

# TODOS OS TESTES DE COMPREENSÃO LEITORA AVALIAM O MESMO CONSTRUTO?

Silvia Brilhante Guimarães; Renata Mousinho

---

**RESUMO** - Há uma tendência em considerar os testes de compreensão de texto como se todos estivessem medindo o mesmo construto. O objetivo do estudo é discutir, através de evidências de estudos empíricos, a suposição assumida de que diferentes tipos de testes de compreensão de texto medem diferentes habilidades subjacentes. Primeiramente, foi abordado o ponto de vista teórico. Posteriormente, as evidências empíricas de estudos internacionais, mostrando que existem variações nas contribuições das habilidades básicas (como a decodificação de palavra) e daquelas relacionadas à compreensão linguística, nos diferentes testes de compreensão de texto: Cloze, reconto, múltipla escolha e perguntas abertas. Em seguida, a conclusão de que deve haver cautela nas escolhas dos testes de compreensão de texto, tendo em mente exatamente o que se deseja avaliar.

**UNITERMOS:** Medidas. Compreensão da Leitura. Avaliação.

---

*Silvia Brilhante Guimarães – Psicóloga e Pedagoga. Doutora em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Pós-doutoranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.*

*Renata Mousinho - Fonoaudióloga. Doutora e Mestre em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Estágio pós-doutoral em Psicologia, UFRJ. Especializada em Psicomotricidade, ISRP-Paris. Especializada em Educação Inclusiva, UGF. Professora Associada da Graduação em Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenadora do Projeto ELO: escrita, leitura e oralidade, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.*

---

*Correspondência*

*Silvia Brilhante Guimarães  
Rua Senador Vergueiro, 148 – Flamengo – Rio de Janeiro, RJ, Brasil – CEP 22230-001  
E-mail: silvia\_brilhante@yahoo.com.br*

## INTRODUÇÃO

A compreensão da leitura é uma habilidade fundamental para a vida social e acadêmica. No início da escolarização, a leitura é uma habilidade aprendida, e a compreensão leitora vai depender do domínio e automatismo da criança nas tarefas básicas que envolvem o sistema alfabético de escrita. Ao longo dos anos, a compreensão da leitura vira instrumento para a aprendizagem.

Pesquisas na área da compreensão da leitura vêm produzindo informações valiosas sobre os processos que a envolvem. Os pesquisadores já reconhecem que a compreensão da leitura não é um construto único e que envolve a construção de uma representação mental do texto na memória do leitor<sup>1</sup>.

Os estudos sobre a forma de acesso à compreensão da leitura apontam como essa habilidade ainda é desafiadora e controversa, devido aos diferentes métodos utilizados em sua avaliação<sup>2</sup>. Uma ampla variedade de testes de compreensão de texto está disponível aos profissionais e pesquisadores da área. Aspectos como forma e tempo de aplicação (individual ou coletiva) do teste, extensão dos textos (texto curto ou longo), modalidade de leitura (silenciosa ou oral) e se o teste está disponível gratuitamente em pesquisas ou se precisa ser comprado tendem a ditar a escolha do profissional ou pesquisador pelo tipo de teste (Figura 1). A aleatoriedade da seleção dos testes de compreensão de texto se justifica pelo pressuposto de que eles são equivalentes, ou seja, todos medem a compreensão.

O presente estudo tem a finalidade de encontrar subsídios teóricos para a hipótese de que diferentes testes medem diferentes habilidades subjacentes à compreensão de texto. Lançar luz

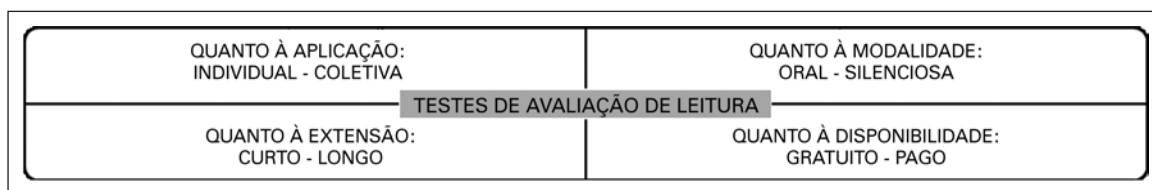
sobre o que está por trás dos testes de compreensão de texto permitirá aos profissionais da saúde, da educação, além de pesquisadores, compreenderem o que esses testes realmente avaliam.

Sendo assim, entender teoricamente como as habilidades de compreensão linguística e do código da língua se relacionam com a leitura é um dos passos importantes na escolha das peças que compõem esse grande quebra-cabeça que é a compreensão de texto. Muitos testes de leitura são rotineiramente usados, mas não está claro até que ponto diferentes testes usam as mesmas habilidades subjacentes.

