

Relação entre leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura textual em crianças

Helena Vellinho Corso

URCAMP (Campinas, Brasil)

Jerusa Fumagalli de Salles

UFRGS (Porto Alegre, Brasil)
<jerusafs@yahoo.com.br>



RESUMO – Dentre os inúmeros processos que se inter-relacionam durante a atividade da leitura, o reconhecimento das palavras e a compreensão do que é reconhecido são identificados como fundamentais. Uma das perspectivas expostas na literatura é a de que a fluência na leitura de palavras é condição fundamental para a compreensão da leitura, embora não suficiente, posto que a leitura eficiente de palavras não garante a compreensão de leitura textual. O presente trabalho examinou também a possibilidade inversa, a saber: é possível haver uma boa compreensão textual apesar de fracas habilidades de leitura de palavras? A pesquisa comparou o desempenho de crianças de 2ª série do EF em leitura de palavras isoladas e em compreensão de leitura textual, investigando, assim, as correlações e a possibilidade de dissociações entre estes dois processos. A análise dos dados mostrou uma forte correlação entre as habilidades em questão. Enquanto foi possível verificar a presença de algumas crianças com competência no reconhecimento de palavras e com baixa capacidade de compreensão de texto, os dados não sugerem uma dissociação visível no sentido inverso, ou seja, categorias altas de compreensão de texto apesar de baixos escores em leitura de palavras isoladas. Implicações para intervenção clínica e educacional são discutidas.

Palavras-chave: leitura; compreensão de texto; processos cognitivos; dissociações; crianças.

ABSTRACT – Within the multiple and inter-related processes that are involved during the reading activity, word recognition and word comprehension are essential. One of the perspectives exposed by the literacy is that the reading fluency is the primary condition to reading comprehension, although not the only one, hence efficient reading does not guarantee reading comprehension. The present study also examined the inverse possibility: is that possible to have a good textual comprehension despite of the weakness in word reading abilities? This study compared second grade children's performance in isolated-word reading and textual reading comprehension tasks in order to investigate correlations and the possibility of dissociations between those two processes. The data analysis showed a strong correlation between the mentioned abilities. Although it was possible to verify the presence of some children with high ability to recognize words and low capacity in text comprehension, the data does not suggest dissociation in the inverse way, that is, high categories of text comprehension even when in the presence of low isolated-word reading scores. Implications for clinical and educational interventions are discussed.

Keywords: reading; text comprehension; cognitive processes; dissociations; children.

Não se questiona a importância da leitura na vida das pessoas – a sociedade da escrita só concede direitos e cidadania a quem maneja suas ferramentas com competência. Entretanto, não há como ignorar que o domínio da leitura e da escrita ainda é inacessível à maioria da população. A realidade persistente do fracasso escolar (que em grande medida pode ser identificado com o fracasso no aprendizado da leitura e da escrita), bem como do baixo nível de competência na leitura de alunos

ao final da educação básica, aponta para a importância das pesquisas que buscam revelar os mecanismos e operações presentes na leitura e na escrita. É assim que investigações em áreas como a psicologia do desenvolvimento, a psicologia cognitiva, a linguística, a psicolinguística, a neuropsicologia, a fonoaudiologia e a educação podem se transformar em instrumentos a serviço de prevenção, identificação e tratamento das dificuldades de leitura e escrita.

No enfoque da Neuropsicologia Cognitiva, a leitura é uma atividade psicolinguística complexa composta por múltiplos processos interdependentes. Aspectos perceptivos, linguagem, inteligência, memória de trabalho e de longo prazo estão envolvidos na capacidade de ler. O conhecimento cada vez mais preciso da estrutura e funcionamento do cérebro revela que muitas áreas cerebrais estão ativas durante o ato de ler, confirmando a variedade de processamentos envolvidos. Avanços em neuroimagem permitiram a investigação das regiões cerebrais e dos padrões de ativação associados com o desempenho em tarefas cognitivas complexas, como a leitura. Verifica-se que a leitura compreende uma intrincada gama de processos, em que sistemas neurais altamente especializados modulam o processamento de elementos distintos (ROTTA e PEDROSO, 2006; CIASCA e MOURA-RIBEIRO, 2006). Dentre as estruturas envolvidas estão o lobo occipital; regiões parietais inferiores esquerdas, incluindo o giro supra-marginal e giro angular; lobo temporal esquerdo (*planum temporale*), que inclui área de Wernicke; área de Broca; regiões frontais responsáveis pelos movimentos oculares; estruturas subcorticais, como o tálamo (KANDEL e JESSELS, 1997); cerebelo (REID et al., 2008). Processos relacionados à leitura ativam áreas do hemisfério esquerdo e direito (STERNBERG e GRIGORENKO, 2003). Hoje se sabe, inclusive, como se dá o desenvolvimento desses mecanismos neurais durante a infância, através de estudos que mostram como a aprendizagem da leitura está associada com padrões específicos de mudança na atividade cerebral (TURKELTAUB et al., 2003).

