

Relação entre avaliações de leitura em escolares e queixas relatadas pelos responsáveis

Relationship between reading assessments in schoolchildren and complaints reported by guardians

Relación entre evaluaciones de lectura en escolares y denuncias reportadas por tutores

Marta de Vargas Romero* 

Helena Bolli Mota* 

Letícia Arruda Nóro* 

Valdete Alves Valentins dos Santos Filha* 

Resumo

Introdução: Ler significa processar informações e transformar material escrito em fala e em significado. As pessoas que tiverem aprendido a ler terão desenvolvido um sistema mental de processamento de informações capaz de realizar essas transformações. **Objetivo:** correlacionar as habilidades de leitura e as queixas relacionadas à leitura de estudantes do terceiro ano do ensino fundamental. **Método:** 40 escolares de ambos os gêneros, idade média de 8,16 anos. Avaliou-se decodificação, fluência e compreensão textual, e as queixas relacionadas à leitura foram levantadas. **Resultados:** houve 37,5% de incidência de pelo menos uma queixa relacionada à leitura, prevalecendo a leitura lenta; acertos nos estímulos regulares foram estatisticamente superiores aos demais estímulos; os acertos na fluência variaram entre 0 e 45, o desempenho na compreensão leitora foi alto, sem diferença estatística entre questões inferenciais e literais; houve correlação entre as habilidades de leitura entre si, e entre a queixa “não lê” com estas habilidades. **Conclusão:** confirmou-se que a melhor decodificação favorece a fluência, que otimiza a compreensão leitora; a queixa “não lê” correlacionou-se com todas as avaliações de leitura, indicando os pais sensíveis à leitura de seus filhos.

Palavras-chave: Leitura; Desenvolvimento infantil; Aprendizagem.

* Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil.

Contribuição dos autores:

MVR: idealizou o estudo, realizou a coleta de dados, participou da análise estatística e da redação.

HBM e VAVSF: participaram na condição de orientadoras e revisão do manuscrito.

LAN: participou da redação e revisão do manuscrito.

E-mail para correspondência: Marta de Vargas Romero - mvromero@bol.com.br

Recebido: 12/06/2020

Aprovado: 13/11/2020

Abstract

Introduction: Reading means processing information and transforming written material into speech and meaning. People who have learned to read will have developed a mental information processing system capable of carrying out these transformations. **Objective:** To correlate reading skills and reading-related complaints of third grade students. **Method:** 40 students of both genders, mean age 8.16 years. Decoding, fluency and textual comprehension were evaluated, and reading-related complaints were raised. **Results:** there was a 37.5% incidence of at least one reading-related complaint, with slow reading prevailing; hits on regular stimuli were statistically superior to other stimuli; fluency scores ranged from 0 to 45, reading comprehension performance was high, with no statistical difference between inferential and literal questions; There was a correlation between reading skills among themselves, and between the complaint “not reading” with these skills. **Conclusion:** the incidence of reading-related complaints was high, and slow reading prevailed. It was confirmed that the best decoding favors fluency, which optimizes reading comprehension; the “not reading” complaint correlated with all reading assessments, indicating parents sensitive to their children’s reading.

Keywords: Reading; Child Development; Learning.

Resumen

Introducción: Leer significa procesar información y transformar el material escrito en habla y significado. Las personas que han aprendido a leer habrán desarrollado un sistema de procesamiento de información mental capaz de realizar estos cambios. **Objetivo:** correlacionar las habilidades de lectura y las quejas relacionadas con la lectura de los estudiantes en el tercer año de la escuela primaria. **Método:** 40 estudiantes de ambos sexos, edad media 8,16 años. Se evaluaron la decodificación, fluidez y comprensión textual, y se plantearon quejas relacionadas con la lectura. **Resultados:** hubo una incidencia del 37,5% de al menos una queja relacionada con la lectura, prevaleciendo la lectura lenta; los golpes en estímulos regulares fueron estadísticamente superiores a otros estímulos; la fluidez correcta varió entre 0 y 45, el rendimiento de comprensión de lectura fue alto, sin diferencias estadísticas entre preguntas inferenciales y literales; existía una correlación entre las habilidades de lectura entre ellos y entre la queja “no leer” con estas habilidades. **Conclusión:** se confirmó que la mejor decodificación favorece la fluidez, lo que optimiza la comprensión de lectura; la queja “no lee” se correlacionó con todas las evaluaciones de lectura, lo que indica que los padres son sensibles a la lectura de sus hijos.

