



Aprendizagem da leitura de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental da Região Norte

Children's learning to read in the 2nd year of elementary school in the North Region of Brazil

Michele Calil dos Santos Alves

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Rio de Janeiro/RJ – Brasil

Ana Paula Martins Alves Salgado

Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)
Belém/PA – Brasil

Karen Rie Ichijo

Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)
Belém/PA – Brasil

Resumo

Este estudo investigou as estratégias de leitura de 32 crianças do 2º ano do Ensino Fundamental da Região Norte, por meio do Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP). Os dados mostraram que a maioria dos participantes ainda não faz uso da estratégia de leitura ortográfica, evidenciando o alto índice de erros na condição Pseudopalavras Homófonas; mas utilizam-se de duas estratégias: a logográfica e alfabética (Frith, 1990). Os dados evidenciam que os participantes não estabelecem a relação grafofonêmica em todas as letras (Ehri, 2005), têm mais facilidade para identificar os fonemas iniciais e finais das palavras, e apresentam dificuldades para reconhecer os traços que compõem as letras, o que pode ser visto pelo alto índice de erros na condição Vizinhas Visuais.

Palavras-chave: Alfabetização; Estratégias de leitura; TCLPP.

Abstract

This study investigated the reading strategies used by 32 second-grade elementary school children from the Northern Region of Brazil, using the Word and Pseudoword Reading Competence Test. The data showed that the majority of participants did not yet use the orthographic reading strategy, as evidenced by the high error rate in the Homophone Pseudowords condition. They did, however, use the logographic and alphabetic strategies (Frith, 1990). The data show that participants did not establish the graphophonemic correspondence for all letters (Ehri, 2005), found it easier to identify the initial and final phonemes of words, and had difficulties recognizing the features that make up the letters, as evidenced by the relatively high error rate in the Visual Neighbors condition.

Keywords: Literacy; Reading strategies; WPRCT.

Introdução

A alfabetização de crianças em idade escolar ainda é um grande desafio para a sociedade brasileira. Segundo o *Primeiro Relatório do Indicador Criança Alfabetizada*, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC), em maio de 2024, pouco mais da metade dos estudantes de sete anos das escolas públicas brasileiras (56%) estão alfabetizados. Embora esse resultado seja melhor que aquele apresentado em 2019 (55%), em contexto pré-pandemia e, em 2021 (36%), em contexto pandêmico, observa-se que 44% de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental concluíram o ano letivo em 2023 não alfabetizadas. Esse índice é preocupante e precisa de atenção imediata, uma vez que essas crianças estão, hoje, no 3º ano do Ensino Fundamental, necessitando de políticas públicas que visem a recuperar as defasagens nas habilidades de leitura e escrita deixadas pelos anos anteriores.

Ao consultar os resultados do relatório do Indicador Criança Alfabetizada por região, observa-se que a maior parte dos estados da Região Norte está com percentuais de alfabetização na idade certa abaixo da média nacional. Nesse contexto, a pesquisa que baseou este artigo teve por escopo investigar as habilidades de leitura de crianças da Região Norte, matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental. Mais especificamente, nosso empreendimento investigativo examinou as habilidades de leitura de estudantes de duas escolas públicas situadas nos municípios de Belém, capital do Pará, e Cruzeiro do Sul, interior do estado do Acre.

Nota-se que os estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, em 2023, cursaram a Educação Infantil durante a pandemia. Nesse contexto, vale destacar que a ruptura e a mudança da rotina, motivadas pela pandemia, fragilizaram o aprendizado de forma que dificultaram a fixação do conhecimento e a continuidade na formação educacional e curricular. Essa ruptura de que se fala está intimamente ligada ao processo de ensino-aprendizagem, o qual se dá pela troca de informações entre educador e educando, baseado em uma objetividade construída pela necessidade de absorção de conteúdo (Silva, 2022). Desse modo, não podemos negar que, em circunstâncias atípicas, como a pandemia, a descontinuidade de modo natural e comum desse processo afetou a capacitação dos indivíduos e o fortalecimento de habilidades em seus aspectos de leitura, escrita e oralidade. Em outras palavras, criou-se um déficit de aprendizagem.

Cabe afirmar que o rompimento no processo de aquisição afeta algumas das competências básicas de leitura, como a fase de decodificação, compreensão e, futuramente,

a fase de interpretação de texto (Ferreira; Horta, 2014). É indispensável a passagem da criança por essas fases, pois a decodificação potencializa a capacidade do sujeito de entender os símbolos escritos e relacioná-los a seus significados. Após isso, a compreensão aparece para efetivar o sentido do texto, sua estrutura, gênero e situar o sujeito no contexto o qual esse texto está inserido. De forma mais profunda, surge a interpretação, que transforma a criança em um verdadeiro leitor, sendo possível captar as informações implícitas do texto, à medida que interage com ele.

É bem verdade que o reconhecimento de palavras escritas só tem valor na medida em que é contextualizado na prática social da compreensão e interpretação de textos. Porém, segundo Adams (2013), apesar de aparentar ter pouca importância diante do complexo processo que envolve a leitura, se a habilidade de reconhecer palavras individualmente não funcionar adequadamente, nada mais funcionará nesse sistema, pois as etapas sociais que envolvem o texto escrito precisam passar antes pela etapa da decodificação.

Sendo assim, torna-se de fundamental importância a investigação dos processos psicolinguísticos que perpassam a leitura de palavras isoladas, para que, assim, seja possível, primeiramente, diagnosticar as dificuldades dos jovens leitores e, posteriormente, desenvolver estratégias pedagógicas apropriadas para melhorar a competência leitora desses estudantes.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar quais são as possíveis dificuldades que as crianças em fase de alfabetização podem ter na leitura de palavras isoladas. Os objetivos específicos foram: diagnosticar o perfil leitor dessas crianças (leitura logográfica, alfabética ou ortográfica) e propor intervenções pedagógicas apropriadas para minimizar ou eliminar essas dificuldades. Para tanto, como metodologia de pesquisa, foi aplicado o Teste de Compreensão de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP) em duas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas de dois municípios da região norte (Belém – PA e Cruzeiro do Sul – AC), região essa que possui os menores índices de alfabetização no país.

