

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS E COGNITIVOS DA LEITURA

Maity Siqueira*
Márcia Cristina Zimmer**

Resumo

Este artigo faz uma introdução aos fatores lingüísticos e cognitivos envolvidos no processamento da leitura. Quanto aos fatores lingüísticos, destacamos os seguintes níveis de processamento: fonológico, ortográfico, morfosintático, semântico e pragmático, fornecendo exemplos e citando pesquisadores brasileiros envolvidos com a pesquisa em cada um deles. No que tange ao processamento cognitivo, explicamos as estratégias mais proeminentes na literatura, como a ascendente (bottom up), a descendente (top down) e a integradora. Além disso, enfatizamos a estreita relação entre compreensão em leitura e memória, bem como o papel do conhecimento prévio e das características do texto na construção do conhecimento.

Palavras-chave: leitura, aspectos lingüísticos, aspectos cognitivos.

Abstract

This paper introduces linguistic and cognitive aspects involved in reading processing. As for the linguistic factors, we highlight the following processing levels: phonological, orthographic, morphosyntactic, semantic and pragmatic, providing examples and citing Brazilian conducting research in each one of these levels. Regarding the cognitive processing, we lay out the most prominent reading strategies, such as the bottom up, top down and integrative ones. Furthermore, we emphasize the intimate relationship between reading comprehension and memory, as well as the role of previous knowledge and text features in the construction of knowledge.

Keywords: reading, linguistics aspects, cognitive aspects.

INTRODUÇÃO

Em sociedades letradas como a em que vivemos, a leitura se apresenta como um instrumento de extrema importância para quem nela vive, pois grande parte da informação é transmitida via linguagem escrita. Isso nos leva a pensar que o indivíduo que não compreende essa linguagem tem sua comunicação limitada e é excluído de várias situações sociais que requerem esse domínio. A pessoa que não sabe ler é como um cego transitando pelo mundo letrado.

No Brasil, o desempenho em leitura é insatisfatório, conforme apontam dados apurados pelo SAEB¹ (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Brasileiro) e que situam nosso país entre os últimos na avaliação dessa habilidade. Esse fraco desempenho impede que os indivíduos usem a leitura como um instrumento de acesso ao mundo letrado, pois, conforme Oliveira (2004), “**aprender a ler** é diferente de **ler para aprender**. O processo de alfabetização refere-se ao momento de aprender a ler. O restante da escolaridade, e da vida, refere-se aos momentos de ler para aprender” (p. 20). Aprender a ler significa, em primeiro lugar, aprender a decodificar. A decodificação é a etapa mais básica da aprendizagem de leitura e consiste da capacidade que temos, como escritores, leitores ou aprendizes de uma língua para associarmos um sinal gráfico a um nome ou a um som da língua. Os processos básicos – que se voltam à decodificação e à compreensão de palavras – são particularmente importantes nas primeiras etapas da aprendizagem da leitura. Esses processos devem ser automatizados ou bem assimilados no primeiro ciclo do ensino fundamental (até a quarta série), já que um déficit em algum deles impede o desenvolvimento dos processos superiores de compreensão leitora (Alliende; Condemarin, 1987).

* Doutora em Lingüística Aplicada, Professora Adjunta da UFRGS (maitysiqueira@hotmail.com)

** Doutora em Lingüística Aplicada, Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da UCPel (marcia.zimmer@gmail.com)

¹ Os dados apurados pelo SAEB 2003 apontam que, em todas as regiões do país, o desempenho dos alunos entre a 4ª e a 8ª série do Ensino Fundamental encontram-se abaixo do esperado, conforme aponta o relatório no site <http://www.seduc.to.gov.br/downloads/saeb/SAEB2003.pdf>.

O estágio de ler para **aprender**, por sua vez, está relacionado à compreensão daquilo que é decodificado. Nesta etapa, a decodificação já está automatizada e o leitor tenta ativamente construir o sentido daquilo que é lido. Em termos de leitura, compreender é captar o sentido ou o conteúdo das mensagens escritas. Sua aprendizagem se dá através do domínio progressivo de textos escritos cada vez mais complexos. O indivíduo que não chega ao estágio de ler para aprender não adquire autonomia para transitar com desenvoltura num universo de aprendizagem altamente letrado.

