

SOUZA, Ana Cláudia de; RODRIGUES, Cássio. Aspectos do desenvolvimento e do processamento cognitivo da leitura: uma perspectiva psicolinguística. *ReVEL*. Vol. 6, n. 11, agosto de 2008. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO E DO PROCESSAMENTO COGNITIVO DA LEITURA: UMA PERSPECTIVA PSICOLINGÜÍSTICA

Ana Cláudia de Souza¹

Cássio Rodrigues²

cassiord@gmail.com

anacs3@yahoo.com.br

RESUMO: Neste trabalho, à luz de estudos psicolinguísticos, objetivam-se examinar alguns dos processos de aprendizagem da leitura no âmbito educacional, buscando sugerir a criação de espaços favoráveis à formação de leitores e leituras eficientes e autônomos. Nas seções que constituem o texto, expõem-se e analisam-se alguns dos modelos mentais de processamento em leitura face à aprendizagem e discutem-se vários aspectos da leitura no contexto educacional brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE Processo de ensino-aprendizagem de leitura; compreensão em leitura; atividades de leitura, escola.

INTRODUÇÃO

No âmbito desta pesquisa, reflete-se acerca dos processos cognitivos de leitura, como atividade individual que se materializa em ambiente social, vislumbrando fóruns favoráveis à formação de indivíduos-leitores com maior grau de autonomia, além das fronteiras escolares.

Em resumo, discute-se a criação de condições para uma aprendizagem mais autônoma, no sentido de que aos aprendizes — em um contexto social, histórico e político delineado — seja concedido o direito de conhecer, administrar e posicionar-se,

¹ Professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

² Professor do Programa de Mestrado em Reabilitação Vestibular e Inclusão Social da Universidade Bandeirante de São Paulo – UNIBAN.

de forma reflexiva, quanto a seus próprios processos de aprendizagem, de sorte que, a partir das suas características e dos seus propósitos individuais e coletivos, possam-se escolher os caminhos a serem percorridos na apropriação do escrito.

A um primeiro olhar, a discussão que aqui se realiza pode parecer paradoxal, uma vez que, ao mesmo tempo em que se assume o papel central do estudante no desenvolvimento autônomo da leitura, invoca-se, no universo do ensino, a figura do professor. Verdadeiramente, ao se falar em ensino, não se está insinuando que cabe ao professor ou ao sistema definir, segundo seus interesses, *o que, quando e como* aprender. Diferentemente, está-se defendendo que o professor, ao atuar como agente e orientador das atividades que envolvem ensino e aprendizagem, acaba por exercer um papel de forte interferência na formação dos aprendizes. Desse modo, suas ações de ensino podem propiciar ou dificultar a aprendizagem, possibilitando ou interferindo no desenvolvimento de leitores competentes e autônomos.

Para desenvolver a discussão aqui proposta, nas próximas seções serão apresentados alguns dos modelos teóricos de base psicolinguística de processamento em leitura e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem, com vistas à constituição de ações que favoreçam a formação de leitores mais autônomos.

1. PROCESSAMENTO COGNITIVO EM LEITURA: MODELOS TEÓRICOS E SEU REFLEXO NA ESCOLARIZAÇÃO

Segundo revisão realizada por Johnston (1984), as pesquisas a respeito dos processos de leitura datam de meados do século XIX, tendo sido conduzidas por meio da investigação de aspectos concretamente observáveis, como o movimento dos olhos, por exemplo. Contudo, conforme descrevem Graesser e Britton (1996), somente a partir de estudos realizados no âmbito das últimas quatro décadas, em um notável esforço nas tentativas de compreensão dos processos mentais de leitura, surgiram modelos teóricos de descrição, considerando desde a fase de recepção e percepção do estímulo visual até as etapas de construção e reconstrução de sentido.

