ENCICLOPÉDIA
sobre o Desenvolvimento
na Primeira Infância

SEGUNDO IDIOMA

Aprender a ler em um segundo idioma: pesquisa, implicações e recomendações para serviços

Esther Geva, PhD

University of Toronto, Canadá

Maio 2006

Introdução

Em países que são destino de imigração e que, como o Canadá, promovem o multiculturalismo e o bilinguismo, é importante que educadores, profissionais de saúde mental e formuladores de políticas considerem o desenvolvimento normal e o desenvolvimento problemático de linguagem oral e escrita em crianças pequenas que adquirem suas habilidades de leitura no contexto de um segundo idioma (L2, *second language*). Os estudos sobre desenvolvimento de leitura e escrita em L2 que subsidiam esta revisão foram realizados em diversos contextos, tais como: (a) aprender a falar e a ler no idioma da sociedade, que frequentemente difere do que é falado em casa, como no caso de crianças para as quais o inglês é a segunda língua; (b) crianças que, além de frequentar escolas que utilizam o idioma da sociedade – francês ou inglês, no caso do Canadá –, frequentam também programas em seu idioma materno; ou (c) programas que promovem alfabetização bilíngue, como é o caso da imersão no francês ou de diversas escolas bilíngues. Este

©2006-2025 ABILIO | SEGUNDO IDIOMA

artigo oferece uma revisão seletiva de resultados-chave e as implicações práticas e políticas derivadas dessas pesquisas para o provimento de serviços a crianças L2 que possam ter dificuldades em leitura.

Contexto de pesquisa

Dois referenciais primários devem ser considerados na avaliação e no tratamento do desenvolvimento da leitura e escrita na L2. Em um extremo, há questões relativas ao que se conhece como o referencial “universal”, ou de “processamento central”. Segundo esse referencial, as mesmas habilidades cognitivas e linguísticas subjacentes que são cruciais para a aprendizagem de leitura e escrita por crianças monolíngues, ou L1 – por exemplo, consciência fonêmica, velocidade de processamento, processos visuais – participam desse processo em diferentes idiomas e sistemas de escrita. Isso significa também que essas habilidades influenciam o desenvolvimento da leitura e escrita em L2 e em contextos bilíngues.

O conceito ubíquo de “transferência” pode ser considerado como uma versão do referencial universal. A lógica é aproximadamente a seguinte: se os mesmos fatores de processamento mostram-se importantes quando as crianças estão aprendendo a ler em L1 e L2, pode-se esperar que essas habilidades sejam “transferidas” de L1 para L2 (e de L2 para L1). Ou seja, pode-se esperar transferência positiva se os mesmos fatores de processamento subjacentes facilitarem a aquisição de habilidades de leitura e escrita em L2, tal como fazem em L1. Isto significa também que o desempenho nesses fatores de processamento em um idioma estaria relacionado a habilidades de leitura no outro idioma. A pesquisa que dá suporte ao referencial universal ou de processamento central tem implicações importantes para a avaliação de crianças pertencentes a minorias, ou de crianças bilíngues em risco de apresentar dificuldades em leitura[a].

A contribuição da proficiência no idioma para as habilidades de leitura e escrita pode ser considerada como localizada nesse processador central. Pode-se pensar no desenvolvimento de proficiência em L2 como um aumento gradual das habilidades relativas à capacidade de compreender e se expressar em L2, tanto oralmente como por escrito, em contextos cotidianos e em contextos acadêmicos. É preciso que sejam desenvolvidas diversas habilidades receptivas e expressivas, que incluem familiaridade com a fonologia de L2, com seu vocabulário – tanto o cotidiano quanto o mais acadêmico –, com sua morfologia e sua gramática. Alguns educadores e profissionais da área acreditam que a principal razão pela qual aprendizes de L2 são pouco precisos e fluentes quanto a habilidades de leitura e escrita no segundo idioma é a falta de