Considerada um fenômeno com múltiplas e, não raro, conflitantes acepções, a leitura é tema de investigação das mais diversas áreas do conhecimento humano, pois envolve fatores orgânicos, sócio-culturais, afetivos, pedagógicos, lingüísticos e cognitivos. A leitura envolve o leitor, o texto, a interação entre leitor e texto, o conhecimento prévio – enciclopédico e lingüístico – do leitor e o processamento cognitivo da informação lingüística. Neste artigo, vamos priorizar a análise dos fatores lingüísticos e cognitivos que estão por trás dessa habilidade, abordando algumas pesquisas que podem servir de referência a pesquisadores da área e professores que trabalham com a leitura.

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS DO PROCESSAMENTO DA LEITURA

Quanto aos fatores lingüísticos, podemos destacar vários níveis de processamento: fonológico, ortográfico, morfossintático, semântico e pragmático (Koda, 1996). O nível fonológico diz respeito ao sistema de sons de uma língua. No português nem todas as consoantes podem ser combinadas no início de uma sílaba. Os encontros consonantais [sk] e [str] presentes nas palavras ‘skin’ e ‘strike’, do inglês, não são permitidos no português; já outros encontros consonantais, como [pl], [pr], [fl], [fr] e [bl] – presentes em pluma, prato, flor, fraco e blusa – ocorrem no português. Essas seqüências de sons da língua atuam também durante a leitura e influenciam a preditibilidade do texto, uma vez que, em função do seu conhecimento fonológico, ao ler uma palavra, o leitor já prevê uma determinada seqüência de letras em certas posições. No português, um dos autores que se destaca ao relacionar fonologia com os estágios iniciais da leitura é Cagliari (1986, 2001).

A partir do observado acima, percebe-se que o nível ortográfico está estreitamente relacionado ao nível fonológico, além de codificar o sistema de representação escrita de determinada língua. No caso do português, o sistema é o alfabético, ou seja, os grafemas (letras ou seqüências de letras) representam os fonemas. Assim, a palavra ‘mar’ apresenta três grafemas, ‘m’, ‘a’ e ‘r’, que representam três sons da língua portuguesa. A palavra ‘chá’, contudo, tem três letras que representam dois sons da nossa língua. Isso demonstra que a relação grafema-fonema não é

uma relação unívoca, em que cada grafema representa exatamente um som da língua. Dentre os pesquisadores brasileiros que trabalham com a influência do conhecimento fonológico na leitura, relacionando ao nível ortográfico entre leitores iniciantes, destacam-se Morais (1997), Freitas (2001, 2004), Cardoso-Martins (2001), Cielo (2003), Cardoso-Martins e Pennington (2004).

O nível morfossintático trata da combinação de morfemas dentro da palavra, das palavras dentro da frase e do texto. A palavra ‘meninas’, por exemplo, contém três morfemas: a raiz (menin-), o indicativo de gênero feminino (-a) e o indicativo de plural (-s). Quanto às combinações de palavras dentro da frase, sabe-se que nem todas as combinações são possíveis, o que também auxilia a preditibilidade da leitura. A maioria das línguas tem sua estrutura frasal organizada a partir do sujeito, que, por sua vez, é seguido de um verbo e de complementos. Por outro lado, a ordem das palavras em partes menores da frase, como ‘cadeira preta’, varia de língua para língua. Pesquisadoras como Pereira (2002) e Pereira e Alves (no prelo) vêm concentrando seus estudos nesse nível.

O nível semântico está relacionado às propriedades do significado nas línguas. Sinonímia, antonímia, hiponímia, polissemia e homonímia são exemplos de relações de sentido contempladas nesse nível. No caso da homonímia – em que um mesmo item lexical tem dois ou mais sentidos – quando lemos um texto que trata de questões militares ou assuntos do exército, a palavra ‘cabo’ nos remete à patente militar, e não ao objeto que faz parte da vassoura. O contexto nesse exemplo, serviu para definir com clareza qual dos sentidos da palavra ‘cabo’ deveria ser ativado durante a leitura. Uma pesquisadora brasileira que se ocupa das questões de significação em leitura é Kato (1999).