### Habilidades cognitivo-linguísticas na compreensão de texto: aspectos teóricos

Na visão da psicologia cognitiva da leitura, a compreensão da leitura é entendida como um construto complexo que envolve, de maneira geral, dois processos distintos, mas que se relacionam: (a) os processos básicos, que envolvem a aquisição do código da língua, (b) e aqueles de nível alto nível, relativos à compreensão da linguagem. Esses processos são responsáveis por extrair o significado do material lido<sup>1,3,4</sup>.

Isso significa que a leitura bem-sucedida envolve a interação de dois processos: os básicos (código da língua) e os de nível alto (compreensão da linguagem). Mas, embora esses processos sejam altamente relacionados entre si e com a compreensão de texto, eles interagem de maneira diferente no desenvolvimento da leitura. Eles variam em relação ao tempo de escolarização do leitor, ao nível de experiência com a leitura (leitores iniciantes x leitores experientes) e até nos tipos de fraquezas ou dificuldades de leitura<sup>4-11</sup>.



**Figura 1** - Diferenças básicas entre testes de leitura, desconsiderando a natureza do construto.

As habilidades do código da língua são aquelas responsáveis pelo processo de reconhecimento das palavras na leitura. Essa habilidade envolve a capacidade de decodificação, precisão e fluência da leitura. A decodificação é a conexão entre letras e sons das palavras. A fluência envolve a velocidade no reconhecimento preciso das palavras no texto. Através da automatização do processo de decodificação, o leitor vai se tornando capaz de ler com rapidez e precisão as palavras. Isso permite liberar espaço na memória de trabalho para o processamento das informações linguísticas de alto nível, como as inferências, o monitoramento da compreensão etc.<sup>4</sup>.

Já as habilidades envolvidas na compreensão da linguagem são aquelas relacionadas à extração do significado do que é lido. Seriam as capacidades envolvidas no entendimento das palavras, frases e textos, como: o nível de vocabulário, a compreensão auditiva, a capacidade de inferências e o monitoramento da compreensão etc.<sup>1,4</sup>.

Tanto a precisão da leitura de palavras quanto a fluência são essenciais. A precisão, já que a leitura de uma palavra errada pode prejudicar todo o processo de interpretação, principalmente se for uma palavra-chave. Velocidade, pois, quando

a leitura é lenta e segmentada, a memória de trabalho fica sobrecarregada com as informações fonológicas e lexicais (significado), interferindo no processamento de compreensão de leitura de alto nível<sup>10</sup>. Nesta perspectiva, as medidas de nível de leitura das palavras melhor tendem a explicar as diferenças na compreensão de texto entre os leitores iniciantes (Figura 2).

Isso, portanto, se relaciona também ao nível de experiência em leitura. Os leitores iniciantes são mais exigidos em utilizar as habilidades do código da língua. Eles ainda não são capazes de ler com precisão e fluência as palavras do texto. Então, nessa fase inicial, a leitura é lenta. Os leitores gastam muito tempo estabelecendo as conexões entre letras e sons das palavras, para, só depois, o significado ser acessado. Neste caso, a automatização, tanto da precisão da leitura de palavras quanto da fluência, é essencial, porque, quando a decodificação é precisa, mas ainda lenta, a memória de trabalho fica sobrecarregada com as informações fonológicas e lexicais (significado) interferindo no processamento de compreensão de leitura de alto nível<sup>11</sup>.

Entretanto, as habilidades de nível básico são insuficientes para a compreensão leitora. Elas correspondem, apenas, aos primeiros passos

