

Aprendizagem em foco: entre o ler e o compreender

Vanessa Goes Denardi¹

RESUMO

Há alguns anos os estudos da Psicolinguística têm procurado se debruçar sobre a reflexão e entendimento dos métodos que levam à aprendizagem da leitura, considerando os processos cognitivos e as relações entre as diversas aquisições que conduzem à alfabetização. Dessa forma, o presente artigo, de natureza teórica, pretende abordar esses assuntos tendo como base os estudos de Marcuschi (2008) e Morais (2013), e problematizar as ideias dos referidos autores entrecruzando-as com outros trabalhos e pesquisas de estudiosos da área (BOWEY, 2013; KINTSCH & RAWSON, 2013; COELHO & CORREA, 2017), o que permite construir um quadro conceitual relevante para o entendimento da complexidade do ler e do compreender, concluindo que ler é produzir e apropriar sentido e compreender é construir sentido com base em uma atividade inferencial.

Palavras-chave: Leitura. Compreensão. Habilidade leitora.

LEARNING IN FOCUS: BETWEEN READING AND UNDERSTANDING

ABSTRACT

A few years ago the studies of Psycholinguistics have sought to focus on the reflection and understanding of the methods that lead to the learning of reading, considering the cognitive processes and the relationships between the various acquisitions that lead to literacy. Thus, this theoretical article intends to approach these subjects based on the studies of Marcuschi (2008) and Morais (2013), and to problematize the ideas of these authors by cross-linking them with other works and researches of scholars in the area, which allows us to construct a relevant conceptual framework for the understanding of the complexity of reading and understanding, concluding that reading is to produce and appropriate meaning and to understand is to construct meaning (BOWEY, 2013, KINTSCH & RAWSON, 2013) based on an inferential activity.

Keywords: Reading. Understanding. Reading ability.

INTRODUÇÃO

Para Morais (2013, p. XXV), “saber ler e ler bem são condições indispensáveis para ler sem esforço e, assim, ter prazer em ler mais” e, para Marcuschi (2008, p. 239), “ler equivale a ler compreensivamente”. É a partir desses dois pensamentos que podemos iniciar a abordagem da importância da alfabetização e da leitura

¹ Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), docente no curso de Direito da Faculdade Estácio de Sá Florianópolis. E-mail: goes_vanessa@hotmail.com

como um primeiro grande passo da aprendizagem. Mas, afinal, o que é ler? Podemos começar dizendo que a leitura é o mecanismo mais importante para transmitir conhecimentos a outras pessoas. Dominar a destreza leitora é fundamental não somente nas diferentes etapas educativas, mas também para o desenvolvimento social na vida adulta.

Pesquisadores da área da alfabetização e linguística apontam que ler consiste em transformar um sinal gráfico em uma representação linguística (RAYNER; POLLATSEK, 1989), é um processamento de informações, isto é, a transformação de um *input* ortográfico em um *output* fonológico ou semântico (JUSTI; JUSTI, 2009), e que saber ler é um exemplo de uma aprendizagem especificamente humana que assenta na reconversão de sistemas de processamento já existentes, como o processamento implícito da fala e o reconhecimento visual de objetos, em outros sistemas que associam e convertem representações explícitas da fala em formas visuais e vice-versa, ao ponto de um leitor ativar automaticamente a representação ortográfica de uma palavra pensada ou ouvida (VALE, 2014).

Podemos ainda encontrar autores que afirmam que ler é compreender, contudo, Morais (2013) alerta que existe uma certa confusão no campo da alfabetização quando se utiliza o termo leitura como sinônimo de compreensão. Para ele, ler não é o mesmo que compreender, mas sim ler tem como fim a compreensão, ou seja, lemos para saber a palavra escrita, objetivando entender o texto contínuo (BOWEY, 2013).

Diante desse panorama, a Psicolinguística vem apontando possibilidades e estabelecendo novos indicadores para uma análise criteriosa de um modelo de leitura que possa ser considerado o mais aquedado para novas situações em que se encontram alunos, pais e professores no século XXI. Abrangendo a relação entre o leitor e o texto, bem como o comportamento daquele durante o ato de ler, é que as pesquisas têm

avanzado para tentar responder a importância do funcionamento da língua enquanto objeto de uso e quais processos devem ser adotados para a formação de um leitor eficaz.