©2006-2025 ABILIO | SEGUNDO IDIOMA

proficiência oral nesse idioma.[1,2] Uma questão relacionada é a crença de que, enquanto os alunos não tiverem desenvolvido uma proficiência adequada em L2, não é factível ou aconselhável avaliar dificuldades em leitura.[3] O problema tem dois aspectos: por um lado, a intenção seria evitar a interpretação de desenvolvimento deficiente de habilidades de linguagem e leitura e escrita de aprendizes na L2 como indicadores de dificuldades em leitura – um processo que pode conduzir a *diagnóstico exagerado* de crianças L2 como tendo dificuldades em leitura; por outro lado, evitar a avaliação de aprendizes de L2 que de fato estão em risco de apresentar dificuldades em leitura – seja por falta de treinamento e sensibilidade, seja por uma crença arraigada de que aquilo que prejudica o desenvolvimento adequado de habilidades de linguagem oral e escrita reflete pouca proficiência no idioma – pode resultar em *diagnóstico insuficiente* de aprendizes de L2 que podem efetivamente ter dificuldades em leitura, e em um tipo diferente de viés.

O outro referencial relevante focaliza diferenças *tipológicas*. Os idiomas variam em muitas dimensões, que estão relacionadas a aspectos orais e da escrita. Algumas dessas diferenças têm implicações significativas para os processos envolvidos na aprendizagem de leitura e da escrita em diferentes idiomas. Em termos de sistemas de escrita, os idiomas diferem em “profundidade” ortográfica, ou regularidade de correspondência entre letras ou combinações de letras e os sons associados a elas. Considera-se que o inglês tem uma ortografia “profunda” em comparação com idiomas como o espanhol ou o alemão, que são considerados idiomas com ortografia “rasa”. Os idiomas podem diferir uns dos outros quanto ao conteúdo de seu repertório fonêmico e silábico, de sua complexidade sintática e morfômica, e assim por diante.

No referencial tipológico, as pesquisas procuram descobrir se os fatores de processamento e de desenvolvimento variam entre os idiomas devido a diferenças tipológicas da língua escrita ou falada. Alguns estudos com esse referencial comparam o papel que as exigências de processamento desempenham em diferentes idiomas. De acordo com essa análise, os recursos cognitivos subjacentes são acionados diferencialmente, na medida requerida pelas características tipológicas do sistema oral ou escrito em questão. Por exemplo, processos visuais podem ser mais críticos quando se aprende a ler um idioma baseado em caracteres, como o chinês, do que um idioma alfabético, como o inglês ou o francês. As crenças associadas a esse referencial incluem o argumento de que uma criança apresenta dificuldades para aprender a ler em L2 devido a diferenças tipológicas entre seu L1 e esse L2. Por exemplo, os educadores e os pais podem argumentar que uma criança cujo L1 é o hebraico apresenta dificuldade para desenvolver habilidades adequadas de leitura em inglês ou francês porque o hebraico é lido da direita para a

©2006-2025 ABILIO | SEGUNDO IDIOMA

esquerda. Outra crença associada a esse referencial é de que a prevalência de dificuldades em leitura pode variar em função do sistema de escrita e da diferença entre os desafios que as várias ortografias apresentam para os jovens aprendizes.

Resultados de pesquisas recentes

Esta seção lista os principais resultados relativos ao desenvolvimento de habilidades de leitura em aprendizes jovens de L2. A seção final discute implicações práticas e políticas que podem ser derivadas dessas pesquisas.