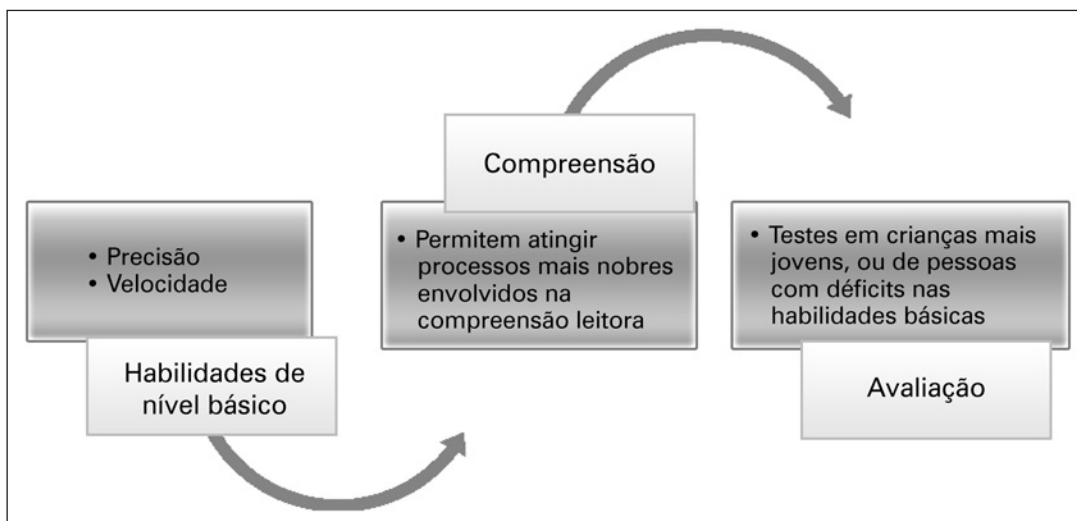


Figura 2 - Habilidades de nível básico e avaliação da compreensão leitora.

no mundo da leitura. Para a construção do modelo mental do texto lido, o leitor precisa ler as palavras do texto e integrá-las numa cadeia de significados de frases e no texto como um todo, para que, assim, o(s) significado(s) seja(m) atingido(s). Neste caso, a compreensão irá requerer habilidades, como o conhecimento prévio acerca do assunto do texto, o nível de vocabulário e de capacidade de fazer inferências sobre o texto, o monitoramento da compreensão, dentre outros<sup>4</sup>. Então testes que investigam os níveis das frases e do texto como um todo podem favorecer a investigação em crianças que já automatizaram o processo básico da leitura.

Em contrapartida, nos leitores experientes as habilidades requeridas na compreensão de texto estão para além do nível das palavras. Isso acontece porque os processos de decodificação e fluência da leitura estão automatizados. Então, com um rápido olhar no texto, os leitores conseguem identificar as palavras e seus significados, integrando-os na construção dos sentidos das frases e do texto como um todo. Neste caso, a compreensão irá requerer habilidades, como: o conhecimento prévio acerca do assunto do texto, o nível de vocabulário e de capacidade de fazer inferências sobre o texto, o monitoramento da compreensão etc.<sup>4</sup> (Figura 3).

No que se refere à escolarização, percebe-se um desenvolvimento crescente da compreensão linguística, ao longo dos Ensinos Fundamental e Médio, pelo fato de os textos se tornarem cada vez mais complexos<sup>11</sup>. Por outro lado, as influências das habilidades do código na compreensão de texto decrescem ao longo dos anos escolares. Isso acontece porque, à medida que as crianças adquirem habilidades suficientes para ler e identificar as palavras do texto, as habilidades envolvidas na compreensão da linguagem tornam-se mais requeridas para compreender o texto<sup>11</sup>.

E, por fim, as habilidades do código da língua e da compreensão linguística também variam em relação ao nível de fraqueza ou dificuldade na leitura, refletindo diferentes perfis de leitores, tal qual ilustrado na Figura 4.

Há aqueles leitores que têm a dificuldade persistente na precisão e na velocidade de leitura. Estes revelam uma fraqueza na compreensão de texto, decorrente da dificuldade no processamento do código da língua, e, conseqüentemente, na precisão e na velocidade de reconhecimento de palavras. Nesse grupo, por exemplo, podem estar os disléxicos<sup>6</sup>.

O outro perfil de fraqueza na leitura advém do nível da compreensão da linguagem e não do reconhecimento de palavras. Assim, a dificuldade

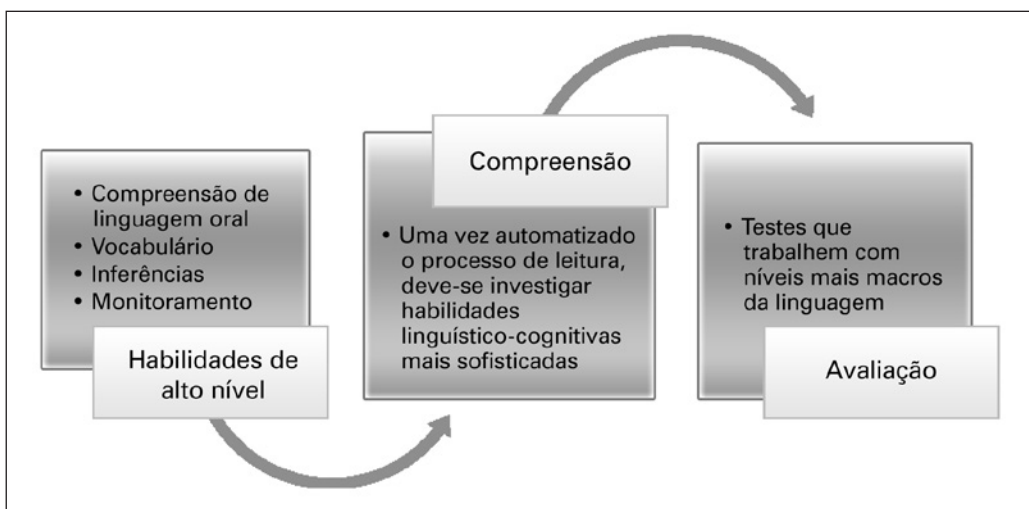


Figura 3 - Habilidades de alto nível e avaliação da compreensão leitora.

