

# Níveis de compreensão de leitura em escolares\*\*\*\*

## Reading comprehension levels in scholars

Carolina Alves Ferreira de Carvalho\*  
Clara Regina Brandão de Ávila\*\*  
Brasília Maria Chiari\*\*\*

\*Fonoaudióloga. Mestre em Distúrbios da Comunicação Humana pela Universidade Federal de São Paulo. Endereço para correspondência: Rua Napoleão de Barros, 874 - São Paulo - SP - CEP 04024-001 (carolcarvalho\_fono@yahoo.com.br).

\*\*Fonoaudióloga. Doutora em Distúrbios da Comunicação Humana pela Universidade Federal de São Paulo. Professora Associada do Curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal de São Paulo.

\*\*\*Fonoaudióloga. Doutora em Distúrbios da Comunicação Humana pela Universidade Federal de São Paulo. Professora Titular do Curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal de São Paulo.

\*\*\*\*Trabalho Realizado na Universidade Federal de São Paulo Apoio Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - Fapesp.

Artigo Original de Pesquisa

Artigo Submetido a Avaliação por Pares

Conflito de Interesse: não

Recebido em 07.08.2008.  
Revisado em 22.10.2008; 12.02.2009.  
Aceito para Publicação em 16.07.2009.

### Abstract

Background: important reading performance measurements are related to how and to what extent a child understands a written text. Aim: to study the performance of primary school (Ensino Fundamental) students in reading comprehension tasks according to the variables grade and type of school. Method: 160 students from the 3rd to the 6th grades were screened and later evaluated based on the retelling and question answering about a given text. Results: students of the 5th and 6th grades of private schools presented a better performance on issues related to implicit information when compared to students of public schools. The overall analysis of the educational level revealed, through the retelling task, a better performance of the 6th grade students in terms of the number of present macro propositions and a low performance of the 5th grade students in terms of the achieved comprehension level, in both types of school. When answering text-derived questions, the 4th, 5th and 6th grade students performed better than the 3rd grade students regarding explicit questions. When considering implicit questions, the 4th grade students performed better than all the other grades, in both types of school. These results gave evidence to the influence of the different texts used in each grade. Conclusion: the 5th and 6th grades from private schools were the only grades that performed better when compared to public schools in general, regarding answering implicit knowledge questions. All students achieved some level of reading comprehension.

**Key Words:** Evaluation; Reading; Comprehension.

### Resumo

Tema: importantes medidas de desempenho de leitura estão relacionadas com o quanto e como a criança compreende um texto. Objetivo: estudar o desempenho de escolares do Ensino Fundamental em tarefas de compreensão de leitura, segundo as variáveis série e rede de ensino. Método: 160 escolares de 3ª a 6ª séries do Ensino Fundamental, foram triados e posteriormente avaliados por meio do reconto e respostas a questões sobre o texto. Resultados: os escolares da rede particular apresentaram melhor desempenho nas questões relacionadas a informações implícitas do texto nas 5ªs e 6ªs séries quando comparados aos da rede pública. A análise geral do efeito da escolaridade mostrou, na tarefa de reconto, desempenho melhor das 6ªs séries quanto ao número de macroproposições presentes e desempenho pior das 5ªs séries quanto ao nível de compreensão alcançado, em ambas as redes de ensino. Os escolares de 4ª, 5ª e 6ª séries apresentaram melhor desempenho que os de 3ª nas respostas a questões explícitas. A 4ª série apresentou melhor desempenho nas questões implícitas que todas as outras séries, em ambas as redes. Estes resultados evidenciaram a influência dos diferentes textos utilizados em cada série. Conclusão: apenas nas 5ªs e 6ªs séries foi verificado melhor desempenho da rede particular em relação à pública, nas respostas a questões de conhecimento implícito. Todos os escolares mostraram ter alcançado algum nível de compreensão de leitura do texto.

**Palavras-Chave:** Avaliação; Leitura; Compreensão.

Referenciar este material como:



Carvalho CAF, Ávila CRB, Chiari BM. Níveis de compreensão de leitura em escolares. Pró-Fono Revista de Atualização Científica. 2009 jul-set;21(3):207-12.