Ler, de fato, é uma atividade extremamente complexa que não deve ser vista como um processo mecânico de decifração, mas sim como uma construção ativa do pensamento em prol da compreensão. E é nesse viés, abordando os desafios do ler e do compreender, que este artigo procura, de maneira teórica e através de uma metodologia de entrecruzamento de textos e revisão de literatura, verificar a complexidade da criação de leitores hábeis, ou seja, que decodificam e compreendem, tendo como base as obras dos professores Luiz Antônio Marcuschi (2008) e José Morais (2013) em diálogo com outros estudiosos da área.

O PAPEL DA DECODIFICAÇÃO NO PROCESSO DE LEITURA

Devido à importância que a habilidade leitora possui para o desenvolvimento das atividades cotidianas, tanto para o êxito escolar quanto para o sucesso na vida adulta, vem-se dando maior ênfase no que diz respeito ao ensino da leitura para a criação de leitores hábeis, e, nesse viés, também há um crescente consenso entre os pesquisadores e profissionais do tema sobre o papel essencial da decodificação no processo de leitura (STANOVICH, 1981; TUNMER, 1990; NICHOLSON, 1993; HAGTVET, 2003; SPINILLO, 2013; PERFETTI, LANDI & OAKHILL, 2013).

Os estudiosos da área cognitiva têm procurado demonstrar que uma decodificação fluida e precisa é uma marca distintiva para uma boa leitura (GOUGH & TUNMER, 1986; PERFETTI, LANDI & OAKHILL, 2013; MORAIS, LEITE & KOLINSKY, 2013; CORREA & MOUSINHO, 2013; SPINILLO, 2013). O reconhecimento automático das palavras, que

depende do conhecimento fônico, permite ao leitor prestar atenção ao significado, do mesmo modo, a decodificação lenta sobrecarrega a memória de curto prazo e impossibilita a compreensão.

A decodificação constitui-se na primeira operação parcial da leitura e pode ser definida de duas maneiras: como a capacidade para identificar os signos gráficos por um nome ou som, e/ou como a capacidade de transformar os signos escritos em linguagem oral. Coelho e Correa (2017) salientam que, no início do aprendizado da leitura, a decodificação é o melhor preditivo do desempenho das crianças, visto que, nessa etapa da escolarização, elas ainda estão aprendendo sobre as convenções da escrita.

Segundo Solé (2008, p. 52), “ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar” e, para isso, se faz necessário o desenvolvimento de certas habilidades, como a consciência fonológica. Essa habilidade diz respeito à capacidade de refletir acerca dos sons que compõem as palavras, auxiliando no processo de decodificação e, conseqüentemente, contribuindo para a compreensão da leitura (SPINILLO; MOTA; CORREA, 2010). A consciência fonológica, portanto, é a habilidade de segmentação, análise e manipulação intencional dos sons que compõem a fala (GOMBERT, 1992) e está associada ao entendimento do princípio alfabético.

As habilidades de consciência fonológica (CF) referem-se à capacidade de identificar sílabas (consciência silábica), identificar as unidades intrassilábicas de ataque e rima (consciência intrassilábica) e a identificação das unidades menores de fala, que são os fonemas (consciência fonêmica). (DEFIOR, 2004, *apud* DEFIOR; SERRANO; MARÍN-CANO, 2008, p. 339, tradução minha).

Faz-se mister destacar que a consciência fonológica pode ser distinguida em quatro níveis, sendo: 1) consciência léxica; 2) consciência silábica; 3) consciência intrassilábica; e 4) consciência fonêmica; os quais influenciam diretamente na

aprendizagem da leitura e da escrita (DEFIOR; SERRANO, 2011). Considerando esses aspectos, vê-se que o domínio do princípio alfabético e a correspondência entre grafemas e fonemas – que permite identificar as palavras novas, visto que as já conhecidas são identificadas pela via lexical ou ortográfica – é o primeiro passo na aprendizagem da leitura e da escrita e primordial para o desenvolvimento de uma consciência fonológica (MORAIS, 2013).

