



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS  
CURSO DE MESTRADO**

**ELIZIANE PRISCILA ANDOLHE**

**TESTES DE LEITURA E CONHECIMENTOS PSICOLINGUÍSTICOS:  
CHAVES PARA SUA UTILIZAÇÃO POR PSICÓLOGOS**

**CHAPECÓ  
2024**

**ELIZIANE PRISCILA ANDOLHE**

**TESTES DE LEITURA E CONHECIMENTOS PSICOLINGUÍSTICOS:  
CHAVES PARA SUA UTILIZAÇÃO POR PSICÓLOGOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Estudos Linguísticos

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Finger-Kratochvil

**CHAPECÓ**

**2024**

### **Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Andolhe, Eliziane Priscila  
TESTES DE LEITURA E CONHECIMENTOS PSICOLINGUÍSTICOS::  
CHAVES PARA SUA UTILIZAÇÃO POR PSICÓLOGOS / Eliziane  
Priscila Andolhe. -- 2024.  
105 f.

Orientadora: Doutora Claudia Finger-Kratochvil

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da  
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos  
Linguísticos, Chapecó, SC, 2024.

1. Leitura. 2. Avaliação psicológica. 3. Testes de  
leitura. 4. Psicologia. I. Finger-Kratochvil, Claudia,  
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.  
Título.

**ELIZIANE PRISCILA ANDOLHE**

**TESTES DE LEITURA E CONHECIMENTOS PSICOLINGÜÍSTICOS:  
CHAVES PARA SUA UTILIZAÇÃO POR PSICÓLOGOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Estudos Linguísticos.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 18/12/2024.

**BANCA EXAMINADORA**



Documento assinado digitalmente

**CLAUDIA FINGER KRATOCHVIL**

Data: 27/01/2025 09:47:50-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Finger-Kratochvil – UFFS**  
**Orientadora**



Documento assinado digitalmente

**ANA CLAUDIA DE SOUZA**

Data: 26/01/2025 22:51:17-0300

CPF: \*\*\*.921.599-\*\*

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Cláudia de Souza – UFFS/UFSC**  
**Avaliadora**



Documento assinado digitalmente

**LILIAN CRISTINE HUBNER**

Data: 26/01/2025 12:59:01-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lilian Cristine Hubner – PUCRS**  
**Avaliadora**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Barreta – UNICENTRO**  
**Suplente**

Dedico este trabalho à minha família, razão do meu esforço e inspiração para alcançar meus objetivos. Agradeço o apoio incondicional, paciência e amor ao longo dessa jornada.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha mãe, por nunca desistir de incentivar os seus filhos a estudar; desde muito pequena, lembro-me que era ela quem usava todo o seu tão suado décimo terceiro salário para que pudéssemos comprar os materiais escolares, para que escolhêssemos materiais da melhor qualidade. A ela, que foi mãe e pai, sustento e cuidado, minha eterna gratidão.

Agradeço ao meu marido Ciro, pelo incentivo e apoio nas horas difíceis. Por não soltar a minha mão quando eu pensava em desistir, suprir as necessidades e cuidar do nosso filho quando eu estava ausente.

Ao meu filho Joaquim, razão da minha existência, aquele que me renova e me traz paz só com um doce sorriso. Como sempre te digo: “Você é tudo de bom que eu tenho na vida”.

As minhas colegas de percurso, Mayara, Giovanna e Daiana; não fosse o apoio, amizade e ombro amigo, com certeza eu teria desistido. Vocês trouxeram alegria para essa tão desafiadora jornada! Sempre penso que nada é por acaso e que se algo ficou de tudo, é a nossa amizade, a qual desejo levar por toda a vida.

À professora Claudia Finger-Kratochvil, minha orientadora, expresso minha profunda gratidão por ter aberto as portas do campo da Psicolinguística e da Ciência da Leitura. Sou muito grata pela sua orientação cuidadosa, paciência constante, sabedoria generosa e pela inspiração que tem sido ao longo desta jornada.

À minha querida e doce mentora e revisora, Margarete G. M. de Carvalho, por todo acolhimento, carinho e incentivo, obrigada por tornar esse processo mais leve.

E não poderia deixar de citar a mim mesma, pois este processo de tornar-se mestre me desafiou profundamente. Enfrentei os desertos solitários e, muitas vezes, vazios, não de uma ausência externa, mas de uma busca interna por sentido e compreensão. Aprendi a cada dificuldade superada, moldando não apenas a acadêmica que sou, mas também a pessoa que estou me tornando.

E a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, seja com palavras de incentivo, apoio emocional ou simplesmente com sua presença. Cada gesto, por menor que pareça, foi essencial para que eu pudesse chegar até aqui.

*"Cada palavra é uma janela para a alma."*

Guimarães Rosa

## RESUMO

A avaliação psicológica desempenha um papel crucial na clínica de psicologia, auxiliando no diagnóstico e no planejamento de intervenções terapêuticas. Ela permite que o psicólogo obtenha uma compreensão abrangente do paciente, incluindo aspectos cognitivos, emocionais, comportamentais e sociais. Dentre os objetos de avaliação psicológica está a atividade de leitura e seu processamento cognitivo. A avaliação das habilidades de leitura é particularmente importante em contextos clínicos, pois dificuldades na leitura podem estar associadas a vários transtornos, como dislexia, transtornos de aprendizagem e problemas emocionais. Para a avaliação psicológica da leitura são utilizados diversos tipos de instrumentos, entre eles, os testes. Testes de leitura são instrumentos fundamentais utilizados para avaliar a competência leitora de indivíduos. Eles podem englobar uma variedade de atividades, incluindo a leitura de palavras isoladas, frases ou textos completos, além da resposta a questões de compreensão. Sua importância reside em sua capacidade de subsidiar a identificação de dificuldades de leitura, como a dislexia, e de avaliar habilidades específicas, tais como a decodificação, fluência e compreensão do texto. Os resultados provenientes deles fornecem elementos para que os psicólogos compreendam de maneira mais aprofundada as capacidades de leitura de um indivíduo, permitindo o desenvolvimento de intervenções personalizadas e o monitoramento contínuo do progresso. Neste sentido, o objetivo geral deste trabalho foi identificar, nas pesquisas realizadas no Brasil, sobre avaliação de leitura, entre os anos de 2019 e 2023, os conhecimentos psicolinguísticos e de habilidades de consciência linguística chaves ao psicólogo para utilização de testes de leitura com crianças em fase de alfabetização. Considera-se que para essa pesquisa o foco são os psicólogos; entretanto, o zelo para com esses conhecimentos deve se estender a todo profissional da educação ou da saúde que avalia, analisa, trata e/ou estimula a leitura em qualquer faixa etária. O método definido foi a pesquisa teórica, bibliográfica e de revisão sistemática, com uma abordagem qualitativa e exploratória. Com base nos trabalhos selecionados para a revisão sistemática, sobretudo nos objetivos de testagem informados pelos pesquisadores, foi possível identificar que os conhecimentos psicolinguísticos essenciais para que o psicólogo possa fazer uso dos testes de leitura utilizados (em pesquisas ou na clínica) relacionam-se ao princípio alfabético, à decodificação, fluência (velocidade e precisão), ao acesso lexical e à

computação sintática; e em relação à consciência linguística, mostraram-se essenciais os conhecimentos sobre a consciência fonológica e a metalinguística. Com esses resultados, pode-se inferir que a avaliação psicológica da leitura por psicólogos ainda é um campo em desenvolvimento, com poucos estudos específicos publicados no Brasil entre os anos de 2019 e 2023. Os achados sugerem que, apesar das limitações, há um crescente interesse na avaliação psicológica da leitura, o que pode fomentar o desenvolvimento de novas pesquisas e a criação de instrumentos mais adequados às especificidades da população brasileira.

**Palavras-chave:** Leitura; Avaliação Psicológica; Testes de leitura; Psicologia.

## **ABSTRACT**

Psychological assessment plays a crucial role in clinical psychology, assisting in diagnosis and planning therapeutic interventions. It allows the psychologist to obtain a comprehensive understanding of the patient, including cognitive, emotional, behavioral and social aspects. Among the objects of psychological assessment is the reading activity and its cognitive processing. Assessment of reading skills is particularly important in clinical contexts, as reading difficulties can be associated with various disorders, such as dyslexia, learning disorders and emotional problems. For the psychological assessment of reading, different types of instruments are used, including tests. Reading tests are fundamental instruments used to assess one's reading competence. They can encompass a variety of activities, including reading isolated words, sentences, or full texts, and answering comprehension questions. Its importance lies in its capability to subsidize the identification of reading disorders, such as dyslexia, and the assessment of specific abilities, such as decoding, fluency, and text comprehension. The results arising from them provide elements for psychologists to have a deeper understanding of an individual's reading skills, allowing the development of tailored interventions and continuous monitoring of the progress. Hereof, the general goal of this work was to identify, in research conducted in Brazil, concerning reading assessment, between 2019 and 2023, the key psycholinguistic knowledge and linguistic consciousness skills for psychologists use in children's reading assessments, in the literacy phase. It is considered that for this research the focus is on psychologists; however, care for this knowledge must extend to every education or health professional who evaluates, analyses, treats and/or encourages reading in any age group. The chosen method was theoretical, bibliographic, and systematic review research, with a qualitative and exploratory approach. Based on the works selected for systematic review, especially in testing goals informed by the researchers, it was possible to identify that the psycholinguistic knowledge, fundamental for the psychologist to be able to use the reading tests utilized (in research or clinics), concern the alphabetic principle, decoding, fluency (speed and accuracy), the lexical access and syntactic computation; ad phonologic consciousness and metalinguistics have shown to be fundamental knowledge regarding linguistic consciousness. With these results, it's possible to infer that the psychological reading

assessment by psychologists is still a developing field, with few specific studies published in Brazil, between 2019 and 2023. The findings suggest that, despite the limitations, there is a rising interest in psychological reading assessment, which can encourage the development of new research and the creation of instruments more suited to the specificities of the Brazilian population.

**Keywords:** Reading; Psychological Assessment; Reading tests; Psychology.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Representação gráfica da fundamentação teórica .....	24
Figura 2 - Fundamentos necessários para a alfabetização .....	38
Figura 3 - Habilidades para a leitura inicial.....	41

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Levantamento por tipo de trabalho, área do conhecimento e IES .....	61
Quadro 2 - Testes Identificados nos estudos .....	62
Quadro 3 - Aspectos psicolinguísticos e consciências linguísticas observados nos testes utilizados nos trabalhos selecionados .....	66
Quadro 4 – Descrição dos estudos selecionados para a revisão sistemática por ano, base de dados e título .....	67

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Número de trabalhos encontrados por ano .....	60
Tabela 2 - Quantidade de trabalhos por base de dados .....	60
Tabela 3 - Testes privativos ao psicólogo identificados na pesquisa .....	63
Tabela 4 - Testes não privativos ao psicólogo identificados na pesquisa .....	64
Tabela 5 - Testes mais frequentes na pesquisa .....	66

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CRP	Conselho Regional de Psicologia
SATEPSI	Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>23</b>
2.1	A CLÍNICA PSICOLÓGICA.....	24
2.2	AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA.....	26
<b>2.2.1</b>	<b>Testes Psicológicos</b> .....	<b>28</b>
<b>2.2.2</b>	<b>Testes de Leitura</b> .....	<b>30</b>
2.3	LEITURA .....	33
2.4	CONHECIMENTOS PSICOLINGUÍSTICOS CHAVES PARA A LEITURA.....	38
<b>2.4.1</b>	<b>Decodificação</b> .....	<b>39</b>
<b>2.4.2</b>	<b>Acesso Lexical</b> .....	<b>45</b>
<b>2.4.3</b>	<b>Computação Sintática</b> .....	<b>47</b>
2.5	CONHECIMENTOS CHAVES SOBRE CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA .....	48
<b>2.5.1</b>	<b>Consciência Metalinguística</b> .....	<b>48</b>
<b>2.5.2</b>	<b>Consciência Fonológica</b> .....	<b>50</b>
<b>2.5.3</b>	<b>Consciência Sintática</b> .....	<b>53</b>
<b>3</b>	<b>MÉTODO</b> .....	<b>55</b>
3.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A COLETA DE DADOS .....	56
<b>3.1.1</b>	<b>Revisão sistemática</b> .....	<b>56</b>
3.4	PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS .....	57
<b>4</b>	<b>RESULTADOS</b> .....	<b>59</b>
<b>5</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	<b>68</b>
5.1	ANÁLISE DOS TRABALHOS SELECIONADOS POR BASE DE DADOS .....	68
<b>5.1.1</b>	<b>Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)</b> .....	<b>68</b>
<b>5.1.2</b>	<b>BVS</b> .....	<b>70</b>
<b>5.1.3</b>	<b>Portal de Periódicos da CAPES</b> .....	<b>71</b>
<b>5.1.4</b>	<b>Sistema de busca Google Acadêmico</b> .....	<b>71</b>
5.2	ANÁLISE DOS TESTES UTILIZADOS POR ASPECTOS DA LEITURA.....	74
<b>5.2.1</b>	<b>Testes que enfatizam a decodificação e a consciência fonológica</b> .....	<b>75</b>
<b>5.2.2</b>	<b>Testes que – além da decodificação - avaliam fluência e</b> <b>compreensão leitora inicial</b> .....	<b>77</b>

<b>5.2.3</b>	<b>Testes que avaliam acesso lexical .....</b>	<b>80</b>
<b>5.2.4</b>	<b>Testes que avaliam outros tipos de consciência linguística .....</b>	<b>80</b>
<b>5.2.5</b>	<b>Testes que fornecem informações indiretas sobre habilidades de leitura .....</b>	<b>81</b>
<b>5.3</b>	<b>ANÁLISE PANORÂMICA DOS RESULTADOS .....</b>	<b>83</b>
<b>5.3.1</b>	<b>Últimas ponderações sobre os achados da pesquisa .....</b>	<b>92</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>97</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>101</b>

## PREÂMBULO

Peço licença aos leitores desta dissertação para iniciá-la com uma breve retomada sobre as condições em que vivenciei minha trajetória como mestranda, e aprendiz de pesquisadora, considerando que esse papel se imbricou em tantos outros. Sim, confesso que, muitas vezes, me perdi dentro e fora dele ao me ver envolta nos papéis de estudante, mãe, esposa, professora, psicóloga, e ainda poderia citar tantos outros papéis sociais, que, como mulher, vamos levando ou ocupando; sentindo-nos, entretanto, mais pertencentes a uns do que a outros. Ressalto que, apesar de assumir esses papéis diariamente, o de pesquisadora, sem sombra de dúvidas, foi o mais desafiador - tomo a liberdade de registrar aqui a palavra como “desafia-dor” para destacar o que esse papel me representou -, tendo em vista minha rotina de 40 horas semanais de trabalho (remunerado), aquele do qual necessitamos para realizar nossos desejos e sobreviver numa sociedade cada vez mais definida como a “sociedade do cansaço”. Pois, assim como eu, tantas mulheres desempenham papéis dentro e fora de seus lares, enquanto também almejam uma formação continuada que, muitas vezes, as exclui devido à sua impossibilidade de dedicação de tempo integral.

Além disso, enfrentei também dificuldades para encontrar formas de aprender não só sobre os métodos de pesquisa, mas também, e sobretudo, sobre essa ciência tão complexa e desafiadora que é a ciência da leitura; no entanto, hoje me sinto lisonjeada e grata por ter acessado esse conhecimento que me abriu muitas possibilidades e me ensinou a produzir um raciocínio clínico mais integral, considerando os aspectos interdisciplinares dos testes e do processo de leitura.

Encerro esta etapa considerando não um término como pesquisadora, mas, sim, o início da minha autoconstrução como psicolinguista e, muito mais, como pessoa, desconstruindo-me e me construindo, num *looping* de possibilidades que só os estudos da pós-graduação possibilitam àqueles que se desafiam a ingressar, permanecer e concluí-los com êxito. Tudo isso sem negar nem desistir frente às construções e desconstruções que o ser mulher envolvem, num processo contínuo de redefinição das identidades, papéis e expectativas sociais que foram atribuídas às mulheres ao longo do tempo. Que nada nos limite; que nada nos sujeite!

## 1 INTRODUÇÃO

Os tipos de demanda que chegam para o profissional psicólogo na clínica são bastante diversos, e, para o diagnóstico de muitos deles, os psicólogos utilizam avaliações psicológicas. A avaliação psicológica é um processo que procura obter informações que auxiliem a compreender o funcionamento psicológico do indivíduo e, se necessário, a planejar intervenções adequadas (CFP, 2022). A atuação do psicólogo na avaliação psicológica deve ser fundamentada em conhecimentos robustos e um planejamento meticuloso, pois os resultados podem afetar significativamente a vida do avaliado. A precisão diagnóstica é uma obrigação ética, essencial para evitar tratamentos inadequados.

A avaliação psicológica pode ser definida como a coleta e a integração de dados relacionados à psicologia, que pode ocorrer em diferentes espaços e em diferentes contextos, com a finalidade de fazer uma análise psicológica, que é realizada por meio de uma diversidade de instrumentos, entre eles, os testes (Cohen; Swerdlik; Sturman, 2014). Os testes, de modo geral, são instrumentos utilizados para avaliar diversas habilidades, conhecimentos e competências de um indivíduo em diferentes áreas e contextos sociais. No campo psicológico, eles podem medir aspectos cognitivos, como raciocínio lógico e memória, habilidades específicas, como cálculo matemático ou proficiência em uma língua, assim como competências sociais e emocionais. Dependendo do objetivo do teste, os resultados fornecem informações sobre o desempenho individual em comparação com grupos de referência, ajudando a identificar áreas de potencialidades e áreas de dificuldades. Esses instrumentos são fundamentais em contextos educacionais, clínicos e profissionais, pois permitem a avaliação de progresso, diagnóstico de dificuldades e orientação para intervenções, especialmente relacionados à atividade de leitura, objeto desta pesquisa.

Muito se tem discutido nas últimas décadas, no Brasil e no mundo, a respeito da leitura, em vários espaços sociais; no ambiente acadêmico de pesquisa, as áreas que mais se tem debruçado sobre o tema são a Educação e a Linguística. Entretanto, devido à multidimensionalidade dos processos que envolvem essa prática – aspectos biológicos, sociais, culturais – ela é uma “[...] atividade que deve ser estudada a partir de múltiplas perspectivas” (Carvalho; Souza, 2023, p. 01) e áreas do conhecimento, além de ser considerada em suas especificidades. Tal abordagem é fundamental tendo em vista que a leitura é um construto complexo e multidimensional que

desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, educacional e socioeconômico dos indivíduos. No que tange aos aspectos específicos de aprendizagem e processamento da linguagem escrita, estudados pela Psicolinguística e Psicologia Cognitiva, a compreensão de como se dá o processamento da leitura envolve uma análise detalhada das interações entre linguagem e cognição, considerando que, desde a infância, o desenvolvimento da linguagem está intimamente ligado ao desenvolvimento cognitivo. As crianças aprendem a usar palavras para representar objetos, pessoas e ações, e essa capacidade de simbolização é um marco crucial na cognição.

A interseção entre Psicolinguística e Psicologia Cognitiva proporciona uma visão abrangente da leitura, permitindo uma compreensão mais profunda de como processos linguísticos e cognitivos se entrelaçam na relação entre os processos psicológicos e a linguagem. A Psicologia Cognitiva explora esses processos mentais envolvidos na execução dessas tarefas. Em intersecção, essas disciplinas oferecem uma base sólida para o desenvolvimento de métodos de ensino e intervenção, bem como para a criação de ferramentas de avaliação eficazes que visam melhorar a proficiência do leitor.

Apesar da importância incontestável da leitura e da comprovada interface entre a Linguística e a Psicologia no seu estudo, especificamente entre a Psicolinguística e a Psicologia Cognitiva, como já exposto, na prática clínica do profissional psicólogo, a temática é pouco abordada e estudada, na qual é considerada somente a utilização de instrumentos que avaliam os aspectos psicológicos gerais, e não os específicos da leitura. Neste sentido, os cursos de graduação em Psicologia, em sua maioria, são generalistas, ou seja, oferecem ao estudante uma formação básica, visando à aquisição das principais competências e habilidades para nortear sua prática. De acordo com a Resolução n.º 597, de 13 de setembro de 2018, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), em seu Art. 2º:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia estabelecem e definem, em âmbito nacional, os princípios, os fundamentos, as condições de oferta e os procedimentos da formação de psicólogos, e devem orientar a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Psicologia ofertados pelas instituições de ensino superior do país.

Diante do fato de que são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que estabelecem os princípios e fundamentos para a formação do psicólogo – mesmo

supondo que seria pouco provável encontrar componente curricular voltado especificamente ao estudo dos processos cognitivos demandados pelo ato de ler – a fim de confirmar tal pressuposição e obter maior respaldo, preliminarmente à esta pesquisa, realizou-se um levantamento prévio e ligeiro, em uma amostra das matrizes curriculares de cinco instituições de ensino superior que ofertam o curso de Psicologia nos três estados do Sul do Brasil, para descobrir se haveria a presença de algum componente curricular que tratasse especificamente dos processos psicológicos demandados pela atividade de leitura. A começar pelo Paraná, foram coletados os dados das seguintes instituições: UFPR<sup>1</sup>, UEL, UEM, Unipar e PUCPR; em Santa Catarina, da: UFSC<sup>2</sup>, Univali, Unisul, Unochapecó e Unoesc; e no Rio Grande do Sul foram coletados os dados das instituições: IPA UCPEL, UFSM, PUCRS E UPF<sup>3</sup>. A identificação dessas instituições se deu por meio do website do e-Mec<sup>4</sup>.

Mediante as informações constantes nas matrizes curriculares, foi possível observar que aquelas instituições de ensino superior não abordam nenhum tópico referente à leitura e seus componentes. Talvez os tópicos que mais se aproximem sejam aqueles abordados nas disciplinas de Desenvolvimento Humano e Aprendizagem e Processos Psicológicos na Infância. Nas disciplinas de Psicometria ou Testes Psicológicos, o foco se volta aos fundamentos e técnicas psicométricas, de modo mais amplo, sobretudo relacionados às habilidades cognitivas como: inteligência, memória, atenção, e habilidades de resolução de problemas; traços de personalidade; inteligência emocional, desempenho profissional e saúde mental. A leitura, entretanto, poderia ser mais bem explorada, uma vez que, na prática clínica, é um tema bastante recorrente, e que sua utilização requer conhecimentos específicos dos processos linguísticos e psicolinguísticos subjacentes a si.

Nessa perspectiva, assim como para outros aspectos relativos à linguagem, há uma defasagem na formação dos psicólogos no que se refere aos aspectos relativos aos conhecimentos psicolinguísticos mínimos necessários para investigar a leitura.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Paraná, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Paranaense e Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade do Vale do Itajaí, Universidade do Sul de Santa Catarina, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Universidade Comunitária do Oeste de Santa Catarina.

<sup>3</sup> Centro Universitário Metodista, Universidade Católica de Pelotas, Universidade Federal de Santa Maria, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Universidade de Passo Fundo.

<sup>4</sup> Sistema do Ministério da Educação (MEC) responsável pela tramitação dos processos de ato regulatório das instituições de educação superior do Brasil.

Essa lacuna na formação foi um dos fatores perturbadores/motivadores da mestranda para esta pesquisa que ora se apresenta, tendo em vista que a profissão do psicólogo, assim como as demais, é pautada em um código de ética profissional que estabelece padrões para que o profissional possa refletir sobre sua prática, tornando-se consciente da sua responsabilidade pessoal e coletiva, pelas consequências de suas ações no exercício profissional (Resolução CFP nº 010/2005).

Identificada, portanto, a lacuna no conhecimento atual que esta pesquisa pretende preencher, definiu-se o problema da seguinte maneira: Quais são os conhecimentos psicolinguísticos e de habilidades de consciência linguística mínimos necessários ao psicólogo para utilização de testes de leitura em crianças em fase de alfabetização? Alguns outros questionamentos relacionados a ele que interessam a essa pesquisa são: a) Quais são os principais testes de leitura utilizados em processo de avaliação psicológica? b) Que consequências pode haver caso o psicólogo não tenha conhecimentos sobre como funcionam esses processos psicolinguísticos na aprendizagem da leitura? c) Em que medida os trabalhos encontrados apontam para a falta de conhecimentos psicolinguísticos pelos psicólogos?

Para responder ao problema de pesquisa, estabeleceu-se como objetivo geral investigar quais são os conhecimentos psicolinguísticos e de habilidades de consciência linguística mínimos necessários ao psicólogo para utilização de testes de leitura em crianças em fase de alfabetização. Como objetivos específicos foram definidos: a) levantar os principais testes de leitura utilizados em processo de avaliação psicológica; b) averiguar as consequências de o psicólogo não ter conhecimentos sobre como funcionam os processos psicolinguísticos demandados pela leitura; c) Identificar nos trabalhos selecionados indicativos da falta de conhecimentos psicolinguísticos pelos psicólogos. Como método de pesquisa, foi escolhida a pesquisa teórica baseada em uma revisão sistemática e subsidiada por uma pesquisa bibliográfica em literatura da área.

A base conceitual desta pesquisa pretende conduzir o leitor, a partir da clínica psicológica, à avaliação psicológica, da avaliação aos testes de leitura e deles aos aspectos psicolinguísticos considerados chaves para a avaliação da leitura de crianças em fase de alfabetização.

Esta dissertação está assim organizada: além deste capítulo de Introdução, o capítulo 2, apresenta a Fundamentação teórica, cujas seções e subseções foram nomeadas de Clínica Psicológica, Avaliação Psicológica, Testes Psicológicos

Utilizados na Clínica, Testes de Leitura, Leitura, Aspectos Psicolinguísticos Básicos, Decodificação, Reconhecimento de Letras, Reconhecimento de Palavras, Acesso Lexical, Computação Sintática, Importância de Algumas Consciências, Consciência Metalinguística, Fonológica, Fonêmica, Silábica e Sintática. No capítulo 3, apresenta-se o Método, organizado por Tipo e Abordagem de Pesquisa, Procedimentos Metodológicos, Critérios de Inclusão e Exclusão, Bases utilizadas, Descritores ou palavras-chave, Seleção dos trabalhos identificados, Procedimentos de Coleta de Dados, Categorização dos Trabalhos, Extração das Informações e Procedimentos de Análise dos Resultados. O capítulo 4, apresenta os, Resultados, Análise Panorâmica (geral) dos Resultados e Análise e Discussão dos Dados. Em conclusão, o capítulo 5 traz as Considerações Finais, seguido das Referências.

