

EL NIÑO Y SU COMPETENCIA LECTORA. ESTRATEGIAS PARA UNA ESTIMULACIÓN TEMPRANA

Congreso Mundial de Lecto-escritura, celebrado en Valencia, Diciembre 2000

**Fernando José Fraga de Azevedo
Prof. Instituto de estudios de la Infancia
Universidad Minho
Portugal**

***RESUMEN**

*Siendo fundamentalmente un ser social, el hombre se define por vivir en espacios comunicativos. En estos espacios, el texto escrito es, por su importancia y polifuncionalidad, el instrumento privilegiado de conocimiento, de tal forma que el parco dominio de las técnicas de lectura es considerada, hoy en día, como quasi un estigma social.

*La cuestión que se plantea es pues ¿cómo formar lectores competentes?

*La psicolingüística y la semiótica nos han demostrado que leer no es solamente sinónimo de decodificar o traducir unos señales visuales en grafemas con sentido, pero además elaborar complexas actividades cognoscitivas. En efecto, los textos non nos dicen tudo explícitamente. El semiótico italiano Umberto Eco nos ha demostrado que los textos están llenos de espacios en blanco, de elementos non dichos y, por consiguiente, leer un texto es también avanzar hipótesis de sentido.

*Este dado nos coloca un desafío: qual es, entonces, el papel de un educador en la estimulación temprana de la competencia lectora del niño?

*Es nuestra opinión que la adecuada capacidad para leer y interpretar un texto resulta de un conocimiento non solamente de los “frames” de la experiencia de socialización del niño, pero además de un conocimiento de los “frames” intertextuales, una vez que en un texto hay múltiples voces que dialogan con otros textos. Es este conocimiento de los esquemas intertextuales que explica la actuación diversa de dos lectores de una misma comunidad social y cultural frente a un mismo texto: uno puede comprendélo de antemano y gozar con la confirmación de sus expectativas y lo otro no.

*Así, buscaremos mostrar que la competencia lectora del niño puede ser largamente estimulada desde el nivel de la educación infantil a través de un conjunto de estrategias que ayunden al desarrollo de los esquemas intertextuales, como las actividades de contar y recontar historias, las actividades de fantasiar los personajes, etc.

**“El placer por la lectura es un privilegio frágil que requiere tiempo y esfuerzo. Convertirse en lector implica múltiples rebeldías y soledades que no pueden llegar a ser sin la ayuda de un entorno adecuado.”¹*

*Numa sociedade globalmente dominada pela chamada “galáxia de Gutemberg”, o domínio adequado das técnicas da leitura constitui um dos factores mais importantes susceptíveis de assegurarem a possibilidade de obtenção de sucesso social por parte do educando. De facto, no actual contexto histórico-social, caracterizado por uma proliferação omnipresente de mensagens graficamente codificadas, seja com um suporte material, seja com um suporte audiovisual, o texto escrito revela-se o instrumento privilegiado de acesso ao mundo do cognoscível, de tal forma que o deficiente domínio das suas técnicas de leitura se pode configurar como eventualmente conducente a situações de defectividade escolar e, por via desta, a situações de defectividade social.

*Nesta óptica, podemos afirmar que saber ler representa, hoje em dia, uma competência básica inerente ao próprio exercício da cidadania, uma vez que constitui condição fundamental para que o indivíduo se possa assumir como efectivamente participante na condução dos destinos da sua “pólis”. O não domínio adequado desta competência acarreta gravíssimas repercussões cujos resultados rapidamente se tornam visíveis não só em termos do desenvolvimento pessoal, mas também social.

*A questão que se coloca pois, no contexto de um congresso preocupado com as questões da escrita e da leitura, é a de, em conjunto, procurarmos reflectir acerca das estratégias susceptíveis de assegurarem a formação de leitores competentes, isto é, de leitores capazes de ler e de interpretar, com sucesso, qualquer texto.