Palabras clave: Lectura; Desarrollo infantil; Aprendizaje.

Introdução

Apesar da leitura ser uma atividade frequente no dia a dia, e parecer simples, ela é um processo complexo com alta demanda cognitiva e perceptual¹. Ler significa processar informações, e transformar material escrito em fala e em significado. As pessoas que tiverem aprendido a ler terão desenvolvido um sistema mental de processamento de informações capaz de realizar essas transformações².

Dentre as habilidades de leitura, são apontadas a decodificação, ou reconhecimento da palavra, mais atrelada ao desenvolvimento fonológico, e a compreensão textual, mais atrelada ao desenvolvimento linguístico³. Ainda, recentemente re-

conceitualizada, a fluência de leitura tem ganhado destaque nas pesquisas nacionais⁴⁻⁶, sendo definida como a velocidade e precisão que o sujeito decodifica a palavra⁷.

A leitura de uma palavra pode implicar que os grafemas sejam reconhecidos um a um, configurando a leitura por rota fonológica, ou por reconhecimento direto, cujo acesso ao léxico acontece de forma direta, denominado leitura por rota lexical. Este modelo de leitura é chamado modelo de dupla rota¹.

Na medida em que se estuda a linguagem, em especial a complexidade que circunda esse processo, considera-se que a maioria das crianças ao começarem a frequentar a escola já dominam a língua nativa, sendo que a leitura se desenvolve so-

bre esta base. Todavia, aprender a ler não é simples, pois, no mínimo, envolve decompor um código que mapeia a linguagem falada para transformá-la em escrita. O quanto é difícil decompor o código e o quanto ainda há para aprender antes de se chegar a um nível adulto de proficiência são coisas que dependem de uma ampla variedade de fatores, alguns intrínsecos e outros extrínsecos à criança³.

O objetivo deste trabalho foi correlacionar as habilidades de decodificação, fluência e compreensão leitora, e estas com as queixas de leitura apresentadas pelos pais/responsáveis de estudantes do terceiro ano do ensino fundamental de escola pública.

Metodologia

Foi realizado um estudo de caráter experimental e descritivo que utilizou método de análise quantitativo. O trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa apreciado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Maria registrado sob o número 87637718.3.0000.5346 no respectivo CEP, seguindo a regulamentação da resolução 466/2012. Todos os pais/responsáveis dos participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e os participantes assinaram o Termo de Assentimento.

Foram realizadas triagem auditiva (via aérea), visual (Escala de *Snellen*) e de linguagem, bem como rastreio da inteligência não verbal-R2⁸ e impedanciometria. Foram descartadas alterações auditivas, visuais e de linguagem, escores limítrofes de inteligência não verbal (escore de 25 ou inferior)⁹ e comprometimentos de orelha média. Foram excluídos escolares com diagnóstico de déficit neurológico e/ou cognitivo e em acompanhamento fonoaudiológico, psicopedagógico e/ou reforço escolar.

A amostra contou com 40 estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental de escola pública, com idade média de 8,16 anos (desvio padrão 0,50), 23 meninas e 17 meninos, todos falantes nativos de português brasileiro e alfabetizados em escola pública.

Para a avaliação da leitura foram realizadas as avaliações Leitura das Palavras isoladas-LPI¹⁰, Teste de Fluência em Leitura-TFL⁵ e avaliação da Compreensão da Leitura Textual – CL¹¹.

A Leitura de Palavras Isoladas-LPI é formada de 59 estímulos, divididos em 3 listas: palavras

regulares (19), palavras irregulares (20) e pseudopalavras (20). O teste conta com dois livros de apresentação: o Volume I (para crianças do 1º ano) e o Volume II (para crianças/adolescentes dos demais anos escolares). Para essa amostra foi utilizado o livro Volume II, seguindo a sequência de apresentação proposta no livro. Os estímulos estão em fonte Arial, tamanho 24, cor preta e folha branca.

