LEITURA: DECODIFICAÇÃO OU OBTENÇÃO DO SENTIDO?

Vera Lúcia Orlandi Cunha¹
Simone Aparecida Capellini²

RESUMO

Este estudo tem como objetivo fazer uma comparação e um paralelo entre a linha teórica que acentua a importância do código no processo da aprendizagem da leitura (métodos alfabéticos, silábico, fônico e outros) e a linha que dá importância aos sentidos prévios construídos pelo leitor (métodos globais, analíticos e sintéticos e filosofias construtivista e sociointeracionista). Para isto foram utilizados textos de autores defensores destas linhas teóricas contrapondo suas idéias em diversos tópicos. Este estudo busca proporcionar uma reflexão crítica sobre a efetividade do modo como as crianças aprendem e em como são ensinadas com relação à aquisição e desenvolvimento da leitura, visto que os dados têm demonstrado que grande número delas estão apresentando dificuldades nesta aprendizagem.

Palavras-chave: aprendizagem, linguagem escrita, métodos.

INTRODUÇÃO

A despeito da existência, hoje, de outras mídias que permitem o acesso fácil às informações necessárias para o viver no cotidiano, a escrita ainda se coloca como um meio mais eficaz e fundamental de acesso à informação, já que oferece a possibilidade de escolha e de liberdade face aos caminhos apresentados. Ao ler, o indivíduo constrói os seus próprios significados, elabora suas próprias questões e rejeita, confirma e/ou reelabora as suas próprias respostas. É ele quem inscreve ou reinscreve o significado do escrito a partir de sua própria história (FERREIRA e DIAS, 2002).

É esta busca pelo pensamento reflexivo que a leitura proporciona e, no entender de Foucault (1994; 1998), só o contato com ela pode favorecer o desenvolvimento de um pensamento abstrato e complexo. A leitura permite uma visão de mundo, e a atribuição de sentido a este mundo. Só a leitura, entendida como uma atividade social e reflexiva, pode propiciar uma relação criativa, crítica e libertadora com a escrita,

¹ Mestre e Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/UNESP – Marília – SP.

² Fonoaudióloga. Doutora em Ciências Médicas (FCM/UNICAMP). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/UNESP – Marília – SP.

mostrando-se como um desafio para qualquer processo de democratização e mudança social coletiva.

Em decorrência deste alto valor social atribuído a leitura, o acesso ao seu aprendizado apresenta-se como um dos múltiplos desafios da escola, de acordo com Ferreira e Dias (2002). Para estas autoras, é importante e necessário que a criança aprenda a utilizar as estratégias de leitura usadas pelo adulto maduro, a fim de que se torne também um leitor eficiente e autônomo. Assim, estas autoras perguntam: “Será que apenas o acesso à escola, tão enfatizado e buscado pelos projetos políticos atuais, tem garantido a possibilidade de acesso aos processos de transformação do real?”

Como garantir “a possibilidade de acesso aos processos de transformação do real” se as crianças não estão adquirindo a habilidade básica de aquisição da linguagem escrita? Haja vista os dados alarmantes divulgados sobre as dificuldades desta aprendizagem pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP, 2002; INEP, 2004) que revelaram que 59% dos alunos do ensino básico no país, apresentam rendimento considerado crítico ou muito crítico e que a taxa de distorção série-idade atinge 39% do total de alunos avaliados.

O número de escolares que apresentam baixo rendimento escolar é cada vez maior. Os resultados do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica – demonstraram que em 2001, 59% dos alunos da 4ª série do ensino fundamental não desenvolveram competências elementares para a escrita, deste total, 22,2% não estavam alfabetizados. (INEP, 2003a; 2003b). No Programa de avaliação internacional de alunos de 2003, o Brasil se situou em 37ª posição em relação à leitura entre 41 nações participantes; em 2007, se situou na 49ª posição em relação à leitura entre 57 nações.

Se as crianças não estão conseguindo absorver o aprendizado básico de leitura e escrita, o que pode acontecer depois, nos anos seguintes de escolaridade? Segundo Calhoun (2005), os problemas de leitura impedem que a criança desenvolva outras habilidades como o domínio da linguagem, o crescimento do vocabulário, a escrita e o conhecimento das palavras, fato que irá repercutir no desenvolvimento de aprendizagens posteriores.

Então, como superar estas dificuldades? Para começar podemos nos fazer mais uma pergunta: como a criança aprende a ler ou como ensinar a criança a ler? De acordo com Belintane (2006), desde o final do século XIX, o ensino da leitura é submetido a uma polaridade discursiva que opõe, de um lado, as linhas teóricas que acentuam a importância do código no processo da aprendizagem da leitura (métodos

alfabéticos, silábico, fônico e outros) que argumentam que a leitura resulta de um domínio da correlação entre as unidades mínimas da fala e as da escrita. De outro lado, estão os que dão importância aos sentidos prévios construídos pelo leitor e às suas habilidades em utilizar-se de conhecimentos já assimilados para monitorar o processo de leitura, valorizam a construção do conhecimento e a interatividade (métodos globais; analíticos e sintéticos e filosofias construtivista e sociointeracionista). A abordagem cognitiva argumenta que a criança precisa ter antes a capacidade de identificar palavras, a qual lhe permitirá, depois, focalizar sua atenção no processo de compreensão (CAPOVILLA *et al.*, 2005), já a abordagem da “Linguagem Global” ou “Leitura Significativa”, defendida por autores como Frank Smith (Estados Unidos) e Jean Foucambert (França) defende a idéia de que ler é compreender, que “as palavras reais, escritas ou faladas, são sempre secundárias ao significado, à compreensão” (Smith, 2003. p. 191).

Tendo em vista o exposto, o objetivo deste estudo é fazer uma comparação e um paralelo entre as linhas teóricas que abordam a importância do código no processo de aprendizagem da leitura (métodos alfabético, silábico, fônico, e outros) e aquelas que dão ênfase aos sentidos prévios construídos pelo leitor (métodos globais; analíticos e sintéticos e filosofias construtivista e sociointeracionista). Entretanto, este estudo não tem a preocupação, nem a pretensão, de defender um ou outro método pedagógico, mas sim, buscar uma reflexão crítica sobre a efetividade do modo como as crianças aprendem e sobre o modo como as crianças são ensinadas com relação à aquisição e desenvolvimento da leitura.