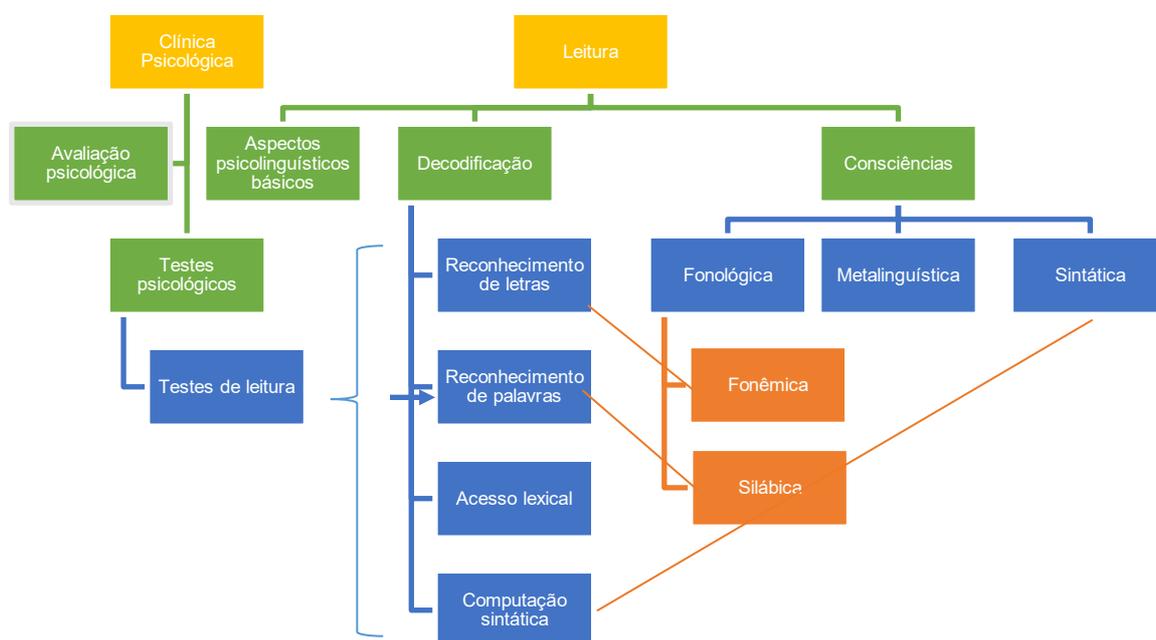
## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica constitui uma etapa essencial em qualquer pesquisa, proporcionando o embasamento conceitual e as bases científicas que sustentam as hipóteses e perguntas de investigação. Por meio de revisão da literatura existente, têm-se a oportunidade de explorar e discutir conceitos, teorias e estudos prévios relacionados ao tema em análise, permitindo uma compreensão mais aprofundada do objeto de estudo, neste caso, a leitura. Assim, tal abordagem não apenas contextualiza a pesquisa dentro de um escopo mais amplo de conhecimento, como também identifica lacunas na literatura que podem servir como potenciais direções para futuras investigações.

Conforme mencionado na introdução desta dissertação, este referencial teórico está estruturado em torno dos tópicos que fundamentam a análise dos dados coletados por meio da revisão sistemática, mas que também subsidiam a resposta à pergunta de pesquisa, especialmente no que se refere aos conhecimentos psicolinguísticos demandados pela leitura e às habilidades de consciências manejadas durante o ato de ler. O capítulo tem início abordando os elementos essenciais: clínica e avaliação psicológica, incluindo os testes psicológicos comumente usados na prática clínica. Em seguida, são abordados os testes de leitura e a própria natureza da leitura, discutindo alguns de seus componentes basilares.

Este estudo não tem como objeto a compreensão leitora, mas sim a fase inicial de alfabetização, com sua respectiva compreensão. Embora reitere-se a importância da compreensão leitora tanto para a Psicolinguística quanto para a avaliação de leitura, o objetivo central será identificar os conhecimentos psicolinguísticos necessários ao psicólogo para a correta utilização de testes de leitura em crianças em fase de alfabetização. Além disso, pretende-se entender a relevância de certas consciências, como a metalinguística, a fonológica (fonêmica e silábica) e sintática. Na fig. 1, abaixo, apresenta-se uma representação gráfica hierárquica, cujo objetivo é facilitar a visualização dos conceitos fundamentais à esta pesquisa, bem como a relação entre eles:

Figura 1 - Representação gráfica da fundamentação teórica



Fonte: Elaboração própria (2024).

## 2.1 A CLÍNICA PSICOLÓGICA

Esta fundamentação teórica inicia trazendo o leitor ao “chão” que trouxe a autora para essa temática de pesquisa, já que foi a clínica psicológica de onde partiu o interesse pela avaliação psicológica e pelos testes. Segundo o Conselho Federal de Psicologia, pode-se definir clínica psicológica como um campo de atuação do psicólogo relacionado ao modelo clínico de intervenção (CFP, 2001). Dentre as diversas áreas de atuação do psicólogo no Brasil, cerca de 54,9% desses profissionais estão atuando na clínica em consultório (Moreira; Romagnoli; Neves, 2007). No que tange à prática do profissional atuante, a clínica psicológica está atrelada à escuta do sofrimento psíquico e elucidação da subjetividade das pessoas mediante a escuta ativa, qualificada e especializada. Ademais, dentre os direitos fundamentais presentes no código de ética do psicólogo, estão em seu inciso II que o psicólogo “[...] deverá trabalhar de forma a promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades” (CFP, 2005). No caso das dificuldades de leitura, elas podem gerar sentimento de frustração, baixa autoestima e ansiedade, especialmente em ambientes escolares. Essas emoções negativas podem se acumular e contribuir para o sofrimento psíquico. Além disso, o sofrimento psíquico, por sua vez, pode agravar

as dificuldades de leitura, criando um ciclo vicioso. Por isso, é essencial que psicólogos estejam preparados para identificar e tratar esses problemas, promovendo o bem-estar emocional e acadêmico dos indivíduos.

O termo 'clínica', segundo Doron e Parot (1998, p. 144-145) relaciona-se "originalmente, à clínica do médico que, à cabeceira do doente, examina as manifestações da doença para fazer um diagnóstico, um prognóstico e prescrever um tratamento". Pode-se inferir, a partir dessa observação, que o fazer psicológico está interligado ao saber do médico. Foucault (1977), em seu livro "O Nascimento da Clínica", definiu o surgimento da clínica no final do século XVIII e início do século XIX; porém, existem muitos autores, entre eles, Rezende (2006), que afirmam que a clínica médica surge a partir de Hipócrates, e o que entra em destaque nesses períodos são os avanços tecnológicos. Vale lembrar que antes mesmo de Foucault escrever sobre a prática clínica, Freud, mais conhecido como o "pai da Psicanálise", que inclusive tinha como formação a medicina, a partir de sua obra "Estudos Sobre a Histeria" – escrito juntamente com Josef Breuer em 1895, já tentava introduzir uma forma inovadora de tratamento (Freud, 1904-1905), baseada na livre associação, ou seja, no falar livremente e sem restrições. Em sua vasta obra, Freud elaborou um texto chamado "O método Psicanalítico Freudiano" (1904-1905) para explicar seu método e diferenciá-lo do que a medicina estava acostumada a utilizar; assim, com esse método, buscava explorar os significados dos sintomas relatados pelos indivíduos por meio da linguagem, como sofrimento e adoecimento físico. Tratava-se, portanto, de uma prática higienista (Moreira; Romagnoli; Neves, 2007). Observa-se, deste modo, que a clínica psicológica é herdeira do modelo médico, para o qual, cabe ao profissional psicólogo observar e compreender para, posteriormente, intervir para mudar.

A procura por atendimento psicológico se dá por várias razões, mas, de acordo com a experiência clínica e vivências dentro de grupos de estudos da mestranda, observa-se que as pessoas tendem a procurar auxílio do profissional da psicologia quando há um sofrimento evidente e, por vezes, pontual. Entretanto, é importante ter o entendimento de que a psicologia pode auxiliar na prevenção de uma gama de sofrimentos de cunho mental, visando à qualidade e promoção da vida, atuando, por exemplo, desde dificuldades de relacionamento, relações parentais, adoecimento físico e mental, condições de trabalho, transtornos mentais até processos de aprendizagem (Seligman, 2011).

Os atendimentos em clínica psicológica geralmente seguem um processo que começa com uma avaliação inicial, chamada de triagem ou anamnese, dependendo da abordagem de trabalho do profissional. Nessa avaliação inicial, o profissional realiza uma entrevista estruturada ou semiestruturada e faz perguntas para entender suas queixas, os desafios, medos e preocupações do indivíduo. Com base nessa avaliação inicial, o psicólogo e o indivíduo trabalham juntos para desenvolver um plano de tratamento especializado e individual, de acordo com as demandas do indivíduo, que podem incluir sessões semanais de psicoterapia, técnicas de intervenções e acompanhamento contínuo (Almeida, 2004). Portanto, a clínica psicológica busca auxiliar o indivíduo na elaboração de suas queixas, encontrando o modo de ser e fazer que faça sentido para a sua existência.

Na seção seguinte, aborda-se o processo de avaliação psicológica, destacando sua importância na identificação das necessidades do solicitante da avaliação. Serão discutidos os métodos e instrumentos que podem ser utilizados nesse processo, bem como os critérios que podem vir a orientar a escolha dos instrumentos, buscando fomentar uma avaliação de qualidade e fidedignidade. Este tópico tem relevância para a posterior discussão sobre a avaliação da leitura, como parte da avaliação psicológica na clínica, pelo psicólogo.

## 2.2 AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

A avaliação psicológica pode ser definida como um processo, com início, meio e fim, por meio da qual não se avaliam as pessoas, mas sim, os fenômenos psicológicos que acontecem em suas vidas. Esses fenômenos psicológicos, podem ser desde uma ansiedade generalizada até um déficit de atenção que se expressa por meio de comportamentos funcionais ou disfuncionais. Em suma, eles são tudo que constitui o mundo como o ser humano o experimenta e, portanto, apesar de seu aspecto social inegável, é individual, considerando a singularidade do sujeito (Alchieri; Cruz, 2003).

O processo de avaliação psicológica apresenta uma complexidade bastante particular se comparado com as demais áreas de atuação do psicólogo. Segundo Hutz (2019, p. 11), a avaliação psicológica tem por objetivo “[...] produzir hipóteses, ou diagnósticos, sobre uma pessoa ou um grupo” e pode ser caracterizada como emissão de juízo crítico sobre uma determinada demanda, baseada em um processo de investigação psicológica e sendo utilizada para fins específicos.

Segundo a literatura, a avaliação psicológica é uma das áreas mais antigas da história da Psicologia (Anastasi; Urbina, 2000); contudo, foi somente no final do século XIX, na França, que ela se consolidou. Assim, com o surgimento da ciência psicológica no final do século XIX, os métodos e técnicas de avaliação logo se mostraram importantes para a efetivação do compromisso da psicologia com a sociedade, destacando-se duas linhas de contribuição como as mais importantes: a primeira, na pesquisa básica, estabelecendo os principais conceitos da Psicometria e da Psicologia por meio da operacionalização dos conceitos teóricos, e a segunda, no desenvolvimento de técnicas padronizadas para a coleta de informações sobre processos mentais, como aptidões e processos inconscientes (Lins; Borsa, 2017).

A avaliação psicológica pode ser entendida como uma área aplicada e que produz instrumentos para o psicólogo; mas não somente isso, ela é também a área responsável pela instrumentalização das teorias psicológicas por meio dos eventos observáveis, abrindo os caminhos para a integração teoria e prática (CFP, 2022). Considera-se que ela permite que essas teorias psicológicas possam ser testadas e, sobretudo, aprimoradas, contribuindo para a evolução da ciência psicológica. Portanto, pode-se concluir que a avaliação, dentro da psicologia, é uma área fundamental de integração entre a ciência e a profissão, conhecimento e prática (Primi, 2003).

Vale destacar que a avaliação psicológica é utilizada também para subsidiar as respostas às demandas sociais e auxiliar a prever determinadas condutas dos indivíduos a partir da observância de suas condições de existência e de sua ação na sociedade, tanto de forma individual quanto coletiva; além de estimar valor ou qualidade dos fenômenos psicológicos, com a finalidade de buscar chegar a um diagnóstico e a compreender a ocorrência ou prevalência de determinadas condutas. Portanto, utiliza-se a avaliação psicológica para identificar o estado, o desempenho e a existência de alterações cognitivas, permitindo refutar ou confirmar hipóteses diagnósticas, focando nos processos psicológicos [...] (Alchieri; Cruz, 2003).

A avaliação psicológica, por suposto, é realizada com recursos metodológicos, sendo eles definidos por uma matriz composta pela observação, inquérito e mensuração. Cada elemento contribui para a coleta de informações relevantes para a avaliação do indivíduo (Alchieri; Cruz, 2003). A observação pode ser feita de forma direta ou indireta, apresentando dados para a análise das expressões emocionais, comportamento e interação social. Quando feita de forma direta, ocorre em ambientes

naturais, como visitas domiciliares, na escola ou em ambientes controlados. Já a observação indireta, ocorre por meio de entrevistas, relatos de familiares ou professores, além de análise de registros, exames médicos ou documentos escritos pelo próprio indivíduo. O inquérito diz respeito às entrevistas estruturadas, semiestruturadas ou não estruturadas, além da anamnese, que é considerado o principal procedimento de exame clínico para descrever e identificar condições e histórico clínico do indivíduo; a anamnese diz respeito à memória pregressa, ou seja, ao seu passado. Já a mensuração dos dados, refere-se ao processo de atribuir números ou valores a características específicas, como por exemplo, comportamentos que possam ser quantificados, comparados e analisados de maneira sistemática. Assim, quando há referência à mensuração na avaliação psicológica, trata-se do uso de instrumentos padronizados, como questionários, testes psicométricos, escalas, técnicas projetivas e inventários (Alchieri; Cruz, 2003).

Cabe pontuar que avaliação psicológica se difere de testagem psicológica. temática que será mais bem discutida na próxima seção dessa fundamentação teórica. O que se ressalta aqui é que a testagem é um recurso utilizado pelo profissional e faz parte do processo de avaliação psicológica, mas nem sempre é necessária, podendo o profissional realizar a avaliação sem o uso de testes.

Na prática da avaliação psicológica, a mensuração dos dados é uma parte do processo mais sistemático, objetivo e passível de análises estatísticas. No entanto - conforme Carvalho (2022) discute em sua tese que trata da avaliação da compreensão leitora - é importante que os aplicadores de testes psicológicos, incluindo-se os de leitura - estejam cientes das limitações de cada instrumento, e, por isso, associem diferentes instrumentos de mensuração (objetivos e subjetivos), de modo a garantir uma triangulação dos dados coletados, além de considerar a singularidade de cada pessoa avaliada. No que se refere aos testes psicológicos, segue-se sua apresentação na próxima subseção.

### **2.2.1 Testes Psicológicos**

Para o Conselho Federal de Psicologia (2003), testes psicológicos são instrumentos padronizados que buscam fornecer amostras de fenômenos psicológicos, como, por exemplo, comportamentos e funções cognitivas, com o objetivo de descrever ou mensurar processos psicológicos em áreas como emoção, cognição, memória, motivação, personalidade, inteligência, percepção etc. Além

disso, em geral, constituem-se um método ou uma técnica de uso privativo ao psicólogo. Esses instrumentos são projetados para fornecer uma medida objetiva e mensurável de características psicológicas específicas e são aplicados em diversos contextos, como clínicas, escolas, empresas e na academia, em pesquisas.

Para que um teste seja considerado privativo ao psicólogo, ele deve seguir algumas características, como a padronização, que significa dizer que seguem procedimentos uniformizados na sua aplicação, administração e avaliação e, com isso, busca-se garantir as condições consistentes para que os resultados sejam comparáveis entre diferentes indivíduos. Além disso, os testes buscam trazer mais confiabilidade ao processo de avaliação, pois o profissional baseia os resultados não só no seu raciocínio clínico, mas também em dados quantitativos por meio da amostra utilizada na pesquisa que embasou o teste. É necessário que haja validade do objetivo do teste, ou seja, se ele busca avaliar um construto específico, precisa garantir que esse construto seja avaliado (CFP, 2003).

O Conselho Federal de Psicologia – CFP, através da Resolução nº 31, de 15 de dezembro de 2022, objetivou tornar público o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos, o SATEPSI, cuja finalidade é de avaliar a qualidade técnico-científica dos instrumentos psicológicos para o uso profissional. Essa resolução, em seu capítulo III, artigo 8º, informa que: “O uso profissional dos testes psicológicos é privativo da psicóloga e do psicólogo, conforme estabelece o art. 13, da Lei 4.119, de 27 de agosto de 1962”. E nos artigos 11º e 12º:

11º. A aplicação, correção e interpretação dos testes psicológicos devem seguir rigorosamente as orientações, padronização e normatização contidas no manual técnico aprovado no SATEPSI.

12º A utilização de testes psicológicos com parecer desfavorável, ou que constem na lista de Testes Psicológicos Não Avaliados no site do SATEPSI, será considerada falta ética, conforme disposto na alínea "c" do art. 1º e na alínea "f" do art. 2º do Código de Ética Profissional do Psicólogo.

A Resolução Nº 31 do CFP, na seção I e no Art. 15º, ainda descreve alguns requisitos mínimos obrigatórios, citados a seguir:

I - apresentar fundamentação teórica, com especial ênfase na definição do (s) construto (s), e descrever os aspectos constitutivo e operacional; II - explicitar os objetivos do teste psicológico e o contexto de aplicação, com detalhes da população-alvo; III - apresentar pertinência teórica e qualidade técnica dos estímulos utilizados no teste psicológico; VI- apresentar evidências empíricas de validade e estimativas de precisão das interpretações para os resultados do teste psicológico, caracterizando os procedimentos e os critérios adotados na investigação; VII- apresentar

evidências empíricas sobre as características técnicas dos itens do teste psicológico, exceto para os métodos projetivos ou expressivos; X- Apresentar ficha síntese, com indicação do autor, objetivo, público-alvo, material necessário, tipo de aplicação e correção, normas e síntese dos estudos psicométricos; XI - no caso de testes psicológicos informatizados, apresentar tutorial sobre como acessar o teste psicológico, com captura das telas, e o relatório gerado pela plataforma de correção;

Embora existam alguns requisitos e testes que sejam privativos ao psicólogo, quando se trata de avaliação psicológica, é possível utilizar-se de outros instrumentos como fontes complementares para criar estratégias na investigação dos casos clínicos a fim de subsidiar a tomada de decisão. Os instrumentos não privativos ao psicólogo são aqueles que não correspondem à definição do CFP (2022) para teste psicológico, que podem ser utilizados por outros profissionais em diversas áreas do conhecimento, mas também podem ser utilizados por psicólogos de forma complementar.

Tendo em vista que o objeto deste estudo é a leitura, e especificamente os processos psicolinguísticos chaves demandados por ela, em crianças na fase de alfabetização, na sequência, serão discutidos os testes de leitura, bem como suas especificidades.

### **2.2.2 Testes de Leitura**

Embora sejam utilizados frequentemente por psicólogos em contexto de clínica e de pesquisa, os testes de leitura não são reconhecidos pelo CFP como privativos aos psicólogos, embora sejam utilizados para a investigação de processos cognitivos complexos, como a decodificação – que inclui percepção visual, *intake*, acesso lexical, computação morfossintática compreensão de texto, memória, atenção, entre outros (Gass, 2008 apud Carvalho, 2022). Mesmo avaliando aspectos psicológicos da leitura, eles não são privativos aos psicólogos por algumas possíveis razões. Dentre elas, porque a avaliação de habilidades de leitura pode envolver profissionais de diferentes áreas, como fonoaudiólogos, pedagogos e professores. Cada um desses profissionais traz uma perspectiva única que pode contribuir para uma compreensão mais completa das dificuldades de leitura. Além disso, os testes de leitura podem ser aplicados em diversos contextos, como escolas, clínicas e centros de reabilitação, onde profissionais especializados podem realizar essas avaliações, entretanto sem o controle e rigor exigidos pelo CFP aos psicólogos. Em alguns casos, pode ser mais prático e eficiente que outros profissionais, além dos psicólogos, estejam capacitados

para aplicar testes de leitura, garantindo que mais indivíduos possam ser avaliados e receber intervenções adequadas.

Embora os psicólogos tenham um papel crucial no diagnóstico de dificuldades de leitura, outros profissionais também podem contribuir de maneira significativa, especialmente em contextos educacionais e terapêuticos. Porém, é importante que todos os profissionais envolvidos na aplicação de testes de leitura tenham o devido conhecimento que envolve o construto leitura, zelo no respeito aos parâmetros essenciais ao uso deste tipo de instrumento e treinamento para aplicação a fim de garantir a precisão e a validade dos resultados, respeitando sempre os princípios éticos e a individualidade de cada pessoa para a qual serão aplicados.

De maneira geral, testes de leitura são ferramentas utilizadas para avaliar diferentes aspectos da competência leitora. A fim de discutir sobre eles, esta pesquisa baseou-se, de modo especial, no trabalho de Carvalho (2022), para o qual a leitura é considerada uma

[...] competência orientada a objetivos – conjunto de habilidades, conhecimentos, estratégias e o propósito do leitor –, que lhe permite posicionar-se de maneira ativa e hábil diante do texto que lê, sabendo o que fazer e como fazer diante dele (Souza; Seimetz-Rodrigues; Weirich 2019; Afillerbach, 2018, apud Carvalho, 2022, p. 40).

Testes de leitura são amplamente aplicados em contextos educacionais, clínicos e de pesquisa, com o objetivo de identificar níveis de proficiência ou letramento, dificuldades, estratégias cognitivas empregadas durante a leitura (Urbina, 2007; Carvalho, 2022). As habilidades medidas vão desde a decodificação (reconhecimento de palavras e associação entre fonemas e grafemas, acesso lexical) até a compreensão de textos em níveis mais profundos. Alguns desses testes, geralmente os de leitura inicial, são padronizados, com normas comparativas que permitem a análise do desempenho em relação a uma amostra maior ou podem ser personalizados para atender a necessidades específicas de avaliação (Primi; Muniz; Nunes, 2009; Perfetti; Landi; Oakhill, 2013). Sua importância reside na sua funcionalidade de diagnosticar e avaliar dificuldades gerais de leitura, como fluência e compreensão inferencial, além de serem essenciais para identificar problemas específicos, como a dislexia (Oakhill; Cain; Elbro, 2017; Carvalho, 2022).

Considerando que a leitura é um construto multidimensional, testes voltados a ela podem se restringir a uma ou mais dimensões, e abranger tanto habilidades básicas, como também mais complexas. Testes multidimensionais oferecem uma

visão mais completa e precisa das habilidades do leitor, permitindo intervenções mais eficazes e direcionadas, tanto no contexto educacional quanto clínico ou de pesquisa (Kintsch, 1998).

A avaliação da leitura pode ser realizada por meio de diferentes abordagens, que incluem procedimentos qualitativos, informais, bem como testes mais estruturados, relacionados a normas e critérios, e testes padronizados; essa diversidade de abordagens, quando integradas, permite uma avaliação mais rica e abrangente sobre a competência leitora do indivíduo. Os procedimentos qualitativos ou informais incluem observações do comportamento do leitor, discussões em grupo e atividades que permitam uma análise mais profunda do processo e do produto da leitura (Alliende; Condemarín, 2005; Carvalho, 2022). Já os testes padronizados seguem um formato estruturado e são aplicados a uma amostra ampla para normatização. Eles são projetados para medir aspectos da leitura de maneira objetiva, permitindo a comparação do desempenho em relação a uma norma que abrange um grande grupo de indivíduos (SATEPSI, 2003).

Observa-se, portanto, que existe uma variedade de métodos e testes para avaliar a leitura. A escolha do método de avaliação deve considerar os objetivos específicos, características do leitor, o tipo de texto, assim como o contexto ou situação de leitura. A diversidade de abordagens permite que educadores e pesquisadores obtenham uma visão mais completa das habilidades de leitura oferecendo subsídios para intervenções mais eficazes (Alderson, 2000; Urbina, 2007; Carvalho, 2022). A avaliação de leitura pode ser feita de várias maneiras, e a escolha do método, instrumentos e técnicas, depende dos objetivos e do contexto avaliativo a que se propõe. Entretanto, alguns métodos de avaliação da leitura incluem testes de compreensão leitora, análise das respostas, avaliação do vocabulário, fluência em leitura, entre outros. Além disso, avaliar a leitura em voz alta também pode fornecer resultados importantes sobre o desempenho do leitor (Gomes, 2014).

Carvalho (2022) destaca a importância de reconhecer que os testes de leitura não medem sempre as mesmas habilidades e que sua eficácia depende de diversos fatores. Ao considerar a aplicação desses testes, é fundamental levar em conta alguns aspectos, como o objetivo do teste, pois, dependendo dele, o teste pode focar em habilidades específicas, como a decodificação, a fluência ou a compreensão de texto (para este trabalho, leia-se compreensão inicial). É essencial que o teste escolhido se alinhe aos objetivos da avaliação. Além disso, o tipo textual (narrativo, expositivo,

técnico, entre outros) pode influenciar nos resultados. Textos diferentes exigem habilidades diferentes, e um teste que utilize apenas um tipo de texto pode não refletir a complexidade de se avaliar leitura. A faixa etária do leitor e seu nível de escolaridade são também fatores importantes a serem considerados. Testes construídos para crianças não serão adequados para adolescentes ou adultos, pois as habilidades e os conhecimentos pré-existentes variam (SATEPSI, 2003). Ademais, o contexto sociocultural do leitor pode afetar sua leitura no que tange à compreensão. Testes que não consideram esses fatores podem não capturar com precisão as habilidades de leitura de indivíduos de diferentes origens (Oakhill; Cain; Elbro, 2017).

Ressalta-se que a interpretação dos escores do teste também deve ser cautelosa; por isso, é importante realizá-la à luz de alguns parâmetros essenciais (investigados por Carvalho, 2022), evitando conclusões precipitadas sobre as habilidades de leitura do indivíduo. Assim, considera-se a importância de observar esses aspectos ao utilizar testes de leitura. Uma avaliação abrangente e contextualizada permite uma compreensão mais ampla das habilidades de leitura, contribuindo para intervenções mais eficazes e para o desenvolvimento das competências leitoras.

A partir da próxima subseção, serão apresentadas, em perspectiva psicolinguística, algumas bases epistemológicas-teóricas para a utilização de testes de leitura.

### 2.3 LEITURA

Neste tópico são exploradas algumas dimensões da leitura, incluindo suas definições, processos envolvidos e a relevância que desempenha na formação de indivíduos na sociedade contemporânea. Cabe reiterar que, nesta pesquisa, aborda-se a leitura em perspectiva psicolinguística, o que permite uma compreensão mais profunda dos processos cognitivos nela envolvidos, considerando como o leitor processa a linguagem mentalmente durante a interação com o texto. Neste sentido, a Psicolinguística investiga as interações entre os aspectos linguísticos e psicológicos, buscando entender como os leitores compreendem, interpretam e se apropriam dos significados (Coscarelli, 1996; Leffa, 1996; Souza; Heinig, 2015). Ao adotar tal perspectiva, esta pesquisa se concentra em elementos da decodificação e em alguns tipos de consciência que tanto favorecem quanto se manifestam na aprendizagem da

leitura. A compreensão será abordada *en passant*, pois ainda que sem ela efetivamente não haja leitura, sua complexidade ultrapassa o escopo deste trabalho.