Solicitou-se ao escolar que lesse em voz alta o estímulo assim que fosse apresentado, o mais rápido possível. A leitura foi gravada (aplicativo da *Splend Apps*) e posteriormente transcrita. Cada estímulo lido corretamente contabilizou um (01) ponto.

Pelo total atingido nesta avaliação classificou-se o escore no total da LPI em normal (escore acima de 16), alerta para déficit (escore 10 a 16), sugestivo de déficit (escore 7) e déficit moderado a severo (escore 2,5 ou menor). Foi utilizado o critério “anos completos de escolarização para escola pública”¹⁰.

Para avaliar a fluência em leitura, aplicou-se o Teste de Fluência de Leitura (TFL) proposto por Justi e Roazzi (2012)⁵. O teste é composto por 60 palavras digitadas na fonte Arial, tamanho 12, cor preta e impressa em folha A4 branca, todas regulares do ponto de vista grafema-fonema, e de média ocorrência.

Os escolares foram instruídos a ler as palavras presentes em cartão, da esquerda para direita, em voz alta e o mais rapidamente possível até ouvirem o sinal. Esse sinal indicava o término do tempo de 30 segundos (regulado por cronômetro) que foi marcado por contador regressivo (acionado pelo examinador imediatamente após este falar a frase “pode começar”). A avaliação contou com uma sessão de treinamento (lista de palavras proposta pelo teste) antes do teste.

O teste foi gravado (gravação de áudio com o aplicativo da *Splend Apps*) para posterior transcrição e análise. Atribui-se um ponto para cada palavra lida corretamente. Ao final o escore consistiu no número de palavras lidas corretamente no intervalo estabelecido. Este escore foi utilizado apenas para quantificar a fluência de leitura dessa amostra, e correlacionar a fluência com a leitura de palavras e a compreensão textual.

Para avaliar a Compreensão da Leitura Textual-CL o escolar foi orientado a ler um texto de aproximadamente 200 palavras digitadas na fonte Arial, tamanho 14, cor preta e impressas em folha

A4 branca. Posteriormente, os escolares responderam a 10 questões de múltipla escolha: cinco relacionadas com memória para eventos e fatos descritos na própria história (questões literais) e cinco relacionadas à compreensão inferencial (questões inferenciais). Atribui-se um (01) ponto para cada questão respondida corretamente, contabilizando o valor total na CL e em cada tipo de questão (literal e inferencial).

Classificou-se o escore no total da CL em normal (escore acima de 20), alerta para déficit (escore 15 a 16), déficit moderado a severo (escore 7) e déficit de gravidade importante (escore 2,5 ou inferior)¹². Utilizou-se o critério “anos completos de escolarização de escola pública”.

Para levantar as queixas relacionadas à leitura, foi elaborada uma anamnese a qual continha questões relativas à leitura de forma que atendessem aos objetivos do estudo. Foram apresentadas as possibilidades “não consegue ler”, representando a dificuldade na leitura de palavras, “lê, mas não compreende”, que foi associada com a dificuldade de compreensão textual, “demora para ler” foi atribuída à pouca fluência de leitura. Acrescentou-se o gosto (ou não) pela leitura dentre as queixas por se considerar que isso interfere no desempenho de leitura.

Para classificar os desempenhos foram utilizados critérios propostos pelos autores dos CL¹² e LPI¹³. A fluência de leitura não sofreu classificação, sendo apenas quantificada.

Após a coleta dos resultados, os dados foram tabulados no Excel, recebendo tratamento estatístico por meio do *Statistica 9.1*. Aplicou-se o teste *Shaphiro-Wilk* para estudar a normalidade dos dados, os quais não apresentaram uma distribuição normal. Portanto, foram utilizados os testes não paramétricos *Kruskal-Wallis* e *Mann-Whitney* para comparação entre estímulos e entre questões, respectivamente. Para as correlações foram utilizados *Pearson* (dados nominais) e *Spearman* (dados ordinais).

