

Referência:

LEFFA, Vilson Jose. Fatores da Compreensão Na Leitura. Cadernos do IL, Porto Alegre, v.15, n.15, p.143-159, 1996

FATORES DA COMPREENSÃO NA LEITURA

Vilson J. Leffa, UCPEL

introdução

O processo da leitura envolve vários aspectos, incluindo não apenas características do texto e do momento histórico em que ele é produzido, mas também características do leitor e do momento histórico em que o texto é lido. O resultado do encontro entre leitor e texto não pode ser descrito, portanto, a partir de um único enfoque. Uma descrição completa do processo da compreensão deve levar em conta, no mínimo, três aspectos essenciais: o texto, o leitor e as circunstâncias em que se dá o encontro.

Historicamente, no entanto, o estudo da compreensão de leitura tem se caracterizado pela predominância de um ou outro extremo do processo, enfatizando ora o texto ora o

leitor, como fator essencial da compreensão. Cada um desses enfoques pressupõe uma explicação diferente para os fatores que intervêm na compreensão. Quando se privilegia o texto, por exemplo, pressupõe-se que a melhoria na compreensão depende de qualidades intrínsecas do texto e que, na medida em que se modificam essas qualidades, está-se modificando os níveis de compreensão do leitor. Quando se privilegia o leitor, pressupõe-se que a compreensão do texto aumenta na medida em que se desenvolve no leitor as habilidades gerais da leitura.

O objetivo deste trabalho é fazer um levantamento dos fatores que mais contribuem para a compreensão do texto, de acordo com pesquisas publicadas na última década. Na medida em que esse levantamento sugere uma divisão entre texto e leitor, parte-se, para fins didáticos, dessa dicotomia. O pressuposto é de que, todas as demais variáveis sendo iguais, há textos mais e menos compreensíveis do que outros como há também

leitores mais e menos proficientes do que outros. Isso se deve a presença ou ausência de certos atributos, considerados aqui como fatores de compreensão, tanto em textos como em leitores.

As implicações pedagógicas desse levantamento são óbvias. Na medida em que se é capaz de destacar os fatores mais e menos importantes para a compreensão de leitura, está-se dando pistas ao professor sobre como atuar com seus alunos leitores. Pretende-se finalmente não apenas dar essas pistas mas também sugerir algumas estratégias para sua implementação em sala de aula.

O Papel do Texto: visão Micro

O enfoque no texto teve seu maior impacto nas décadas de 50 e 60 nos Estados Unidos. São principalmente dessa época as fórmulas de inteligibilidade ("readability formulae"), as antologias básicas ("basal readers"), e, no ensino da segunda língua, os livros de textos simplificados.

O texto inteligível era aquele que apresentava um vocabulário comum, medido pelo critério de extensão da palavra e uma estrutura simples, medida pelo critério do tamanho da frase. Como em inglês as palavras mais freqüentes e comuns da língua são geralmente monossilábicas, foi fácil criar fórmulas relativamente simples que eram capazes de avaliar sem grande esforço o grau de inteligibilidade de um texto (Dale & Chall, 1948; Flesch, 1951; Fry 1968). O pressuposto básico era de que mesmo conceitos complexos podiam ser expressos em linguagem simples, usando vocabulário comum, frases curtas e a voz ativa do verbo.

Uma análise dos livros paradidáticos publicados nos Estados Unidos para a leitura dos alunos de primeiro e segundo graus mostra que esses critérios de escolha do léxico e estrutura eram seguidos à risca pelas editoras. Os textos eram rigorosamente moldados para cada série do currículo, levando o aluno, num processo lento e gradual, sem sobressaltos, de textos extremamente

simples para textos considerados mais difíceis, sem qualquer sobreposição entre um ano letivo e outro.

Na área da segunda língua, predominaram os livros de vocabulário graduado e estrutura simplificada. O texto original era alterado no léxico e na sintaxe até supostamente atingir o nível de compreensão do aluno.