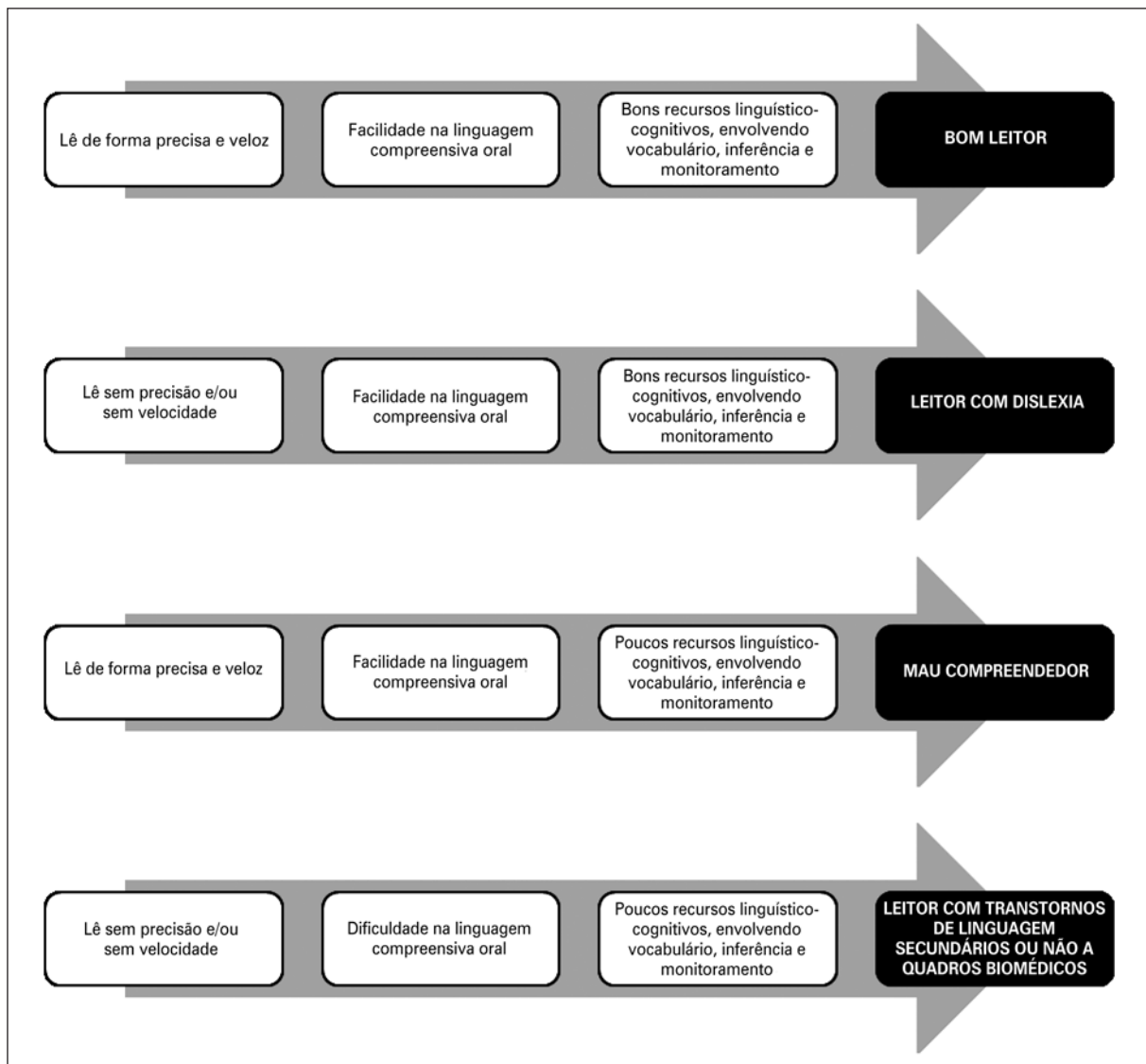


Figura 4 - Diferentes perfis de dificuldades na compreensão de leitura.

na compreensão pode ser explicada pela fraqueza no vocabulário, na compreensão auditiva, no nível de inferências e na capacidade de monitoramento da compreensão do texto lido etc. Neste caso, podem estar inclusos os inesperados fracos compreendedores de texto<sup>5,9</sup>.