Bowey (2013) infere que, provavelmente, a compreensão do princípio alfabético e o desenvolvimento das habilidades eficientes de recodificação fonológica são as principais competências que o leitor iniciante deve adquirir para que a leitura se torne um processo autodidático e as capacidades que contribuem para essas competências sejam críticas.

Após o conhecimento do princípio alfabético, a criança deve dominar o código ortográfico, que pode ser aprendido ou deduzido por ela, ou seja, através de uma assimilação de forma consciente ou inconsciente, gerando, assim, um procedimento de decodificação grafofonológica. Segundo Morais (2013, p. 67), esse tipo de decodificação das palavras escritas,

[...] consiste em identificar unidades ortográficas, convertê-las em unidades fonológicas e fundi-las ou combiná-las entre si. Na fase inicial da aprendizagem da leitura, ela mais consiste precisamente em identificar os grafemas, convertê-los em fonemas e fundi-los em uma só representação fonológica, respeitando-lhes a ordem.

Constata-se, portanto, que a aprendizagem da ortografia é, de fato, essencial para a criação de leitores hábeis, já que para isso eles precisam ler rapidamente e sem esforço através de representações que especificam a identidade e a posição de cada letra na palavra. Quando a decodificação é completa e exaustiva, acaba desempenhando um papel de extrema importância na construção dessas

representações ao atentar a criança para a *ordem e identidade das letras*, as quais são indispensáveis no quadro da utilização das correspondências grafofonológicas (MORAIS, 2013).

Nesse viés, Morais (2013) conclui que a descoberta do princípio alfabético e o conhecimento de algumas correspondências é a primeira condição da aprendizagem, assim como o desenvolvimento do procedimento de decodificação grafofonológica é a segunda, levando a decodificação ao nível máximo de eficiência e ao acesso automático ao léxico.

Também é possível inferir que para ler é necessário desenvolver a capacidade de identificação da palavra escrita para, conseqüentemente, compreender. Sobre isso, Capovilla (2005, et. al., p. 22) defende que:

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. A 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.

Destarte, a leitura de palavras exige de seu leitor a capacidade de reconstruir a palavra oral conhecida a partir de sua configuração visual, fato este que está diretamente ligado ao domínio da correspondência grafofonêmica (GOMBERT, 2003). Vale (2014) salienta que um dos aspectos relevantes da leitura de palavras é o seu papel dinamizador na progressão da aprendizagem da

leitura, pois essa experiência é fundamental para gerar automaticidade na decodificação e contribui também para o estabelecimento do conhecimento ortográfico no léxico mental. Dessa forma, é possível dizer que, para tornar-se um leitor hábil, a identificação de palavras deve ser automática e obrigatória, já que a leitura requer uma habilidade mental de identificação de palavras escritas.

Diversos autores defendem que a capacidade de reconhecer as palavras compreende a conquista da consciência metalinguísticas, as quais dizem respeito aos conhecimentos fonológicos, morfológicos, sintáticos, metatextuais e pragmáticos (GOMBERT, 1992, 2003; TUNMER E HERRIMAN, 1984). Segundo Spinillo, Mota e Correa (2010, p. 159),

[...] essa classificação leva em conta as instâncias linguísticas que são tomadas pelo indivíduo como foco de sua atenção, a saber: o fonema, a palavra, a sintaxe, o texto e o contexto no qual a linguagem se insere.

A consciência metalinguística é realizada por um sujeito que trata a linguagem como um objeto que, por suas características, pode ser investigado a partir de um monitoramento intencional, que exige um afastamento em relação aos usos da linguagem e uma aproximação da forma em que a linguagem se apresenta (SPINILLO, MOTA E CORREA, 2010). Assim, o desenvolvimento da consciência metalinguística auxilia no processamento de informações relacionadas à leitura (JUSTI; JUSTI, 2009) e para a compreensão textual de leitores iniciantes, tornando o ato de ler uma produção e apropriação de sentido (MARCUSCHI, 2008).