Em termos cognitivo-linguísticos, dentre os processos de leitura, são fundamentais o reconhecimento de palavras (acesso ao léxico mental) e a compreensão do que é reconhecido. O acesso ao léxico em uma perspectiva interativa envolve a combinação entre informação contextual, visual, fonológica e ortográfica. A leitura competente necessita de automatismo no acesso ao léxico e habilidades cognitivo-linguísticas mais complexas para possibilitar a compreensão do que é lido.

Identificam-se dois modos de reconhecimento da palavra impressa durante a leitura ou dois processos de acesso ao léxico mental, conforme os modelos de leitura de dupla rota (COLTHEART et al., 1993; COLTHEART et al., 2001; ELLIS, 1995; LECOURS et al., 1997). O acesso direto ao significado a partir das letras impressas caracteriza a chamada rota lexical. Nela o reconhecimento da ortografia da palavra permite o acesso imediato ao seu significado armazenado na memória semântica. Quando o reconhecimento supõe a transformação das unidades ortográficas em sons, havendo, portanto, um acesso indireto ao significado, já que mediado fonologicamente, o leitor está usando a rota fonológica.

Os modelos de dupla rota propõem que o processo de leitura envolve a interação entre os dois processos, lexical e fonológico (ELLIS, 1995). A variação no uso de uma ou outra rota pode depender da habilidade do leitor, bem como das características da palavra. Assim, palavras familiares podem ser lidas indistintamente pelas duas rotas, mesmo que a lexical seja mais rápida, enquanto que palavras não familiares exigem o uso da rota fonológica. Isso significa que um leitor competente precisa dominar os dois processos para que o reconhecimento da palavra possa ser efetivo (SÁNCHEZ, 2004).

Como se disse acima, além do reconhecimento da palavra, a leitura supõe a compreensão do texto lido, processo cognitivo igualmente complexo em que o leitor reúne informações buscando tornar a mensagem coesa e estável. Fica claro que o reconhecimento das palavras é condição necessária, mas não suficiente para compreender um texto (ALÉGRIA, LEYBAERT e MOUSTY, 1997).

Depois da identificação e da extração de significado das palavras individuais, processos mais básicos de leitura, processos cognitivos de alto nível – como capacidade de realizar inferências, habilidades linguísticas gerais, habilidades de memória, conhecimento de mundo – serão necessários para tornar possível a compreensão textual (SALLES e PARENTE, 2002b). O modelo descrito por Kintsch e van Dijk (1978) e revisado, posteriormente, por Kintsch (1988, 1998) descreve o processo construtivo que o leitor realiza durante a compreensão (SALLES e PARENTE, 2004).

A compreensão de um texto ou discurso implica a criação de um texto base, que organiza hierarquicamente todas as proposições explícitas no texto, estabelecendo relações de significado ao nível da frase (microestrutura) e alcançando uma estrutura mais geral de significado, a macroestrutura. A representação do texto/discurso se apresenta em três níveis: (1) a estrutura de superfície (palavras e sintagmas do texto); (2) o conteúdo semântico local (microestrutura) e global (macroestrutura) e (3) o modelo de situação, que representa a situação que é descrita no texto, retirada da estrutura do texto e encaixada no campo de conhecimentos pré-estabelecidos (VAN DIJK e KINTSCH, 1983, citados por DENHIÈRE e BAUDET, 1992). Assim, a compreensão textual combina conhecimento sobre linguagem e conhecimento sobre o mundo (KINTSCH, 1988).

Retornando à inter-relação entre processamento de palavras e processamento de texto no contexto da leitura, uma das perspectivas expostas na literatura é a de que a fluência na leitura de palavras é condição fundamental, embora não suficiente, para a compreensão de leitura textual (ALÉGRIA LEYBAERT e MOUSTY, 1997). De fato, Sanchez (2004), ao resumir as características assinaladas pela maior parte dos modelos sobre a compreensão, refere à necessidade de automatização das

operações mais elementares envolvidas na leitura como sendo uma proposição comum a diferentes modelos.

Sternberg e Grigorenko (2003) propõem um modelo de desenvolvimento da leitura no qual, ao automatizar os processos de reconhecimento de palavras, a criança é capaz de utilizar estratégias metacognitivas na leitura, como ajustar a leitura à dificuldade do material e ao propósito de se estar lendo, utilizar o conhecimento prévio, entre outras, fundamentais para a compreensão do texto lido. Na abordagem cognitiva, a compreensão de leitura não é vista como um desenvolvimento sequencial de uma série de habilidades hierarquicamente relacionadas, mas sim como um processo de *expertise* emergente, em que o leitor desenvolve estratégias cada vez mais sofisticadas para o progresso na compreensão de textos cada vez mais complexos (DOLE E cols, 1991).