*Ler, como tem sido realçado por numerosos estudos do âmbito da psicolinguística, não parece constituir uma actividade simples, que possa ser redutível a meros processos de tradução ou de decifração de sinais gráficos. Se ela se pode processar com uma certa rapidez², esta actividade é profundamente complexa, na medida em que exige a mobilização de um largo conjunto de operações de natureza física e cognitiva.³

*Assim, se numa concepção tradicional, ler se restringia a um simples processo físico de decifração⁴, isto é, a uma actividade de reprodução oral de uma determinada sequência de

¹ Nota editorial da revista *Educación y Biblioteca*, nº 112 (Maio de 2000), pesquisada em www.imaginaria.com.ar/03/3/edubib.htm.

² P. A. Carpenter e M. A. Just (1977) consideram que um leitor competente é capaz de ler cerca de 150 a 400 palavras por minuto.

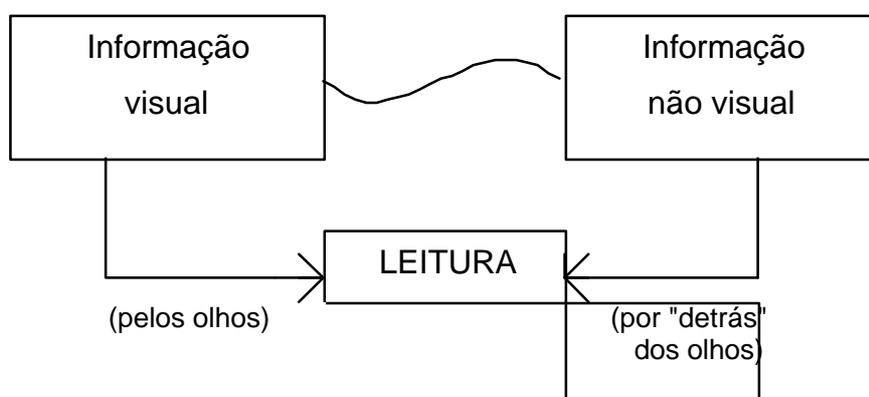
³ Aliás, como assinala Fernando Cuetos Vega (1990: 15), normalmente, só nos apercebemos da sua complexidade quando nos vemos confrontados com textos codificados em idiomas diferentes do nosso: “pero aun después de que seamos capaces de reconocer un buen número de palabras - lo cual ya es todo un éxito -, el camino que queda por reconocer todavía es largo: ¡cuántas veces hemos conseguido identificar todas las palabras de una oración y no conseguimos entender su significado!”

⁴ Por decifração entendemos a actividade através da qual o indivíduo emite uma mensagem oral que corresponde à sucessão visual dos grafemas.

A este propósito, Frank Smith (1980: 35) chama a atenção para o facto de que, dada a natureza do código escrito, a correcta pronúncia das palavras só poder ocorrer após a compreensão do significado das mesmas: “la nature de la langue écrite est telle

grafemas, defendendo- -se inclusivamente que para uma correcta compreensão de um texto, era necessário oralizá-lo previamente, hoje em dia, graças às numerosas investigações que têm vindo a ser realizadas, está comprovado que ler um texto implica não só a mobilização de mecanismos físicos, como também cognitivos⁵, na medida em que, em qualquer acto de leitura, a compreensão do sentido constitui sempre uma actividade prévia à identificação dos caracteres ou à sua reprodução oral.

*Deste modo, “lire n’est pas exclusivement une activité visuelle” (F: Smith, 1980: 34). Aliás, considerada isoladamente, a informação visual muitas vezes não só é insuficiente para a compreensão / produção do sentido⁶ como também a capacidade do nosso sistema visual em processar a informação a que tem acesso é relativamente limitada⁷. Assim, ler implica um intercâmbio entre essa informação e uma outra - a não visual - , intercâmbio que tem lugar sempre que os olhos percorrem a página de um texto:



8

*Ler supõe, pois, a realização de importantes operações de natureza cognitiva, uma vez que implica o preenchimento de numerosos “espaços em branco”. Os textos, como

qu’il n’est pas possible d’identifier les mots de manière univoque ni de prononcer les phrases de façon compréhensible si le sens du mot n’a pas été déterminé d’abord.”

