

Tipologia de erros de leitura de escolares brasileiros considerados bons leitores*****

Reading errors typology of Brazilian students considered good readers

Clara Regina Brandão de Ávila*
Adriana de Souza Batista Kida**
Carolina Alves Ferreira de Carvalho***
Juliana Faleiros Paolucci****

* Fonoaudióloga. Doutora em Distúrbios da Comunicação Humana pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Professora Associada do Departamento de Fonoaudiologia da Unifesp. Endereço para correspondência: Rua Botucatu, 802 - São Paulo - SP - CEP 04023-062 (clara@clarabrandaodeavila.fnd.br).

** Fonoaudióloga. Doutoranda em Distúrbios da Comunicação Humana pela Unifesp.

***Fonoaudióloga. Mestre em Distúrbios da Comunicação Humana pela Unifesp.

**** Fonoaudióloga. Mestranda em Distúrbios da Comunicação Humana pela Unifesp.

*****Trabalho realizado no Núcleo de Ensino Assistência e Pesquisa em Escrita e Leitura (NEAPEL) do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal de São Paulo.

Artigo Original de Pesquisa

Artigo Submetido a Avaliação por Pares

Conflito de Interesse: não

Recebido em 05.10.2008.
Revisado em 20.01.2009; 19.05.2009.
Aceito para Publicação em 02.10.2009.

Abstract

Background: assessment of oral reading. Aim: to characterize, according to the variables of public or private school and literacy, the types of errors in word reading presented by typical elementary/middle school students considered competent readers by their teachers. Method: participants of this study were 151 students with ages ranging between 8 and 12 years, from the 4th to the 7th grade of public and private schools. The students read a list of 38 words. The oral readings were transcribed and the errors analyzed according to their frequency. The frequency of errors was calculated based on the possibilities of errors presented by the used word list. Results: the obtained results gave evidence to the errors presented by typical students of both public and private schools from all of the tested grades. There was a statistically significant progressive reduction in errors of orthographic decoding according to literacy ($p < 0.0001$). Considering the groups, students from private schools presented fewer errors of global orthographic decoding when compared to students from public schools ($p < 0.0001$). Conclusion: the results suggest that reading errors are part of the learning process of orthographic decoding rules. These errors are progressively overcome with literacy. The domain of orthographic decoding independent of the context occurred more prematurely than that which is dependent of the grapheme context.

Key Words: Reading; Assessment; Speech-Language and Hearing Sciences.

Resumo

Tema: avaliação da leitura oral. Objetivo: caracterizar, segundo as variáveis rede de ensino e escolaridade, os tipos de erro na leitura de palavras isoladas, apresentados por escolares típicos do ensino fundamental, considerados competentes por seus professores. Método: participaram da pesquisa 151 escolares com idade entre oito e doze anos, matriculados do quarto ao sétimo ano do ensino fundamental das redes pública e particular. Os escolares leram uma lista com 38 palavras. As leituras orais foram transcritas e os erros analisados, segundo a frequência de erros cometidos calculada com base na possibilidade de erros oferecida pela lista apresentada. Resultados: os resultados encontrados evidenciaram a presença de erros quando analisadas as leituras dos escolares típicos de ambas as redes de ensino e de todas as séries estudadas. Houve redução progressiva e estatisticamente significante dos erros de decodificação ortográfica em função da progressão da escolaridade ($p < 0,0001$). Considerando a rede de ensino, os escolares da rede particular apresentaram menor número de erros que os de escola pública quando comparado o desempenho na decodificação ortográfica global na prova de leitura de palavras ($p < 0,0001$). Conclusão: os resultados demonstraram que os erros de leitura fazem parte do aprendizado das regras de decodificação ortográfica e são superados, progressivamente, com o aumento da escolaridade. O domínio da decodificação da ortografia independente do contexto ocorreu mais precocemente que o da dependente do contexto grafêmico.

Palavras-Chave: Leitura; Avaliação; Fonoaudiologia.

Referenciar este material como:



Ávila CRB, Kida ASB, Carvalho CAF, Paolucci JF. Tipologia de erros de leitura de escolares brasileiros considerados bons leitores. 2009 out-dez;21(4):320-5.