LER PARA COMPREENDER

A compreensão leitora não implica somente passar os olhos por um texto e compreender cada palavra lida, tampouco fazer uma simples extração de conteúdos ou identificação de sentidos

(MARCUSCHI, 2008), mas sim demanda entender além do significado da junção das letras, isto é, o texto como um todo de modo que, ao finalizar a leitura, se tenha internalizado a informação a qual permitirá fazer uma reflexão sobre o que foi lido e tirar conclusões. Isso significa ativar nosso cérebro para processar a informação e relacioná-la aos conhecimentos prévios ou experiências vividas. Compreender um texto, portanto, diz respeito a um todo global que maximiza a nossa assimilação da informação lida, ou, ainda mais, é um coeficiente que multiplicado pela decodificação resulta na atividade de ler ($L = D \times C$).

Segundo Morais (2013), a identificação de palavras de forma automática aparece como condição *sine qua non* para a compreensão textual, pois se o leitor possui habilidade insuficiente de identificação das palavras escritas certamente terá uma má compreensão de leitura do texto proposto. Ainda para o autor, a leitura do texto efetuada com o objetivo de sua compreensão exige uma capacidade importante de integração da informação a um nível bastante abstrato, exigindo uma interpretação coerente.

Nesse sentido, é possível encontrar autores que afirmam que compreender refere-se a um conjunto de fenômenos empíricos e um construto teórico (KINTSCH; RAWSON, 2013) e depende de diversas capacidades e conhecimentos denominados de cognitivos e linguísticos (MORAIS, 2013). Ou seja, a compreensão da leitura é uma atividade cognitiva de complexidade comprovada, já que envolve diversas habilidades e formas de processamento, como as habilidades de decodificação e de compreensão oral (GOUGH; TUNMER, 1986, *apud* COELHO; CORREA, 2017).

Em Marcuschi (2008) observamos que a compreensão está ligada a esquemas cognitivos, não se tratando apenas de extração de conteúdos do texto, visto que ela não é uma atividade natural do leitor, não é uma ação individual isolada do seu

contexto social, e tampouco se resume apenas a uma ação linguística ou cognitiva.

Em modelos tradicionais de leitura entendia-se a compreensão como um processo sequencial e hierárquico, de recepção passiva da mensagem. Já os modelos atuais baseiam-se na ideia de que existe uma interação texto-leitor. Sendo assim, a compreensão de leitura não pode ser ensinada de forma isolada de seu contexto, pois qualquer habilidade que está em constante interação com as outras no processo de leitura exerce um efeito sobre as restantes que, por sua vez, a modificam (CRUZ, 2007).

Os estudos da professora espanhola Isabel Solé (2008) destacam que a ação de ler só se desenvolve plenamente se é iniciada a partir de uma situação de comunicação na qual o leitor se sente envolvido. Assim, o conhecimento desse processo não permite reduzir o ensino apenas ao conhecimento das letras, sílabas, ditados, caligrafias, etc., e faz-se necessário planejar trabalhos de comunicação nos quais o ler seja contemplado de forma significativa e cheia de sentido.

A partir disso, podemos ver no modelo de compreensão a seguir que a leitura pode ser entendida como um processo interativo.



Figura 1 – Modelo de leitura e de compreensão consensual (GLASSON, 1993).

Esse modelo elaborado por Irwin, Langer e Deschenes (1986) mostra que a leitura é resultante de um processo de interação entre três grupos – leitor, texto e contexto – que se subdividem em subprocessos discretos e igualmente importantes (GIASSON, 1993). Com base nisso, Cruz (2007) aponta que a compreensão na leitura só será exitosa, em um contexto sociocultural – que abrange a atividade de ler, o leitor e o texto – quando essas três variáveis estiverem relacionadas.

