

PROCESSOS COGNITIVOS, METACOGNITIVOS E METALINGÜÍSTICOS NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

COGNITIVE, METACOGNITIVE AND METALINGUISTIC PROCESSES IN READING AND WRITING ACQUISITION

Luciana Dantas Hodges
Alena Pimentel Nobre

Resumo:

Ler e escrever, mais do que ter domínio e reconhecimento de símbolos e regras de um sistema de escrita, consiste na capacidade de produzir sentidos dentro de um contexto sociocultural específico, nos usos e práticas dessas atividades linguísticas e por um sujeito que deve implicar-se intencionalmente nas mesmas. Isso significa dizer que tornar-se um leitor fluente e um escritor competente envolve não só o uso dos processos cognitivos, mas também a adoção de uma postura ativa e reflexiva diante do texto. É necessário, portanto, que além de reconhecer os processos executivos envolvidos na construção das representações conceituais sobre o sistema alfabético, valorizem-se as atividades deliberadas de controle, monitoramento e reflexão sobre os objetos linguísticos envolvidos, bem como sobre o próprio ato de ler e de escrever. O artigo busca esclarecer e evidenciar, brevemente, tais processos, destacando a relevância de uma prática educativa na qual os professores devem favorecer, mediante atividades pedagógicas planejadas, o desenvolvimento de estratégias cognitivas, metalingüísticas e metacognitivas na compreensão da leitura e produção escrita.

Palavras-chave: Cognição. Metacognição. Alfabetização. Leitura. Escrita.

Abstract:

More than learning and recognizing symbols and rules of a writing system, reading and writing consist in the ability to produce meaning in a specific social-cultural context, in the uses and practices of these linguistic activities, and by a subject who should become involved in them intentionally. This means that becoming a fluent reader and a competent writer involves not only the use of cognitive processes, but also the adoption of an active and reflective attitude towards the text. Therefore, it is necessary that the executive processes involved in the construction of conceptual representations about the alphabetic system are recognized, as well as the activities of deliberate control, monitoring and reflection on the linguistic objects involved, in the very act of reading and writing. The aim of this article is to clarify and draw attention to such processes and activities, highlighting the importance of an educational practice in which teachers should promote, through planned educational activities, the development of cognitive, metacognitive and metalinguistic strategies in reading comprehension and text production.

Keywords: Cognition. Metacognition. Literacy. Reading. Writing.

1. INTRODUÇÃO

O processo de aquisição da leitura e escrita é complexo e multifacetado, decorrendo de fatores de diversas ordens. Ele perpassa, principalmente, os domínios linguístico, social e cognitivo, que, por sua vez, encontram-se intrincados e influenciam-se mutuamente. As reflexões acerca das relações entre essas esferas tornaram-se mais evidentes a partir da década de 1980 e estão fortemente presentes no cenário acadêmico atual, sendo um campo fértil de investigações.

Entendendo a leitura e a escrita em uma perspectiva sócio-histórica, é possível afirmar que: (1) a escrita se constitui como um objeto sociocultural, que surge e se desenvolve em usos e práticas historicamente situadas (SOARES, 2010; KLEIMAN, 1995; ROJO, 1998); (2) a apropriação da escrita confere ao sujeito mais estratégias e ferramentas de acesso à cultura e de produção de sentidos (SOARES, 2010; BRANDÃO; LEAL, 2007); (3) o conhecimento da língua escrita é construído ativamente por meio de seu uso significativo, visto que a compreensão da natureza simbólica e convencional da língua

escrita demanda do indivíduo construir sentidos e formular e testar hipóteses a partir de, e em seu contato com, práticas da língua escrita (ROAZZI; LEAL, 1996). Sendo assim, a alfabetização (domínio da tecnologia da escrita) se completa no letramento (uso efetivo da leitura e escrita nos contextos e práticas sociais), conforme apontam Albuquerque (2007) e Soares (2010).

É justamente sobre o entendimento do papel ativo do leitor/escritor emergente, que é preciso enfatizar que o processo de tornar-se alfabetizado e letrado é permeado, constantemente, de processos ativos de representações cognitivas e de reflexões de ordem metacognitiva e metalinguística. Maluf (2010) ressalta que, na aprendizagem da leitura e da escrita, é preciso ir além do conhecimento implícito sobre a linguagem, sendo imprescindível alguma reflexão sobre a língua e seus usos. O desenvolvimento dessa capacidade de reflexão pode e deve ser estimulada. Sendo assim, formar leitores autônomos e críticos, bem como produtores de textos adequados à situação comunicativa que os torna necessários, como sugere Lerner (2002), implica o conhecimento e estímulo desses processos por parte de educadores.

Portanto, o leitor e escritor competente se faz na capacidade e no uso não só das habilidades cognitivas, mas também daquelas de ordem metacognitiva e metalinguística, que consistem na habilidade de refletir sobre os próprios processos cognitivos e na manipulação deliberada e consciente dos objetos linguísticos, respectivamente.

Diante do exposto, é importante que se estabeleça um breve esclarecimento sobre os conceitos (cognição, metacognição e metalinguagem), bem como sejam analisadas algumas pesquisas e indicadores sobre o modo como esses processos influenciam a alfabetização. Espera-se com este artigo contribuir para o reconhecimento desses processos na constituição do competente leitor/escritor, enfocando, particularmente, os anos iniciais da apropriação da leitura e da escrita, sem esperar que se esgote aqui essa discussão, dada a extensão e necessidade de exploração do tema.

2. DIFERENCIANDO OS CONCEITOS: COGNIÇÃO, METACOGNIÇÃO E METALINGUAGEM

Alfabetização, compreensão de textos e produção textual são processos necessariamente perpassados de aspectos cognitivos, como já exposto.

O conceito de cognição pode ser concebido a partir de diversas abordagens: a psicologia cognitiva experimental, a neuropsicologia cognitiva, a ciência cognitiva computacional e a neurociência cognitiva (EYSENK; KEANE, 2007). Em geral, cognição refere-se aos “[...] processos internos envolvidos em extrair sentido do ambiente e decidir que ação deve ser apropriada. Esses processos incluem atenção, percepção, aprendizagem, memória, linguagem, resolução de problemas, raciocínio e pensamento” (EYSENK; KEANE, 2007, p. 11). Considera-se aqui como cognição tais atos e processos envolvidos no conhecer.

O reconhecimento da importância dos processos cognitivos básicos para o leitor e escritor iniciante não implica, de forma alguma, a defesa de uma prática pedagógica pouco significativa, baseada em repetições, como argumento de estímulo à memória, discriminação auditiva e atenção. Paralelamente a esses processos, e sem detrimento deles, há que se voltar a prática pedagógica para as representações conceituais.