## Introdução

Tanto a decodificação quanto a compreensão são objetos de estudo de pesquisadores que investigam a leitura e seus transtornos. A compreensão, cujo desenvolvimento advém da apropriação ou domínio do código escrito, bem como da riqueza lexical e da capacidade de certos mecanismos cognitivos e metacognitivos, é capaz de promover a aquisição de conhecimento, o auto-aprendizado e o sucesso acadêmico<sup>1-4</sup>. As medidas mais importantes do desempenho de leitura relacionam-se com o quanto e como a criança compreende um texto<sup>3</sup> e permitem identificar processos e processamentos subjacentes à compreensão<sup>5-6</sup>. Esta se faz em diferentes níveis, desde o mais superficial, até aquele que permite utilizar criativamente a informação retirada do texto e responder perguntas cujas respostas não estão literalmente escritas ou, ainda, identificar problemas ocorridos durante a leitura e buscar formas de resolvê-los (auto-regulação)<sup>1,7-8</sup>. Diferenças de desempenho em testes de leitura observadas em escolares mostraram que o desenvolvimento de processos cognitivos e de linguagem interfere na compreensão<sup>9</sup>.

Até o presente não há consenso quanto ao melhor método para avaliar a compreensão de leitura, pois cada procedimento salienta um aspecto envolvido (integração da informação do texto, geração de inferências, monitoramento, etc.)<sup>6</sup>.

Esta pesquisa se propôs a elaborar um meio de avaliar o nível de compreensão de leitura de escolares considerados bons leitores. Para isso, estabeleceu como objetivo estudar o desempenho de escolares do Ensino Fundamental em tarefas de compreensão de leitura, segundo as variáveis série e rede de ensino.

## Método

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unifesp número 0839/06.

A compreensão da leitura foi avaliada por meio da análise do reconto oral do texto lido silenciosamente e das respostas a questões de múltipla escolha. Para tanto, elaborou-se um Protocolo de Avaliação da Compreensão de Leitura (PACL). Selecionaram-se quatro textos narrativos<sup>1</sup> a partir de: um estudo realizado em 2004<sup>9</sup>; livros didáticos; "Exame de Linguagem Tipiti"<sup>10</sup>. Elaboram-se seis questões de múltipla escolha, com quatro alternativas, para cada um. Três questões relacionaram-se a proposições explícitas, e as outras

avaliaram a compreensão de proposições implícitas do texto<sup>9,11</sup>. Uma banca de cinco juízes, profissionais de diferentes áreas do conhecimento, mapeou a macroestrutura de cada texto, baseados no Modelo de Compreensão Textual e de Produção<sup>12-13</sup>. Cada texto foi, então, representado por suas macroproposições classificadas como essenciais e não-essenciais, conforme a importância e relevância para a construção da idéia global e compreensão da história. As demais proposições foram apenas quantificadas e não consideradas para esta análise.

## Seleção da amostra

Selecionaram-se 160 escolares (95 meninas e 65 meninos) dos 185 indicados, por seus professores, como bons leitores e que atenderiam aos seguintes critérios de inclusão: assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido; ausência de queixas: auditivas e visuais (não corrigidas), relacionadas a distúrbios neurológicos, comportamentais ou cognitivos, ou a dificuldades do aprendizado; ausência de retenção escolar. Tinham entre 8:0 e 10:0 anos, e estavam matriculados de terceira a sexta série de escolas das redes pública (RPU) e particular (RPA) do Ensino Fundamental dos municípios de São Paulo e Santana do Parnaíba. Cada série foi representada por 40 escolares (20 de cada rede de ensino) que passaram por triagem (protocolo baseado na Bateria de Recepção e Produção da Linguagem Verbal<sup>14</sup>) de forma a garantir a ausência de alterações de linguagem oral intervenientes na compreensão da leitura. Além disso, foram avaliados em tarefas de decodificação<sup>15-17</sup>, com a finalidade de eliminar da amostra escolares com baixos valores de velocidade e acurácia, fatores que também poderiam interferir na compreensão leitora<sup>1,6,9,11</sup>.

## Procedimentos

Os escolares foram submetidos a duas provas, imediatamente após a leitura do texto indicado para a série à qual pertenciam:

- . reprodução oral da história lida<sup>9,11</sup>;
- . resposta a questões de múltipla escolha (lidas) sobre a mesma história<sup>2,9,11,18</sup>.

Os textos foram apresentados impressos em folha de papel sulfite (fonte arial 12, espaçamento 1,5).

Cada escolar foi informado que após a leitura recontaria a história lida e em seguida, responderia questões sobre o texto. Caso desejasse, poderia

reler o texto antes de iniciar o reconto. O texto foi retirado quando a criança referiu estar pronta<sup>19</sup>.