Assim, como realçam Jean Foucambert, Michèle Proux e Michel Violet no prefácio à obra de Frank Smith (1980: 20), é hoje questionável pela didáctica a realização de exercícios de leitura em voz alta como forma preliminar de abordagem dos textos, pois estes exercícios tornam impossíveis ou, pelo menos, repreensíveis estratégias relacionadas com a antecipação e a predição de sentido : “il est interdit de sauter un mot à l’oral, il est interdit de deviner lorsque l’anticipation de sens est suffisant, etc ...”.

⁵ Fátima Sequeira (1989: 57-63) assinala que o exercício da leitura requer o domínio de um conjunto de pré-requisitos de natureza não só perceptual, como também cognitiva, linguística e sócio-afectiva. Se no primeiro se incluem operações de discriminação visual das formas, espaços e tamanhos (o reconhecimento das letras e das palavras), operações de discriminação espacial de natureza topológica, projectiva e euclideana e operações de discriminação auditiva (a capacidade de atenção, de memória auditiva e sequencial, etc), os pré-requisitos cognitivos supõem um domínio das capacidades de seriação, ordenação, classificação múltipla, orientação, inclusão de classe e conservação da substância, referindo-se os pré-requisitos linguísticos à integração da criança num ambiente em que se utiliza a língua em situações de comunicação e os pré-requisitos de natureza socioafectiva aos papéis desempenhados pela família e/ou pela comunidade na oferta de oportunidades culturais ao crescimento linguístico e cultural da criança.

⁶ Repare-se que não basta ao indivíduo ter a capacidade para efectuar o processamento visual de uma página de texto. É-lhe também necessário, por exemplo, conhecer o sistema modelizante primário que enquadra esse texto. Por esta razão, Frank Smith (1986: 20) distingue *regarder* (olhar) de *voir* (ver), a primeira palavra referindo-se à identificação da informação visual e a segunda à mobilização de informações não visuais.

⁷ Deste modo, embora pareça paradoxal, está hoje comprovado que quanto mais rico for o ambiente visual que nos cerca, menor é a capacidade do nosso cérebro em processar essa informação (D. L. Holmes e F. Smith, 1980: 49).

⁸ Traduzido de Frank Smith (1986: 19).

assinala Umberto Eco (1983: 55), apresentam-se como mecanismos económicos ou preguiçosos que vivem da “mais-valia” de sentido que o destinatário lhes introduz. Nesta óptica, eles jamais explicitam totalmente a informação que contêm, mas sugerem, prometem e indiciam determinados estados de coisas que competirá ao leitor, com base na sua “competência enciclopédica”, completar.

*Assim, como assinalam Jean Foucambert, Michèle Proux e Michel Violet no prefácio à obra de Frank Smith (1980: 20), “lire, c’est sauter le mot qu’on ne comprend pas pour l’inférer du contexte, lire, c’est prendre l’information visuelle minimum et ne pas la prendre lorsqu’on la devine superflue (...)”⁹. Além disso, a partir do momento em que o indivíduo conhece com uma certa profundidade o vocabulário em que um texto está escrito, menor é a sua necessidade de informação visual¹⁰. Deste modo se explica que nos seja mais acessível ler, por exemplo, o nome de uma cidade conhecida do que o de uma localidade desconhecida, precisamente porque possuímos um “background” informativo que nos permite reduzir a incerteza, isto é, o número de alternativas com as quais nos vemos confrontados quando lemos um texto.