Vygotsky (1991) aponta que o surgimento das funções cognitivas superiores fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais são sócio-historicamente situadas. Nessa concepção, não se pode separar o sujeito social do sujeito do conhecimento, estando essas dimensões intimamente relacionadas entre si, e estas relacionadas também à dimensão linguística, posto que é por meio da linguagem que a cultura torna-se interiorizada e que o homem age e interage em sociedade.

É justamente diante da potencialidade de internalização, possibilitada pela linguagem, que os objetos e ferramentas sociais, como a cultura escrita, por exemplo, tornam-se acessíveis, compreendidos e utilizáveis pelos homens. São os processos cognitivos que tratam do processamento e das representações internas desses objetos e das informações dessas ferramentas culturais. Para isso, entretanto, há que se considerar os processos reflexivos que possibilitam e favorecem essa

aquisição, o que remete ao conceito de metacognição. Metacognição é definido por Flavell (1974) como o conhecimento do próprio conhecimento, controle e autorregulação dos processos cognitivos. Este é um conhecimento consciente acerca dos próprios processos cognitivos, de modo que o sujeito é capaz de planejá-los, monitorá-los e controlá-los deliberadamente (GOMBERT, 1992). Brown (1978) propõe que esse controle pode ser feito ainda por meio de avaliação, além das ações de previsão, planejamento e monitoramento.

Para Flavell (1974, 1987), a metacognição pode ser dividida nos seguintes domínios: *conhecimento metacognitivo*, referente ao conhecimento de mundo adquirido sobre pessoas, tarefas e estratégias; e *experiências metacognitivas*, referentes às percepções afetivas das vivências cognitivas, que promovem *feedback* interno e também a ativação de estratégias cognitivas e metacognitivas (FIGUEIRA, 2003; FLAVELL, 1987). Paris, Cross e Lipson (1984) apontam que o conhecimento metacognitivo pode ser declarativo, procedural ou condicional, referindo-se, respectivamente, à consciência da existência de estratégias metacognitivas, saber como utilizá-las e saber quando utilizá-las.

Entende-se, portanto, que não só os processos que permitem ao sujeito interpretar e produzir as representações escritas, mas também os relativos à avaliação, ao controle e à regulação do seu conhecimento da tarefa e das estratégias para sua realização são importantes para a constituição do leitor/escritor. Isso se torna ainda mais relevante quando se consideram os indivíduos em processo de alfabetização, para quem as convenções da língua escrita não estão evidentes e as formas e regras para acessá-la e produzi-la não estão ainda automatizadas.

Para além do controle e da regulação das atividades cognitivas, já nomeadas aqui como metacognição, é preciso chamar atenção para outro conceito, chamado metalinguística, que dela é derivado. Nesse contexto, o objeto de análise não mais se refere aos próprios processos cognitivos, ao conhecimento adquirido sobre a natureza da tarefa ou das estratégias a serem utilizadas. Nas atividades metalinguísticas, são os elementos linguísticos que se tornam objeto de reflexão.

O termo metalinguagem é derivado da linguística, porém em uma perspectiva psicológica, assume significado diferente. Para a

linguística, metalinguagem refere-se à capacidade de falar sobre a linguagem (BENVENISTE, 1980; GOMBERT, 1992; ROAZZI et al., 2010) e, nesse sentido, o foco são as palavras usadas para se referir a outras palavras (por exemplo, caracterizar palavras como substantivo ou adjetivo); já para a psicologia, o foco são os processos psicológicos pelos quais o ser humano reflete sobre a linguagem. Dessa forma, a metalinguagem consistiria nas atividades de manipulação consciente e reflexiva da linguagem. Ela é compreendida a partir de diversos enfoques, abrangendo habilidades distintas: consciência fonológica, consciência morfológica, consciência sintática, consciência metatextual e consciência metapragmática (GOMBERT, 1992).

As atividades cognitivas, metacognitivas e, principalmente, as metalinguísticas podem colaborar potencialmente para a formação de leitores e produtores de textos autônomos e competentes, conforme será defendido a seguir.

3. PROCESSOS COGNITIVOS, METACOGNITIVOS E METALINGUÍSTICOS ENVOLVIDOS NA ALFABETIZAÇÃO

Antes que Emília Ferreiro trouxesse suas colaborações acerca das importantes representações cognitivas para a aquisição da leitura e escrita, as concepções de alfabetização anteriores enfatizavam a importância de algumas funções executivas e processos cognitivos e, em especial, a discriminação visual, auditiva e as habilidades motoras. É importante lembrar que, embora as funções executivas não sejam suficientes em si nem devam ser consideradas como foco principal quando se pensa no planejamento pedagógico para a alfabetização, os processos de caráter cognitivo básico (e.g. atenção, percepção e memória e funções executivas) são elementos importantes e favoráveis na aquisição e no domínio da leitura e escrita, não devendo, portanto, ser negligenciados.

É preciso deixar claro que não há evidentes relações de causa e efeito entre processos cognitivos elementares e dificuldades nas habilidades de leitura, mas há correlações significativas entre si (CARDOSO-MARTINS; PENNINGTON, 2001; BOWERS; WOLF, 1993; PEREIRA; ALVES, 2002). Obviamente, se os processos cognitivos básicos fossem garantia única para a apropriação das competências de

leitura e escrita, outros seres, além dos humanos, seriam igualmente capazes de dominá-las. Se fossem condição *sine qua non*, cegos e surdos não poderiam aprender a ler ou escrever, devido, por exemplo, à limitação para a discriminação visual ou auditiva. Por outro lado, sabe-se também que algumas dificuldades de aprendizagem, como por exemplo, a dislexia, sofre influência relativa à baixa precisão das discriminações visuais (SAMPAIO, 2003) e fonológicas (CAPOVILLA, A.; GUSTSHOW; CAPOVILLA, F., 2004). É nesse sentido, portanto, que se chama atenção aqui para a valorização das funções cognitivas nos processos de alfabetização, sem que isso signifique considerá-las como elementos de primazia.