Todos os recontos foram registrados em gravador MP4. Em uma primeira etapa de análise estabeleceram-se dois padrões de reconto (PR) que expressaram diferentes Níveis de Compreensão:

- . nível 1 - ausência de uma ou mais das macroproposições consideradas essenciais;
- . nível 2 - padrão de expressão com todas as macroproposições essenciais.

Cada reconto foi novamente analisado e, a partir do PR, classificado segundo o nível de compreensão alcançado.

As respostas às questões de múltipla escolha foram computadas segundo a alternativa correta.

Os pais e professores das crianças que apresentaram falhas na triagem foram orientados quanto à importância da avaliação fonoaudiológica completa.

Os resultados foram analisados estatisticamente por meio de diferentes testes (indicados nas Tabelas) com o Programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) em sua versão 13.0. Adotou-se o nível de significância de 5% (0,05) para a aplicação dos testes estatísticos.

## Resultados

A avaliação inicial, que permitiu a exclusão de escolares que apresentassem valores de velocidade e acurácia menores que os esperados, mostrou diferenças estatísticas com melhores desempenhos na terceira e quarta séries da RPA (para a velocidade e acurácia  $p < 0,001^*$ ). Esse desempenho tornou-se semelhante ao longo da seriação na quinta e sexta séries das duas redes.

Os resultados relativos às diferentes tarefas de avaliação da compreensão mostraram, por meio da análise geral, que somente o número de respostas corretas às questões de informações implícitas do texto diferenciou os escolares das duas redes de ensino, com melhor desempenho da RPA ( $p = 0,002^*$ ).

Quando os dados foram analisados segundo a série (Tabela 1), observou-se semelhança de respostas em todas as séries das duas redes, com exceção das quinta e sexta da RPA que apresentaram melhor desempenho nas questões relacionadas às informações implícitas do texto. Estes resultados confirmaram aqueles encontrados na análise geral e identificaram a série em que a diferença ocorreu.

A Tabela 2 mostra que na tarefa de reconto, a sexta série da RPU apresentou maior número de macroproposições do que a quarta e quinta. Na RPA o desempenho da sexta série foi melhor que o das terceira, quarta e quinta. Nesta mesma tarefa, quanto ao nível de compreensão, mais escolares de terceira e quarta séries da RPU alcançaram o nível 2 do que os de quinta e sexta. Na RPA, o desempenho da quinta série foi o pior.

Em relação a questões de informações explícitas, em ambas as redes, os escolares de quarta, quinta e sexta séries apresentaram desempenho significativamente melhor que os de terceira série. Já, em relação àquelas que envolveram informações implícitas, a quarta série da RPU obteve melhor desempenho do que as demais e a terceira, melhor do que as quinta e sexta. Na RPA, a quarta série também apresentou desempenho melhor do que as outras.

## Discussão

Na análise geral dos dados apenas as respostas a questões de ordem implícita diferenciaram os

TABELA 1. Porcentagem média e mediana obtida na avaliação da compreensão de leitura, segundo a rede de ensino, segundo a série e a rede de ensino.

|                     | Série |         | RPA | RPU | Teste T (P)            |
|---------------------|-------|---------|-----|-----|------------------------|
| macroproposições    | 3ª    | média   | 0,8 | 0,8 | 0,602                  |
|                     |       | DP      | 0,2 | 0,3 |                        |
|                     | 4ª    | média   | 0,7 | 0,7 | 0,700                  |
|                     |       | DP      | 0,2 | 0,2 |                        |
|                     | 5ª    | média   | 0,7 | 0,6 | 0,162                  |
|                     |       | DP      | 0,1 | 0,2 |                        |
|                     | 6ª    | média   | 0,9 | 0,9 | 0,188                  |
|                     |       | DP      | 0,1 | 0,2 |                        |
|                     | Série |         | RPA | RPU | Teste Mann-Whitney (P) |
| questões explícitas | 3ª    | mediana | 2,0 | 2,0 | 0,341                  |
|                     | 4ª    | mediana | 3,0 | 3,0 | 0,738                  |
|                     | 5ª    | mediana | 3,0 | 3,0 | 0,640                  |
|                     | 6ª    | mediana | 3,0 | 3,0 | 0,429                  |
| implícitas          | 3ª    | mediana | 2,0 | 2,0 | 0,461                  |
|                     | 4ª    | mediana | 3,0 | 3,0 | 0,289                  |
|                     | 5ª    | mediana | 2,0 | 1,0 | 0,003 *                |
|                     | 6ª    | mediana | 2,5 | 1,5 | 0,033 *                |
| nível de            | 3ª    | mediana | 2,0 | 2,0 | 0,652                  |
|                     | 4ª    | mediana | 2,0 | 2,0 | 0,602                  |
|                     | 5ª    | mediana | 1,0 | 1,0 | 0,799                  |
|                     | 6ª    | mediana | 2,0 | 1,5 | 0,183                  |