Por outro lado, Goodman (1967, citado por GOULANDRIS, 2004) e Smith (1999) declararam que a leitura é um processo psicolinguístico em que as palavras são reconhecidas através do contexto. Esses cognitivistas construtivistas propõem que a tendência das crianças que estão aprendendo a ler, quando encontram uma palavra que não reconhecem à primeira vista, é primeiro pular, depois adivinhar utilizando o contexto geral, ou seja, o significado do texto dentro do qual a palavra está inserida. Sendo assim, um texto poderia ser compreendido apesar de a criança não reconhecer muitas das palavras que o integram. Tal é a proposição da “linguagem integrada” de Goodman (1990, citado por SÁNCHEZ, 2004).

Crianças com dificuldades na aquisição de habilidades automáticas de reconhecimento de palavras são mais dependentes do contexto do material lido, como um modo de compensar as dificuldades na leitura de palavras (PERFETTI, 1992). Já que a leitura de palavras eficiente não garante a compreensão de leitura textual, resta saber se é possível haver uma boa compreensão textual apesar de fracas habilidades de leitura de palavras, tal como se pode inferir das propostas dos teóricos que defendem as abordagens globais de leitura.

Apesar da relação entre automatismo na leitura de palavras e a compreensão de leitura textual ser unânime na literatura (ALÉGRIA e cols., 1997, BYRNE, FREEBODY e GATES, 1992, CAIN, OAKHILL, e BRYANT, 2004, FREEBODY e BYRNE, 1988; MCBRIDGE e cols., 1993; SALLES e PARENTE, 2002b, VELLUTINO e SCANLON, 1991), a possibilidade de dissociações entre esses processos ainda é motivo de controvérsias. Considerando-se que, de um ponto de vista educacional e cultural, a garantia da compreensão do texto é essencial, já que este é o objetivo da leitura, a verificação da possibilidade de dissociação entre os processos de compreensão e de reconhecimento da palavra é muito importante para instrumentalizar a prática escolar alfabetizadora, bem como a intervenção clínica das

dificuldades de leitura. Neste sentido, este estudo busca investigar as correlações e a possibilidade de dissociações entre a leitura de palavras e a compreensão de leitura textual em crianças de 2ª série do Ensino Fundamental.

Método

Participantes: Participaram 110 crianças de 2ª série do Ensino Fundamental de escolas públicas estaduais de uma cidade do interior do RS, com média de idade de 8,5 anos (desvio padrão = 0,9), sendo 54 meninas e 56 meninos.

Delineamento, instrumentos e procedimentos: este estudo apresenta delineamento correlacional. Todas as crianças autorizadas pelos pais a participar do estudo foram avaliadas em relação às habilidades de leitura de palavras isoladas e leitura textual, em uma sessão individual.

A tarefa de leitura de palavras isoladas (SALLES e PARENTE, 2002a-b; 2007) permite a avaliação da precisão na leitura oral de palavras (e pseudopalavras) isoladas e consiste na leitura oral de 60 estímulos (20 de cada categoria – palavras regulares, irregulares e pseudopalavras) que variam em regularidade, lexicalidade, extensão e frequência de ocorrência na língua (PINHEIRO, 1996). Foram consideradas palavras curtas, estímulos dissilábicos, constituídos por até cinco letras, e palavras longas, estímulos polissilábicos, contendo oito ou mais letras.

Os estímulos reais e as pseudopalavras foram apresentados aleatoriamente, de forma individual, em fichas, com letra tipo Arial, fonte 24, em preto sobre fundo branco. O tempo de permanência de cada estímulo foi, inicialmente, ilimitado e sua retirada foi feita pela examinadora, após a resposta da criança. O teste foi precedido por um período de treino com uma lista de oito estímulos. Os participantes foram orientados a falar em voz alta todos os estímulos mostrados, imediatamente após sua apresentação, mesmo não tendo certeza da resposta. Na análise quantitativa da porcentagem total de acertos na leitura de palavras isoladas, as autocorreções imediatas foram consideradas acertos (SALLES e PARENTE, 2007).

A compreensão de leitura textual (SALLES e PARENTE, 2002b, 2004) consistiu na reprodução oral da história lida (reconto) bem como nas respostas a 10 questões de múltipla escolha sobre a história. Inicialmente, cada aluno foi solicitado a ler silenciosamente a história “A Coisa”, adaptada do texto de Rocha (1997), com aproximadamente 200 palavras de extensão e níveis apropriados de legibilidade para o nível de escolaridade da amostra. A criança recebeu a instrução de que ela deveria posteriormente recontar a história e, em seguida, responder a questões sobre a mesma. O reconto da história foi solicitado em primeiro lugar para estar o mais

isento possível de interferências. Fornecer as opções de respostas, através das questões de múltipla escolha, pode ser um índice de conteúdo para o reconto da história (SALLES e PARENTE, 2004).