Introdução

Procedimentos adequados podem identificar o nível de leitura ou a presença de problemas de decodificação e/ou compreensão quando o leitor não é competente. A literatura indica a aplicação de, no mínimo, duas provas para essa avaliação: uma que envolve o reconhecimento de palavras e pseudopalavras isoladas, outra que demanda a leitura de textos¹⁻². Estas são tarefas imprescindíveis para a investigação das capacidades de leitura e para o diagnóstico clínico de alterações.

Atualmente, parâmetros quantitativos de velocidade (número de palavras lidas por minuto) e acurácia (exatidão) são os mais freqüentemente utilizados no diagnóstico dos transtornos da leitura e na caracterização da fluência do leitor³⁻¹⁰, sendo um indicador robusto das competências de decodificação¹¹. Embora seus parâmetros tenham fundamental importância no diagnóstico e na determinação do nível de leitura, estes são quantitativos e não explicam como o leitor processa informações ao reconhecer palavras e como progressivamente domina a decodificação ortográfica. Assim, caracterizar os erros cometidos na leitura de palavras pode informar sobre as estratégias utilizadas ou problemas a elas inerentes¹²⁻¹⁶ e contribuir para a compreensão do processo normal do aprendizado da leitura ou das suas alterações.

Estudos e instrumentos de avaliação internacionais apresentaram diferentes propostas para a categorização dos erros na leitura, sendo parte destinada à análise da leitura de itens isolados¹³⁻¹⁵ e outras à de textos¹⁷⁻¹⁸.

Poucas pesquisas analisaram o tipo de erro na leitura no Português Brasileiro (PB). Em 2001, Pinheiro e Rothe-Neves¹⁹ reafirmaram a existência de diferentes efeitos de características psicolinguísticas das palavras sobre a leitura. Em 2004, Capovilla, Capovilla e Suiter²⁰ avaliaram crianças com e sem dificuldade de leitura, e pelo padrão de rejeição ou não-rejeição a itens de pares de palavras e pseudopalavras homófonas identificaram as estratégias de leitura empregadas. Estes dois estudos, realizados com a leitura de itens isolados de crianças típicas e com alterações do aprendizado, alertaram para a possibilidade de conhecer, por meio da análise da tipologia do erro, processos subjacentes, quando se considera o erro como uma tentativa de ler corretamente. Esta tentativa, observada freqüentemente nos estágios iniciais do aprendizado, deve ser superada ou modificar o seu padrão com a progressão da escolaridade.

Pesquisas brasileiras encontraram discrepâncias na leitura entre escolares da rede particular e pública de ensino, reforçadas pela hipótese de interferências de diferenças sócio-culturais sobre o aprendizado²¹⁻²². Estas devem ser estudadas para que se compreenda melhor se interferem na competência leitora desses dois contextos sócio-culturais.

O objetivo do presente estudo é caracterizar, segundo as variáveis rede de ensino e escolaridade, os tipos de erro na leitura de palavras isoladas, apresentados por escolares típicos do ensino fundamental.

Método

Pesquisa aprovada pelo comitê de ética em pesquisa Unifesp (número 1045/05).

Seleção da amostra

Ao início do primeiro semestre letivo foram avaliados 197 escolares, meninos e meninas (8 a 12 anos), matriculados em classes regulares de quarto ao sétimo ano do Ensino Fundamental, indicados pelos professores²²⁻²³, a quem foi solicitada a seleção dos melhores leitores de cada série, considerando os seguintes critérios de exclusão: presença de queixas ou indícios de dificuldades no aprendizado da leitura, da escrita ou das demais disciplinas; história de retenção em qualquer série escolar; indícios ou sinais de déficits ou alterações auditivas, visuais e neurológicas; indícios ou sinais de alterações cognitivas, de distúrbios psicoafetivos ou transtornos globais do desenvolvimento; não assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

Do total de escolares, 75 eram da rede particular (RPA) e 122 da rede pública de ensino (RPU) do município de São Paulo. Para confirmar a indicação dos professores procedeu-se à análise da velocidade de leitura de palavras de cada escolar, que evidenciou a possibilidade de participação de 151 escolares, cujas médias de velocidade foram comparadas aos resultados encontrados por Ávila et al²⁴ para itens isolados. Assim, na RPA observaram-se valores de média entre 55,3 e 61,5 ppm, e na RPU, de 38,2 a 60,1 ppm, do quarto ao sétimo ano.