Os seguintes exemplos, extraídos de Royds-Irmak (1975, p.9), mostram as alterações feitas num texto considerado mais acadêmico, e supostamente menos compreensível, para torná-lo menos autêntico e, supostamente, mais compreensível para o leitor de inglês como segunda língua:

Texto original:	Texto simplificado:
Natural rubber is obtained from natural rubber	People get natural rubber
Humid climate	Wet weather
Satisfy the requirements	Meet the needs
Synthetic rubber	Man-made rubber

Embora houvesse alguma preocupação com a contextualização no ensino do vocabulário e fórmulas simplistas baseadas apenas nas estatísticas de frequências de

palavras já fossem condenadas (Flesch, 1946), a idéia predominante era de que o grau de compreensão alcançado pelo leitor dependia das características do texto. A resposta dada por Flesch (1953) em seu famoso livro *Why Johnny can't read* (Por que Joãozinho não sabe ler) era de que Johnny não sabia ler porque os textos eram, de um modo ge-ral, muito mal escritos.

A preocupação com a clareza de estilo — o lema da época era, copiando Anatole France, "primeiro a clareza, depois a clareza e, por fim, a clareza" — extrapolou os manuais esco-lares de redação e atingiu até trabalhos escritos por jorna-listas e escritores profissionais. Artigos e livros já publicados foram rescritos e publicados novamente. O *Reader's Digest*, traduzido para o português como *Seleções do Readers' Digest*, tornou-se um dos periódicos mais populares do mundo, recortando, remontando e condensando trabalhos originais editados anteriormente.

Esse período de preocupação com o texto como fator de

compreensão, pelo enfoque dado ao vocabulário e à estrutura da frase, pode ser caracterizado por sua limitação à mi-croestrutura do texto. O interesse estava primordialmente centrado no vocabulário, baseado no pequeno paradoxo de que esse vocabulário devia ser constantemente aumentado pelo leitor — eram comuns as seções do tipo "Enriqueça seu voca-bulário" — mas severamente inibido por parte do autor. Ainda hoje, manuais de estilo usados para revisar textos em inglês, alertam, por exemplo, que o termo "acquire" é presunçoso e deve ser substituído por "get". Em termos de estrutura, a preocupação principal é com o tamanho da frase e a forma passiva do verbo. A re-lação autor-leitor e o papel desempenhado por cada um num determinado texto são, via de regra, ignorados.

As fórmulas de leitura tem gerado divergências que permanecem até hoje entre os teóricos da leitura. O'Hear & Ramsey (1990), por exemplo, mostraram que não há relação en-tre um texto avaliado como difícil pelos

leitores e os re-sultados obtidos com fórmulas de inteligibilidade. Os auto-res argumentam que fatores não detectados pelas fórmulas, tais como localização do tópico frasal no texto, o uso de exemplos e a repetição de informação importante podem explicar essa falta de correlação.

Ulijn & Strother (1990) num estudo com falantes nativos e não-nativos da língua inglesa mostraram que a complexidade sintática da frase não afeta a compreensão de textos técnicos. Usando textos autênticos e simplificados da área de ciências da computação, os autores não acharam diferença significativa entre um tipo de texto e outro, quer na compreensão do texto, quer na velocidade de leitura.

Anderson & Davison (1986) argumentam que as fórmulas de inteligibilidade, ainda que sob certas circunstâncias possam prever o nível de dificuldade de um texto, não são as formas mais adequadas de se avaliar a compreensão que leitores individuais podem ter de um

determinado texto. As altas cor-relações encontradas com base na complexidade do vocabulário e da sintaxe são, segundo os autores, um subproduto de modelos estatísticos inadequados que exageram o papel dos fatores lingüísticos na compreensão. Características do leitor e do texto que não podem ser medidas pelas fórmulas são mais importantes.

As críticas mais fortes contra as fórmulas argumentam que elas tornam os livros didáticos monótonos e tolhem a criatividade dos autores. Alguns até defendem que a própria clareza de estilo nem sempre é uma qualidade desejável. O burocrata que escreve uma carta de recomendação sem usar o jargão adequado ou o publicitário que prepara um anúncio sem dar duplo sentido ao texto pode acabar perdendo o emprego (Lanham, 1974). O livro didático que pretende preparar para a vida pode estar fazendo o contrário quando insiste na simplicidade da linguagem não só deixando o aluno despreparado mas até matando seu interesse:

E as coisas que são consideradas essenciais a um livro didático - impessoalidade, parágrafos numerados e rotulados, estilo óbvio, questões de compreensão no fim do capítulo - não são a morte? A Idade das Trevas, parece, era o tempo em que as pessoas liam livros didáticos e pensavam que era literatura (Charles Horton Cooley, *Life and the student*, citado em Lanham, 1974) (Traduzido).