Resultados de pesquisa que dão suporte ao referencial "universal":

- O desenvolvimento de habilidades baseadas em palavras, tais como decodificação e soletração, indica paralelos em numerosas comparações entre idiomas tipologicamente diferentes.[4-10]

- Há correlações positivas significativas entre L1 e L2 quanto a habilidades baseadas em palavras, tais como reconhecimento de palavras, decodificação de pseudopalavras (unidades de fala ou de texto que parecem e soam como palavras em um determinado idioma, mas que não são realmente palavras) e soletração.[11,12]

- Quando são desenvolvidos em um dos idiomas, certos aspectos da leitura que são baseados em textos – como a compreensão da leitura – têm uma correlação com a compreensão da leitura no outro idioma.[9,13-17]

- Independentemente do tipo de ortografia envolvido, os aprendizes de L2 que têm problemas de decodificação e de soletração em seu L1 têm dificuldades também em seu L2.[18-21]

- A consciência fonológica (capacidade de dividir palavras em seus componentes, sintetizar seus sons e aprender suas características) e a nomeação rápida (o ato de nomear rapidamente objetos, cores, números ou letras com base na memória de longo prazo) e, até certo ponto, a memória de trabalho verbal (que armazena temporariamente e manipula informações) são fontes de diferenças individuais que estão associadas ao desenvolvimento e a dificuldades de leitura no L1. Independentemente de serem medidos em crianças L1 ou

©2006-2025 ABILIO | SEGUNDO IDIOMA

L2, esses processos também são fontes de diferenças individuais no desenvolvimento de habilidades baseadas em palavras em L2, tanto em idiomas alfabéticos como não alfabéticos.[11,12,22-27]

- As medidas dessas habilidades de processamento em L1 e L2 frequentemente estão correlacionadas, e podem predizer habilidades de decodificação e de soletração nos dois idiomas. Isto foi verificado em diferentes grupos linguísticos.[7,8,10,28,29]

- Aprendizes de L2 que apresentam problemas graves em habilidades baseadas em palavras e nos processos cognitivos necessários para o desenvolvimento adequado dessas habilidades em L2 também apresentam deficiências em fluência e compreensão de leitura e em habilidades de escrita.[9,26,27,30-33]

- Quando as dificuldades em leitura são identificadas com base no desempenho em habilidades baseadas em palavras – como reconhecimento de palavras e decodificação de pseudopalavras – e em medidas de processamento fonológico – como consciência fonológica e nomeação rápida –, a prevalência de dificuldades em leitura é semelhante entre crianças que têm o inglês como segundo idioma e em crianças L1.[2,30,34]

Pesquisas sobre o papel da proficiência oral em L2:

- Crianças L2 demoram muito tempo para desenvolver a proficiência oral nesse idioma. Mesmo depois de cinco a seis anos de frequência a uma escola em ambiente L2, alguns aspectos das habilidades de proficiência oral, e especialmente aqueles necessários para a aprendizagem acadêmica, continuam em atraso em relação a pares L1.[35-37]

- Nos primeiros anos de escola, quando as habilidades de proficiência oral em L2 ainda são incipientes, o vocabulário em L2 explica muito pouco da variância singular em habilidades de reconhecimento de palavras e de soletração em L2.[38]

- Para crianças que têm o inglês como segundo idioma, no início do segundo ano – depois de um ano de instrução em inglês – o desempenho em consciência fonológica e nomeação rápida pode predizer o desempenho subsequente em habilidades de leitura baseadas em

palavras.[39]

- Mesmo enquanto sua proficiência no segundo idioma ainda está em desenvolvimento, crianças L2 podem aprender a ler e soletrar com precisão semelhante à de crianças L1.[11,20,22,26,38,39,40-42]

- Alguns aspectos da proficiência no segundo idioma, como habilidades gramaticais e vocabulário, *estão* relacionadas a aspectos da escrita baseados no texto, tais como fluência e compreensão da leitura e capacidade de escrever.[15,16,30,33,38,43-45]

- Apesar das diferenças em seu domínio da linguagem oral, os perfis de processamento de alunos L2 são semelhantes aos de alunos L1 que têm dificuldades em leitura. Independentemente do ambiente linguístico da família, os perfis dos leitores em risco incluem desempenho extremamente deficiente e persistente em reconhecimento de palavras, decodificação de pseudopalavras e tarefas de soletração, além de desempenho deficiente concomitante em medidas de processamento fonológico.[7,10,18,19,40,46,47]