Este artigo está organizado em cinco seções. Após a *Introdução*, na seção *Aquisição e processamento da leitura*, serão apresentados os pressupostos teóricos de embasamento do estudo. Já as ferramentas utilizadas para obtenção de dados e resultados serão descritas na seção intitulada *Metodologia*. Em seguida, os resultados da pesquisa efetuada, bem como sua

discussão, podem ser encontrados na seção *Resultados e discussão*, seguida das *Considerações finais* e as *Referências*.

Aquisição e Processamento da Leitura

A leitura é uma prática essencial numa sociedade letrada como a nossa, uma vez que, constantemente, deparamo-nos com situações práticas em que ela é solicitada, em conjunto com a escrita. O ato de ler é uma ação de aprendizado constante, o qual irá capacitar o leitor na compreensão do mundo, das relações interpessoais e, principalmente, da construção do conhecimento, o que traz melhoria da qualidade de vida.

Ao ler um texto, um leitor habilidoso realiza todos os processos cognitivos necessários de maneira fácil e automática para que uma coleção de símbolos impressos se transforme em informações significativas. Semelhante à manobra de dar instruções a um motorista experiente, um leitor adepto é capaz de decodificar rapidamente uma sequência de letras e extrapolar seu significado sem fazer nenhum esforço. Esse é um comportamento tão automático que a maioria das pessoas não percebe o quanto o ato de ler palavras é complexo (Oliveira, 2015).

Ao notar a complexidade do processo de leitura, ao longo dos anos, muitos pesquisadores tentam desvendar como se dá o processo de aquisição da leitura. Ainda na década de 1980, pesquisadores como Frith (1985) lançavam luz sobre as teorias da aquisição da leitura, apresentando evidências empíricas para uma abordagem que aponta quatro estágios para o desenvolvimento da leitura.

De acordo com tais estudiosos, o primeiro método para aprender novas palavras é a rota de aprendizado que se refere à tentativa da criança de identificar uma palavra a partir do contexto no qual ela está inserida, de modo que as suposições são feitas pela primeira vez usando o contexto linguístico e os sinais visuais das letras. Em seguida, a criança parte para a decodificação sequencial letra por letra e fonema por fonema, momento em que a decodificação hierárquica começa a tomar forma baseada no contexto das letras ao seu redor. Tomando por base essa compreensão, Frith (1990) afirma que crianças em processo de aquisição da linguagem se utilizam de três estratégias de leitura, sendo elas: a logográfica, a alfabética e a ortográfica.

Segundo o autor, antes mesmo de iniciar o processo formal da alfabetização a criança já desenvolve a estratégia logográfica. Nesse estágio de desenvolvimento da linguagem, a criança ainda não tem as correspondências e as combinações dos grafemas, de modo que, na

fase inicial do processo de aquisição da leitura, a criança não dispensa importância para a ordem das letras e das propriedades fonológicas da palavra. Para os autores, a leitura, nesse estágio, dá-se com base no reconhecimento visual (forma escrita da palavra) de palavras familiarizadas, como o seu próprio nome ou até mesmo logo de marca. Nesse estágio, são lidas as palavras de alta frequência e requisita-se da criança uma memória visual para que ela não realize trocas por palavras visualmente semelhantes.

Com o processo de aquisição da leitura, a criança supera a estratégia logográfica e atinge o estágio alfabético de compreensão da leitura, momento em que se desenvolve a estratégia fonológica, o que permite a relação entre o texto e os sons da fala. Utilizando-se de uma compreensão alfabética da língua, segundo Frith (1990), a criança passa a fazer uso consciente da correspondência grafema-fonema por meio de uma abordagem sistemática de decodificação. Isso é, a criança aprende sobre os fonemas, suas relações com as letras e como traduzir esses sons em palavras. Nesse estágio de desenvolvimento da leitura, a palavra deixa de ser uma mera imagem e ganha mais complexidade, conhecimento esse que permite a leitura de palavras desconhecidas ou pouco frequentes. Todavia, a criança pode vir a apresentar erros comuns em palavras irregulares nas relações de grafemas e fonemas, como na palavra “táxi”, mas que podem ser desenvolvidas com práticas de leituras que envolvam palavras irregulares. A partir disso, a criança começa a processar não apenas sílabas, mas sim palavras inteiras lendo-as de memória.

De acordo com o autor, o passo seguinte no desenvolvimento da leitura é o estágio ortográfico, momento em que a criança desenvolve a estratégia lexical de leitura. Nesse estágio de desenvolvimento, a palavra é identificada de forma automática e sem a conversão grafema-fonema. Nessa fase, o leitor já conseguiu armazenar uma grande quantidade de palavras como unidade e as acessa de forma instantânea, ou seja, no decorrer do processo de aquisição da leitura, a criança vai melhorando o seu léxico mental e vai adicionando novos vocábulos que, dependendo da sua frequência, podem ter o seu significado acessado com mais rapidez. Vale destacar, também, que nesse estágio o leitor tem consciência de que essa palavra pode ser dividida em morfemas e que esses morfemas podem constituir outras palavras.

Com isso, podemos observar que a estratégia ortográfica parece uma junção das fases anteriores, pois ela une a identificação imediata da estratégia logográfica e a consciência sobre as propriedades dessa palavra, como na estratégia alfabética.

No paradigma proposto por Frith (1985), quando o leitor consegue adquirir as três estratégias, ele pode utilizá-las sempre que surgir uma situação em que seja necessária, ou seja, a sequencialidade dos estágios de leitura é uma via de mão dupla. Contudo, uma vez que o estágio ortográfico é estabelecido, as demais estratégias tornam-se obsoletas, o que faz com que essas sejam mais utilizadas somente em casos em que realmente haja necessidade de serem utilizadas.

Ao observar o modelo apresentado antes, podemos ver uma clara divisão no processamento da leitura que forma duas rotas de leitura: a *rota fonológica* (proveniente da fase alfabética) e a *rota lexical* (formada na fase ortográfica).

Na leitura de palavras desconhecidas ou pseudopalavras, fazemos o uso da rota fonológica, uma vez que realizamos a conversão grafema-fonema em cada um dos componentes do vocábulo, até extrair uma representação fonológica correspondente a ele. O tempo de processamento via rota fonológica é consideravelmente afetado pelo *efeito de extensão*, que acontece devido à leitura grafema por grafema. Além disso, a regularidade da palavra também influencia na rapidez do processamento, tendo em vista que, quando a correspondência entre letra e som não é clara, pode levar um pouco mais de tempo para que esse vocábulo seja decodificado. Esse fenômeno é chamado de *efeito de regularidade*.