A leitura é um processo complexo que vai muito além da decodificação de palavras, envolvendo uma série de conhecimentos e habilidades cognitivas, emocionais e sociais que se entrelaçam para permitir a compreensão de um texto em diversos níveis. Desde os primeiros anos de vida, quando as crianças começam a explorar as letras e as palavras, até a leitura crítica de textos acadêmicos, o ato de ler se transforma e se adapta às diferentes demandas e contextos sociais em que o leitor está inserido (Soares, Oliveira, 2008; Perfetti; Landi; Oakhill, 2013; Oakhill; Cain; Elbro, 2017).

A importância da leitura se estende para além do âmbito educacional; ela é uma ferramenta fundamental para a formação do indivíduo como cidadão crítico e participativo. Por meio da leitura, as pessoas têm acesso a uma diversidade de informações, ideias e perspectivas, o que enriquece seu conhecimento e amplia sua visão de mundo. Assim, compreender o que é ler e como a leitura se dá em diferentes contextos é essencial para promover uma educação que valorize não apenas a técnica de ler, mas também a capacidade de localizar, eleger, interpretar, elaborar e criticar as informações apresentadas em um texto (Oliveira, 2008).

Desde o final do século XIX, os estudos neurológicos de indivíduos com lesões cerebrais, ajudaram a compreender quais áreas do cérebro estavam envolvidas na leitura. Assim, em meados da década de 1960, houve um aumento significativo das correntes de estudos sobre leitura na área da Neuropsicologia Cognitiva (Snowling; Hulme, 2005).

No âmbito da Psicolinguística, por meio da subárea Psicolinguística da leitura, também de abordagem cognitiva, passou a estudar os processos mentais de processamento das informações e investigar como o cérebro processa e interpreta as informações durante a leitura. Essa abordagem busca compreender os processos mentais envolvidos na (de)codificação das palavras, na compreensão das frases e na construção do significado da linguagem verbal (Maia, 2015). Logo, a leitura não é um processo mecânico, mas envolve uma complexa interação de habilidades cognitivas, em que o leitor ativa diferentes áreas do cérebro para processar, interpretar e integrar as informações lidas. A ciência da leitura se configura como um campo interdisciplinar que examina os processos cognitivos, linguísticos e sociais envolvidos na prática da leitura, e como esses elementos se inter-relacionam para promover uma compreensão

eficaz do texto. Essa área de estudo é essencial para o desenvolvimento de políticas públicas, elaboração de currículos, estratégias pedagógicas, entre outros, que visem não apenas o ensino elementar da leitura, mas também a formação de leitores críticos e proficientes, capazes de navegar por uma diversidade de gêneros textuais e contextos sociais (Dehaene, 2012; Snowling; Hulme, 2013; Perfetti; Landi; Oakhill, 2013; Oakhill; Cain; Elbro, 2017).

Ler não se restringe à habilidade de decodificar palavras, apesar de começar por ela, mas inclui, necessariamente, construir sentidos do texto lido<sup>5</sup>. A compreensão textual exige um processamento ativo e interativo das informações, por meio do qual o leitor faz conexões e elabora significados a partir das pistas fornecidas pelo texto (Oliveira, 2008). Contudo, só poderá realizar bem essas tarefas, se tiver aprendido a decodificar bem as palavras, de forma automatizada. É importante salientar que a aprendizagem da leitura não ocorre de forma espontânea; ou seja, por mais que alguém esteja exposto a ambientes letrados, é somente por meio da aprendizagem sistemática que aprende a ler (Morais, 2013).

Além disso, o reconhecimento de palavras é a base fundamental para a leitura, visto que todos os processos que envolvem a prática da leitura dependem dele. Se o reconhecimento de palavras não ocorrer de maneira automatizada, fluente e eficiente, a leitura não se concretiza. Essa habilidade é básica, mas essencial, pois permite que o leitor utilize seus conhecimentos explícitos e implícitos do código ortográfico para reconhecer ou identificar palavras faladas com rapidez e precisão, favorecendo a compreensão, uma vez que libera espaço na memória de trabalho (Souza; 2004; Oliveira, 2008; Soares, 2022). A escrita codifica a fala, enquanto a leitura é o processo que a decodifica (Morais; Kolinski, 2015). Essa relação entre a escrita e a leitura enfatiza a importância da fluência na decodificação, pois a capacidade de reconhecer palavras de forma ágil é crucial para a compreensão global do texto.

Dehaene (2012) explica que a leitura se inicia pelos olhos, a partir dos quais o sistema visual extrai o conteúdo dos grafemas por meio de duas vias: a via fonológica e a via lexical. A via fonológica permite a conversão da cadeia de grafemas em fonemas da língua, essencial para a construção da pronúncia correta das palavras. Por outro lado, a via lexical possibilita o acesso ao 'dicionário mental', onde estão

---

<sup>5</sup> Isso envolve a capacidade de interpretar o contexto, inferir significados implícitos, relacionar o conteúdo com conhecimentos prévios e construir uma representação mental coerente do que está sendo lido.

armazenados os significados das palavras. Essa dualidade de processos é fundamental para a compreensão da leitura, pois integra tanto a decodificação sonora quanto a recuperação do significado, possibilitando uma leitura eficiente e compreensiva. Por isso, o funcionamento das vias fonológica e lexical é essencial para o desenvolvimento de habilidades de leitura e, conseqüentemente, para a formação de leitores competentes (Oliveira, 2008).

Buscando correlacionar a psicologia clínica, os testes, a leitura e a avaliação de leitura através de uma perspectiva psicolinguística, é importante compreender como os processos cognitivos e linguísticos interagem durante a leitura. Ao investigar a leitura sob essa ótica, é possível observar como aspectos relacionados à decodificação influenciam a capacidade do leitor de compreender textos. Essa interação entre as habilidades cognitivas e linguísticas é fundamental para um diagnóstico preciso de dificuldades que o indivíduo possa apresentar, permitindo intervenções mais eficazes (Oliveira, 2008; Puliezi; Maluf, 2014; Oakhill; Cain; Elbro, 2017; Carvalho, 2022). Além disso, a análise dos processos psicolinguísticos envolvidos na leitura pode enriquecer a prática clínica, fornecendo um arcabouço teórico que fundamenta e justifica a aplicação de testes específicos. Tais testes podem avaliar não apenas a decodificação, mas também a compreensão (Smith, 2003; Giraldeello, 2016; Carvalho, 2022), contribuindo para um panorama mais completo das competências leitoras e possibilitando uma abordagem mais integrada e multidimensional na clínica e para a psicologia clínica.

Na busca por ler um texto com compreensão (independentemente da sua extensão) a mente humana realiza certos processamentos, ou seja, estabelece alguns modos de acessar a informação escrita, que estudiosos da leitura nomearam de modelos de leitura ou de processamento da leitura. Esses modelos de leitura são teorias que buscam explicar como as pessoas processam e compreendem textos escritos. Eles variam em suas abordagens, enfatizando diferentes aspectos do processo de leitura, desde o reconhecimento de palavras até a construção de significados complexos (Perfetti; Landi; Oakhill, 2013).

São apresentados aqui três modelos básicos, ainda que existam outros postulados: o descendente, também conhecido como *top-down*, o ascendente, ou *bottom-up*, e o interativo. O primeiro, enfatiza a importância do conhecimento prévio e as expectativas do leitor na compreensão do texto. Nessa abordagem, a leitura é vista como um processo em que o leitor utiliza suas experiências e informações

contextuais para interpretar e dar significado ao que está sendo lido. Assim, a compreensão do texto é influenciada pelas inferências e pelas suposições que o leitor faz antes e durante a leitura (Hoover; Tunmer, 1992; Morais, 1996; Perfetti; Landi; Oakhill, 2013; Dias, 2020; Carvalho, 2022).

O segundo, o modelo ascendente, ou *bottom-up*, traz uma visão contrária à do descendente, já que, nessa perspectiva, o leitor parte da decodificação das palavras e da análise dos elementos gráficos do texto. Nessa abordagem, o processo de leitura começa com a identificação de letras e palavras, que, uma vez reconhecidas, se combinam para formar frases e significados. A compreensão do texto é, portanto, construída a partir da análise detalhada de seus componentes linguísticos (Venezky, 1970; Laberge; Samuels, 1974; Kato, 1985; Gough; Tunmer, 1986; Kleiman, 1989; Oliveira, 2008).

Alguns autores, entretanto, defendem que o leitor experiente faz uso de ambos os modelos a depender da necessidade durante a leitura, nascendo daí o modelo interativo de processamento do texto, que combina elementos das abordagens ascendente e descendente, reconhecendo que a leitura é um processo dinâmico que envolve a interação entre diferentes habilidades e conhecimentos do leitor (Rumelhart, 1977; Stanovich, 1980; Just; Carpenter 1980; Perfetti, 1985). Isto considerando o fato de que a leitura exige o manejo de processos cognitivos complexos que envolvem diretamente a interação entre linguagem e pensamento. Nesse sentido, ela não se limita à decodificação de símbolos gráficos, mas é um processo em que o leitor utiliza seu conhecimento prévio, expectativas e habilidades linguísticas para construir o significado do texto (Oliveira, 2008; Perfetti, 1985; Oakhill; Cain; Elbro, 2017). Essa abordagem, portanto, enfatiza que a compreensão de um texto é influenciada não apenas pelas palavras lidas, mas também pelas experiências e conhecimentos que o leitor traz consigo. Dessa forma, vê-se que a leitura é uma atividade ativa, que exige do leitor ser não apenas um receptor passivo de informações, mas um participante ativo na construção do significado (Morais, 2013; Perfetti; Landi; Oakhill, 2013; Oakhill; Cain; Elbro, 2017; Soares, 2022).

Os modelos de leitura são fundamentais para entender a complexidade do processo de leitura, pois destacam a importância de ensinar tanto as habilidades de decodificação quanto as estratégias de compreensão e inferência, permitindo que os leitores desenvolvam leitura proficiente.

## 2.4 CONHECIMENTOS PSICOLINGUÍSTICOS CHAVES PARA A LEITURA

Segundo Oliveira (2008), a competência central para a alfabetização é a decodificação; entretanto, para que o indivíduo possa decodificar, é preciso que tenha adquirido outras competências, como o conhecimento das letras, a associação entre fonema e grafema, uma bem desenvolvida consciência fonológica etc.

“Ler implica, fundamentalmente, identificar palavras de maneira automática” (Oliveira, 2008, p. 22). Esse reconhecimento automático de palavras é fundamental, pois permite que o leitor direcione sua atenção para a compreensão do texto como um todo, em vez de gastar recursos cognitivos no reconhecimento de cada palavra individualmente. Além disso, está relacionado com a fluência - habilidade que permite ao leitor consolidar habilidades como a consciência fonológica - além da percepção de regras morfológicas e sintáticas e a capacidade de compreender significados.

No livro ABC do Alfabetizador, do Instituto Alfa e Beto – 8ª edição, Oliveira (2008, p. 23) apresenta os fundamentos necessários à alfabetização, conforme a fig. 2.

Figura 2 - Fundamentos necessários para a alfabetização



Fonte: Elaboração própria com base em Oliveira (2008).

Essa ilustração mostra alguns dos aparatos teóricos relativos à alfabetização que o psicólogo precisa possuir para avaliar, por meio de um teste de leitura, esse conhecimento tão complexo que envolve os processos de leitura. A avaliação psicológica, nesse contexto, exige uma base sólida de conhecimentos sobre as

competências, conhecimentos e habilidades envolvidas na alfabetização, tais como a consciência fonológica, o princípio alfabético, a relação grafema-fonema, a decodificação e o desenvolvimento da compreensão. Apenas com esse conhecimento o psicólogo poderá interpretar corretamente o desempenho da criança e identificar potenciais dificuldades ou necessidades de intervenção, garantindo uma avaliação mais precisa e assegurando a confiabilidade do processo.

Na subseção seguinte, serão abordados os processos psicolinguísticos essenciais para a avaliação de leitura de crianças em fase de alfabetização, com foco nas habilidades para uma leitura inicial. Esses aspectos psicolinguísticos englobam conhecimentos fundamentais sobre os processos mentais envolvidos na aprendizagem e no processamento da linguagem escrita.

#### **2.4.1 Decodificação**

Para entender a complexidade de avaliar a leitura, é importante, primeiramente, compreender quais são seus principais processos: a decodificação e a compreensão linguística, conforme a Visão Simples da Leitura (Gough; Tunmer, 1986). Como já mencionado, a decodificação é essencialmente a habilidade de decifrar o código escrito, permitindo que o leitor reconheça as palavras e, em seguida, acesse seu significado (Souza, 2012). Nas palavras de Souza (2012, p. 51), a decodificação “[...] implica o relacionamento significativo do grafema ao fonema que ele representa”. Este tipo de decodificação permite, então, que os leitores identifiquem palavras de maneira rápida e precisa, o que é fundamental para a compreensão do texto e para o desenvolvimento de habilidades de leitura mais avançadas. Para leitores iniciantes, esse processo demanda grande esforço, pois envolve a identificação e a combinação dos fonemas correspondentes aos grafemas (Perfetti, 1985; Gough; Tunmer, 1986; Adams, 1990; Ehri, 2005).

Embora a decodificação seja apenas a primeira etapa no processo de leitura, sua automatização é crucial, pois, como já mencionado, assim são liberados recursos cognitivos que podem ser direcionados para a compreensão do texto, facilitando a progressão para níveis mais avançados de leitura. Essa transição é fundamental, pois uma decodificação fluente permite que o leitor se concentre mais nas ideias e significados do texto, em vez de se deter nos aspectos mecânicos da leitura (Laberge; Samuels, 1974; Perfetti, 1985; Scliar-Cabral, 2019).

A decodificação fonológica, em particular, desempenha um papel vital na formação de representações ortográficas das palavras novas. Isso significa que, ao reconhecer e decodificar as palavras fonologicamente, o leitor constrói uma representação mental dessas palavras, o que mais tarde permitirá que ele as reconheça instantaneamente (pela rota lexical), atribuindo-lhes significado sem a necessidade de decodificação consciente. O domínio da decodificação fonológica é um passo importante para a transição do leitor iniciante para um leitor proficiente, capaz de realizar a leitura fluente e significativa de qualquer palavra, especialmente daquelas que seguem padrões regulares de correspondência entre grafemas e fonemas (Perfetti, 1985; Stanovich, 1986; Adams, 1990; Ehri, 1995; Cabral, 2019).

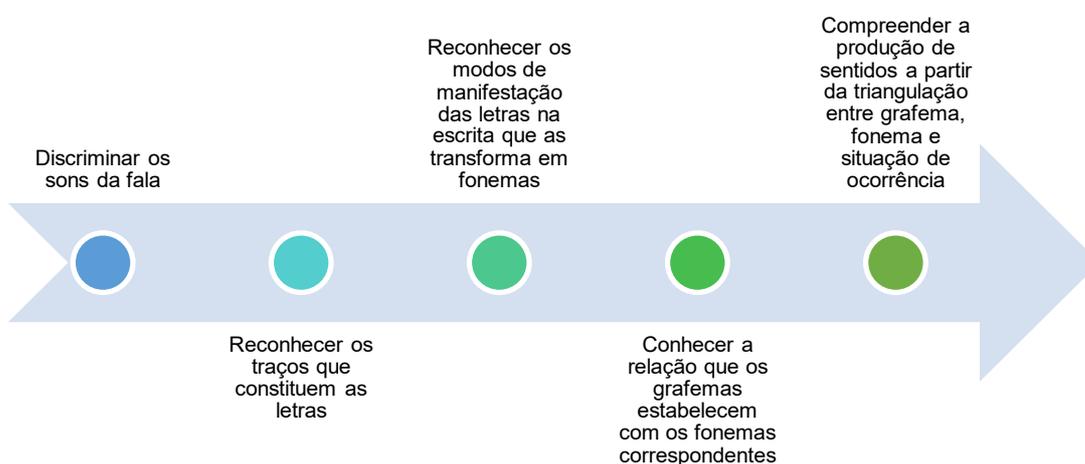
A automatização da decodificação se torna possível pela formação de representações mentais das formas das palavras, que são gravadas nas estruturas cerebrais. Essas representações permitem que o leitor reconheça rapidamente as palavras sem precisar passar por um processo consciente de decodificação (Ehri, 2005 apud Snowling; Hulme, 2013); tal processo é reforçado por exposições múltiplas e frequentes a uma palavra, o que ajuda a solidificá-las na memória. Quanto mais um leitor interage com uma palavra, mais fácil e rápida se torna sua recuperação durante a leitura. Esse fenômeno é um exemplo da plasticidade cerebral, em que as conexões neurais se fortalecem com a prática e a repetição (Perfetti, 1985; Stanovich, 1986; Gough; Tunmer, 1986; Adams, 199; Ehri, 1995; Cabral, 2019). Oliveira (2008, p. 145) corrobora essa ideia ao afirmar que, para ler corretamente, o indivíduo precisa:

Identificar palavras de forma automática. Para automatizar a leitura, ele precisa ler várias vezes a mesma palavra, precisa ser exposto à mesma palavra. Para ler várias vezes a mesma palavra, precisa ser exposto a mesma palavra com alguma frequência. Isso requer duas condições: primeiro, que o texto seja apropriado, quer dizer, que o aluno consiga lê-lo; segundo, que o texto apresente a palavra que o aluno vem tratando de automatizar.

Somente a decodificação permite ao leitor tornar-se totalmente autônomo e independente de figuras, ilustrações, contextos ou outro tipo de pistas (Oliveira, 2008). Quando um leitor domina a habilidade de decodificar palavras com fluência, ele é capaz de reconhecer e compreender textos com base apenas nas palavras escritas, sem a necessidade de recursos visuais ou contextuais adicionais. Essa independência é fundamental para a leitura crítica de textos complexos, pois permite que o leitor interaja com uma ampla variedade de materiais escritos, desde literatura até textos acadêmicos, sem depender de representações externas (Kintsch, 1998;

Oliveira, 2008; Snowling; Hulme, 2013). Além disso, a autonomia adquirida por meio da decodificação capacita o leitor a fazer inferências e a conectar informações de diferentes partes do texto, enriquecendo sua compreensão e análise. Dessa forma, a habilidade de decodificação não apenas promove a autonomia na leitura, mas também contribui para o desenvolvimento de competências interpretativas e analíticas essenciais para o aprendizado ao longo da vida (Gough; Tunmer, 1986; Stanovich, 1986; Snow, 2002). Souza (2012) lista as habilidades mais importantes para a leitura inicial, conforme mostra a fig. 3 abaixo:

Figura 3 - Habilidades para a leitura inicial



Fonte: Elaboração própria com base em Souza (2012, p. 53).

A decodificação está intimamente ligada ao reconhecimento de letras, ou seja, ao domínio do princípio alfabético, formando uma base para o desenvolvimento da leitura. Sendo assim, a ligação entre a decodificação e o reconhecimento de letras é vital para o desenvolvimento das habilidades de leitura. Um domínio eficaz desta habilidade não apenas melhora a decodificação, mas também desempenha um papel importante na construção de um leitor competente (Adams, 1990; Ehri, 1995; Oliveira, 2008; Carvalho, 2022). O reconhecimento de letras será detalhado na próxima subseção.

#### 2.4.1.1 Reconhecimento de Letras

Conhecer o alfabeto ou reconhecer as letras envolve a capacidade de identificar, nomear e associar os símbolos gráficos (as letras/fonemas) aos seus fonemas correspondentes. Esse processo é primordial para o desenvolvimento da leitura, pois o reconhecimento das letras é um dos primeiros passos para a alfabetização. Em termos cognitivos, conhecer o alfabeto significa ter uma representação mental das letras e uma compreensão das relações entre esses símbolos gráficos e os sons da linguagem, a saber, os fonemas (Oliveira, 2008; Morais, 2013).

O alfabeto pode ser entendido como um “código” que organiza e estrutura a linguagem escrita. Conhecê-lo vai além do simples reconhecimento de símbolos visuais; envolve entender as relações entre esses símbolos e os sons ou significados que eles representam. Afirmar que “o alfabeto é um código”, refere-se à ideia de que cada letra ou conjunto de letras tem uma função específica de representar fonemas ou ideias, o que permite a comunicação por escrito. Em outras palavras, conhecer o alfabeto implica ser capaz de reconhecer visualmente as letras (maiúsculas, minúsculas, cursivas etc.) e associar os símbolos gráficos (grafemas) aos fonemas que eles representam, que variam conforme a língua; Além disso, implica entender a organização e ordem alfabética, que é a base de várias funções cognitivas (Perfetti, 1985; Morais, 2013; Perfetti, Landi; Oakhill, 2013).

Segundo Oliveira (2008, p. 115), “os criadores do alfabeto fizeram duas coisas: associaram um valor sonoro (fonema) a uma letra (morfema)”. Portanto, o princípio alfabético deve ser ensinado concomitantemente e associado ao desenvolvimento da consciência fonêmica; isso porque ambos são pilares para a alfabetização. Visto dessa forma, a consciência fonêmica é a habilidade de refletir, identificar e manipular os sons da fala de forma isolada. Quando um indivíduo desenvolve essa habilidade, ele se torna capaz de perceber que as palavras são compostas por sons individuais (os fonemas), e que esses sons podem ser combinados ou segmentados. A aprendizagem do princípio alfabético, juntamente com a consciência fonêmica, promove alguns benefícios, como, por exemplo, o desenvolvimento da decodificação, e a associação das letras (grafemas) aos sons (fonemas) que representam, o que facilita o processo de “decodificar” palavras ao ler - isso é essencial para a fluência na leitura.

Ao aprender o princípio alfabético, entende-se que a escrita é uma representação dos sons da fala. Cada palavra pronunciada é composta por uma sequência de fonemas. Essa associação entre som da fala e símbolo é o núcleo do princípio alfabético. Sem esse entendimento, a leitura seria uma mera memorização de símbolos sem relação com a linguagem falada. Quando um indivíduo, criança ou adulto, aprende que as palavras escritas representam os sons da fala, começa a construir a ponte entre a linguagem oral e a linguagem escrita (Adams, 1990; Oliveira, 2008; Perfetti; Landi; Oakhill, 2013).

A fala é contínua, ou seja, os sons fluem juntos de forma natural e sem pausas nítidas entre as palavras, enquanto a escrita é segmentada, compostas por partes menores e separadas por espaços e pontos. Para aprender a ler, portanto, faz-se necessário aprender a segmentar uma palavra até a sua menor unidade distintiva, o fonema. Na fala, essas partes são os fonemas, e na escrita, são os grafemas (letras). Para ler ou escrever é necessário compreender que há uma correspondência direta entre os fonemas pronunciados e as letras usadas. Essa compreensão é o primeiro passo para a decodificação. Por exemplo, a palavra "casa" é composta pelos fonemas /k/, /a/, /z/, /a/, que são representados pelas letras C, A, S, A. Ao aprender isso, o leitor pode identificar cada fonema individualmente e combiná-los para formar a palavra completa (Oliveira, 2008; Soares, 2022). Com o tempo e a prática, essa decodificação se torna automática, e os leitores começam a considerar palavras sem precisar analisá-las letra por letra. Eles passam a ver as palavras como um todo, identificando padrões familiares de grafemas e fonemas que já viram antes. Isso é especialmente importante para o desenvolvimento da fluência na leitura (Freire, 2000; Capovilla; Capovilla, 2007; Barrera; Santos, 2016; Soares, 2022). Além disso, entender o princípio alfabético ajuda na compreensão de palavras novas. Quando os leitores iniciantes encontram uma palavra desconhecida podem usar seu conhecimento dos grafemas e fonemas para decodificá-la, dividindo-a em partes e associando cada grafema ou grupo deles ao fonema correspondente. Isso os torna leitores mais independentes, capazes de lidar com palavras novas e ampliar seu vocabulário (Oliveira, 2008; Soares, 2022).

Em última análise, o princípio alfabético dá às pessoas as ferramentas possíveis para acessar e usar uma linguagem escrita de forma eficaz (Morais, 2013; Soares, 2022; Carvalho, 2022). Sem a capacidade de identificar os grafemas da língua, os indivíduos não poderão associar os fonemas correspondentes e, portanto,

não conseguirão formar palavras. Avaliar essa habilidade ajuda a garantir que os novos leitores tenham uma base sólida para o aprendizado da leitura (Capovilla; Capovilla, 2007; Oliveira, 2008; Soares, 2022).

#### 2.4.1.2 Reconhecimento de Palavras

O reconhecimento de letras e o reconhecimento de palavras são duas habilidades fundamentais no processo de alfabetização, e embora estejam interligadas, cada uma desempenha um papel distinto (Oliveira, 2008; Morais, 2013; Soares, 2022).

O reconhecimento de letras refere-se à capacidade de identificar e nomear as letras do alfabeto em seus diversos formatos. Essa habilidade é geralmente a primeira etapa da alfabetização e envolve a discriminação visual e auditiva das letras. Quando as crianças aprendem a reconhecer letras, familiarizam-se com as formas visuais e os fonemas que cada letra representa (Capovilla; Capovilla, 2007; Oliveira, 2008; Sciar-Cabral, 2013; Soares, 2022). O reconhecimento de palavras, por sua vez, é uma habilidade mais avançada e refere-se à capacidade de identificar palavras inteiras de forma automática, sem a necessidade de decifrar cada letra individualmente. Essa habilidade é importante para a fluência na leitura e envolve a compreensão do significado das palavras (Perfetti; Landi; Oakhill, 2013; Oliveira, 2008; Soares, 2022; Morais, 2013; Perfetti, 1985; Adams, 1990).

À medida que as crianças progredem em seu aprendizado, elas começam a considerar palavras como unidades significativas. Isso significa que, ao ver uma palavra, elas não apenas identificam visualmente, mas também conectam a um significado e ao uso dentro de frases e textos. Além disso, essa habilidade é frequentemente desenvolvida por meio da leitura repetida e da exposição a uma variedade de textos, permitindo que as crianças se familiarizem com a palavra (Oliveira, 2008). O reconhecimento de palavras também está intimamente relacionado à memória visual e ao vocabulário. Quando as crianças reconhecem palavras automaticamente, elas conseguem ler de maneira mais fluida (Perfetti; Landi; Oakhill, 2013; Dehaene, 2012).

Na fase inicial da alfabetização, as crianças aprendem a decifrar letras e sílabas, o que é essencial para a formação de palavras. No entanto, à medida que progredem, o reconhecimento de palavras se torna uma habilidade crítica, uma vez

que possibilita que os leitores avancem para textos mais complexos, já que não precisam pausar para decifrar cada palavra que encontram. Reitera-se que quando os leitores conseguem identificar palavras de forma rápida e automática, sua atenção pode ser direcionada para a compreensão do texto e para a análise das ideias nele apresentadas (Oliveira, 2008; Soares, 2022). Para que desenvolvam a habilidade de reconhecer palavras, é essencial proporcionar às crianças uma ampla exposição a diferentes tipos de textos e palavras. Isso pode ser feito por meio da leitura em voz alta, da leitura repetida de livros conhecidos, do uso de jogos de palavras e de atividades que incentivam o uso de palavras em contextos variados.