Legenda: DP = desvio padrão; RPA = rede particular; RPP = rede pública.

alunos da RPA, mostrando melhor desempenho em relação aos da RPU. As demais tarefas mostraram que todos os escolares, considerados bons leitores, comportaram-se de forma semelhante ao recontarem ou responderem questões de conhecimento explícito. A análise comparativa por série evidenciou que a diferença de compreensão aconteceu na quinta e sexta séries. Quando se analisam os resultados ao longo das séries deve-se ressaltar que, com relação à decodificação (velocidade e acurácia) os escolares da RPA mostraram melhor desempenho nas séries iniciais. Este, porém, foi igualado nas quinta e sexta séries, o que mostrou que nestas séries os escolares das duas redes de ensino tinham semelhantes condições de decodificar.

Entretanto, novas diferenças foram encontradas, em tarefa de compreensão, nas séries mais avançadas, sugerindo que o aprendizado da leitura é um processo contínuo e que a compreensão obtida por geração de inferências, poderá ser alcançada mais à frente. Estes resultados têm apoio na literatura uma vez que também mostraram ser a compreensão de texto sustentada em diferentes habilidades de linguagem, desde as lexicais (baixa ordem), como a eficiência de reconhecimento de palavras e o conhecimento vocabular, o conhecimento da estrutura gramatical até as de processamentos de texto de alta ordem como a geração de inferências<sup>2-7,20-22</sup>, capacidades estas que se desenvolvem e alcançam diferentes níveis de competência com a idade, a escolaridade, a prática da leitura e a estimulação que o escolar recebe.

Se por um lado, habilidades básicas de leitura têm a ver com o reconhecimento de palavras do texto, habilidades de alta ordem relacionam-se com o entendimento de conceitos e idéias nele veiculados. Em contexto de aprendizagem a compreensão ocorre por meio da identificação do significado do texto como um todo, e não como uma série de frases ou palavras individuais. De fato, um dos mais consistentes achados da literatura sobre a leitura é que a construção da representação coerente do texto, na memória, é central para o sucesso da compreensão. A coerência reflete o grau de conexões de significados estabelecidos entre os elementos do mesmo e o conhecimento prévio do leitor<sup>23</sup>.

Estas considerações lineares são feitas a partir dos resultados de triagem que permitiram certa homogeneidade lingüística da amostra selecionada. Porém, deve-se considerar aqui que a utilização de um único instrumento, para as diferentes faixas de escolaridade estudadas, pode ter influenciado este resultado.

TABELA 2. Porcentagem média e mediana obtida na avaliação da compreensão de leitura, segundo a rede de ensino e a escolaridade.

|                      |         | Série |      |      |      | ANOVA<br>(P)          |
|----------------------|---------|-------|------|------|------|-----------------------|
|                      |         | 3ª    | 4ª   | 5ª   | 6ª   |                       |
| macroproposições     | média   | 0,76  | 0,72 | 0,63 | 0,88 | 0,004 *               |
|                      | Dp      | 0,27  | 0,21 | 0,19 | 0,16 |                       |
| RPU                  |         |       |      |      |      | Kruskal-Wallis<br>(P) |
| questões explícitas  | mediana | 2,00  | 3,00 | 3,00 | 3,00 | 0,001 *               |
| questões implícitas  | mediana | 2,00  | 3,00 | 1,00 | 1,50 | < 0,001 *             |
| nível de compreensão | mediana | 2,00  | 2,00 | 1,00 | 1,50 | < 0,001 *             |
| ANOVA<br>(P)         |         |       |      |      |      |                       |
| macroproposições     | média   | 0,79  | 0,74 | 0,70 | 0,94 | < 0,001 *             |
|                      | Dp      | 0,17  | 0,20 | 0,10 | 0,11 |                       |
| RPA                  |         |       |      |      |      | Kruskal-Wallis<br>(P) |
| questões explícitas  | mediana | 2,00  | 3,00 | 3,00 | 3,00 | 0,003 *               |
| questões implícitas  | mediana | 2,00  | 3,00 | 2,00 | 2,50 | < 0,001 *             |
| nível de compreensão | mediana | 2,00  | 2,00 | 1,00 | 2,00 | < 0,001 *             |

Legenda: Dp = desvio padrão; RPA = rede particular; RPP = rede pública.