A rota lexical, por sua vez, é responsável pelo reconhecimento automático de palavras já armazenadas no nosso sistema lexical, em função da prática recorrente da leitura. O exercício constante da leitura interfere de maneira direta na velocidade com que as palavras são identificadas, ou seja, os vocábulos mais frequentes são processados com mais rapidez do que os menos frequentes, caracterizando o fenômeno conhecido como *efeito de frequência*. Esse efeito justifica a dificuldade dessa rota em processar pseudopalavras formadas por um radical e um afixo real (ex.: CANTAMENTE), pois, segundo Amenta e Crepaldi (2012), esses vocábulos aparentemente demandam mais tempo para serem rejeitados do que pseudopalavras formadas por radical e afixo irreal (ex.: SIFOPOTOR).

A forma como o cérebro processa as palavras visualmente é uma das principais questões para as quais os pesquisadores procuram respostas, pois é um assunto muito complexo, com muitos pontos e questões diferentes, os quais ainda carecem de respostas

claras e exigem investigação científica em todas as suas diversas facetas. Contudo, sabe-se que nem todas as combinações de letras impressas são processadas na mesma velocidade e isso deve-se a uma série de fatores, incluindo, por exemplo, a lexicalidade (a presença ou não de um vocábulo no léxico mental do indivíduo) e a frequência (a frequência com que uma palavra é usada), em que ambos afetam o tempo de processamento da palavra (Justi; Justi, 2009).

Segundo Fletcher *et al.* (2018), há pelo menos quatro fatores que adiam o desenvolvimento da leitura, sendo eles: déficit na consciência fonêmica e no desenvolvimento do princípio alfabético; déficit na aquisição de estratégias de compreensão da leitura e sua aplicação; déficit no desenvolvimento e manutenção da motivação para aprender a ler; e a inadequada preparação dos professores. O presente artigo está debruçado sobre o primeiro fator: “o déficit na consciência fonêmica e no desenvolvimento do princípio alfabético”.

Com base em Liberman (1995), que descreve o alfabeto como uma “descoberta” e “invenção” da humanidade, Soares (2018, p. 191) explica que para aprender a ler, a criança precisa: i) repetir a descoberta de que a palavra é uma cadeia sonora independente de seu significado e que pode ser segmentada em partes menores, o que é chamado de “consciência da estrutura interna das palavras”; e ii) aprender a invenção, isto é, de que cada uma dessas unidades é representada na escrita por uma forma visual específica, noção essa conhecida como o princípio alfabético. Dessa forma, é a partir da consciência fonológica que se dá o princípio alfabético.

Segundo Scliar-Cabral (2013, p. 213-214), “a consciência fonológica é a habilidade de o indivíduo se debruçar sobre a cadeia da fala, desmembrando a sílaba em unidades constituintes [os fonemas], através da utilização dos grafemas que as representam”. Soares (2018), explica, então, que a consciência fonológica é composta pela consciência silábica e a consciência fonêmica e que, ao contrário da consciência silábica, a consciência fonêmica dificilmente se desenvolve de forma espontânea, uma vez que, diferentemente das sílabas, os fonemas são representações abstratas, não pronunciáveis e sem fronteiras delimitadas de onde começam e terminam na fala, sendo difíceis de serem segmentados devido ao fenômeno da coarticulação. Soares (2018) conclui, então, que a consciência fonêmica impulsiona a aprendizagem do princípio alfabético, ao mesmo tempo em que esse suscita aquela.

Deve-se ressaltar que, para Soares (2018), o termo “consciência grafofonêmica”, elaborado por Ehri e Soffer (1999), é mais adequado do que o termo “consciência fonêmica”, quando se trata de nomear o nível mais avançado de consciência fonológica, que diz respeito à habilidade de associar grafemas aos elementos linguísticos que eles representam, isto é, os fonemas. Na consciência grafofonêmica, não basta o aprendiz perceber que existem fonemas, mas que ele seja capaz de identificá-los, esclarece Soares (2018).

A compreensão do princípio alfabético fundamenta-se na consciência grafofonêmica (Morais; Kolisky, 1995). A consciência grafofonêmica envolve, em um primeiro estágio, o conhecimento do nome das letras que compõem as palavras, que pode auxiliar, em certa medida, as crianças no reconhecimento dos fonemas que compõem as palavras, para depois acessar ao seu significado lexical.

Outra questão que merece destaque, no que diz respeito ao processamento da leitura, é o reconhecimento dos traços que compõem as letras, isso é, o processamento visual das palavras. De acordo com Dehaene (2012), sendo o alfabeto uma invenção recente da humanidade, nosso cérebro não vem preparado para reconhecer esses traços, haja vista o espelhamento de letras que costuma ocorrer nas fases iniciais da aprendizagem da escrita.

Dehaene (2012) argumenta que, por milhares de anos de sobrevivência do *homo sapiens*, nossos neurônios estão acostumados a simetrizar as imagens de objetos, rostos e construções, mas que, em se tratando de letras, não se pode simetrizá-las, pois a posição e a direção de seus traços podem levar a diferentes grafemas, como por exemplo, nas letras “b”, “d”, “p” e “q”. Por isso, segundo Dehaene (2012), é necessário haver uma reciclagem neuronal durante a alfabetização, para que os neurônios da visão, acostumados a reconhecer objetos, rostos e construções, passem a se especificar no reconhecimento de letras. Sendo assim, segundo Scliar-Cabral (2013), os neurônios da visão precisam ser treinados para disimetrizar os traços que compõem as letras através de práticas pedagógicas que explicitem quantos e quais são os traços invariantes que compõem as letras do alfabeto.

Dessa forma, para aprender a ler, é necessário se desprender da leitura logográfica, e adquirir um conjunto de habilidades neurais, cognitivas e linguísticas que envolvem o processamento visual das palavras, bem como seu o processamento fonológico e lexical.