Existem vários testes, para crianças, que podem ser utilizados para medir o reconhecimento de palavras. Eles geralmente focam na capacidade de identificar e ler palavras de maneira automática, como por exemplo, o Teste de Nomeação de Palavras, no qual as crianças leem uma lista de palavras em voz alta (o foco é na fluência - rapidez e precisão - com que são pronunciadas as palavras) (Oliveira, 2008; Morais, 2013; Carvalho, 2022). Esse tipo de teste ajuda a identificar a fluência no reconhecimento de palavras e as palavras que podem apresentar dificuldades para a criança. Na próxima subseção, a discussão avança para o conceito de acesso lexical, processo necessário para que a leitura inicial se efetive.

#### **2.4.2 Acesso Lexical**

O acesso lexical é um processo psicolinguístico essencial à leitura. Ele se refere à capacidade de refletir e acessar as palavras armazenadas na memória ao visualizar um texto (Fonseca; Lukasova; Goulart, 2021; Justi; Justi, 2022). Durante a leitura, o cérebro realiza o reconhecimento visual das palavras, que, em seguida, devem ser vinculadas a seus significados armazenados na memória lexical. Um acesso lexical eficaz permite que os leitores compreendam rapidamente o conteúdo sem necessidade de parar para decifrar o significado de cada palavra individualmente. Além disso, quanto mais amplo o vocabulário do leitor, mais fácil é para ele acessar rapidamente os significados das palavras. Leitores com um vocabulário limitado podem enfrentar dificuldades na compreensão de textos, pois seu acesso lexical pode ser mais lento e menos eficiente (Oliveira, 2008). Portanto, o efeito da lexicalidade, medido por alguns testes, refere-se à diferença entre a leitura de palavras e pseudopalavras (sequências de letras que seguem uma estrutura ortográfica possível na língua, mas sem significado). Assim, as palavras são lidas com mais rapidez e

precisão, enquanto as pseudopalavras geralmente apresentam maior dificuldade na leitura tendo em vista que o acesso lexical não ocorrerá para elas (Justi; Justi, 2022).

Dijkstra (2019) pontua que o léxico mental é como um banco de dados, que contém todas as palavras que o indivíduo conhece e que ativa quando as usa; assim, a interação entre o ambiente e o léxico mental ocorre por meio do acesso lexical, que é o processo de recuperação de informações sobre as palavras e suas diferentes representações, como ortográfica, fonológica, lexical, semântica e sintática. Um exemplo seria: “Use Saia.”; “Saia de noite.”; “Saia de dia”. A palavra "saia" pode funcionar como substantivo (referindo-se a uma peça de vestuário) ou como verbo (forma no presente do subjuntivo do verbo "sair"). O contexto em que a palavra é usada indica qual sentido está sendo aplicado (Fonseca; Lukasova; Goulart, 2021).

Perfetti e Hart (2002) introduziram o conceito de qualidade lexical e de profundidade lexical; para esses autores, os leitores proficientes possuem representações lexicais de alta qualidade, o que permite a identificação das palavras durante a leitura. Para Fonseca, Lukasova e Goulart (2021, p. 242),

[a] hipótese da Qualidade Lexical (Perfetti, 2017) pressupõe que as palavras têm identidade sustentada pelo tripé de representações: Forma Linguística (fonologia e morfossintaxe), Semântica (significado e conteúdo conceitual) e Forma Escrita/Letramento (relação grafema-fonema, contexto de uso).

Segundo essa hipótese, as palavras não são sequências de grafemas ou de fonemas, mas entidades complexas que dependem de três representações interligadas, a qualidade linguística, a semântica e a ortográfica.

- a) A qualidade linguística é a dimensão que inclui tanto a fonologia quanto a morfossintaxe -, permitindo que os leitores reconheçam a sonoridade das palavras e sua estrutura gramatical. Ela é importante para a identificação rápida de palavras durante a leitura, facilitando o acesso ao seu significado;
- b) A qualidade semântica é uma dimensão que abrange o significado e o conteúdo conceitual das palavras. Ela desempenha um papel fundamental no processo de leitura, pois permite que os leitores compreendam o que as palavras representam e como elas se relacionam entre si dentro de um determinado contexto. Envolve a identificação e interpretação do significado das palavras, incluindo não apenas o sentido literal, mas também conotações e nuances que variam

dependendo do contexto (Oliveira, 2008; Fonseca; Lukasova; Goulart, 2021).

- c) A qualidade ortográfica envolve a correção e a complexidade das palavras em termos de sua grafia. Palavras com alta qualidade ortográfica são escritas corretamente e podem ser reconhecidas facilmente pelos leitores (Fonseca, Lukasova e Goulart, 2021).

Na próxima subseção, discorrer-se-á sobre o conceito de computação sintática e sua importância para a leitura inicial.

### **2.4.3 Computação Sintática**

A computação sintática refere-se ao processo que busca identificar funções como sujeito, verbo, e objeto, além de entender como estes componentes se combinam em uma estrutura significativa. É fundamental para a compreensão, pois uma frase pode ter palavras com significados claros, mas se a estrutura sintática não for bem interpretada, o leitor pode acabar construindo um sentido incorreto ou incompleto da frase. Ela permite que o cérebro processe as relações entre as palavras e identifique as funções que elas desempenham na sentença (Rayner; Juhasz; Pollatsek, 2005). Goodman (1996) sugere que, ao ler, o leitor utilize seu conhecimento de sintaxe para formar uma compreensão do texto de forma eficiente e fluida. A sintaxe se torna ainda mais relevante em frases complexas, nas quais a posição e a função das palavras podem variar. Por exemplo, em sentenças com orações subordinadas ou com expressões que causam ambiguidade, a computação sintática ajuda a resolver possíveis interpretações e a garantir que o leitor compreenda o significado exato pretendido pelo autor (Clay, 2001; Goodman, 1996). Por exemplo, em uma frase como: "O menino viu o cachorro com o binóculo", a computação sintática ajuda o leitor a entender a relação entre as palavras e a estrutura da frase, permitindo que ele resolva a ambiguidade presente. Nesse exemplo, uma frase pode ser interpretada de duas maneiras distintas: uma em que o "menino" usa o "binóculo" para ver o "cachorro" e outra em que o "cachorro" é o que possui o "binóculo".

No contexto de avaliação psicológica e educacional (muitas vezes imbricadas), a capacidade de computação sintática é investigada em crianças, especialmente dos primeiros anos de escolaridade, quando essa habilidade ainda está em desenvolvimento. A avaliação dessa capacidade pode revelar dificuldades que interferem na compreensão inicial de textos. Tais dificuldades, quando orientadas e

trabalhadas, podem ser minimizadas, facilitando o progresso da compreensão do leitor ao longo da sua vida (Clay, 2001; Goodman, 1996; Rayner; Juhasz; Pollatsek, 2005).

Na sequência, serão abordados alguns tipos de consciência linguística chaves para a utilização de testes de leitura.

## 2.5 CONHECIMENTOS CHAVES SOBRE CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA

A leitura envolve diversas habilidades cognitivas que permitem ao leitor decodificar e compreender palavras e textos. Dentre essas habilidades, para a fase de alfabetização, destacam-se a consciência linguística, que abrange, entre outras, mas sobretudo, a consciência metalinguística, a fonológica, que será subdividida nesta pesquisa em: fonêmica e silábica, além da sintática (Oliveira, 2008; Soares, 2022). Existem outros tipos de consciência linguística que precisam ser levadas em conta no caso de estudos que abordam também a compreensão leitora, que incluem, por exemplo, a consciência morfológica, semântica, textual etc., mas que não são o foco desta pesquisa.

As consciências linguísticas, quando adquiridas, além de facilitar a decodificação de palavras, também influenciam na compreensão do texto como um todo. A seguir, serão apresentadas cada uma das consciências ligadas à alfabetização, com mais detalhes, destacando sua importância no processo de aprendizagem da leitura e sua relação com o desenvolvimento cognitivo da criança.

### 2.5.1 Consciência Metalinguística

Segundo Barreira e Maluf (2003) a consciência metalinguística se refere à capacidade de refletir sobre a própria linguagem, ou seja, a habilidade de analisar e manipular os componentes da linguagem de forma consciente e deliberada. Essa habilidade é fundamental para o desenvolvimento da leitura e da escrita, pois permite que o indivíduo compreenda como a linguagem funciona e como pode ser utilizada para diferentes fins.

A consciência metalinguística envolve vários elementos, como a segmentação e manipulação da fala - habilidade que consiste em dividir a linguagem em suas unidades menores. Isso é essencial para a aprendizagem da decodificação, pois permite que o leitor identifique e manipule os fonemas e as partes das palavras (Luria,

1976; Adams, 1990; Oliveira, 2008; Soares, 2022). Essa consciência possibilita que se realize a separação entre significante e significado; o que envolve a capacidade de perceber que uma palavra (significante) é apenas uma representação de um conceito ou objeto (significado). Por exemplo, entender que a palavra "cachorro" é apenas uma sequência de fonemas (ou letras) que se refere a um animal específico (Oliveira, 2008). Ela também possibilita a percepção de semelhanças sonoras entre palavras, o que ajuda no processo de rima ou associação de palavras, importante para o desenvolvimento da consciência fonológica (Soares, 2022).

Outro fator importante associado à consciência metalinguística é o julgamento de coerência semântica e sintática, caracterizado como uma habilidade de avaliar se a frase faz sentido (semântica) ou segue as regras gramaticais (sintáticas). Isso é crucial para a compreensão de textos, pois sem a capacidade de analisar a estrutura de um enunciado, o indivíduo pode ter dificuldades em compreender o significado global de uma mensagem (Luria, 1976; Adams, 1990; Oliveira, 2008; Soares, 2022).

Quando uma criança começa o processo de alfabetização, ela já possui uma base linguística adquirida por meio da socialização e do uso espontâneo da linguagem no cotidiano, o que inclui a competência linguística que envolve a capacidade de usar a linguagem de forma comunicativa, ou seja, para expressar e compreender significados. Essa competência linguística, que não é consciente, refere-se às regras gramaticais e estruturais da língua que a criança internaliza ao longo da convivência social. Essa internalização permite-lhe utilizar uma linguagem de maneira espontânea e adequada ao contexto, sem necessidade de reflexão explícita sobre as regras (Barreira; Maluf, 2003).

Durante o processo de alfabetização, segundo Oliveira (2008), o desenvolvimento da consciência metalinguística é necessário, pois permite que a criança vá além da compreensão automática da linguagem e passe uma reflexão sobre ela de forma mais consciente e deliberada. Por exemplo, ao aprender a ler e escrever, a criança começa a perceber que as letras representam fonemas específicos (fonologia), que as palavras têm uma estrutura (morfologia) e que as frases seguem uma ordem para fazer sentido (sintaxe). Essa reflexão sobre a linguagem facilita a aprendizagem e o domínio da leitura e escrita, tornando o aprendiz capaz de manipular a língua com maior flexibilidade e autonomia. Com o desenvolvimento dessa habilidade, a criança aprende a usar a linguagem e a compreender como ela funciona - o que é essencial para a alfabetização e para o

desenvolvimento de habilidades linguísticas mais avançadas (Teberosky, 1994; Oliveira, 2008; Soares, 2022).

Em suma, a consciência metalinguística desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem verbal, tanto oral quanto escrita, pois permite que o indivíduo não só utilize a língua, mas reflita sobre ela de maneira consciente. A partir dessa capacidade de reflexão sobre os aspectos formais da linguagem (como fonologia, morfologia, sintaxe e semântica), a criança adquire uma compreensão mais profunda dos mecanismos que regem a construção do discurso. Esse processo de tomada de consciência metalinguística é crucial para a alfabetização e o domínio da leitura e escrita, pois facilita a compreensão das relações entre os fonemas e as letras, as estruturas das palavras e das frases, além de ampliar sua capacidade de comunicação de forma mais precisa e criativa.

O desenvolvimento da consciência metalinguística, portanto, não se restringe a um simples exercício de uso da linguagem, mas envolve uma reflexão constante sobre como a linguagem pode ser manipulada, adaptada e compreendida em seus diferentes níveis. Esse aspecto é essencial para a formação de leitores proficientes, capazes de aplicar seu conhecimento linguístico de forma flexível e eficaz em contextos variados (Soares, 2022).

### **2.5.2 Consciência Fonológica**

Stanovich (1993) em seu trabalho sobre a teoria do modelo de processamento da leitura, discute a importância da consciência fonológica como um pré-requisito para a alfabetização. Ele destaca que a capacidade de manipular sons de palavras é necessário para uma decodificação eficiente e, conseqüentemente, para a compreensão de textos. Ehri (1998) justifica a importância da consciência fonológica por envolver a capacidade de identificar e manipular sons (fonemas) e letras (grafemas) de forma metalinguística. Isso significa que uma criança consegue refletir sobre eles de forma consciente, distinguindo-os, por exemplo, em sílabas, fonemas ou grafemas.

Ehri (1998), assim como outros autores já mencionados, concorda que a decodificação vai além de um processo mecânico de relacionar grafemas a fonemas. Ela envolve uma compreensão metacognitiva, ou seja, uma reflexão consciente sobre como as palavras são formadas e como as convenções fonológicas e ortográficas da língua funcionam. Essa habilidade metacognitiva permite que uma criança

compreenda a estrutura das palavras e os padrões da língua escrita, o que facilita não apenas o reconhecimento de palavras, mas também a construção de sentido durante a leitura. Ela possibilita que a criança aplique seus conhecimentos de forma flexível, reconhecendo palavras já conhecidas e decodificando palavras novas de maneira eficaz. Assim, a consciência fonológica não é uma habilidade isolada, mas uma base que se inter-relaciona com outras habilidades cognitivas (Oliveira, 2008; Ehri, 1998).

Além disso, a consciência fonológica é fundamental na aquisição de outras habilidades relacionadas à leitura e à escrita, como a ortografia e a fluência do leitor. Quando uma criança tem uma boa base de consciência fonológica, ela se torna mais capaz de segmentar, identificar e manipular os sons nas palavras, o que facilita a aprendizagem de padrões ortográficos e de regras de escrita. Isso contribui para uma leitura fluente e uma escrita mais adequada (Oliveira, 2008). Ela é dividida em diferentes níveis de complexidade, que vão desde a manipulação de unidades maiores até as menores unidades de som, os fonemas.

Na próxima subseção, serão tratados os diferentes níveis da consciência fonológica detalhadamente, a saber a consciência fonêmica e silábica.

#### 2.5.2.1 Consciência Fonêmica

Segundo Adams (1990), a principal diferença entre a consciência fonológica e a fonêmica é que a primeira é a habilidade mais ampla, que envolve a capacidade de perceber, segmentar e manipular diferentes unidades sonoras da fala, incluindo sílabas, rimas e palavras. Em contrapartida, a consciência fonêmica é uma sub-habilidade daquela, mais específica e refinada, que se concentra exclusivamente nos fonemas, ou seja, os menores sons da fala. Para o autor, a consciência fonêmica é essencial para a decodificação, pois permite ao indivíduo manipular os sons individuais dentro das palavras, facilitando a associação entre fonemas e grafemas. Enquanto a consciência fonológica permite a percepção da estrutura sonora geral da linguagem, a consciência fonêmica vai além, sendo indispensável para o desenvolvimento da leitura, já que é uma habilidade que permite ao leitor "desmontar" e reconstruir palavras no nível mais básico da fala (Adams, 1990).

A consciência fonêmica é considerada um dos principais preditores e evidenciadores de sucesso na alfabetização. No contexto de avaliação da leitura, a presença da consciência fonêmica indica que o leitor possui uma base sólida que

facilita a leitura fluente e precisa, permitindo que o indivíduo avance para etapas mais complexas da compreensão leitora. Em outras palavras, a consciência fonêmica possibilita ao leitor estar apto a enfrentar desafios mais complexos na leitura, como a interpretação de ideias e a compreensão de estruturas textuais. Assim, em processos de avaliação da leitura, a presença de uma consciência fonêmica bem estabelecida, ou seja, fluente e precisa, é um indicativo de que o leitor tem uma base robusta para avançar nas habilidades de compreensão e aprofundamento textual, essenciais para a proficiência leitora (Yavas; Haase, 1988; Moura; Cielo; Mezzomo, 2009).

#### 2.5.2.2 Consciência Silábica

A consciência silábica é uma habilidade metalinguística que envolve a habilidade de identificar, segmentar e manipular as cadeias fônicas das palavras em sílabas. Ela faz parte do desenvolvimento da consciência fonológica, que, por sua vez, é uma habilidade mais ampla relacionada à percepção e manipulação das unidades sonoras da linguagem (Soares, 2022).

Enquanto a consciência fonêmica lida com o reconhecimento e manipulação dos fonemas (os menores sons da língua), a consciência silábica envolve um nível mais alto de análise, focando nas sílabas, que são unidades maiores, resultado da manipulação das cadeias fônicas de uma língua. Além disso, inclui a capacidade de perceber que as palavras podem ser divididas em sílabas e a habilidade de segmentá-las ou combiná-las (Castro, 2005; Oliveira, 2008; Soares, 2022). A consciência silábica é importante para o desenvolvimento da leitura e da escrita, pois serve como base para a decodificação e a ortografia. Ao aprender a identificar e manipular sílabas, as crianças começam a entender a estrutura das palavras, o que facilita o processo de associar grafemas e fonemas e a compreender textos escritos (Bolos, 2005; Paulal, Mota; Soares, 2005).

Avaliar a consciência silábica no contexto de avaliação da leitura envolve investigar a capacidade da criança de identificar, segmentar e manipular as sílabas dentro das palavras. Esse processo ajuda a entender o desenvolvimento da percepção estrutural das palavras e sua habilidade para decodificação, uma vez que a consciência silábica é um passo importante antes da habilidade de lidar com fonemas (Soares, 2022). Para haver uma avaliação desta habilidade, deve ser considerada a faixa etária, adequando o teste ao nível de desenvolvimento da criança.

Nas crianças mais novas, as atividades de segmentação silábica podem ser mais simples, enquanto nas mais velhas, o foco pode ser na manipulação silábica ou identificação de sílabas iniciais e finais. Considera-se que a avaliação da consciência silábica é uma ferramenta útil para compreender a base de decodificação da leitura de um aluno. Ela ajuda a identificar dificuldades que podem ser trabalhadas no processo de alfabetização, principalmente no início da aprendizagem da leitura e escrita (Soares, 2022).

### **2.5.3 Consciência Sintática**

Segundo Soares (2022), enquanto o desenvolvimento da consciência fonológica é o processo de reconhecimento da cadeia sonora da fala, no desenvolvimento da consciência sintática, o processo é de “[i]dentificação de violações à gramaticalidade de frases e de correção dessas violações, percebidas por meio do confronto com as estruturas gramaticais inconscientemente dominadas e usadas de forma espontânea na língua oral (Soares, 2022, p. 143). Isso significa que o desenvolvimento da consciência sintática permite ao falante identificar claramente a gramaticalidade. Por exemplo, ao ouvir uma frase fora da ordem comum ou com uma concordância inadequada, e perceber que algo não está correto. Assim, sugere-se que essa habilidade de correção está atrelada ao desenvolvimento da consciência sintática, pois envolve uma reflexão metalinguística sobre como as frases devem ser estruturadas, indo além do uso automático da linguagem para uma compreensão dos conceitos gramaticais subjacentes. Para Chomsky (1981 apud Soares, 2022), a consciência sintática é uma competência linguística, um conhecimento de sua língua que é inconsciente, implícito, tácito, já que “a gramática se desenvolve na mente” (Chomsky, 1981 apud Soares, 2022, p. 141).

A consciência sintática, portanto, envolve a capacidade de compreender e manipular a estrutura das sentenças, ou seja, a forma como as palavras estão organizadas para criar significado. Essa habilidade permite que a criança entenda como as palavras se combinam de maneira lógica dentro de uma frase, respeitando as regras gramaticais da língua, como a ordem das palavras, concordância verbal e nominal, e o uso adequado de preposições, pronomes, entre outros. A consciência sintática é essencial para a compreensão de textos mais complexos, já que a estrutura da frase influencia diretamente o sentido do que está sendo lido ou escrito. Ela é fundamental para a compreensão da leitura, já que o leitor precisa ser capaz de

identificar e processar a estrutura das frases para compreender o significado global de um texto. Sem uma boa compreensão sintática, as mesmas palavras conhecidas não podem fazer sentido quando combinadas em frases mais complexas (Snowling; Hulme, 2012); o que denota que sem ela, a interpretação do texto pode se tornar superficial ou errônea, pois o leitor pode não perceber as relações entre as palavras e como elas se conectam para formar ideias mais complexas. Isso pode ocorrer, por exemplo, quando a ordem das palavras ou a concordância entre elas muda o significado de uma frase (Snowling; Hulme, 2012).

A consciência linguística em toda a sua abrangência é um dos focos dos testes de leitura para crianças em fase de alfabetização, pois é fundamental para o desenvolvimento das competências de decodificação e fluência na leitura. Muitos testes de leitura incluem tarefas que avaliam a capacidade do indivíduo de perceber, identificar e manipular os sons da língua, habilidades essenciais para o reconhecimento de palavras.

A fundamentação teórica aqui apresentada buscou abordar conceitos-chave que sustentam esta pesquisa sobre os conhecimentos psicolinguísticos e habilidades de consciência mínimos necessários ao psicólogo para utilização de testes de leitura em crianças em fase de alfabetização.

Com base nesta fundamentação teórica em diálogo com os resultados da pesquisa de revisão sistemática realizada, esta pesquisa buscou investigar quais conhecimentos são chaves para que o psicólogo possa utilizar testes de leitura na clínica psicológica de forma eficaz.

No próximo capítulo desta dissertação, são apresentados os procedimentos metodológicos que orientaram a coleta e a análise dos dados relevantes para responder à pergunta central do estudo.

### 3 MÉTODO

Para a realização desta pesquisa, foi empreendida uma pesquisa do tipo teórica, de cunho bibliográfico e de revisão sistemática. Buscou-se promover um diálogo entre essas abordagens com o objetivo de responder à pergunta de pesquisa: Quais são os conhecimentos psicolinguísticos e de habilidades de consciência linguística mínimos necessários ao psicólogo para utilização de testes de leitura em crianças em fase de alfabetização?

A investigação envolveu uma análise da literatura existente, considerando as contribuições teóricas e empíricas sobre os processos cognitivos e psicolinguísticos relacionados à leitura. A revisão sistemática permitiu identificar e sintetizar estudos relevantes, destacando os principais achados e conceitos que são considerados fundamentais pela comunidade científica. Ao integrar essas diferentes abordagens, a pesquisa buscou fornecer uma visão abrangente e fundamentada sobre o tema, oferecendo insights valiosos para os profissionais da psicologia que utilizam testes de leitura em suas práticas clínicas.

O método de revisão sistemática objetiva identificar, avaliar e sintetizar de maneira rigorosa todas as evidências disponíveis sobre uma determinada questão de pesquisa, seguindo uma metodologia estruturada. Além disso, ele favorece uma análise crítica das pesquisas disponíveis, contribuindo para a identificação de lacunas no conhecimento e orientando futuras investigações na área. Segundo Baker (2016) a pesquisa de revisão sistemática contém uma série de passos que devem ser seguidos, auxiliando na rigorosidade do processo no campo científico e visando à qualidade da técnica científica.

Além da revisão sistemática, a fim de encontrar subsídios para responder à pergunta de pesquisa, que, porventura não fossem evidentes na revisão sistemática, foi realizada uma pesquisa bibliográfica na literatura existente para identificar os conhecimentos necessários ao contexto da avaliação psicológica da leitura. A partir da fundamentação teórica, recorreu-se aos autores que discutem os conhecimentos psicolinguísticos mínimos para o trabalho de avaliação da leitura de crianças em fase de alfabetização. Tais conhecimentos não apenas orientam a utilização de instrumentos adequados, como também oferecem uma base teórica que capacita o psicólogo a analisar o processo de leitura de forma mais ampla e precisa. Embora não tenha sido possível ter acesso aos testes utilizados nos trabalhos selecionados, a

literatura utilizada revelou ser uma aliada importante, permitindo a identificação dos conhecimentos essenciais investigados para esta pesquisa.

### 3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A COLETA DE DADOS

#### 3.1.1 Revisão sistemática

O primeiro passo para a realização da revisão sistemática foi a definição clara e precisa do problema de pesquisa: Quais são os conhecimentos psicolinguísticos e de habilidades de consciência linguística mínimos necessários ao psicólogo para utilização de testes de leitura em crianças em fase de alfabetização?

Para garantir a relevância e a qualidade dos estudos incluídos, foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão que serão descritos posteriormente. Para a seleção dos trabalhos, foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: pesquisas que tivessem como foco os testes de leitura; que abrangessem os aspectos psicolinguísticos presentes nos testes; foco em crianças em fase de alfabetização; falantes do português brasileiro; estudos publicados entre os anos de 2019 e 2023. Foram excluídos os seguintes trabalhos: presentes em mais de uma base de dados consultada; sem referências a testes ou testes de compreensão de leitura; sem dados sobre os aspectos psicolinguísticos presentes nos testes; publicados em outros idiomas que não o português.

Foram consultadas nos meses de janeiro e fevereiro de 2024, e revisadas nos meses de maio, junho e julho de 2024 as seguintes bases de dados: Portal de Periódicos Capes, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), BVS (Biblioteca Virtual em Saúde) e o Google Acadêmico. Este último mecanismo virtual de pesquisa foi adicionado como uma ferramenta de busca adicional para identificar pesquisas que, porventura, não tenham sido inseridas no Portal de Periódicos da Capes ou na BDTD, o que ocorre, sobretudo, com algumas pesquisas realizadas em instituições de ensino superior privadas.

Para a busca nas bases de dados, de início, foram definidos os seguintes descritores ou combinações de palavras-chave (com uso de operadores booleanos): “avaliação psicológica” OR “clínica psicológica” AND “test? de leitura” OR “test? de compreensão leitora” OR “test? de compreensão de textos”, respeitando-se a sintaxe utilizadas pelos mecanismos de busca das bases de dados. Entretanto, com esses descritores e com as sintaxes definidas, a busca não foi eficiente. Assim, decidiu-se,

por utilizar a seguinte combinação: “avaliação psicológica” E “leitura”, que permitiu a localização do número de trabalhos apresentados.

Após a seleção dos trabalhos, foi realizada sua categorização e planificação em uma planilha do aplicativo Excel (Microsoft). Foram criadas as seguintes categorias em colunas: Referência Bibliográfica, nome do trabalho, ano da publicação, tipo de trabalho, base de dados, palavras-chaves, tipo de testes, o, autoria do teste, justificativa da escolha do teste, contexto/finalidade de uso, aspecto psicolinguístico investigado com o teste e resultados da pesquisa. De posse dos 19 estudos selecionados, buscou-se identificar o número total de testes encontrados, divididos entre testes privativos ao psicólogo ou não. Além disso, levantou-se a frequência com que apareceram dentro do material analisado e o levantamento entre teses, dissertações e artigos.