Resultados de pesquisa que documentam diferenças tipológicas

- Uma vez que diferenças ortográficas específicas têm exigências diferentes, os percursos de desenvolvimento associados ao desenvolvimento da leitura e da soletração em idiomas diferentes não são iguais. Crianças com desempenho normal chegarão mais rapidamente à leitura precisa de palavras em seu L2 do que em L1 se L2 estiver associado a uma ortografia rasa.[41,43,46,48-50]

- O peso de processos cognitivos, tais como consciência fonológica, nomeação rápida e processos visuais que subjazem à leitura de palavras, é influenciado por diferenças tipológicas entre as ortografias de L1 e de L2.[11,19,51-53] Por exemplo, em ortografias rasas, como as do alemão e do holandês, a rapidez da nomeação é um melhor preditor de sucesso e de insucesso em leitura do que a consciência fonêmica.[54]

- Nos estágios iniciais do desenvolvimento da escrita em L2, há efeitos tanto da fonologia quanto das regras grafofônicas do L1 sobre a soletração dos alunos em L2; além disso, o *tipo* de erro de leitura e de soletração observados em L2 reflete influências tipológicas.

[29,38,41,43,55-58]

- Crianças com dificuldades em leitura que leem ortografias diferentes compartilham algumas características, como dificuldade de decodificar pseudopalavras, e têm perfis cognitivos semelhantes, mas têm também características singulares associadas à tipologia do idioma e do sistema de escrita.[47,59]

Conclusões

A aquisição de habilidades de linguagem oral e escrita em contextos de L2 envolve processos complexos. Com base nas pesquisas realizadas na última década, pode-se concluir que nenhum dos dois referenciais, por si só, pode explicar quando crianças L2 desenvolvem suas habilidades de linguagem oral e escrita, ou a incidência e a natureza das dificuldades em leitura. É útil considerar as duas perspectivas – a universal e a dependente de roteiros – como complementares no desenvolvimento da leitura.[60] O desenvolvimento da proficiência no segundo idioma é demorado, e embora tenha relação com aspectos de escrita baseados no texto – tais como fluência e compreensão da leitura, e escrita –, a proficiência em L2 explica pouco da variância singular em habilidades baseadas em palavras em aprendizes jovens. Por outro lado, processos cognitivos semelhantes explicam diferenças individuais em habilidades de reconhecimento de palavras e de soletração em diferentes idiomas e em aprendizes de L1[32] e de L2. Além disso, os perfis cognitivos de crianças L2 que têm dificuldades em leitura assemelham-se aos de seus pares L1. No entanto, as diferenças tipológicas podem afetar a facilidade ou dificuldade com que crianças L2 adquirem elementos específicos da linguagem oral e escrita, e o tipo de erros que cometem nos primeiros estágios do desenvolvimento da leitura. Professores de turmas multiétnicas tendem a não avaliar crianças que têm o inglês

como segundo idioma, e que podem apresentar sinais de alerta semelhantes àqueles observados em crianças L1 de risco, porque tendem a atribuir suas dificuldades à falta de suficientes habilidades de linguagem oral.[2] As pesquisas disponíveis nos ensinaram que é possível diagnosticar bastante cedo dificuldades em leitura de crianças L2. A prática de postergar o diagnóstico de dificuldades potenciais em leitura para crianças L2 pode ser motivada pela preocupação de evitar viéses ou pela atribuição de dificuldades persistentes a outras causas, como a falta de proficiência oral dessas crianças e influências tipológicas. Entretanto, os resultados dessas práticas são onerosos, e têm consequências de longo prazo para crianças L2

que têm dificuldades na aprendizagem de leitura e escrita no idioma da escola, e que não foram diagnosticadas e tratadas. Os avanços recentes da pesquisa nessa área devem capacitar os educadores e outros profissionais a minimizar diagnósticos exagerados ou insuficientes.