Metodologia

O presente estudo faz parte de uma pesquisa maior, que investiga o impacto da pandemia da COVID-19 no desenvolvimento linguístico e na aprendizagem da leitura em

crianças em idade escolar. Todavia, para este trabalho, utilizaram-se os dados de um dos testes aplicados na primeira etapa da pesquisa realizados com dois grupos de crianças dos municípios de Belém/PA e Cruzeiro do Sul/AC. Destacamos que esta investigação foi submetida e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Acre (UFAC), com parecer favorável através do CAAE nº 64068122.1.0000.5010.

Foram selecionados 16 participantes (sendo oito meninas e oito meninos), em cada cidade, a saber, Belém – PA e Cruzeiro do Sul – AC, totalizando 32 participantes. Os participantes foram escolhidos a partir dos seguintes critérios de inclusão: crianças brasileiras, falantes nativas de português, matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada em cada um dos municípios; e exclusão: crianças indígenas; crianças cegas ou surdas, ou com problemas de visão ou audição não corrigidos; e crianças com laudos médicos que indicassem alguma deficiência, transtorno neurológico ou de aprendizagem. Os participantes da pesquisa têm idade entre oito e nove anos (entre 98 e 117 meses), tendo os de Belém média de idade de 8,7 anos (104,5 meses), enquanto os de Cruzeiro do Sul 8,6 anos (103,5 meses).

As crianças, primeiramente, tiveram autorização de seus pais ou responsáveis legais para participar da pesquisa, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, também, aceitaram por si próprias participar da pesquisa por meio do Termo de Assentimento (TA).

Aplicamos o Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras – TCLPP (Seabra; Capovilla, 2010) a fim de avaliar a competência de leitura silenciosa de palavras dos participantes, uma vez que o teste serve de coadjuvante para diagnóstico diferencial de transtornos de aquisição de leitura.

No TCLPP, o processamento cognitivo requer diferentes competências, como a estratégia ideovisual ou logográfica, a estratégia fonológica ou perilexical, e a estratégia lexical. Diante disso, o padrão de resposta permite identificar o estágio de desenvolvimento da leitura ao longo das etapas logográfica, alfabética e ortográfica, respectivamente.

O TCLPP é um teste psicolinguístico realizado em papel e lápis composto por oito itens de treino e 70 itens experimentais. Todos os itens são compostos por um par formado por uma figura em preto em branco e uma sequência de caracteres em caixa alta centralizada logo

abaixo da figura correspondente. Essa sequência de caracteres pode ser uma palavra do português ou uma pseudopalavra.

Figura 1 – Exemplos de itens experimentais do TCLPP



Fonte: Seabra; Capovilla (2010, p. 9)

O TCLPP é distribuído em sete condições (Seabra; Capovilla, 2010): i) Corretas Regulares (CR), que são palavras ortograficamente corretas, semanticamente corretas e grafofonemicamente regulares e que devem ser aceitas (ex.: FADA sob a figura de fada); ii) Corretas Irregulares (CI), que são palavras ortograficamente corretas, semanticamente corretas e grafofonemicamente irregulares e que devem ser aceitas (ex.: BRUXA sob a figura de bruxa); iii) Vizinhas Semânticas (VS), Palavras ortograficamente corretas mas semanticamente incorretas e que devem ser rejeitadas (ex.: TERRA sob a figura de árvore); iv) Vizinhas Visuais (VV), que são pseudopalavras ortograficamente incorretas, com trocas visuais e que devem ser serem rejeitadas (ex.: GAIO sob a figura de gato); v) Vizinhas Fonológicas (VF), que são pseudopalavras ortograficamente incorretas, com trocas fonológicas e que devem ser rejeitadas (ex.: MÁCHICO sob a figura de mágico); vi) Pseudopalavras Homófonas (PH), que são Pseudopalavras ortograficamente incorretas, embora homófonas a palavras semanticamente corretas e que devem ser rejeitadas (ex.: MININU sob a figura de menino); vii) Pseudopalavras Estranhas (PE), que são Pseudopalavras ortograficamente incorretas e estranhas, tanto fonologicamente quanto visualmente e que devem ser rejeitadas (ex.: CATUDO sob a figura de tênis).

O presente estudo tem como variável dependente a resposta dos participantes no TCLPP, e como variáveis independentes as condições dos itens experimentais do TCLPP (sete condições: CR, CI, VS, VV, VF, PH, PE), a idade (em meses) e o sexo (feminino ou masculino) dos participantes, bem como a cidade em que foi realizado o teste (Belém – PA ou Cruzeiro do Sul – AC).

Os dois grupos realizaram a tarefa em julho de 2023. Os participantes foram dispostos em uma mesma sala. Cada participante recebeu os materiais impressos do TCLPP, lápis e borrachas. A instrução que receberam foi que se tratava de um “jogo”, e não um “teste”, para que, assim, os participantes não se sentissem pressionados psicologicamente em suas respostas. Foi-lhes explicado oralmente que deveriam marcar um C nos itens que consideravam corretos, ou seja, em que a sequência escrita correspondia corretamente à figura, e um X nos itens que consideravam incorretos, ou seja, em que a sequência escrita não correspondia corretamente à figura. Os pesquisadores realizaram os oito itens de treino junto com os participantes utilizando a lousa, e certificaram-se de que todos haviam entendido a tarefa. Em seguida, os participantes realizaram o TCLPP individualmente, sem ajuda dos pesquisadores. Ao concluírem a tarefa, devolveram os materiais para os pesquisadores.

Alguns participantes do grupo de Cruzeiro do Sul deixaram itens em branco (48 em 1071 tokens, correspondendo a 4,48% da amostra do grupo), que não foram computados nem como corretos e nem como incorretos na análise.

Foram elaborados modelos de regressão logística binomiais (0 para as respostas incorretas e 1 para as respostas corretas) através do *software* de estatística R, a fim de computarmos a probabilidade de as variáveis independentes serem capazes de explicar os resultados encontrados. Após isso, foram calculadas as frequências das respostas (corretas e incorretas) dos participantes.