Considerando esta polaridade discursiva, este estudo utilizou como método de trabalho textos de vários autores defensores destas linhas teóricas, procurando contrapor as idéias de um e de outros nos tópicos em que se observam discordâncias enfáticas e também naqueles em que há alguma semelhança de pensamentos.

COMO A CRIANÇA APRENDE A LER? COMO ENSINAR A CRIANÇA A LER?

Foucambert (1994), Smith (1999) e Solé (1998) defenderam um ensino de leitura no qual se aprende a ler lendo, em que o aprendiz pode estar em contato com os mais diversos tipos de textos sociais dos quais precisa e se utiliza no cotidiano, no qual o único pré-requisito para este aprendizado é a capacidade de questionar sobre as coisas

do mundo. Para ele, o saber ler não se confunde com o saber decodificar, pois o acesso ao código por si só não garante o "mergulho" nas malhas de significado do texto e nem o desenvolvimento da capacidade de ver além do que é visível aos olhos. É neste sentido que Foucambert (1994) defendeu que a leitura é uma atividade para os olhos e não para os ouvidos, querendo dizer com isto que a leitura não se restringe ao aprendizado das correspondências letra-som, mas que o extrapola.

A esse respeito, Ferreira e Dias (2002) argumentaram que esta é uma discussão complexa e incômoda que ainda não está resolvida, apesar de já haver pesquisas e descobertas sobre a atividade de leitura. Várias questões podem ser formuladas para tentar chegar a uma conclusão, como as apresentadas a seguir: Qual o papel da decodificação no aprendizado da leitura? É importante ensinar as correspondências letra-som ao leitor-aprendiz antes de fazê-lo emergir no mundo da leitura? Será que a instrução formal é indispensável para o processo deste aprendizado? Segundo Solé (1998, p. 52), "ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar".

Baseada neste pressuposto, Solé (1998) afirmou que o ensino da língua deve privilegiar o desenvolvimento da habilidade metalingüística, que possibilita assumir a linguagem como objeto de reflexão. Além disso, esta autora defende que é o aperfeiçoamento desta habilidade que fornece um maior conhecimento sobre a estrutura e o código da língua. É o contato com a escrita que permite mais e mais o desenvolvimento da habilidade metalingüística que, como em um sistema em espiral, quando implementada facilita o desenvolvimento da competência na leitura e escrita.

No entanto, Solé (1998) defendeu que o ensino do código deve-se fundamentar em contextos significativos para a criança e não em situações de ensino do código isoladas e descontextualizadas. Ela postula, ainda, que este ensino deve partir das concepções iniciais que a criança constrói nas situações sociais de leitura, fora da escola, e que lhe permitem pensar, por exemplo, que a escrita diz coisas significativas.

De acordo com esta perspectiva, Ferreira e Dias (2002) afirmaram que o ensino constitui-se como uma ajuda proporcionada ao aluno para que ele organize a sua aprendizagem, sendo ele o responsável por este processo de elaboração de conhecimento. O adulto tem o papel de orientar a criança, servindo-lhe de guia e suporte para a sua aprendizagem; suporte este que deve ser retirado paulatinamente, à medida que a criança conquista a sua independência como usuária da língua escrita.

Entretanto, os defensores da abordagem cognitiva, como Capovilla et al. 2005, argumentaram que “Ler envolve, antes de qualquer coisa, a capacidade de identificar uma palavra” (p. 20). Prosseguem:

Ler é diferente de aprender a ler. Aprender a ler ajuda o leitor a ler. Ler ajuda o leitor a compreender [...]. Aprender a ler refere-se ao primeiro estágio de um longo processo de ler para aprender. Ler requer proficiência em dois conjuntos de competências: reconhecer palavras e compreender o significado de textos. Reconhecer (ou identificar) palavras é a primeira e mais importante tarefa-a única tarefa específica ao processo de aprender a ler. Depois que a criança se torna proficiente, sua capacidade para identificar palavras lhe permite focalizar a atenção no processo de compreensão [...]. O processo de aprender a ler consiste em adquirir uma série de habilidades que envolvem o reconhecimento de palavras escritas, bem como a decodificação e aglutinamento fonológico. À medida que a competência de leitura evolui, com a prática, a decodificação tende a tornar-se mais eficiente, e o léxico ortográfico evolui, tornando-se mais fácil o reconhecimento imediato da forma ortográfica das palavras. Esta definição se sustenta no simples fato de que as correspondências grafema-fonema se constituem na essência do código alfabético greco-latino (p. 22).

Estudiosos da abordagem cognitiva sustentaram que em um sistema de escrita alfabético como é o português, o progresso na aprendizagem da leitura e escrita sofre a influência de diversos fatores que estão centralizados no domínio crescente deste princípio alfabético e no estabelecimento de padrões de ortografia que são associados com a pronúncia (CÁRNIO et al, 2006; CÁRNIO; SANTOS, 2005; BRITTO et al, 2006; GINDRI; KESKE-SOARES; MOTA, 2007; SANTOS, 2003; SANTOS; NAVAS, 2004; PAULA; MOTA; KESKE-SOARES, 2005; PAES; PESSOA, 2005; ZORZI, 2003).

Desta forma, para que a compreensão deste sistema alfabético de escrita se realize, é necessário que a criança desenvolva a consciência de que a fala pode ser segmentada em unidades sonoras que podem se repetir em outras palavras, e que estas unidades têm uma representação gráfica, isto é, há uma correspondência entre o som da fala e o grafema, apresentando, a linguagem escrita, a exigência de um nível mais alto de abstração e elaboração, necessitando para isto de uma reflexão consciente (BARRERA; MALUF, 2003; CIRINO et al, 2005; JONG, 2007; GUIMARÃES, 2003; GRAY e McCUTCHEN, 2006; GODOY, 2003).

