escuela primaria, año escolar.

A leitura é uma atividade que contribui para a aquisição de conhecimento e é essencial não somente para a formação acadêmica, como também para o aperfeiçoamento cultural dos alunos. A aprendizagem e o pensamento crítico se desenvolvem por meio da compreensão de leitura, o que ressalta a importância do hábito de ler (Rodrigues, 2019).

Ao aprender a ler, o aluno depende de diversas habilidades como consciência fonológica, o conhecimento das relações entre letras e sons, compreensão da linguagem oral e fluência (Maia, Andrade, Ferri, & Seabra, 2019). A ciência cognitiva da leitura, que engloba os processos cognitivos, cerebrais e linguísticos relacionados à aprendizagem e ensino da leitura e escrita fundamenta a Política Nacional de Alfabetização (PNA). A alfabetização, segundo a PNA, é definida como o ensino das habilidades de ler e escrever em um sistema alfabético. Este sistema representa os sons da fala com caracteres do alfabeto (letras). Quando uma criança compreende o princípio alfabético, passa a distinguir as letras de outros sinais gráficos e passa a relacioná-las com os sons da fala. No começo da aprendizagem da leitura, ocorre a decodificação, que envolve aprendizado das primeiras regras de correspondência entre grafema e fonema e, assim, transformar uma sequência escrita de letras em sua forma fonológica (Ministério da Educação [MEC], 2019).

A estrutura cognitiva do leitor é enfatizada nos modelos que explicam o processo de identificação, compreensão e pronúncia de palavras. O reconhecimento de palavras é o primeiro processo da leitura e implica o acesso ao léxico mental e à memória de palavras. O Modelo de Leitura de Dupla Rota explica dois processos mentais de leitura em voz alta (rota lexical e rota fonológica), explicados a seguir, que ocorrem após esta primeira análise visual para identificação de letras do alfabeto, sua posição e agrupamento da ou para a leitura (Salles & Parente, 2002a).

A leitura pela rota lexical faz uso de representações de palavras familiares armazenadas no léxico mental (conhecimento sobre a grafia e pronúncia correta das palavras) e são ativadas quando uma palavra é visualmente apresentada. A leitura pela rota fonológica utiliza-se de regras que associam sequências de letras com segmentos de fonologia, fazendo a correspondência entre grafema e fonema (Snowling & Hulme, 2013).

É importante ressaltar que somente a decodificação de signos não garante uma boa compreensão de leitura, pois é necessário que ocorra o reconhecimento de palavras de forma a integrar, além das relações de som e grafema, também o seu significado (Coltheart, 2000; Maia et al., 2019). A compreensão é uma das cinco dimensões consideradas fundamentais para o aprendizado da leitura segundo o documento do *National Reading Panel* (2000), sendo as outras quatro o princípio alfabético, o vocabulário, a consciência fonológica e a fluência. A PNA considera que a compreensão seria o objetivo final da alfabetização porque pode tornar uma pessoa independente e proficiente para adquirir novos conhecimentos (MEC, 2019).

Especificamente para a compreensão de leitura, Coltheart (2000) mostra que se trata de modelo diferente, quando comparado ao modelo para leitura de palavras isoladas em voz

alta. No modelo de leitura de palavras isoladas, a leitura é precedida pela representação das letras ligadas, ocorrendo a conversão grafema-fonema, ao mesmo tempo ligada ao léxico ortográfico e, também ligado ao léxico fonológico. Ainda, a representação fonética gerada pela conversão grafema-fonema, está ligada ao léxico fonológico. Para a compreensão de leitura, ocorre exatamente como no modelo de leitura de palavras isoladas com a diferença de que há um sistema semântico ativado pelos léxicos ortográfico e fonológico.

Estudos, como o de Abreu e Guaresi (2019), demonstram que as crianças, quando mais novas, se utilizam da rota fonológica e, quando possuem mais conhecimento gráfico das letras e, conseqüentemente, domínio da conversão grafema-fonema, passam a utilizar a rota lexical. Salles e Parente (2002b), ao analisarem a utilização das rotas por crianças do 2º e 3º anos do ensino fundamental, encontraram que os leitores iniciantes utilizam a rota fonológica por não dominarem a conversão grafema-fonema, enquanto os leitores mais hábeis se utilizam das duas rotas. Na pesquisa conduzida por Oliveira, Germano e Capellini (2016), o uso da rota fonológica se sobrepôs à utilização da rota lexical entre os estudantes do 2º e 3º ano. No 4º ano foi identificada a aderência dos alunos à rota lexical, em decorrência do domínio da ortografia. Nessa perspectiva, Guaresi, Silva, Oliveira e Zamilute (2018) encontraram relação entre a compreensão de leitura e a rota lexical no 4º e 5º ano, o que significa a utilização da decodificação, ou seja, a representação das letras (reconhecimento de palavras).

A substituição da rota fonológica pela rota lexical, por conferir maior eficiência na recuperação automática das palavras (Oliveira et al., 2016; Machado & Freitag, 2019). Todavia, a complementaridade de ambas as rotas persiste mesmo em leitores hábeis e que se encontram em anos escolares mais avançados, visto que a rota lexical facilita o acesso de palavras regulares e a rota fonológica atua na celeridade do reconhecimento de palavras irregulares e de vocábulos desconhecidos (Machado & Freitag, 2019; Oliveira et al., 2016; Salles & Parente, 2002a).

No que diz respeito às especificidades do português do Brasil, o estudo de revisão de Lúcio e Pinheiro (2011) mostrou que a substituição da rota lexical pela rota fonológica pode estar atrelada às especificidades da língua, que possui um conjunto maior de palavras regulares do que de palavras irregulares. Adicionalmente, aponta-se para os métodos de alfabetização aplicados nos estudantes dos anos iniciais, que estimulam a aprendizagem das relações existentes entre letra-som.

Embora os estudos apresentados tenham analisado por quais rotas as crianças fazem a leitura, nenhum deles buscou explicar a compreensão de leitura por meio da utilização delas. A maioria buscou a relação entre fluência e compreensão de leitura, ou então a análise da

leitura de palavras isoladas. A proposta deste trabalho se faz importante de modo que, desta maneira, se pode entender se uma das rotas contribui mais para a compreensão do texto lido pelos estudantes, e qual delas, e não apenas da leitura de palavras isoladas.