Para muitos estudiosos, há três grandes principais modelos de leitura, que analisam seu processamento de modo diverso, quais sejam: ascendente, descendente e interativo (para uma revisão, cf. PRESSLEY; AFFLERBACH, 1995; BRITTON;

GRAESSER, 1996; DAVIES, 1995; KLEIMAN, 1989; LEFFA, 1996; SOLÉ, 1998; SOUZA, 2000; 2004, entre outros).

As bases dialéticas sobre as quais estes modelos se desenvolvem permitem identificar dois extremos teóricos, nos quais se priorizam, em via de mão única, o texto (teoria ascendente) ou o leitor (teoria descendente). A partir da síntese destes dois modelos, foi desenvolvido um grande número de enfoques teóricos (modelos interativos) em cujos centros surgem tanto o texto quanto o leitor como figuras essenciais ao processo de leitura.

De acordo com o modelo ascendente, a leitura é um processo linear, que vai progressivamente das menores unidades presentes no texto até o sentido (GOUGH, 1972). O processo ocorre, espacialmente, a partir do texto em direção à mente do leitor, cuja função é dissecar o texto em busca das informações contidas em cada um dos seus elementos. Sob esta ótica, compreender corresponderia a extrair do texto o sentido já codificado. Nesta abordagem, a compreensão seria o resultado da leitura, tratando-se de um processo exato, em que não há aproximações.

Conforme sugere a literatura da área, os modelos teóricos ascendentes são úteis e eficazes à descrição de processos iniciais no desenvolvimento da competência leitora. Estas fases elementares podem vincular-se tanto à alfabetização quanto ao enfrentamento de textos que representam desafios ao indivíduo-leitor, implicando processamento passo a passo até a construção do sentido.

A decodificação, atividade específica à leitura (cf. CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000; McGUINNESS, 1999, 2006; MORAIS, 1996; SCLiar-CABRAL, 1998, 2003), envolve maior dispêndio de tempo e utiliza grande parte dos recursos de processamento de curto prazo, restringindo os processos de construção de sentido, uma vez que o sistema de memória de trabalho humano³ possui fortes limitações em sua capacidade de armazenamento, processamento e manipulação temporários da informação (JUST; CARPENTER, 1992; GRIMM-CABRAL, 2000).

Felizmente, com a experiência e o desenvolvimento da competência em leitura, os processos iniciais de decodificação são automatizados, permitindo a distribuição dos recursos de processamento a atividades de construção do sentido textual, conforme os objetivos previamente traçados pelo próprio leitor.

³ A memória de trabalho constitui um dos sistemas da memória humana. Sendo uma memória de curto prazo, sua função reside em processar, manipular e reter informações por um curto período de tempo, entre a percepção do estímulo e sua integração a estímulos anteriores ou seu completo esvanecimento (JUST; CARPENTER, 1992).

Seguindo o desenvolvimento do nível de letramento em leitura, apresenta-se uma concepção de processamento antagônica à anterior. Nesta perspectiva, a leitura é vista como um processo descendente, em que há atribuição de sentido ao texto (GOODMAN, 1970; SMITH, 1971). Assim, tomando direção inversa, o processo de leitura parte da mente do leitor, dos seus conhecimentos prévios, para o texto e suas unidades menores. Sob este prisma, o leitor faria previsões acerca do sentido do texto, sem alocar muita atenção às sinalizações textuais, quais sejam: letras, palavras e sentenças.

Na perspectiva descendente, Goodman (1970) define a leitura como um "jogo psicolinguístico de adivinhações", que implica o constante procedimento de levantamento e checagem de hipóteses. Logo, a compreensão não seria o resultado da leitura, mas um processo que se desenvolve à medida que a leitura é realizada.

Aebersold e Field (1997: 18) claramente caracterizam este modelo teórico, afirmando que, para a teoria descendente, os leitores "encaixam o texto" no conhecimento previamente adquirido e checam o sentido no texto "somente quando" surge nova ou inesperada informação.

Apesar da relevância das duas propostas teóricas anteriormente descritas, dada a complexidade do processo de leitura, não é adequado que a ênfase recaia em apenas um dos pólos: texto ou leitor. Nas palavras de Leffa (1996: 17), "para compreender o ato da leitura temos que considerar (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto".