A amostra final foi composta por 80 escolares típicos da RPU (65% meninas) e 71 da RPA de ensino (52% meninas), com a seguinte distribuição: quarto ano: 18 e 20; quinto ano: 19 e 20; sexto ano: 19 e 20; sétimo ano: 15 e 20 participantes da escola pública e particular, respectivamente.

Material e procedimento

A avaliação constou da leitura em voz alta de uma lista de 38 palavras: bota, laço, povo, bife, apito, fava, ganso, valsa, salame, mesada, deusa, carro, crescer, cenoura, cravo, ciclo, esgoto, assistir, depôs, fiz, texto, exagero, deixa, gente, gilete, alguém, sagu, joelho, guerra, hífen, lâmpada, ênfase, calma, sagüi, xale, próximo, oxítona, absoluto. Esta lista resultou da adaptação do material lingüístico proposto por Ramos²². Estas modificações permitiram a utilização de todas as regras de decodificação do sistema ortográfico brasileiro. A lista, balanceada quanto à extensão e frequência foi impressa em tinta preta, caixa alta, fonte Arial 12 e espaçamento duplo entre os estímulos, em fundo branco. As palavras da lista foram dispostas verticalmente.

A análise, categorização e quantificação dos erros foram baseadas em Goulandris¹³, Goikoetxea¹⁴ e Ramos²² considerando as adaptações para o PB a partir das regras de decodificação ortográfica²⁵. Assim, consideraram-se como possíveis os seguintes tipos de erros:

. T1 - Troca por palavra visualmente similar¹³: quando houve leitura da palavra apresentada como se fosse outra ortograficamente semelhante. A classificação resultou em duas subcategorias diferentes: uma decorrente de falhas na leitura das sílabas finais da palavra (exemplo: exagero lido como exagerado), e outra decorrente de falhas na leitura das sílabas iniciais (primeira sílaba para palavras dissilábicas; primeira e segunda sílabas para palavras di, tri e polissilábicas, exemplo: oxítona lida como azeitona);

. T2 - Regularizações²²: quando as palavras irregulares, com valores da letra "x" foram lidas como regulares (com valor sonoro do dígrafo -ch). Exemplo: exagero lida como echagero;

. T3 - Desrespeito à regra de correspondência grafo-fonêmica independente do contexto^{13,22}: quando se observou a substituição de consoantes, que mantêm relação unívoca com um fonema, ou de vogais durante a leitura de palavras, que ocasionou a leitura incorreta. Exemplo: ganso lida como canso.

. T4 - Omissões e adições¹⁴: quando vogais ou consoantes foram omitidas ou adicionadas;

. T5 - Falhas de aplicação de regras ortográficas²²: quando o erro ocorreu por falha no uso das regras de correspondência dependente do contexto grafêmico. Exemplos: mesada lida como messada; gemada lida como guemada;

. T6 - Inversões de seqüência¹⁴: quando algumas letras presentes no estímulo alvo foram lidas em seqüência inversa. Exemplo: esgoto lida como egosto;

. T7 - Erro quanto ao emprego da tonicidade¹⁴: quando houve atribuição correta do valor sonoro dos grafemas, mas erro na identificação da sílaba tônica. Exemplo: xale lida como chalé;

. T8 - Erro por desrespeito ao sinal gráfico de acentuação¹⁴: quando houve atribuição correta do valor sonoro dos grafemas da palavra, mas erros no emprego adequado da tonicidade determinada pelo sinal de acentuação. Exemplo: lâmpada lida como lampada;

. T9 - Erros complexos¹⁴: quando mais de um erro ocorreu em uma mesma palavra;

. T10 - Recusas: quando a criança se recusou a ler a palavra apresentada.

As leituras foram realizadas individualmente e gravadas (MP4 marca Onda) para análise posterior. Não foi estabelecido tempo limite, nem restringido o acompanhamento com apoio digital durante a leitura.