Resultados

Inicialmente serão apresentados os resultados das avaliações de leitura e das queixas relacionadas à leitura que foram encontradas, e posteriormente as correlações propostas.

Na Tabela 1 são apresentadas as médias e desvio padrão em cada estímulo da LPI, nas questões literais e inferenciais da CL e no TFL. Ainda, na tabela está indicado o resultado da comparação entre os tipos de estímulos pelo *Kruskal-Wallis* e entre as questões pelo *Mann-Witney*.

Tabela 1. Médias e desvios padrão em Leitura de Palavras Isoladas, avaliação da Compreensão de Leitura Textual e Teste de Fluência em Leitura (n=40)

LEITURA									
Leitura de Palavras Isoladas					Compreensão da Leitura Textual			TFL	
S	R	I	P	Total	L	In	Total	---	
Média	16,82a	13,70b	14,90b	40,45	4,10	4,02	7,87	20,35	
DP	5,83	5,56	5,82	16,54	1,46	1,40	2,98	12,41	

R=estímulos regulares, I=estímulos irregulares, P=pseudopalavras, L=questões literais, In=questões inferenciais, TFL=total de acertos no Teste de Fluência em Leitura, DP=Desvio padrão, ^{a,b} números acompanhados por letras sobrescritas iguais não diferem estatisticamente entre si e acompanhados por letras sobrescritas diferentes diferem estatisticamente entre si (Teste *Kruskal-Wallis*).
Fonte: Própria

Na Figura 1 estão apresentadas as queixas relatadas pelos pais e/ou responsáveis relativas à leitura de seus filhos.

Na Tabela 2 está apresentada a correlação de *Person* entre as avaliações de leitura, especificando as correlações entre todos os estímulos da LPI e o

total nesta avaliação, todos os tipos de questões e o total da CL, e o TFL.

Na Tabela 3 está apresentada a correlação entre avaliações de leitura e queixas relacionadas à leitura.



Figura 1. Número de escolares com e sem queixas relativas à leitura (N=40).

Tabela 2. Correlações entre Leitura de Palavras Isoladas, Compreensão de Leitura Textual e Teste de Fluência em leitura (n=40)

Var	LEITURA															
	R		I		P		LPI		L		In		CL		TFL	
	R	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
R			,88	,000*	,92	,000*	,96	,000*	,70	,000*	,68	,000*	,91	,000*	,66	,000*
I					,89	,000*	,95	,000*	,77	,000*	,58	,000*	,86	,000*	,80	,000*
P							,97	,000*	,73	,000*	,65	,000*	,88	,000*	,77	,000*
LPI									,76	,000*	,66	,000*	,92	,000*	,76	,000*
L											,79	,000*	,81	,000*	,61	,000*
In													,80	,000*	,42	,000*
CL															,64	,000*

Var=variável, R=estímulos regulares, I=estímulos irregulares, P=pseudopalavras, LPI=total no teste de leitura de palavras isoladas, L=questões literais, In=questões inferenciais, CL=total na avaliação da compreensão da leitura textual, TFL=total de itens corretos no teste de fluência em leitura, r=coeficiente de correlação de Pearson, p=p valor (nível de significância p<0,05), *significância estatística (p<0,05).

Tabela 3. Correlação entre avaliações de leitura e queixas relacionadas à leitura (n=40)

	Leitura de Palavras Isoladas								Compreensão da Leitura Textual						----	
	R		I		P		Total		L		In		Total		TFL	
	R	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
PQ	,46	,002*	,63	,000*	,43	,004*	,56	,000*	,39	,012*	,38	,014*	,47	,002*	,66	,000*
NL	,37	,001*	,31	,045*	,32	,025*	,33	,035*	,44	,004*	,36	,009*	,40	,008*	,37	,015*
NC	,17	,291	,40	,008*	,46	,020*	,37	,017*	,14	,370	,24	,122	,32	,039*	,46	,002*
LL	,41	,008*	,45	,002*	,30	,055	,41	,007*	,36	,019*	,30	,055	,30	,054	,49	,001*
NG	,11	,463	,21	,191	,05	,741	,14	,388	,19	,225	,89	,956	,10	,513	,17	,274