Para Marcuschi (2008), um leitor compreende um texto quando é capaz de ativar ou de construir um esquema que explica bem os objetos e acontecimentos nele descritos. Logo, a compreensão não é uma simples transposição do texto, mas uma construção de sentido feita pelo próprio leitor. O autor ainda complementa ao afirmar que a compreensão é um processo estratégico, flexível, interativo e inferencial. Estratégico por permitir supor que as atividades estão voltadas para uma ação comunicativa otimizada, com escolha das alternativas mais produtivas; flexível por não haver uma única orientação podendo a compreensão dar-se tanto num movimento global (top-down), como local (bottom-up), a depender das necessidades daqueles que interagem e do contexto discursivo; interativo pelo fato de a compreensão ser co-construída e não unilateral; e inferencial por ser o modo da produção de sentido que ocorre como uma atividade em que conhecimentos de diversas procedências entram em ação por diversas formas de raciocínio.

É importante destacar que esse último processo leva em consideração aspectos como condições textuais, pragmáticas, cognitivas, interesses, conhecimentos do leitor, gênero, forma de textualização, entre outros aspectos. Assim, as inferências, por não serem uma atividade natural e espontânea, são processos cognitivos da compreensão de textos, nos quais o leitor parte da

informação textual, considera o contexto e constrói nova representação semântica.



Figura 2 – Quadro geral de inferências (Marcuschi, 2008, p. 254)

Nesse mesmo viés, Giasson (1993) abrange cinco categorias de processo de compreensão, a saber: 1) microprocessos (reconhecimento de palavras); 2) processos de integração (utilização de referentes e conectores); 3) macroprocessos (identificar ideias principais); 4) processos de elaboração (fazer inferências, previsões, ligação com conhecimentos); 5) processos metacognitivos (identificar perda de compreensão, reparar a perda de compreensão). Essas categorias nos permitem inferir que compreender pode ser considerado uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução; uma ação dialógica, e não uma produção de modelos cognitivos que envolvem processos e habilidades.

Quando se fala em modelos de compreensão leitora, os trabalhos de Kintsch e Van Dijk (1978, 1983), Kintsch e Rawson (2013) e Van Dijk (2011) aparecem como os mais utilizados na literatura. O modelo de Kintsch e Van Dijk (1978) foca sua atenção na integração textual, na administração da informação do texto na memória de trabalho, e nos mecanismos que determinam o armazenamento da informação na memória de curto prazo. Para os autores, a compreensão se apresenta de forma estratégica através de vários níveis de processamento

e representação que ocorrem simultaneamente (KINTSCH; RAWSON, 2013; VAN DIJK, 2011).²

Segundo Coelho e Correa (2017, p. 42), a estratégia geral desse Modelo de Processamento de texto é a busca da compreensão, obtida por meio da construção, tanto de uma representação do significado, tal como foi expresso no texto-base, quanto pela ativação na memória, dos conhecimentos prévios pertinentes do leitor, que são integrados ao texto-base. Além disso, o modelo “estabelece a proposição como unidade básica do texto, e salienta o papel da memória na construção da representação mental que caracteriza a compreensão.” (CORSO; SPERB; SALLES, 2013, p. 88).

A partir desse embasamento teórico, pode-se dizer que cada leitor é diferente assim como cada texto também possui suas variáveis que incidem diretamente no ato da leitura e da compreensão. Cada leitor lê o texto de modo diferente, em horizontes e expectativas diversas (MARCUSCHI, 2008), de acordo com sua finalidade e esse processo não necessariamente tem a ver com aquilo que será compreendido.

Por isso, os conhecimentos prévios são de extrema importância para as aprendizagens, algo que, como vimos, a psicologia cognitiva vem defendendo há muitos anos, sendo esta uma importante variável na hora de poder prever a compreensão ou a aprendizagem que se pode fazer de uma determinada informação, isto é, quanto mais conhecimentos prévios, mais o aprendizado poderá ser aprofundado.

Morais (2013) aborda duas correntes de ensino como estratégia no que tange à compreensão textual: a recíproca e a explícita. Aquela visa a ideia

de igualdade entre o aluno e o professor, já essa atribui ao professor o papel de guia, apesar do trabalho também ser voltado às interações verbais. Independente da tônica utilizada em sala de aula, é preciso levar em consideração as estratégias de compreensão de cada uma, estratégias essas que dependem da prática e do grau de familiaridade com o domínio de conhecimento do texto. Dessa forma, para bem compreender é preciso ter leitura fluente, bom vocabulário e conhecimentos prévios.