Conforme defende Kleiman (1989), a leitura envolve tanto os conhecimentos prévios do leitor quanto os sentidos por ele construídos por meio do texto, em uma atividade cognitiva fundamentalmente construtiva. Daí a concepção segundo a qual ler é interagir com o texto.

Neste processo de construção do sentido textual, cabe ao leitor relacionar os dados textuais com o conhecimento já construído. Assim, os leitores acionariam o conhecimento prévio a partir de pistas fornecidas pelo texto escrito, as quais permitiriam fazer previsões sobre um evento, sem que todas as suas variáveis fossem conhecidas.

Anderson e Pearson (1984) e Kintsch (1998) argumentam que a devida compreensão depende de o leitor encontrar um espaço mental para acomodar as informações provenientes do texto, de sorte que elas possam ser assimiladas pelos esquemas mentais relevantes.

De acordo com o modelo de Kintsch (1998), o sistema mental humano é caótico e toma por base a percepção e a experiência. Desse modo, vêm-se os estágios iniciais de compreensão como processos ascendentes, não controlados e fortemente sensíveis ao contexto, que, de modo suficientemente flexível, se adaptam às mudanças exigidas pelo ambiente. Embora a compreensão não seja inicialmente ordenada e estruturada, à medida que se entra em ciclos de processamento mais avançados, ocorre um processo de exigência de satisfação na forma de um mecanismo de ativação contagiante, que gera a coerência e a ordem que vivenciamos.

Neste modelo, como se pode observar, há ciclos de processamento implicados na atividade de compreensão textual. Sempre que um elemento significativo é processado e que se acrescenta uma nova proposição à representação textual, ela passa a ser integrada imediatamente a esta representação textual. Acontece integração a cada vez que um novo elemento é adicionado à rede em construção. Na perspectiva deste pesquisador, a leitura não é senão uma atividade de representação de uma realidade textualmente construída por outrem ou pelo próprio leitor, em tempo e espaço distintos ao da leitura.

Como se trata de um ato complexo e não linear, múltiplos processos cognitivos e metacognitivos constituem a atividade de construção do sentido do texto escrito (BAKER, 1996). De acordo com Kato (1999), o processo cognitivo determina o comportamento inconsciente e automático do leitor, e o metacognitivo implica a desautomatização do processo cognitivo, envolvendo monitoração durante a leitura.

A capacidade metacognitiva em leitura implica a avaliação da qualidade e do processo da própria compreensão, abarcando habilidades de monitoração e tomada de medidas adequadas quando há falhas na compreensão.

Souza (2004: 39-40), com base na proposta de Brown (1980) e Baker e Brown (1984), identifica algumas das principais atividades implicadas no monitoramento cognitivo em processos de leitura competente:

- 1) definição dos objetivos da leitura;
- 2) alteração das estratégias de leitura provocada por mudança de objetivo;
- 3) identificação dos segmentos textuais importantes, conforme os propósitos da leitura;
- 4) distribuição da atenção, focalizando os segmentos essenciais ao alcance dos objetivos;
- 5) reconhecimento da estrutura textual;

- 6) acionamento e recuperação de conhecimentos prévios na construção de sentido de novas informações;
- 7) sensibilização às restrições contextuais;
- 8) avaliação da qualidade da própria compreensão;
- 9) avaliação do texto quanto a aspectos de clareza, consistência e completude;
- 10) tomada de medidas corretivas quando há falhas na compreensão;
- 11) recuperação da atenção nos casos de distração e digressão.

Segundo Baker e Brown (1984: 41-2), nos casos em que o leitor monitora a sua leitura em curso, uma das mais simples estratégias empregadas, quando há problemas de compreensão, é a releitura do segmento prévio do texto, na busca de entendimento. Uma segunda estratégia observada é o prosseguimento da leitura, tentando construir compreensão por meio das seções textuais seguintes. E uma terceira estratégia, também bastante freqüente, é o uso das pistas textuais para fazer inferências⁴.