De acordo com Gonçalves (2008, p. 136), “a leitura põe em jogo duas atividades cognitivas: a identificação dos signos que compõem a linguagem escrita [...] e a compreensão do significado da linguagem escrita”. A identificação dos signos pressupõe o uso das capacidades perceptivas visuais na discriminação de símbolos visuais, e auditivas, no desenvolvimento da habilidade de decodificar e discriminar fonemas. Cardoso-Martins e Pennington (2001) realizaram uma pesquisa com sujeitos entre 7 e 18 anos de idade, a fim de investigar a correlação entre a nomeação seriada rápida, consciência de fonemas e outras habilidades de leitura e escrita. O resultado do estudo indicou que a nomeação seriada rápida contribui para a variação de habilidades de leitura e escrita, independentemente da consciência de fonemas, embora ambas contribuam para a alfabetização. Dessa forma, o estudo destaca a importância dos processos fonológicos e como a habilidade relativa à nomeação seriada rápida contribui para o desenvolvimento da habilidade de ler textos, rápida e corretamente. Ao fim do artigo, as autoras posicionam-se, afirmando que, embora seja óbvia a correlação entre consciência fonêmica e a aquisição do sistema alfabético, cuja natureza é de correspondência entre grafemas e fonemas, não é assim tão óbvia a correlação entre a habilidade de nomear estímulos visuais e a aquisição da leitura e escrita. Elas defendem que:

Qualquer uma entre uma longa lista de habilidades - atenção prolongada, codificação visual, coordenação de informação visual e fonológica, etc. poderia explicar as correlações modestas

entre a nomeação seriada rápida e as várias medidas de habilidade de leitura. [...] Contudo, eles também sugerem que, qualquer que seja a natureza desses mecanismos, eles desempenham um papel relativamente modesto na aquisição da leitura e da escrita em um sistema alfabético de escrita. (CARDOSO-MARTINS; PENNINGTON, 2001, p. 396).

Portanto, diante de um estímulo de leitura, há vários processos cognitivos que devem ser ativados, a fim de que se processe a informação, a depender ainda do tipo de rota utilizada. Em geral, de acordo com Pinheiro e Rothe-Neves (2001), em uma atividade de leitura de palavras conhecidas em voz alta, usam-se rotas lexicais: inicialmente, o sujeito reconhece a palavra no léxico visual e só depois a pronúncia é recuperada no léxico fonêmico de saída, seja mediante um processamento semântico, ou por meio da conversão grafema-fonema. Já no caso de uma palavra desconhecida ou inexistente, o sujeito tende a usar uma rota fonológica, identificando os grafemas por meio da análise visual, convertendo-os, sintetizando-os e/ou agrupando-os em fonemas, para produzir, assim, a pronúncia.

Além dos processos de atenção e percepção, a memória é um elemento cognitivo importante nos processos de leitura e compreensão. O estudo de Capovilla, A., Capovilla, F. e Suiter (2004) com 90 crianças da primeira série do ensino fundamental identificou que, comparando o desempenho de maus e bons leitores, estes últimos foram significativamente superiores em escrita, consciência fonológica, vocabulário, memória fonológica e memória visual. Isso demonstra que, além das capacidades de ordem fonológica, a memória correlaciona-se ao desempenho do bom leitor. O armazenamento das unidades visuais e fonológicas reconhecidas e as informações fornecidas pelo autor do texto fazem com que o leitor possa reconhecer e retomar as ideias daquele.

A memória também tem importante papel quando se considera que, para compreender um texto, é necessário ativar conhecimentos prévios relevantes (tanto os adquiridos nas experiências de vida quanto aqueles adquiridos por meio de ensino formal) que estão armazenados na memória de longo prazo. O *input* textual vai ativar conhecimentos relacionados armazenados na memória de longo prazo, trazendo-os para a

memória de trabalho. A memória de trabalho permite o armazenamento temporário de informações veiculadas no texto e de informações prévias resgatadas da memória de longo prazo para que o leitor construa relações entre elas, isto é, construa o sentido do texto. Portanto, uma memória de trabalho ineficiente dificulta a construção de um modelo mental do texto (KINTSCH, 1998).

No tocante à aprendizagem da escrita, destacam-se dois aspectos – o domínio do sistema notacional e os conhecimentos acerca dos diferentes tipos de textos e gêneros textuais. Portanto, a escrita envolve o registro gráfico, mas não se resume a ele, da mesma forma que o entendimento da estrutura e das particularidades de um determinado tipo de texto ou gênero textual, por exemplo, não é suficiente para considerar o indivíduo alfabetizado. Ambos os aspectos envolvem, necessariamente, processos cognitivos.

Os estudos de Emília Ferreiro acerca da psicogênese da língua escrita contribuíram para a ideia de que a aprendizagem da leitura e da escrita é essencialmente um processo conceitual, que demanda reflexão ativa e intencional e evolui por meio de elaborações de hipóteses, conflitos e reelaborações. A autora constata, assim, que a alfabetização não é um conteúdo a ser transmitido e recebido, mas um conhecimento linguístico a ser construído gradualmente a partir de determinadas representações cognitivas e para o qual as experiências linguísticas anteriores ao início da escolarização são fundamentais.

Na década de 1990, no Brasil, as discussões acerca da alfabetização, concebida como domínio do sistema de escrita alfabética, e do letramento, concebido como os usos e as práticas sociais da escrita, deram ênfase também aos aspectos sociais. Embora esses conceitos sejam entendidos como processos distintos, é amplamente aceita a ideia de que alfabetização e letramento devem ser tratados como indissociáveis, pois são complementares (ALBUQUERQUE, 2007; SOARES, 2010). A *alfabetização potencializa letramento*, uma vez que o uso hábil das notações facilita o acesso a qualquer tipo de prática social escrita e sua apropriação; o *letramento dá sentido à alfabetização*, já que diante das vivências letradas, é possível ampliar a atribuição de sentido às diversas formas de leitura e escrita, bem como reconhecer as regras e os princípios que regem os sistemas notacionais.

No processo de alfabetização, são as representações internas e, portanto, também cognitivas, que devem ser consideradas como primordiais na apropriação da leitura e escrita. As representações internas referem-se ao modo como o conhecimento é construído, portanto são, inevitavelmente, parte do seu criador (KARMILOFF-SMITH, 1996).

Importantes representações internas a serem construídas pelas crianças em fase de alfabetização referem-se aos princípios do sistema de escrita alfabético. Leal (2004) cita que um dos princípios desse sistema é o fato de que as propriedades do objeto (por exemplo, tamanho, cor e forma) não são consideradas na representação alfabética. Isso é particularmente importante no que se refere aos estudos que ratificam a interferência do realismo nominal nos processos de aquisição da leitura e escrita (CARRAHER; REGO, 1981, 1984; MALUF; BARRERA, 1997; NOBRE; ROAZZI, 2011). Esses estudos demonstram que as crianças que tendem a ter dificuldade de ver como dissociados o signo e a coisa significada apresentam-se em níveis mais elementares de escrita e decodificação de leitura.