As gravações, ouvidas e transcritas por uma única fonoaudióloga permitiram a identificação, classificação e cômputo dos totais de erros cometidos por categoria e em toda a prova de leitura.

Posteriormente, identificaram-se as possibilidades de erros para todas as palavras segundo cada categoria proposta e para o total da prova - troca por palavra visualmente similar: 38; regularizações: 6; desrespeito à regra de correspondência grafo-fonêmica: 38; omissões e adições: 38; falhas na aplicação de regras ortográficas: 30; inversões de seqüência: 39; erro quanto ao emprego da tonicidade: 38; erro por desrespeito ao sinal gráfico: 8; erros complexos: 38; recusa: 38.

A seguir, calculou-se a frequência de erros total e por categoria. Após estes cálculos, deu-se início à análise estatística:

$$\text{Frequência de erros} = \frac{\text{número x de erros cometidos (por categoria ou no total)} \times 100}{\text{número x de erros possíveis (por categoria ou no total)}}$$

Resultados

Utilizou-se o *Statistical Analysis System* em sua versão 13.0. Aplicaram-se as análises de medidas de tendência central (média e desvio padrão) e de variância - ANOVA. O nível de significância adotado para este estudo foi de 0,05. As respostas estatisticamente significantes estão marcadas em negrito e com asterisco.

Os resultados evidenciaram a presença de erros nas leituras de todos os escolares típicos de ambas as redes de ensino e de todas as séries estudadas.

A análise do desempenho geral na prova de leitura de palavras mostrou uma redução

progressiva e estatisticamente significativa dos erros T1, T3, T5, T6, T8 de decodificação ortográfica, em função da progressão da escolaridade ($p < 0,0001$), conforme a Tabela 1. Observou-se, igualmente, uma redução da frequência de todos os tipos de erros quando comparados os desempenhos do quarto e sétimo anos, exceto do erro T10, ausente na leitura dos escolares de todas as séries estudadas.

Considerando a rede de ensino, os escolares da RPA apresentaram menor número de erros que os de RPU quando comparado o desempenho na leitura do total de palavras ($p < 0,0001$), segundo a Tabela 2. Ao considerar os tipos de erros, observou-se menor frequência para as categorias T1, T4, T7 e T8 na leitura de palavras realizada por escolares da RPA.

TABELA 1. Distribuição das médias de frequência de erros e desvios-padrão na leitura de palavras segundo a escolaridade.

| Tipologia de Erros na Leitura | Quarto Ano | | Quinto Ano | | Sexto Ano | | Sétimo Ano | | Efeito da Escolaridade |
|-------------------------------|------------|-------|------------|-------|-----------|-------|------------|------|------------------------|
| | \bar{x} | dp | \bar{x} | dp | \bar{x} | dp | \bar{x} | dp | P-Valor |
| T1 | 1,79 | 2,04 | 1,54 | 1,98 | 1,14 | 1,79 | 0,45 | 1,18 | 0,0069 * |
| T 2 | 3,51 | 7,90 | 2,57 | 6,10 | 2,14 | 6,82 | 0,48 | 2,82 | 0,2275 |
| T 3 | 1,24 | 2,42 | 0,20 | 0,70 | 0,67 | 1,57 | 0,15 | 0,61 | 0,0077 * |
| T 4 | 0,62 | 1,28 | 0,33 | 1,08 | 0,40 | 0,95 | 0,00 | 0,00 | 0,0700 |
| T 5 | 1,04 | 1,74 | 1,36 | 2,26 | 0,59 | 1,50 | 0,28 | 0,94 | 0,0365 * |
| T 6 | 0,48 | 1,19 | 0,07 | 0,42 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,0030 * |
| T 7 | 1,94 | 2,58 | 1,55 | 1,89 | 1,55 | 1,88 | 1,04 | 1,45 | 0,2620 |
| T 8 | 12,83 | 10,27 | 11,22 | 11,03 | 10,24 | 11,77 | 5,36 | 9,24 | 0,0110 * |
| T 9 | 1,10 | 1,43 | 0,64 | 1,68 | 0,40 | 0,95 | 0,52 | 1,06 | 0,0731 |
| T 10 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | a |
| TT | 1,53 | 1,03 | 1,02 | 0,70 | 0,88 | 0,73 | 0,48 | 0,54 | < 0,0001 * |

Legenda: \bar{x} = média aritmética; dp = desvio padrão; a = não pode ser computado porque pelo menos a variável é constante; TT = total de erros.