Segundo advogam Pressley e Afflerbach (1995), é fundamental considerar que o emprego de estratégias de leitura está vinculado a aspectos de cognição, letramento, intenção, gênero discursivo e situação de leitura. Acresce-se a estes fatores a autonomia. A adoção de posicionamento estratégico diante do texto relaciona-se à competência e autonomia em leitura (FERREIRA; DIAS, 2002).

Em síntese, parafraseando Solé (1998), pode-se dizer que a compreensão de textos escritos seja um produto construído por meio da satisfação das seguintes condições: 1) familiaridade com o gênero discursivo, 2) conhecimento lexical e sintático, 3) conhecimento das regras de articulação da linguagem escrita; 4) relevância de conhecimentos previamente adquiridos; 5) acesso a estes conhecimentos; 6) comportamento estratégico do leitor.

Solé (1998) defende que o ensino da língua deve privilegiar o desenvolvimento de habilidades metalingüísticas, favorecendo o pensar a respeito da linguagem como objeto de reflexão. A autora argumenta também que é por meio do aperfeiçoamento desta habilidade que se adquire maior conhecimento sobre o código e a estrutura da língua. Como em um sistema em espiral, estando em contato com a escrita, mais e mais

⁴ Conforme Kintsch (1998: 189), entende-se inferência como um processo por meio do qual, a partir de premissas, alcançam-se algumas conclusões. Inferir é diferente de recuperar conhecimento. A recuperação de conhecimento é utilizada quando lacunas textuais são preenchidas por meio de conhecimento pré-existente.

se desenvolvem as habilidades metalingüísticas, as quais facilitam o processo de apropriação da leitura e da escrita.

A despeito de as estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura serem empregadas automaticamente, sempre que o leitor enfrenta obstáculos, ele precisa voltar a atenção consciente à resolução do problema interferente no processo de construção de sentido. Tal procedimento envolve maior tempo de processamento, fazendo com que o leitor passe a adotar um comportamento conscientemente estratégico de leitura por meio de “suspeitas inteligentes, embora arriscadas” a respeito de como deve proceder (SOLÉ, 1998: 69).

Por fim, retomando os modelos teóricos relativos aos processos de leitura, seu ensino baseado em apenas um dos elementos concretamente envolvidos neste processo pode ser uma das razões condutoras aos baixos índices de letramento observados em nosso país.

Ao se focalizar o texto em detrimento do leitor, centra-se o processo em cada uma das unidades que explicitamente constituem o corpo textual. Tal procedimento, muito útil ao período de alfabetização, pode ser bastante prejudicial aos processos subsequentes, uma vez que, ao voltar completamente a atenção às unidades textuais, perde-se a possibilidade de construir o sentido, por causa das restrições impostas pelo nosso sistema cognitivo.

Quando a ênfase das atividades de ensino de leitura recai sobre o leitor, corre-se o risco de a leitura conduzir aleatoriamente a quaisquer sentidos possíveis, admitindo que cada leitor ou cada leitura possam ter sentidos completamente distintos, o que viola as leis essenciais da comunicação.

Diferentes leitores ou diferentes leituras conduzem a construções de sentido relativamente distintas umas das outras (GRABE, 1999, 2000). Contudo, deve sempre haver um ponto de convergência entre essas leituras; caso contrário, ou o texto não foi devidamente elaborado, ou os leitores não foram suficientemente competentes, ou, propositadamente, o texto foi elaborado com a intenção de gerar leituras plurais. Na abordagem descendente, a falta de atenção ao texto faz com que o leitor, com muita frequência, falhe em suas predições (MORAIS, 1996, GRIMM-CABRAL, 2000).

É importante ressaltar que a leitura é um processo flexível e ativo (MILLS et. al., 1995: 80), que muda de acordo com o propósito do leitor em relação à leitura de um texto específico, com o gênero discursivo, com a informação veiculada, com o interesse e as condições emocionais do leitor, assim como com a ampla situação de leitura.