Por fim, o nível pragmático está relacionado ao uso da linguagem, ao modo como os indivíduos comunicam suas intenções em um determinado contexto. Uma mesma frase pode ter diferentes interpretações, dependendo do contexto em que está inserida (Poersch, 1991). A ironia é um fenômeno tipicamente pragmático que só pode ser entendido a partir de um determinado contexto. A frase “Que bom, água no tapete!” pode ter diferentes sentidos. Ela pode estar manifestando a indignação - através de uma ironia - da dona de um tapete persa, onde alguém largou um guarda chuva molhado, ocasião na qual as palavras não devem ser interpretadas literalmente. Essa mesma frase pode, por outro lado, estar manifestando o contentamento de alguém que foi informado na lavanderia que seu tapete pode ser lavado à água, ocasião em que devemos interpretar as palavras literalmente. Tanto nas interações face-a-face quanto na leitura de um texto, são freqüentes as situações nas quais precisamos de pistas contextuais para decidir qual é a melhor interpretação para uma determinada frase.

ASPECTOS COGNITIVOS DA LEITURA

A leitura é, também, um enigma cognitivo. Cognitivo, pois está relacionada ao conhecimento e à aprendizagem, uma vez que a compreensão de um texto se dá no cérebro do leitor. Enigma porque, apesar dos grandes avanços das pesquisas, ainda há muito a desvendar.

Atualmente há uma tendência em caracterizar a leitura através da integração de informações, que depende, em grande parte, do uso de estratégias, dentre as quais destacam-se a ascendente (*bottom-up*), a descendente (*top-down*) e a integradora. Nos parágrafos a seguir, tentaremos explicitar como cada uma dessas estratégias nos auxilia a construir o sentido do texto.

De acordo com a visão da leitura como **estratégia ascendente**, o significado reside no texto (Leffa, 1996). Dessa forma, os leitores processam a informação textual através da decodificação, ou seja, partem do reconhecimento de letras, sílabas e palavras para, então, processarem frases e parágrafos, até chegarem ao significado do texto. Na estratégia ascendente, supõe-se que o leitor use mais as pistas lexicais e sintáticas presentes no texto para ir construindo, pouco a pouco, o significado do texto (Jonhston, 1983). Nota-se que o uso dessa estratégia geralmente ocorre quando o leitor dispõe de pouco conhecimento prévio sobre o que o texto trata, ou quando o texto é mais complexo, ou ainda, quando o leitor tem pouca experiência com o código escrito (Zimmer, 2001). Por exemplo, uma criança em estágio inicial de alfabetização lê as palavras letra a letra, formando sílabas, e sílaba a sílaba, juntando-as para construir a imagem mental da palavra.

Da mesma forma, um leitor proficiente pode utilizar essa estratégia ao se deparar com uma palavra desconhecida. A estratégia ascendente enfatiza a idéia de que as habilidades de decodificação são necessárias não só na fase de aquisição da leitura, mas por toda a vida do leitor (para ler palavras de outras línguas ou palavras que ele não conhece). As implicações para o ensino do uso predominante dessa estratégia são: a) a ênfase nas habilidades de decodificação; b) a visão do texto como portador de um significado preciso, exato e completo, que o leitor pode obter através de esforço e persistência; e c) a compreensão do texto é equivalente a sua decodificação.

Contrastando com essa visão, a abordagem da leitura como **estratégia descendente** (*top-down*) enfatiza a interpretação e o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto que está lendo e, acima de tudo, a predição na leitura, que é o fio condutor deste livro. De acordo com Goodman (1976), a leitura é um jogo de adivinhações, ou seja, é um processo psicolinguístico que começa com uma representação gráfica do texto e termina com o sentido que o leitor constrói. Assim, a compreensão do texto é um processo que começa na mente do leitor, e o texto é lido para confirmar hipóteses que o leitor faz à medida que vai lendo.

As implicações para o ensino do uso predominante da estratégia descendente são: a) ênfase no reconhecimento global das palavras, em detrimento das habilidades de decodificação; b) a idéia de que ler não implica apreender a mensagem na sua íntegra; c) a concepção de que erros de leitura oral devem ser interpretados qualitativamente. Por exemplo, se a criança, ao ler um texto sobre animais, trocar a palavra 'gatinho' por 'bichinho', não haverá problemas, uma vez que esse "erro" não prejudica a compreensão do texto. A estratégia descendente explica também fenômenos como o do texto embaralhado, que mostra que podemos compreender um texto sem necessidade de entender em sua totalidade cada um de seus elementos. Considere o texto abaixo:

"De acordo com uma pesquisa de uma universidade inglesa, não importa em qual ordem as letras de uma palavra estejam; a única coisa importante é que a primeira e a última letras estejam no lugar certo. O resto pode ser uma bagunça que você pode ainda ler sem problema. Isso é porque nós não lemos cada letra isolada, mas a palavra como um todo."