Considerando estes aspectos, Morais (1996) e Santos (2003) argumentaram que o domínio do princípio alfabético é necessário para conseguir identificar a grande

maioria das palavras conhecidas, sendo indispensável para a identificação de palavras novas. Estes autores afirmaram que a verdadeira leitura produtiva, a habilidade para ler palavras novas e desconhecidas, vem somente com o aumento do conhecimento de como a ortografia se relaciona com a fonologia, o que requer atenção às seqüências de letras e às seqüências de fonemas associadas a essas letras. A consciência fonológica é reconhecida como o fator que mais e melhor contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura.

Também Gütschow e Capovilla (2004) enfatizaram que a capacidade para ler palavras novas de maneira rápida e sem esforço depende da habilidade da criança de processar a composição grafêmica das palavras, fazendo a conversão de uma seqüência grafêmica numa seqüência fonêmica que compõe uma imagem fonológica reconhecível, pré-armazenada em seu léxico fonológico, o que a torna leitora proficiente. Para isso, é necessário que ela desenvolva sua habilidade de decodificação.

No entanto, Foucambert (1998, p. 128) discordou destes argumentos sustentando que

é correto afirmar que a consciência gráfica se desenvolva melhor desde que já exista uma boa consciência lingüística, da qual a consciência fonológica é um componente. É correto afirmar que a consciência fonológica avance quando a consciência lingüística se enriquece com as contribuições da consciência gráfica. Nada de científico permite concluir dessas duas proposições que são os elementos presentes na consciência fonológica que servem de ponto de apoio a consciência gráfica. Falar em consciência fonológica é entrar no domínio da crença, em oposição a evidencia dos fatos.

Por sua vez, Morais (1996) rebate estes argumentos, alegando que aprender o alfabeto é também aprender um código de fala, portanto, para aprender a ler é crucial aprender o código alfabético e automatizar o processo de conversão grafofonológica: “o domínio do princípio alfabético é necessário para conseguir identificar a grande maioria das palavras conhecidas. Ela é indispensável para a identificação de palavras novas” (p. 162).

Imaginem o que seria aprender a ler sem o código alfabético, isto é, o fato de que as letras correspondem aos fonemas da língua. Quanto tempo nos seria necessário e quantos erros cometeríamos antes de conseguir reconhecer não só as duas dezenas de palavras diferentes contidas nesta frase, mas também os milhares e milhares de palavras que cada um de nós conhece? [...] A representação fonêmica como código da fala, e como classe de fones só é descoberta no momento da aprendizagem do alfabeto. Aprender o alfabeto, portanto, é também aprender um código de fala. (ibid., p.163).

Contudo, de acordo com Foucambert (*op. cit.*, p.128-129),

pela descoberta do escrito e pelo esforço em aprender a utilizá-lo, a consciência lingüística vai enriquecer-se com uma nova moldura, a consciência gráfica, que a transforma completamente. Que a experiência lingüística já adquirida no contato com o oral seja reaplicada nesta descoberta é um fato que gera poucas dúvidas e predispõe a tomá-la como base; mas é totalmente diferente de pretender que a consciência gráfica se desenvolva a partir de elementos que estruturam a consciência fonológica [...] a passagem por manifestações sonoras perceptíveis é um dispositivo introduzido por opções pedagógicas cuja principal conseqüência é tornar incerto para a maioria o caminho que leva à via direta. A hipótese contrária, de um desenvolvimento contínuo da consciência gráfica permitindo passar de palavras vistas como imagens para um sistema gráfico organizado, abre perspectivas, ainda que esbarre em crenças banais que nenhum fato parece conseguir abalar.

O autor afirmou que “falar em consciência fonológica é entrar no domínio da crença, em oposição a evidencia dos fatos [...]” (p.128). No entanto, diversas pesquisas recentes apontaram a correlação existente entre a consciência fonológica e o sucesso no desenvolvimento da aprendizagem em leitura.

Segundo Cunha (2008) e Cunha e Capellini (2009), vários estudos mostraram evidências que os estágios iniciais da consciência fonológica colaboram para o desenvolvimento dos estágios iniciais do processo de leitura. Esses, por sua vez, colaboram para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica mais complexas. Assim, parece que, enquanto a consciência de alguns segmentos sonoros, como a rima, aliteração e sílabas, desenvolvem-se espontaneamente, a consciência fonêmica parece depender de experiências específicas com a linguagem escrita, que possibilitam a identificação da correspondência entre os elementos fonêmicos da fala e os elementos grafêmicos da escrita. Dessa forma, algumas habilidades de processamento fonológico seriam pré-requisitos para a aquisição da linguagem escrita e, ao mesmo tempo, a competência em leitura e escrita promoveria o desenvolvimento dos níveis mais refinados de processamento fonológico, estes, por sua vez, promovem níveis mais avançados da leitura, gerando uma relação de causalidade recíproca (CÁRNIO et al, 2006; CÁRNIO; SANTOS, 2005; BRITTO et al, 2006; GINDRI; KESKE-SOARES; MOTA, 2007; SANTOS, 2003; SANTOS; NAVAS, 2004; PAULA; MOTA; KESKE-SOARES, 2005; PAES; PESSOA, 2005; ZORZI, 2003).

Com relação ao tema, Capovilla et al. (2005) apontaram a existência de uma forte correlação entre as habilidades do conhecimento do princípio alfabético e a

conversão letra-som com o posterior desempenho dos alunos em leitura e compreensão. Além disso, os resultados de estudos de intervenção comprovam que, por meio da estimulação, as capacidades fonológicas podem ser desenvolvidas e assim garantir o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita e, ainda que, as pesquisas indicam que capacidade pobre para identificar palavras é a maior fonte de dificuldade de leitura.

Em exames de imagens de ressonância funcional é possível observar a localização da leitura e a diferença do trabalho cerebral em leitores proficientes e em disléxicos (GALABURDA, 2003). Nestes exames, pode-se observar que a atividade cerebral dos leitores proficientes nas áreas relacionadas à leitura é maior que nos disléxicos, tendo sido apresentado os mesmos estímulos, sendo estas áreas aquelas relacionadas ao processamento fonológico.