R=estímulos regulares, I=estímulos irregulares, P=pseudopalavras, L=questões literais, In=questões inferenciais, TFL=total de itens corretos no teste de fluência em leitura, PQ=presença de queixa, NL=não lê, NC=não compreende, L=leitura lenta, NG=não gosta de ler, r=coeficiente de correlação de Spearman, p=p valor (nível de significância p<0,05), *significância estatística (p<0,05). Fonte: Própria

Discussão

Houve desempenho superior na leitura das palavras regulares, que possivelmente seja efeito do uso preferencial da rota fonológica. Isso corrobora o exposto amplamente pela literatura^{14,15}, de que inicialmente a criança faz uso preferencialmente desta rota, e com o avanço escolar passa a fazer uso do reconhecimento direto, dado pelo uso da rota lexical^{15,16}.

A manutenção do uso exclusivo ou mesmo preferencial da rota fonológica pode implicar difi-

culdades na compreensão do que é lido^{17,18}. Dessa forma, o fato de a amostra apresentar a leitura de palavras regulares significativamente melhor do que a leitura dos demais estímulos, pode servir de alerta para acompanhar esses escolares, auxiliando-os a desenvolver também a leitura por meio da rota lexical. Usar estratégias no sentido de favorecer o acesso ao léxico podem otimizar o processamento semântico e conceitual, ampliando a compreensão textual, que é o objetivo da leitura¹⁸⁻²⁰.

Com relação à compreensão da leitura textual, verificou-se que, de forma geral, o desempenho

foi elevado no total da avaliação, com média percentual de 78,7% de acertos nas questões. Ainda, constatou-se que não houve diferença estatística quando comparados os acertos nas questões literais com as inferenciais, novamente corroborando estudos anteriores^{14,21}.

O desempenho no TFL variou de resultado nulo (0 acerto) até 45 acertos, com média de 20,35 acertos. Isso refletiu importante heterogeneidade entre os escolares, ainda que dentro do mesmo contexto escolar, o que não seria esperado²². Possivelmente, as diferenças encontradas decorreram das diferenças também identificadas no reconhecimento das palavras, pois os leitores menos proficientes demandam mais tempo no reconhecimento da palavra, implicando menor fluência²³.

Constatou-se que 15 (37,5%) escolares foram identificados pelos pais/responsáveis como tendo pelo menos uma queixa relacionada à leitura, percentagem maior que o encontrado em estudo²⁴. Esta diferença possivelmente decorra do fato destes autores estudarem escolares de primeiro ao quinto ano, enquanto no presente estudo foi junto aos pais de terceiro ano. Nos níveis iniciais considera-se que a criança ainda esteja em alfabetização, e mesmo que as dificuldades de leitura já existam, provavelmente não sejam apresentadas como queixas pelos pais, pois ainda se aguarda o final do período de alfabetização para concretizá-las.

A queixa prevalente relacionada à leitura foi a leitura lenta (nove escolares, 22,5%), possivelmente atrelada ao uso ainda predominante da rota fonológica nesta amostra, esperado para a faixa etária e nível escolar estudado¹⁸. A queixa que prevaleceu depois da leitura lenta foi a da não compreensão da leitura (sete escolares, 17,5%) e por último, com a mesma prevalência, foram identificadas a queixa “não lê” e “não gosta” (ambas com três escolares, 7,5% cada).

Considerando que a leitura tem implicações nas demais habilidades acadêmicas^{21,25}, o presente estudo apontou dados relevantes diante do contexto escolar, uma vez que essas queixas possivelmente tenham repercussão na vida acadêmica desses escolares. Provavelmente isso se reflita nos baixos índices em matemática e português apresentados pelos brasileiros ao final do Ensino Médio, conforme levantamento realizado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica em 2017²⁶.

Pela análise da Tabela 2, constatou-se uma correlação positiva e significativa entre todos os

resultados. Portanto, estes resultados confirmaram a hipótese de que o melhor resultado na leitura de palavras isoladas correlaciona-se com o maior desempenho no teste de fluência, que por sua vez, correlaciona-se com a melhor compreensão textual^{16,17}. Isso contribui sobremaneira com as questões pedagógicas e de reabilitação da leitura, direcionando tanto o ensino como as intervenções fonoaudiológicas.