Diante do exposto, este trabalho teve por objetivo geral investigar a contribuição da consciência fonológica (rota fonológica) e do reconhecimento de palavras (rota lexical), ambas atreladas à variável ano escolar, dispostas em dois modelos de mediação associados ao desempenho da leitura em voz alta de palavras isoladas e da compreensão de leitura, realizada de forma silenciosa, considerando o português do Brasil. Como objetivo específico, analisou-se a plausibilidade de modelos de mediação do desempenho da leitura em voz alta e da compreensão de leitura, feita de modo silencioso: (a) se há mediação da rota fonológica na relação preditiva direta da rota lexical e o ano escolar; ou (b) se há mediação da rota lexical na relação preditiva direta da rota fonológica e o ano escolar. Vale indicar que a seleção da consciência fonológica na composição dos modelos que foram testados nesta pesquisa se deve à sua associação com o desempenho em compreensão de leitura (Santos & Ferraz, 2017), bem como por ser uma habilidade metalinguística emergente na proficiência em leitura, relativa à prontidão para a leitura (MEC, 2019).

Como hipóteses, conjecturou-se que tanto a consciência fonológica como o reconhecimento de palavras, controladas pela escolaridade, seriam preditores da leitura de palavras isoladas e da compreensão de leitura (Santos & Ferraz, 2017; Salles & Parente, 2002a). Destarte, a possível existência dessas associações preditivas fundamentou a investigação dos modelos de mediação, referentes aos objetivos específicos desta pesquisa.

Método

Participantes

Participaram desta pesquisa 443 alunos do Ensino Fundamental I, com desenvolvimento típico, do 3º ano ($N = 149$), 4º ano ($N = 156$) e 5º ano ($N = 138$). A idade mínima era de sete anos e máxima de 13 anos ($M_{idade} = 9,33$; $DP = 1,15$ anos). Os estudantes eram provenientes de escolas públicas de áreas urbanas, localizadas nas regiões Sudeste ($N = 131$), Sul ($N = 28$), Nordeste ($N = 115$), Centro-Oeste ($N = 73$) e Norte ($N = 96$) do Brasil. Dentre os alunos, 257 eram do sexo feminino (58,1%).

Instrumentos

Teste de Cloze “A princesa e o Fantasma” (Cloze 1) e “Uma vingança Infeliz” (Cloze 2; Santos, 2005). Esses testes avaliam a compreensão de leitura dos alunos do Ensino Fundamental I por meio do preenchimento de lacunas apresentadas no texto. Ambos os textos possuem cerca de 100 palavras e 15 lacunas cada. Os estudantes são orientados a realizarem uma leitura silenciosa do texto e, posteriormente, preencherem as lacunas de forma manuscrita. Na correção, é considerado acerto os vocábulos idênticos aos que foram suprimidos do texto e que foram escritos corretamente. A pontuação mínima do Cloze 1 e do Cloze 2 é de 0 pontos e máxima de 15 pontos. Esses testes possuem evidências de validade de construto, evidências de validade baseadas no processo de resposta e na relação com outras variáveis – consciência fonológica e ano escolar. Neste estudo o Cloze 1 obteve os seguintes valores de estrutura interna: $\chi^2/gl = 1,13$; RMSEA = 0,02 (IC 90% 0,001 – 0,032); CFI e TLI = 1, e de confiabilidade: $\alpha = 0,84$; ω total = 0,85. O Cloze 2 apresentou valor de $\chi^2/gl = 1,13$; RMSEA = 0,02 (IC 90% 0,001 – 0,032); CFI e TLI = 0,99, e de confiabilidade: $\alpha = 0,80$; ω total = 0,81.

Teste de Desempenho Escolar – Prova de Leitura (TDE-PL – versão I; Stein, 1994). A prova é composta por 70 palavras isoladas e destituídas de contexto que devem ser lidas pelos alunos em voz alta. A pontuação mínima é de 0 pontos e máxima de 70 pontos. A versão do TDE utilizada nesta pesquisa possui evidência de validade de conteúdo e estimativas de precisão. Para a amostra deste estudo apresentou um valor de $\chi^2/gl = 1,33$; RMSEA = 0,03 (IC 90% 0,025 – 0,030); CFI e TLI = 0,97 e os seguintes valores de confiabilidade: α e ω total = 0,97.

Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica [RACF] (Santos, 1996). O RACF apresenta três blocos de cinco palavras cada que correspondem a identificação auditiva do som inicial (aliteração), som do meio e do som final (rima). Os blocos possuem três alternativas, sendo apenas uma a correta, sendo que cada um deles contém dois itens de treino. As palavras são anunciadas em voz alta pelo aplicador. A tarefa dos estudantes é verbalizar dentre as três alternativas, qual palavra corresponde ao som da palavra-estímulo. A pontuação mínima do RACF é de 0 pontos e máxima de 15 pontos. O roteiro possui evidência de validade baseada na relação com outras variáveis – escrita, compreensão de leitura e ano escolar (Suehiro & Santos, 2012). Para a amostra deste estudo a estrutura interna do RACF apresentou $\chi^2/gl = 1,71$; RMSEA = 0,04 (IC 90% 0,029 – 0,051); CFI = 0,92; TLI = 0,91, e os valores de confiabilidade: α e ω total = 0,71.

Escala de Reconhecimento de Palavras [EREP] (Sisto, 2004). A escala possui um conjunto de 55 itens, sendo que cada item é formado por um conjunto de três palavras – uma escrita corretamente e duas contendo erros ortográficos. Os estudantes são orientados a realizarem uma leitura silenciosa de cada item e na sequência devem assinalar a palavra que apresenta a escrita correta. A pontuação mínima do instrumento é de 0 pontos e máxima de 55 pontos. A EREP possui evidência de validade baseada na relação com outras variáveis – compreensão de leitura, idade e ano escolar (Suehiro & Magalhães, 2014). Neste estudo, a EREP obteve $\chi^2/df = 1,55$; RMSEA = 0,035 (IC 90% 0,033 – 0,038); CFI e TLI = 0,94, e de confiabilidade: α e ω total = 0,94.

Procedimento de Coleta de Dados

O projeto que derivou este relato de pesquisa possui aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade São Francisco: 1.245.116. Os participantes do estudo apresentaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por um responsável. Estudantes de Psicologia foram devidamente treinados para a aplicação dos instrumentos. Os professores dos participantes da pesquisa foram treinados para aplicarem a EREP, pois os alunos estavam familiarizados com a sua forma de falar. A coleta de dados ocorreu durante o horário de aula. A coleta de dados coletiva envolveu os dois testes de Cloze, aplicados pelos alunos de Psicologia, e a ERE, administrada pelos professores. A prova de leitura do TDE e o RACF foram aplicadas individualmente pelos graduandos. Os alunos levaram por volta de 50 minutos para completar a testagem. Entre os participantes da pesquisa foram selecionados para compor a amostra somente os estudantes que apresentavam desenvolvimento típico. Essa informação foi fornecida pelos professores.