Em relação aos testes utilizados nos estudos, obteve-se um total de 44, citados nos 19 materiais selecionados, sendo 29 testes diferentes, 6 privativos ao psicólogo e 25 não privativos ao psicólogo. Desse total, foram 5 testes encontrados em dissertações de mestrado, um, em tese de doutorado e 13 testes em artigos científicos.

### 3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Ao iniciar esse tópico, retoma-se os objetivos desta pesquisa, os quais foram mantidos em mente durante a leitura dos estudos selecionados, quais sejam, objetivo geral: identificar, nas pesquisas realizadas no Brasil, sobre avaliação de leitura, entre os anos de 2019 e 2023, os conhecimentos psicolinguísticos e de habilidades de consciência linguística chaves ao psicólogo para utilização de testes de leitura com crianças em fase de alfabetização; objetivos específicos: a) levantar os principais testes de leitura utilizados em processo de avaliação psicológica; b) averiguar as consequências de o psicólogo não ter conhecimentos sobre como funcionam os processos psicolinguísticos demandados pela leitura; c) identificar nos trabalhos selecionados indicativos da falta de conhecimentos psicolinguísticos pelos psicólogos.

Para a identificação dos principais instrumentos de avaliação da leitura aplicados, realizou-se uma análise quantitativa descritiva que foi usada para identificar e organizar os testes mais recorrentes, com base nos estudos revisados, de modo a compreender a frequência de uso e o propósito de cada um. O foco principal, no entanto, foi na ponderação entre os instrumentos (testes de leitura) - utilizados nos

estudos -, o objetivo de sua utilização e o que a literatura da área aponta como conhecimentos psicolinguísticos e de habilidades de consciência linguística necessários para uma adequada aplicação e interpretação de seus escores, bem como os problemas decorrentes da falta desses conhecimentos.

## 4 RESULTADOS

Neste capítulo são descritos os resultados encontrados em termos de número, origem e natureza dos trabalhos selecionados e apresentados os resultados obtidos a partir da exploração dos dados encontrados durante a pesquisa de revisão sistemática. Os dados explorados e levantados foram organizados de acordo com os objetivos específicos da pesquisa, respondendo às questões que emergiram previamente.

A fim de oferecer um panorama das pesquisas, neste capítulo, os dados serão apresentados considerando autoria, programas de pós-graduação e universidades aos quais os autores se vinculam, o ano de publicação, a região do país, o objeto de interesse, o gênero textual e os resultados obtidos.

A pré-seleção teve como base a presença dos descritores no título ou nas palavras-chave. Inicialmente, foram identificadas 114 pesquisas nas quatro plataformas consultadas, das quais foram selecionadas 89, assim distribuídas: BDTD: 26, dentre elas, 19 dissertações e 7 teses. Na plataforma da BVS, obteve-se um total de 5 estudos coletados, sendo todos artigos científicos. Do Portal de Periódicos da CAPES, foram selecionados 8 trabalhos, sendo todos artigos. No Google Acadêmico, foram selecionados 50 trabalhos, sendo 47 artigos científicos e 3 dissertações.

Após a banca de qualificação, foram analisados novamente os 89 trabalhos pré-selecionados; deste total, 26 são da BDTD, sendo 19 dissertações e 7 teses. Em relação a BVS, foram encontradas 5 pesquisas, sendo todos artigos. Do Portal de Periódicos da CAPES foram utilizados 8 trabalhos, sendo todos artigos científicos e, em relação ao Google Acadêmico, foram encontrados 50 estudos, destes, 49 eram artigos científicos e 1 dissertação.

Nesta fase da pesquisa, buscou-se identificar nas bases de dados os estudos que tivessem testes de leitura na sua metodologia e que explicitassem os aspectos psicolinguísticos presentes nesses testes. Como resultado, obteve-se o total de 19 trabalhos. Sendo 6 períodos da BDTD, sendo 5 dissertações e 1 tese. Da BVS, 1 artigo científico. Do Portal de Periódicos da CAPES, 1 artigo científico e do Google Acadêmico, 11 artigos científicos.

A partir da categorização destes dados de perfil, e considerando o material analisado após a qualificação, em relação ao ano de publicação, observou-se os seguintes resultados, conforme a tabela abaixo:

O ano de 2019 foi o que apresentou o maior número de estudos, dentro do recorte temporal desta pesquisa.

Tabela 1- Número de trabalhos encontrados por ano

<b>ANO:</b>	<b>QUANTIDADE DE ACHADOS:</b>
<b>2019</b>	12
<b>2020</b>	2
<b>2021</b>	3
<b>2022</b>	2
<b>2023</b>	0

Fonte: Elaboração própria (2024).

Para esta fase da pesquisa, foi realizada mais uma categorização e planificação dos estudos, agora para os testes, com os seguintes dados: referência, palavras-chaves, nome do teste, privativo ou não ao psicólogo, objetivo do teste e autores. Assim, foi possível selecionar os 19 materiais que foram analisados, separando-se novamente por abas intituladas: BDTD, BVS, Capes, Google, Total de Inclusos e Testes.

Tabela 2 - Quantidade de trabalhos por base de dados

<b>BASE DE DADOS:</b>	<b>QUANTIDADE:</b>	<b>TIPO DE TRABALHO:</b>
<b>BVS</b>	1	Artigo Científico
<b>CAPES</b>	1	Artigo Científico
<b>GOOGLE ACADÊMICO</b>	11	Artigo Científico
<b>BDTD</b>	6	Dissertações e Teses

Fonte: Elaboração própria (2024).

O quadro abaixo contém o levantamento dos materiais utilizados nesta pesquisa, obtidos por meio de ferramentas de busca. Ele foi organizado com base no tipo de material identificado, na área de conhecimento ou revista em que os conteúdos foram publicados, e nas respectivas instituições de ensino superior responsáveis pela produção destes estudos. Esse levantamento visa proporcionar uma visão clara e organizada das fontes que embasam este estudo, destacando a diversidade de tipos de publicação e o caráter multidisciplinar.

Quadro 1- Levantamento por tipo de trabalho, área do conhecimento e IES

TIPO:	ÁREA:	IES:
Dissertação	Distúrbios do Desenvolvimento	Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, São Paulo, Brasil.
Dissertação	Distúrbios do Desenvolvimento	Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, São Paulo, Brasil.
Dissertação	Distúrbios do Desenvolvimento	Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, São Paulo, Brasil.
Tese	Distúrbios do Desenvolvimento	Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, São Paulo, Brasil.
Dissertação	Psicologia	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Dissertação	Psicologia da Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Artigo Científico	Revista de Psicologia de São Paulo	Universidade São Francisco – Campinas, São Paulo
Artigo Científico	Revista de Avaliação Psicológica	Universidade São Francisco – Campinas, São Paulo
Artigo Científico	Psicologia Escolar e do Desenvolvimento	Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais.
Artigo Científico	Revista de Psicopedagogia	Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), Guarapuava, PR.
Artigo Científico	Estudos Interdisciplinares em Psicologia, Londrina, PR.	Universidade São Francisco – Campinas, São Paulo
Artigo Científico	Psico-USF	Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS
Artigo Científico	Estudos e Debates em Linguística, Literatura e Língua Portuguesa	Programa de Pós-Graduação em Letras - PUCRS
Artigo Científico	Revista Psicopedagogia	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ.
Artigo Científico	Revista CEFAC	Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, São Paulo, Brasil.
Artigo Científico	Revista Ponto de Vista	Colégio de Aplicação - COLUNI – Universidade Federal de Viçosa;
Artigo Científico	Psicologia: Teoria e Prática	Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília
Artigo Científico	Revista Virtual de Estudos de Gramática e Linguística	Lingu@ Nostr@ - Revista Virtual de Estudos de Gramática e Linguística
Artigo Científico	Psicologia Escolar e Educacional.	Universidade Federal de Pernambuco – Recife – PE – Brasil e Universidade Federal de Campina Grande – Campina Grande – PB – Brasil

Fonte: Elaboração própria (2024).

Em relação ao material coletado da BDTD, dos 6 materiais utilizados, quatro eram do programa de pós-graduação voltado para a área de Distúrbios do Desenvolvimento. Os quatro trabalhos analisados eram da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sendo três para obtenção do título de mestre e um para obtenção do título de doutor; uma pesquisa do programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, para obtenção do título de mestre e a

última do programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP para obtenção do título de mestre.

Do material da BVS, foram selecionados apenas um artigo publicado na Revista de Psicologia de São Paulo, no ano de 2019. Neste artigo, os autores Viana e Gomes (2019) buscam analisar a produção científica de artigos sobre o WISC, enfatizando os estudos que investigam a qualidade psicométrica do instrumento.

No Portal de Periódicos da CAPES, foi encontrado apenas um material relevante para essa pesquisa, que se trata de um artigo publicado na Revista de Avaliação Psicológica no ano de 2021, das autoras Cunha, Ferraz e Santos. Elas abordam o estudo psicométrico do Questionário de Avaliação da Consciência Metatextual, além do cloze.

Já em relação ao Google Acadêmico, obteve-se um total de 11 materiais relevantes a esta pesquisa, sendo que desse total, todos eram artigos científicos. Destes, sete são de Revistas voltadas a área da Linguística, da Psicopedagogia e da Educação e cinco da área da Psicologia.

Na aba Testes da planilha onde os dados foram categorizados, acrescentaram-se mais duas colunas com o nome do teste, se é privativo ou não ao psicólogo e quantas vezes o teste apareceu no total dentro dos trabalhos analisados. Foi possível chegar ao total de 42 testes citados nos 19 arquivos, sendo 29 tipos de testes diferentes, sendo 6 testes privativos ao psicólogo e 23 não privativos, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 2 - Testes Identificados nos estudos

<b>SIGLA DO TESTE</b>	<b>NOME COMPLETO</b>
ILEF-1 - Inventário de Leitura para o Ensino Fundamental I	Inventário de Leitura para o Ensino Fundamental I
EMMC	Escala de Maturidade mental Columbia
TENEA	Teste de Nomeação de Estímulos Alternados
WISC - IV	Subteste de Dígitos
FDT	Teste dos Cinco Dígitos
Não Possui sigla	Teste de Atenção por Cancelamento
TCSE	Teste de Compreensão de Sentenças Escritas
TCLPP	Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras
TENOFE	Teste de Nomeação de Figuras por escrita livre
TENA	Teste de Nomeação Automática Rápida

CBCL/6-18 anos	Inventário dos Comportamentos para crianças e adolescentes de 6 a 18 anos
BACOLE	Bateria de Avaliação Cognitiva de Leitura
WASI	Escala Wechsler Abreviada de Inteligência
CONFIAS	Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial
LPI	Avaliação de Leitura de Palavras e Pseudopalavras Isoladas
PROLEC-T	Prova de Compreensão de Texto da Bateria PROLEC
THPL	Teste de Habilidades Predictoras de Leitura
QACM	Questionário de Avaliação da Consciência Metatextual
Tarefa Spoonerismo	Consciência fonológica;
WISC- III	Subteste Dígitos
TFL	Fluência de Leitura
TDE	Subteste de Leitura do Teste de Desempenho Escola
TESTE CLOZE	Compreensão de textos
TT	Atenção e flexibilidade cognitiva: Teste de Trilhas
TCLPP	Teste de Competência de Leitura Silenciosa de Palavras e Pseudopalavras
Não Possui Siglas	Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem
ANELE 5	Avaliação de Fluência de Leitura Textual
PCFO	Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral
TLE	Tarefa de Leitura e Escrita
TT-P	Teste de Trilhas para Pré-escolares
Tarefa Stroop Dia e Noite	Não se aplica

Fonte: Elaboração própria (2024).

Em relação aos testes privativos ao psicólogo, foram identificados os seguintes instrumentos: A Escala de Maturidade Mental - COLUMBIA, o FDT – Teste dos Cinco Dígitos, o Subteste de Vocabulário do WISC IV e do WISC III, a Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem – EMA – EF e o WASI – Escala Wechsler Abreviada de Inteligência.

Tabela 3 - Testes Privativos ao Psicólogo identificados na pesquisa

<b>INSTRUMENTOS</b>	<b>Nº VEZES QUE APARECEU</b>	<b>FONTE</b>
Escala de Maturidade Mental – Colúmbia	02	Cardoso (2020) Santos; Roazzi; Melo (2020)
FDT – Teste dos Cinco Dígitos	01	Cardoso (2020)
WASI – Escala Wechsler Abreviada de Inteligência	01	Bezerra (2019)
Subteste de Vocabulário WISC IV	02	Cardoso (2020)
Subteste de Vocabulário WISC III	01	Schmitt; Justi (2021)
Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem – EMA – EF	01	Ferraz; De Cantalice; Dos Santos (2019)

Fonte: Elaboração própria (2024).

Já em relação aos testes não privativos ao psicólogo, chegou-se aos seguintes resultados:

Tabela 4 - Testes não privativos ao psicólogo identificados na pesquisa

<b>INSTRUMENTOS:</b>	<b>Nº VEZES QUE APARECEU:</b>	<b>REFERÊNCIAS:</b>
ILEF-1 - Inventário de Leitura para o Ensino Fundamental I	03	Mavichian (2020) Cardoso (2020) Mitsunari (2019)
TENEA - Teste de Nomeação de Estímulos Alternados	01	Mitsunari (2019)
Teste de Atenção por Cancelamento	01	Cardoso (2020)
Teste de Compreensão de Sentenças Escritas (TCSE)	01	Cardoso (2020)
Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP)	02	Cardoso (2020) Santos; Barby; Vestena (2022)
Teste de Nomeação de Figuras por escrita livre (TENOFÉ)	01	Cardoso (2020)
Teste de Nomeação Automática Rápida - TENA	01	Mitsunari (2019)
Inventário dos Comportamentos para crianças e adolescentes de 6 a 18 anos (CBCL/6-18 anos)	01	Mitsunari (2019)
BACOLE - Bateria de Avaliação Cognitiva de Leitura	01	Brito (2021)
CONFIAS - Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial	01	Bezerra (2019)
LPI - Avaliação de Leitura de Palavras e Pseudopalavras Isoladas	01	Bezerra (2019)
Prova de Avaliação dos Processos de Leitura – PROLEC	02	Mariano (2022) Oliveira; Guaresi; Viali (2019)
Tarefa de Leitura e Escrita (TLE)	01	León (2019)
QACM - Questionário de Avaliação da Consciência Metatextual	02	Cunha, Ferraz, dos Santos. Cunha; Dos Santos, (2019)
Tarefa Spoonerismo: consciência fonológica	01	Schmitt; Justi. (2021):
THPL - Teste de Habilidades Predictoras de Leitura	01	Santos; Roazzi; Melo (2020)
Fluência de Leitura: TFL	01	Schmitt; Justi (2021)
Teste de Desempenho Escolar - TDE II	03	Schmitt; Justi (2021) Athayde (2019) Oliveira; Guaresi; Viali (2019)
Atenção e flexibilidade cognitiva: Teste de Trilhas – TT	01	Schmitt; Justi (2021)
Teste Cloze	06	Cunha; dos Santos (2019) Cunha, Ferraz e dos Santos (2021) Ferraz, de Cantalice, dos Santos (2019) Guimarães e Mousinho (2019) Machado, Santos e Cruz (2019) Schmitt e Justi (2021)
Teste de Competência de Leitura Silenciosa de Palavras e Pseudopalavras - TCLPP.	01	Santos; Barby; Vestena (2022)
Prova de Consciência Fonológica por Produção	01	León (2019)

Oral (PCFO)		
ANELE 5 - AFLET - Avaliação de Fluência de Leitura Textual;	01	Basso (2019)
Teste de Trilhas para Pré-escolares (TT-P)	01	Santos; Roazzi; Melo (2020)
Tarefa Stroop Dia e Noite	01	Santos; Roazzi; Melo (2020)

Fonte: Elaboração própria (2024).

Em relação aos aspectos psicolinguísticos observados no material coletado, percebe-se que, em sua maioria, o interesse voltou-se à compreensão leitora inicial, à fluência, ao reconhecimento de palavras, à decodificação e à atenção. Isso denota que o foco das avaliações recai sobre habilidades fundamentais para a alfabetização, evidenciando a importância de um desenvolvimento entre decodificação eficiente e compreensão adequada do texto. Esses aspectos são importantes para garantir que os leitores consigam não apenas identificar e decodificar palavras, mas também compreender o texto lido.

A atenção, ainda que não seja específica para a linguagem, desempenha um papel importante, uma vez que é necessária tanto para o processamento adequado da informação quanto para a manutenção da fluência e da compreensão ao longo da leitura. A ênfase na compreensão do leitor, sugere que a avaliação também considere as fases iniciais do aprendizado, quando os leitores ainda estiverem desenvolvendo habilidades básicas e transitórias.

Esses resultados indicam que os processos de leitura são multidimensionais, envolvendo tanto o reconhecimento automático de palavras e a fluência quanto a capacidade de interpretar, inferir e integrar informações no texto, conforme também discutido por Kintsch e Rawson (2013). Isso reafirma a necessidade de intervenções pedagógicas que contemplem aspectos psicolinguísticos, para promovê-lo.

Em relação aos aspectos relacionados as consciências linguísticas observadas nos testes mencionados, em sua maioria, dizem respeito à consciência fonológica, morfológica, sintática. Isso indica que os testes adotam uma abordagem ampla para avaliar as habilidades de consciência envolvidas no processo de leitura.

Quadro 3 - Aspectos psicolinguísticos e consciências linguísticas observados nos testes utilizados nos trabalhos selecionados

<b>Consciências:</b>	<b>Aspectos Psicolinguísticos:</b>
Fonológica	Decodificação
Fonêmica	Reconhecimento de Letras
Sintática	Reconhecimento de Palavras
Silábica	Acesso Lexical
Metalinguística	Fluência (velocidade e precisão)

Fonte: Elaboração própria (2024).

Em relação aos testes que mais apareceram nas bases de dados, segue-se a tabela 5, que traz a relação desses instrumentos presentes nos materiais analisados. Vale ressaltar que a técnica de cloze foi a que mais apareceu, sendo 6 vezes mencionadas nos estudos; o TDE- II e o ILEF- I apareceram por três vezes. Já em relação aos testes privativos ao psicólogo, o WISC III e IV foram os que mais apareceram, sendo mencionados por três vezes.

Tabela 5 - Testes mais frequentes na pesquisa

<b>Instrumentos</b>	<b>N</b>	<b>Habilidades avaliadas nas pesquisas</b>	<b>Fonte</b>
<b>ILEF- 1 - Inventário de leitura para o Ensino Fundamental I</b>	03	Compreensão leitora Decodificação Fluência Vocabulário	Mavichian (2020) Cardoso (2020) Mitsunari (2019)
<b>WISC III e IV – Subteste Dígitos</b>	03	Memória de Trabalho	Cardoso (2020) Dias-Viana; Gomes (2019) Schmitt; Justi (2021)
<b>Teste de Desempenho Escolar - TDE II*</b>	03	Reconhecimento de palavras isoladas de contexto	Schmitt; Justi (2021) Athayde (2019) Oliveira; Guaresi, Ronei; Viali (2019)
<b>Técnica de Cloze</b>	06	Compreensão leitora	Cunha; dos Santos (2019) Cunha, Ferraz e dos Santos (2021) Ferraz, de Cantalice, dos Santos (2019) Guimarães e Mousinho (2019) Machado, Santos e Cruz (2019) Schmitt e Justi (2021)

\*Este teste é composto por três subtestes: aritmética, escrita e leitura. Para este trabalho, interessou apenas o subteste de leitura.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Quadro 4 – Descrição dos estudos selecionados para a revisão sistemática por ano, base de dados e título

CÓD.	ANO	BASE	TÍTULO	REFERÊNCIA
T1	2020	BDTD	Compreensão auditiva e desempenho na leitura: Um estudo com escolares do ensino fundamental.	Mavichian (2020)
T2	2020	BDTD	Efeito preditivo da nomeação de estímulos alternados para o aprendizado da leitura: Estudo longitudinal.	Cardoso (2020)
T3	2019	BDTD	Efeitos de um programa de leitura compartilhada em contexto familiar sobre habilidades de leitura e padrões emocionais e comportamentais de crianças	Mitsunari (2019)
T4	2021	BDTD	Parâmetros psicométricos de instrumentos de avaliação dos componentes de leitura em alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental.	Brito (2021)
T5	2019	BDTD	Criatividade, inteligência e habilidades de leitura em crianças em fase de alfabetização	Bezerra (2019)
T6	2022	BDTD	Compreensão de leitura na abordagem cognitiva: Uma revisão sistemática da literatura.	Mariano (2022)
T7	2019	BVS	Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC): análise da produção de artigos científicos brasileiros.	Dias-Viana;Gomes (2019)
T8	2021	CAPES	Estudo Psicométrico do Questionário de Avaliação da Consciência Metatextual.	Cunha; Ferraz; Santos (2021)
T9	2021	GOOGLE ACADÊMICO	A Influência de Variáveis Cognitivas e do TDAH na Leitura de Crianças.	Schmitt; Justi (2021)
T10	2022	GOOGLE ACADÊMICO	Consciência fonológica no ensino da leitura a estudantes com dificuldade de aprendizagem nos anos iniciais	Santos; Barby; Vestena (2022)
T11	2019	GOOGLE ACADÊMICO	Motivação para aprender e compreensão de leitura em alunos do ensino fundamental I.	Ferraz, De Cantalice, Santos (2019)
T12	2019	GOOGLE ACADÊMICO	Desenvolvimento do subteste de leitura do Teste de Desempenho Escolar II.	Athayde (2019)
T13	2019	GOOGLE ACADÊMICO	Instrumento de Avaliação da Fluência de Leitura Textual: da decodificação à compreensão de leitura.	Basso (2019)
T14	2019	GOOGLE ACADÊMICO	Todos os testes de compreensão leitora avaliam o mesmo construto?	Guimarães; Mousinho (2019)
T15	2019	GOOGLE ACADÊMICO	Consciência fonológica e iniciais habilidades de leitura e escrita na educação infantil: Dados normativos preliminares	León (2019)
T16	2019	GOOGLE ACADÊMICO	Diagnóstico de leitura de estudantes: interfaces entre automaticidade e compreensão leitora.	Machado; Santos; Cruz (2019)
T17	2019.	GOOGLE ACADÊMICO	Avaliação da consciência metatextual e sua predição da compreensão de leitura.	Cunha; Dos Santos, (2019)
T18	2019	GOOGLE ACADÊMICO	Análise de preditores linguísticos e cognitivos da aquisição e aprendizado inicial da leitura e escrita	Oliveira; Guaresi; Viali (2019)
T19	2020	GOOGLE ACADÊMICO	Consciência fonológica e funções executivas: associações com escolaridade e idade.	Santos; Roazzi; Melo (2020)

Fonte: Elaboração própria (2024).

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados obtidos com a pesquisa de revisão sistemática permitiu identificar aspectos significativos sobre os processos psicológicos (cognitivos e psicolinguísticos) demandados pela leitura mais investigados no período, os testes de leitura e seu uso por psicólogos. Já a pesquisa bibliográfica, apresentada no capítulo de fundamentação teórica forneceu informações sobre os conhecimentos psicolinguísticos e de habilidades de consciência linguística necessários ao psicólogo, considerando os aspectos avaliados, possibilitando uma discussão fundamentada sobre as implicações e os desafios relacionados a essa temática. A seguir, são apresentados os principais achados e suas interpretações à luz da literatura pertinente.

### 5.1 ANÁLISE DOS TRABALHOS SELECIONADOS POR BASE DE DADOS

Nesta seção, será apresentada a análise dos resultados da pesquisa, que foi conduzida com base nas informações coletadas nos 19 trabalhos selecionados nas bases de dados. A análise visa explorar os dados obtidos, identificando padrões e tendências para a compreensão das especificidades investigadas. Para facilitar a referência e a consulta aos materiais desenvolvidos, utilizou-se o código alfanumérico<sup>6</sup>.

Buscou-se destacar e discutir, brevemente, alguns elementos de perfil identificados nos estudos selecionados, como tipo, autoria e justificativa da escolha do teste, contexto/finalidade de uso, aspecto psicolinguístico evidenciado, ainda que de modo implícito, bem como desvendar aspectos relacionados à pergunta de pesquisa.

#### 5.1.1 Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

Dos seis trabalhos localizados nesta base de dados, os quatro primeiros trabalhos T1, T2, T3, T4, pertencem ao programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, e serão apresentados na sequência.

---

<sup>6</sup> Código Alfanumérico para identificar o material analisado.  
Legenda: T = Trabalho/ 01 a 19 = Trabalhos elegidos.

O **T1** analisado foi uma dissertação de mestrado apresentada no ano de 2020; o objetivo geral da pesquisa foi *analisar a correlação das habilidades de compreensão em relação a leitura em estudantes do 1º ao 5º ano*, e o teste levantado foi o ILEF-1. Nesta dissertação, não ficou claro o motivo da escolha do teste ILEF-1, e ela não apresentou resultados conclusivos, apontando para resultados contraditórios e para a necessidade de maiores estudos para verificar a relação entre a compreensão auditiva e a leitura.

O **T2** trata-se de uma dissertação de mestrado apresentada no ano de 2020. Seu objetivo foi *analisar o efeito preditivo da nomeação de estímulos alternados e das funções executivas em relação à leitura e escrita no português brasileiro*. Levantou-se entre os instrumentos os seguintes testes: EMMC, TENEA, Subteste do WISC-IV – dígitos, FDT, Teste de Atenção por Cancelamento, TCSE, TCLPP, Tenofe e o ILEF-1. Os resultados indicaram que tanto a nomeação de estímulos alternados quanto as funções executivas apresentam um papel preditivo significativo no desempenho de leitura e escrita. Esses achados sugerem que as funções cognitivas subjacentes à atenção, memória e controle executivo são essenciais para o desenvolvimento e execução de habilidades linguísticas. Este estudo contribui para a compreensão de como componentes não especificamente linguísticos, mas também cognitivos gerais, podem influenciar o aprendizado da leitura e escrita no contexto do português brasileiro, reforçando a importância de instrumentos variados para uma avaliação ampla dessas habilidades avaliadas nos mais diversos âmbitos, incluindo a clínica psicológica.

O **T3** analisado também se trata de uma dissertação de mestrado, apresentada no ano de 2019. O objetivo deste trabalho foi *analisar os efeitos de um programa de leitura compartilhada em contexto familiar sobre o desempenho de habilidades de leitura e funcionamento emocional e comportamental*. Os testes relevantes para essa pesquisa e levantados como fonte de análise foram o TENA e o ILEF-1. Ressalta-se que ambos os testes não tiveram menções em relação aos critérios para sua escolha e utilização. Em relação aos aspectos psicolinguísticos, eles foram apontados durante o referencial teórico, que se encontram no Capítulo 2, trazendo as bases para o desenvolvimento das habilidades de leitura.

O **T4** analisado é uma tese de doutorado, apresentada no ano de 2021. Nesta tese, a autora *buscou ampliar as evidências de validação e apresentar parâmetros normativos de três instrumentos que compõem a Bateria de Avaliação Cognitiva da*

*Leitura – BACOL*. Além disso, cabe destacar que essa tese menciona a clínica, a avaliação psicológica e avaliação neuropsicológica. Ela oferece evidências de validade e normas para esse instrumento, contribuindo para a avaliação de leitura em alunos do 4º ao 9º ano do ensino fundamental.