É muito difícil rebater as críticas feitas às fórmulas de inteligibilidade, principalmente do ponto de vista teórico. Conforme ressaltam Anderson & Davison (1986), qual-quer pessoa pode escrever um texto totalmente ininteligível mas com alto grau de compreensão segundo as estatísticas; basta alinhar palavras simples em frases curtas ainda que completamente desconexas. Mesmo assim, existem vários defensores. Fry (1986), por exemplo, rebate as críticas feitas às fórmulas, principalmente sob o argumento de que elas são amplamente usadas, produzindo livros, jornais, revistas e contratos mais legíveis. Tanto sucesso, durante tanto tempo deve ter uma explicação.

No Brasil, as fórmulas de inteligibilidade são inexis-

tentes, provavelmente pelas características da língua portuguesa, que não se adaptam às normas, estabelecidas para a língua inglesa, e também pela inexistência de estudos de frequência de ocorrência de palavras. Isso parece ter levado a questão ao outro extremo. Um teste do tipo cloze que realizamos informalmente com livros para o ensino da língua portuguesa, publicados por uma grande editora, mostrou a necessidade de um critério mais adequado na escolha dos textos. Volumes para uso em série anteriores apresentavam textos de compreensão mais difícil do que os volumes para as séries posteriores. Uma das coleções examinadas (Ferreira, 1983, p.19), por exemplo, tinha para a quinta série primária um trecho de Simões Lopes Neto que produziu no cloze resultados abaixo do nível normal de compreensão, mesmo para alunos universitários.

o papel do texto: Visão macro

A preocupação com o léxico e a estrutura sintática da

frase continua nos estudos atuais, mas dentro de uma abordagem maior, em que se evoluiu da microestrutura para macroestrutura do texto. O texto passa a ser visto mais no seu todo do que nas suas partes e a compreensão não é apenas um processo linear, onde se apreende seqüencialmente pequenas porções do texto, mas também um processo de visualização global, com apreensão não-linear de segmentos selecionados. Chegase ao todo não apenas através de um movimento uniforme pela página impressa mas também através de saltos. O uso de recursos tipográficos (negrito, itálico, etc.), intertítulos, quadros, ilustrações, destaques dos principais pontos do texto, usados nos periódicos modernos, facilita essa abordagem não-linear do texto. Esses recursos envolvem, essencialmente, aspectos de apresentação gráfica.

Existem também recursos internos de estruturação dos textos, que independem de sua apresentação gráfica, mas que podem facilitar ou dificultar sua compreensão. O texto pode ser sensível ou insensível ao leitor

(respectivamente "considerate" e "inconsiderate" em inglês). O texto sensível apresenta características que parecem facilitar a compreensão, tais como a proximidade na anáfora, o uso de conectivos entre as orações, a preferência por definições explícitas ou a apresentação de informações completas.

Em termos de apresentação gráfica, estudos têm demonstrado, por exemplo, que o uso de intertítulos facilita a compreensão (Farnan, 1992), principalmente quando os sujeitos não possuem conhecimento prévio do assunto (Wilhite, 1989). As ilustrações, principalmente com textos complexos, aumentam não só a compreensão mas também a retenção (Hayes e Henk, 1986). O uso de determinados organizadores gráficos pode facilitar a compreensão de relações na leitura (Robinson e Schraw, 1994). De um modo geral, percebe-se que o uso de recursos gráficos é mais importante quando o conteúdo do texto é de apreensão mais difícil pelo leitor, o que sugere a existência de um mecanismo de compensação

entre formas de apresentação e conteúdo.

Em termos de estruturação de textos, nota-se que, sob iguais condições, alguns tipos de textos proporcionam melhor compreensão do conteúdo do que outros. O texto narrativo produz escores mais altos em testes de compreensão do que o texto expositivo, por exemplo (Maria e Johnson, 1989).