Deve-se observar, também, a possibilidade de haverem diferenças de amplitude e profundidade de vocabulário ao longo da seriação. Em estudo recente, pesquisadores relataram que a amplitude do vocabulário, ou seja, o tamanho do léxico mental estaria mais fortemente relacionada à capacidade de compreensão na leitura do que a riqueza de conhecimento que o indivíduo tem sobre a palavra<sup>3</sup>.

O estudo do efeito do avanço da escolaridade sobre a compreensão mostrou alguns resultados, influenciados, provavelmente, pelo fato de se terem utilizados textos diferentes, para cada série, nas avaliações. Por outro lado, foi possível analisar criticamente a influência da escolha do texto na avaliação e realizar algumas considerações. Nas respostas a questões de múltipla escolha subordinadas à memória de curto prazo, com proposições explícitas no texto, os alunos das quarta, quinta e sexta séries obtiveram desempenho superior aos da terceira série, em ambas as redes de ensino, evidenciando que nas séries subsequentes ocorreu um aumento da capacidade de memorização. Este resultado é semelhante ao obtido em estudo brasileiro<sup>9</sup>. Já, nas respostas a questões a aspectos implícitos dos textos, as quartas séries, de ambas as redes apresentaram desempenho

significativamente melhor que as demais. Entretanto, se os textos foram selecionados para cada série, este resultado pode ter sido influenciado pela maior facilidade do texto da quarta série, uma vez que foi utilizado, também, para avaliar escolares de séries anteriores<sup>9</sup>.

Quando se estudou a porcentagem de macroproposições recontadas pelos escolares pôde-se observar que os das sextas séries das duas redes mencionaram maior número, quando comparados aos demais. O texto selecionado para essa série foi o mais curto o que pode ter influenciado o resultado<sup>7</sup>. Então, poder-se-ia pensar que a quantidade de macroproposições relatadas após a leitura tenha tido menos relação com o nível de compreensão do que com a capacidade de memória do escolar<sup>24</sup>. De fato, mesmo compreendendo superficialmente, o leitor poderia lembrar, resumir ou responder a questões sobre o conteúdo lido<sup>1</sup>.

A avaliação da compreensão pela identificação dos níveis pôde evidenciar, na RPU de ensino, que os desempenhos dos escolares de terceira e quarta séries foram semelhantes e melhores que os das quinta e sexta séries. Por outro lado, a análise dos resultados da RPA evidenciou um pior desempenho da quinta série em relação às demais.

Estes resultados podem sugerir um número menor de recursos dos escolares da sexta série da RPU em relação aos da particular, além da influência do texto selecionado para a quinta série sobre os desempenhos em ambas as redes. Deve-se ressaltar que nem todos atingiram plenamente a capacidade de compreender textos, uma vez que nem sempre o nível 2 da compreensão foi alcançado. Novamente, o texto selecionado pode ter influenciado o resultado.

A habilidade de construir inferências é determinante na diferenciação de indivíduos quanto à compreensão de leitura<sup>25</sup>. Portanto, seria relevante que esses mesmos escolares fossem avaliados mais adiante ou que se iniciasse um

programa de estimulação da capacidade de gerar inferências.

Finalmente, verificou-se que, mesmo entre os 160 escolares considerados bons leitores e com desempenhos esperados na decodificação, observaram-se diferenças na compreensão alcançada, caracterizadas, principalmente, na tarefa de respostas a questões de conhecimento implícito do texto, ligado à geração de inferências. Entretanto, deve-se lembrar que as respostas foram resultantes de múltipla escolha o que pode ter facilitado esse processo cognitivo inferencial, ou até dispensá-lo, na medida em que a resposta estava presente<sup>6,26</sup>.

Todas estas análises mostraram que algumas provas foram mais promissoras do que outras. Desta forma, a avaliação por nível de compreensão pareceu ser adequada na medida em que determinou mais semelhança do que diferença de desempenho entre as séries, o que era esperado dada a prévia seleção dos textos. Além disso, deve-se considerar que essa avaliação buscou a identificação das macroestruturas essenciais, ou seja, da essência do texto, quando alcançada pelo leitor<sup>1</sup>.