Sobremaneira, a leitura é um processo afetivo⁵ e atencional. Evidentemente, é possível realizar leitura com pouca atenção, quando se dominam os mecanismos e dependendo dos objetivos da atividade. Todavia, para aprender e ser capaz de recuperar as informações, a atenção se torna fundamental e, para que os processos atencionais sejam ativados, é necessário que haja motivação e interesse do estudante. Atividades de leitura para estudo requerem maior atenção, enquanto atividades de leitura como lazer podem ser satisfatoriamente realizadas com pouco esforço atencional.

Sob este prisma, defende-se, neste trabalho, que o ato da leitura requer, além de competências fundamentais, a intenção de ler. Logo, em atividades de ensino, é preciso que se considerem o conhecimento lingüístico, as habilidades de leitura e o conhecimento prévio do leitor, bem como o propósito da leitura e as condições afetivas dos estudantes em relação à atividade proposta.

Um trabalho efetivo, que contemple estes fatores, pode ser desenvolvido somente ao se permitir que o estudante construa seus conhecimentos e aprimore suas competências com o próprio trabalho, que deve ganhar cada vez mais independência em relação à ação docente⁶.

Aqui se apresenta um dos aspectos centrais à aprendizagem que parece não estar sendo contemplado nas atividades escolares: o desenvolvimento da autonomia do estudante sobre sua própria aprendizagem, considerando sempre – parece-nos evidente - que a autonomia se caracteriza como relativa e instável, uma vez que sofre interferência de um grande número de fatores externos ao aprendiz e, inclusive, ao próprio processo de ensino/aprendizagem.

Na perspectiva de Paiva (2006: 89-90), uma experiência autônoma de aprendizagem está atrelada, inevitavelmente, a algumas variáveis, entre as quais podem-se citar: a autoconfiança e a motivação, o emprego de estratégias cognitivas e metacognitivas particulares de aprendizagem, a consciência do processo, bem como o desejo e as condições do aprendiz de ser o principal responsável pela sua própria construção de conhecimento.

⁵ Processo afetivo, neste contexto argumentativo, significa o acionamento de processos emocionais que interagem de forma significativa na integração e resolução de processos cognitivos diversos (SCHORE, 1994).

⁶ Uma perspectiva muito interessante que viabiliza o acesso de estudantes, através de exercícios previamente definidos, a seus processos metacognitivos, pode ser encontrada em *Working memory and learning: A practical guide for teachers* (GATHERCOLE; ALLOWAY, 2008).

Considerando a complexidade do conceito de autonomia e assumindo os inúmeros fatores intervenientes em uma aprendizagem autônoma, Paiva (2006: 88-9) define autonomia como:

um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas e avaliação, tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula.

Assumindo a função comunicativa da linguagem verbal, Paiva entende autonomia como um sistema sócio-cognitivo, porque implica a dimensão social, além dos processos mentais individuais. Sob esta ótica, os possíveis graus de independência e controle dos diversos agentes nos processos de ensino-aprendizagem variam conforme as características individuais e o contexto sócio-político.

A despeito das dificuldades que vimos enfrentando no sistema educacional nacional, abundam razões embasadoras da importância da leitura e do desenvolvimento da autonomia em âmbito que ultrapassa os domínios escolares. Brevemente, com base nas sugestões de Allende e Condemarín (2005: 12-17), podemos citar algumas delas:

- ❖ A prevalência da liberdade. O leitor tem liberdade de escolha textual, espacial e temporal, de acordo com os seus interesses e propósitos;
- ❖ A interferência no êxito ou fracasso escolar. A leitura é simultaneamente objeto de ensino-aprendizagem e instrumento para o desenvolvimento de atividades em todas as demais áreas do espaço educacional;
- ❖ A articulação de aspectos culturais. A leitura é caracterizada pela permanência e pela articulação coerente dos assuntos expostos e/ou discutidos, pela apresentação sistemática e pela possibilidade de retomadas e reconstruções a critério de cada um dos leitores;
- ❖ A expansão da memória humana. Ler implica refletir, raciocinar. Por meio do acesso à linguagem escrita, o discurso ganha autonomia, desvencilhando-se, de certa forma, do contexto vivencial;
- ❖ O estímulo à produção textual. Um leitor competente não necessariamente é um escritor competente, embora freqüentemente o seja. Todavia, um escritor não será competente sem dominar o universo da leitura. Leitura e escrita são processos indissociáveis, que vivem em uma intensa atividade de

retroalimentação, apesar de serem, de certa forma, independentes. Neste aspecto, parece situar-se um dos grandes equívocos das atividades de sala de aula. Muitas vezes, o foco recai quase exclusivamente sobre a produção textual, sem passar pelo caminho que deveria ser inevitável: a leitura.

- ❖ O desenho dos processos de pensamento. É visível a relação existente entre os hábitos de leitura e o desenvolvimento cultural e social dos povos. O que se observa é que, quanto mais as pessoas lêem, mais cresce a tendência de menor rigidez em relação às suas idéias e ações.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É intrigante que haja diferentes modos de aprender, que revelam a singularidade de cada um dos indivíduos-leitores, ainda que eles pertençam a um mesmo espaço cultural e sejam absorvidos por uma aura política e ideológica bastante semelhante.

É justamente respeitando tais singularidades que a discussão aqui travada se desenvolve. Não se pretende massificar o processo de ensino ou fechar as portas para as mais diversas formas de aprendizagem. Ao contrário, o que se busca é o desenvolvimento de cada indivíduo considerando suas particularidades, em contexto social mais amplo.

Naturalmente, as propostas de ensino não podem se encerrar em si próprias. Seu sucesso, evidentemente, depende da agregação de outras propostas provenientes de áreas diversas do conhecimento, entre elas a Educação, a Psicologia, a Sociologia, por exemplo. É, sobretudo, por meio do trabalho em conjunto de profissionais com formações plurais e complementares que se poderão lançar movimentos de ensino de leitura eficientes, no sentido de promover o desenvolvimento do potencial criativo e autônomo do estudante.

REFERÊNCIAS

1. AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. What is reading? In: _____. *From reader to reading teacher*. New York: Cambridge University Press, 1997. p. 5-20.

2. ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
3. ANDERSON, R. C.; PEARSON, P. D. A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In: PEARSON, P. D. *Handbook of Reading Research*. New York: Longman, 1984. p. 255-292.
4. BAKER, L. Social influences on metacognitive development. In: CORNOLDI, C.; OAKHILL, J. (Ed.). *Reading comprehension difficulties: processes and intervention*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 331-351.
5. BAKER, L.; BROWN, A. L. Cognitive monitoring in reading. In: FLOOD, J. (Ed.). *Understanding reading comprehension: cognitive, language and the structure of prose*. Newark, Delaware: International Reading Association, 1984. p. 21-44.
6. BRITTON, B. K.; GRAESSER, A. C. (Ed.). *Models of understanding text*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.
7. CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. *Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. São Paulo: Memnon, 2000.
8. DAVIES, F. Studying the reading process: models of reading. In: _____. *Introducing reading*. [S.l.]: Penguin, 1995. p. 57-83.
9. FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. A escola e o ensino da leitura. *Psicologia em estudo*, v. 7, n. 1, p.39-49, 2002.
10. GATHERCOLE, S.; ALLOWAY, T. *Working memory and learning: A practical guide for teachers*. London: Sage Publications, 2008.
11. GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, H.; RUDELL, R. B. (Ed.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware: International Reading Association, 1970. p. 478-502.
12. GOUGH, P. B. One second of reading. In: KAVANAUGH, J. F.; MATTINGLY, I. G. (Ed.). *Language by ear and by eye*. Cambridge, MA: MIT Press, 1972. p. 331-358.
13. GRABE, W. Developments in reading research and their implications for computer-adaptive reading assessment. In: CHALHOUB-DEVILLE (Ed.). *Issues in computer-adaptive testing of reading proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