Procedimento de Análise de Dados

Softwares utilizados na análise dos dados: Jasp (Goss-Sampson, 2020) e Mplus (version 7.11) (Muthen & Muthen, 2012). Na sequência são descritas as análises aplicadas nesta pesquisa.

Estatísticas descritivas. Verificação das pontuações mínima, máxima, média e desvio padrão dos instrumentos e caracterização amostral.

Investigação da qualidade psicométrica dos instrumentos aplicados no estudo. Efetuada pela Análise Fatorial Confirmatória – Mensuração da estrutura interna, com método

de estimação *Weighted Least Square Mean and Variance Adjusted* (WSLMV). Os parâmetros de interpretação da plausibilidade dos modelos foram: razão de $\chi^2/gl < 0,05$; *Root Mean Square Error of Approximation*, RMSEA de 0,05 a 0,1, com Intervalo de Confiança (IC) de 90%; *Tucker-Lewis Index* (TLI) e *Comparative Fit Index* (CFI) $\geq 0,80$ (Marôco, 2014). Os coeficientes alfa (α) e Ômega de McDonald (ω total) foram considerados na análise de confiabilidade dos instrumentos da pesquisa. A estimativa adequada de fidedignidade para o α e o ω total se baseou em valor igual ou superior à 0,70 (Dunn, Baguley, & Bunsden, 2014).

Correlações entre as habilidades investigadas. Aplicação do teste de correlação produto-momento de Pearson (r). Considerou-se como parâmetros de interpretação da magnitude das correlações: $r \leq 0,29$ – baixa; r entre 0,30 e 0,49 – moderada; $r \geq 0,50$ – alta (Goss-Sampson, 2020).

Análise de mediação por meio da técnica de *Path Analysis*: 1º passo. Verificou-se a relação preditiva direta entre as variáveis independentes (consciência fonológica e reconhecimento de palavras) com as variáveis de desfecho (leitura em voz alta de palavras isoladas e compreensão de leitura). 2º passo. Modelo de mediação – para cada variável de desfecho – leitura em voz alta de palavras isoladas e compreensão de leitura (Cloze 1 e Cloze2), foram testados dois modelos, tendo como variáveis mediadoras o reconhecimento de palavras no Modelo 1 e no Modelo 3, representando a rota lexical, e a consciência fonológica no Modelo 2 e no Modelo 4, referente à rota fonológica. Nessas análises, utilizou-se o estimador *Maximum-Likelihood* (ML), sendo gerados modelos saturados, que pressupõem valores de *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) = 0,001 e de *Confirmatory Fit Index* (CFI) e *Tucker-Lewis Index* (TLI) = 1. Os efeitos indiretos foram calculados pelo método de *bootstrap*, com a replicação de 500 amostras. Para comparar os modelos de mediação utilizou-se o *Akaike Information Criterion* (AIC) e *Bayesian Information Criterion*, que pressupõe que o modelo explicativo mais adequado deve apresentar valores menores nesses critérios de informação.

Resultados

Primeiramente foram verificadas as pontuações mínimas e máximas, assim como os valores das médias e desvios padrão dos instrumentos e as correlações entre as habilidades avaliadas por essas medidas. As análises descritivas expostas na Tabela 1 mostram que, em média, os alunos acertaram 77,2% do RACF (consciência fonológica), 65,07% da EREP (reconhecimento de palavras) e 78,03% do TDE-PL (leitura em voz alta de palavras isoladas).

No que diz respeito ao Cloze 1, os alunos apresentaram, em média, 44,67% de acertos no Cloze 1 e 26,4% no Cloze 2.

A Tabela 1 também demonstra que os instrumentos aplicados neste estudo foram capazes de captar as correlações existentes entre as habilidades investigadas. Todas as correlações apresentaram um sentido positivo. A consciência fonológica (rota fonológica) obteve correlações de moderada magnitude com o reconhecimento de palavras, com a leitura em voz alta de palavras isoladas e com a compreensão de leitura (Cloze 1 e Cloze 2). Correlações de alta magnitude foram identificadas entre o reconhecimento de palavras (rota lexical) com a leitura em voz alta de palavras isoladas e com os testes de Cloze 1 e Cloze 2. A leitura também apresentou correlação de alta magnitude com o Cloze 1 e o Cloze 2, assim como ambas as medidas de compreensão de leitura. Não foi identificada a presença de multicolinearidade nas correlações de alta magnitude, visto que os valores de r se situaram abaixo de 0,90.

Tabela 1

Média, Desvio Padrão dos Instrumentos e Correlações entre as Habilidades Linguísticas (N = 443)

	Mín	Máx	M (DP)	RACF	EREP	TDE-PL	Cloze 1	Cloze 2
RACF	0	15	11,58 (2,70)	-				
EREP	0	55	35,79 (12,28)	0,32***	-			
TDE-PL	0	70	54,62 (15,70)	0,41***	0,59***	-		
Cloze 1	0	14	6,70 (3,75)	0,35***	0,74***	0,57***	-	
Cloze 2	0	13	3,96 (3,21)	0,32***	0,69***	0,49***	0,76***	-

Legenda. RACF = consciência fonológica (rota fonológica); EREP = reconhecimento de palavras (rota lexical); TDE-LP = leitura em voz alta de palavras isoladas; Cloze 1 e Cloze 2 = compreensão de leitura.

Nota. Valores em negritos indicam diferenças estatisticamente significativas dos anos escolares nas habilidades linguísticas avaliadas, sendo *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Para atender o objetivo geral desta pesquisa, foram investigadas no Modelo 1 e no Modelo 3, o efeito total das relações preditivas diretas do reconhecimento de palavras (rota lexical) e ano escolar para a leitura em voz alta de palavras isoladas e a compreensão de leitura (testes de Cloze 1 e Cloze 2). O Modelo 2 e o Modelo 4 diz respeito ao efeito total das relações de predição diretas da consciência fonológica (rota fonológica) e do ano escolar para as três medidas de habilidades linguísticas. Os resultados dessas análises são expostos na Tabela 2.