A capacidade que nós, leitores hábeis, temos de ler esse texto reflete também o uso da estratégia integradora. Essa estratégia nos parece mais equilibrada, uma vez que sugere que o conhecimento linguístico de várias fontes (ortográfica, morfosintática, semântica e pragmática) interage no processo de leitura. A leitura hábil, então, resultaria de uma constante integração entre os processos cognitivos descendentes e os ascendentes. Segundo essa visão, os leitores compensam as deficiências em um nível (como o reconhecimento de palavras) através de conhecimentos construídos a partir de outros níveis - como o conhecimento do contexto, por exemplo, que se dá no nível pragmático da linguagem (Seidenberg e McClelland, 1989; Plaut et al., 1996).

A estratégia de integração procura explicar a leitura como uma atividade que pode se dar através da interação entre o leitor e o texto, e/ou da integração de várias habilidades que são ativadas simultaneamente no processamento da informação. A visão da leitura como interação entre leitor e texto e a abordagem da leitura como integração de habilidades são igualmente importantes, visto que a primeira destaca o fato de que o leitor usa o seu conhecimento de mundo para (re)construir o sentido do texto, enquanto a segunda visão enfatiza uma gama de habilidades cognitivas que se dão por meio da interação da estratégia ascendente (identificação e decodificação de palavras) com a estratégia descendente, que ativa as habilidades de compreensão e raciocínio (interpretação e realização de inferências), operando conjunta e simultaneamente para que o texto seja compreendido (Grabe, 1996).

As implicações para o ensino do uso predominante da estratégia integradora são: a) a ênfase na idéia de que os alunos devem aprender a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão sua com-

preensão possível; b) a concepção de que professor considera o leitor um processador ativo do texto; c) a noção de que a leitura é um processo constante de levantamento e verificação de hipóteses, endossando a importância da preditibilidade na leitura, uma vez que o processo de verificação de hipóteses leva à compreensão do texto (Siqueira, 2005; Zimmer, Blaskowski e Gomes, 2004).

Pensamos que a abordagem que toma a leitura como uma integração de estratégias é bastante plausível, uma vez que resultados de pesquisas conduzidas tanto por psicólogos cognitivistas como por neurocientistas levam a crer que a compreensão leitora resulta da integração simultânea entre diferentes níveis de processamento da informação (Plaut et al., op. cit.; Harm e Seidenberg, 1999).

Explicitadas as principais estratégias utilizadas durante a leitura, focalizaremos a compreensão de leitura e suas relações com o conhecimento prévio e a memória.

COMPREENSÃO EM LEITURA, CONHECIMENTO PRÉVIO E MEMÓRIA

Considerada como o objetivo intrínseco da leitura, a compreensão pode ser definida como um processo de construção de sentido. O leitor toma parte ativa nesse processo, construindo seu próprio texto à medida que lê o texto original. Goodman (1991) referiu-se a esse processo de compreensão em leitura como “texto duplo”. Se pensarmos que cada texto é percebido a partir do conhecimento prévio, ou seja, da experiência de cada leitor com determinado assunto, fica fácil entender essa noção de texto duplo. Duas pessoas de profissões – e, portanto, vivências – diferentes, como uma médica e um jardineiro, ao lerem um texto sobre flores, provavelmente construirão um sentido distinto durante a leitura.

Poersch e Amaral (1989) já traziam essa noção de texto duplo ao colocarem em evidência o papel do leitor na construção do sentido. É importante acrescentar também que, durante a construção do texto duplo, entram em cena as estratégias integradoras, ou seja, as que enfatizam a interação entre os processos ascendentes e os descendentes durante o processamento da leitura. A compreensão, portanto, não é um produto final, “*mas um processo que se desenvolve no momento em que a leitura é realizada*” (Leffa, 1996, p.15).

A leitura fluente, por sua vez, consiste de dois processos básicos: o de decodificação e o de compreensão linguística. Para desenvolver essa fluência em leitura, os leitores aprendem a lidar com esses dois processos de uma forma tal que o de decodificação aconteça automática e inconscientemente, enquanto a atenção fica centrada na compreensão do significado. Segundo Oliveira (2004), as crianças adquirem a habilidade para a compreensão de forma natural no decorrer de sua vida com os outros, enquanto desenvolvem sua aptidão para a comunicação, mas elas não adquirem a habilidade da decodificação sem experiências espe-

cialmente arranjadas para esse fim, pois decodificar é muito mais difícil para a criança do que ouvir e falar.