O **T5** analisado se trata de uma dissertação de mestrado, apresentada ao programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte no ano de 2019. O objetivo desse trabalho foi *compreender a criatividade, consciência fonológica e a decodificação leitora de crianças do ensino fundamental I*. Levantou-se os seguintes instrumentos: WASI, TCFI, CONFIAS e LPI. Em relação ao TCFI – Teste Brasileiro De Criatividade Figural, este não foi utilizado para essa pesquisa, visto que não tem relação com a leitura, porém, os resultados demonstram que a compreensão das interações entre criatividade e habilidades cognitivas relacionadas à leitura é fundamental, uma vez que essas dimensões podem influenciar o desempenho acadêmico de forma complexa. Por esse motivo, achou-se relevante citar o teste em questão. O estudo ressalta a relevância de investigações que articulem essas habilidades, indicando que a criatividade e a inteligência, embora não diretamente ligadas ao processo de decodificação da leitura, podem afetar o desenvolvimento global da criança na escola, contribuindo para sua formação cognitiva e acadêmica.

O **T6** é uma dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) no ano de 2022. Esta pesquisa teve como objetivo *realizar uma revisão sistemática de literatura sobre a Compreensão de Leitura em periódicos brasileiros entre os anos de 2012 e 2021*. Com esse levantamento, chegou-se a resultados interessantes para esta pesquisa, visto que se percebeu que os estudos sobre a Compreensão de Leitura de estudantes de ensino fundamental II são incipientes, indicando que é necessário o desenvolvimento de instrumentos de testagem da compreensão leitora com maior validade, além da necessidade de haver maior diálogo entre a educação e a psicologia cognitiva. Por esse motivo, esse material se justifica para essa pesquisa, mesmo sem mencionar testes em específico.

### **5.1.2 BVS**

Na BVS, somente um trabalho atendeu aos critérios de inclusão, sendo um artigo científico, do ano de 2019, publicado na Revista de Psicologia, volume 28. O

trabalho **T7** analisou a produção científica brasileira entre os anos de 1975 e 2018 de artigos sobre o WISC, apontando a qualidade psicométrica do instrumento a fim de atestar sua cientificidade. Justifica-se sua menção nesse trabalho, visto que o material analisado buscou evidenciar as qualidades psicométricas (estudos de validade, precisão, normatização e padronização) do WISC (*Wechsler Intelligence Scale for Children*), evidenciando a necessidade de mais pesquisas sobre as características dos instrumentos. Este teste, composto de vários subtestes, não avalia diretamente a capacidade de leitura, mas alguns dos seus subtestes podem fornecer informações indiretas sobre habilidades relacionadas à leitura. Por exemplo, aqueles que avaliam a compreensão verbal e a memória operacional podem oferecer insights sobre a capacidade de entender e processar informações verbais, que são importantes para a leitura.

### 5.1.3 Portal de Periódicos da CAPES

O artigo científico que atendeu aos critérios de inclusão, aqui referenciado como **T8**, foi publicado na Revista de Avaliação Psicológica do ano de 2021. O objetivo desta pesquisa foi *investigar as propriedades psicométricas do Questionário de Avaliação da Consciência Metatextual (QACM), de alunos do 3º ao 5º ano de escolas públicas com idades entre 8 e 13 anos*. Neste material, os autores se propuseram a avaliar a validade e confiabilidade do QACM, além de oferecer contribuições importantes para a área de avaliação psicológica, destacando a relevância de instrumentos psicométricos e validados. A consciência metatextual, ainda que não tenha sido eleita como consciência de conhecimento mínimo para o psicólogo, é de extrema importância para a leitura eficaz. Segundo Solé (1998), ela pode influenciar significativamente a compreensão de textos, pois refere-se à capacidade de um leitor para pensar sobre o texto de forma crítica e reflexiva. É a habilidade de reconhecer, compreender e analisar a estrutura, o propósito e as características de diferentes tipos de textos (Cain, Oakhill; Bryant, 2004; Morais, 2005; Kleiman, 2008; Solé, 1998).

### 5.1.4 Sistema de busca Google Acadêmico

Adentrando na análise dos trabalhos encontrados no Google Acadêmico, todos os materiais são artigos acadêmicos. O primeiro deles é o **T9**, que traz como objetivo principal *avaliar a capacidade da pessoa de trocar os sons iniciais de duas palavras*

*para formar novas palavras ou não-palavras, isso através da Tarefa Spoonerismo: Consciência Fonológica.* Os participantes foram alunos do 4º ao 8º ano do ensino fundamental. Para isso, foram utilizados vários testes psicológicos, a saber: i) o WISC III, com o objetivo de avaliar a memória de curto prazo e a capacidade de atenção das crianças, através do subtteste denominado de Dígitos, que é composto por duas partes: Dígitos em Ordem Direta e Dígitos em Ordem Inversa. Além deste subtteste do WISC, foi utilizado o subtteste de Vocabulário para avaliar as medidas de inteligência. Este subtteste compõe-se de uma série de palavras que são apresentadas oralmente pelo examinador, cujas definições devem ser fornecidas oralmente pelas crianças; ii) o TFL, instrumento utilizado para avaliar a fluência em leitura de crianças e adolescentes, sendo amplamente utilizado em contextos educacionais e de pesquisa; iii) o subtteste de leitura, do Teste de Desempenho Escolar (TDE) cujo objetivo é avaliar a competência de leitura dos alunos. Este subtteste faz parte de um conjunto de avaliações que medem o desempenho escolar geral dos estudantes, abrangendo diferentes áreas de conhecimento; iv) o cloze também foi utilizado como teste de compreensão de textos; v) e, finalmente, o T9 utilizou o teste de Atenção e flexibilidade cognitiva, chamado de Teste de Trilhas – TT, instrumento neuropsicológico utilizado para avaliar a atenção, a velocidade de processamento e a flexibilidade cognitiva.

O **T10** teve como objetivo *avaliar a capacidade de um indivíduo em ler e compreender tanto palavras reais quanto pseudopalavras.* Para isso, foi utilizado o Teste de Competência de Leitura Silenciosa de Palavras e Pseudopalavras - TCLPP. Ele é um instrumento para examinar o processamento lexical e a fluência na leitura, permitindo identificar dificuldades específicas no reconhecimento e na compreensão de diferentes tipos de palavras. Isso significa que o teste verifica como o indivíduo processa mentalmente as palavras durante a leitura. Palavras reais envolvem acesso ao léxico mental (vocabulário armazenado), enquanto pseudopalavras testam a habilidade de aplicar regras fonológicas e morfológicas para decodificar palavras novas ou inexistentes. Em suma, o TCLPP é um instrumento que fornece informações importantes sobre as diferentes competências de leitura e pode auxiliar no planejamento de instruções específicas para dificuldades relacionadas ao processamento de palavras. Isso pode ser especialmente útil em contextos clínicos e educacionais, em casos de crianças que apresentam problemas de leitura.

No **T11**, utilizou-se a Escala de Motivação Para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental (EMA-EF), que busca avaliar *a orientação geral para aprender de*

*estudantes do ensino fundamental, baseada na Teoria da Autodeterminação.* Ela auxilia os profissionais a tomarem decisões sustentadas na avaliação da motivação para aprendizagem, por intermédio de um conjunto de questões que permite caracterizar o tipo de motivação do estudante (extrínseca ou intrínseca) em situações de aprendizagem. O instrumento foi idealizado e desenvolvido no Brasil. Além dele, foi utilizado o cloze, cujo objetivo foi a avaliação da compreensão textual do indivíduo. Essa técnica, que consiste em remover palavras de um texto e solicitar ao leitor que preencha as lacunas, permite verificar diferentes aspectos das habilidades de leitura e compreensão leitora local no âmbito da frase.

O **T12**, teve como objetivo *desenvolver o Subteste de leitura da segunda edição do Teste de Desempenho Escolar (TDE-II).* Este estudo envolveu a seleção de itens, análise de juízes e a validação, que contou com a participação de 661 estudantes de 1º a 9º ano do ensino fundamental. O subteste foi dividido em duas versões: a versão A para estudantes de 1º a 4º ano e a versão B para 5º a 9º ano.

O próximo artigo, referenciado como **T13**, focalizou a AFLeT (Avaliação de Fluência de Leitura Textual), a fim de buscar evidências de validade do instrumento. A sua principal característica é a abrangência na avaliação da leitura, que considera tanto a fluência de leitura em todas as suas dimensões, desde o processamento da decodificação, prosódia e velocidade, quanto a compreensão de leitura. A amostra normativa foi composta de 200 crianças brasileiras, com idades entre 7 e 10 anos, estudantes do 2º ao 4º ano escolar do ensino fundamental de escolas públicas e privadas do Rio Grande do Sul.

O **T14** teve como objetivo *investigar as evidências de estudos empíricos, a suposição de que diferentes tipos de testes de compreensão de texto medem diferentes habilidades subjacentes,* utilizando-se do teste cloze.

O **T15**, utilizando-se da Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCFO), buscou *avaliar a habilidade dos sujeitos em manipular mentalmente os sons da fala por meio de expressão oral.* Além dessa prova, foi utilizada a Tarefa de Leitura e Escrita (TLE) que avalia habilidades preliminares de leitura e escrita de palavras e pseudopalavras.

O **T16** buscou *investigar, através do teste cloze, se quem tem fluência em leitura oral, conseqüentemente, compreenderá melhor o texto lido.* Além disso, analisou se os indivíduos com maior fluência em leitura oral demonstram vantagem em tarefas de compreensão inferencial e literal. Isso ampliou o escopo da investigação

ao explorar a relação entre a velocidade e a precisão da leitura oral e os diferentes níveis de compreensão textual, que são componentes fundamentais.

O **T17** analisado, *buscou apresentar evidências de validade para o Questionário de Avaliação da Consciência Metatextual (QACM)*, cujo objetivo é verificar se a consciência metatextual poderia ser preditiva da compreensão de leitura. Além do QACM, utilizaram-se dois testes cloze e buscou-se evidências de validade de critério com base na variável “ano escolar”; participaram 277 alunos, do 3º ao 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública do interior do estado de São Paulo.

No estudo denominado **T18**, o objetivo foi avaliar os preditores linguísticos e cognitivos – consciência fonológica, consciência sintática, atenção seletiva e memória de trabalho – do aprendizado inicial da leitura e da escrita. Foram utilizados o Subteste de Leitura do Teste de Desempenho Escolar – TDE e as Prova de Avaliação dos Processos de Leitura – PROLEC. Problematizou-se que a Prova de Compreensão de Texto, que compõe a bateria denominada Provas de Avaliação dos Processos de Leitura - PROLEC, é um instrumento válido para avaliação da leitura compreensiva de estudantes do ensino fundamental I, considerando que elas são a bateria mais completa publicada no Brasil para avaliar a capacidade de leitura de crianças do ensino fundamental. As PROLEC são comumente utilizadas na clínica fonoaudiológica e na psicopedagógica para a triagem de distúrbios específicos de aprendizagem, em especial a dislexia, e como um guia para orientar programas de recuperação. Ademais, o Subteste de Leitura do Teste de Desempenho Escolar - TDE foi utilizado neste artigo com o objetivo de avaliar a competência de leitura dos alunos.

O **T19** objetivou explorar as associações entre dois grupos de competências, a consciência fonológica e as funções executivas. Participaram 152 crianças de ambos os sexos, egressas de escolas públicas do maternal e do pré-escolar. Foram aplicados os seguintes instrumentos: Escala de maturidade Mental Columbia (CMMS), Teste de Habilidades Predictoras da Leitura (THPL), Teste de Trilhas para Pré-escolares (TT-P) e a Tarefa *Stroop* Dia e Noite. Finalizando essa primeira parte da análise dos dados, adentraremos, na sequência, na análise dos testes utilizados nos trabalhos selecionados.

## 5.2 ANÁLISE DOS TESTES UTILIZADOS POR ASPECTOS DA LEITURA

Esta seção apresenta os testes mencionados nos trabalhos anteriormente apresentados, agora divididos pelas habilidades que se propõem a medir, tendo em

vista os conhecimentos psicolinguísticos e de habilidades de consciência mínimos necessários à sua utilização (Carvalho, 2022; Oakhill; Hartt; Samols, 2005; Oliveira, 2008; Izquierdo, 2002).

### **5.2.1 Testes que enfatizam a decodificação e a consciência fonológica**

Nos estudos selecionados, alguns testes apresentam como propósitos específicos avaliar aspectos da decodificação e da consciência fonológica, bem como de suas subdivisões que incluem a consciência fonêmica, silábica e sintática.

**TCLPP - Teste de Competência de Leitura Silenciosa de Palavras e Pseudopalavras:** é uma ferramenta de avaliação usada para medir a capacidade de leitura silenciosa de palavras e pseudopalavras isoladas em crianças e adolescentes. O teste avalia processos de reconhecimento e decodificação durante a leitura silenciosa, ajudando a identificar o estágio de desenvolvimento da leitura ao longo das etapas logográfica, alfabética e ortográfica. É composto por várias subtestes que incluem palavras regulares, palavras irregulares e pseudopalavras. A análise dos padrões de resposta permite identificar estratégias de leitura e possíveis dificuldades, auxiliando no diagnóstico e no planejamento de intervenções educacionais apropriadas (Capovilla; Capovilla, 2008).

**LPI - Avaliação de Leitura de Palavras e Pseudopalavras Isoladas:** ferramenta de avaliação neuropsicológica destinada a crianças e adolescentes brasileiros, de 1º a 7º ano do ensino fundamental (6 a 12 anos de idade). O objetivo do LPI é avaliar a habilidade de leitura oral, especificamente a precisão no reconhecimento de palavras e pseudopalavras (Seabra; Capovilla, 2016).

**BACOLE - Bateria de Avaliação Cognitiva de Leitura:** apesar de ter sido mencionada apenas uma vez nos estudos levantados nessa pesquisa, é um instrumento importante na avaliação dos processos cognitivos envolvidos na leitura. A BACOLE avalia, de forma abrangente, diversas habilidades cognitivas relacionadas à leitura, tais como: decodificação, consciência fonológica, memória de trabalho e a velocidade de processamento. Ela é uma ferramenta completa que oferece uma análise detalhada do desempenho leitor, sendo especialmente útil para identificar dificuldades específicas de leitura, como a dislexia (Moojen et al. 2012).

**THPL - Teste de Habilidades Preditoras de Leitura:** propõe-se a avaliar habilidades que são preditoras do sucesso na leitura, como a decodificação, a consciência fonológica e vocabulário. O THPL é um instrumento valioso para

identificar crianças em risco de desenvolver dificuldades de leitura, **como dislexia** ou outros transtornos de aprendizagem, além de guiar intervenções pedagógicas que visam fortalecer essas habilidades preditoras. Ao medir essas competências de forma detalhada, o teste oferece base para compreender o nível de preparação da criança para o processo de alfabetização e aprendizado da leitura (Capovilla; Capovilla, 2010).

**Tarefa Spoonerismo:** essa tarefa avalia diretamente a consciência fonológica e a metalinguística, pois envolve uma troca de sons dentro de palavras, testando a capacidade do indivíduo de manipular fonemas e entender sua estrutura linguística (Moojen; Macedo; Capellini; Capovilla, 2003).

**CONFIAS - Teste de Consciência Fonológica por Produção Oral:** este teste apareceu apenas uma vez no levantamento de dados. Ele avalia especificamente a consciência fonológica, incluindo habilidades fonêmicas e silábicas; por isso, requer que o avaliador compreenda como a criança manipula sons de fala e padrões fonológicos regulares. Segundo a literatura, esse teste é bastante utilizado no Brasil para identificar o nível de consciência fonológica de crianças, especialmente na fase inicial de alfabetização, auxiliando na avaliação de dificuldades de leitura e escrita. Suas tarefas fornecem uma visão detalhada sobre como uma criança processa os sons da fala e ajudam o psicólogo a identificar déficits específicos que podem estar interferindo na aprendizagem da leitura, como, por exemplo, crianças com dificuldades de segmentação ou manipulação de sons tendem a ter problemas na decodificação de palavras (Moojen et al. 2003).

**PCFO - Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral:** seu objetivo é medir a capacidade da criança de identificar e manipular sons da fala. A consciência fonológica envolve a capacidade de perceber e operar com os sons individuais das palavras, como sílabas, rimas e fonemas, permitindo que o aprendiz entenda a relação entre o som e a forma escrita das palavras. Neste sentido, o uso desse instrumento é interessante para auxiliar no diagnóstico de dificuldades na alfabetização, como dislexia e outros transtornos de aprendizagem, já que essas condições, muitas vezes, envolvem déficits na consciência fonológica, além de intervir precocemente em crianças com dificuldades de leitura e escrita, facilitando o desenvolvimento dessas habilidades por meio de atividades de manipulação fonológica. Ao avaliar a capacidade da criança de segmentar, combinar ou substituir sons, a PCFO proporciona uma compreensão detalhada das dificuldades e potencialidades da

criança na fase de alfabetização, orientando estratégias pedagógicas e clínicas para a superação de dificuldades (Seabra; Capovilla, 2010).

Esses testes demonstram a importância de identificar, desde os primeiros anos de escolarização, dificuldades que podem impactar o desenvolvimento da leitura e, conseqüentemente, o desempenho acadêmico como um todo. Ademais, a utilização de instrumentos permite avaliar a compreensão do leitor de maneira objetiva, identificando tanto os pontos fortes quanto suas dificuldades específicas. Além disso, estratégias de intervenção baseadas em dados coletados por meio desses testes podem ser eficazes, pois abordam diretamente as lacunas no desenvolvimento da leitura. Esses resultados reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem não apenas a leitura, mas também o estímulo ao pensamento crítico e a construção de sentido, competências que são essenciais para o sucesso escolar e para a formação de leitores proficientes ao longo da vida.

### **5.2.2 Testes que – além da decodificação - avaliam fluência e compreensão leitora inicial**

**TDE – Teste de Desempenho Escolar:** aparecendo em sua versão I e na versão atualizada, conhecida como TDE II, citado por três vezes, é utilizado com a finalidade de avaliar a competência em leitura. Esse teste é amplamente utilizado para avaliar o desempenho acadêmico de crianças em áreas fundamentais da aprendizagem escolar, como leitura, escrita e aritmética. Ambas as versões têm como finalidade identificar dificuldades específicas de aprendizagem e transtornos de desenvolvimento escolar, como a dislexia e discalculia, proporcionando uma base para intervenções pedagógicas e clínicas. Especificamente na leitura, ele avalia a capacidade de decodificação, compreensão inicial e a fluência em leitura, o que envolve a habilidade de ler palavras e frases e entender textos simples (Mattos, 1994; Mattos, 2010).

**ILEF-1 - Inventário de Leitura para o Ensino Fundamental I:** com um total de três menções, esse instrumento tem como objetivo avaliar aspectos cognitivos da leitura em estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, como: fluência de leitura, reconhecimento de palavras e compreensão leitora inicial. Ele é amplamente utilizado em avaliações pedagógicas para identificar o nível de desenvolvimento da leitura nas primeiras séries do ensino fundamental, permitindo intervenções em casos

de dificuldade e promoção do desenvolvimento dessas habilidades (Capovilla; Capovilla, 2007).

**TLE - Tarefa de Leitura e Escrita:** essa tarefa avalia as habilidades básicas de leitura e escrita, medindo tanto a precisão quanto a velocidade (fluência) da criança em reconhecer e escrever palavras (Seabra; Capovilla, 2004).

**TCSE - Teste de Compreensão de Sentenças Escritas:** ferramenta de avaliação usada para medir a capacidade de compreensão de leitura de sentenças em crianças e adolescentes. O teste consiste em uma série de sentenças escritas de complexidade lexical e sintática variada, e cada sentença é seguida por várias figuras, sendo uma delas a figura correta que representa o sentido da sentença e as outras figuras distratoras (Capovilla; Capovilla, 2001).

**TFL - Teste de Fluência de Leitura, ANELE 5:** estes instrumentos foram utilizados para avaliar a capacidade do leitor de ler de forma fluente, considerando não apenas a velocidade de leitura, mas também a precisão e a prosódia, aspectos fundamentais para uma leitura eficaz e automática. A fluência de leitura é crucial, pois está diretamente ligada à capacidade cognitiva de processar e decodificar palavras rapidamente, permitindo que o leitor concentre sua atenção na compreensão do texto, ao invés de se deter na decodificação de palavras individuais. O uso deles ajuda a identificar o nível de fluência e, conseqüentemente, possíveis dificuldades de leitura que possam impactar a compreensão geral (Capovilla; Capovilla, 2009).

**PROLEC-T - Prova de Leitura e Compreensão de Texto:** é uma avaliação padronizada amplamente utilizada no Brasil para medir a compreensão de textos em crianças. Ele é parte da Bateria de Avaliação dos Processos de Leitura (PROLEC) e é projetado para avaliar a capacidade de compreensão de leitura de crianças de 6 a 11 anos. Essa prova inclui uma série de textos acompanhados de perguntas que testam diferentes aspectos da compreensão de leitura, como: compreensão literal, compreensão inferencial e compreensão crítica. O objetivo do PROLEC-T é identificar dificuldades específicas na compreensão de leitura e fornecer informações úteis para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas direcionadas (Santo; Capovilla, 2009; Capovilla; Santo, 2007).

**Cloze:** foi o teste mais utilizado nos estudos elencados, seis vezes. O cloze é uma técnica de avaliação de leitura que visa medir a compreensão leitora e a habilidade de inferência de um indivíduo; é amplamente utilizado tanto em contextos educacionais quanto em avaliações psicológicas, sendo útil para verificar a

capacidade de um leitor de preencher lacunas em um texto de forma adequada, com base no contexto (Carrel, 1988). Para preencher as lacunas corretamente, o leitor precisa entender o contexto geral do que está sendo lido e aplicar seu conhecimento sobre a estrutura da língua e o significado das palavras (Suehiro, 2013).

Essa técnica é utilizada porque permite avaliar diferentes níveis de compreensão, ainda que locais, como a capacidade de inferência, o uso do contexto e o entendimento das estruturas sintáticas e semânticas do texto. A predominância do teste de cloze entre os estudos desenvolvidos aponta para sua praticidade como ferramenta para avaliação da compreensão de leitura. Seu uso frequente reflete sua capacidade de acesso a aspectos importantes da leitura, como a inferência e o uso do contexto, de forma relativamente simples e rápida. De fato, ao exigir que o leitor preencha lacunas com base nas informações fornecidas pelo texto, o teste de cloze avalia competências-chave, como o processamento semântico, a análise sintática e a integração de informações prévias, conforme destacam Carrel (1988) e Suehiro (2013). O teste cloze, é bastante influente nas variáveis como familiaridade com o vocabulário, estratégias individuais de leitura e até mesmo, aponta para possíveis níveis de ansiedade durante a aplicação do teste. Isso ressalta a necessidade de complementar seu uso com outras técnicas, como, por exemplo, tarefas de reconto, perguntas de compreensão literal e inferencial, além de processos cognitivos subjacentes, como testes de memória de trabalho ou avaliação da fluência oral.

Entretanto, cabe ressaltar que, embora seja uma técnica amplamente utilizada para avaliar a compreensão leitora, esta vai muito além da simples inserção de palavras em lacunas, não se pode ignorar que a compreensão leitora é um construto multidimensional e, portanto, complexo, e que, por isso demanda a utilização de outros tipos de testes e técnicas para avaliá-la de maneira mais ampla, ainda que, de forma indireta (Carvalho, 2022; Carvalho; Souza, 2023). A dependência dessa técnica como método primário de avaliação pode limitar a compreensão da importância da leitura em seu conjunto. Como enfatizam Carvalho (2022) e Carvalho e Souza (2023), a compreensão do leitor é uma construção multidimensional, envolvendo processos cognitivos e psicolinguísticos mais amplos que para serem avaliados exigem mais do preenchimento de lacunas. Aspectos como fluência, vocabulário, memória de trabalho e habilidades metacognitivas também desempenham um papel crucial na compreensão, mas podem ser ignorados em uma avaliação exclusivamente baseada no cloze.

No entanto, embora o teste cloze seja um recurso importante para avaliações e triagens, ele não deve ser visto como suficiente para capturar toda a complexidade da compreensão do leitor. Estudos futuros poderiam investigar resultados de métodos que permitissem uma avaliação mais abrangente, buscando integrar dimensões como a fluência e o julgamento crítico, de forma a oferecer intervenções mais precisas e alinhadas às necessidades dos leitores em diferentes contextos.

### **5.2.3 Testes que avaliam acesso lexical**

**TENA - Teste de Nomeação Automática Rápida:** avalia habilidades relacionadas ao processamento cognitivo rápido e ao acesso lexical. O TENA tem seu foco em avaliar a capacidade de nomear rapidamente uma série de itens (como números, letras, cores ou figuras) e medir a velocidade de acesso lexical, que é crucial para o desenvolvimento da fluência de leitura. A habilidade de nomeação rápida é um forte preditor de dificuldades de leitura, como a dislexia (Capovilla; Capovilla, 2005; Britto; Pereira, 2007).

**TENEA - Teste de Nomeação Automática Estendida e Alternada:** embora não seja amplamente conhecido na literatura, avalia não apenas a nomeação rápida, mas também a capacidade de alternar entre diferentes categorias de itens. Ele está relacionado ao mesmo campo de avaliação da rapidez de processamento cognitivo, que influencia diretamente a capacidade de decodificar e reconhecer palavras de maneira eficiente durante a leitura. Assim, pode-se dizer que ambos os instrumentos são importantes para identificar possíveis dificuldades no processamento de informações relacionadas à leitura, permitindo intervenções precoces (Capovilla; Capovilla, 2007; Bowers; Wolf, 1993; Wagner; Torgesen, 1987).

### **5.2.4 Testes que avaliam outros tipos de consciência linguística**

**QACM - Questionário de Avaliação da Consciência Metatextual:** instrumento que avalia a capacidade do indivíduo de compreender e refletir sobre a estrutura e a organização dos textos. A consciência metatextual é fundamental para a leitura fluente e a interpretação de textos mais complexos. Ela contribui para o desenvolvimento de habilidades como identificação de gêneros textuais, compreensão de objetivos e intenções do autor e o uso adequado de estratégias de leitura em diferentes tipos de textos. O QACM é uma ferramenta importante em

contextos educacionais, sendo útil para identificar e trabalhar com crianças que apresentam dificuldades em analisar e interpretar textos mais complexos, possibilitando intervenções mais direcionadas no desenvolvimento de habilidades de leitura (Perfetti; Adlof, 2012; Solé, 2006; Kuhn, 2000).

### **5.2.5 Testes que fornecem informações indiretas sobre habilidades de leitura**

**WISC III - Escala Wechsler de Inteligência para Crianças [Subteste Dígitos]:** instrumento privativo ao psicólogo, que já está na sua versão IV, não sendo mais possível utilizar em avaliações o teste III. Porém, no material analisado, constava a versão III. O subteste de dígitos mede a memória de trabalho e atenção, áreas essenciais para o desempenho escolar e o raciocínio cognitivo. O WISC não avalia diretamente a capacidade de leitura, mas alguns subtestes fornecem informações que podem ser relacionadas às habilidades de leitura, como compreensão verbal; memória operacional e velocidade de processamento (Wechsler, 2003; Ardila; Rosselli, 2000; Luria, 1980).