Tabela 2
Modelos de Predição sem Mediação: Efeito Total

Modelo 1: Leitura			
Variáveis Independentes	β	EP	R^2
Reconhecimento de Palavras	0,56^{***}	0,04	0,36
Ano Escolar	0,11^{**}	0,01	
Modelo 2: Leitura			
Variáveis Independentes	β	EP	R^2
Consciência Fonológica	0,36^{***}	0,06	0,21
Ano Escolar	0,23^{***}	0,01	
Modelo 3: Compreensão de leitura (Cloze 1)			
Variáveis Independentes	β	EP	R^2
Reconhecimento de Palavras	0,69^{***}	0,04	0,57
Ano Escolar	0,14^{***}	0,01	
Modelo 3: Compreensão de leitura (Cloze 2)			
Variáveis Independentes	β	EP	R^2
Reconhecimento de Palavras	0,66^{***}	0,04	0,48
Ano Escolar	0,07[*]	0,01	
Modelo 4: Compreensão de leitura (Cloze 1)			
Variáveis Independentes	β	EP	R^2
Consciência Fonológica	0,28^{***}	0,07	0,23
Ano Escolar	0,33^{***}	0,01	
Modelo 4: Compreensão de leitura (Cloze 2)			
Variáveis Independentes	β	EP	R^2
Consciência Fonológica	0,27^{***}	0,05	0,16
Ano Escolar	0,25^{***}	0,01	

Legenda. EP = Erro Padrão.

Nota. Valores em negrito indicam β estatisticamente significativos, sendo ^{***} $p < 0,001$; ^{**} $p < 0,01$; ^{*} $p < 0,05$.

Observa-se na Tabela 2 que em todos os modelos as variáveis independentes foram preditoras estatisticamente significativas da leitura em voz alta de palavras isoladas e da compreensão de leitura em ambos os testes de Cloze, o que confere a identificação dos efeitos totais. Nos modelos 1 e 3, que enfatizam a contribuição da rota lexical, o reconhecimento de palavras associado ao ano escolar explicou 36% da variância da leitura, 57% do desempenho no Cloze 1 e 48% do Cloze 2. Especificamente, a cada um ponto de domínio na habilidade de reconhecimento de palavras repercutiu em um aumento de 0,56 pontos na leitura em voz alta de palavras isoladas, 0,69 pontos no desempenho no Cloze 1 e 0,66 pontos no Cloze 2. O

avançar dos anos escolares repercutiu em 0,11 pontos de acréscimo na habilidade de leitura, 0,14 pontos na compreensão de leitura no Cloze 1 e 0,07 pontos no Cloze 2.

Os modelos 2 e 4 priorizam a contribuição preditiva da rota fonológica e do ano escolar que, juntos, representaram 21% da variância explicada da leitura em voz alta de palavras isoladas, 23% do desempenho em compreensão de leitura no Cloze 1 e 16% no Cloze 2. O domínio da consciência fonológica esteve ligado a um acréscimo de 0,36 pontos na execução da leitura, 0,28 pontos no Cloze 1 e 0,27 pontos no Cloze 2. Por sua vez, o decurso dos anos escolares refletiu em um aumento de 0,23 pontos na leitura, 0,33 pontos no Cloze 1 e 0,25 pontos no Cloze 2.

Em vias de atender o objetivo específico desta pesquisa, a Figura 1 mostra que mediante o controle da consciência fonológica, o Modelo 1 apresentou efeitos diretos estatisticamente significativos, com valores menores do que os efeitos totais apresentados na Tabela 2, em que o valor de β do reconhecimento de palavras passou de 0,56 (efeito total) para 0,49 (efeito direto) e o valor de β do ano escolar de 0,11 (efeito total) para 0,08 (efeito direto). Ambas as variáveis independentes do Modelo 1 explicaram 41% da variância da leitura em voz alta de palavras isoladas. O efeito indireto da relação entre o reconhecimento de palavras e o ano escolar para a leitura foi de $\beta = 0,06$, $p < 0,001$ ($EP = 0,01$), o que corresponde à 13% da explicação da mediação pela consciência fonológica (rota fonológica) e de $\beta = 0,03$, $p < 0,05$ ($EP = 0,01$) para a relação indireta entre o ano escolar e a leitura, o que alude à uma proporção explicativa de 28% da rota fonológica. Nesse Modelo, observou-se, ainda, que a consciência fonológica teve 12% da sua variância explicada pela habilidade de reconhecimento de palavras e pelo ano escolar.

Na Figura 1, o Modelo 2 evidenciou que a leitura em voz alta de palavras isoladas também deteve 41% da sua variância explicada pelo controle do reconhecimento de palavras no efeito direto da consciência fonológica – $\beta = 0,23$, cujo efeito total exposto na Tabela 2 foi de $\beta = 0,36$, e da variável ano escolar – $\beta = 0,08$ (efeito direto) e $\beta = 0,23$ (efeito total). O efeito indireto da consciência fonológica para a leitura foi de $\beta = 0,13$, $p < 0,001$ ($EP = 0,03$) – 36% dessa associação foi explicada pela mediação do reconhecimento de palavras (rota lexical) e para o ano escolar foi de $\beta = 0,15$, $p < 0,001$ ($EP = 0,02$), referente a 65% da proporção explicada pela variável mediadora. Ademais, a rota lexical teve 19% da sua variância explicada pelas variáveis independentes do Modelo 2 – consciência fonológica e ano escolar.

Tanto o Modelo 1 como o Modelo 2 caracterizaram-se como modelos de mediação parcial, visto que houve uma diminuição nos valores de β ao contrastar os valores dos efeitos

totais, apresentadas na Tabela 2, com os efeitos diretos na Figura 1. Ao confrontar os dois modelos observa-se que os valores de AIC e BIC foram menores no Modelo 2. Esse dado sugere que a leitura em voz alta de palavras isoladas no português do Brasil foi mais bem explicada nesta amostra pela relação preditiva da consciência fonológica (rota fonológica) e ano escolar, mediada pelo reconhecimento de palavras (rota lexical).