Além das mencionadas, as crianças precisam construir representações internas sobre a direção da escrita (horizontalmente, da esquerda para a direita), diferenciando as 26 letras em suas formas e sons, e compreender as possíveis variações e combinações entre consoantes, vogais e semivogais. É importante que a criança perceba também outros princípios: a escrita da palavra obedece a uma correspondência grafofônica, de forma que cada grafema refere-se a um fonema, não a uma sílaba. Essa correspondência obedece a regras ortográficas, uma vez que: um mesmo fonema pode ser representado por meio de letras diferentes; uma mesma letra pode representar fonemas diferentes; e um fonema pode ser representado por uma ou mais letra (LEAL, 2004).

Ferreiro e Teberosky (1989) apontam como as crianças, evolutivamente, compreendem e desenvolvem suas representações internas acerca da escrita. Cada hipótese de escrita traz consigo descobertas e a construção de esquemas cognitivos que favorecem a emergência de esquemas mais sofisticados e que, por fim, culminam na competência da escrita ortográfica. Para as autoras, na evolução da escrita, uma das primeiras descobertas da criança refere-se à

diferenciação entre marcas figurativas e não figurativas, ou seja, ela reconhece a diferença entre letras, números, símbolos etc. Posteriormente, a criança vai gradualmente percebendo que, para escrever, precisamos representar sons, e a partir daí, constrói hipóteses mais sofisticadas sobre a escrita. Essas hipóteses variam de forma qualitativa, quando a letra escrita representa alguns dos fonemas da palavra em questão, por exemplo, a criança escreve AO para representar a palavra PATO (observe que os fonemas /a/ e /o/ estão originalmente presentes na palavra pato); ou quantitativa, quando diferencia as marcas sonoras da palavra, mas não sabe qual letra corresponde ao som, por exemplo, a criança escreve SR para representar a palavra PATO (observe que os fonemas /s/ e /r/ não se apresentam na palavra pato, entretanto a criança representa, em cada uma dessas letras, uma sílaba: PA [s] – TO [r]). Por fim, a criança consegue fonetizar a escrita, representando adequadamente os fonemas contidos na palavra, aproximando-se de uma escrita convencional e já a reconhecendo.

Todo esse processo evolutivo, por se tratar de uma construção, é demarcado por processos de reflexão. Nesse sentido, chama-se atenção para a importância dos processos de ordem “meta” para o processo de alfabetização.

A psicogênese da escrita aponta que a mudança nas hipóteses se dá por meio de conflitos e reelaborações, por meio dos quais o indivíduo reflete sobre o que a escrita representa, como representa e de que forma se organiza. O conflito ocorre na vivência de situações desafiadoras com a língua escrita, nas quais o indivíduo percebe que sua hipótese corrente não é adequada para aquela situação. Portanto, o conflito só existe a partir de um monitoramento da compreensão, que permite ao indivíduo a tomada de consciência de que há incoerências entre o que pensa e a situação vivenciada. Sendo o monitoramento uma capacidade metacognitiva, tem-se que as reflexões que levam à compreensão do sistema de escrita alfabética englobam, necessariamente, um componente metacognitivo.

A elaboração de hipóteses exige a reflexão sobre a língua. A consciência metalinguística colabora para a apreensão e o uso adequado da língua, e diversos estudos apontam para sua importância na aprendizagem da leitura e da escrita (e.g. REGO; BRYANT, 1993; CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F., 2000; BARRERA; MALUF, 2003; GOMBERT, 2003;

PESTUN, 2005). A dimensão cuja influência se destaca mais fortemente no processo de alfabetização, segundo pesquisas realizadas na área (e.g. CARDOSO-MARTINS, 1995; MALUF; BARRERA, 1997) é a consciência fonológica. Ela se caracteriza pela capacidade de refletir sobre a estrutura sonora da fala, bem como manipular seus componentes estruturais (MALUF; BARRERA, 1997). Assim, a consciência fonológica é fundamental para o aprendiz compreender que a fala pode ser segmentada e que esses segmentos podem se combinar e se repetir, seja na fala, seja na escrita. No sentido de promover a consciência fonológica, parecem efetivos os trabalhos que estimulam a reflexão acerca de rimas, sílabas, aliterações, dentre outros (BERNARDINO JUNIOR et al., 2006; ETTORE et al., 2008; CARNIO; SANTOS, 2005; NUNES; FROTA; MOUSINHO, 2009). As pesquisas indicam que a consciência fonológica e a alfabetização contribuem mutuamente entre si (GOMBERT, 2003) e que são suporte para o desenvolvimento do processo de alfabetização tanto de crianças sem dificuldades na apropriação da leitura (PESTUN, 2005), como para aquelas que apresentam algum tipo de limitação (MOTA; FILHA; LASH, 2007).

Outras dimensões, além da fonológica, devem ser consideradas como foco de análise e reflexão na construção do leitor/escritor. A consciência sintática refere-se à capacidade de refletir sobre a estrutura sintática da língua, o que implica o exercício do controle intencional acerca da aplicação das regras gramaticais (GOMBERT, 1992). De acordo com Rego (1997, 1993), esse tipo de consciência é reconhecido como bom preditor da aprendizagem da leitura e escrita, sendo inclusive facilitador da aquisição de regras ortográficas que envolvem análises morfosintáticas (REGO; BUARQUE, 1997).

A competência relativa à reflexão sobre a estruturação das palavras e dos morfemas, por sua vez, é tratada como um domínio específico das competências metalinguísticas, sendo chamada de consciência morfológica. Esse tipo de habilidade contribui para o melhor reconhecimento e desempenho ortográfico na escrita de palavras morfológicamente complexas, seja em línguas com ortografia transparente (cuja relação entre fonemas e grafemas é previsível) ou nas opacas (cuja relação entre fonemas e grafemas é pouco previsível), embora isso pareça ser mais

facilmente observável nas primeiras do que nas últimas (MOTA, 2009, 2010).

Os três tipos de consciência metalinguística citados acima destacam-se como os que colaboram, de forma mais significativa, para o processo de alfabetização. Isso se deve ao fato de que eles estão ligados ao processo de compreensão da relação grafofônica, das regras que regem os aspectos ortográficos das palavras e a sua organização na estrutura frasal. No entanto, outros processos metalinguísticos – a consciência metatextual e a consciência metapragmática – são importantes para a construção da maturidade do sujeito enquanto leitor e produtor de textos.