TABELA 2. Distribuição das médias de frequências de erros e desvios-padrão na leitura de palavras segundo a rede de ensino.

| Tipologia Erros na Leitura | Quarto Ano | | | | Quinto Ano | | | | Sexto Ano | | | | Sétimo Ano | | | | Efeito da Rede de Ensino |
|----------------------------|------------|------|-----------|------|------------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|------------|------|-----------|------|--------------------------|
| | RPU | | RPA | | RPU | | RPA | | RPU | | RPA | | RPU | | RPA | | |
| | \bar{x} | dp | \bar{x} | dp | \bar{x} | dp | \bar{x} | dp | \bar{x} | dp | \bar{x} | dp | \bar{x} | dp | \bar{x} | dp | |
| T1 | 2,5 | 2,33 | 1,02 | 1,32 | 1,90 | 2,24 | 1,11 | 1,60 | 1,32 | 1,81 | 0,97 | 1,80 | 0,79 | 1,50 | 0,0 | 0,0 | 0,0028 * |
| T 2 | 5,0 | 9,52 | 1,85 | 5,39 | 4,17 | 7,40 | 0,88 | 3,82 | 2,50 | 8,16 | 1,75 | 5,26 | 0,83 | 3,73 | 0,0 | 0,0 | 0,0509 |
| T 3 | 2,11 | 3,03 | 0,29 | 0,85 | 0,26 | 0,81 | 0,14 | 0,60 | 0,40 | 1,29 | 0,97 | 1,80 | 0,13 | 0,59 | 0,18 | 0,68 | 0,1719 |
| T 4 | 1,05 | 1,57 | 0,15 | 0,62 | 0,40 | 0,96 | 0,28 | 1,21 | 0,53 | 1,08 | 0,28 | 0,83 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0446 * |
| T 5 | 1,17 | 1,96 | 0,93 | 1,54 | 1,33 | 2,27 | 1,40 | 2,31 | 0,83 | 1,83 | 0,35 | 1,05 | 0,33 | 1,03 | 0,22 | 0,86 | 0,4967 |
| T 6 | 0,53 | 1,38 | 0,44 | 1,01 | 0,13 | 0,59 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,6051 |
| T 7 | 3,16 | 2,91 | 0,59 | 1,13 | 2,50 | 2,00 | 0,55 | 1,10 | 1,71 | 1,77 | 1,39 | 2,03 | 1,32 | 1,60 | 0,70 | 1,21 | <0,0001 * |
| T 8 | 14,32 | 10,2 | 11,11 | 10,4 | 13,75 | 10,6 | 8,55 | 11,1 | 11,88 | 13,7 | 8,55 | 9,37 | 8,75 | 10,8 | 0,83 | 3,23 | 0,0046 * |
| T 9 | 1,45 | 1,57 | 0,73 | 1,21 | 0,0 | 0,0 | 1,52 | 2,20 | 0,40 | 0,96 | 0,42 | 0,99 | 0,92 | 1,29 | 0,0 | 0,0 | 0,0975 |
| T 10 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | a |
| TT | 2,19 | 0,95 | 0,81 | 0,51 | 1,21 | 0,68 | 0,82 | 0,65 | 0,97 | 0,74 | 0,80 | 0,72 | 0,66 | 0,58 | 0,24 | 0,38 | <0,0001 * |

Legenda: RPU = Rede pública; RPA = Rede particular; \bar{x} = média aritmética; dp = desvio padrão; a = não pode ser computado porque pelo menos a variável é constante; TT = total de erros.