Ao mencionarmos a decodificação de palavras por crianças em fase de letramento, destacamos a importância da sua automatização, principalmente quando se leva em conta a capacidade limitada da memória de trabalho. A memória de trabalho é responsável pelo armazenamento e processamento simultâneos da informação, ou seja, é a capacidade que temos para controlar e manter a atenção mesmo que durante a leitura existam fatores causadores de interferência e distração (Engle, Kane e Tuholsky, 1999). Por exemplo, quando alguém nos dá um número telefônico e não temos onde anotar, usaremos nossa atenção para reter aquele número enquanto o discamos, usando a memória de trabalho. Entretanto, se desligamos o telefone e direcionamos nossa atenção para outra tarefa qualquer, dificilmente conseguiremos recordar aquele número novamente.

Nesse sentido, o papel da atenção é fundamental, pois se o leitor iniciante tiver que empenhar toda a sua atenção em decifrar letras e ler o texto palavra por palavra, utilizando-se somente da estratégia ascendente, não sobrarão espaço em sua memória para processar o sentido das frases, isto é, vai ser difícil chegar à compreensão global do texto. Assim, quanto mais automatizada for a decodificação, mais rapidamente serão processadas as palavras, sobrando mais tempo para a memória de trabalho destinar à compreensão da leitura (Zimmer, 2001).

Pesquisas conduzidas por Perfetti e Hogaboam (1978) mostraram uma forte correlação entre boa compreensão e decodificação mais rápida. Perfetti (1998) afirma que o leitor mais rápido na decodificação não sobrecarregará sua memória de trabalho; ao passo que o leitor que demora mais para decodificar exigirá mais da sua memória de trabalho durante a análise ortográfica. Uma vez que essa memória tem que ser usada, também, para lembrar palavras já lidas e pensar no significado do que é lido, a decodificação vagarosa leva a uma menor compreensão em leitura. Portanto, a velocidade de decodificação indica o quanto automatizada é a leitura, levando, conseqüentemente, a uma maior capacidade de compreensão do texto.

Os três fatores que mais influenciam a velocidade de decodificação de palavras são: a) o fato de a palavra ser “vocalizada” (lida em voz alta) ou percebida “visualmente” (decodificada) pela criança; b) a experiência da criança com as palavras que lê; e c) a capacidade da memória de trabalho (Perfetti, 1998).

Com base no que foi exposto acima, fica evidente a relação entre a habilidade de decodificar e a possibilidade de compreender o que se está lendo, uma vez que a automatização da decodificação libera a memória para que o leitor se concentre no sentido do texto. A partir daí a integração das informações novas veiculadas pelo texto podem ser integradas ao conhecimento prévio do leitor, possibilitando a construção do conhecimento; ou seja, depois que se aprende a ler, se lê para aprender.

LEITURA E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A leitura contribui enormemente para a construção do conhecimento. Nosso conhecimento é dinâmico, não só porque está sempre aumentando e mudando, mas também porque desenvolvemos nossa capacidade para predição em função do que vivemos e lemos. À medida que lemos, formulamos hipóteses automaticamente, criando expectativas sobre o que ainda está por vir no texto. As previsões feitas durante a leitura podem ser comprovadas ou não, gerando maior ou menor surpresa no leitor. Isso vai depender tanto do conhecimento prévio, da vivência do leitor, quanto das características do texto lido (Paulino et al., 2001). Geralmente, um texto do tipo informativo segue um padrão previsível; raramente o leitor é surpreendido em relação às suas previsões. Durante a leitura de textos narrativos, por outro lado, aumentam as possibilidades de que as previsões do leitor sejam frustradas.

Durante a leitura, tanto o conhecimento prévio sobre o assunto que se está lendo como o conhecimento prévio lingüístico e textual do leitor são integrados a partir da memória, contribuindo para a construção do conhecimento do leitor.

Isso nos leva a inferir que a compreensão em leitura é única. Afinal, não se diz que “quem conta um conto aumenta um ponto”? Esse dito popular ilustra o fato de que cada sujeito-leitor possui suas próprias estratégias de integração das informações textuais ao seu conhecimento que, por sua vez, foi construído a partir de sua própria subjetividade. Nesse sentido, o entendimento do texto será singular e estará de acordo com as experiências já vividas, que são ativadas durante a leitura.