Resultados e discussão

A avaliação do TCLPP é realizada a partir da contagem de erros (rejeitar os pares do tipo VS, VV, VF, PH e PE) e acertos (aceitar pares do tipo CR e CI) em cada um dos pares de item (palavra + figura). O TCLPP avalia a competência de leitura em três estratégias, sendo elas: (1) estratégia logográfica, de hemisfério cerebral direito de reconhecimento visual; (2) estratégia fonológica ou perilexical, de decodificação grafofonêmica; (3) estratégia lexical, de reconhecimento visual direto da forma ortográfica. Com base nisso, cada um dos subtestes poderá ser interpretado pelos participantes com o auxílio de uma dessas estratégias.

Os testes de regressão logística binomiais revelaram efeitos principais das seguintes variáveis: *Condições do TCLPP*, *Idade* e *Cidade* dos participantes. Não foram encontrados resultados estatisticamente significantes para a variável sexo dos participantes. Além disso,

não houve significância estatística nas interações entre as variáveis. A Tabela 1 reporta os resultados para a variável *Condições do TCLPP*.

Tabela 1 – Resultados regressão logística por condição do TCLPP

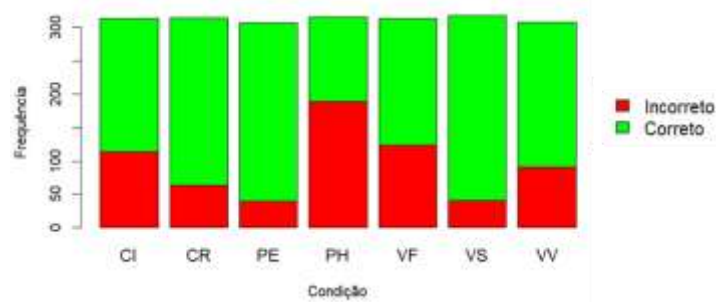
	β_0	erro padrão	z-valor	p-valor
Intercepto	0,56	0,11	4,79	<0,05
CR	0,80	0,18	4,40	<0,05
PE	1,36	0,20	6,57	<0,05
PH	-0,95	0,16	-5,84	<0,05
VF	-0,14	0,16	-0,85	0,39
VS	1,34	0,20	6,59	<0,05
VV	0,30	1,17	1,79	0,073

Fonte: elaboração própria (2025)

Segundo a Tabela 1, as condições do TCLPP que possuem maior probabilidade de serem acertadas em comparação com CI são, nesta ordem: PE, VS, CR, VV, VF, PH (sendo que as diferenças entre PH e VF e entre VS e VV não apresentaram significância estatística). Ou seja, os testes de regressão logística binomiais indicaram maior probabilidade de os participantes identificarem pseudopalavras ortograficamente incorretas e estranhas (ex.: XUNVACO sob a figura de sanfona), palavras ortograficamente corretas, mas semanticamente incorretas (ex.: TREM sob a figura de ônibus), palavras ortograficamente corretas, semanticamente corretas e grafofonemicamente regulares (ex.: TOMADA sob a figura de tomada), pseudopalavras ortograficamente incorretas, com trocas visuais (ex.: TERA sob a figura de pera), pseudopalavras ortograficamente incorretas, com trocas fonológicas (ex.: OFELHA sob a figura de ovelha), e pseudopalavras ortograficamente incorretas, embora homófonas a palavras semanticamente corretas (ex.: CINAU sob a figura de sinal), quando comparadas com palavras ortograficamente corretas, semanticamente corretas e grafofonemicamente irregulares (ex.: EXÉRCITO sob a figura de exército).

O Gráfico 1 ilustra os resultados da frequência da acurácia das respostas por condição do TCLPP.

Gráfico 1 – Acurácia das respostas por condição



Fonte: elaboração própria (2025)

No Gráfico 1, as frequências das respostas corretas e incorretas dos participantes estão representadas por condição no TCLPP. As condições em que os participantes apresentaram maior dificuldade em ordem decrescente foram: PH (189 respostas incorretas e 127 corretas), VF (124 respostas incorretas e 189 corretas), CI (114 respostas incorretas e 200 corretas), W (91 respostas incorretas e 217 corretas), CR (64 respostas incorretas e 251 respostas corretas), VS (41 respostas incorretas e 277 corretas) e PE (39 respostas incorretas e 268 corretas).

O alto índice de respostas incorretas na condição Pseudopalavras Homófonas (PH), (ex.: OSPITAU sob a figura de hospital), indica que a maioria dos participantes não alcançou o estágio ortográfico, responsável por desencadear a estratégia de leitura lexical, os participantes fizeram uso exclusivo da rota fonológica (Frith, 1990). Todavia, a condição PH demandava a utilização da estratégia de leitura lexical. Com isso, observa-se que, para a maior parte dos participantes, a estratégia de leitura lexical precisa ser ainda desenvolvida (Seabra; Capovilla, 2010).

Segundo Ehri (2005), a leitura alfabética consolidada [estratégia ortográfica] permite uma leitura mais rápida e menos custosa sob o ponto de vista cognitivo, pois o aprendiz passa a armazenar e acessar as palavras por inteiro ou por sílabas, sem precisar recorrer à rota fonológica, que é mais lenta, pois acontece de fonema em fonema.

O índice de respostas incorretas relativamente alto na condição Vizinhas Fonológicas (VF) (ex.: PIPOTA sob a figura de pipoca), confirma que os participantes utilizaram, preferencialmente, a rota fonológica ao longo do teste (Frith, 1990). Ressalta-se a dificuldade que os participantes tiveram em perceber as diferenças fonêmicas das palavras, o que significa uma possível falha na consciência fonêmica desses aprendizes, refletindo uma

dificuldade em reconhecer as unidades menores que a sílaba, isso é, os fonemas (Scliar-Cabral, 2013; Soares, 2018).

Por sua vez, os erros na condição Palavras Corretas Irregulares (CI) (ex.: CHAVE sob a figura de chave), confirmam que o princípio alfabético ainda não está plenamente consolidado nos participantes, pois as palavras difíceis sob o ponto de vista ortográfico, ou seja, com a presença de relações grafofonêmicas irregulares, não biunívocas, em que o mesmo som pode ser representado por mais de um grafema ou vice-versa, podem gerar dificuldades na leitura (Scliar-Cabral, 2013; Soares, 2018).

A dificuldade com a condição de Vizinhas Visuais (VV) (ex.: PAROUE sob a figura de parque) pode revelar uma dificuldade em reconhecer os traços que compõem as letras, levando a confundir as letras que possuem traços similares, pois tendem a simetrizá-las (Scliar-Cabral, 2013). Esse resultado também corrobora a hipótese de que a maioria dos participantes utiliza a rota fonológica e não a rota lexical na leitura (Frith, 1990).