A interpretação destes resultados mostra que quanto melhor a leitura de palavras, mais fluente é o leitor, o qual compreende melhor o que lê. Resultados semelhantes foram encontrados, que concluíram que houve uma melhora simultânea do reconhecimento da palavra, fluência e compreensão no decorrer do avanço acadêmico, mostrando a associação entre esses aspectos⁷.

Os resultados indicaram correlação positiva entre a ausência de queixa de leitura e o desempenho em todas as avaliações, assim como ocorreu noutro estudo²⁴ que, apesar de avaliar a produção textual em escolares a partir do terceiro ano, também encontrou correlação entre esta avaliação e a queixa apresentada pelos pais dos escolares.

Analisando a Tabela 3, constatou-se que a queixa “não lê” (NL) correlacionou-se com todos os estímulos (regular, irregular e pseudopalavra), todos os tipos de questões da CL e ao TFL. A partir desses resultados, pode-se inferir que os pais desta amostra se mostraram sensíveis à leitura de seus filhos, pois o resultado superior nas avaliações correlacionou-se com a ausência de queixas, favorecendo e reforçando o protagonismo dos pais na educação dos seus filhos, o que é altamente recomendado²⁷.

A compreensão da leitura textual, por sua vez, mostrou-se correlacionada às queixas “não lê” e “não compreende”, indicando que a percepção dos pais esteve adequada, ou próxima de estar adequada. As questões literais correlacionaram-se com a queixa “não lê” e “leitura lenta”, enquanto as questões inferenciais correlacionaram-se apenas com “não lê”. Esses resultados parecem reforçar que as questões inferenciais estão mais relacionadas com as questões semânticas e de conhecimentos prévios, representando, por isso, questões mais subjetivas. Neste sentido, pode ser mais difícil para os pais identificarem essa subjetividade, implicando ausência da correlação, ou seja, não foi possível inferir que resultados melhores nas questões inferenciais estiveram associados à ausência da queixa.

Em resumo, observou-se uma carência significativa na literatura nacional e internacional que estabeleça a correlação entre as avaliações de leitura e as queixas relacionadas à leitura apresentadas por pais e/ou responsáveis. Entretanto, os resultados aqui apresentados servem de estímulo para novas pesquisas sobre o tema, com amostras maiores e investigação de outros aspectos.

Conclusão

Concluiu-se que existiu uma alta incidência de pelo menos uma queixa relacionada à leitura nesta amostra, prevalecendo a queixa de leitura lenta, possivelmente decorrente do uso predominante da rota fonológica para leitura, o que se mostrou verdadeiro quando se analisou a leitura de palavras isoladas e a fluência de leitura.

A correlação encontrada entre as avaliações de leitura confirmou o exposto na literatura de que o melhor reconhecimento das palavras favorece a fluência de leitura, liberando demandas cognitivas para a compreensão textual.

Os pais/responsáveis pelos escolares desta amostra mostraram-se sensíveis à leitura de seus filhos, sendo que a queixa “não lê”, apesar de não ser a queixa prevalente, correlacionou-se com todas as avaliações de leitura.

Para novas pesquisas, sugere-se estudos com amostras maiores e com diferentes níveis escolares, reforçando a necessidade da investigação específica da queixa relacionada à leitura, pois esta é a base para as demais disciplinas.