*Nesta perspectiva, ler pode ser considerado como um processo receptivo de linguagem (K. S. Goodman, 1980: 38) que visa a construção de significados a partir de um determinado “corpus” de formas gráficas. No entanto, é lícito acrescentar que neste processo de produção de sentido, o leitor mobiliza para o efeito sempre o menor número possível de recursos, servindo-se, por isso, de estratégias cognitivas como a selecção (com base na informação redundante), a inferência, a predição, a verificação e a confirmação¹¹. Através destas estratégias, o leitor tem a possibilidade de, no momento em que se situa perante o texto, activar determinados “schemata”, formulando hipóteses acerca da informação textual (explícita e implícita), as quais serão, ao longo da leitura, constantemente redefinidas por meio da sua confirmação ou infirmação.

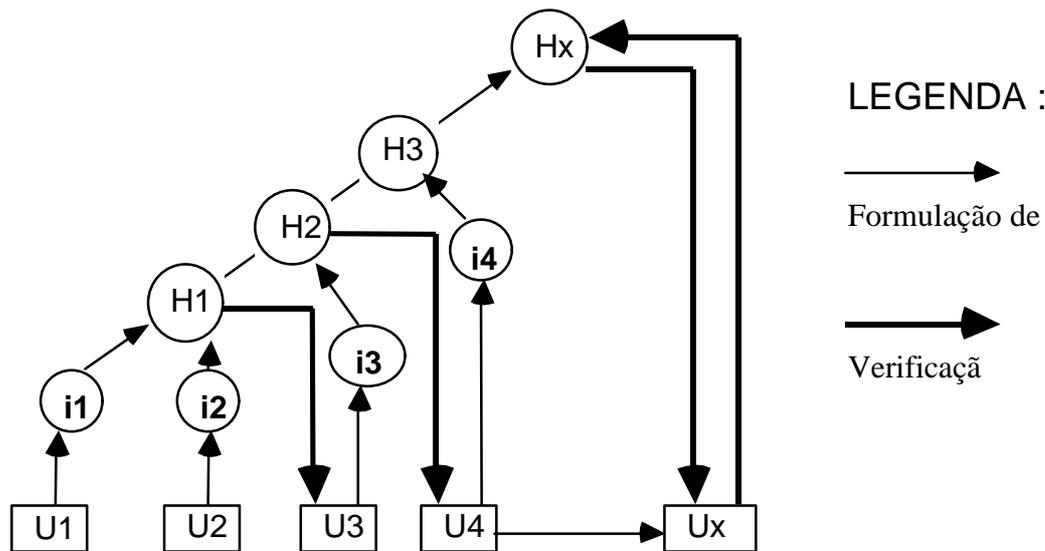
*É, aliás, o que Gérard Vigner (1979: 32) procura explicitar através do seguinte esquema¹²:

⁹ Aliás, Frank Smith (1986: 26) considera mesmo que em textos que não ofereçam grandes dificuldades em termos de construção linguística e de interpretação semântica o sujeito leitor usualmente elimina uma letra em duas, suprimindo, inclusivamente, uma palavra em cinco.

¹⁰ “Réciproquement, moins on dispose d’ information non visuelle, soit parce que le sujet du texte n’est pas familier, soit parce qu’il est écrit dans une langue difficile à comprendre, plus la lecture est lente, et plus on a besoin d’information visuelle.” (F. Smith, 1980: 34). Neste caso, o deficiente domínio do código a partir do qual a tessitura textual foi construída pode levar o leitor a concentrar a sua atenção no significado individual de cada palavra, acarretando este facto paralelamente uma incapacidade em compreender o sentido geral do texto, a não ser que o indivíduo se situe num mesmo contexto situacional ou textual, precisamente porque a actividade de compreensão do significado das palavras precede a sua identificação e esta não é mais do que um efeito secundário daquela.

¹¹ “Il «échantillonne», se fiant, alors, à la redondance du langage, et à sa connaissance des contraintes linguistiques. Il «prédit» les structures, les «met à l’épreuve» dans le contexte sémantique qu’il élabore à partir de la situation et de l’information en cours et ensuite les «confirme» ou les «infirme» en prenant de nouveaux indices.” (K. S. Goodman, 1980: 38).