Discussão

A presença de inexatidões na leitura de palavras realizada por escolares típicos de ambas as redes de ensino revelou que estes erros são parte do processo de aprendizado da leitura. Os resultados mostraram haver, no desempenho geral, progressiva redução de erros com o aumento da escolaridade indicando que a apropriação das regras de decodificação ortográfica do PB ocorre paulatinamente na leitura, assim como na codificação da escrita. Estes dados corroboram estudos experimentais e revisões da literatura que indicam um progressivo aumento dos valores da acurácia da leitura de palavras com a progressão escolar ao longo do ensino fundamental, como possível efeito da experiência de leitura na automatização das capacidades de decodificação e reconhecimento^{6,8}.

A análise das categorias de erros cometidos revelou que incorreções na leitura de palavras com transparência ortográfica foram mais freqüentes no quarto ano. Os erros por inversões de seqüência, omissões e adições, que revelam desrespeito à estrutura silábica, foram pouco freqüentes e superados na sexta e sétima séries, respectivamente. Erros por desrespeito às regras de correspondência grafo-fonêmica, igualmente relacionado à decodificação da transparência ortográfica, reduziram significativamente com a progressão escolar.

Os escolares do quarto ao sexto anos cometeram mais erros de troca por palavras visualmente similares do que os escolares do sétimo ano, mostrando que a leitura pela rota lexical melhora com a escolaridade. Igualmente, os erros por falhas na leitura de palavras de ortografia dependente do contexto grafêmico, que podem ser lidas corretamente pela rota lexical, foram significativamente reduzidos com a progressão escolar.

Ao estudar a apropriação da decodificação no Espanhol, pesquisadores^{14-15,26} observaram, ao início de aprendizado da leitura, a presença de erros na decodificação da ortografia independente do contexto. Contudo, estes foram menos freqüentes que os dependentes do contexto grafêmico. Estudos²⁷⁻²⁹ referiram que após o domínio das regras de correspondência grafo-fonêmica, as crianças se deparam com erros na leitura de palavras de ortografia independente do contexto, que as conduzem a perceber a existência de regras determinantes da correspondência fonológica de um grafema em um dado contexto grafêmico, levando-as, gradativamente, ao domínio ortográfico.

Erros no emprego da tonicidade foram os que mais diferenciaram os desempenhos em relação à rede. Juntamente com os erros complexos estiveram presentes em todas as séries e mostraram semelhança de desempenho dos escolares mesmo com a progressão das séries. Os erros mais freqüentes em todos os anos escolares, relacionados à acentuação gráfica, não diminuíram com a progressão escolar. Igualmente, a leitura de palavras irregulares não diferenciou as séries estudadas.

Nenhum escolar mostrou recusa na leitura. Em casos de dificuldades de reconhecimento por via lexical a rota fonológica permite a identificação das palavras encontradas pela primeira vez ou de palavras que não possuem representação no léxico ortográfico⁸.

Conclusão

Com relação à rede de ensino, os escolares da RPA apresentaram menos erros. Com relação à série, com exceção daqueles relacionados à acentuação e à irregularidade ortográfica, os erros de leitura são superados, progressivamente, com a escolaridade e são característicos do aprendizado das regras de decodificação ortográfica, independentemente da rede de ensino. Observaram-se mais freqüentemente: erros relacionados com a transparência ortográfica no quarto ano; trocas por palavras visualmente similares do quarto ao sexto anos.

Agradecimento: à Prof. Dra. Leonor Scliar-Cabral, pela valiosa colaboração na revisão e adaptação do material lingüístico da prova de leitura de palavras utilizada neste estudo.