Embora as dificuldades apresentadas pelas crianças disléxicas decorram de alterações neurológicas ou cognitivas, existem muitas crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura que não apresentam alteração alguma. Essas dificuldades podem ter diversas causas, entre elas o não desenvolvimento da consciência fonológica, como apontado por Santos, Navas e Pereira (1997), que relataram diversos estudos, desde a década de 60, procurando verificar porque crianças tinham dificuldades em aprender a ler enquanto não se verificava esta mesma dificuldade para a fala. Estudos da década de 70 mostravam que algumas crianças com dificuldades para aprender a ler não apresentavam dificuldades significativas na identificação visual das letras. Isto levou a outros estudos da década de 80 que propuseram que uma possível causa das dificuldades destas crianças estaria no domínio do princípio alfabético da escrita: a compreensão do relacionamento entre as letras e os sons que elas representam. Tanto a leitura quanto a fala requerem algum domínio da linguagem, no entanto a leitura e a escrita requerem que a criança tenha uma consciência da estrutura fonológica interna das palavras da língua que não lhe era exigida na fala.

Estudos como o de Capellini, Padula e Ciasca (2004) referiram que a hipótese do déficit fonológico é uma das causas do distúrbio específico de leitura, no qual há uma dificuldade no uso da rota sub-lexical, ou seja, no mecanismo de conversão grafema-fonema em atividades que necessitam habilidades fonológicas (como em leitura de palavras inventadas ou na categorização de palavras quanto ao som). Diversos outros estudos verificaram que indivíduos com distúrbio de leitura e escrita apresentaram alteração em alguns aspectos relacionados à consciência fonológica, os quais são

importantes na aquisição dos elementos gráficos da escrita (CAMAHALAN, 2006; HATCHER, et al., 2006; McCRORY; MECHELLI; PRICE, 2005; MOOJEN; FRANÇA, 2006; SHAYWITZ 2006; SNOWLING; STACKHOUSE, 2004; VELLUTINO, 2004).

Estudiosos da linha teórica do cognitivismo, como Capovilla et al. (2005), argumentaram, ainda, que um conjunto de competências e habilidades anteriores é fundamental no processo de alfabetização, contribuindo para auxiliar a criança nesta nova aquisição. São elas:

A consciência fonológica, isto é, a habilidade de prestar atenção aos sons da fala como entidades independentes de seu significado [...]. Familiaridade com textos impressos, incluindo a capacidade de identificar as partes de um livro, a direção da leitura (esquerda para a direita ao longo das linhas, e de cima para baixo entre as linhas), entre outras. A habilidade da metalinguagem, ou seja, o uso da própria língua para descrevê-la ou explicá-la [...]. Consciência fonêmica, ou seja, o entendimento de que cada palavra falada pode ser concebida como uma seqüência de fonemas, sendo esta consciência chave para a compreensão do princípio alfabético, pois os fonemas são unidades de som representadas pelas letras. Conhecimento do princípio alfabético, ou seja, de que as letras representam sons. Decodificação, ou seja, o processo de converter seqüências de letras em sons, com base no conhecimento da correspondência grafemas-fonemas [...]. Fluência, ou seja, a habilidade de ler com velocidade e precisão, extraindo o significado do que é lido. Vocabulário, isto é, o conhecimento da correspondência entre as palavras e os seus significados. Estratégias de compreensão de textos (p. 33-35).

De acordo com esta perspectiva, Capellini (2006) sustentou que, para realizar a leitura, é necessário que a criança obtenha algumas habilidades perceptivo-linguísticas. Habilidades que incluem a capacidade de focalizar a atenção para o seguimento de instruções, para entender e interpretar a língua escrita, memória auditiva e ordenação, memória visual e ordenação, habilidade no processamento das palavras, análise estrutural e contextual da língua, síntese lógica e interpretação da língua e ter um bom desenvolvimento e expansão do vocabulário e fluência na leitura.

Por sua vez, Smith (1999) argumentou que só o contato com a escrita significativa e funcional, como, por exemplo, o contato com *outdoors*, placas, anúncios e embalagens, pode favorecer o aprendizado da leitura. Ele acredita que só a prática de leitura pode proporcionar o desenvolvimento das habilidades que a compõem, não sendo estas possíveis de serem diretamente ensinadas.

Por outro lado, Capovilla et al. (2005) afirmaram que a capacidade de aprendizagem da linguagem oral é inata, bastando a criança estar exposta, ter condições físicas e cognitivas e ser estimulada para que a adquira, enquanto a linguagem escrita depende de um aprendizado dirigido. O simples fato de a criança estar exposta a ela não a faz adquiri-la, caso contrário não existiriam adultos analfabetos.

COMO A CRIANÇA COMPREENDE A LEITURA?

A abordagem cognitiva sustenta que a leitura é uma atividade complexa, composta por múltiplos processos interdependentes, dos quais os fundamentais seriam o reconhecimento de palavras e a compreensão da mensagem escrita. Os estudiosos desta abordagem afirmam que a leitura não envolve apenas o reconhecimento de palavras isoladas, seu objetivo principal é a compreensão do material lido. Para isso, no entanto, a identificação de palavras é uma condição necessária, embora não seja suficiente, pois a compreensão da leitura requer capacidades cognitivas, como a elaboração de inferências, e lingüísticas, como conhecimento do vocabulário, da sintaxe, entre outras (ALÉGRIA et al, 1997; BRAIBANT, 1997; PERFETTI, 1992).

Estes autores sugerem uma relação entre automatismo (precisão e rapidez) no reconhecimento de palavras e compreensão de leitura. Quanto mais rápida for a identificação de cada palavra, maior a capacidade da memória de trabalho consagrada às operações de análise sintática, de integração semântica dos constituintes da frase e de integração das frases na organização textual, processos importantes para a compreensão da leitura (MORAIS, 1996).