Referências

1. Rayner K, Reichle E. Models of the reading process. Wiley interdiscip. rev. Cogn. sci. 2010; 1(6): 787-99.
2. Coltheart M. Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota. In: Snowling J, Charles H. A Ciência da Leitura. Porto Alegre (RS): Penso; 2013. p. 24-41.
3. Snowling MJ, Hulme C. Annual Research Review: The nature and classification of reading disorders – a commentary on proposals for DSM-5. J. child psychol. psychiatry allied discipl. 2012; 53(5): 593-607.
4. Celeste LC et al. Parâmetros prosódicos de leitura em escolares de segundo ao quinto ano do ensino fundamental. CoDAS. 2018; 30(1): 1-4.
5. Justi CNG, Roazzi A. A contribuição de variáveis cognitivas para a leitura e a escrita no português brasileiro. Psicol. reflex. crit. 2012; 25(3): 605-14.
6. Martins MA, Capellini SA. Relação entre fluência de leitura oral e compreensão de leitura. CoDAS. 2019; 31(1):1-8.
7. Pacheco V, Santos AJ. A fluência e a compreensão leitora em diferentes níveis de escolaridade. Confluência: Revista do Instituto de Língua Portuguesa. 2017; (52): 232-56.
8. Rosa HR, Alves, ICB. Teste Não Verbal de Inteligência para crianças (R-2). São Paulo (SP): Vetor; 2012.
9. Rosa HR, Pires MLN. Estudo normativo do R-2: Teste Não Verbal de Inteligência para Crianças. Bol. Acad. Paul. Psicol. 2013; 33(85): 373-87.
10. Salles JF, Piccolo LR, Miná CS. Avaliação de Leitura de palavras. São Paulo (SP): Vetor; 2017.
11. Salles JF, Parente MAMP. Relação entre leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura textual em crianças. Letras de Hoje. 2009; 44(3): 28-35.
12. Corso HV et al. Normas de Desempenho em Compreensão de Leitura Textual para Crianças de 1º Ano a 6ª Série. Psico. 2015; 46(1): 68-78.
13. Salles JF et al. Normas de desempenho em tarefa de leitura de palavras/pseudopalavras isoladas (LPI) para crianças de 1º ano ao 7º ano. Estud. pesqui. psicol. 2013; 13(2): 397-419.
14. Capellini AS, Santos B, Uvo MFC. Metalinguistic skills, reading and reading comprehension performance of students of the 5th grade. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2015; 174:1346-50.
15. Cunha VLO, Capellini SA. Habilidade metalinguística e de leitura em escolares brasileiros de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Cadernos de Comunicação. 2010; (2): 47-59.
16. Kawano CE, Kida ASB, Carvalho CAF, Ávila CRB. Parâmetros de fluência e tipos de erros na leitura de escolares com indicação de dificuldades para ler e escrever. Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol. 2011;16(1): 9-18.
17. Cunha VLO, Silva C, Capellini SA. Correlação entre habilidades básicas de leitura e compreensão de leitura. Estud. Psicol. 2012; 29:799-807.
18. Navas ALGP, Santos MTM. Transtornos de linguagem escrita: teoria e prática. Barueri (SP): Manole; 2016.
19. Friedmann N, Coltheart M. Types of developmental dyslexia. In: Bar-On A, Ravid D. Handbook of communication disorders: Theoretical, empirical, and applied linguistics perspectives. Berlin: Boston: De Gruyter Mouton; 2018. p. 721-51.
20. Tobia V, Bonifacci P. The simple view of reading in a transparent orthography: the stronger role of oral comprehension. Reading and Writing. 2015; 28: 939-57.
21. Cunha VLO, Capellini SA. Caracterização do desempenho de escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental em compreensão de leitura. Rev. CEFAC. 2016; 18(4): 941-51.
22. Martins MA, Capellini SA. Fluência e compreensão da leitura em escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. Estud. Psicol. 2014;31(4): 499-506.
23. Nascimento TA, Carvalho CAF, Kida ASB, Ávila CRB. Fluência e compreensão leitora em escolares com dificuldades de leitura. J. Soc. Bras. Fonoaudiol. 2011; 23(4): 335-43.



24. Venezian JA, Freire RM. Validação dos indicadores de risco para a constituição do leitor/escrevente. *CoDAS*.2016; 28(6): 730-8.
25. Silva C, Capellini SA. Correlação entre tempo, erro, velocidade e Compreensão de leitura em escolares com distúrbio de aprendizagem. *Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.* 2011; 16(4): 412-6.
26. BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Sistema de Avaliação da Educação Básica. Brasília: Inep, 2017.
27. Mazarotto et al. Encaminhamentos escolares de crianças com dificuldades na escrita: uma análise da posição adotada pela família. *Rev. CEFAC*.2016; 18(2): 408-16.