14. _____. Reading research and its implications for reading assessment. In: KUNNAN, A. J. (Ed.). *Fairness and validation in language assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
15. GRAESSER, A. C.; BRITTON, B. K. Five metaphors for text understanding. In: BRITTON, B. K.; GRAESSER, A. C. (Ed.). *Models of understanding text*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p.341-351.
16. GRIMM-CABRAL, L. Metáforas e leitura. In.: FORTKAMP, M. B.; TOMITCH, L. B. (Org.). *Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000, p. 51-71.
17. JOHNSTON, P. H. Assessment in reading. In: PEARSON, P. D. *Handbook of reading research*. London: Longman, 1984. p. 147-182.
18. JUST, M. A.; CARPENTER, P. A. A capacity theory of comprehension: individual differences in working memory. *Psychological Review*, v.99, n.1, p.122-149, 1992.
19. KATO, M. *O aprendizado da leitura*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
20. KINTSCH, W. *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
21. KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.
22. LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolingüística*. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto, 1996.
23. McGUINNESS, D. *Why our children can't read and what we can do about it: a scientific revolution in reading*. New York: Touchstone. 1999.
24. _____. *O ensino da leitura: o que diz a ciência sobre como ensinar a ler*. Tradução de Luzia Araújo. Porto Alegre: Artmed, 2006. 284 p. Título original: Early reading instruction: what science really tells us about how to teach reading.
25. MILLS, C. B. et.al. Reading procedural texts: effects of purpose for reading and predictions of reading comprehension models. *Discourse processes*, n. 20, 1995. p. 70-107.
26. MORAIS, J. *A arte de ler*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996. 327p. Título original: L'art de lire.
27. PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. *Linguagem e ensino*, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.
28. PRESSLEY, M.; AFFLERBACH, P. *Verbal protocols of reading: the nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, Hove: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

29. SCHORE, A. *Affect regulation and the origin of the self*. Hillside: Lawrence Erlbaum, 1994.
30. SCLiar-CABRAL, L. Letramento e as perspectivas para o próximo milênio. In: GRIMM-CABRAL, L.; GORSKI, E. (Org.). *Linguística e ensino: reflexões para a prática pedagógica da língua materna*. Florianópolis: Insular, 1998. p.17-30.
31. _____. *Guia prático de alfabetização: baseado em Princípios do sistema do alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.
32. SMITH, F. *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Nova York: Holt Reinhart and Winston, 1971.
33. SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6.ed. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: ARTMED, 1998. 194p. Título original: Estrategias de lectura.
34. SOUZA, A. C. A review of the models of reading. *Revista de Ciências Humanas*, v. 6, n. 1, p. 21-26, 2000.
35. _____. *Leitura, metáfora e memória de trabalho: três eixos imbricados*. 2004. 232f. Tese (Doutorado em Linguística) – Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

RESUMO: Neste trabalho, à luz de estudos psicolinguísticos, objetivam-se examinar alguns dos processos de aprendizagem da leitura no âmbito educacional, buscando sugerir a criação de espaços favoráveis à formação de leitores e leituras eficientes e autônomos. Nas seções que constituem o texto, expõem-se e analisam-se alguns dos modelos mentais de processamento em leitura face à aprendizagem e discutem-se vários aspectos da leitura no contexto educacional brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE Processo de ensino-aprendizagem de leitura; compreensão em leitura; atividades de leitura, escola.

ABSTRACT: In the light of psycholinguistic studies, this paper aims at examining some of the processes involved in learning reading at school, suggesting the creation of favorable conditions for building effective and autonomous readers and readings. Some of the mental models of the processing of reading within a learning context are presented and analyzed, and various aspects of reading in the Brazilian educational system are discussed.

KEYWORDS: Processes of teaching and learning reading; reading comprehension; reading activities; school.

Recebido no dia 05 de junho de 2008.

Artigo aceito para publicação no dia 03 de julho de 2008.