Referências Bibliográficas

1. Oliveira JBA. Avaliação em alfabetização. Ensaio: aval. pol. públ. educ. 2005;13(48):375-82.
2. Snowling M, Stackhouse J. Dislexia, fala e linguagem. Porto Alegre: Artmed; 2004.
3. Seymour PHK. Individual cognitive analysis of competent and impaired reading. *British Journal of Psychology*. 1987;78:483-506.
4. Ciasca S, Guimarães I, Pestum MSV. Estudo piloto do nível de leitura em crianças de duas cidades brasileiras: comparação de diferentes séries escolares. *T. Desenv.* 1999;42(7).
5. Waltzman D, Cairns H. Grammatical knowledge of third grade good and poor readers. *Applied Psycholinguistics*. 2000;21:263-84.
6. Jenkins J, Fuchs L, Fuchs D, Hosp M. Oral reading competence: A theoretical, empirical and historical analysis. *Sci. Stud. Read.* 2001;5(3):239-56.
7. Jong PF, Der Leij AV. Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Sci. Stud. Read.* 2002;6(1):51-77.
8. Salles JF, Parente MAMP. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicol. Refl. Crít.* 2002;15(2):321-31.
9. Castro CTM, Kallie CS, Salomão SR. Elaboração e validação da tabela MNREAD para o idioma português. *Rev. Bras. Oftalm.* 2005;68(6):777-83.
10. Geva E, Zadeh ZY. Reading efficiency in native English-speaking and english-as-a-second-language children: The role of oral proficiency and underlying cognitive-linguistic processes. *Sci. Stud. Read.* 2006;10(1):31-57.
11. Laberge D, Samuels S. Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cogn. Psy.* 1974;6:293-323.
12. Jourdain C, Lété B, Zagar D. Avaliar as dificuldades de leitura no adulto. In: Grégoire, J. e cols. *Avaliando as aprendizagens: Os aportes da psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas; 2000. p. 99-130.
13. Goulandrís N. Avaliação das habilidades de leitura e ortografia. In: Snowling, M; Stackhouse, J. *Dislexia, fala e linguagem*. Porto Alegre: Artmed; 2004. p. 90-120.
14. Goikoetxea E. Reading errors in first and second-grade readers of a shallow orthography: Evidence from Spanish. *British Journal of Educational Psychology*. 2006;76:333-50.
15. Defior S, Martos F; Cary L. Differences in reading acquisition development in two shallow orthographies: portuguese and spanish. *Applied psycholinguistics*. 2002;23:135-48.
16. Donald DR. Analysis of children's oral reading errors: a current perspective. *Journal of research in reading*. 2005;3(2):106-15.
17. Wiederholt J, Bryant B. *Gray Oral Reading Tests - forth edition*. Austin: Pro-ed; 2001.
18. Thomson M. A psycholinguistic analysis of reading errors made by dyslexics and normal readers. *Journal of research in reading*. 2005;1(1):7-20.
19. Pinheiro AMV, Roth-Neves R. Avaliação cognitiva de leitura e escrita: As tarefas de leitura em voz alta e ditado. *Psicol. Refl. Crít.* 2001;14(2):399-408.
20. Capovilla AGS, Capovilla FC, Suiter I. Processamento Cognitivo em crianças com e sem dificuldades de leitura. *Psicol. Estud. Maringá*. 2004;9(3):449-58.
21. Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. *Médias de desempenho do Sistema de Avaliação da Educação Básica/2005 em perspectiva comparada, 2007*. Consultado em: 2008 julho 23. Endereço eletrônico: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>.
22. Ramos CS. *Avaliação da leitura em escolares com indicação de dificuldades de leitura e escrita [dissertação]*. São Paulo (SP): Unifesp; 2005.
23. Pinheiro, AMV. Heterogeneidade entre leitores julgados competentes pelas professoras. *Psicol. Refl. Crít.* 2001;149(3).
24. Avila CRB et al. Velocidade de leitura de textos e itens isolados: análise comparativa em escolares da RPU e RPA de ensino, 2005. *Anais do VIII Congresso Brasileiro de Neuropsicologia*, São Paulo; 2005.
25. Scliar-Cabral L. *Guia prático de alfabetização, baseado em princípios alfabéticos do português do Brasil*. São Paulo: Ed. Contexto; 2003.
26. Signorini A, Manrique AMB. *Aprendizaje de la lectura y escritura em español. El predominio de las estrategias fonológicas*. Interdisciplinaria. 2003;20(1):5-30.
27. Treiman R, Kessler B. Writing system and spelling development. In: Snowling M, Hulme C. *The science of reading: A handbook*. Malden: Blackwell publishing; 2007. p. 120-34.
28. McKague M, Davis C, Pratt C, Johnston MB. The role of feedback from phonology to orthography in orthographic learning: an extension of item-based accounts. *Journal of research in reading*. 2008;31(1):55-76.
29. Shahar-Yames D, Share D. Spelling as a self-teaching mechanism in orthographic learning. *Journal of research in reading*. 2008;31(1):22-39.