Diversos estudos recentes da abordagem cognitiva apontam para a importância e a interferência da decodificação no processo da compreensão da leitura (SÁNCHEZ; GARCÍA; GONZALEZ, 2007; MANYAK; BAUER, 2008; MCQUISTON; O'SHEA; MCCOLLIN, 2008; SALGADO; CAPELLINI, 2008). Argumentam ser essencial que a criança tenha uma boa decodificação para ter uma leitura fluente de um texto, o que não garante que ela tenha uma compreensão de todas as informações contidas neste texto.

Além do automatismo na identificação de palavras, para compreender um texto é necessário empregar conhecimentos e estratégias que vão mais além da mera combinação de significados lexicais individuais; é necessário elaborar uma representação mental do conteúdo proposicional das mensagens. Proposições são unidades abstratas de significado e implicam, no mínimo, a predicação de algo (uma

propriedade, ação, relação, etc.) acerca de algo (um objeto, argumento, etc.) (KINTSCH, 1998).

No entanto, Smith (1999) discorda desta visão, pois para ele o significado precede a leitura da palavra enquanto unidade específica, estando a compreensão, que é o núcleo da leitura, além das palavras ou da informação visual.

Marcuchi (2004) vai além, afirmando que compreender um texto não é uma ação apenas lingüística ou cognitiva; é muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.

Enquanto isso, Smith (2003, p. 182) sustentou que “A informação não visual que o leitor já possui somente pode ser o significado ou o sentido, ou o conhecimento prévio da maneira pela qual as palavras se juntam na linguagem, que não somente é gramatical, mas faz sentido”. O autor enfatiza a importância da informação não visual. Para ele, ler significa reduzir incertezas, essas são reduzidas por meio de testes de hipóteses sobre a estrutura e o significado do texto. Os leitores identificam o significado do texto antes de identificar as palavras individualmente, pois as sentenças, palavras e letras são mediadores que só são utilizados em caso de necessidade.

Segundo Marcuchi (2004, p.36):

as teorias fundadas no paradigma da decodificação sustentam a posição de que a língua é um sistema de representações de idéias e o texto é um repositório de informações. Nelas, compreender não passaria de uma tarefa de identificar e extrair informações textuais. Essa postura é bastante comum nos livros didáticos e é nela que os exercícios se baseiam para não admitir respostas alternativas a perguntas de compreensão. No caso, compreender um texto é apenas decodificar informações inscritas objetivamente. Já as teorias que postulam a idéia de que compreender se funda em atividades cooperativas e inferenciais, tomam o trabalho de compreensão como construtivo, criativo e sócio-interativo. Assim o sentido não está nem no texto nem no leitor nem no autor e sim numa complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de uma negociação.

Smith (2003) defendeu ainda a idéia de que duas maneiras demonstram que o significado pode ter prioridade sobre a identificação de palavras individuais. No caso do leitor fluente, “o significado de uma seqüência de palavras facilita a identificação de palavras individuais”. No caso do leitor principiante, “as palavras escritas podem ser entendidas sem serem precisamente identificadas. Ambos os aspectos da identificação do sentido ocorrem ao mesmo tempo”. Ele justifica essa idéia enfatizando que “compreendemos o texto utilizando muito menos informação visual do que seria

necessária para identificarmos as palavras individuais, e sem a necessidade de identificarmos as palavras individuais” (p. 186).

Capovilla et al. (2005), entretanto, refutaram estas idéias e sustentaram que

as evidências confirmam, de forma irrefutável, que palavras e letras se constituem nos dados fundamentais da leitura [...] o que caracteriza a leitura proficiente não é a capacidade de ignorar as palavras ou as letras nas palavras, mas, antes, a capacidade de processá-las de forma muito rápida [...] pobre capacidade de identificar palavras está fortemente associada com compreensão pobre tanto em crianças como em adultos (p. 28).

Este fato foi verificado nos resultados do estudo de Salles e Parente (2002), no qual houve correlação entre leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura, justificada pelas autoras pelo fato da habilidade de leitura de palavras ser considerada básica para a compreensão de um texto.

Ainda de acordo com Salles e Parente (2002; 2004), a compreensão textual inclui vários processos cognitivos interrelacionados. Entre eles, os processos básicos de leitura, como o reconhecimento e extração do significado das palavras impressas, que são requisitos necessários, no entanto não são suficientes. Uma compreensão textual bem sucedida exige processos cognitivos de alto nível, como capacidade de realizar inferências, habilidades lingüísticas gerais, habilidades de memória, conhecimento de mundo, que juntos contribuem para a construção de uma representação macroestrutural do texto.

Considerando a visão das duas linhas teóricas, Marcuchi (2004) argumentou que de um lado, temos as teorias de compreensão como a decodificação, baseadas na noção de língua como código e, de outro lado, aquelas baseadas na noção de língua como atividade inferencial. De um lado, está a perspectiva de uma semântica lexicalista, uma noção de referência extensionalista na relação linguagem-mundo e uma concepção de texto como continente. De outro lado, está uma noção de língua como atividade sócio-interativa e cognitiva, com uma noção de referência e coerência produzidas interativamente e uma noção de texto como evento, sendo o sentido sempre situado.

Na linha teórica do cognitivismo, Stothard (2004) afirmou que a compreensão é um processo construtivo e integrativo, leitores hábeis fazem espontaneamente inferências para vincular idéias e obter informações que estão apenas implícitas. Este processo é necessário para que uma representação integrada do texto seja formada. Tem

sido sugerido que crianças com problemas de compreensão da leitura podem experimentar dificuldades ao fazer essas inferências.

Stothard (2004) argumentou ainda que é de conhecimento amplo que os problemas de compreensão da leitura constituem um obstáculo à aprendizagem, e podem facilmente ser negligenciados ou confundidos com “preguiça”. Muitas tarefas escolares, como as de Português, Geografia, História e até mesmo de Matemática, requerem que os alunos leiam e extraíam as informações importantes de que precisam para seu aprendizado escolar. As crianças com problemas de compreensão não conseguem realizar estas tarefas e ficam atrasadas em relação aos seus colegas de classe. De acordo com a autora, aproximadamente uma entre dez crianças experimenta problemas específicos de compreensão da leitura; tais dificuldades variam de 7 a 26 meses de atraso nas habilidades de compreensão.