Por último, os casos de fraqueza geral tanto no reconhecimento da palavra quanto na compreensão linguística. Nesse grupo, por exemplo, fariam parte os leitores com os transtornos

de linguagem<sup>5,8</sup>. Os transtornos de linguagem podem ser divididos em transtornos de linguagem secundários a quadros biomédicos, como déficit intelectual ou autismo, por exemplo, ou se apresentarem mais específicos, os chamados Transtornos do Desenvolvimento da Linguagem (TDL)<sup>12</sup>.

Sendo assim, entender teoricamente como as habilidades de compreensão linguística e do código da língua se relacionam com a leitura é

um dos passos importantes na escolha das peças que compõem esse grande quebra-cabeça que é a compreensão de texto. Muitos testes de leitura são rotineiramente usados, mas não está claro até que ponto diferentes testes usam as mesmas habilidades subjacentes. Nesse sentido, levanta-se a questão de como os testes de leitura, que dizem medir a compreensão, comportam-se em relação às habilidades de decodificação e compreensão linguística.

### **Os testes de compreensão de texto e suas habilidades subjacentes: evidências de pesquisas internacionais**

Nos últimos anos, um corpo de evidências empíricas vêm desafiando a suposição de que os testes de compreensão de texto avaliam o mesmo construto, a compreensão. Parece que diferentes testes de compreensão de texto medem diferentes habilidades cognitivas e linguísticas<sup>9,13-19</sup>.

Uns dos primeiros estudos, nessa área, foi realizado por Nation & Snowling<sup>9</sup>. Os pesquisadores investigaram a natureza das relações entre precisão de leitura e compreensão linguística em dois testes britânicos de compreensão de texto: *Neale Analysis of Reading Ability* e *Suffolk Reading Scale*. No primeiro teste, a criança lê em voz alta as passagens do texto e depois responde às questões de compreensão relacionadas a cada passagem. O segundo é no formato Cloze (completar com a palavra que falta na frase). Esses dois testes foram comparados em duas habilidades, compreensão linguística e decodificação de palavras.

Os pesquisadores mostraram que a habilidade de decodificação explicou ambos os testes, compartilhando 79% de variância com o teste Cloze e 53% com o teste de perguntas e respostas, em uma amostra de crianças entre 7 a 10 anos de idade. A compreensão auditiva foi explicada apenas no teste *Neale* (teste de perguntas e respostas). Os autores apontam que esse resultado seja devido ao formato dos testes. O teste *Suffolk* é no formato Cloze (completar com a palavra que falta na frase) e, por isso, a

decodificação talvez seja mais requisitada do que a compreensão oral. Uma conclusão parecida foi achada por Francis et al.<sup>14</sup>, ao encontrar, através da modelagem do traço latente, uma forte relação da decodificação quando avaliada com um teste de Cloze.

Cutting & Scarborough<sup>13</sup> também mostraram que os testes de compreensão de texto não requerem as mesmas habilidades linguísticas e processos cognitivos. Os pesquisadores compararam três testes comumente usados nos Estados Unidos: *Gates-MacGinitie Reading Test (G-M)* - teste de leitura silenciosa de textos expositivos e narrativos, seguidos de pergunta de múltipla escolha; *Gray Oral Reading Test (GORT)* - leitura oral de textos expositivos e narrativos acompanhada por perguntas de múltipla escolha realizadas pelo aplicador; *Wechsler Individual Achievement Test (WIAT)* - leitura silenciosa de textos expositivos e narrativos. Duas perguntas abertas (uma literal e outra inferencial) sobre cada texto são feitas oralmente pelo examinador, enquanto o texto permanece em vista do leitor.

Os resultados deste estudo<sup>13</sup> apontaram variações nas contribuições da compreensão linguística e do reconhecimento de palavras/decodificação através dos diferentes testes de compreensão de texto. A porcentagem de variância explicada exclusivamente pela linguagem oral foi semelhante para os testes WIAT e GORT-3 (9%), mas substancialmente maior para o G-M (15%). As contribuições únicas da habilidade de reconhecimento/decodificação de palavras variaram em todas as medidas de compreensão, sendo G-M (6,1%) e GORT-3 (7,5%) e quase o dobro da variância contabilizada no teste WIAT (11,9%).