Os recontos da história foram analisados segundo o Modelo de Compreensão de Texto de Estrutura Causal (TRABASSO e VAN DEN BROEK, 1985). A história foi subdividida, a partir de acordo entre três juízes, em 22 cláusulas, 11 delas fazendo parte da cadeia principal da história, todas conectadas em uma rede de sete níveis, que correspondem a episódios ou partes da história (SALLES, 2005). Foi analisado o número de cláusulas presentes em cada reconto, bem como a quais níveis estas pertenciam.

Os recontos foram enquadrados em uma de cinco categorias de desempenho, adaptadas de Brandão e Spinillo (2001): 1) reproduções desconectadas de frases ou histórias diferentes daquela lida, ou narrativas que se limitam a frases que marcam a abertura e o fechamento de histórias; 2) reproduções que, embora envolvam alguns personagens e alguns eventos presentes em determinados blocos da história original, incluem acréscimos (reconstruções) ou redefinições (interferências) de informações, sendo pouco fiel à história original; 3) reproduções que se limitam a eventos de alguns blocos, sendo desarticulados e estando ausentes as cadeias causais relevantes; 4) reproduções globais com certa articulação entre as cláusulas, porém incompletas; há referência ao problema central e ao desfecho, mas a cadeia causal não é totalmente reproduzida; 5) reprodução completa, em que as ideias centrais e as inferências são reproduzidas de maneira articulada; a narrativa segue um eixo onde o problema é apresentado e resolvido, reproduzindo-se os meios para tal, sendo que as relações causais importantes estão presentes (SALLES, 2005).

No questionário sobre a história, composto por 10 perguntas de múltipla escolha, o examinador lia oralmente para a criança as questões e as respectivas opções de resposta, enquanto a mesma podia acompanhar a leitura visualmente.

Os dados foram analisados através de correlação entre as avaliações de leitura, utilizando-se análise de Correlação de *Pearson* e o Teste de Correlação de *Spearman* quando eram incluídas na matriz variáveis categóricas. Para garantir uma melhor visualização das relações entre as variáveis avaliadas e também das possíveis dissociações entre os processos, foi apresentado um gráfico do tipo *Scatter Plot* (diagrama de dispersão).

Resultados

A análise descritiva do desempenho em leitura não é o objetivo do presente artigo e, portanto, não será aqui apresentada. Os resultados do desempenho na leitura de palavras isoladas podem ser vistos em Salles e Parente

(2007) e os resultados da avaliação de compreensão de leitura textual são apresentados em Salles (2005).

A matriz de correlação entre os desempenhos das crianças na tarefa de leitura de palavras isoladas e no questionário de compreensão de leitura textual é apresentada na Tabela 1. Todas as tarefas estavam forte e significativamente correlacionadas entre si. O questionário de compreensão de leitura textual apresentou as mais fortes correlações com o escore total na tarefa de leitura de palavras isoladas.

TABELA 1 – Correlações entre as avaliações de leitura de palavras isoladas e de texto, questionário de compreensão de leitura textual (Teste de Correlação de Pearson).

	Questionário de compreensão textual (total)
1. Leitura palavra isoladas (total)	0,61*
2. palavras regulares	0,54*
3. palavras irregulares	0,58*
4. pseudopalavras	0,53*

* $p < 0,01$.

A Tabela 2 apresenta as correlações entre leitura de palavras isoladas, questionário de compreensão textual e categorias de reconto de histórias lidas e de produção escrita de histórias. Novamente, todas as variáveis estavam correlacionadas entre si. A leitura de palavras isoladas estava significativamente correlacionada com os três índices de compreensão de leitura textual. A categoria de reconto de história lida apresentou as mais fortes correlações com o questionário de compreensão textual e com o número de cláusulas recontadas. Além disso, estes dois últimos também estavam fortemente correlacionados, o que era esperado, já que se acredita estarem medindo o mesmo construto – compreensão de leitura textual.

TABELA 2 – Matriz de correlações entre as avaliações de leitura, incluindo número de cláusulas da história recontadas, categorias de reconto de histórias lidas (Teste de Correlação de Spearman).

	2	3	4
1. Leitura palavras isoladas (total)	0,52**	0,51**	0,44**
2. Questionário compreensão textual (total)	–	0,73**	0,74**
3. Cláusulas recontadas da história lida	–	–	0,91**
4. Categoria de reconto de história lida	–	–	–

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Considerando o problema de pesquisa referente à relação entre leitura de palavras e compreensão de leitura textual ou a presença de dissociações entre estas duas habilidades, a análise de correlação indica que são habilidades relacionadas de forma significativa. A Figura 1 apresenta o diagrama de dispersão com a distribuição dos escores de cada aluno em leitura e escrita

de palavras isoladas e na categoria de reconto de história lida. Os dois eixos representando as médias de acertos na leitura e na escrita de palavras isoladas possibilitam a separação do gráfico em quatro quadrantes, que correspondem a quatro perfis diferentes de desempenho.