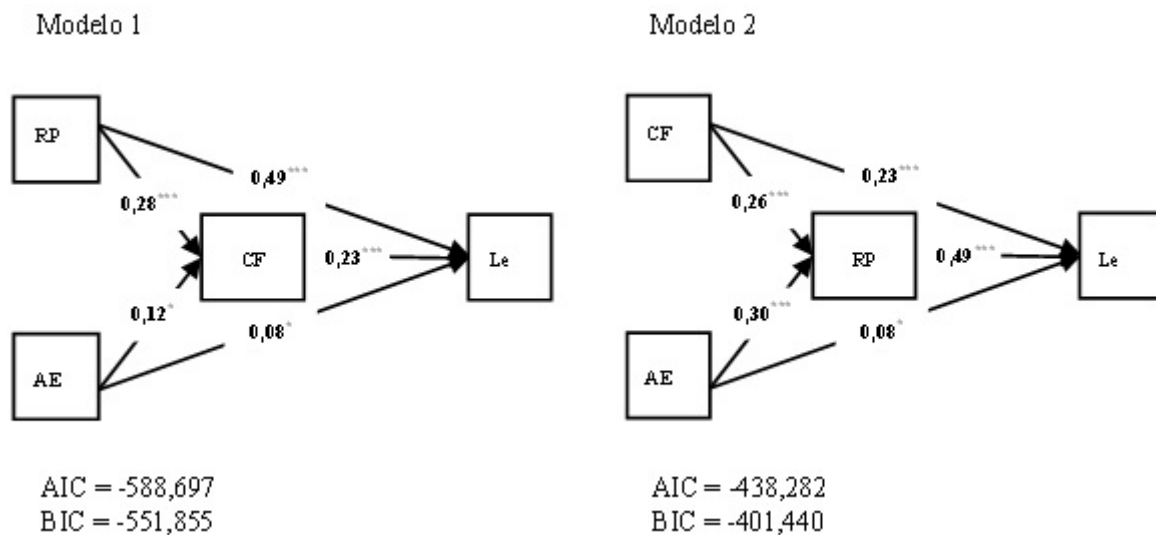


Figura 1. Modelo 1 e Modelo 2 de Mediação da Leitura

Legenda. RP = Reconhecimento de Palavras; CF = Consciência Fonológica; Le = Leitura em Voz Alta de Palavras Isoladas e Sem Contexto; AE = Ano Escolar.

Em relação à compreensão de leitura, a Figura 2 mostra que no Modelo 3, o Cloze 1 teve um efeito direto do reconhecimento de palavras de $\beta = 0,66$ ao passo que o efeito total foi de $\beta = 0,69$; o efeito direto do ano escolar foi de $\beta = 0,13$ e o efeito total de $\beta = 0,14$ (ver Tabela 2). Por sua vez, o efeito indireto do reconhecimento de palavras para o desempenho no Cloze 1 foi de $\beta = 0,03$, $p < 0,01$ ($EP = 0,01$) e do ano escolar de $\beta = 0,01$, $p = 0,07$ ($EP = 0,01$). Dado que o valor do efeito indireto do ano escolar sobre o Cloze 1 não apresentou significância estatística, apenas a consciência fonológica (rota fonológica) apresentou um efeito de mediação de 5% na relação entre o reconhecimento de palavras e a leitura. No Cloze 2, a Figura 2 mostra que o efeito direto do reconhecimento de palavras foi de $\beta = 0,64$ e o efeito total exposto na Tabela 2 foi de $\beta = 0,66$; o efeito direto do ano escolar foi de $\beta = 0,06$ não apresentou significância estatística ao passo que o efeito total foi estatisticamente significativo, $\beta = 0,07$. O desempenho no Cloze 2 obteve um valor de efeito indireto do reconhecimento de palavras de $\beta = 0,03$, $p < 0,01$ ($EP = 0,01$), o que representou 4% da mediação da consciência fonológica (rota fonológica) nessa relação. O efeito indireto do ano

escolar não foi estatisticamente significativo: $\beta = 0,01$, $p = 0,07$ ($EP = 0,01$). Adicionalmente, ambas as variáveis independentes do Modelo 3 explicaram 12% da variância da consciência fonológica. No Modelo 3, o efeito direto do reconhecimento de palavras e o ano escolar, sob o controle da consciência fonológica explicou 58% da variância de desempenho no Cloze 1, e 49% no Cloze 2.

Por último, o Modelo 4 da Figura 2 indica que Para o Cloze 1, o efeito direto da consciência fonológica apresentou um valor de $\beta = 0,11$ enquanto que o efeito total indicado na Tabela 2 era de $\beta = 0,28$; e o efeito direto do ano escolar foi de $\beta = 0,13$ e o efeito total de $\beta = 0,33$. O efeito indireto da consciência fonológica mediada pelo reconhecimento de palavras (rota lexical) foi de $\beta = 0,17$, $p < 0,001$ ($EP = 0,03$), indicativo de que a mediação explicou 61% dessa relação. O efeito indireto do ano escolar foi de $\beta = 0,20$, $p < 0,001$ ($EP = 0,03$), relativo à 61% da explicação da variável moderadora nessa associação. No Cloze 2, a Figura 2 mostra que no Modelo 4 o efeito direto da consciência fonológica foi de $\beta = 0,10$ ao passo que o efeito total dessa relação era de $\beta = 0,27$ (ver Tabela 2). O efeito direto do ano escolar no modelo não apresentou significância estatística – $\beta = 0,06$ ao passo que o efeito total, de $\beta = 0,25$, foi estatisticamente significativo. Ao considerar o efeito indireto, a consciência fonológica obteve um valor de $\beta = 0,16$, $p < 0,001$ ($EP = 0,03$), o que se refere a uma mediação de 63% do reconhecimento de palavras (rota lexical). O ano escolar apresentou um efeito indireto de $\beta = 0,19$, $p < 0,001$ ($EP = 0,03$), sendo que a contribuição explicativa da variável moderadora nessa associação foi de 76%. Juntas, as variáveis independentes do Modelo 4 – consciência fonológica e o ano escolar, explicaram 19% da variância do reconhecimento de palavras. O efeito direto da consciência fonológica com o ano escolar controlado pelo reconhecimento de palavras repercutiu em 58% da variância explicada da compreensão de leitura no Cloze 1 e 49% no Cloze 2.

Em síntese, o Modelo 3 apresentado na Figura 2 se configurou em um modelo de mediação somente na relação preditiva direta do reconhecimento de palavras (rota lexical) para compreensão de leitura, mediada pela consciência fonológica (rota fonológica). Isso ocorreu em razão de, no Cloze 1 e no Cloze 2, ser identificada uma diminuição nos valores dos coeficientes de regressão (β) no efeito direto das variáveis independentes reconhecimento de palavras e ano escolar quando comparados os efeitos totais, expostos na Tabela 2 – esse dado indica um modelo de mediação parcial. No Cloze 2, a Figura 2 mostra que houve uma diminuição no valor de β na relação direta do reconhecimento de palavras ao compará-lo com o efeito total (ver Tabela 2), bem como o efeito direto do ano escolar no modelo passou a não ser estatisticamente significativo, o que contrasta com o efeito total, que apresentou

significância estatística. Apesar da diminuição nos efeitos diretos quando comparados com os efeitos totais, para o Cloze 2, o efeito indireto para o ano escolar não apresentou significância estatística. Esse resultado indicou que apenas o reconhecimento de palavras teve a sua relação preditiva mediada pela consciência fonológica no Modelo 3.