Implicações

Políticas: capacitação de profissionais

- É importante continuar a oferecer a crianças L2 oportunidades contínuas e sistemáticas para o desenvolvimento de proficiência oral no L2. Para promover realizações acadêmicas, é importante dar atenção a este aspecto, e não se contentar quando são atingidos níveis apenas aceitáveis de linguagem oral cotidiana. Este aspecto tem implicações para o conteúdo de currículos de formação de profissionais em serviço e pré-serviço.[61]

- É possível que algumas crianças L2 leiam com dificuldade não só porque precisam de mais tempo para desenvolver proficiência oral em L2, mas também porque têm problemas na aquisição de habilidades básicas de leitura. Portanto, é importante ir além da proficiência em linguagem oral, e não postergar a avaliação e a intervenção.

- Não é necessário, nem eticamente defensável, evitar a avaliação e as intervenções com aprendizes de L2 que apresentam sinais de alerta quanto a dificuldades em leitura. Não só os provedores de atenção à saúde, mas também os professores precisam ser capacitados e autorizados a identificar precocemente os sinais de alerta, e a adaptar a instrução de acordo com esses sinais.

Avaliação em L2

- Uma vez que existem correlações positivas significativas entre habilidades componentes da leitura e preditoras de desenvolvimento bem-sucedido da leitura que são paralelas em L1 e em L2, é altamente informativa a aplicação a aprendizes L2 das mesmas medidas utilizadas para a avaliação de dificuldades em leitura em crianças L1. Isso pode ser feito quando for alcançado um nível rudimentar de proficiência oral em L2.

©2006-2025 ABILIO | SEGUNDO IDIOMA

- Uma vez que a proficiência oral em L2 não desempenha um papel importante na compreensão das dificuldades em leitura de crianças L2, habilidades baseadas em palavras – entre as quais reconhecimento de palavras, decodificação de pseudo-palavras e soletração – podem e devem ser avaliadas utilizando-se medidas padronizadas.

- Uma vez que em crianças L2 as diferenças individuais em habilidades básicas em leitura baseadas em palavras estão correlacionadas com o desempenho em aspectos da leitura e da escrita baseados no texto, é importante avaliar aprendizes jovens de L2 que podem estar em risco de dificuldades em leitura no maior número possível de áreas que sabidamente estão relacionadas a essas dificuldades.

- É altamente informativo examinar a diferença entre compreensão da linguagem oral e compreensão da leitura, especialmente se, no segundo idioma, a compreensão da linguagem oral for superior à compreensão da leitura.

Montando o quebra-cabeça

- A obtenção de dados sobre o desempenho da criança no idioma materno é útil, uma vez que contribui para validar observações feitas no contexto de L2. No entanto, isso talvez não seja possível por diversas razões, tais como perda do idioma materno, falta de medidas adequadas para esse idioma, e interrupções da educação das crianças, para mencionar apenas algumas.

- Há outras fontes de informação que são peças importantes para o quebra-cabeça da avaliação de L2, e que contribuem para a validade do diagnóstico. Essas fontes incluem boletins escolares do país de origem, dados de entrevistas sobre a realização de marcos de desenvolvimento (particularmente o início e o desenvolvimento da linguagem), avaliações prévias e desempenho acadêmico e linguístico dos irmãos.

- Uma fonte muito rica é o monitoramento dos progressos e da aprendizagem ao longo do tempo. Dificuldades persistentes em linguagem e leitura, a despeito de uma instrução adequada, não devem ser ignoradas. Abordagens como avaliação dinâmica e avaliação baseada no currículo são especialmente produtivas para essa finalidade.