Retomando a importância do letramento no processo de alfabetização, pode-se argumentar que o entendimento acerca dos usos e das funções sociais da língua em sua forma escrita passa pela consciência metapragmática, ou seja, demanda a reflexão sobre os elementos pragmáticos de um discurso e sobre as relações entre contexto e mensagem. Tal reflexão possibilita o entendimento das características, dos funcionamentos e das adequações dos diversos gêneros textuais com os quais (e por meio dos quais) se convive em sociedade.

Portanto, é possível afirmar que a metalinguagem permeia toda a aprendizagem da leitura e da escrita, demandando diferentes habilidades metalinguísticas, de acordo com o momento, nesse processo de construção de conhecimentos.

4. PROCESSOS COGNITIVOS, METACOGNITIVOS E METALINGUÍSTICOS NA COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Reflexões em torno da funcionalidade da língua (e das adequações nos seus usos e formas) são relevantes para aquele que lê e escreve, não só para fins de decodificação, mas também para atuar socialmente de forma significativa. As habilidades de ler e escrever envolvem aspectos lexicais, sintáticos, semânticos; o entendimento do modo como se estruturam textos diversos; a ativação de processos cognitivos como memória e estabelecimento de inferências; o monitoramento desses processos, sempre perpassados dos propósitos comunicativos daquele que lê e escreve. Portanto, envolvem o que, como e para que se escreve e se lê.

Para além da apropriação do sistema de escrita, o domínio competente da língua em sua forma escrita envolve as habilidades de compreender e de produzir textos.

Os domínios da compreensão textual e produção de textos podem e devem ser explorados desde antes da apropriação do sistema de escrita alfabética. Crianças podem compreender textos que lhes são apresentados oralmente e também produzir oralmente textos que serão grafados com o auxílio de alguém que escreva. Nesse sentido, já se constituem em atividades de natureza cognitiva desde cedo e, com a alfabetização, surge a necessidade de reflexões de ordem metacognitiva e metalinguística.

A compreensão não se resume à decodificação, do mesmo modo que a produção textual não se resume à escrita. Obviamente, há fatores que precisam necessariamente estar presentes para que o indivíduo desenvolva a leitura e escrita de forma autônoma, pois a ineficiência ao ler ou escrever impede que se chegue à produção de sentidos na compreensão e na produção de textos, respectivamente. Portanto, o reconhecimento de palavras e frases, o domínio da codificação/decodificação, um amplo conhecimento lexical (GRAESSER, 2007), entre outros, não devem ser tomados como parâmetros para a compreensão e produção de textos, pois há outros processos, sejam automáticos ou controlados pelo leitor/escritor, que precisam ser acionados para a construção de sentidos.

Uma compreensão de textos é uma produção de sentidos direcionada pelo texto, porém não extraída dele. Pode ser considerada eficiente quando o leitor é capaz de gerar uma representação do texto coerente e integrada (OAKHILL; CAIN, 2004). O grau de coerência da representação mental irá diferenciar a compreensão “rasa” da compreensão “profunda”: enquanto, na primeira, o leitor é capaz de identificar as informações mais objetivas que estão explícitas no texto, na segunda, ele é capaz também de identificar no texto relações causais entre eventos, motivações dos personagens e intenções do autor. Para chegar à compreensão profunda, é necessário acionar conhecimentos prévios que sejam relevantes para a compreensão, e integrá-los às informações presentes no texto (KING, 2007).

A compreensão profunda é altamente inferencial, visto que, para estabelecer inferências, o leitor precisa integrar informações textuais entre

si e também com seus conhecimentos prévios. De fato, a ênfase nas inferências é tal que alguns autores afirmam que compreender é inferir (MARCUSCHI, 1985; SPINILLO; MAHON, 2007; SANTA-CLARA; SPINILLO, 2006).

Conforme a necessidade emergente, seus propósitos e suas expectativas, o leitor pode fazer uso de diferentes estratégias de leitura. A sua escolha por determinadas estratégias naquele contexto em particular (em detrimento de outras possíveis) influenciará diretamente sua compreensão. O leitor terá que optar por aquela(s) que considera mais adequada(s) no momento; em outro contexto, poderá escolher estratégias diferentes. Portanto, não basta apenas ter a seu dispor uma gama variada de estratégias de leitura, mas é preciso ainda tomar decisões quanto à sua aplicabilidade e eficácia em cada nova leitura.

Pesquisas voltadas para o desenvolvimento da compreensão de textos (e.g. DIAS; MORAIS; OLIVEIRA, 1995; SPINILLO, 2008; YUILL; OAKHILL, 1991) apontam que as estratégias e intervenções consideradas eficazes para esse fim são aquelas em que está implicada a reflexão intencional do leitor sobre as informações lidas e/ou sobre o tratamento que dá a essas informações, ou seja, sobre os próprios processos de pensamento, caracterizando uma atividade metacognitiva. Há estudos (e.g. BROWN; ARMBRUSTER; BAKER, 1986; GARNER, 1987; YUILL; OAKHILL, 1991) que apontam que os leitores considerados habilidosos fazem mais e melhor uso de capacidades metacognitivas que os leitores considerados pouco habilidosos.

A compreensão de um texto exige que o leitor faça uso de ações metacognitivas adequadas ao tipo de texto, do acesso aos conhecimentos prévios acerca do mesmo e de estratégias contextuais e pessoais apropriadas. A reflexão ativa e intencional do leitor facilita a construção de inferências mais complexas e, consequentemente, de uma compreensão profunda (KING, 2007).

De acordo com Kato (1998), o leitor pode usar autorregulação, ao estabelecer objetivos para a leitura e ao monitorá-la. Para Carvalho e Joly (2008), as estratégias metacognitivas podem ser utilizadas em três momentos: antes, durante e após a leitura. Antes da leitura, podem ser citadas as atividades que envolvem planejamento (ver como é a organização do texto, organizar um roteiro para a leitura, considerar os diferentes propósitos de leitura) e previsão (levantar hipóteses sobre o

conteúdo a ser lido, mediante a análise de pistas, como o tema, título ou gravuras). De fato, a realização de previsões continua durante a leitura, uma vez que, à medida que lê, o leitor testa, verifica, descarta, reformula hipóteses. As ações de monitoramento da leitura, bem como as de remediação, aparecem durante e após a leitura do texto.

No tocante à produção textual, as atividades metacognitivas de planejamento e monitoramento são aquelas em que o sujeito deve pautar suas ações na execução do texto (GOES; SMOLKA, 1992, ROAZZI ; LEAL, 1996). As tomadas de decisão, tanto no planejamento do texto quanto em seu monitoramento, demandam um certo distanciamento do texto, uma avaliação sobre o que se pretende comunicar, a quem se destina o texto e as formas mais adequadas de conseguir o que se pretende. Portanto, são etapas distintas da geração do texto em si.