Keenan et al.<sup>16</sup> ampliam um pouco mais essa questão, ao relatarem, em um estudo longitudinal, diferenças nas habilidades de decodificação e compreensão linguística em quatro testes de compreensão de leitura utilizados nos EUA. Os testes utilizados avaliados foram: 1- o que utiliza a técnica Cloze em sentenças<sup>20</sup>; 2- aquele em que o leitor deve selecionar, dentre quatro figuras, a que melhor representa o significado da sentença

lida<sup>21</sup>; 3- o teste de múltipla escolha<sup>22</sup>; 4- e o que envolve reconto do texto<sup>23</sup>.

A primeira conclusão deste estudo mostrou que as correlações entre os testes foram modestas, sugerindo que eles não sejam compatíveis. Apenas a relação entre o teste de WJPC-1 (Cloze) e PIAT-2 (escolha de figuras) foi alta e positiva (0,70), indicando haver uma certa similaridade entre eles. A segunda conclusão diz respeito à parcela explicativa da decodificação de palavras e compreensão oral subjacente aos testes. Nas análises de regressão estatísticas, a decodificação explicou 34,1% o teste de WJPC-1 (Cloze) e 31,9% o PIAT-2 (escolha de figuras) depois de controlada a compreensão linguística.

Nos outros testes, GORT-3 (múltipla escolha) e QRI-4 (reconto do texto), a variância explicada da decodificação, após o controle da compreensão linguística, foi mais baixa, de 3% a 7%. O modelo contrário também foi aplicado. A compreensão oral, depois do controle da decodificação de palavras, explicou 14% o teste GORT-3 (múltipla escolha), 17% o QRI-4 (reconto do texto), 4,7% o PIAT-2 (escolha de figuras) e 4,7% o WJPC-1 (Cloze).

Desse modo, os testes demonstraram distribuições diferentes entre as habilidades de decodificação e compreensão linguística. Os testes de cloze e o de escolha de figuras possuem uma porcentagem significativa, explicada pela decodificação, enquanto os testes de reconto oral e múltipla escolha apresentam uma parcela explicada pela compreensão linguística.

Diante disso, os autores argumentam que as diferenças entre os testes estejam, talvez, em relação ao comprimento do texto (curto, médio ou grande) e não em função do formato do teste<sup>16</sup>. Ambos os testes, o WJPC-1 (cloze) e o PIAT-2 (escolha de figuras) utilizam curta passagem de texto, em relação ao GORT-3 (múltipla escolha) e ao QRI-4 (reconto do texto), que usam passagens mais longas.

Eles sustentam que as passagens longas aumentam mais a dependência do leitor nos níveis mais superiores da linguagem, como as inferências, por exemplo, do que as passagens

mais curtas de texto em que a decodificação é suficiente. Além disso, com passagens mais longas, um leitor tem mais contexto, que pode ser usado para recuperar a partir de falhas da decodificação, o que justifica a baixa explicação dessa habilidade nos testes GORT-3 (múltipla escolha) e QRI-4 (reconto do texto).

Keenan et al.<sup>16</sup> também avaliaram como os testes se comportam em relação ao desenvolvimento de leitura e à idade cronológica (leitores iniciantes e leitores experientes). É bem conhecido que a habilidade de decodificação explica uma maior porção de variância de compreensão nos leitores iniciantes do que nos mais experientes<sup>24</sup>. No entanto, os autores supracitados descobriram que os testes variam muito entre si em relação ao desenvolvimento da leitura cronológica.

A diferença da variância explicada pela decodificação na compreensão para os leitores iniciantes x os leitores experientes foi muito grande para testes que avaliam a compreensão com textos curtos (PIAT-2 e WJPC-3), ao passo que foi menos dramático para os testes com passagens mais longas (GORT-3 e QRI-3). Essa é uma questão interessante no diagnóstico dos pobres compreendedores de texto. A pergunta deixada deste estudo<sup>16</sup> é se o diagnóstico dos pobres compreendedores poderia variar em relação aos testes, uma vez que o nível de decodificação entre os testes varia também em relação ao nível de leitura e à idade cronológica.

A esse respeito, foram realizadas pesquisas que examinaram as implicações das diferenças dos testes de compreensão de texto, na definição e no diagnóstico dos fracos compreendedores de texto<sup>17</sup>. A questão levantada pelos pesquisadores é se uma criança fraca na compreensão em um teste teria, também, baixo desempenho em outros testes, independentemente das diferenças entre eles. Os resultados mostraram que isso não foi o caso. Houve baixa correlação entre os testes, quando o padrão de baixa execução foi delimitado em 10% de acerto. O estudo mostrou ainda que a consistência do diagnóstico foi maior para as crianças mais jovens, quando

os déficits de compreensão foram resultado de decodificação mais fraca.