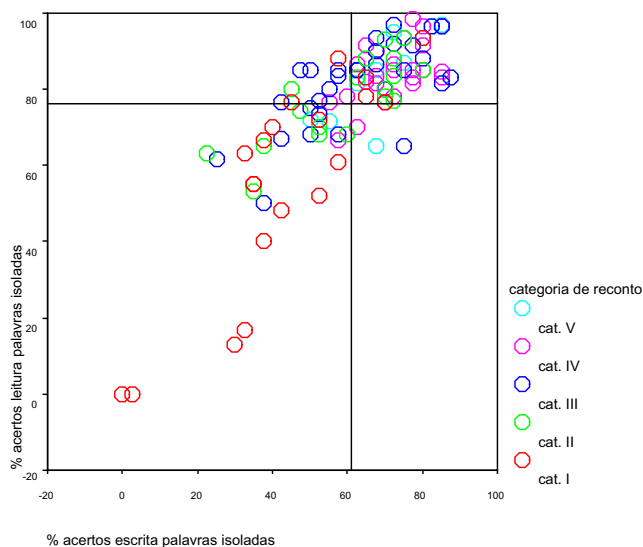


Figura 1 – Relação entre categoria de reconto de história lida (compreensão de leitura textual) e leitura e escrita de palavras isoladas (gráfico *Scatter Plot*).

Neste gráfico é possível perceber que algumas crianças enquadradas nas categorias I e II de reconto de história lida, ou seja, com dificuldades no reconto de histórias lidas sugerindo déficits compreensivos, apresentaram desempenho elevado (acima da média) em leitura e escrita de palavras isoladas. As crianças enquadradas na categoria mais inferior (I) apresentaram-se dispersas em três quadrantes do gráfico, ou seja, seus desempenhos em leitura e escrita de palavras foram muito variáveis. Há crianças da categoria I de reconto de história lida com escores muito baixos (abaixo da média) em leitura e escrita de palavras, mas também há aquelas com escores muito altos (acima da média) nestas tarefas.

Os dados não sugerem uma dissociação visível no sentido inverso, ou seja, categorias altas de compreensão de texto apesar de baixos escores em leitura de palavras isoladas. A amostra enquadrada nas categorias mais elevadas de reconto de história (IV e V) também apresentou escores variando de médios a altos na leitura de palavras isoladas. Apenas alguns casos enquadrados nas categorias III, IV e V de reconto de história ficaram um pouco abaixo da média na leitura e na escrita de palavras isoladas, ou apenas em uma das tarefas.

Discussão

A leitura de palavras isoladas e a compreensão de leitura textual, avaliada tanto pelo reconto quanto

pelo questionário, estavam correlacionadas. Sabe-se que esses dados não permitem inferências causais; entretanto, estão de acordo com a literatura que aponta para a identificação de palavras como uma habilidade necessária para compreender um texto, apesar de não ser suficiente (ALEGRIA e cols., 1997). Crianças com boas habilidades de reconhecimento de palavras e que compreendem mal a leitura geralmente sofrem também de dificuldades compreensivas orais do mesmo texto (MORAES, KOLINSKY e GRIMM-CABRAL, 2004). Outros estudos também encontraram correlações entre os escores em tarefas de reconhecimento de palavras e de compreensão de leitura em crianças (CURTIS, 1980; SINATRA e ROYER, 1993; RUPLEY e WILLSON, 1997; BRAIBANT, 1997; SALLES, 2001; SALLES e PARENTE, 2002b; CAIN e cols., 2004).

Os dados desta pesquisa contrariam, pois, a noção de que um texto poderia ser compreendido apesar de a criança não ser capaz de reconhecer muitas das palavras que o integram. Não se está aqui negando a importante influência do contexto para um processamento interativo do texto (*top-down e bottom-up*), mas a influência descendente do contexto é um fator que facilita a identificação de palavras em crianças que tenham ao menos algumas habilidades de reconhecimento já desenvolvidas. Na amostra estudada houve casos de dissociação visível entre as habilidades de leitura de palavras e de compreensão textual no sentido de dificuldades no reconto de história lida, apesar de desempenho alto em leitura de palavras isoladas. Todas as crianças que apresentaram baixos escores (abaixo de 60%) em leitura de palavras isoladas foram enquadradas nas categorias I a III de reconto de história lida, categorias sugestivas de déficits compreensivos na leitura do texto. Portanto, pode-se inferir que crianças com boas habilidades de compreensão textual também apresentam boas habilidades de reconhecimento de palavras.