A atividade metalinguística se faz fortemente presente na etapa de revisão textual, quando o sujeito reflete conscientemente sobre sua formulação linguística, toma decisões sobre os recursos coesivos que irá utilizar e possíveis substituições a serem realizadas, e atenta para que os aspectos discursivos e pragmáticos estejam em consonância com a situação comunicativa para a qual o texto produzido se destina (ROAZZI; LEAL, 1996).

Além dos aspectos citados, tanto na compreensão quanto na produção de textos, é essencial que o leitor/produtor de textos tome decisões acerca de quais informações são relevantes (seja no texto lido, seja no texto que produz), dando a elas *status* de importância enquanto inibem informações não relevantes. Tão importante quanto identificar as informações relevantes é inibir as irrelevantes, a fim de que se evite uma sobrecarga na memória de trabalho durante a leitura (GERNSBACHER, 1993, 1997). Também o produtor de textos deve atentar para o fato de que o excesso de informações irrelevantes prejudica a clareza de seu texto. Nesse sentido, o controle consciente sobre sua produção requer que o sujeito gerencie uma troca de posições entre o papel de leitor e o de escritor, posto que deve ler e reler seu texto com os olhos de seu destinatário, avaliando se está compreensível e decidindo se necessita de alterações que lhe confirmem maior clareza, de acordo com seus objetivos.

Diante do exposto, percebe-se que a metalinguagem está presente, sobretudo, na

necessidade de acessar a consciência metatextual, que se refere ao conhecimento e controle intencional da compreensão e da produção de texto (CORREA, 2004) e, ainda, na consciência metapragmática, que, conforme já comentado, diz respeito à reflexão sobre os elementos pragmáticos de um discurso e consiste no conhecimento das relações entre contexto e mensagem, tanto na compreensão como na produção oral e escrita. Tal conhecimento permite que o leitor/escritor compreenda ambiguidades e expressões vagas, favorecendo a compreensão de uma mensagem para além da literalidade (GOMBERT, 1992).

Dessa forma, as atividades metacognitivas e metalinguísticas estão presentes em todo o processo – antes, durante e após a escrita e leitura – o que remete a implicações pedagógicas importantes, sendo necessário que o sujeito aprendiz seja constantemente estimulado a, deliberadamente, implicar-se em reflexão e conhecimento declarativo, especialmente nos anos iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na aprendizagem da leitura e da escrita, os domínios linguístico, cognitivo, metacognitivo e social estão intrincados, influenciando-se mutuamente. Ler e escrever não se resumem à memorização de regras de uso de um código ou a aspectos perceptivo-visuais, mas consistem em produção de sentidos; sentidos estes que não podem ser dissociados do contexto sociocultural no qual são produzidos e que são produzidos por um sujeito que reflete intencionalmente, processa informações e desenvolve estratégias diversas para compreender e produzir a língua escrita em variadas situações de uso.

A atividade metacognitiva é, por natureza, consciente e intencional. Sendo a metalinguagem parte de uma habilidade metacognitiva, admitir a relação entre metalinguagem e alfabetização implica reconhecer que o processo de tornar-se alfabetizado demanda do aluno um esforço de reflexão sobre a língua escrita, bem como o monitoramento e controle sobre suas ações cognitivas, ao tentar compreendê-la e produzi-la. Essa ideia é consistente com o que diversos autores (e.g. LEAL, 2004; ALBUQUERQUE, 2007) apontam ser necessário para que o indivíduo entenda os princípios da escrita e dela se aproprie: a atividade reflexiva pautada no

contato significativo com a língua. Para que compreenda que a escrita nota a pauta sonora das palavras, o aluno precisa refletir sobre a dimensão sonora das palavras e precisa fazê-lo sistematicamente. Além disso, é necessário pensar que, embora essas notações ocorram em correspondências grafofônicas, obedecem a princípios, muitas vezes, fundamentados nos argumentos de estruturação morfológica e nas regras que organizam os princípios sintáticos. O direcionamento do professor é desejável e importante, devendo incluir atividades de análise linguística como um dos eixos da prática pedagógica. Alguns autores (e.g. MORAIS; LEITE, 2005; ROAZZI; LEAL, 1996) já reconhecem e defendem que a prática pedagógica deve voltar-se também para a promoção do desenvolvimento das habilidades metalinguísticas na alfabetização, enfatizando a importância de um ensino planejado e sistemático.

As atividades de ordem metacognitiva e metalinguística são auxiliares no processo de alfabetização, pois sem a reflexão intencional e a elaboração e reelaboração de hipóteses, não é possível dominar e entender o sistema de escrita alfabética em sua complexidade. Há evidências que apontam que o direcionamento nessa relação é duplo, ou seja, enquanto as habilidades metacognitivas (e, de forma particular, metalinguísticas) são necessárias em algum grau para que a alfabetização possa ocorrer, também se beneficiam dela, pois o domínio gradual da leitura e da escrita auxilia a desenvolver e consolidar as habilidades metalinguísticas (ROAZZI; LEAL, 1996). Paula, Correa e Spinillo (2012) assinalam que, embora o indivíduo desenvolva um conhecimento implícito sobre a linguagem escrita em seus contatos informais com ela, é no ensino formal, com situações de instrução explícita, que é estimulado a refletir deliberadamente sobre ela.

É amplamente aceito que fatores metacognitivos são importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita. A literatura da área (e.g. FLAVELL; MILLER, P.; MILLER, S., 1999; JACOBS; PARIS, 1987) indica que as habilidades metacognitivas são ainda pouco desenvolvidas em crianças pequenas, em idade de alfabetização. Ao mesmo tempo, são muitos os estudos voltados para a compreensão de textos e para a produção textual que apontam que a prática pedagógica pode auxiliar no desenvolvimento dessas habilidades (e.g. YUILL; OAKHILL, 1991; FERREIRA; DIAS, 2002; SPINILLO,

2008; LARSEN-FREEMAN, 1991; OXFORD, 1990; RUBIN, 1975; ANDERSON, 2002; PINTRICH, 2002). De acordo com tais estudos, há variadas estratégias de natureza cognitiva e metacognitiva que podem ser desenvolvidas por meio de instrução em sala de aula.

É importante ressaltar que essas estratégias podem e devem ser trabalhadas concomitantemente ao início do processo de alfabetização, tendo em vista o posicionamento de que o domínio da escrita alfabética não é pré-requisito para a produção e compreensão de textos.