¹² Neste esquema, traduzido e adaptado, os elementos U1, U2, U3... representam as unidades semânticas de um texto. A leitura das duas primeiras unidades permite ao leitor inferir, para cada uma delas, uma interpretação elementar do tipo **i1** e **i2**. A partir destas interpretações elementares, o leitor formula uma primeira hipótese interpretativa (H1) que avaliará através da leitura da unidade semântica seguinte (U3). Confirmando-se esta hipótese interpretativa, o leitor pode então inferir uma outra hipótese (H2), que irá testar, decorrendo este processo assim sucessivamente até ao final do texto.



*Deste modo, a leitura / compreensão de um texto constitui um processo dinâmico, na acepção em que a obtenção do significado jamais é um produto final, mas o fruto da construção de diversos resultados parciais.

*De facto, perante um texto, o leitor tem que tomar determinadas decisões interpretativas, as quais constituem formulações de hipóteses de sentido acerca daquilo que se está a ler. Estas decisões interpretativas são despertadas, por um lado, por um conjunto de signos presentes no texto e, por outro, pelo horizonte de expectativas do leitor. São estes indícios que, funcionando como uma espécie de filtro, auxiliarão o leitor a organizar as suas percepções em função daquilo que é contextualmente relevante ou significativo. De entre eles destacam-se, por exemplo, o título da obra, o seu autor, o género a que pertence, a composição gráfica, o eventual conhecimento por parte do leitor de discursos de natureza metatextual a seu respeito, etc.

*Se a tomada de decisões interpretativas é imprescindível à consecução, com sucesso, do processo da leitura, estas são, em larga medida, condicionadas também pelo conhecimento que o leitor tem do mundo, isto é, por aquilo que, em termos semióticos, se designa como a “competência enciclopédica” do indivíduo.¹³

*Com efeito, para a actualização das estruturas discursivas de um texto o leitor deve confrontar a manifestação linear desse texto com o complexo sistema de códigos e de sub-códigos que conformam a sua "competência enciclopédica", actualizando somente as propriedades semântico-pragmáticas dos lexemas que, em função do contexto e das

¹³ Umberto Eco (1990) distingue entre o conhecimento organizado sob a forma de “dicionário” e o conhecimento organizado sob a forma de “enciclopédia”. Se o primeiro tem como modelo os elementares processos da sinonímia, vulgarmente expressos através da chamada “árvore de Porfírio”, o formato da “enciclopédia” baseia-se na imagem do rizoma (R. Quillian, 1968). Tal significa que ele se apresenta como uma espécie de rede pluridimensional, organizada segundo um princípio de elevada entropia, possibilitando que qualquer expressão se possa aproximar das demais, permanecendo, contudo, sempre vinculada, por relações em constante mutação, a outras expressões. Assim, sugerindo, de acordo com os princípios da recursividade semântica infinita, a multiplicidade sem fim das ramificações e das correspondências, esta forma de organização do conhecimento pode ser concebida como um modelo da criatividade linguística.

circunstâncias específicas da enunciação, se revelem como pertinentes ou adequadas, deixando todas as outras, potenciadas pela “semiose intérmina”¹⁴, sob narcose.

*Este saber de natureza eminentemente pessoal e que se altera com a experiência vital do indivíduo - isto é, com a sua idade, conhecimentos, leituras realizadas, etc - abarca, em princípio, os seguintes domínios (U. Eco, 1983: 81-90):

- o conhecimento de um *dicionário básico*, o qual possibilita ao leitor localizar as propriedades semânticas elementares das expressões em causa. Embora neste nível ele ainda não tenha estabelecido o universo do discurso e, por conseguinte, ainda não saiba quais as propriedades semântico-pragmáticas que deve actualizar ou narcotizar, ele limitar-se-á a localizar os seus traços mínimos;

- o conhecimento do mecanismo de funcionamento das *regras de co-referência*, que Ihe permite, pelo menos ao nível da frase, tornar não-ambíguas determinadas expressões díticas e anafóricas;