Por sua vez, o Modelo 4 demonstrou ser um modelo de mediação parcial, tanto para a associação preditiva direta da consciência fonológica (rota fonológica) como para o ano escolar, ambas explicando a compreensão de leitura a partir da mediação do reconhecimento de palavras (rota lexical). Nesse modelo, houve tanto um decréscimo nos valores de efeito diretos (Figura 2), quando se compara com os efeitos totais (ver Tabela 2), como identificou-se a significância estatística para os efeitos indiretos da consciência fonológica e do ano escolar mediada pelo reconhecimento de palavras (rota lexical). Esses achados apontam para a plausibilidade do Modelo 4.

Ao contrastar os dois modelos, os valores de AIC e BIC expostos na Figura 2, indicam que o Modelo 4 é o mais adequado, uma vez que os seus valores são menores do que aqueles obtidos no Modelo 3. Esse resultado sugere que a relação preditiva direta da consciência fonológica (rota fonológica) e do ano escolar para a compreensão de leitura, sendo mediada pelo reconhecimento de palavras (rota lexical) foi o mais adequado para explicar o desempenho em compreensão de leitura no português brasileiro, avaliada a partir dos estímulos do procedimento de Cloze, que requer uma leitura silenciosa e a recuperação de vocábulos para o preenchimento de lacunas de modo a conferir sentido ao texto.

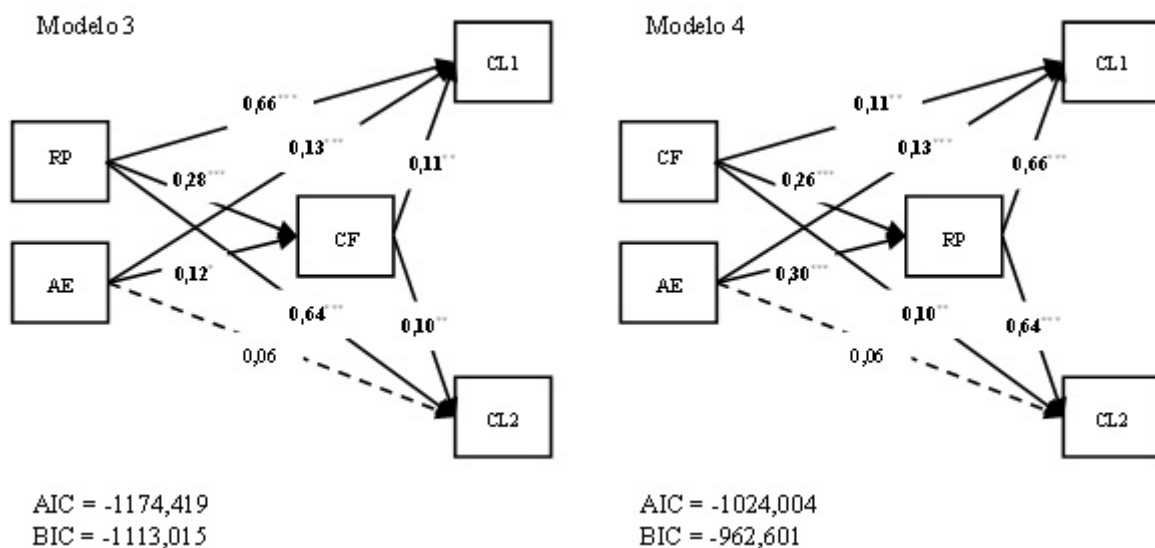


Figura 2. Modelo 3 e Modelo 4 de Mediação da Compreensão de Leitura

Legenda. RP = Reconhecimento de Palavras; CF = Consciência Fonológica; AE = Ano Escolar; CL1 = Texto de Cloze “A princesa e o fantasma”; CL2 = Texto de Cloze “Uma vingança Infeliz”.

Discussão

Os resultados desta pesquisa demonstraram que tanto a consciência fonológica (rota fonológica), como o reconhecimento de palavras (rota lexical), são habilidades que predizem a leitura e a compreensão de leitura, mesmo com o controle da escolaridade. Neste estudo também ficou evidenciado que existe uma complexidade nesses modelos explicativos que aprofundaram os achados de Santos e Ferraz (2017), visto que o reconhecimento de palavras teve uma função mediadora na associação preditiva do reconhecimento de palavras e do ano escolar para a leitura de palavras isoladas e a compreensão de leitura.

Ainda que o Modelo 2 e o Modelo 4 possuam a mesma estrutura para explicar, respectivamente, a leitura em voz alta de palavras isoladas e a compreensão de leitura, foram identificadas contribuições distintas na mediação do reconhecimento de palavras (rota lexical) para as relações preditivas da consciência fonológica (rota fonológica) e o ano escolar, conforme sugerem Coltheart (2000), Machado e Freitag (2019), Oliveira et al. (2016), Salles e Parente (2002a, 2002b). O valor explicativo da mediação do reconhecimento de palavras na relação preditiva indireta da consciência fonológica foi maior para a compreensão de leitura (teste de Cloze 1, 61%; teste de Cloze 2, 63%) do que na leitura de palavras isoladas (36%). Esse achado denota a relevância da rota lexical para o entendimento de materiais textuais no português brasileiro, no que concerne ao automatismo no reconhecimento e na pronúncia de palavras regulares (Machado & Freitag, 2019; Lúcio & Pinheiro, 2011; Oliveira et al., 2016; Salles & Parente, 2002a), bem como ao aspecto semântico, pois atua na identificação e acesso ao léxico mental (Cunha, Santos, & Oliveira, 2018; Salles & Parente, 2002a). Destarte, a rota lexical está associada ao domínio de habilidades que integram a rota fonológica, como a decodificação, que envolve a aliteração e a rima (Suehiro & Santos, 2012).