Os métodos tradicionais de alfabetização (sintéticos, analíticos e mistos) desconsideravam o aspecto conceitual da aprendizagem, equiparando-a a treino e memorização (ROAZZI; LEAL; CARVALHO, 1996). Mais recentemente, reconheceu-se a importância de habilidades cognitivas mais complexas, que resultam na produção de sentidos – aspecto essencial para o entendimento do sistema de escrita alfabética, a compreensão e a produção textuais. O aluno formula hipóteses, aciona conhecimentos prévios, faz inferências, decide quais informações são relevantes (na compreensão e na produção de textos), suprimindo aquelas de pouca relevância, monitora seu entendimento, avalia sua produção do ponto de vista do(s) destinatário(s) e da adequação à situação sociocomunicativa proposta.

Essas habilidades cognitivas não são automáticas no aluno em processo de alfabetização e se beneficiam das habilidades metacognitivas e metalinguísticas, o que justifica a importância do processo de reflexão intencional e de autorregulação desde o início da alfabetização.

Portanto, a prática pedagógica deve garantir ao aluno plenas oportunidades de desenvolver e exercitar diversas estratégias de natureza cognitiva e metacognitiva e, para esse fim, o educando deve ser estimulado desde o início do processo de apropriação da língua escrita.

Referências:

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Marcia (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-22.
- BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003.
- BENVENISTE, Émile. **Problèmes de linguistique générale**. Paris: Gallimard, 1980.
- BERNARDINO JÚNIOR, José et al. Aquisição de Leitura e Escrita como Resultado do Ensino de Habilidades de Consciência Fonológica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 423-450, set./dez. 2006.
- BOWERS, Patricia; WOLF, Maryanne. Theoretical links among naming speed, precise timing mechanisms and orthographic skill in dyslexia. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, v. 5, p. 69-85, 1993.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 45-64.
- BROWN, Ann. Knowing when, where, and how to remember: a problem of metacognition. In: GLASER, R. (Org.). **Advances in Instructional Psychology**. Hillsdale: Lawrence Earlbaum Associates, v. 1, 1978. p. 77-165.
- BROWN, Ann; ARMBRUSTER, Bonnie; BAKER, Linda. The Role of metacognition in reading and studying. In: ORASANU, Judith (Org.). **Reading Comprehension: from research to practice**. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1986. p. 49-75.
- CAPOVILLA, Alessandra; CAPOVILLA, Fernando; SUITER, Ingrid. Processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldades de leitura. **Psicologia em Estudo**, v. 3, n. 9, p. 449-458, 2004.
- CAPOVILLA, Alessandra; CAPOVILLA, Fernando. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 7-24, 2004.
- CAPOVILLA, Alessandra; GÜTSCHOW, Claudia Regina Danelon; CAPOVILLA, Fernando. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 13-26, maio/ago. 2004.
- CARDOSO-MARTINS, Claudia. Sensitivity to rhymes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in Portuguese. **Reading Research Quarterly**, v. 30, n. 4, p. 808-827, 1995.
- CARDOSO-MARTINS, Claudia; PENNINGTON, Bruce. Qual é a contribuição da nomeação seriada rápida para a habilidade de leitura e escrita?: Evidência de crianças e adolescentes com e sem dificuldade de leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 2, p. 7-397, 2001.
- CÁRNIO, Maria Sílvia; SANTOS, Daniele dos. Evolução da consciência fonológica em alunos de ensino fundamental.

Pró-Fono Revista de Atualização Científica, Barueri, v. 17, n. 2, p. 195-200, maio/ago. 2005.

CARRAHER, Terezinha Nunes; REGO, Lucia Lins Browne. O Realismo Nominal como obstáculo na Aprendizagem da Leitura. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, p. 3-10, 1981.

CARRAHER, Terezinha Nunes; REGO, Lucia Lins Browne. Desenvolvimento cognitivo e alfabetização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 65, p. 38-55, 1984.

CARVALHO, Marlene Ribeiro; JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. Avaliando as estratégias metacognitivas de leitura no ensino fundamental. In: ALMEIDA, L. S.; MACHADO, C.; GONÇALVES, M.; NORONHA, A.P.P. (Org.). **Avaliação Psicológica: Formas e Contextos**. v. 1. Braga: Psiquilíbrios, 2008. p. 1-11.

CORREA, Jane. A Avaliação da Consciência Sintática na Criança: uma Análise Metodológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 20, n. 1, p. 69-75, jan./abr. 2004.

DIAS, Maria das Graças Bompastor Borges; MORAIS, Eugenia Patrícia Monteiro de; OLIVEIRA, Maria do Carmo Nobre Pessoa. Dificuldades na compreensão de textos: uma tentativa de mediação. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 47, n. 4, p. 13-22, 1995.

ETTORE, Bruna et al. Relação entre Consciência Fonológica e os Níveis de Escrita de Escolares da 1ª Série do Ensino Fundamental de Escola Pública do Município de Porto Real – RJ. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 149-157, abr./jun. 2008.

EYSENCK, Michael; KEANE, Mark. **Manual de Psicologia Cognitiva**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERREIRA, Sandra Patricia Ataíde; DIAS, Maria das Graças Bompastor Borges. Compreensão de Leitura: Estratégias de Tomar Notas e da Imagem Mental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 18, n. 1, p. 51-62, jan./abr. 2002.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FIGUEIRA, Ana Paula Mendes Couceiro. Metacognição e seus contornos. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2003. Disponível em: <<http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/446Couceiro.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

FLAVELL, John Hurley. Speculations about the nature and development of cognition. In: KLUWE, F. E. **Metacognition, motivation and understand**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. p. 21-29.

_____. Metacognitive aspects of problem solving. In: RESNICK, L.B. (Org.). **The nature of intelligence**. Hillsdale, N.Y.: Erlbaum, 1974. p. 231-235.

FLAVELL, John Hurley; MILLER, Patricia; MILLER, Scott. **Desenvolvimento Cognitivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GARNER, Ruth. **Metacognition and reading comprehension**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1987.

GERNSBACHER, Morton Ann. Less skilled readers have less efficient suppression mechanisms. **Psychological Science**, v. 4, n. 5, p. 294-298, 1993.

GERNSBACHER, Morton Ann. Group differences in suppression skill. **Aging, Neuropsychology & Cognition**, v. 4, p. 175-184, 1997.

GÓES, Maria Cecília Rafael; SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de texto. In: ALENCAR, Eunice. **Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 53-69.

GOMBERT, Jean Émile. Metalinguagem e aquisição da linguagem escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. In: Maria Regina Maluf (Org.). **Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.19-63.

_____. **Metalinguistic development**. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1992.

GONÇALVES, Susana. Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. **Revista Iberoamericana de educación**, n. 46, p. 135-151, 2008.