Estudos mais recentes na área vêm corroborando com a ideia de que diferentes tipos de testes medem diferentes habilidades linguísticas<sup>15,19</sup>. O estudo de Muijselaar et al.<sup>19</sup> mostrou que há uma diferença entre as exigências cognitivas e linguísticas de dois testes de compreensão de texto: *CBM Maze* e o *Gates - Teste de MacGinitie*. O teste de *CBM Maze* é no formato do teste de cloze. O *Gates- Teste de MacGinitie* é um teste de compreensão com resposta de múltipla escolha. O estudo mostrou que o teste *CBM-Maze* (formato Cloze) se baseou mais nas habilidades de compreensão de decodificação e fluência de leitura de palavras do que a compreensão linguística, quando comparado ao texto *Gates-MacGinitie*.

Esses resultados destacam que o teste *CBM-Maze*, teste de Cloze, baseia-se mais em habilidades relacionadas ao código do que na compreensão linguística. As comparações dos testes revelaram que, embora as exigências de decodificação os testes *CBM-Maze* e *Gates-MacGinitie* sejam iguais em todos os níveis, o teste do *CBM-Maze* foi significativamente mais forte na fluência de leitura e menos na compreensão da linguagem do que o teste *Gates-MacGinitie*.

Além dessas questões, Hua & Keenan<sup>15</sup> encontraram um outro fator que precisa ser considerado na interpretação dos resultados dos testes de compreensão - o desempenho. Os autores chamam atenção para o fato de que os testes podem requerer habilidades subjacentes diferentes de acordo com o perfil de desempenho no teste. O resultado mostrou que a maioria das diferenças entre decodificação x compreensão linguística ocorreu no primeiro quartil da distribuição, ou seja, nos leitores mais fracos. Isso significou que as maiores variações entre decodificação e compreensão linguística aconteceram com os leitores fracos e não em relação aos outros. O *insight* deste trabalho é que pesquisadores e terapeutas não devem presumir que o que quer que tenha sido o resultado de uma avaliação em

compreensão de texto, para um leitor típico com um teste específico, geralmente se aplica a todos os leitores e a todos os testes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão é um construto cognitivo complexo que vem sendo reconhecida teoricamente há bastante tempo. Entretanto, quando se trata dos aspectos avaliativos – psicométricos –, há uma tendência de tratar os testes como se todos estivessem medindo o mesmo construto, a compreensão. Os pesquisadores que medem a compreensão de texto raramente dão informações sobre o porquê deles escolherem o testes em particular. A mensagem subentendida nesse comportamento é a de que não importa qual teste foi usado, já que eles medem as mesmas coisas. A suposição assumida de que os testes de compreensão são iguais foi desconstruída neste artigo.

Os achados dos estudos internacionais revisados neste artigo mostraram que diferentes testes de compreensão de texto medem diferentes aspectos do processo de leitura. Pesquisas nessa área vêm consolidando ainda mais esta questão, mostrando que determinados testes como os de textos mais curto e no formato Cloze requerem mais os processos básicos, como a decodificação, do que o mais alto, relacionados à compreensão linguística. Isso sugere que pesquisadores e terapeutas devam ter cautela ao selecionar os testes para a avaliação das dificuldades de leitura.

Diante do exposto, uma limitação deste estudo é ter se baseado inicialmente apenas em testes internacionais. A pergunta que se faz é quais seriam os resultados encontrados da replicação dessas pesquisas no contexto nacional, entre os testes brasileiros. Essa é uma investigação relevante pelo fato do português ter uma regularidade ortográfica em comparação ao inglês.

A contribuição do estudo para a área da avaliação e da intervenção pode muito beneficiar professores, terapeutas e pesquisadores a



verificar quais habilidades os diferentes testes medem, para que possamos compreender o fenômeno da compreensão e, com isso, construir

intervenções mais eficazes. Além de enfatizar a importância da área da avaliação da linguagem estar baseada em evidências científicas.

### SUMMARY

Do all reading comprehension tests evaluate the same construct?

There is a tendency to consider text comprehension tests as if they are all measuring the same construct. The aim of the study is to discuss, through evidence from empirical studies, the assumed assumption that different types of text comprehension tests measure different underlying abilities. Firstly, it was approached from a theoretical point of view. The empirical evidence of international studies shows that there are variations in the contributions of basic skills (such as word decoding) and those related to linguistic comprehension, in the different tests of text comprehension: Cloze, recto, multiple choice and open questions. Then conclude that there should be caution in the choices of text comprehension tests, keeping in mind exactly what one wishes to evaluate.