Um dos objetivos mais importantes do ensino da compreensão é permitir ao aluno a autorregulação, o que implica lhe dar meios para gerir e controlar adequadamente, ele mesmo, sua progressão na leitura do texto. O aluno deve poder determinar regularmente se compreendeu a parte do texto que já travou; voltar atrás e reler o que lhe parece que escapou ou que já não está seguro; fazer mentalmente um pequeno resumo do que leu para construir uma visão de conjunto; ou poder simplesmente continuar, mas abrindo a velocidade da leitura para melhor integrar as novas informações (MORAIS, 2013, p. 120).

Através da leitura contínua, alguns componentes, vinculados à decodificação, se automatizam e liberam recursos cognitivos que podem fazer o aluno compreender, elaborar, relacionar, integrar, promovendo assim maior interesse e conexão com o ato de ler.

Cabe salientar ainda a ideia defendida por Moraes (2013) de que a decodificação não deve ser trabalhada junto com a compreensão por duas razões bastante contundentes: a primeira delas é a dificuldade do aluno de prestar atenção ao mesmo tempo em atividades distintas que demandam capacidades diferentes; e a segunda está ligada à associação de dependência que existe entre decodificação e compreensão.

Quanto a isso, Moraes (2013) afirma que quando a decodificação é muito pobre, não adianta pedir à criança que compreenda aquilo que tenta decodificar, o que não quer dizer que o professor não deva trabalhar a compreensão; pelo contrário, deve trabalhar sim, mas a compreensão

² Os níveis de processamento e representação são divididos em três, a saber: decodificação, microestrutura e macroestrutura. Para saber mais sobre esses níveis, além dos textos dos próprios autores, sugere-se: CORSO, H. V.; SPERB, T.M.; SALLES, J.F. Compreensão leitora: modelos de processamento e relações com outras habilidades cognitivas. In: ROAZZI, A.; SALLES, J.; JUSTI, F.R.R. (Org.). Aprendizagem da leitura e da escrita: contribuições de pesquisas. São Paulo: Vetor, 2013, p. 83-108.

da linguagem oral. Quando a decodificação parecer rápida e precisa para permitir a leitura, então se deve pedir para que o aluno leia com o objetivo de compreender.

Por fim, vale ressaltar que a noção de compreensão como simples decodificação só será superada quando for possível admitir que a compreensão é um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual (MARCUSCHI, 2008).

À GUIA DE CONCLUSÃO

As teorias trazidas nesse artigo sugerem variáveis essenciais para o entendimento do ato de ler e de compreender com base nos estudos dos professores Luiz Antônio Marcuschi (2008) e José Morais (2013), além da ótica de diversos autores renomados na área da linguística. Trata-se, portanto, de um entrecruzamento de pesquisas que buscaram construir um quadro teórico de caráter explicativo.

Assim, a partir do exposto, é possível inferir que para haver uma leitura eficiente, é necessário, antes de compreender, conseguir decodificar e, posteriormente, criar representações lexicais ortográficas das palavras. Isso permitirá, em outro momento, identificar os vocábulos com rapidez e pouco esforço cognitivo, permitindo que o leitor se concentre nos significados das palavras e frases e dirija-se ao processo de integração das informações trazidas pelo texto com seu conhecimento prévio.

Portanto, afirma-se que a decodificação, nas primeiras etapas da aprendizagem das crianças, assim como o vocabulário, é de extrema importância na relação com a compreensão leitora e que ambas as habilidades são centrais para a criação de leitores hábeis, e conclui-se que ler é produzir e apropriar sentido e compreender é construir sentido com base em uma atividade inferencial.

REFERÊNCIAS

BOWEY, Judith A.. Prevendo diferenças individuais na aquisição da leitura. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Orgs.) *A Ciência da Leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 173-190.

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. 2. ed. São Paulo: Memmon, 2005.

COELHO, Carmen L. G.; CORREA, Jane. *Compreensão de leitura: Habilidades cognitivas e tipos de texto*. *Psico (Porto Alegre)*[online]. 2017, v.48, n.1, p. 40-49.