GRAESSER, Arthur. An introduction to strategic reading comprehension. In: MCNAMARA, Danielle (Org.). **Reading comprehension strategies: theories, interventions, and technologies**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. p. 3-26.

JACOBS, Janis; PARIS, Scott. Children's metacognition about reading: issues in definition, measurement and instruction. **Educational Psychologist**, v. 22, n. 3-4, p. 255-278, 1987.

KARMILOFF-SMITH, Annette. Internal and external representational change: a developmental perspective. In: PETERSON, D. (Org.). **Alternative representations: an interdisciplinary theme in cognitive science**. London: Intellect Books, Kluwer, 1996.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KING, Alison. Beyond Literal Comprehension: a strategy to promote deep understanding of text. In: MCNAMARA, Danielle (Org.). **Reading comprehension strategies: theories, interventions, and technologies**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. p. 267-290.

KINTSCH, Walter. **Comprehension: a paradigm for cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de letras, 1995.

LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma (Org.). **A alfabetização de jovens adultos em uma perspectiva para o letramento**. Belo horizonte: Autêntica, 2004. p. 77-115.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MALUF, Maria Regina. Do conhecimento implícito à consciência metalinguística indispensável na alfabetização. In: GUIMARÃES, Sandra Regina; MALUF, Maria Regina. **Aprendizagem da linguagem escrita**: contribuições da pesquisa. São Paulo: Vetor, 2010. p. 17-32.

MALUF, Maria Regina; BARRERA, Sylvia Domingos. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 125-145, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo. **Leitura, Teoria e Prática**, v. 4, n. 5, p. 3-16, jun. 1985.

MOTA, Helena Bolli; FILHA, Maria das Graças Campos; LASCH, Sabrina Schützenhorfer. A Consciência Fonológica e o Desempenho na Escrita sob Ditado de Crianças com Desvio Fonológico após Realização de Terapia Fonoaudiológica. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 9, n. 4, out./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151618462007000400007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 jun. 2012.

MOTA, Marcia Maria Peruzzi Elia. Refletindo sobre o papel da consciência morfológica nas dificuldades de leitura e escrita. In: GUIMARÃES, Sandra Regina; MALUF, Maria Regina. **Aprendizagem da linguagem e escrita**: contribuições da pesquisa. São Paulo: Vetor, 2010. p. 153-172.

_____. O papel da consciência morfológica para a alfabetização em leitura. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 159-166, jan./mar. 2009.

NUNES, Cristiane; FROTA, Silvana; MOUSINHO, Renata. Consciência Fonológica e o Processo de Aprendizagem de Leitura e Escrita: Implicações Teóricas para o Embasamento da Prática Fonoaudiológica. **Revista CEFAC**, v. 11, n. 2, p. 207-212, abr./jun. 2009.

OAKHILL, Jane; CAIN, Kate. The development of comprehension skills. In: NUNES, Terezinha; BRYANT, Peter (Org.). **Handbook of children's literacy**. London: Kluwer Academic, 2004. p. 155-180.

PARIS, Scott; CROSS, David; LIPSON, Marjorie. Informed Strategies for Learning: A Program to Improve Children's Reading Awareness and Comprehension. **Journal of Educational Psychology**, v. 76, p. 1239-1252, 1984.

PAULA, Fraulein Vidigal de; CORREA, Jane; SPINILLO, Alina Galvão. O conhecimento metalinguístico de crianças: o

papel das aprendizagens implícitas e explícitas. In: DIAS, Marian Ávila de Lima; FUKUMITSU, Karina Okajima; MELO, Aurélio Fabrício Torres de (Org.). **Temas contemporâneos em psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Vetor, 2012. p. 161-196.

PEREIRA, Maria da Paz; ALVES, Iraí Cristina. O valor preditivo da avaliação psicológica para a alfabetização e o papel da pré-escola. **Revista de Psicologia**, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo-PSIC, v. 3, n. 2, p. 82-94, 2002.

PESTUN, Magda Solange Vanzo. Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: um estudo correlacional. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 10, n. 3, p. 407-412, 2005.

PINHEIRO, Angela Maria Vieira; ROTHE-NEVES, Rui. Avaliação cognitiva da leitura: As tarefas de leitura em voz alta e ditado. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 2, p. 399-408, 2001.

REGO, Lucia Lins Browne; BUARQUE, Lair Levi. Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 199-217, 1997.

REGO, Lucia Lins Browne; BRYANT, Peter. The connection between phonological syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. **European Journal of Psychology of Education**, p. 235-246, 1993.

REGO, Lucia Lins Browne. O papel da consciência sintática na aquisição da língua escrita. **Temas em Psicologia**, v. 1, n. 1, p. 79-111, 1993.

REGO, Lucia Lins Browne. The connection between syntactic awareness and reading: Evidence from Portuguese-speaking children taught by a phonic method. **International Journal of Behavioral Development**, v. 20, n. 2, p. 349-365, 1997.

ROAZZI, Antônio; LEAL, Telma Ferraz. O Papel Mediador das Interações Sociais e da Prática pedagógica na aquisição da leitura e da escrita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 77, n. 187, p. 565-601, 1996.

ROAZZI, Antonio; LEAL, Telma. Ferraz; CARVALHO, Rosário. **A questão do método no ensino da leitura e da escrita**. Teresina: ECH/UFPI, 1996.

ROAZZI, Antonio et al. Competência metalinguística antes da escolarização formal. **Educar em Revista**, Universidade Federal do Paraná, n. 38, p. 43-56, set./dez. 2010.

ROJO, Roxane. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.121-172.

SAMPAIO, Paulo Ricardo Souza. **Contribuição para o tratamento da dislexia**: o uso de lentes esfero-prismáticas na leitura. 2003. 104 f. Tese (Doutorado em Medicina) – Faculdade de Medicina, Departamento de Oftalmologia e

Otorrinolaringologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SANTA-CLARA, Angela; SPINILLO, Alina Galvão. Pontos de convergência entre o inferir e o argumentar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 87-94, jan./abr. 2006.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SPINILLO, Alina Galvão; MAHON, Erika da Rocha. Compreensão de texto em crianças: comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia

on-line. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 3, p. 463-471, 2007.

SPINILLO, Alina Galvão. O Leitor e o Texto: Desenvolvendo a Compreensão de Textos na Sala de Aula. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**, San Juan, v. 42, n. 1, p. 29-40, jan. 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YUILL, Nicola; OAKHILL, Jane. **Children's Problems in Text Comprehension**: An Experimental Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.