**TT - Teste de Trilhas:** instrumento que avalia a capacidade de atenção sustentada e a flexibilidade cognitiva - habilidades para o processamento de informações e resolução de problemas (Oliveira, 2004; Reitan, 1998; Lopes; Almeida, 2014).

**Tarefa Stroop Dia e Noite:** tem como foco principal a atenção seletiva e o controle inicial, porém, pode envolver aspectos metalinguísticos ao exigir que uma criança receba uma resposta automática para acessar a resposta correta (Oliveira, 2008; Diamond, 2012).

**CBCL/6-18 anos (Lista de verificação de comportamento infantil):** questionário comportamental que não está diretamente relacionado com a decodificação ou com habilidades fonológicas, mas pode ser útil na avaliação de questões emocionais ou comportamentais que impactam o desempenho acadêmico, incluindo a leitura (Canavarro, Pereira, 2006; Lopes; Andrade, 2009; Oliveira; Silva, 2014).

**EMMC - Escala de Maturidade Mental Columbia:** avalia o desenvolvimento cognitivo e a maturidade mental de crianças e adolescentes. Além de auxiliar no enfrentamento e resolução dos problemas, refletindo seu nível de raciocínio lógico e crítico. Embora a EMMC não avalie especificamente a leitura, os resultados podem oferecer insights sobre as capacidades cognitivas gerais da criança, que são

fundamentais para o desenvolvimento de habilidades de leitura e outras áreas acadêmicas (Figueiredo, 2010; Andrade; Souza, 2009; Tavares; Costa, 2007).

**FDT - Teste dos Cinco Dígitos:** é um teste particularmente novo, especialmente se comparado ao WISC, tendo sido criado em 2015. Esse instrumento avalia a habilidade de processamento cognitivo e a capacidade de atenção sustentada de forma eficaz. No FDT, os participantes são desafiados a identificar e manipular rapidamente informações, o que exige um foco constante e a habilidade de manter a atenção em tarefas que exigem monitoramento e resposta rápida. Embora o FDT não avalie diretamente a leitura, ele mede habilidades cognitivas que são importantes para a leitura, como a capacidade de processar informações rapidamente, de alternar entre diferentes tarefas mentais e de manter a atenção sustentada é crucial para o desempenho acadêmico, pois permite que os estudantes mantenham o foco durante atividades de leitura, escrita e resolução de problemas. A inclusão do FDT nas avaliações pode proporcionar uma compreensão mais ampla das dificuldades enfrentadas pelos estudantes, permitindo que educadores e psicólogos planejem intervenções mais direcionadas e eficazes (Costa; Almeida, 2016; Souza; Martins, 2017; Silva; Tavares, 2018).

**TENOFE - Teste de Nomeação de Figuras por Escrita Livre:** é uma avaliação usada para medir a capacidade de nomeação de figuras em crianças e adolescentes. Durante o teste, os participantes são apresentados com várias figuras e são solicitados a escrever livremente o nome de cada figura. Esse teste avalia não apenas a habilidade de nomeação, mas também a competência ortográfica e a capacidade de processamento visual e linguagem escrita. Ele pode ser útil para identificar dificuldades relacionadas à nomeação de figuras, que podem estar associadas a problemas de leitura e escrita. Ele também pode ajudar a diagnosticar transtornos específicos de aprendizagem e orientar intervenções educacionais apropriadas (Oliveira; Almeida, 2016; Cavalcanti; Silva, 2017; Gonçalves; Costa, 2019).

**Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem:** instrumento privativo ao psicólogo que tem como objetivo medir a motivação do estudante em relação ao processo de aprendizagem. Esse instrumento avalia diferentes aspectos da motivação, incluindo fatores como interesse, autonomia, persistência e satisfação com as atividades de aprendizagem, além de aspectos externos, como recompensas ou pressões. A motivação influencia a dedicação do estudante às tarefas escolares,

o nível de envolvimento com os estudos e sua resiliência diante de dificuldades. A utilização da escala permite que psicólogos possam identificar motivações intrínsecas (como o prazer de aprender por aprender) e extrínsecas (como o desejo de alcançar boas notas ou evitar punições), orientando intervenções educacionais e psicológicas que promovam o engajamento e o desenvolvimento do aluno. É um tipo de avaliação importante em contextos educacionais e clínicos, pois a motivação está diretamente relacionada ao desempenho escolar, à autonomia e ao bem-estar emocional do estudante (Mello; Rodrigues, 2016).

**Teste de Atenção por Cancelamento:** ferramenta neuropsicológica usada para avaliar a atenção seletiva e a capacidade de alternância de foco em crianças e adolescentes. O teste é composto por três partes, cada uma com diferentes tipos de estímulos, como círculos, quadrados, triângulos, cruces, estrelas e traços (Seabra; Mattos, 2015; Fonseca; Almeida, 2016).

### 5.3 ANÁLISE PANORÂMICA DOS RESULTADOS

Mantendo em mente a pergunta de pesquisa, para atuar na avaliação da leitura, especialmente em crianças, é fundamental que o psicólogo compreenda os construtos avaliados pelos testes. Para avaliar processos de leitura em crianças na fase inicial de alfabetização, é essencial que o psicólogo, de antemão, compreenda o princípio alfabético e os processos de alfabetização.

O princípio alfabético é o entendimento de que há uma correspondência entre letras e sons (grafema-fonema), sendo a base da leitura em línguas alfabéticas, como o português (Soares, 2022). O domínio do princípio alfabético requer que a criança entenda que as letras representam sons específicos da fala e essa compreensão está intimamente ligada ao desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja, à capacidade de segmentar e manipular sons. Os psicólogos precisam entender essa relação para avaliar se uma criança compreende o sistema alfabético e está desenvolvendo a capacidade de decodificação (Coelho; Jane, 2017; Capellini, 2010; Trezzi; Oliveira, 2014; Badley; Bryant, 1983; Oakhill; Cain, 2012). A compreensão do princípio alfabético é a base do aprendizado da leitura nas línguas alfabéticas, pois estabelece a correspondência sistemática entre os sons da fala (fonemas) e as letras ou combinações de letras (grafemas). Esse entendimento permite que a criança compreenda a lógica do sistema de escrita, ou seja, que o texto escrito é uma representação codificada da linguagem falada (Soares, 2003; Morais, 2013).

Para que um psicólogo possa avaliar os processos de leitura em crianças, ele deve ter um conhecimento claro sobre esse princípio, uma vez que ele influencia diretamente as habilidades iniciais de decodificação e leitura fluente (Oliveira, 2008; Oakhill; Cain; Elbro, 2017). Entendê-lo implica mais do que apenas memorizar letras e seus sons, envolve perceber que a leitura é um processo sistemático e regular, baseado em regras de correspondência grafema-fonema. Essas regras permitem que o leitor decodifique palavras desconhecidas, aplicando o conhecimento das letras e seus sons para formar palavras e dar sentido ao que está sendo lido (Soares, 2022). Por exemplo, ao aprender que a letra "C" pode ter sons diferentes dependendo das letras que a seguem (como em "casa" e "cidade"), a criança começa a internalizar as regras que governam o sistema alfabético da língua. Esse entendimento inicial é essencial para o desenvolvimento da habilidade de decodificação, que é o passo inicial para uma leitura fluente e para a compreensão textual (Oliveira, 2008). Além disso, os processos de alfabetização envolvem etapas complexas, que incluem o reconhecimento das letras, a correspondência entre fonemas e grafemas, a leitura de palavras e, posteriormente, a compreensão do texto. Essas habilidades precisam ser dominadas progressivamente pelas crianças, e o psicólogo deve compreender essas etapas para identificar possíveis dificuldades ou desvios no desenvolvimento esperado (Oliveira, 2008; Morais, 2013; Soares, 2022). Ehri (2005) descreve as fases do desenvolvimento da leitura (pré-alfabética, parcial-alfabética, completa-alfabética e consolidada), e Snow, Burns e Griffin (1998) destacam a importância do domínio do princípio alfabético para a aquisição da leitura.

Sem o domínio do princípio alfabético a leitura torna-se um processo dependente da memorização visual de palavras, o que limita significativamente o progresso da criança. Por isso, o ensino e a avaliação do princípio alfabético são fundamentais nas fases iniciais da alfabetização, sendo também uma área central de atenção para psicólogos que atuam na avaliação de leitura (Capovilla; Capovilla, 2000). Cabe salientar que, na prática em avaliação psicológica, o psicólogo que aplica testes de leitura em crianças precisa ser capaz de analisar habilidades como a consciência fonológica, a habilidade de decodificação e a fluência leitora. Essas habilidades, estão diretamente ligadas ao conhecimento sobre o princípio alfabético e aos processos de alfabetização, sendo fundamentais para a escolha e a aplicação de instrumentos adequados, bem como para a interpretação de resultados (Ehri, 2005; Adams, 1990; Morais, 1996; Capovilla; Capovilla, 2000; Barichello; Marandino, 2017).

Assim, conclui-se que o conhecimento do princípio alfabético e os processos de alfabetização são indispensáveis ao psicólogo para garantir uma avaliação precisa, identificar se a criança está progredindo no processo de alfabetização ou se apresenta dificuldades que podem exigir intervenção (Capovilla; Capovilla, 2000; Soares, 2022).

Para que o psicólogo compreenda a relação entre o princípio alfabético e as habilidades de leitura, é necessário que ele domine esses conhecimentos interdisciplinares, que envolvem a pedagogia, a linguística, a psicologia, a neurociência, entre outras. Esses conhecimentos são essenciais para interpretar corretamente os processos cognitivos e linguísticos envolvidos na leitura e na escrita, e para realizar uma avaliação precisa das dificuldades que uma criança pode apresentar no seu desenvolvimento como leitor.

O desenvolvimento da linguagem oral é base para a alfabetização, o psicólogo deve estar ciente de que a aquisição da linguagem falada envolve a capacidade de perceber, produzir e entender sons e palavras, e que está, precede a aprendizagem da leitura e da escrita. Além disso, o psicólogo deve entender que a aquisição da linguagem oral precede a alfabetização e pode afetar a capacidade da criança de compreender a escrita. As dificuldades na linguagem oral podem se refletir em dificuldades de leitura, o que torna a avaliação do vocabulário e da sintaxe fundamentais para interpretar os resultados dos testes (Pinto, 2005; Cunha e Lima, 2012).

Conhecer as etapas da alfabetização permite ao psicólogo identificar se o desenvolvimento da leitura de uma criança está dentro do esperado ou se há dificuldades que podem indicar problemas específicos. A alfabetização geralmente passa pelas fases: pré-alfabética, onde as crianças reconhecem palavras pela forma visual, sem associar sons às letras, alfabética, quando começa a entender a correspondência grafema-fonema e pode decodificar palavras e ortográfica, processo em que as crianças reconhecem palavras automaticamente e sem precisar decodificar letra por letra (Soares, 2022; Oliveira, 2008). Uma boa compreensão sobre o princípio alfabético permite ao psicólogo diferenciar dificuldades transitórias (que podem ocorrer naturalmente na alfabetização) de dificuldades persistentes, como a dislexia. A dislexia, por exemplo, muitas vezes, envolve déficits na decodificação e na consciência fonológica, que dificultam a compreensão do princípio alfabético (Snowling; Hulme, 2012). Essa diferenciação é possível quando o psicólogo domina

conhecimentos psicolinguísticos, que são cruciais para interpretar corretamente os resultados dos testes de leitura e escrita.

Vale destacar que a consciência fonológica é um dos principais conhecimentos psicolinguísticos que o psicólogo deve compreender (Cain; Oakhill; Bryant, 2004; Adams, 1990; Morais, 2013; Soares, 2022; Oliveira, 2008; Carvalho, 2022). A habilidade da criança de perceber e manipular os sons da fala (fonemas) é um pré-requisito para a aprendizagem da leitura. Testes de consciência fonológica, como a identificação de sons iniciais ou finais de palavras, a segmentação de palavras em fonemas e a manipulação fonêmica, podem indicar se uma criança está desenvolvendo essa habilidade de maneira adequada ou se ela encontra dificuldades que precisam ser abordadas de forma específica (Oliveira, 2008; Soares, 2022).

Além disso, o psicólogo precisa estar atento à decodificação e à correspondência grafema-fonema. Testes de decodificação que avaliam a habilidade de ler palavras e pseudopalavras, podem ajudar a identificar se a criança está aplicando o princípio alfabético de forma eficaz ou se ela depende apenas da memorização visual de palavras, o que pode ser um sinal de dificuldade persistente (Oliveira, 2008; Cohen, 2008; Perfetti, 2003; Soares, 2022; Morais, 2013).

A fluência na leitura também é um indicador importante do desenvolvimento da leitura. A medida da velocidade e precisão de leitura e da capacidade de ler palavras de maneira automatizada, sem a necessidade de esforço consciente para decodificar cada uma, proporciona ao psicólogo uma visão clara do grau de proficiência da criança na leitura. Testes de fluência que cronometram a leitura de listas de palavras ajudam a avaliar se a criança está avançando no processo de alfabetização ou se ainda enfrenta dificuldades em automatizar a decodificação (Rasinski, 2004). Assim, o psicólogo precisa avaliar a habilidade linguística da criança, garantindo que ela tenha um bom repertório de vocabulário e habilidades fonológicas, fundamentais para a aprendizagem da leitura (Ferreiro; Teberosky, 1985; Teberosky; Cabré, 2000).

Além de avaliar essas habilidades específicas, o psicólogo também deve considerar a compreensão textual, que envolve a capacidade de integrar a decodificação das palavras com o entendimento do significado global do texto. A compreensão textual não depende apenas da decodificação correta, mas também de habilidades cognitivas mais complexas, como a capacidade de fazer inferências e utilizar a memória de trabalho para reter informações enquanto processa o conteúdo lido. Testes de compreensão, que permitem que uma criança responda a perguntas

inferenciais e literais após a leitura de um texto são importantes para avaliar se ela consegue conectar palavras e frases de maneira significativa (Snowling; Hulme, 2013; Cain; Oakhill; Bryant, 2004; Oliveira, 2008; Kintsch; Rawson, 2005; Carvalho, 2022).

Outro conhecimento relevante ao psicólogo diz respeito à memória de trabalho, que desempenha um papel fundamental na leitura. A capacidade de manter e manipular informações enquanto se lê é essencial para a compreensão do texto. Psicólogos que compreendem a importância da memória de trabalho podem avaliar se a dificuldade da criança está relacionada às deficiências nesse processo cognitivo, o que pode impactar sua capacidade de fazer inferências ou integrar informações lidas ao longo do texto (Baddeley, 1994; Oliveira, 2008; Cruz, 2013).

Em resumo, uma compreensão aprofundada do princípio alfabético e dos processos psicolinguísticos envolvidos na leitura é essencial para interpretar corretamente os resultados dos testes de leitura. Esse conhecimento permite ao psicólogo distinguir se as dificuldades da criança são transitórias, próprias da fase inicial da alfabetização ou se indicam problemas persistentes que exigirão uma intervenção especializada. Compreendendo todas essas nuances, o psicólogo poderá aplicar os testes de forma mais eficaz, identificando as áreas que serão relevantes ao suporte específico, e garantindo uma avaliação precisa do desenvolvimento da leitura (Carvalho, 2022; Klein, 2014; Soares, 2022, Morais, 2013; Oakhill; Cain; Elbro, 2017).

Em relação aos instrumentos de avaliação relacionados ao princípio alfabético, cabe mencionar que conhecer esses instrumentos que avaliam habilidades fonológicas e de decodificação, como testes de consciência fonológica, reconhecimento de palavras e leitura de pseudopalavras, permite ao psicólogo uma análise precisa do nível de alfabetização e de leitura da criança. Os psicólogos que entendem o princípio alfabético podem, além de realizar uma avaliação eficaz, orientar instruções e programas de apoio adequados, colaborando com educadores e pais para desenvolver estratégias que promovam a fluência e a compreensão da leitura. Portanto, ao entender o princípio alfabético e os processos de alfabetização, o psicólogo pode avaliar com mais resultados o desenvolvimento do leitor e identificar instruções específicas e precoces para prevenir dificuldades maiores na compreensão e fluência da leitura (Capellini, 2009; Oliveira, 2008; Oliveira, 2012; Carvalho, 2022).

Para avaliar o desenvolvimento da leitura nas crianças, é essencial que o psicólogo utilize uma combinação de testes de consciência fonológica, testes de decodificação, testes de fluência de leitura e testes de compreensão textual. Os testes

de consciência fonológica avaliam a habilidade da criança de perceber e manipular os sons da fala, um pré-requisito fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita. Exemplos incluem a identificação de sons iniciais ou finais de palavras, segmentação de palavras em fonemas ou apenas de fonemas para formar palavras. Esses testes ajudam a identificar se a criança está desenvolvendo uma consciência fonológica adequada, que é a base para a decodificação eficiente de palavras (Soares, 2022).

A decodificação é o componente que dá início diretamente à aprendizagem leitura; se uma criança enfrenta dificuldades de decodificação, pode indicar problemas como dislexia ou outras dificuldades específicas de aprendizagem visto que é a habilidade de traduzir símbolos gráficos, grafemas e fonemas, permitindo a leitura precisa e fluente (Oliveira, 2008). Sendo assim, conhecer esse processo permite ao psicólogo distinguir dificuldades relacionadas à decodificação de outras questões que podem afetar a compreensão e a fluência do leitor. Além disso, muitos testes e instrumentos de avaliação focam na decodificação para medir o desenvolvimento da leitura, isso possibilita compreender o processo; assim, o psicólogo consegue interpretar corretamente os resultados e entender como essas habilidades influenciam a capacidade global de leitura (Capellini, 2007; Silva; Ramos, 2010; Adams, 1990).

Um plano de intervenção que fortaleça a decodificação pode evitar dificuldades futuras na compreensão e na fluência do aprendiz. Por isso, é de suma importância que o psicólogo domine esse conhecimento e se aproprie do seu conceito. Neste sentido, será preciso desenvolver um conhecimento sólido sobre a decodificação, abordando-a em três dimensões principais: teórica, prática e técnica. O que se percebeu com essa pesquisa, bem como, com a análise das matrizes curriculares de uma parcela dos cursos de Psicologia do Sul do Brasil é que não há estudos em avaliação psicológica que abordem essa temática. Além disso, na própria experiência da autora da pesquisa, percebe-se que há lacunas significativas no ensino da avaliação de leitura. Essa ausência sugere que, de modo geral, os cursos de Psicologia não têm incluído conteúdos de forma explícita e aprofundada sobre leitura e os aspectos linguísticos subjacentes à leitura (Oliveira; Costa, 2013; Lima; Silva, 2015; Perfetti, 2007).

Os testes que avaliam decodificação implicam pedir que a criança leia palavras isoladas ou listas de pseudopalavras; assim, avalia-se a capacidade da criança em conseguir aplicar o princípio alfabético sem depender da memorização visual de

palavras. As pseudopalavras são úteis porque não podem ser reconhecidas visualmente, forçando a criança a usar o processo de decodificação baseado no conhecimento fonêmico. Isso permite que o psicólogo verifique se a criança é capaz de aplicar a relação fonema-grafema de forma eficiente (Oliveira, 2008).

Os testes de fluência na leitura avaliados como uma criança, à medida que avança na alfabetização, tornam-se mais automatizados no processo de decodificação. Uma maneira de medir esse grau de automatização é cronometrando a leitura de listas de palavras e avaliando a velocidade de leitura. A fluência reflete a capacidade da criança de refletir palavras rapidamente, sem a necessidade de esforço consciente para decodificar cada uma delas. Assim, testes de fluência oferecem uma indicação clara do nível de proficiência da criança na leitura, evidenciando seu progresso na automatização desse processo (Rasinsky, 2003).

Os testes de compreensão textual geralmente envolvem pedir que a criança leia textos simples e, em seguida, responda a perguntas inferenciais e literais sobre o texto. Esses testes ajudam a avaliar se a criança, além de decodificar corretamente, é capaz de compreender o conteúdo lido. A compreensão textual depende da capacidade de integrar a decodificação de palavras com o entendimento do significado global do texto, o que envolve habilidades cognitivas mais complexas, como inferência e memória de trabalho (Kintsch; Rawson, 2005).

Existem instrumentos amplamente utilizados para avaliar habilidades específicas de leitura e escrita, como o Teste de Desempenho Escolar (TDE), que avalia não apenas habilidades de leitura, mas também de escrita e aritmética, permitindo uma visão ampla do desempenho escolar da criança. Outro exemplo é a Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCFO), que mede habilidades fonológicas específicas, como a capacidade de reconhecer rimas, segmentar palavras em fonemas e outras tarefas relacionadas à consciência fonológica (Mattos, 2008).

Ao combinar esses diferentes testes, o psicólogo pode obter uma visão holística do desenvolvimento da criança no que se refere ao domínio do princípio alfabético, à decodificação, à fluência e à compreensão. Esses testes não apenas fornecem informações sobre as habilidades que a criança já domina, mas também ajudam a identificar áreas específicas de dificuldade, permitindo que o psicólogo desenvolva estratégias de intervenção direcionadas. A avaliação contínua e detalhada dessas áreas é fundamental para garantir que a criança esteja progredindo em sua jornada de alfabetização.

Observa-se que muitos psicólogos, ao entrarem no mercado de trabalho, enfrentam dificuldades para realizar avaliações de leitura. Esse desconhecimento pode limitar a capacidade de identificar e intervir em dificuldades de leitura específicas ou outros transtornos de aprendizagem. Essa carência de formação na área pode implicar que muitos psicólogos, embora habilitados em avaliação psicológica de forma geral, não possuam uma compreensão técnica e prática suficiente sobre os processos específicos envolvidos na leitura. Isso reforça a necessidade de inserção de conteúdos específicos sobre decodificação e leitura nas formações em psicologia, além de ser importante a promoção de capacitações e especializações para o trabalho com crianças que apresentam dificuldades de leitura (Capovilla; Capovilla, 2007; Snowling, 2000; Silva; Almeida, 2016; Soares, 2022; Oliveira, 2008).

Assim, os conhecimentos sobre decodificação, princípio alfabético e consciência fonológica são fundamentais para o psicólogo em diversas situações de aplicação e interpretação de testes de leitura, especialmente em contextos de avaliação de dificuldades e transtornos de aprendizagem. Por exemplo, quando o psicólogo é chamado a identificar ou descartar a presença de dificuldades específicas de leitura, como a dislexia, ele precisa aplicar e interpretar testes focados em habilidades fonológicas e de decodificação. O conhecimento sobre o princípio alfabético ajuda a identificar padrões de erro que são característicos desse transtorno, como dificuldades em reconhecer palavras ou em associar sons e letras, sem comprometimento de outras funções cognitivas (Snowling, 2010; Adams, 1990; Oliveira, 2008).

Nesta pesquisa, observou-se que os testes de leitura frequentemente avaliam a capacidade da criança de pronunciar palavras e, além disso, que a consciência fonológica facilita o reconhecimento rápido e preciso das palavras, pois o leitor utiliza suas habilidades para segmentar, mesclar e manipular fonemas e sílabas, o que ajuda na leitura de palavras novas e complexas (Oliveira, 2008; Snowling, 2000).

A fluência também aparece nos instrumentos identificados, entendida como a leitura com precisão, velocidade e expressão, bem como a consciência fonológica, que contribui para essa fluência. Testes de leitura, muitas vezes, avaliam a rapidez com que uma criança consegue ler uma lista de palavras ou um texto simples, e essa habilidade depende da capacidade de processar fonemas rapidamente (Oliveira, 2008; Rasinski, 2010; Morais, 2007; Seabra; Rizzo, 2009).

Em relação à consciência fonológica, sabe-se que ela é um pré-requisito para a leitura alfabética e testes específicos para essa habilidade são essenciais em crianças com dificuldades de leitura. O psicólogo precisa entender como o desenvolvimento da consciência fonológica impacta a leitura para aplicar esses testes e interpretar dificuldades em tarefas como segmentação de palavras, identificação de rimas e manipulação de sons. Em resumo, a consciência fonológica é um pré-requisito importante em diversos testes de leitura, pois afeta tanto a precisão na decodificação quanto a fluência, impactando diretamente a compreensão e a capacidade de progresso nas habilidades dos leitores (Stanovich, 1986; Ehri, 1994; Oliveira, 2008; Snowling, 2000).

Além disso, o psicólogo, por vezes, precisa diferenciar se a dificuldade de leitura decorre de um atraso escolar geral ou de uma condição específica. Para isso, é necessário avaliar com precisão habilidades de decodificação, fluência e consciência fonológica. O conhecimento sobre o desenvolvimento da leitura e o processo de alfabetização permite que o psicólogo interprete se as dificuldades observadas são consistentes com um quadro de transtorno ou são explicadas por outras questões pedagógicas (Stanovich, 1986; Capovilla; Capovilla, 2007; Soares, 2022). Ademais, em testes que avaliam a leitura de palavras e pseudopalavras, o psicólogo precisa saber interpretar os tipos de erros que uma criança comete, como substituições, omissões ou inversões de letras. Esses padrões de erro são típicos em casos de dislexia e apresentam dificuldades na identificação da correspondência grafema-fonema (Soares, 2022; Nunes, 2011).

Após a avaliação, o psicólogo deve propor estratégias de intervenção, práticas e adaptações que possam auxiliar o aluno. Com o conhecimento adequado sobre o princípio alfabético, consciência fonológica e padrões de desenvolvimento da leitura, além do conhecimento sobre alfabetização, o psicólogo será capaz de recomendar intervenções que auxiliem na superação de dificuldades específicas de leitura da criança (Santos, 2010; Carvalho, 2022; Simões; Silva, 2009).

Além disso, tais conhecimentos são fundamentais para a interpretação de testes e elaboração de relatórios precisos e baseados em evidências. Nos laudos, o psicólogo deve detalhar as habilidades dos leitores avaliados e explicar os resultados com base na literatura, fornecendo subsídios para orientações e atenção no ambiente escolar, se necessário. Essas situações mostram que os conhecimentos sobre os processos de leitura são essenciais para realizar uma avaliação que vá além da

simples aplicação técnica dos testes e que considere as necessidades específicas de cada criança (Cruz, 2011; Oliveira, 2010; Soares, 2022; Carvalho, 2022; Morais, 2013; Oakhill; Cain; Elbro, 2017).

### **5.3.1 Últimas ponderações sobre os achados da pesquisa**

Cabe destacar ainda que a escolha dos instrumentos deve ser guiada por objetivos bem definidos, refletindo uma compreensão sólida das demandas do caso em questão. Essa prática não só garante a validade da avaliação, mas também reforça a responsabilidade ética do profissional em oferecer um diagnóstico preciso e fundamentado (Carvalho, 2022; Cruz, 2011; Pasquali, 2010). É preciso utilizar o teste para o objetivo para o qual ele foi desenvolvido, pois o uso de testes fora do contexto de criação pode gerar resultados que não atendem às demandas específicas do caso, prejudicando tanto o processo diagnóstico quanto à intervenção subsequente (Carvalho, 2022; Pasquali, 2017; Urbina, 2016).