Assim, a correlação da leitura de palavras isoladas e a compreensão de leitura do estudo de Salles e Parente (2002) justifica a importância dada pelos teóricos da linha cognitiva quanto à rapidez na identificação de palavras, pois desta forma a memória de trabalho poderá se dedicar às operações de análise sintática, de integração semântica dos constituintes da frase e de integração das frases na organização textual, levando à compreensão da leitura (MORAIS, 1996).

No entanto, Foucambert (1994; 1998) e Smith (1999) discordaram quanto ao ensino direto do código, afirmando que a leitura não pode ser ensinada e que a responsabilidade do adulto (pais ou professores) é facilitar o aprendizado desta atividade através do acesso da criança a uma variedade de textos. Para estes autores, as habilidades de leitura são desenvolvidas por meio da imersão na escrita e na prática da leitura, não podendo ser ensinadas de maneira isolada e descontextualizada das práticas sociais. Deste modo, entende-se que os referidos autores diferenciam a atividade de ensino baseada em métodos que dividem a leitura em suas habilidades componentes, da atividade de orientação, na qual o adulto leitor experiente tem a função de tornar possível a aprendizagem desta atividade.

Segundo esta proposta, o adulto, para facilitar a entrada da criança no mundo da leitura e escrita, deve ler para ela, mostrando-lhe como os escritos que circulam no cotidiano podem ser usados a fim de que a mesma compreenda os seus sentidos. Segundo Smith (1999), a criança só é capaz de compartilhar deste mundo quando compreende o seu significado, sendo este descobrimento e o descobrimento da diferença entre a fala e escrita os dois *insights* necessários ao aprendizado inicial da leitura.

Enquanto Capovilla et al. (2005) afirmam que a decodificação desenvolve-se melhor com a utilização de textos adequados a este objetivo, ou seja, um material de leitura decodificável. Depois, então, seriam introduzidos outros textos, com outras características, para atingir outros objetivos.

As duas abordagens, portanto, concordam com o fato de que toda criança aprende melhor, se alfabetiza com mais facilidade, quando tem contato com material impresso desde cedo, quando entende a função da escrita, e já tem familiaridade com seus sinais gráficos. Uma criança cujo meio é estimulante, proporcionando contato com um grande número de livros diferentes, desenvolve atitudes positivas e pode se tornar melhor leitor.

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA

Segundo Rebelo (1993), as dificuldades de aprendizagem podem ser entendidas como obstáculos ou barreiras referentes à captação ou assimilação dos conteúdos propostos, encontrados por alunos durante o período de escolarização. Elas podem ser duradouras ou passageiras e mais ou menos intensas, levando alunos ao abandono da escola, a reprovação, ao baixo rendimento, ao atraso no tempo de aprendizagem ou mesmo a necessidade de ajuda especializada.

Estes dados foram levantados por Pilati (1994), que verificou que apenas 43% das crianças que ingressam no sistema educacional terminam o ensino fundamental e, dentre estes, apenas 13% não enfrentam repetências, ou seja, conseguem chegar à oitava série na idade esperada. Vê-se, assim, que a escola não está cumprindo seu papel, pois para Zorzi (2003), o sistema educacional tem como objetivo geral e amplo tornar o conhecimento acessível. Para que isto aconteça, o aluno deve dominar a linguagem escrita para que, por meio dela, ele possa alcançar conhecimentos, assim como se expressar. A alfabetização torna-se, então, uma das metas prioritárias da escola. Sendo assim, a língua escrita, antes que possa tornar-se um meio efetivo para desenvolver conhecimentos, é colocada no papel de objeto de conhecimento. Pode-se afirmar que há uma dupla necessidade: aprender a ler e a escrever, assim como aprender a utilizar a leitura e a escrita para aprender.

Desta forma, sob este ponto de vista, é necessário que haja antes o aprendizado básico da leitura escrita, para que este aprendizado possa contribuir com outros aprendizados posteriores que dele dependem. Portanto, de acordo com afirmação de

Salles e Parente (2002), é preciso que antes compreendamos o funcionamento de atividades humanas específicas, tais como a linguagem (falada e escrita). Para tanto, torna-se inevitável recorrermos a uma abordagem específica, objetiva e analítica que focalize os processos mentais envolvidos na atividade linguística, tentando oferecer assim um relato detalhado e explícito dos processos cognitivos nestas atividades.

Belintane (2006), ao fazer crítica ao relatório elaborado por Capovilla et al (2005), afirmou que estes pesquisadores repetiram exaustivamente que a decodificação ocupa um lugar central na aprendizagem da leitura, negando as principais influências teóricas que os educadores brasileiros receberam de grandes estudiosos nos últimos 20 anos, como Vygotsky, Piaget, Ferreira e Teberosky entre outros, cujas idéias foram suplantadas pelas novas evidências a respeito dos substratos neuroanatômicos da linguagem.

Acreditamos que tais afirmações devem ser repensadas, pois estes conhecimentos têm contribuído, sobretudo, para os profissionais que atuam diretamente com o desenvolvimento infantil. Porém, também não podemos ignorar os novos avanços e descobertas das ciências cognitivas e das neurociências para compreensão da aprendizagem da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto neste estudo é possível compreendermos que o movimento de aprendizagem da leitura é diferente do leitor proficiente que pode extrair o significado de forma direta e rapidamente do que lê. Aprender a ler envolve muitas habilidades que são inerentes do nosso sistema de escrita, como compreender o princípio alfabético, associar grafemas e fonemas, saber manipular os segmentos da fala e da escrita. Além disso, não é possível desconsiderar a complexidade de interferências ou influências que uma criança sofre durante seu desenvolvimento, assim como não se pode deixar de considerar que cada criança é um ser único, diferente uma das outras, que estão inseridas em seu meio ambiente (familiar, social, escolar) e que isto tem uma influência direta em seu desenvolvimento cognitivo e emocional, os quais, por sua vez, influenciam diretamente em seu aprendizado. Desta forma, é impossível considerar as habilidades da criança de forma isolada, pois elas estão interrelacionadas e são interdependentes. Os estudos que envolvem a linguagem não desconsideram esta

interrelação, como não desconsideram que para aprender a ler é necessário levar em conta que algumas habilidades lingüísticas são fundamentais, visto que nosso sistema de escrita tem uma base alfabética.