CORREA, J.; MOUSINHO, R.. Por um modelo simples de leitura, porém não tão simples assim. In: M. Mota & A. G. Spinillo (Eds.). *Compreensão de textos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013, p. 77-100.

CORSO, H. V.; SPERB, T.M.; SALLES, J.F. Compreensão leitora: modelos de processamento e relações com outras habilidades cognitivas. In: ROAZZI, A.; SALLES, J.; JUSTI, F.R.R. (org.). *Aprendizagem da leitura e da escrita: contribuições de pesquisas*. São Paulo: Vetor, 2013, p. 83-108.

CRUZ, Vitor. *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel, 2007.

DEFIOR, S.; SERRANO, F. La consciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de logopedia, foniatria y audiología*, Barcelona 2011, v.31, n. 1, enero-marzo; p. 2-13.

DEFIOR, S.; SERRANO, F.; MARÍN-CANO, M. J.. *El poder predictivo de las habilidades de conciencia fonológica en la lectura y escritura en castellano*. Reseach Gate, 2008.

HAGTVET, B. E.. *Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: Evidence for the importance of syntactic and semantic skills as well as phonological skills*. Reading and Writing, 2003, 505-539.

- GIASSON, Jocelyne. *A compreensão de leitura*. Porto/Lisboa: Ed. Asa, 1993.
- GOMBERT, J. E.. *Metalinguistic Development*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1992.
- GOMBERT, J. E.. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-64.
- GOUGH, P. B.; TUNMER, W. E.. *Decoding, reading and reading disability*. Remedial and Special Education, 7, 1986.
- JUSTI, C. N. G.; JUSTI, F. R. R. Os efeitos da lexicalidade, frequência e regularidade na leitura de crianças falantes do português brasileiro. *Psicol. Reflex. Crit.*, 2009, v.22, n.2, p.163-172.
- KINTSCH, W.; Van DIJK, T.A. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, v. 85, n. 5, p. 363-394, 1978.
- KINTSCH, W.; RAWSON, K. Compreensão. In: SNOWLING, M.; HULME. (orgs.) *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MORAIS, José. *Criar leitores: para professores e educadores*. Barueri, SP: Minha Editora, 2013.
- MORAIS, J. M.; LEITE, I.; KOLINSKY, R.. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. In: M. R. Maluf & C. Cardoso-Martins (Eds.). *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso Editora, 2013, p. 17-48.
- NICHOLSON, T. The case against context. In: THOMPSON, G.; TUNMER, W.; NICHOLSON, T. (orgs.). *Reading acquisition processes*. Clevedon: Multilingual Matters, 1993. p. 91-103.
- PERFETTI, C. A.; LANDI, N.; OAKHILL, J. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.). *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso Editora, 2013, p. 245-265.
- RAYNER, K., POLLATSEK, A. *The psychology of reading*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, 1989.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SPINILLO, A. G.; MOTA, M. M. P. E.; CORREA, J.. Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Educar em Revista*, Editora UFPR, Curitiba/PR, n. 38, p. 157-171, set./dez. 2010.
- STANOVICH, K. E.. Relationships between word decoding speed, general name-retrieval ability, and reading progress in first-grade children. *Journal of Educational Psychology*, v. 73, n. 6, p. 809-815, 1981.
- TUNMER, W. E.. The role of language prediction skills in beginning reading. *Journal of Educational Studies*, New Zealand, v. 25, n. 2, p. 95-112, 1990.
- TUNMER, W. E.; HERRIMAN, M.L.. The development of metalinguistic awareness: a conceptual overview. In: TUNMER, W. E.; PRATT, C.; HERRIMAN, M.L. (orgs.). *Metalinguistic awareness in children: theory, research and implications*. Berlin: Springer-Verlag, 1984, p. 12-35.
- VALE, Ana Paula. Leitura de palavras. In: VIANA, F. L.; RIBEIRO, I.; BAPTISTA, A. (coords.). *Ler para ser: os caminhos antes, durante e depois de aprender a ler*. Coimbra: Almedina, 2014.
- VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

Submissão: 03 de junho de 2019.

Aceite: 24 de julho de 2019.