A falta de clareza nos objetivos de escolha dos testes pode ser observada em alguns estudos elencados nessa pesquisa<sup>7</sup>. Nesses casos, não foi encontrada uma explicação suficiente que permitisse identificar os motivos pelos quais os instrumentos foram selecionados para a avaliação, comprometendo a transparência e a justificativa metodológica da pesquisa. A ausência de uma explicação prática para a escolha dos testes dificulta a compreensão sobre como eles se alinham com os objetivos do estudo, além de limitar a confiabilidade dos resultados obtidos. Isso destaca a importância de uma escolha criteriosa e bem fundamentada dos instrumentos, especialmente em estudos que envolvem a avaliação de leitura, onde o rigor metodológico é crucial (Carvalho, 2022).

Além desses estudos, nos trabalhos T11 e T9, localizados no Google Acadêmico, também não foi possível identificar os motivos da utilização dos instrumentos. Apesar de o T11 buscar relacionar a motivação e a compreensão de leitura, nesse artigo fala-se em performance, relacionando a performance com a compreensão de leitura, considerando esse construto uma medida indireta em relação ao rendimento escolar e sem considerar sua complexidade. Foram utilizados para medir a motivação e a compreensão de leitura o teste cloze e o instrumento EMA-EF, privativo ao uso do psicólogo, o que denota que o profissional da psicologia pode estar

---

<sup>7</sup> E. g. T1, T2 e T3, da BDTD.

utilizando os testes sem um conhecimento prévio de sua aplicabilidade, denotando uma possível lacuna no entendimento sobre os critérios para a escolha e utilização desses instrumentos, o que pode acontecer justamente por existir o SATEPSI, que orienta quais instrumentos podem ser utilizados pelo psicólogo nos contextos de avaliação psicológica; neste caso, os profissionais podem acabar seguindo orientações ou práticas padronizadas sem uma reflexão crítica sobre a fundamentação teórica que embasa o instrumento (Cruz, 2011; Noronha; Primi; Alchieri, 2004).

Já no T9, utilizou-se o teste cloze sem menção dos motivos de sua escolha, apenas citando que seria um teste para avaliar a compreensão de leitura e mostrando como é feita a aplicação. Apesar de citar outros instrumentos e habilidades em leitura, apenas esse instrumento foi utilizado para medir a compreensão de leitura, demonstrando ser um construto subjacente aos demais processos cognitivos da leitura. Na literatura, sabe-se que o teste cloze é amplamente utilizado para avaliar a compreensão do leitor, mas sua aplicação deve ser contextualizada e justificada de acordo com os objetivos específicos do estudo ou da avaliação clínica. Sem uma explicação adequada, fica difícil entender se a escolha do teste foi baseada em uma análise criteriosa de sua aplicabilidade para a amostra em questão e os objetivos da pesquisa ou intervenção. Essa falta de justificativa pode indicar uma escolha superficial ou padrão, sem considerar as especificidades do contexto, das características dos participantes e das necessidades do estudo. Isso reforça a importância de que, ao utilizar instrumentos de avaliação, seja sempre apresentado um raciocínio claro sobre sua adequação, relevância e validade para o que se pretende avaliar, especialmente em um campo tão sensível quanto a avaliação psicológica e da leitura, especificamente (Carvalho, 2022; Cruz, 2011).

Esta situação levanta uma questão importante sobre a formação e a prática do psicólogo, especialmente no contexto da avaliação de leitura. O uso de instrumentos específicos, como o EMA-EF, sem uma justificativa clara ou sem o conhecimento adequado sobre sua aplicabilidade, pode comprometer a validade da avaliação e, conseqüentemente, os resultados obtidos. Além disso, essa falta de embasamento metodológico pode influenciar negativamente a qualidade da intervenção psicológica, visto que os testes são usados para orientar diagnósticos e intervenções nos diversos contextos. Isso reforça a necessidade de uma maior reflexão sobre os conhecimentos psicolinguísticos e a formação necessária para o uso adequado desses instrumentos

(Cruz, 2011; Noronha, Primi; Alchieri, 2004; Pasquali, 2010). Para garantir que os testes e instrumentos escolhidos sejam apropriados, é essencial que o psicólogo responsável pela avaliação defina claramente o que deseja medir (CFP, 2022; Pasquali, 2017). A definição clara dos objetivos também facilita a interpretação dos resultados. Quando o profissional sabe exatamente o que está buscando avaliar, a análise dos dados torna-se mais precisa e focada. Sem objetivos claros, a interpretação pode se tornar ampla demais, levando a conclusões superficiais ou descontextualizadas.

Além desses dois pontos já mencionados, outro que merece atenção diz respeito a confusão recorrente em diversos trabalhos analisados em relação ao cloze, que geralmente é tratado, *a priori*, como um teste formal, quando, na verdade, trata-se de uma técnica de avaliação da compreensão leitora. Essa distinção é importante, pois, ao ser classificado incorretamente como um teste, atribui-se a ele uma padronização e rigor que, em geral, não lhe são próprios (Taylor, 1953; Capovilla; Capovilla, 2000; Cunha; Santos, 2006). O cloze é uma técnica criada por Wilson Taylor em 1953, utilizada para medir a compreensão textual, em que são retiradas palavras de um texto em intervalos regulares e o leitor precisa preencher essas lacunas. O objetivo é avaliar a capacidade do leitor de prever palavras ausentes com base no contexto, o que oferece uma medida indireta da compreensão e do processamento da leitura. Embora útil para esse fim, ele não segue as normativas rígidas de um teste psicométrico formal, que exige validação, padronização e mensuração estatística da confiabilidade e validade (Taylor, 1953; Cunha; Santos, 2006). Ao classificá-lo como um teste, pode-se induzir a uma falsa interpretação de que o instrumento tem o mesmo rigor de testes psicométricos padronizados, como aqueles desenvolvidos para avaliar o desempenho cognitivo ou habilidades específicas. Essa confusão pode levar a erros na interpretação dos resultados, especialmente em contextos clínicos ou educacionais, onde há uma expectativa de precisão na avaliação. Portanto, é fundamental que a distinção entre técnica e teste seja sempre observada para evitar equívocos na aplicação e análise dos resultados, ou que sejam apresentadas as evidências de validade às quais o instrumento foi submetido. A princípio, não se trata de uma medida padronizada de desempenho ou diagnóstico, mas, sim, uma ferramenta que pode complementar outros métodos de avaliação (Carvalho, 2022; Urbina, 2016).

Além dos pontos mencionados, outra questão identificada nos estudos analisados a ser discutida é a falta de critérios definidos e claros para a utilização e aplicação dos testes pelos avaliadores. Essa ausência de padronização compromete a validade dos resultados obtidos, visto que a aplicação correta de um instrumento depende de uma compreensão precisa de suas diretrizes e de sua adaptação adequada ao contexto em que está sendo utilizado (Carvalho, 2022). Os testes psicológicos e de avaliação de leitura devem ser desenvolvidos com base em critérios rigorosos, que incluem a validação em populações específicas, a definição de normas de aplicação e a interpretação de resultados. Quando esses critérios não são seguidos, os resultados podem ser distorcidos, levando a interpretações incorretas sobre o desempenho dos indivíduos avaliados. Essa falha metodológica se agrava ainda mais quando os avaliadores aplicam testes sem considerar a adequação do instrumento ao objetivo da avaliação ou às características do público-alvo, como idade, nível de desenvolvimento, ou contexto sociocultural. A aplicação de um teste de compreensão de leitura desenvolvido para uma população escolar em uma clínica psicológica, sem a devida adaptação e justificativa teórica, pode gerar resultados que não correspondem às reais habilidades dos participantes. Além disso, a ausência de critérios claros para a seleção dos testes também levanta questões sobre a ética na prática avaliativa, uma vez que o uso inadequado dos instrumentos pode prejudicar o processo avaliativo, levando a conclusões imprecisas ou inadequadas (Carvalho, 2022; Alchieri; Cruz, 2003; Borsa; Souza, 2017). Portanto, é essencial que os profissionais responsáveis pelas avaliações sigam critérios bem definidos e documentados, garantindo que a aplicação dos testes seja adequada, ética e válida. Isso inclui uma justificativa clara da escolha dos instrumentos, a consideração das características do público-alvo e a adesão às normas estabelecidas pelos autores dos testes, para garantir que os resultados reflitam de maneira precisa o desempenho e as necessidades do indivíduo avaliado (Borsa; Souza, 2017).

Os testes que compuseram parte do *corpus* desta pesquisa revelam um panorama abrangente dos instrumentos utilizados para avaliar habilidades de leitura e aspectos cognitivos em diferentes contextos, como clínico e educacional. Observa-se que há uma diversidade significativa de instrumentos, tanto de uso privativo ao psicólogo quanto de uso mais geral, cada um oferecendo contribuições distintas para a compreensão dos processos envolvidos na leitura.

Postos esses pontos na análise, cabe ratificar que a falta de conhecimento sobre decodificação e consciências linguísticas, já levantados nessa pesquisa na formação do psicólogo brasileiro, pode levar a avaliações equivocadas em relação às dificuldades de leitura ou outros distúrbios de aprendizagem. Por exemplo, se o psicólogo não perceber que uma criança tem dificuldades com a decodificação, pode relacionar esses problemas a causas emocionais ou comportamentais (Oliveira, 2008; Cohen, 2010). Além disso, sem entender as especificidades da decodificação e das consciências linguísticas, ele pode recomendar abordagens que não atendem às necessidades reais do indivíduo e propor técnicas gerais de leitura ou estratégias de compreensão de texto que não abordam a raiz do problema. Pode, também, não identificar corretamente as dificuldades associadas à leitura, como a dislexia, caso não compreenda a importância da decodificação e da consciência fonológica, por exemplo. Isso pode resultar na subavaliação do impacto dessas dificuldades no desempenho acadêmico e, portanto, na exclusão de tratamentos específicos (Oliveira, 2008; Izquierdo, 2002).

Portanto, é crucial que o psicólogo tenha um bom entendimento de como esses conhecimentos psicolinguísticos - e aqui somente foram elencados os conhecimentos mínimos necessários ao psicólogo - funcionam, pois, essas áreas são essenciais para a leitura. O conhecimento sobre essas habilidades permite que o profissional faça uma avaliação precisa e contribua com intervenções eficazes, garantindo um diagnóstico correto, melhorando o desenvolvimento escolar da criança e fornecendo estratégias de ensino e aprendizagem mais adequadas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa estabeleceu como seu objetivo principal identificar em pesquisas realizadas no Brasil sobre avaliação de leitura, entre os anos de 2019 e 2023, os conhecimentos psicolinguísticos e de habilidades de consciência linguística chaves ao psicólogo para utilização de testes de leitura com crianças em fase de alfabetização. Para atingir este objetivo, definiu-se como método uma pesquisa teórica, bibliográfica e de revisão sistemática, com uma abordagem qualitativa e exploratória.

A pesquisa concluiu que é indispensável que o psicólogo tenha uma compreensão aprofundada dos conhecimentos psicolinguísticos subjacentes à leitura, a começar pelo princípio alfabético do português brasileiro, passando pela decodificação, o acesso lexical - sem o qual não compreensão -, a fluência e a computação sintática, além de entender como funciona a consciência linguística, sobretudo a fonológica e a metalinguística. Esses conhecimentos permitem ao profissional avaliar, com maior precisão, as habilidades envolvidas na leitura e identificar possíveis dificuldades ou defasagens que podem impactar o desempenho do leitor. Tais conhecimentos são essenciais para a escolha e aplicação adequada dos instrumentos de avaliação e para a interpretação criteriosa dos resultados obtidos, contribuindo para intervenções mais específicas às necessidades do indivíduo avaliado.

Além disso, os conhecimentos psicolinguísticos acerca de processos como a memória de trabalho, a compreensão, as funções executivas, atenção e controle inibitório, por exemplo, também se mostraram fundamentais. Esses aspectos auxiliam o profissional para que consiga interpretar os resultados dos testes de leitura de maneira integrada, considerando tanto o desempenho linguístico quanto os processos cognitivos que impactam a leitura.

Outro ponto crucial levantado na pesquisa foi a falta de padronização no uso e escolha dos testes de leitura não privativos ao psicólogo, já que muitos estudos não mencionaram critérios claros para essa seleção. Isso indica a necessidade de se estabelecer critérios mais congruentes e fundamentados na literatura científica para a escolha dos instrumentos, garantindo que eles avaliem de maneira abrangente os diferentes componentes da leitura, nos diversos contextos de utilização.

Portanto, conclui-se que uma avaliação eficaz da leitura requer não apenas o domínio técnico dos instrumentos, mas também um entendimento profundo dos mecanismos psicolinguísticos envolvidos no processo de leitura. Assim, os profissionais da psicologia devem estar atentos à intersecção entre esses conhecimentos para fornecer diagnósticos precisos e instruções adequadas aos participantes de processos de avaliação, aqui, especificadamente, de leitura. Além disso, o profissional da psicologia, com conhecimentos psicolinguísticos, considera não apenas a execução dos testes, mas também os processos cognitivos que influenciam no desempenho.

O impacto e a relevância dos resultados podem ser estudados sob diferentes perspectivas, e a pesquisa destaca a necessidade de o psicólogo transcender a mera administração de testes. O aprofundamento permite que o psicólogo ultrapasse abordagens superficiais ou que contribua diretamente para a precisão das avaliações e a elaboração de disciplinas personalizadas e efetivas. Assim, a atuação do psicólogo ganha maior relevância ao integrar os aspectos teóricos e práticos, promovendo um impacto positivo no desenvolvimento do indivíduo avaliado.

Outro ponto crucial levantado pela pesquisa foi a falta de padronização dos instrumentos de avaliação da leitura. Sem critérios claros e fundamentados na literatura, a seleção de testes de leitura pode ser inconsistente, o que afeta a qualidade e a confiabilidade da avaliação. Com base nos resultados obtidos, pode-se afirmar que uma padronização mais rigorosa no uso desses instrumentos contribuirá para diagnósticos mais precisos e intervenções mais eficazes.

A relevância da pesquisa também se manifesta na integração de conhecimentos interdisciplinares. A leitura vai muito além de aspectos simplistas, ela envolve uma complexa interação de processos cognitivos interligados. Quando o psicólogo compreende essas conexões, torna-se apto a identificar e interpretar as dificuldades apresentadas pelo indivíduo. Essa abordagem integrada é fundamental para uma avaliação holística da leitura, permitindo que o profissional considere diversas variáveis que influenciam o desempenho do leitor, desde aspectos linguísticos até fatores emocionais e comportamentais.

Os resultados desta pesquisa indicam também a necessidade de uma formação mais robusta nos cursos de psicologia, especialmente no que diz respeito ao domínio dos aspectos psicolinguísticos que influenciam a leitura. Ao incorporar um conteúdo mais técnico e aprofundado sobre a decodificação e a consciência

linguística e outros processos cognitivos, os cursos de psicologia podem formar profissionais mais capacitados a lidar com as dificuldades de leitura na prática clínica e educacional. A pesquisa sugere que isso deve ser uma prioridade na formação dos psicólogos, a fim de proporcionar avaliações e intervenções mais fidedignas.

Dessa forma, os resultados da pesquisa têm potencial de contribuir significativamente para a formação profissional do psicólogo, oferecendo subsídios teóricos e práticos que favorecem o desenvolvimento de disciplinas mais eficazes no enfrentamento das dificuldades de leitura. Ao destacar a importância de compreender a leitura como um processo psicológico e linguístico multifacetado, a pesquisa contribui para a qualificação da avaliação psicológica, propondo uma integração dos conhecimentos psicolinguísticos nas avaliações de leitura. Desta forma, busca-se não apenas o diagnóstico adequado, mas também a implementação de estratégias práticas que consideram a complexidade do processo de leitura e as diversas variáveis que influenciam o desempenho dos participantes ou avaliados.

Durante a realização desta pesquisa, algumas limitações influenciaram tanto o processo de coleta de dados quanto a resposta à principal pergunta de pesquisa. Uma das limitações mais evidentes foi a dificuldade de acesso aos testes de leitura que se pretendia analisar na prática, o que dificultou a possibilidade de realizar uma análise empírica direta sobre os instrumentos utilizados por psicólogos em avaliações de leitura em crianças. A falta de acesso aos testes específicos dificultou a verificação de como os conhecimentos psicolinguísticos são, de fato, aplicados na prática pelos profissionais. A falta de acesso se deu a limitações relacionadas à obtenção dos testes, seja por questões de restrição de acesso, custos elevados ou critérios legais para a utilização desses instrumentos. Além disso, a ausência de vínculos institucionais que facilitassem o acesso a materiais restritos ou a inexistência de parcerias com profissionais autorizados para aplicar tais testes contribuíram para essa dificuldade. Como resultado, a pesquisa restringiu-se a uma abordagem teórica e exploratória dos conhecimentos psicolinguísticos aplicados na avaliação de leitura em crianças. Embora a revisão teórica tenha sido enriquecedora e mostrado quais são os conhecimentos que o psicólogo deve ter ao aplicar testes de leitura, a pesquisa não pode apresentar uma análise direta dos testes em uso na clínica, isto é, não foi possível comparar diretamente a teoria com a realidade da aplicação dos testes, o que seria crucial para uma análise mais aprofundada e concreta sobre a eficácia das práticas avaliativas. Ainda assim, entende-se que a pesquisa trouxe algumas

reflexões importantes sobre os conhecimentos psicolinguísticos e os desafios enfrentados pelos psicólogos na avaliação da leitura em crianças.

## REFERÊNCIAS

ALCHIERI, João C.; CRUZ, Roberto M. **Avaliação Psicológica: conceito, métodos e instrumentos.** Casa do Psicólogo, 2003.

ANASTASI, Anne; URBINA, Susana. **Fundamentos da testagem psicológica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 10520:** informação e documentação: citações em documentos: apresentação. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.

CALFEE, Robert; VENEZKY, Richard. Component Skills in beginning Reading. In: GOODMAN, Kenneth; FLEMING, James. **Psycholinguistic and the teaching of Reading.** Newark, 1970.

CARVALHO, Margarete G. M. de; SOUZA, Ana Claudia de. A avaliação da leitura no Brasil entre os anos 2014-2020: instrumentos e habilidades. V. 49, **Educ. Pesqui**, São Paulo – SP, 2023.

CARVALHO, Margarete G. M. de. **Avaliação da Compreensão Leitora: Parâmetros e critérios essenciais para a construção de instrumentos.** 2022. 223 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2022.

CARVALHO, Robson. **Ensinar a ler, aprender a avaliar: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura.** São Paulo, 2018.

CIELO, Carla Aparecida. **Habilidades em Consciência Fonológica em Crianças de 4 a 8 Anos de Idade.** V.14, Barueri – SP, 2001.

COHEN, Ronald Jay; SWERDLIK, Mark E.; STURMAN, Edward. D. **Testagem e avaliação psicológica: introdução a testes e medidas.** 8ª edição, Porto Alegre – RS, 2014.

COSTA, Ângelo Brandelli; ZOLTOWSKI, Ana Paula. **Como escrever um artigo de revisão sistemática.** Porto Alegre: Artmed, 2014.

CFP. **Código de Ética Profissional do Psicólogo.** Conselho Federal de Psicologia, Brasília, agosto de 2005.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da Leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler.** Porto Alegre, Penso, 2012.

DORON, Roland; PAROT, Françoise. **Psicologia Clínica.** Dicionário de Psicologia. Vol. I. São Paulo: Ática, 1998.

FARR, Roger; CAREY, Robert. **Reading: what can be measured?** 2ª Edição, Newark: IRA, 1986.

FERNANDES, Sarah R. Ferreira; SEIXAS, Pablo de Souza; YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. *Psicologia e Concepções de Formação Generalista*. São Paulo, 2018. **Psic. Da Ed.**, 47.

FLETCHER, John M. **Measuring reading comprehension**. Scientific Studies of Reading, 2006.

FREUD, Sigmund. **Estudos Sobre a Histeria [1904-1905]**. Edição: Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro, Imago, 1977.

GARRIDO, Elsa. **O ensino da Filosofia no 2º grau e a compreensão de textos: um levantamento em São Paulo e uma aplicação da técnica de Cloze**. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 1988.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição, São Paulo: Atlas, 2002.

GIRALDELLO, Ademir Paulo. Aspectos Psicolinguísticos da Leitura. Periódicos: **Unoesc e Ciência**, 2016.

GOUGH, Philip; TUNMER, William. **Decoding, Reading e Reading disability**. Remedial na Special Education, 1986.

GOMES, Suzana Santos dos. *Práticas de Avaliação da Aprendizagem e sua Relação com a Formação Continuada de Professores no Cotidiano do Trabalho Escolar*. V. 16, **Estudos em Avaliação Educacional Fundação Carlos Chagas**, 2005.

GOMES, Suzana Santos dos. **Um olhar sobre as práticas de avaliação na escola**. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

GLASS, Gene V. Primary, secondary and metanalysis of research. **Educational Researcher**, V. 10, 1976.

GUERRA, André Maris Campos. O Social na Clínica e a Clínica do Social: Sutilezas de uma Prática. In: GONÇALVES, B. D.; GUERRA, A.M.C. MOREIRA, J. O. (Eds.), **Clínica e Inclusão Social: Novos Arranjos Subjetivos e Novas Formas de Intervenção** (pp. 29- 48). Belo Horizonte, MG: Edições do Campo Social, 2002.

HUTZ, Claudio Simon. Questões éticas na avaliação psicológica. In: HUTZ, C. S.; BANDEIRA, D. R.; TRENTINI, C. M. (Orgs.), **Psicometria**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

HUTZ, Claudio Simon. et al. (Orgs.). **Avaliação psicológica nos contextos de saúde e hospitalar**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

KNIJNIK, Gelsa. **Etnomatemática em movimento**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da Leitura**. 1ª Edição, Porto Alegre, 1996

LINS, Manuela Ramos Caldas; BORSA, Juliane Callegaro. **Avaliação Psicológica: aspectos teóricos e práticos**. Editora: Vozes, Petrópolis, RJ, 2017.

MORAIS, José; KOLINSKI, Régine. Psicolinguística e leitura. In: MAIA, M. (org). **Psicolinguística, psicolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2015.

MORAIS, José. **Criar Leitores: para professores e educadores**. Barueri, SP: Minha Editora, 2013.

MOREIRA, Jacqueline de Oliveira; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho; NEVES, Edwiges de Oliveira. O Surgimento da Clínica Psicológica: Da Prática Curativa aos Dispositivos de Promoção da Saúde. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2007.

NORONHA, Ana Paula Porto & REPPOLD, Caroline Tozzi. Considerações sobre a avaliação psicológica no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2010.

OAKHILL, Jane; CAIN, Kate; ELBRO, Carsten. **Compreensão de Leitura: Teoria e Prática**. São Paulo, Hogrefe, 2017.

OLIVEIRA, Fernanda Germani de. **Psicologia da Educação e da Aprendizagem**. Uniasselvi, 2014.

OLIVEIRA, Adriana Marques; CARDOSO, Monique Herrera; CAPELLINI, Simone Aparecida. Caracterização dos processos de leitura em escolares com dislexia e distúrbios da aprendizagem. **Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, 2012.

OLIVEIRA, J.B.A. ABC do alfabetizador. 5. ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2008.

OLSON, David. From utterance to text: The bias of language in speech and writing. In: **Harvard Educational Review**, 1977.

PERFETTI, Charles A. Compreensão de Linguagem e decodificação rápida: alguns pré-requisitos psicolinguísticos para compreensão de leitura qualificada. In: GUTHRIE, J. T. **Cognição, Currículo e Compreensão**. Newark: Associação Internacional de Leitura, 1998.

PERFETTI, Charles A; HART, Lesley. **A base lexical da habilidade de compreensão**. Associação Americana de Psicologia, 2001.

PERFETTI, Charles A; LANDI, Nicole; OAKHILL, JANE. A aquisição da habilidade de compreensão de leitura. In: MJ Snowling; C. Hulme (Eds.), **A Ciência da Leitura: Um Manual**. Oxford: Blackwell, 2005.

PELLEGRINI, Marcos K. **Avaliação dos níveis de compreensão e atitudes frente à leitura em universitários**. Bragança Paulista, 1996.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa Exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Rev., Saúde Pública**, São Paulo, 1995.

POERSCH, José Marcelino. Por um nível metaplícito na construção do sentido textual. V.26, **Letras de hoje**, 1991.

PRIMI, Ricardo. **Inteligência: Avanços nos Modelos Teóricos e nos Instrumentos de Medida**. Itatiba, São Paulo, 2003.

REZENDE, Joffre. M. **Caminhos da Medicina: trajetória histórica da clínica médica e suas perspectivas**. Palestra na Jornada de Clínica Médica para estudantes de Medicina realizada em Goiânia em 19/08/1998. Disponível em: <https://www.jmrezende.com.br/clinicamedica.htm>. Acesso em: 01 fev. 2024.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2013.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Sistema Scliar de alfabetização: fundamentos**. Florianópolis: Lili, 2013

SIQUEIRA, Maity; ZIMMER, Márcia Cristina. Aspectos Linguísticos e Cognitivos da Leitura. Volume ½, **Revista de Letras**, 2006.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Pela qualidade no alfabetizar, requisito para a inclusão social na sociedade da informação In: SOUZA, Ana Cláudia et al. (org.) **Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita**. Florianópolis: Insular, 2019, p. 164-200. E-book. Disponível em: <https://insular.com.br/produto/dialogos-linguisticos-para-a-leitura-e-a-escrita-naocomercializado/>. Acesso em: 24 fev. 2024

SIQUEIRA, Maity; ZIMMER, Márcia Cristina. **Aspectos Linguísticos e Cognitivos da Leitura**. Volume 1, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Editora Contexto, 2022.

SOUZA, Ana Cláudia de. **Leitura, metáfora e memória de trabalho: três eixos imbricados**. 232 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87454>. Acesso em 01 mai. 2014.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: A. M. Machado, & M. P. R. de Souza (Orgs.), **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SUEHIRO, Adriana Cristina Boulhoça. **Produção Científica sobre o Teste de Cloze**. Volume 17, São Paulo, 2013.

STREY, Cláudia. **O Objetivo de Leitura em uma Interface Psicolinguística Pragmática**. Porto Alegre – RS, 2012.

SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles. **A ciência da leitura**. Editora: Penso, 2013.

VIANA, João Lucas Dias; GOMES, Gabriel Vitor Acioly. **Escala Wechsley de Inteligência para Crianças (WISC):** análise da produção de artigos científicos brasileiros. Volume 28, São Paulo, 2019.

VIANA, Beatriz Alves. **Da Holófrase à Produção de uma Enunciação pela Musicalidade:** Investigação sobre as noções de voz e lalíngua na clínica com sujeitos autistas. Rio de Janeiro- RJ, 2020.

ZANÓN, Javier. Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica conceptual. **Revista de didáctica español lengua extranjera**, 2007.