Esse conceito de compreensão aponta para a diferença, caracterizada pela variação individual, entre os leitores de um texto, apontando para o fato de que o processo de ler é eminentemente ativo:

A leitura é caracterizada por intensa atividade por parte do leitor proficiente, que se engaja em múltiplas relações associativas entre as diversas operações de relação, contraste, inferenciação durante a construção do sentido textual, lançando mão de diferentes estratégias para estabelecer tais relações (Zimmer et al., 2004, p. 105).

As relações associativas descritas acima mostram que cabe ao leitor não apenas retirar o significado dos textos, mas atribuir um sentido aos mesmos. Assim, a relação entre o texto e o leitor não se constitui como uma via de mão única, em que o único sentido do texto tem que ser acessado no ato da leitura (Paulino et al., 2001). Acreditamos, portanto, que o leitor é co-autor do texto na medida em que, utilizando seu conhecimento, atribui singularidade ao processo de compreensão de leitura.

Vimos que a construção do conhecimento por parte do leitor é ativa e depende de um processamento cognitivo complexo que envolve diversas atividades em que o leitor

se engaja. Contudo, a construção do conhecimento depende, em grande parte, de aspectos motivacionais, ou seja, dos objetivos que levam o leitor a ler e, mais precisamente, que o levam a escolher determinado tipo de texto.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Uma vez que durante o ato da leitura ocorre uma construção de significados, é importante que se tenha em mente, além dos aspectos lingüísticos e cognitivos, os diferentes objetivos que podem motivar uma leitura.

Consciente ou inconscientemente, lemos por um determinado motivo. Podemos escolher uma obra literária por puro prazer, ou podemos ser forçados a ler essa obra porque ela consta da lista das leituras obrigatórias para o vestibular. E essa mesma obra pode ter passado pelo crivo de diferentes leitores: do amigo do autor que deu palpites sobre o texto; do próprio autor, que a releu para fazer alterações; e do revisor que, com certeza, a leu com um enfoque mais técnico.

Outros objetivos que orientam a leitura são: a busca por determinadas informações, mais gerais ou mais específicas (a leitura de um jornal, a consulta a um catálogo de produtos, uma pesquisa bibliográfica); a tentativa de obter instruções (ler uma receita para preparar um prato, ler uma bula para saber a dosagem certa de um medicamento); a busca de subsídios para a aprendizagem (o aluno que estuda para uma prova, o professor que lê para se atualizar); a comunicação de um texto a uma platéia (o ator que lê para preparar sua atuação, o pesquisador que relê seu próprio texto para apresentá-lo em uma conferência).

Além dos objetivos elencados acima, existem ainda muitos outros, e sua diversidade exerce um papel fundamental nas predições feitas durante a leitura, bem como sobre as estratégias utilizadas para se chegar à compreensão leitora.

Não é verdade que crianças e adolescentes não gostam de ler. Se assim fosse, não haveria filas de crianças no mundo inteiro – inclusive no Brasil – à espera do lançamento da última aventura do Harry Potter. É necessário que nos questionemos, então, sobre o tipo de seleção de obras e abordagem feitas na aula de leitura. Práticas tradicionais, tais como fichas de leitura em que pouco se leva em conta o prazer do aluno durante a leitura de uma obra, podem ter um efeito contrário ao pretendido, desmotivando o aluno.