**KEYWORDS:** Measures. Reading Comprehension. Evaluation.

### REFERÊNCIAS

1. Kintsch W, Rawson KA. Comprehension. In: Snowling MJ, C. Hulme, eds. *The science of reading: A handbook*. Oxford: Blackwell; 2007. p. 209-26.
2. Spinillo AG, Hodges LVSD, Arruda AS. Reflexões Teórico-Metodológicas acerca da Pesquisa em Compreensão de Textos. *Psic Teor Pesq*. 2016;32(1):45-51.
3. Kirby JR, Savage RS. Can the simple view deal with the complexities of reading? *Literacy*. 2008;42(2):75-82.
4. Perfetti C, Stafura J. Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Sci Stud Read*. 2014;18(1):22-37.
5. Cain K, Oakhill J. Reading comprehension difficulties: correlates, causes, and consequence. In: Cain K, Oakhill J, eds. *Children's comprehension problems in oral and written text: a cognitive perspective*. New York: Guilford Press; 2007. p. 41-75.
6. Catts HW, Adlof SM, Weismer S. Language deficits in poor comprehenders: a case for the simple view of reading. *J Speech Lang Hear Res*. 2006;49(2):278-93.
7. Kamhi A, Catts HW. *Language and Reading Disabilities*. Needham Heights: Allyn & Bacon; 2005.
8. Kelson K, Flecher J, Lee P. Reading comprehension in children with specific language impairment: an examination of two subgroups. *Int J Lang Commun Disord*. 2007;42(1):39-57.
9. Nation K, Snowling MJ. Individual differences in contextual facilitation: evidence from dyslexia and poor reading comprehension. *Child Dev*. 1998;69(4):996-1011.
10. Perfetti C, Hart L. The Lexical Quality Hypothesis. In: Verhoeven L, Elbro C, Reitsma P, ed. *Precursors of functional literacy*. Amsterdam: John Benjamins; 2002. p. 189-213.
11. Vellutino FR, Tunmer WE, Jaccard JJ, Chen R. Components of Reading Ability: Multivariate Evidence for a Convergent Skills Model of Reading Development. *Sci Stud Read*. 2007;11(1):3-32.

12. Bishop DV, Snowling MJ, Thompson PA, Greenhalgh T; CATALISE consortium. CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. PLoS One. 2016;11(7):e0158753.
13. Cutting LE, Scarborough HS. Prediction of reading comprehension: Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. Sci Stud Read. 2006;10(3):277-99.
14. Francis DJ, Fletcher JM, Catts HW, Tomblin JB. Dimensions Affecting the Assessment of Reading Comprehension. In: Paris SG, Stahl A, eds. Center for improvement of early reading achievement (CIERA). Children's reading comprehension and assessment. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers; 2005. p. 369-94.
15. Hua AN, Keenan JM. Interpreting Reading Comprehension Test Results: Quantile Regression Shows that Explanatory Factors Can Vary with Performance Level. Sci Stud Read. 2017;21(3):225-38.
16. Keenan JM, Betjeman RS, Olson RK. Reading comprehension tests vary in the skills they assess: Differential dependence on decoding and oral comprehension. Sci Stud Read. 2008;12(3):281-300.
17. Keenan JK, Meenan CE. Test differences in diagnosing reading comprehension deficits. J Learn Disabil. 2014;47(2):125-35.
18. Kendeou P, Papadopoulos TC, Spanoudis G. Processing demands of reading comprehension tests in young readers. Learn Instr. 2012;22(5):354-67.
19. Muijselaar MML, Kendeou P, Jong PF, van den Broek PW. What Does the CBM-Maze Test Measure? Sci Stud Read. 2017; 21(2):120-32.
20. Woodcock RW, McGrew KS, Mather N. Woodcock-Johnson III Tests of Achievement. Itasca: Riverside Publishing; 2001.
21. Dunn LM, Markwardt FC. Examiner's manual: Peabody Individual Achievement Test. Circle Pines, MN: American Guidance Service; 1970.
22. Wiederholt L, Bryant B. Examiner's manual: Gray Oral Reading Test-3. Austin, TX: PRO-ED; 1992.
23. Leslie L, Caldwell, JS. Qualitative Reading Inventory-3. New York: Addison-Wesley Longman; 2001.
24. Tunmer WE, Hoover W. Components of Variance Models of Language-related factors in reading disability: A Conceptual Overview. In: Joshi M, Leong CK, eds. Reading Disabilities: Diagnosis and Component Processes. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers; 1993. p. 135-73.

---

*Trabalho realizado na Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.*

*Conflito de interesses: As autoras declaram não haver.*

---

*Artigo recebido: 12/4/2019*

*Aprovado: 24/5/2019*