Como podemos observar no Gráfico 1, as condições VS e PE foram as mais fáceis para os participantes. Tal resultado deve-se, provavelmente, ao fato de que o reconhecimento desses itens pode ser realizado através de qualquer uma das estratégias de leitura (logográfica, alfabética ou ortográfica). A forma visual das palavras corretas é significativamente diferente da forma visual do item escrito na logografia, tornando possível detectar erros com base em um padrão geral de percepção visual (Frith, 1990). Assim, tudo o que é necessário para o leitor responder corretamente a itens que usam trocas semânticas e pseudopalavras desconhecidas é que ele empregue uma das três estratégias (Capovilla, Capovilla; Suiter, 2004). A hipótese, no entanto, é que os participantes tenham feito mais uso de estratégia logográfica, que é o reconhecimento visual mais automático do desenho da palavra, funcionando com um ícone (Ehri, 2005). Isso demonstra que os participantes da pesquisa, em sua maioria, conseguiram fazer uso do primeiro estágio de leitura, o logográfico.

A variável *Idade* apresentou o seguinte resultado no modelo de regressão logística: $\beta_0 = -0,02$; EP = 0.009; z-valor = -2.209; p-valor = 0.027. Assim, para cada mês de idade, as chances de acerto no teste aumentaram em 2%. Para analisar a frequência das respostas por idade, os participantes foram divididos em dois grupos, o Grupo 1, com os 16 participantes mais jovens (de 98 até 102 meses), e o Grupo 2, com os 16 participantes mais velhos (de 103 a 117 meses).

Tabela 2 – Acurácia das respostas por idade

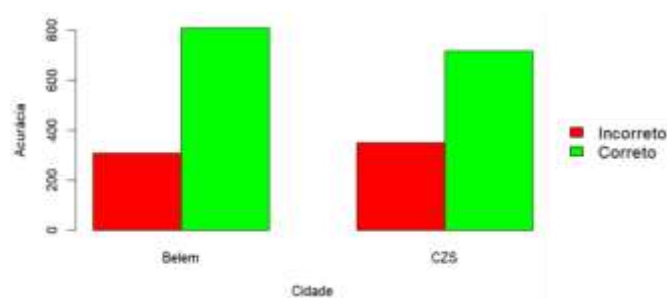
	Grupo 1	Grupo 2
Incorreto	335	327
Correto	750	779

Fonte: elaboração própria (2025)

Na Tabela 2, nota-se que os participantes mais velhos acertaram 29 itens a mais do que os participantes mais novos. O fato de as crianças mais velhas terem mais sucesso no TCLPP indica uma possível correlação entre a consciência fonológica e o princípio alfabético (Soares, 2018). A consciência fonológica vai evoluindo com as experiências cotidianas com a língua, especialmente as que envolvem a leitura. Partindo do pressuposto que crianças mais velhas tenham tido mais experiências sociais com a língua oral e com leitura, a hipótese é que essas crianças tenham suas habilidades de consciência fonológica mais desenvolvidas, ou pelo menos, suas habilidades de sensibilidade fonológica mais desenvolvidas, o que pode ajudá-las a apreender o princípio alfabético (Soares, 2018). Outra explicação pode estar no amadurecimento cognitivo das crianças mais velhas, necessário para que se desprendam do significado das palavras e percebam que língua escrita representa os sons da fala por meio de símbolos, relações abstratas mais complexas (Soares, 2018).

Já com relação à variável *Cidade*, em comparação ao grupo de participantes de Belém, os participantes de Cruzeiro do Sul tiveram o seguinte resultado no modelo probabilístico: $\beta_0 = -0,24$; EP = 0.09; z-valor = -2.641; p-valor = 0.008. Assim, para cada resposta certa do grupo de Belém, as chances de acerto no grupo de Cruzeiro do Sul foram de 24%. O Gráfico 2 ilustra a comparação das acurácias das respostas por cidade.

Gráfico 2 – Acurácia das respostas por cidade



Fonte: elaboração própria (2025)

Aprendizagem da leitura de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental da Região Norte

De acordo com o Gráfico 2, os participantes da cidade de Belém apresentaram maior acurácia em suas respostas, com 310 respostas incorretas e 810 respostas corretas, enquanto os participantes da cidade de Cruzeiro do Sul tiveram 352 respostas incorretas e 719 corretas.

Os resultados revelam que o estrato socioeconômico das crianças pode impactar em suas habilidades de leitura. A escola de Cruzeiro do Sul, localiza-se na zona rural de uma cidade do interior do Acre, considerado, em 2023, o segundo estado mais pobre do país, depois do Maranhão, de acordo com a Síntese de Indicadores Sociais, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no final de 2023. O Acre foi o único estado brasileiro em que a pobreza e extrema pobreza cresceram de 2022 para 2023, segundo o Instituto Jones dos Santos Neves, do Espírito Santo, tomando como base os dados divulgados pelo IBGE em abril de 2024. A situação econômica e social do Pará, apesar de também ser considerada complicada, como a maioria dos estados na Região Norte, ainda consegue ser melhor que a de Cruzeiro do Sul. A comparação dos dados socioeconômicos dos participantes seria necessária, no entanto, a fim de comprovar esta hipótese.

Conclui-se que os resultados da pesquisa mostraram que a maioria das crianças participantes ainda não faz uso da estratégia de leitura ortográfica, o que explica o alto índice de erros na condição PH do TCLPP; mas utilizam-se de apenas duas estratégias: a logográfica e alfabética (Frith, 1990). E no caso da leitura alfabética, de acordo com Ehri (2005), esses participantes estariam na “fase alfabética parcial”, não tendo atingido a “fase alfabética completa”, uma vez que a relação grafofonêmica ainda não está bem estabelecida em todas as letras. Percebe-se que as crianças participantes deste estudo têm mais facilidade para identificar os fonemas iniciais e finais das palavras, pois são mais fáceis de notar. Isso pode ser corroborado pelo elevado índice de erros nas condições VF e CI. Finalmente, nota-se que algumas crianças ainda apresentam dificuldades para reconhecer os traços que compõem as letras (Scliar-Cabral, 2013), o que pode ser visto pelo relativamente alto índice de erros na condição VV.