Visto desta forma, é necessário saber a razão pela qual as crianças não aprendem se este é o papel da escola, pois a criança precisa aprender a ler para ler para aprender. Independente de qual método ou filosofia de alfabetização, o importante é desenvolver na criança habilidades que possibilitem a aprendizagem do princípio alfabético da Língua Portuguesa. Para isto, é necessário que o professor tenha uma formação que lhes permita conhecer nosso sistema de escrita e a base alfabética que está por trás dele: entender como a criança aprende a ler em um país que tem o sistema de escrita com base alfabética e detectar aquelas crianças que estão apresentando problemas de decodificação, soletração, análise e síntese, e compreensão de leitura logo no início.

A despeito das políticas públicas educacionais, é preciso antes de tudo pensar na criança em fase de alfabetização, sobretudo na criança que não aprende. É preciso que todos os profissionais e educadores envolvidos na definição de Parâmetros Curriculares reflitam sobre o porquê destas crianças não aprenderem e se possível proporem modificação nas políticas públicas educacionais visando à melhora da qualidade de vida e de aprendizagem de crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALÉGRIA, J.; LEYBAERT, J.; MOUSTY, P. Aquisição da leitura e distúrbios associados: Avaliação, tratamento e teoria. In: J. Grégoire & B. Piérart (Orgs.). *Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas* (pp. 105-124). Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

BRAIBANT, J. A decodificação e a compreensão: Dois componentes essenciais da leitura no 2º ano primário. In: Grégoire & B. Piérart (Orgs.). *Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas* (pp. 167-187). Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. V.10 n.1. Porto Alegre, 1997.

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência Metalingüística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), pp. 491-502. 2003.

BELINTANE, C. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. *Educação e Pesquisa*. V. 32. N. 2. São Paulo. May/Aug. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Resultados do SAEB-2003 – versão preliminar. Brasília, DF: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Repetência é fator de impacto na queda do rendimento escolar. Brasília, DF: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2002. Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em 17/09/2008.

BRITTO, D.B.O. et al. A importância da consciência fonológica no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. *Rev Soc Bras Fonoaudiol.* 2006; 11(3): 142-50.

CALHOON, M. B. Effects of Peer-Mediated Phonological Skill and Reading Comprehension Program on reading skill acquisition for middle school students with Reading Disabilities. *Journal of Learning Disabilities.* V 38, N 5 sep/oct, 2005. p. 424-433.

CAMAHALAN, F. M. G. Effects of a metacognitive reading program on the reading achievement and metacognitive strategies of students with cases of dyslexia. *Reading Improvement*, v. 43, n. 02, 2006.

CAPELLINI, S. A.; PADULA, N. A. M.; CIASCA, S. M. Desempenho de escolares com distúrbios específicos de leitura em programa de remediação. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica.* Barueri: v.16, n. 3, p. 261-274, set-dez.2004.

CAPELLINI, S.A. Neuropsicologia da dislexia. In: MELLO, C.B.; MIRANDA, M.C.; MUSZKAT, M. *Neuropsicologia do desenvolvimento: conceitos e abordagens.* São Paulo. 2006. p. 162-179.

CAPOVILLA, A.G. S., GÜTSCHOW, C. R. D., CAPOVILLA, F.C. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. *Psicologia: Teoria e Prática*, 6 (2), 13-26. 2005.

CAPOVILLA, F.C. (org.) et al. Os novos caminhos da alfabetização infantil. Relatório encomendado pela Câmara dos Deputados ao Painel Internacional de Especialistas em Alfabetização Infantil. 2ª ed. São Paulo: Memmon, 2005.

CÁRNIO, M.S et al. Habilidades de consciência fonológica e letramento em crianças do ensino fundamental. *Rev Soc Bras Fonoaudiol.* 11(4):231-242, 2006.

CÁRNIO, M.S.; SANTOS, D. Evolução da consciência fonológica em alunos de ensino fundamental. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica.* Barueri (SP), v.17, n. 2, p. 195-200, maio-ago. 2005.

CIRINO, P.T.; ISRAELIAN, M.K.; MORRIS, M.K.; MORRIS, R.D. Evaluation of the double-deficit hypotheses in college students referred for learning difficulties. *Journal of Learning Disabilities.* Volume 38, Number 1, January/February 2005, pages 29-44.

CUNHA, V.L.O. Avaliação de escolares de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental em Provas de Habilidades Metalinguísticas - PROHMELE. [Dissertação]. Universidade Estadual Paulista. Marília, SP. 2008.

CUNHA, V.L.O.; CAPELLINI, S.A. PROHMELE. Provas de Habilidade Metalinguística e de Leitura. Rio de Janeiro, RJ: Revinter. 2009.

DIAS, R.S. Uso do conhecimento ortográfico de crianças com transtorno específico da leitura e escrita. Dissertação (Mestrado em Ciências), Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2005.

FERREIRA, T.L.; CAPELLINI, S.A.; CIASCA, S.M.; TONELOTTO, J.M.F. Desempenho de escolares leitores proficientes no teste de nomeação automatizada rápida. *Temas sobre Desenv.*, v.12, n.69, p. 26-32, 2003.

FERRERO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FONSECA, V. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994.

_____. *A criança, o professor e a leitura*; trad. Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas. 1ª reimpressão revista. 1998.

GALABURDA A.M., CESRNICK, L. Dislexia del desarrollo. *Rev. Neurol*, 2003; 36(supl 1): S3-S9.

GODOY, D.M.A. O papel da consciência fonológica no processo de alfabetização. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*. Barueri (SP), v.15, n. 3, p. 241-250, set.-dez. 2003.

GRAY, A.; MCCUTCHEN, D. Young readers' use of phonological information: phonological awareness, memory, and comprehension. *Journal of Learning Disabilities*. Volume 39, Number 4, July/august 2006. pages 325-333.