- o domínio de uma *competência intertextual* (J. Kristeva, 1970), que Ihe assegura a possibilidade de, perante qualquer texto, realizar os chamados "passeios inferenciais";

- o conhecimento do mecanismo dos *processos de hipercodificação retórica e estilística*, os quais, segundo o princípio da economia textual, permitem ao leitor reconhecer determinadas expressões como figuradas ou identificar normas estilísticas;

- o conhecimento dos *processos de hipercodificação ideológica* através dos quais a abordagem textual é feita segundo as propensões ideológicas dos seus intérpretes;

- a *capacidade de realizar inferências baseadas em quadros de referência comuns e intertextuais*. Se no primeiro caso, essas inferências constituem actividades culturalmente dependentes, no sentido em que estão ligadas às vivências específicas de uma dada comunidade sociocultural e, por conseguinte, a pertença de um indivíduo a essa comunidade faz com que ele partilhe com ela esses quadros de referência comuns, no segundo caso, trata-se de inferências baseadas em quadros de referência intertextuais, isto é, essa competência é eminentemente pessoal, fazendo parte de um repertório seleccionado e restrito de conhecimentos, variável de indivíduo para indivíduo. Ora, como os estudos de âmbito semiótico e hermenêutico têm demonstrado, é a partilha ou não do conhecimento dos quadros de referência intertextuais que em larga medida explica a diversidade de comportamentos interpretativos de vários leitores face a um mesmo texto: enquanto que alguns são capazes de reconhecer a violação das normas e/ou de prever o desenlace da história, outros, dado que não possuem um conhecimento suficientemente adequado desses quadros de referência - isto é, não estão familiarizados com esses elementos - , se encontram mais expostos a sofrer com as surpresas e golpes de cena.

*Assim, se a "competência enciclopédica", tal como a caracterizámos sucintamente, constitui uma espécie de “background” semiótico que possibilita ao leitor interagir activamente

¹⁴ Segundo Charles S. Peirce (s/d: 94), qualquer signo que figure metalinguisticamente como interpretante de um outro signo precedente pode tornar-se, por sua vez, interpretável, dando origem a um novo e infinito processo de interpretação.

com o texto, é indubitável que a expansão e enriquecimento desta se revelará um meio intrinsecamente conducente ao aumento da capacidade de interacção leitor- -texto e, por via deste, a um acréscimo da sua competência leitora. Efectivamente, constituindo o processo da leitura uma espécie de jogo de adivinhações, através do qual o leitor questiona o texto, procurando extrair dele a informação que lhe permita formular as suas hipóteses interpretativas, a compreensão do texto exige uma partilha, o mais aproximada possível, entre o horizonte de conhecimentos proposto pelo texto e aquele que é possuído pelo leitor.

*Chegados a este ponto, a questão que se coloca é a de percebermos que papel deve ser reservado à educação infantil na consecução de actividades susceptíveis de enriquecerem e alargarem a “competência enciclopédica” da criança, via indirecta para que num momento posterior, aquando da sua frequência da escolaridade, ela possa manifestar uma boa competência leitora.

*Se quando integra o jardim de infância a criança ainda não lê, ela já tem a possibilidade de ouvir as narrações orais contadas pela educadora, assim como a possibilidade de interagir com ela, exprimindo as suas vivências e experiências, seja de uma forma verbal ou não verbal. Além disso, a criança pode “ler” as imagens, as quais constituem estímulos para a sua capacidade de observação e ao mesmo tempo elementos enriquecedores do seu conhecimento do mundo, numa perspectiva não só cultural, mas também linguística, uma vez que, com a ajuda da educadora, ela poderá materializar esses elementos e ir expandido o seu saber linguístico.

*Aliás, todas as actividades de narração oral, preferencialmente acompanhadas da leitura de imagens ou da leitura de textos, nos parecem extremamente importantes no estabelecimento de uma relação de convivência frutiva da criança com o livro e com a leitura. Importa que, nesses momentos privilegiados de contacto com o texto, a criança possa, de preferência afectivamente, visualizar claramente a acção que está a ser realizada pelo adulto: é fundamental que ela observe¹⁵ que o adulto associa a determinados sinais gráficos certas sonoridades, as quais possuem determinados sentidos.