Dessa forma, faz-se necessário que os professores dos aprendizes participantes da pesquisa realizem intervenções pedagógicas para suprir as necessidades individuais desses estudantes, com atividades que estimulem: i) aprendizagem da ortografia do português; ii) habilidades de consciência fonêmica e grafofonêmica, e iii) atividades de reciclagem neuronal, de modo que esses jovens leitores aprendam a disimetrizar os traços que compõem as letras.

A leitura ortográfica, pela rota lexical, deve ser alcançada, segundo Alves e Finger (2023), através do contato massivo com a leitura. Os autores explicam que o professor deve fazer clara distinção entre os erros de escrita e os erros de ortografia nas produções de seus alunos. Os últimos correspondem à condição PH do teste TCLPP. Porém isto não significa que os erros ortográficos devam ser superestimados ou ignorados pelos professores, mas que sejam remediados através de intervenções práticas de ortografia sistemáticas em sala de aula, de preferência lúdicas.

Alves e Finger (2023) defendem que as crianças devem chegar à leitura alfabética no primeiro ano do Ensino Fundamental, através do desenvolvimento da consciência grafofonológica. Alves e Finger (2023) sugerem algumas atividades no nível intrassilábico, justamente o ponto crítico da leitura de alguns jovens leitores desta pesquisa. Os autores sugerem atividades de: a) identificar/apontar aliterações (ex.: PLACA e PLUMA); b) identificar/apontar palavras que rimam apresentando sons iguais desde a vogal ou ditongo tônico até o último fonema, chamado de rima da palavra pelos autores (ex.: MATA e LATA).

Alves e Finger (2023) ressaltam que no caso da rima da palavra, as crianças conseguem reconhecê-las desde muito cedo (cerca dos 3 anos de idade), em uma fase anterior à consciência silábica; e c) identificar/apontar sílabas que rimam (ex.: ANZOL e CARACOL). Brincar com aliterações e rimas tanto na identificação quanto na produção pode ser uma tarefa muito divertida para as crianças, podendo ser estimuladas no contexto familiar também.

Os autores salientam que os materiais didáticos devem ser reais e presentes no cotidiano dos estudantes. Não se trata de ensinar as relações grafofonêmicas como se fazia nas antigas cartilhas em frases do tipo “Ivo viu a uva”; ao contrário, deve-se utilizar livros de histórias, versinhos, trava-línguas, parlendas, canções e materiais autênticos para que a relação fonema e grafema seja trabalhada em sala. O professor pode elaborar jogos de figuras, baralhos e dados de modo a explicitar para os estudantes que os grafemas representam o sistema de sons da nossa língua e que podem ser reorganizados e recombinaados em unidades maiores. Os autores concordam com Cagliari (2022), no que diz respeito à reflexão sobre a língua, estimulando as crianças na percepção e identificação dos pares mínimos da língua (ex.: PATO, BATO, GATO, MATO, FATO, RATO), para que se note que as distinções fonológicas acontecem a partir de uma única base discreta.

Finalmente, de acordo com Scliar-Cabral (2013), o treino de reciclagem dos neurônios pode ser realizado em sala de aula pelo professor mostrando aos aprendizes quantos são e quais são os traços invariantes que compõem as letras. Segundo a autora, são oito os traços que compõem as letras do alfabeto latino (a reta |, o círculo O, a bengalinha ʝ, o semicírculo C, a ferradura U, o semioval ɹ, o til ~ e o ponto.).

Além disso, Scliar-Cabral (2013) afirma que os alfabetizandos precisam compreender que as letras são compostas por retas e as curvas que apresentam pequenas diferenças na direção, direita e esquerda e de cima para baixo, além do acréscimo de traços e como eles se unem. Segundo a autora, os professores podem pedir para que os jovens leitores percorram com os dedos no papel o traçado das letras ao mesmo tempo em que realizam seus fonemas em voz alta (no caso de fonemas não contínuos, deve-se repetir à sílaba, pois é impossível produzir esses fonemas sozinhos).

Sendo assim, ressalta-se aqui o importante papel dos professores alfabetizadores, bem como dos cursos de formação de professores, que precisam contemplar em seus currículos noções básicas de Linguística, mais especialmente de Fonologia. Além disso, é possível perceber que os professores também precisam lançar mão de conhecimentos provenientes das pesquisas em Neurociência e da Psicolinguística para que tenham sucesso no desafio que é ensinar a aprender a ler.

Considerações finais

A leitura afeta diretamente a vida de todos os que estão inseridos numa sociedade letrada, gráfica, icônica como a nossa: todos nós temos o que ler o tempo inteiro, em diferentes espaços/contextos sociais. No ambiente escolar, a leitura é um importante instrumento para a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos científicos, nas mais diversas disciplinas. Todavia, ao longo dos anos, avaliações em larga escala revelam uma grande parcela de estudantes brasileiros em idade escolar com sérios problemas relacionados às habilidades de leitura e escrita.

Nesse contexto, este estudo investigou as dificuldades na leitura de palavras isoladas de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas da Região Norte. Por meio do Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras - TCLPP (Seabra e Capovilla, 2010), que avalia a competência de leitura silenciosa e auxilia no diagnóstico de transtorno de aquisição de leitura, observaram-se as estratégias de leitura (logográfica,

alfabética ou ortográfica) utilizadas por 32 crianças residentes nas cidades de Belém – PA e Cruzeiro do Sul – AC.

Dentre os principais resultados do estudo, pode-se destacar que: a) a maioria dos participantes ainda não faz uso da estratégia de leitura ortográfica, utilizando-se, preferencialmente, das estratégias logográfica e alfabética; b) dentre os participantes em fase de leitura alfabética, de acordo com Ehri (2005), esses estariam na “fase alfabética parcial”, visto que a relação grafofonêmica ainda não está bem estabelecida em todas as letras; c) os participantes têm mais facilidade para identificar os fonemas iniciais e finais das palavras, porém, algumas crianças ainda apresentam dificuldades para reconhecer os traços que compõem as letras.