GINDRI G, KESKE-SOARES M, MOTA HB. Comparação do desempenho de crianças pré-escolares e de primeira série em tarefas envolvendo a memória de trabalho. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*. 2005; 10 (4): 201-6.

GUIMARÃES, S.R.K. Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalingüísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Jan-Abr 2003, vol.19, pp. 033-045.

HATCHER, at al. Efficacy of small group reading intervention for beginning readers with reading-delay: a randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. V. 47, n. 8, p. 820-827, 2006.

JONG, P.F. de. Phonological awareness and the use of phonological similarity in letter-sound learning. *Journal of Experimental Child Psychology*, vol.10, jan./feb., 2007.

KATZIR, T.; MISRA, M.; POLDRACK, R.A. Imaging phonology without print: assessing the neural correlates of phonemic awareness using FMRI. *NeuroImage*, 27 (2005) 106-115.

KINTSCH, W. *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press. 1998.

MCCRORY, E.; MECHELLI, A.; PRICE, C. More than words: a common neural basis for reading and naming deficits in developmental dyslexia? *Brain*. V. 128, n. 2, p. 261-267, 2005.

MANN, V. A.; FOY, J. G. Phonological awareness, speech development, and letter knowledge in preschool children. In: _____. *Speech development, perception, and production; components of reading.... Annals of Dyslexia*. The International Dyslexia Association, Vol. 53, California, USA, 2003.

MANYAK, P.C.; BAUER, E.B. Explicit code and comprehension instruction for English learners. *Read Teach* 61 n° 5 F 2008.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão textual como trabalho criativo. In: CECCANTINI, J. L. C. T.; PEREIRA, R. F.; JÚNIOR, J. Z. (Orgs.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. Vol.2. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

MCQUISTON, K.; O'SHEA, D.; MCCOLLIN, M. Improving phonological awareness and decoding skills of high schools students from diverse backgrounds. *Prev Sch Failure* 52 n°2 Wint 2008.

MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista. 1996.

MOOJEN, S.; FRANÇA, M. Dislexia: visão fonoaudiológica e psicopedagógica. IN: ROTTA, N. T. et al. *Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PAES, C.T.S.; PESSOA, A.C.R.G. Habilidades fonológicas em crianças não alfabetizadas e alfabetizadas. *Rev CEFAC*, São Paulo, v.7, n.2, 149-57, abr-jun. 2005.

PAULA, G.R.; MOTA, H.B.; KESKE-SOARES, M.A. A terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*. Barueri (SP), v.17, p.175-184, maio-ago. 2005.

PERFETTI, C. A. A capacidade para a leitura. In: R. Sternberg (Org.). *As capacidades intelectuais humanas: uma abordagem em processamento de informações* (pp. 72-96). Porto Alegre: Artes Médicas. 1992.

PILATI, O. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). *Ensaio. Avaliação das Políticas Públicas Educacionais*, 2, 1994. p.11-30.

PINHEIRO, A M.V. *Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva*. Campinas: Psy II, 1994.

REBELO, J.A.S. *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Portugal: Edições Asa, 1993.

SALGADO, C.A.; CAPELLINI, S.A. Desempenho em leitura e escrita de escolares com transtorno fonológico. *Revista ABRAPEE*, v. 8, n. 2, p.179-188, 2004.

SALGADO, C.A.; CAPELLINI, S.A. Programa de remediação fonológica em escolares com dislexia do desenvolvimento. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*. 2008. Jan-mar; 20(1):31-6.

SALLES, J.F.; PARENTE, M. A. M. P. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2). Porto Alegre. 2002.

SALLES, J.F.; PARENTE, M.A.M.P. Compreensão textual em alunos da segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva. *Estudos de Psicologia* (Natal), v. 9, n. 3, 2004.

SÁNCHEZ, E.; GARCÍA, J-R; GONZALEZ, A-J. Can differences in the ability to recognize words cease to have an effect under certain reading conditions? *Journal of Learning Disabilities*, V 40 N° 4 JI/ Ag 2007.

SANTOS, M. T. M., NAVAS, A. L., PEREIRA, L. D. Estimulando a Consciência Fonológica. In: Pereira, L. D. e Schochat, E. *Processamento Auditivo Central: Manual de Avaliação*. São Paulo: Lovise, 1997.

SANTOS, M. T. M. Distúrbios fonológicos como fator de risco para o transtorno da linguagem escrita. In: *Anais do V Congresso Internacional de Fonoaudiologia e XI Encontro Cearense de Fonoaudiologia*. 2003. Cd-Rom.

SANTOS, M.T.M.; NAVAS, A.L.G.P. *Distúrbio de Leitura e Escrita*. Teoria e Prática. Barueri, SP: Manole, 2004.

SHAYWITZ, S. *Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SMITH, F. *Leitura significativa*. 3ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.

_____. *Compreendendo a leitura*. Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler; trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 4 ed. 2ª reimpressão. 2003.

SNOWLING, M. J. *Dislexia*. São Paulo: Santos Editora, 2004.

_____; STACKHOUSE, J. *Dislexia, fala e linguagem: um manual do profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas.1998.

STOTHARD, S.E. Avaliação da compreensão da leitura. In SNOWLING, M., STACKHOUSE, J. *Dislexia, fala e linguagem*. São Paulo: Artmed. 2004. cap. 7. p. 121-142.

VELLUTINO, F. R. et al. Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. V. 45, n. 1, p. 2-40, 2004.

ZORZI, J. L. *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ABSTRACT:

The aim of this study is to make a comparison and a parallel between the theoretical approach that gives importance to code in the process of reading learning (alphabetic, syllabic, phonic methods and others) and the theoretical approach that gives importance to previous meanings built by the reader (global, analytic and synthetic methods and constructivist and sociointeractionist philosophies). We made use of several texts of the authors of this theoretical approach comparing their thoughts in relation to several points. This study intends to provide a critic reflection about the effectiveness of the way children learn and the way they receive instructions about acquisition and development of reading, once data have shown a major number of them are presenting difficulty in this learning.

Keywords: *learning, written language, methods*