Novas pesquisas devem ser realizadas para confirmar os resultados aqui relatados e para avaliar a aplicabilidade clínica desta forma de avaliação da compreensão de leitura ou de seus transtornos.

## Conclusão

Os escolares de todas as séries, de ambas as redes de ensino, considerados bons leitores por seus professores mostraram desempenho semelhante nas tarefas de reconto e respostas a questões explícitas. Apenas nas quintas e sextas séries foi verificado melhor desempenho da RPA, quando comparados aos escolares da RPU nas respostas a questões de conhecimento implícito. Todos mostraram ter alcançado algum nível de compreensão de leitura do texto.

## Referências Bibliográficas

1. Sánchez EM. Compreensão e redação de textos: dificuldades e ajudas. Porto Alegre: Artmed; 2002.
2. Meneghetti C, Carreti B, De Beni R. Components of reading comprehension and scholastic achievement. *Learning and Individual Differences*. 2006;16:291-301.
3. Protopapas A, Sideridis GD, Mouzaki A, Panagiotis GS. Development of lexical mediation in the relation between reading comprehension and word reading skills in Greek. *Scientific Studies of Reading*. 2007;(11)3:165-97.
4. Tannenbaum KR, Torgesen JK, Wagner RK. Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies of Reading*. 2006;10(4):381-98.
5. Cain K, Oakhill J. Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*. 2006a;76:683-96.
6. Cain K, Oakhill J. Assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*. 2006b;76:697-708.
7. Kintsch W. *Comprehension: a paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press; 1998.
8. Oakhill J, Hartt J, Samols D. Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. *Read Writ*. 2005;18:657-86.
9. Salles JF, Parente MAMP. Compreensão textual em alunos da segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva. *Estudos de Psicologia*. 2004;9(1):71-80.
10. Braz HA, Pellicciotti THF. *Exame de linguagem Tipiti*. São Paulo: MNJ LTDA; 1988.
11. Salles JF, Parente MAMP. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 2002;(15)2: 321-331.
12. Kintsch W, van Dijk TA. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*. 1978;85(5):363-94.
13. Kintsch, W. The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*. 1988;95(2):163-82.
14. Scliar-Cabral L. *Guia prático de alfabetização*. São Paulo: Contexto; 2003.
15. Capellini SA, Cavalheiro LG. Avaliação do nível e da velocidade de leitura em escolares com e sem dificuldade na leitura. *Temas sobre desenvolvimento*. 2000;9(51):5-12.
16. Batista AS, Lemos CM, Rodrigues AN, Silva MA, Ávila CRB. Velocidade de leitura de textos e itens isolados: análise comparativa em escolares da RPU e particular de ensino. VIII Congresso Brasileiro de Neuropsicologia, São Paulo; 2005.
17. Ramos CS. *Avaliação da leitura em escolares com indicação de dificuldades de leitura e escrita [dissertação]*. São Paulo (SP): Unifesp; 2005.
18. Oakhill JV, Petrides A. Sex differences in the effects of interest on boys' and girls' reading comprehension. *British Journal of Psychology*. 2007;98:223-35.
19. Carvalho CAF, Batista AS, Paolucci J, Ávila CB, Chiari BM. Evaluation of reading comprehension with and without text consultation. In: Fourteenth Annual Meeting Society for the Scientific Study of Reading; 2007, Praga, República Tcheca.
20. Oakhill JV, Cain K, Bryant PE. The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes* 2003;18(4):443-68.
21. Cain K, Oakhill JV, Bryant PE. Phonological skills and comprehension failure: a test of the phonological processing deficit hypothesis. *Read Writ*. 2000;13:31-56.
22. Allbritton D. Strategic production of predictive inferences during comprehension. *Discourse Processes*. 2004;38(3):309-22.
23. Rapp DN, van den Broek P, McMaster KI, Kendeou P, Espin CA. Higher-order comprehension processes in struggling readers: a perspective for research and intervention. *Scientific Studies of Reading*. 2007;11(4):289-312.
24. Carvalho CAF. *Relação entre a função pragmática da linguagem e compreensão de texto [dissertação]*. São Paulo (SP): Unifesp; 2008.
25. Oakhill JV. Inferential and memory skills in children's comprehension of stories. *British Journal of Educational Psychology*. 1984;54:31-39.
26. Keenan JM, Betjemann RS. Comprehending the gray oral reading test without reading it: why comprehension tests should not include passage-independent items. *Scientific Studies of Reading*. 2006;(10)4:363-80. ed hearing loss. New York: Thieme; 1996. p. 98-112.