©2006-2025 ABILIO | SEGUNDO IDIOMA

- Medidas de capacidade geral não são muito úteis para a identificação de dificuldades em leitura no caso de crianças L2. Os profissionais devem atentar também para o fato de que, para aprendizes L2, é mais difícil estabelecer uma “discrepância” entre a capacidade e os índices de leitura de forma a justificar um diagnóstico de dificuldades em leitura.

- A análise de erros é uma fonte útil de informações, mas deve ser feita tendo em mente as influências tipológicas. É importante considerar a transferência de habilidades específicas de L1. É preciso considerar se os erros ocorrem nos dois idiomas ou se estão restritos a diferenças tipológicas. Erros que ocorrem nos dois idiomas são mais sugestivos de dificuldades do que erros típicos de aprendizes oriundos de um determinado *background* linguístico, e desaparecem com o tempo.[20]

- É essencial levar em conta o ambiente cultural e linguístico da família, e os fatores aos quais os pais atribuem às dificuldades acadêmicas de seus filhos. Para que atuem de forma sensível, relevante e eficaz, os profissionais devem necessariamente tentar recorrer a informantes culturais e buscar informações sobre a história, o idioma e a cultura da família.[46]

Referências

1. Geva E. Issues in the assessment of reading disabilities in L2 children: Beliefs and research evidence. *Dyslexia* 2000;6(1):13-28.
2. Limbos M, Geva E. Accuracy of teacher assessments of second-language students at risk for reading disability. *Journal of Learning Disabilities* 2001;34(2):136-151.
3. Cummins J. *Bilingualism and special education*: *issues in assessment and pedagogy* . San Diego, Calif: College-Hill Press; 1985.
4. Lesaux N, Koda K, Siegel L, Shanahan T. Development of literacy. In: August D, Shanahan T, eds. *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* . Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2006:75-122.
5. Lesaux N, Geva E. Synthesis: Development of literacy in language-minority students. In: August D, Shanahan T, eds. *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* . Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2006:53-74.
6. Bruck M, Genesee F. Phonological awareness in young second language learners. *Journal of Child Language* 1995;22(2):307-324.
7. Chiappe P, Siegel LS. Phonological awareness and reading acquisition in English- and Punjabi-speaking Canadian children. *Journal of Educational Psychology* 1999;91(1):20-28.
8. Gottardo A, Yan B, Siegel LS, Wade-Woolley L. Factors related to English reading performance in children with Chinese as a first language: More evidence of cross-language transfer of phonological processing. *Journal of Educational Psychology* 2001;93(3):530-542.

©2006-2025 ABILIO | SEGUNDO IDIOMA

9. Verhoeven LT. Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited. *Language Learning* 1994;44(3):381-415.

10. Wade-Woolley L, Siegel LS. The spelling performance of ESL and native speakers of English as a function of reading skill. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 1997;9(5-6):387-406.

11. Gholamain M, Geva E. Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in English and Persian. *Language Learning* 1999;49(2):183-217.

12. Comeau L, Cormier P, Grandmaison E, Lacroix D. A longitudinal study of phonological processing skills in children learning to read in a second language. *Journal of Educational Psychology* 1999;91(1):29-43.

13. Dressler C, Kamil M. First- and second-language literacy. In: August D, Shanahan T, eds. *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* . Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2006:197-238.

14. Geva E, Clifton S. The development of first and second language reading skills in early french immersion. *The Canadian Modern Language Review* 1994;50(4):646–667.

15. Geva E, Ryan EB. Linguistic and cognitive correlates of academic skills in 1st and 2nd languages. *Language Learning* 1993;43(1):5-42.

16. Royer JM, Carlo MS. Transfer of comprehension skills from native to 2nd language. *Journal of Reading* 1991;34(6):450-455.

17. Reese L, Garnier H, Gallimore R, Goldenberg C. Longitudinal analysis of the antecedents of emergent Spanish literacy and middle-school English reading achievement of Spanish-speaking students. *American Educational Research Journal* 2000;37(3):633-662.