Por fim, destaca-se que, para o desenvolvimento eficiente das habilidades de leitura de crianças em processo de alfabetização, são imperativas intervenções pedagógicas que visem ao desenvolvimento do conhecimento linguístico e metalinguístico de língua materna. Destacamos, ainda, que é necessário considerar a promoção a respeito das noções básicas de Linguística para os docentes, mais especialmente, de Fonologia, além da abordagem Psicolinguística em compreensão leitora e o conhecimento de estratégias de leitura associadas a práticas pedagógicas.

Referências

- ADAMS, Marilyn Jager. Modeling the connections between word recognition and reading. In: ALVERMANN, Donna E.; UNRAU, Norman J.; RUDELL, Robert B. (eds.) **Theoretical Models and Processes of Reading**. 6.ed. Newark: International Reading Association, 2013. p. 783-806.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel; FINGER, Ingrid. **Alfabetização em contextos monolíngue e bilíngue**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.
- AMENTA, Simona; CREPALDI, Davide. Morphological Processing as We Know It: an analytical review of morphological effects in visual word identification. **Frontiers In Psychology**, [S.L.], v. 3, n. 232, p. 1-12, jun. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00232>. Acesso em: 28 mar. 2026.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Práticas de alfabetização de crianças e formação de alfabetizadores. In: FARIA, Evangelina; SILVA, Wagner Rodrigues (orgs.). **AlfabetizaAÇÕES**. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 16-41.
- CAPOVILLA, Alessandra Gotuzzo Seabra, CAPOVILLA, Fernando César, SUITER, Ingrid. Processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldade de leitura. **Psicologia em Estudo**, n.9, v.3, p. 449-458, dez. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413->

73722004000300013. Acesso em: 28 mar. 2026.

DEHAENE, Stanlislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica nossa capacidade de ler. Consultoria, tradução e supervisão de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

EHRI, Linnea Carlsson. Learning to read words: theory, findings, and issues. **Scientific Studies of Reading**, v.9, n.2, p. 167-188, 2005.

EHRI, Linnea Carlsson; SOFFER, Alfred. Graphophonemic Awareness: Development in Elementary Students. **Scientific Studies of Reading**, v. 3, n. 1, p. 1-30, 1999.

FERREIRA, Marco; HORTA, Inês Vasconcelos. Leitura - Dificuldades de aprendizagem, ensino e estratégias para o desenvolvimento de competências. **Da Investigação às Práticas**, n.5, v.2, p. 144-154, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.25757/invep.v5i2.85>. Disponível em: 28 mar. 2026.

FLETCHER, Jack M.; LYON, G. Reid; FUCHS, Lynn S.; BARNES, Marcia A. **Learning disabilities**: from identification to intervention. 2.ed. The Guilford Press: New York, 2018.

FRITH, Uta. Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In: PATTERSON, Karalyn E.; MARSHAL, John C.; COLTHEART Max (eds.) **Surface Dyslexia**: neurological and cognitive studies of phonological readings. London: Erlbaum, 1985. p. 301-314.

FRITH, Uta. **Dyslexia as a developmental disorder of language**. London: MRC, Cognitive Development Unit, 1990.

JUSTI, Cláudia Nascimento Guaraldo; JUSTI, Francis Ricardo dos Reis. Os efeitos da lexicalidade, frequência e regularidade na leitura de crianças falantes do português brasileiro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n.22, v.2, p. 163-172, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000200001>. Acesso em: 28 mar. 2026.

LIBERMAN, Alvin Meyer. The relation of speech of reading and writing. In: DE GELDER, Beatrice; MORAIS, José (eds.). **Speech and Reading**: a comparative approach. Hove: Erlbaum; Taylor and Francis, 1995. p. 17-31.

MORAIS, José; KOLINSKY, Règine. The consequences of phonemic awareness. In: DE GELDER, Beatrice; MORAIS, José (eds.). **Speech and reading**: a comparative approach. Hove: Erlbaum; Taylor and Francis, 1995. p. 17-31.

OLIVEIRA, Bruno Stefani Ferreira de. **A relação da consciência morfológica com o processamento morfológico e a leitura**. 2015. 84 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Ich – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/311>. Acesso em: 28 mar. 2026.

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

SEABRA, Alessandra Gotuzzo; CAPOVILA, Fernando César. **Teste de competência de leitura de palavras e pseudopalavras: TCLPP**. São Paulo: Memnon, 2010.

SILVA, Merian Correia da. Impactos da pandemia de COVID-19 na aprendizagem de crianças e adolescentes. **Research Society and Development**, v. 11, n. 5, abr, 2022.
<https://doi.org/10.33448/rsd-v11i5.27837>. Acesso em: 28 mar. 2026.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1.ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2018.

Sobre as autoras

Michele Calil dos Santos Alves

Professora do Departamento de Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora em Linguística pela mesma instituição na linha Linguagem, Mente e Cérebro com doutorado sanduíche na Universidade de Maryland. Desenvolve pesquisas na área de Psicolinguística Experimental, sobretudo em processamento da leitura. Atua como vice-líder no Laboratório de Linguagem, Cognição e Ensino - LINCE.

E-mail: michelecalil@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9514-6795>

Ana Paula Martins Alves Salgado

Atualmente, é professora do Curso de Letras/Língua Portuguesa da Universidade Federal Rural da Amazônia, campus Belém. Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, com doutorado sanduíche na Universidade Aberta da Catalunha. Desenvolve pesquisas nas áreas de Aquisição, Desenvolvimento e Processamento da Linguagem, Psicolinguística Experimental, Linguística Aplicada e Avaliação da Aprendizagem. Coordenadora do Laboratório de Investigação em Aquisição e Processamento da Linguagem - LABILIN.

E-mail: anamarinsalves@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1762-8852>

Karen Rie Ichijo

Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal Rural da Amazônia. Foi bolsista do projeto de pesquisa intitulado: O processamento linguístico de crianças com desenvolvimento típico ou atípico de linguagem à luz da Psicolinguística Experimental. Desenvolve pesquisas nas áreas de Aquisição, Processamento e Desenvolvimento da Linguagem e Psicolinguística Experimental. Membro do grupo de pesquisa Laboratório de Investigação em Aquisição e Processamento da Linguagem - LABILIN.

E-mail: karenrie.kri23@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0479-8868>

Recebido em: 05/03/2025

Aceito para publicação em: 19/01/2026