*É claro que quando falamos de relação afectiva da criança com o livro jamais podemos esquecer as condições físicas do próprio material de leitura. Se as crianças devem ser incentivadas a tocar e a manusear o livro, a agarrá-lo, a fazerem-no seu, este deve ser facilmente manuseável, estar colocado num local que lhe seja acessível, ter uma boa consistência física, uma encadernação robusta, uma confecção cuidada, não sendo exageradamente pesado ou grande. De igual modo, os seus caracteres devem ser suficientemente legíveis, contendo imagens susceptíveis de enriquecerem e estimularem o imaginário infantil, permitindo actividades de diálogo entre o grupo e o grupo e a educadora.

*Uma actividade que particularmente pode favorecer um gosto pela leitura é o da organização/construção, em conjunto com as crianças, de “livros” com as histórias preferidas ou contadas pelos mais pequenos, objecto esse que, colocado na biblioteca da sala, deverá estar acessível e ser utilizado, com frequência, pela educadora.

¹⁵ Uma das estratégias commumente utilizadas passa por acompanhar a leitura ou a narração oral pela visualização do texto e pelo destaque das palavras efectuado pelo adulto, de um modo a que a criança perceba a direcionalidade que está a ter lugar da esquerda para a direita e de cima para baixo. A este propósito, veja-se a obra de Robin Campbell (1996), intitulada *Literacy in nursery education*.

*A dramatização lúdica de histórias propostas pela educadora ou sugeridas pelas crianças, assim como todas as actividades de diálogo a propósito daquilo que se ouve e/ou se representa constituem também actividades susceptíveis de enriquecerem a ainda reduzida “competência enciclopédica” da criança.

*De facto, se, em virtude da sua curta experiência vital, a criança constitui, em termos semióticos, um pré-leitor ainda virgem, importa que o jardim de infância lhe proporcione momentos múltiplos e diversificados de encontro com o grafismo e a iconicidade do texto, assim como com a sonoridade das palavras, de forma a contribuir para a expansão e enriquecimento do seu conhecimento do mundo.

*Ora, tal expansão pode largamente ser conseguida através da chamada literatura infantil, quer na sua dimensão oral quer na sua dimensão escrita. Efectivamente, propondo a construção de universos simbólicos ligados, com frequência, à imaginação, à fantasia e ao prazer lúdico, estes textos possibilitam aos seus destinatários, num momento etário ainda bastante precoce, adquirirem conhecimentos diversificados acerca de quadros de referência intertextuais cuja utilidade se revelará bem pertinente mais tarde. De facto, através do contacto com uma miríade de textos, a criança aprenderá a reconhecer e a prever determinados comportamentos interpretativos que os textos exigem dos seus “leitores-modelo”, manifestando uma maior à-vontade na sua leitura e interpretação posteriores. Por exemplo, ela aprende que, em qualquer história infantil, é comum existirem duas classes de indivíduos em situações dicotomicamente opostas: aqueles que desempenham o papel de bons, e que são premiados no final da história, e os maus, os quais, podendo parecer sair vencedores, são sempre objecto de castigo ou de punição no final. Ora, este conhecimento só se adquire através de múltiplas leituras e é ele que permite que determinados leitores, perante os constrangimentos dos textos, manifestem comportamentos diferenciados: enquanto que alguns, não conhecedores do esquema básico da história, se podem surpreender ou iludir, formulando hipóteses de sentido narrativamente não pertinentes ou infelizes, outros - aqueles que, na sua infância e juventude, contactaram activamente com textos, lendo ou ouvindo ler histórias - , estão mais aptos a, com sucesso, ler e interpretar qualquer texto, uma vez que possuem uma “competência enciclopédica” mais desenvolvida e alargada.