A asserção inversa, ou seja, crianças que, embora com dificuldades de reconhecimento de palavras, apresentam boas habilidades de compreensão de leitura textual, não é corroborada pelos dados. Apesar de alguns casos com escores um pouco abaixo da média da turma em leitura de palavras isoladas estarem enquadrados em categorias mais altas de reconto, esse padrão foi raro. É possível supor, então, que certa capacidade de leitura de palavras é necessária para ler um texto com compreensão e que falhas na leitura de palavras prejudicam a compreensão adequada do texto. Entretanto, não se pode negar que o contexto da narrativa pode auxiliar a leitura das palavras e a compreensão da história.

Considerando que no presente estudo as crianças estavam no segundo ano de alfabetização formal, esta relação entre reconhecimento de palavras e compreensão de leitura textual era esperada, já que no início do desenvolvimento da leitura, os processos de

reconhecimento de palavras predizem a compreensão de leitura textual (CAIN, OAKHILL e BRYANT, 2004). Com o desenvolvimento, os processos de baixo nível (como reconhecimento de palavras) tornam-se cada vez mais automatizados, requerendo menor capacidade de processamento e liberando recursos cognitivos para processos mais complexos envolvidos na compreensão inferencial.

Estudando o desenvolvimento da compreensão de sentenças em crianças de 2ª a 5ª séries, Sinatra e Royer (1993) observaram que, quando os leitores adquirem certa proficiência com a prática em leitura, o processamento de palavras torna-se progressivamente modular para as palavras frequentes. A leitura de palavras familiares alcança um ponto no qual o seu processamento tende a não sofrer influência dos processos de nível mais alto (*top-down*). Desta forma, complementam os autores, o contexto exerce um papel muito pequeno na compreensão de sentenças.

Os estudos de intervenção também têm mostrado que o foco na leitura de palavras isoladas, associado ou não à intervenção em compreensão de leitura textual e consciência fonológica, é mais eficaz para o progresso nas habilidades de leitura do que a intervenção isolada em processos de compreensão de texto. Irausquin, Drent e Verhoeven (2005) observaram que um grupo de maus leitores treinado em relação à automatização ou velocidade de leitura progrediu mais, tanto em leitura de palavras quanto de texto, do que outro grupo que recebeu intervenção para leitura contextual. O primeiro grupo foi exposto à leitura de palavras com tempo rápido de exposição dos estímulos, enquanto que o segundo foi submetido a exercícios de compreensão no nível de sentença e pequenos textos, sem limitações de tempo. Os grupos progrediram igualmente em termos de precisão de leitura, mas o primeiro foi superior em velocidade.

A ênfase em um ou outro componente da leitura tem gerado noções pedagógicas diferenciadas acerca do que é importante privilegiar no ensino da linguagem escrita. As posições mais tradicionais propõem separar no tempo a aquisição das habilidades mais básicas (como o reconhecimento da palavra) e o uso comunicativo da linguagem escrita, priorizando a primeira. A posição contrária compreende como prioritária a vivência, por parte dos alunos, de situações comunicativas, privilegiando o aspecto mais compreensivo da linguagem e julgando que tais experiências proporcionarão, por si sós, a aquisição das habilidades específicas (SÁNCHEZ, 2004). Sendo assim, parece haver a necessidade de formalizar ou operacionalizar o ensino/intervenção em leitura também no nível da palavra. Isso pode ser feito de forma concomitante ao trabalho textual ou com outros materiais de leitura. Precisa-se discutir qual o papel do contexto na leitura compreensiva – obtenção de

conhecimento (inferências sobre o significado de palavras desconhecidas através da compreensão do contexto geral do texto) ou inferência a respeito de como se lê/pronuncia determinada palavra, por dificuldades básicas nos processos de reconhecimento de palavras.

Considerações finais

A leitura é uma atividade complexa que exige o emprego de muitos processos cognitivo-linguísticos, processos esses que se inter-relacionam. Dentre eles, o reconhecimento de palavras e a compreensão do que é reconhecido são operações fundamentais. Este trabalho abordou as relações entre os processos de reconhecimento de palavras e de compreensão de leitura textual e a possibilidade de haver dissociações entre os mesmos em crianças de 2ª série do Ensino Fundamental. De fato, a relação entre automatismo na leitura de palavras e compreensão de leitura textual parece ser unânime na literatura, mas a possibilidade de dissociações entre estes processos ainda é controversa.

No presente estudo, verificou-se que algumas crianças com déficits compreensivos apresentaram desempenho elevado em leitura de palavras. Os dados não sugerem uma dissociação no sentido inverso, ou seja, categorias altas de compreensão de texto apesar de baixos escores em leitura de palavras isoladas. As crianças com melhores escores em compreensão também apresentaram escores médios a altos na leitura de palavras. Houve casos de dissociação visível apenas no sentido de dificuldades no reconto de história lida e no questionário de compreensão textual apesar de desempenho alto em leitura de palavras isoladas. Houve apenas um caso com desempenho mediano na leitura de palavras (50%) que apresentou escore elevado no questionário, mas não na categoria de reconto, o que sugere que uma menor proficiência no reconhecimento de palavras pode ser compensada quando a compreensão do texto é avaliada por tarefas que exigem apenas reconhecimento do material lido (questões de múltipla escolha).