18. Everatt J, Smythe I, Adams E, Ocampo D. Dyslexia screening measures and bilingualism. *Dyslexia* 2000;6(1):42-56.

19. DaFontoura HA, Siegel LS. Reading, syntactic, and working memory skills of bilingual, Portuguese-English Canadian children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 1995;7(1):139-153.

20. Geva E, Wade-Woolley L, Shany M. The concurrent development of spelling and decoding in 2 different orthographies. *Journal of Reading Behavior* 1993;25(4):383-406.

21. Ho CSH, Fong KM. Do Chinese dyslexic children have difficulties learning English as a second language? *Journal of Psycholinguistic Research* 2005;34(6):603-618.

22. Durgunoglu AY, Nagy WE, Hancin-Bhatt BJ. Cross-language transfer of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology* 1993;85(3):453-465.

23. Hu C-F, Catts HW. The role of phonological processing in early reading ability: What we can learn from Chinese. *Scientific Studies of Reading* 1998;2(1):55-79.

24. Genesee F, Geva E. Cross-linguistic relationships in working memory, phonological processes, and oral language. In: August D, Shanahan T, eds. *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* . Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2006:175-184.

25. Genesee F, Geva E, Dressler D, Kamil M. Synthesis: Cross-linguistic relationships. In: August D, Shanahan T, eds. *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* . Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2006:153-174.

26. Lesaux NK, Siegel LS. The development of reading in children who speak English as a second language. *Developmental Psychology* 2003;39(6):1005-1019.

27. Dufva M, Voeten MJM. Native language literacy and phonological memory as prerequisites for learning English as a foreign language. *Applied Psycholinguistics* 1999;20(3):329-348.

©2006-2025 ABILIO | SEGUNDO IDIOMA

28. Gottardo A, Chiappe P, Yan B, Siegel L, Gu Y. Relationships between first and second language phonological processing skills and reading in Chinese-English speakers living in English-speaking contexts. *Educational Psychology* 2006;26(3):367-393.

29. Wade-Woolley L, Geva E. Processing novel phonemic contrasts in the acquisition of L2 word reading. *Scientific Studies of Reading* 2000;4(4):295-311.

30. 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. *Scientific Studies of Reading* 2006;10(1):31-57.

31. Lanauze M, Snow CE. The relation between first- and second-language writing skills: Evidence from Puerto Rican elementary school children in bilingual programs. *Linguistics and Education* 1989;1(4):323-339.

32. Ndlovu K, Geva E. Writing ability in children who speak English as a second language and have a reading disability. Poster presentation presented at: Conference “Language acquisition and bilingualism: Consequences for a multilingual society”; May 2006; Toronto, Ontario.

33. Verhoeven LT. Components in early second language reading and spelling. *Scientific Studies of Reading* 2000;4(4):313-330.

34. Lipka O, Siegel LS, Vukovic R. The literacy skills of English language learners in Canada. *Learning Disabilities Research and Practice* 2005;20(1):39-49.

35. Geva E, Farnia F. Understanding vocabulary growth in ELLs – Trajectories and predictors. Paper presented at: UC LMRI Biliteracy Development Research Forum; January 20-22, 2005; Santa Barbara, Calif.

36. Biemiller A, Slonim N. Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology* 2001;93(3):498-520.

37. Jean M, Geva E. Do older English-as-a-second language (ESL) children have the same knowledge of words as English-as-a-first language (EL1) children? Poster presentation presented at: Conference “Language acquisition and bilingualism: Consequences for a multilingual society”; May 2006; Toronto, Ontario.

38. Geva E. Second-language oral proficiency and second-language literacy. In: August D, Shanahan T, eds. *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2006:123-139.

39. Geva E, Yaghoub-Zadeh Z, Schuster B. Understanding individual differences in word recognition skills of ESL children. *Annals of Dyslexia* 2000;50:123-154.