Um maior conhecimento sobre os aspectos lingüísticos e cognitivos por parte dos professores pode levar a práticas inovadoras na forma como se lida com a leitura na escola, seja na fase inicial, em que o aluno aprende a ler, seja na fase proficiente, em que o aluno lê para aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. *Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Fonética e Alfabetização*. In: Boletim da Abralín, n. 6, 1986, p. 97-108.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Como alfabetizar: 20 anos em busca de soluções. *Letras de Hoje*, v. 36, n. 3, p. 47-66, 2001.
- CARDOSO-MARTINS, Cláudia. The reading abilities of beginning readers of Brazilian Portuguese: Implications for a theory of reading acquisition. *Scientific studies of reading*, Mahwah, v. 5, n. 4, 2001. p. 289-317.
- CARDOSO-MARTINS, Cláudia; PENNINGTON, B. B. The relationship between phoneme awareness and rapid serial naming skills and literacy acquisition: The role of developmental period and reading ability. *Scientific studies of reading*, Mahwah, v. 8, n. 1, p. 27-52, 2004.
- CIELO, Carla Aparecida. Avaliação de habilidades em consciência fonológica. *Jornal brasileiro de fonoaudiologia*, Curitiba, v. 04, p. 163-174, 2003.
- ENGLE, R.W., KANE, M. J.; TUHOLSKY, S.W. Individual differences in working memory capacity and what they tell us about controlled attention, general fluid intelligence, and functions of the prefrontal cortex. In: MIYAKE, A; SHAH, P. (Eds.). *Models of working memory: mechanisms of active maintenance and executive control*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 102-134.
- FREITAS, Gabriela Castro Menezes. A consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios fonológicos evolutivos. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 36, n. 125, p. 743-749, 2001.
- FREITAS, Gabriela Castro Menezes. Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal. 167 f. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras – Linguística Aplicada. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- GOODMAN, Kenneth S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, H. e RUDDEL, R. B. *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, 1976.
- _____. Unidade na leitura: um modelo psicolinguístico transacional. In: POERSCH, J. M. *Implicações da psicolinguística no processo de produção e recepção do código escrito*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1991, p. 9-43.
- GRABE, William. Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, v. 25, n. 3, p. 375-406, 1991.
- HARM, Mike; SEIDENBERG, Mark. Phonology, reading acquisition, and dyslexia: insights from connectionist models. *Psychological Review*, v. 106, n. 3, p. 491-528, 1999.
- JOHNSTON, Peter. *Reading comprehension assessment: a cognitive basis*. Newark: International Reading Association, 1983.
- KATO, Mary. *O Aprendizado da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- KODA, K. Second language reading research: problems and possibilities. *Applied Psycholinguistics*, v. 15, p. 1-28, 1996.
- LEFFA, Wilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra - DC Luzzatto, 1996.
- MORAIS, Antônio Manoel Pamplona. *A relação entre consciência fonológica e as dificuldades de leitura*. São Paulo: Vetor, 1997.
- OLIVEIRA, João A. A. *ABC do alfabetizador*. Belo Horizonte: Alfa, 2004.
- PAULINO, G.; WALT, I.; FONSECA, M.N.; CURY, M.Z. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- PEREIRA, Vera Wanmacher; ALVES, Sandra. Aposte na leitura... jogando com a gramática. In: PEREIRA, Vera Wanmacher; CASTRO, Joselaine Sebem de. *Leitura nas séries iniciais: a estratégia de predição entra em jogo (no prelo)*.
- PEREIRA, Vera Wanmacher. *Aprendizado de leitura: ciências e literatura no fio da história*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- PERFETTI, Charles A. Comprehending written language: a blueprint of the reader. In: BROWN, Colin e HAGOORT, Peter. *The neurocognition of language*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- PERFETTI, Charles A.; HOGABOAM, Thomas. Sources of vocalization latency differences between skilled and less skilled young readers. *Journal of Educational Psychology*, v. 70, n. 5, p. 730-739, 1978.
- PLAUT, David; McCLELLAND, James; SEIDENBERG, Mark; PATTERSON, Karalyn. Understanding normal and impaired word reading: computational principles in quasi-regular domains. *Psychological Review*, n.103, p. 56-115, 1996.
- POERSCH, José Marcelino. Por um nível metaplícito na construção do sentido textual. *Letras de hoje*, v. 26, n.4, p.127-143, 1991.
- POERSCH, José Marcelino; AMARAL, Marisa P. Como as categorias textuais se relacionam com a compreensão em leitura. *Veritas*, v. 35, n. 133, p. 77-89, 1989.
- SEIDENBERG, Mark; McCLELLAND, James. A distributed model of word recognition and naming. *Psychological Review*, v.96, p. 523-568, 1989.
- SIQUEIRA, Maity. *E a leitura, como se faz? Processos cognitivos em leitura*. Polígrafo distribuído pela SEC- RS para professores da rede pública do Estado do Rio Grande do Sul, 2005.
- ZIMMER, Márcia Cristina. A interdependência entre a recodificação e a decodificação na aprendizagem da leitura: uma abordagem conexionista. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 409-415, 2001.
- ZIMMER, Márcia Cristina; BLASKOWSKI, Maria José; GOMES, Neiva Maria Tebaldi. Desvendando os sentidos do texto: cognição e estratégias de leitura. *Nonada*. Porto Alegre, n. 7, p. 97-127, 2004.