Conclui-se que certa capacidade de leitura de palavras é necessária para ler um texto com compreensão e que falhas na leitura de palavras prejudicam a compreensão adequada do texto, apesar de ser possível auxílio do contexto na leitura menos precisa de palavras. Os resultados desta pesquisa estão, portanto, de acordo com a literatura que aponta para o reconhecimento das palavras como uma habilidade necessária para compreender um texto, mesmo que não suficiente.

Reconhecer a correlação entre reconhecimento da palavra e compreensão do texto parece especialmente importante no contexto educacional brasileiro, em que o predomínio de posições construtivistas de alfabetização tem relegado a um segundo plano (quando não esquecido completamente) o ensino dos aspectos fonológicos, ou

das relações entre fala e escrita. Segundo Soares (2004), a difusão, a partir dos anos 80, da perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita, divulgada pela obra de Emilia Ferreiro sob a denominação “construtivismo”, acabou determinando o foco no processo de conceitualização, o que tem subestimado na prática escolar o ensino sistemático das relações entre som e escrita. Verifica-se, assim, a ausência de ensino direto, explícito e sistemático da transferência da cadeia sonora da fala para a forma gráfica da escrita.

Sendo uma habilidade derivada de uma função primária, que é a linguagem oral, a leitura depende – como aquela função – de capacidades biologicamente determinadas. Porém, a linguagem escrita não é uma função natural, mas uma aquisição cultural (MORAIS, KOLINSKY e GRIMM-CABRAL, 2004). Consequentemente, a abordagem de ensino/intervenção à qual a criança está submetida influencia o processo da leitura, seu desenvolvimento e aprendizagem.

Acredita-se que mais pesquisas na área de processos ou estratégias de leitura em crianças leitoras competentes e crianças que apresentam dificuldades de leitura precisam ser realizadas. Replicar este estudo com crianças/adolescentes de séries mais adiantadas, leitores mais experientes pode esclarecer melhor a importância do contexto e do reconhecimento de palavras na compreensão textual. Por fim, é importante salientar que as estratégias/métodos de avaliação e intervenção/ensino precisam estar baseadas em teorias, embasadas empiricamente, de desenvolvimento dos processos de leitura e escrita.

Referências

- ALÉGRIA, J.; LEYBAERT, J.; MOUSTY, P. Aquisição da leitura e distúrbios associados: avaliação, tratamento e teoria. In: GRÉGOIRE, J.; PIÉRART, B. (Org.). *Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997. p. 105-124.
- BRAIBANT, J. A decodificação e a compreensão: dois componentes essenciais da leitura no 2º ano primário. In: GRÉGOIRE, J.; PIÉRART, B. (Org.). *Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 167-187.
- BRANDÃO, A. C. P.; SPINILLO, A. G. Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, v. 6, n. 1, p. 51-62, 2001.
- BYRNE, B.; FREEBODY, P.; GATES, A. Longitudinal data on the relations of word-reading strategies of comprehension, reading time, and phonemic awareness. *Reading Research Quarterly*, v. 27, n. 2, p. 141-151, 1992.
- CAIN, K.; OAKHILL, J.; BRYANT, P. Children’s reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, v. 96, n. 1, p. 31-42, 2004.
- CIASCA, S. M.; MOURA-RIBEIRO, M. V. L. Avaliação e manejo neuropsicológico da dislexia. In: ROTTA, N.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. *Transtornos da aprendizagem* – Abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed. 2006.
- COLTHEART, M.; CURTIS, B.; ATKINS, P.; HALLER, M. Models of reading aloud: Dual-Rote and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*, v. 100, n. 4, p. 589-608, 1993.
- COLTHEART, M.; RASTLE, K.; PERRY, C.; LANGDON, R.; ZIEGLER, T. DRC: Dual-route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, v. 108, n. 1, p. 204-256, 2001.
- CURTIS, M. E. Development of components of reading skill. *Journal of Educational Psychology*, v. 72, n. 5, p. 656-669, 1980.
- DENHIÈRE, G.; BAUDET, S. *Lecture compréhension de texte et science cognitive*. Paris: Presses Universitaires de France, 1992.
- DOLE, J. A.; DUFFY, G. G.; ROEHLER, L. R.; PEARSON, P. D. Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, v. 61, n. 2, p. 239-264, 1991.
- ELLIS, A. W. *Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FREEBODY, P.; BYRNE, B. Word-reading strategies in elementary school children: Relations to comprehension, reading time, and phonemic awareness. *Reading Research Quarterly*, v. 23, n. 4, p. 441-453, 1988.
- GOULANDRIS, N. K. Avaliação das habilidades de leitura e ortografia. In: SNOWLING, M.; STACKHOUSE, J. e cols. (Org.). *Dislexia, Fala e Linguagem: um manual do profissional* (p. 91-120). Porto Alegre: Artmed. 2004.
- KANDEL, E.; SCHWARTZ, J. A.; JESSELS, T. M. *Fundamentos da neurociência e do comportamento*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 1997.
- IRAUSQUIN, R. S.; DRENT, J.; VERHOEVEN, L. Benefits of computer-presented speed training for poor readers. *Annals of Dyslexia*, v. 55, n. 2, p. 246-265, 2005
- KINTSCH, W. The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, v. 95, n. 2, p. 163-182, 1988.
- KINTSCH, W. *Comprehension: a paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press. 1998.
- KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, v. 85, n. 5, p. 363-394, 1978.
- LECOURS, A. R.; TAINURIER, M. J.; PARENTE, M. A. M. P.; VIDIGAL, B. Dislexias e disgrafias. In: LECOURS, A. R.; PARENTE, M. A. M. P. (Org.). *Dislexia: implicações do sistema de escrita do português* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 123-141).
- McBRIDGE, C.; MANIS, F. R.; SEIDENBERG, M. S.; CUSTODIO, R. G.; DOI, L. M. Print exposure as a predictor of word reading and reading comprehension in disabled and nondisabled readers. *Journal of Educational Psychology*, v. 85, n. 2, p. 230-238, 1993.
- MORAES, J.; KOLINSKY, R.; GRIMM-CABRAL, L. Aprendizagem da leitura segundo a psicolinguística cognitiva. In: RODRIGUES, C. e cols. *Linguagem e Cérebro Humano*:

- contribuições multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 53-69.
- PERFETTI, C. A. A capacidade para a leitura. In: STERNBERG, R. (Org.), *As capacidades intelectuais humanas: uma abordagem em processamento de informações*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p. 72-96.
- PINHEIRO, A. M. V. *Contagem de frequência de ocorrência de palavras expostas à crianças na faixa pré-escolar e séries iniciais do 1º grau*. São Paulo: Associação Brasileira de Dislexia, 1996.
- REID, G.; FAWCETT, A.; MANIS, F.; SIEGEL, L. *The sage handbook of dyslexia*. 1. ed. 2008.
- ROCHA, R. A coisa. In: CARVALHO, C. S.; BARALDI, M. D. (Org.). *Construindo a escrita: leitura e interpretação de textos*. São Paulo: Ática, 1997. p. 86-95.
- ROTTA, N.; PEDROSO, F. S. Transtornos da linguagem. In: ROTTA, N.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. *Transtornos da aprendizagem – Abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- RUPLEY, W. H.; WILLSON, V. L. Relationship between comprehension and components of word recognition: support for developmental shifts. *Journal of Research and Development in Education*, v. 30, n. 4, p. 255-260, 1997.
- SALLES, J. F. *O uso das rotas de leitura fonológica e lexical em escolares: relações com compreensão, tempo de leitura e consciência fonológica*. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. não publicada.
- SALLES, J. F. *Habilidades e dificuldades de leitura e escrita em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva*. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. não publicada.
- SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. P. P. Relação entre os processos cognitivos envolvidos na leitura de palavras e as habilidades de consciência fonológica em escolares. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 14, n. 2, p. 141-286, 2002a.
- SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. P. P. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, n. 2, p. 321-331, 2002b.
- SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. P. P. Compreensão textual em alunos de segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva. *Estudos de Psicologia*, v. 9, n. 1, p. 71-80, 2004.
- SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. P. P. Avaliação da leitura e escrita de palavras em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 20, n. 2, p. 218-226, 2007a.
- SÁNCHEZ, E. A linguagem escrita e suas dificuldades: uma visão integradora. In: COLL; MARCHESI; PALACIOS. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação – transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3.
- SINATRA, G. M.; ROYER, J. M. Development of cognitive component processing skills that support skilled reading. *Journal of Educational Psychology*, v. 85, n. 3, p. 509-519, 1993.
- SMITH, F. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SOARES, M. Alfabetização e letramento – caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*, Porto Alegre: Artmed, v. 8, n. 29, fev./abr. 2004.
- STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO, E. L. *Crianças rotuladas: o que é necessário saber sobre as dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- TRABASSO, T.; Van Den BROEK, P. Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language*, v. 24, p. 612-630, 1985.
- TURKELTAUB; GAREAU; FLOWERS; ZEFFIRO; EDEN. Development of neural mechanisms for reading. *Nature Neuroscience*, v. 6, n. 6, June 2003.
- VELLUTINO, F. R.; SCANLON, D. M. The preeminence of phonologically based skills in learning to read. In: BRADY, S. A.; SHANKWEILER, D. P. (Org.). *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. p. 237-252.

Recebido: 21/01/2009

Aprovado: 28/04/2009

Contato: <jerusafs@yahoo.com.br>