*Por outro lado, enquanto arquivo vivo da experiência cultural humana, a literatura infantil proporciona à criança uma expansão do seu horizonte de expectativas e a oportunidade de crescimento e de desenvolvimento da sua capacidade de diálogo com outras culturas e com sistemas de valores alternativos ao seu: por ela - e pensamos, em particular, na presença do maravilhoso e da fantasia - , a criança é sensibilizada para a existência positiva da diferença, compreendendo que o mundo pode ser percebido de múltiplas formas, as quais, apesar da sua diferença e diversidade, são igualmente legítimas e importantes na própria definição do homem e no seu processo de estabelecimento de relações intersubjectivas.

*Em suma, somos de opinião que, pelos aspectos *supra* mencionados, a educação infantil constitui uma *mais-valia* extremamente relevante cujo usufruto se tornará largamente patente quando a criança iniciar a aprendizagem formal das técnicas da leitura. De facto, revelando-se susceptível de aumentar, de forma qualitativa, a “competência enciclopédica” da criança, ela pode, de modo decisivo, potencializar o seu êxito escolar e social futuros.

*Referências:

- *Campbell, Robin (1996) *Literacy in nursery education*, Staffordshire: Trentham Books.
- *Carpenter, P. A. & M. A. Just (1977) "Reading comprehension as eyes see it" in M. A. Just; Carpenter (Eds.), *Cognitive processes in comprehension*, Hillsdale: LEA.
- *Cuetos Vega, Fernando (1990) *Psicología de la lectura. (Diagnóstico y tratamiento)*, Madrid: Editorial Escuela Española.
- *Eco, Umberto (1983) *A leitura do texto literário*, Lisboa: Presença.
- *Eco, Umberto (1990) *The limits of interpretation*, Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.
- **Educación y biblioteca. Revista mensual de documentación y recursos didácticos*, año 12, nº 112, Madrid, Mayo 2000.
- *Foucambert, Jean; Michèle Proux & Michel Violet (1980) "Préface", in Frank Smith (Ed.), *Comment les enfants apprennent à lire. Ce que nous révèle la psycholinguistique*, Traduction et adaptation par Michèle Proux, Paris: Editions Retz.
- *Goodman, Kenneth S. (1980) "Universaux psycho-linguistiques et processus de lecture" in Frank Smith (Ed.), *Comment les enfants apprennent à lire. Ce que nous révèle la psycholinguistique*, Traduction et adaptation par Michèle Proux, Paris: Editions Retz.
- *Holmes, Deborah Lott & Frank Smith (1980) "L'indépendance de l'identification des lettres, des mots et du sens en lecture", in Frank Smith (Ed.), *Comment les enfants apprennent à lire. Ce que nous révèle la psycholinguistique*, Traduction et adaptation par Michèle Proux, Paris: Editions Retz.
- *Kristeva, Julia (1970) *Le texte du roman. Approche sémiologique d'une structure discursive transformationnelle*, Paris: Seuil.
- *Peirce, Charles Sanders (s/d) *Semiótica e filosofia.*, São Paulo: Cultrix.
- *Quillian, Ross (1968) "Semantic memory", in M. Minsky (Ed.) *Semantic information processing*, Cambridge: M.I.T. Press.
- *Sequeira, Fátima (1989) "Psicolinguística e leitura", in Fátima Sequeira & Inês Sim-Sim (Eds.) *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura*, Braga: Instituto de Educação-Universidade do Minho.
- *Smith, Frank (1980) *Comment les enfants apprennent à lire. Ce que nous révèle la psycholinguistique*, Traduction et adaptation par Michèle Proux, Paris: Editions Retz.
- Smith, Frank (1986) *Devenir lecteur*, Traduction par Claudine Rosselet et Édouard Rosselet, Paris: Armand Colin / Bourrelier.
- *Vigner, Gérard (1979) *Lire: du texte au sens. Éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*, Paris: CLE International.

AMEI

<http://www.waece.com>
info@waece.com