40. Chiappe P, Siegel LS, Wade-Woolley L. Linguistic diversity and the development of reading skills: A longitudinal study. *Scientific Studies of Reading* 2002;6(4):369-400.

41. Geva E, Siegel LS. Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in two languages. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 2000;12(1-2):1-30.

42. Arab-Moghaddam N, Sénéchal M. Orthographic and phonological processing skills in reading and spelling in Persian/English bilinguals. *International Journal of Behavioral Development* 2001;25(2):140-147.

43. Geva E, Wade-Woolley L, Shany M. Development of reading efficiency in first and second language. *Scientific Studies of Reading* 1997;1(2):119-144.

44. Lindsey KA, Manis FR, Bailey CE. Prediction of first-grade reading in Spanish-speaking English-language learners. *Journal of Educational Psychology* 2003;95(3):482-494.

45. Verhoeven LT. Acquisition of reading in a second language. *Reading Research Quarterly* 1990;25(2):90-114.

46. Geva E, Barsky A, Westernoff F, eds. *Interprofessional practice with diverse populations: cases in point*. Westport, Conn: Auburn House; 2000.

©2006-2025 ABILIO | SEGUNDO IDIOMA

47. Katzir T, Shaul S, Breznitz Z, Wolf M. The universal and the unique in dyslexia: A cross-linguistic investigation of reading and reading fluency in Hebrew- and English-speaking children with reading disorders. *Reading and Writing* 2004;17(7-8):739-768.

48. Durgunoglu AY, Oney B. A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing* 1999;11(4):281-299.

49. Frith U, Wimmer H, Landerl K. Differences in phonological recoding in German- and English-speaking children. *Scientific Studies of Reading* 1998;2(1):31-54.

50. Wimmer H, Goswami U. The influence of orthographic consistency on reading development: Word recognition in English and German children. *Cognition* 1994;51(1):91-103.

51. Abu-Rabia S. Verbal and working-memory skills of bilingual Hebrew-English speaking children. *International Journal of Psycholinguistics* 1997;13(1):25-40.

52. Bialystok E, Luk G, Kwan E. Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems. *Scientific Studies of Reading* 2005;9(1):43-61.

53. Liow SJR, Poon KKL. Phonological awareness in multilingual Chinese children. *Applied Psycholinguistics* 1998;19(3):339-362.

54. Wimmer H, Mayringer H, Landerl K. The double deficit hypothesis and difficulties in learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology* 2000;92(4):668-680.

55. Fashola OS, Drum PA, Mayer RE, Kang S-J. A cognitive theory of orthographic transitioning: Predictable errors in how Spanish-speaking children spell English words. *American Educational Research Journal* 1996;33(4):825-843.

56. Geva E, Wang M. The development of basic reading skills in children: A cross-language perspective [Invited review article]. *Annual Review of Applied Linguistics* 2001;21:182-204.

57. Mumtaz S, Humphreys GW. The effects of bilingualism on learning to read English: Evidence from the contrast between Urdu-English bilingual and English monolingual children. *Journal of Research in Reading* 2001;24(2):113-134.

58. Wang M, Geva E. Spelling acquisition of novel English phonemes in Chinese children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 2003;16(4):325-348.

59. Cohen A, Schiff R, Gillis-Carlebach M. Complexity of morphological, syntactic, and narrative characteristics: A comparison of children with reading difficulties and children who can read [Hebrew]. *Megamot* 1996;37(3):273-291.

60. Geva E, Wade-Woolley L. Issues in the assessment of reading disability in second language children. In: Smythe I, Everatt J, Salter R, eds. *International book of dyslexia: a cross-language comparison and practice guide*. West Sussex, England: John Wiley and Sons; 2004:195-206.

61. Gersten R, Geva E. Teaching reading to early language learners. *Educational Leadership* 2003;60(7):44-49.

Note

[a] Esta revisão não aborda fatores socioemocionais, culturais ou demográficos.

©2006-2025 ABILIO | SEGUNDO IDIOMA