Por sua vez, a contribuição explicativa da mediação do reconhecimento de palavras na relação preditiva do ano escolar apresentou valores próximos para a leitura de palavras isoladas (65%) e a compreensão de leitura, sendo maior para o desempenho no teste de Cloze 2 (76%) do que no teste de Cloze 1 (61%). A mediação do reconhecimento de palavras nesse contexto pode estar ligada aos aspectos semânticos e, também, sintáticos, relativos ao conhecimento que é adquirido pelos estudantes ao longo dos anos escolares iniciais sobre a ordem das palavras, os seus diversos significados e formas de empregá-las, a depender das normas gramaticais e do contexto (Cunha et al., 2018).

Tanto para a leitura de palavras isoladas, como para a compreensão de leitura, Salles e Parente (2002a) já indicavam que no decorrer da escolarização, os alunos adquirem

progressivamente o domínio das habilidades presentes na rota fonológica e na rota lexical. No que diz respeito à leitura, existem indícios de que, a depender do sistema de alfabetização, existe uma maior ênfase no início da escolarização (1º ao 3º ano) para o uso da rota fonológica em detrimento da rota lexical, pois os alunos ainda não possuem uma amplitude de vocabulário (Lúcio & Pinheiro, 2011; Salles & Parente, 2002a). A partir do 4º ano, o contato com a instrução formal possibilita que os alunos adquiram noções sobre a ortografia o que, em muitos casos, fomenta o uso da rota lexical, em substituição à rota fonológica (Oliveira et al., 2016). Em relação à compreensão de leitura reitera-se, mais uma vez, os componentes semânticos e sintáticos ligados à habilidade de reconhecimento de palavras. Conforme constataram Cunha et al. (2018), estudantes que obtiveram maiores pontuações nos mesmos testes de Cloze aplicados na presente pesquisa, apresentaram uma quantidade menor de erros semânticos e sintáticos do que àqueles classificados com menores pontuações.

Como limitações, se reconhece que neste estudo a fluência da leitura não foi avaliada, o que restringe a investigação do automatismo da leitura, ligado tanto à habilidade de ler palavras em voz alta como na compreensão de leitura a partir de uma leitura silenciosa (Salles & Parente, 2002a). Ademais, ainda que o português do Brasil seja caracterizado como uma língua regular, não foi feita uma análise acerca da regularidade das palavras que compõem os testes aplicados na pesquisa, principalmente nas medidas, cujas habilidades avaliadas foram manipuladas como variáveis independentes/mediadoras nos modelos de predição – consciência fonológica (RACF) e reconhecimento de palavras (EREP). Também se destaca a correção literal aplicada nos dois testes de Cloze. Pondera-se que dificuldades na escrita podem interferir negativamente o desempenho no teste de Cloze, pois esse sistema de correção pontua como acerto somente a escrita correta das palavras (Ferraz, Cunha & Santos, no prelo). Portanto, além do controle da habilidade de escrita, também se recomenda em pesquisas futuras a utilização de testes fundamentados em outros estímulos para avaliar a compreensão de leitura. Ademais, reconhece-se que o RACF se limita a avaliar a habilidade da criança para discriminar os sons das sílabas. À vista disso, sugere-se que na análise do modelo de dupla rota por meio de modelos de mediação também sejam aplicados instrumentos para aquilatar a discriminação das regularidades e irregularidades dos grafemas-morfemas, conforme sugerem Lúcio e Pinheiro (2011) e Salles e Parente (2002b).

Para compor uma nova agenda de pesquisa, aponta-se para a inclusão de outras habilidades metalinguísticas a fim de ampliar o potencial explicativo dos modelos testados neste estudo. A partir dos resultados desta pesquisa, sugere-se a incorporação da consciência morfológica e da consciência semântica como preditoras da leitura de palavras isoladas e a

compreensão de leitura. Em especial à compreensão de leitura, aventa-se sobre inserção da consciência sintática e da consciência metatextual. Relativamente às análises estatísticas, é recomendável a investigação da invariância de medida dos instrumentos utilizados para avaliar as habilidades linguísticas e metalinguísticas em face das regiões brasileiras, uma vez que pode haver diferenciações nessa variável por conta da falta de equivalência dessas medidas. Sugere-se, ainda, a utilização de análise multinível a fim de avaliar a interferência da localização das escolas na qualidade da instrução formal e, conseqüentemente, no domínio das habilidades linguísticas e metalinguísticas apresentadas pelos alunos. Destaca-se, também, a investigação dos modelos de mediação aqui testados em grupos de estudantes com habilidade inferior e superior em leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura. Nessa perspectiva, é importante considerar os estudantes que porventura apresentam algum tipo de dificuldade ou problemas de aprendizagem na amostra avaliada (Salles & Parente, 2002a).

Em termos práticos, recomenda-se que os profissionais atuantes na interface da Psicologia e da Educação e que pretendem investigar as associações entre as habilidades linguísticas e metalinguísticas com a leitura e compreensão de leitura, considerem os componentes curriculares de cada escola, o tipo de público (alunos regulares, com ou sem dificuldades/transtornos de aprendizagem), os procedimentos adotados na avaliação da leitura e da compreensão de leitura (se de forma silenciosa ou em voz alta). Outro aspecto a ser considerado diz respeito às especificidades dos instrumentos, pois, por exemplo, as medidas utilizadas nesta pesquisa se restringiram apenas à mensuração de uma parte da rota fonológica e da rota lexical. Complementarmente, é preciso conhecer e considerar a estrutura ambiental onde os estudantes se inserem, o que engloba a localização da escola (zona urbana, rural, periférica), o tipo de escola (pública, particular) e quais os estímulos oferecidos aos alunos para leitura por parte dos professores e das famílias – se restrito às tarefas didáticas ou ampliado às atividades recreativas.

Referências

- Abreu, C. V. C., & Guaresi, R. (2019). Tempo de Leitura e Acurácia na Conversão Grafonêmica na Relação entre Fluência e Compreensão Leitora. *Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 13(44), 333-346. doi: 10.14295/online.v13i44.1616
- Coltheart, M. (2000). Commentary on Section 3: Dual routes from print to speech and dual routes from print to meaning: Some theoretical issues. In A. Kennedy, R. Radach, J.

- Pynte, & D. Heller (Eds.), *Reading as a perceptual process* (pp. 475-490). Oxford: Elsevier. doi: 10.1016/B978-008043642-5/50022-X
- Cunha, N. D. B., Santos, A. A. A., & Oliveira, K. L. (2018). Evidências de validade por processo de resposta no Cloze. *Fractal: Revista de Psicologia*, 30(3), 330-337. doi: 10.22409/1984-0292/v30i3/5817
- Dunn, T. J., Baguley, T., & Brunsten, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105(3), 399-412. doi: 10.1111/bjop.12046
- Santos, A. A. A., & Ferraz, A. S. (2017). Avaliação de habilidades relacionadas à compreensão de leitura no ensino fundamental. *Psico*, 48(1), 21-30. doi: 10.15448/1980-8623.2017.1.24376
- Ferraz, A. S., Cunha, N. B., & Santos, A. A. A. (no prelo). Interferência da habilidade de escrita no resultado do teste de Cloze por razão fixa. *Revista Iberoamericana de Psicología*.
- Goss-Sampson, M. A. (2020). *Statistical Analysis in JASP 0.14: A Guide for Students*. London: University of Greenwich. doi: 10.6084/m9.figshare.9980744
- Guaresi, R. Silva, D. V., Oliveira, E. S. D., & Zamilute, H. G. (2018). Relação entre Fluência e Compreensão Leitora em estudantes de 4o e 5o ano do Ensino Fundamental. *Signo*, 43(77), 43-52. doi: 10.17058/signo.v43i77.11505
- Lúcio, P. S., & Pinheiro, Â. M. V. (2011). Vinte anos de estudo sobre o reconhecimento de palavras em crianças falantes do português: Uma revisão de literatura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 170-179. doi: 10.1590/S0102-79722011000100020
- Machado, A. P. G., & Freitag, R. M. K. (2019). Pistas dos processos de decodificação que levam à compreensão da leitura. *Letras de hoje*, 54(2), 132-145. doi: 10.15448/1984-7726.2019.2.32509
- Maia, S. A. A., Andrade, L. P., Ferri, C. A., & Seabra, A. G. (2019). Aprendizagem de Leitura: Estratégias para aumentar a compreensão. In A. G. Seabra, C. A. Ferri, L. L. Vidal, & S. A. A. Maia. *Aprendizagem: Compreensão, desafios e possibilidades* (pp. 51-68). Curitiba: Editora CRV.
- Marôco, J. (2014). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações*. Pêro Pinheiro, Portugal: ReportNumber.
- Ministério da Educação. (2019). *PNA: Política Nacional de Alfabetização*. Brasília, DF: MEC.

- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2012). *Mplus User's Guide: Statistical Analysis with Latent Variables* (7a ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- National Reading Panel, & National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC.: U.S. Dept. of Health and Human Services. Recuperado de <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/smallbook>
- Oliveira, A. M. D., Germano, G. D., & Capellini, S. A. (2016). Desempenho de escolares em provas de processo de identificação de letras e do processo léxico. *Revista CEFAC*, 18(5), 1121-1132. doi: 10.1590/1982-0216201618523315
- Rodrigues, E. N. (2019). Compreensão Leitora e a geração de inferências: Fator de aprendizagem. In A. G. Seabra, C. A. Ferri, L. L. Vidal, & Maia, S. A. A. *Aprendizagem: Compreensão, desafios e possibilidades* (pp. 69-87). Curitiba: Editora CRV.
- Salles, J. F. & Parente M. A. M. P. (2002a). Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: Relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2), 321-331. doi: 10.1590/S0102-79722002000200010
- Salles, J. F., & Parente, M. A. M. P. (2002b). Relação entre os processos cognitivos envolvidos na leitura de palavras e as habilidades de consciência fonológica em escolares. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 14(2), 175-186. Recuperado de <http://www.ufrgs.br/neurocog/ambulatorio/tarefa-de-leitura-de-palavras-isoladas>
- Santos, A. A. A. (1996). *Roteiro de avaliação da consciência fonológica*. Manuscrito não publicado.
- Santos, A. A. A. (2005). *Evidências de validade de critério para o Teste de Cloze*. Manuscrito não publicado.
- Suehiro, A. C. B., & Santos, A. A. A. (2012). Validade concorrente entre instrumentos de avaliação da compreensão em leitura e da escrita. *Psicologia Argumento*, 30(68), 131-138. doi: 10.7213/psicol.argum.5891
- Sisto, F. F. (2004). *Escala de reconhecimento de palavras (EREP)*. Manuscrito não publicado.
- Snowling, M., & Hulme, C. (2013). *A Ciência da Leitura*. Porto Alegre: Penso.
- Stein, L. M. (1994). *TDE: Teste de Desempenho Escolar: Manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Suehiro, A. C. B., & Magalhães, M. M. D. S. (2014). Relação entre medidas de Avaliação da Linguagem Escrita em estudantes do Ensino Fundamental. *Psico-USF*, 19(3), 489-498. doi: 10.1590/1413-82712014019003011

Endereço para correspondência

Adriana Satico Ferraz

Rua José Franco de Oliveira, 99, Arraial, Tuiuti - SP, Brasil. CEP 12930-000

Endereço eletrônico: adrianasatico.as@gmail.com

Thatiana Helena de Lima

Rua Aristides Novis, 197, Federação, Salvador - BA, Brasil. CEP 40210-730

Endereço eletrônico: thatianahlma@gmail.com

Adriana Setsumi Higa

Rua Waldemar Cesar da Silveira, 105, Jardim Cura D'Ars, Campinas - SP, Brasil. CEP 13045-510

Endereço eletrônico: higa_adriana@yahoo.com.br

Acácia Aparecida Angeli dos Santos

Rua Waldemar Cesar da Silveira, 105, Jardim Cura D'Ars, Campinas - SP, Brasil. CEP 13045-510

Endereço eletrônico: acacia.angeli@gmail.com

Recebido em: 30/07/2021

Reformulado em: 24/10/2021

Aceito em: 28/10/2021

Notas

* Psicóloga, Mestre e aluna de Doutorado em Psicologia pela Universidade São Francisco.

** Psicóloga, graduada e doutora pela Universidade São Francisco, professora da Universidade Federal da Bahia.

*** Psicóloga, graduada pela Universidade de São Paulo, mestranda pela Universidade São Francisco.

**** Psicóloga, graduada pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, doutora pela Universidade de São Paulo, professora da Universidade São Francisco.

A pesquisa relatada no manuscrito foi financiada pela bolsa de produtividade em pesquisa da quarta autora (CNPq No Processo 306747/2017-0)

Este artigo de revista **Estudos e Pesquisas em Psicologia** é licenciado sob uma *Licença Creative Commons Atribuição-Não Comercial 3.0 Não Adaptada*.