A organização interna do texto é outro fator significativo na compreensão. O uso de marcadores textuais que salientam o conteúdo e as relações entre as partes produzem textos mais compreensíveis (Spyridakis, 1989), do mesmo modo que a organização discursiva do texto (ex.: ordem cronológica da narrativa versus ordem psicológica). O texto mais canônico (ordem cronológica), de um modo geral, tende a ser facilmente compreendido (Ohtsuka e Brewer, 1989).

O Papel do Leitor: visão compartilhada

A leitura pode também ser vista como um processo de in-

teração, quer seja entre o leitor e o texto, ou o leitor e o autor. Ao produzir o texto, o autor tem em mente um determinado leitor e escreve baseado nas pressuposições que faz desse leitor. O leitor, por sua vez, reage ao texto baseado na visualização que faz do autor. Autor e leitor ficam inseridos dentro de um mundo cultural e ideológico do qual podem ter uma consciência maior ou menor. O pesquisador que faz o relato de sua experiência para uma comunidade restrita de colegas pode ter repetido o processo tantas vezes que já automatizou muitas das pressuposições que faz sobre seus leitores. O mesmo autor quando decide produzir um texto didático para alunos do segundo grau precisa estar mais consciente do mundo conceitual de seus novos leitores, fazendo adaptações para a apresentação do assunto, estruturação sintática das frases e definição da terminologia.

Dentro desta visão, a compreensão de um texto não depende das características intrínsecas do mesmo mas do

co-nhecimento prévio compartilhado entre autor e leitor.

Temos dentro de nós uma representação do mundo e compreender um texto é relacionar elementos dessa representação com elementos do texto. O texto será mais ou menos compreensível, não porque apresenta um vocabulário mais ou menos difícil, mas porque apresenta uma realidade que está mais ou menos próxima da nossa representação dessa mesma realidade. Não se entende um texto cujo assunto se desconhece, ainda que escrito com palavras simples e de alta frequência no cotidiano. O papel do leitor na compreensão do texto tem sido estudado por vários pesquisadores, de diferentes áreas de conhecimento. Três dessas áreas merecem ser destacadas: psicologia, educação e crítica literária. Na área da psicologia, o trabalho pioneiro de Bartlett (1932) sobre a lembrança mostrou que as pessoas não são capazes de recordar o que vêem, mas o que percebem — e o que percebem está condicionado a aspectos culturais e ideológicos, que determina uma visão pessoal da

realidade. Ao ouvir, por exemplo, uma história tirada de uma cultura estranha a sua, o sujeito reconta a história adaptando-a à sua cultura, incorporando características ideológicas pertinentes a sua percepção da realidade, que não estavam na história original.

Na área da educação, as idéias de Piaget (Nicolas, 1978), Bruner (1976) e Ausubel (1980), ainda que abordando o processo de aprendizagem de diferentes ângulos, sugerem para a leitura o mesmo ponto comum da necessidade de interação entre o leitor e o texto. Piaget enfatiza a importância do mecanismo de interação entre o indivíduo e o meio, que pode ocorrer tanto pelo processo de assimilação (não há estranhamento entre sujeito e ambiente) como pelo processo de acomodação (há um pequeno estranhamento e o sujeito se adapta para poder interagir).

Bruner vê a interação através de categorias, que o indivíduo constrói para interpretar os dados da realidade.

As categorias permitem não só reduzir a complexidade

do ambiente (a categoria "casa" engloba tudo que está contido no conceito que o indivíduo tem de casa) mas também facilita o reconhecimento de dados da realidade (quando se tem um conceito de casa pode-se mais facilmente distingui-la de uma cabana).

Ausubel ressalta a importância do que ele chama de subsunções ("subsumers"). Os subsunções podem ser definidos como conceitos que já estão presentes na estrutura cognitiva do indivíduo e que têm a capacidade de incorporar outros conceitos presentes no ambiente. É apenas na medida em que o indivíduo incorpora em sua estrutura cognitiva os dados da realidade que ele pode interagir significativamente com esses dados.

Na área da crítica literária, a Estética da Recepção, tem também enfatizado o papel do leitor como um dos polos mais importantes da literatura. A literatura para existir deve acontecer no leitor e a própria história da literatura pode ser feita mais pelas leituras feitas pelos leitores do que pelas obras produzidas pelos escritores (Jauss, 1970).

A ênfase no leitor pressupõe o leitor de algum modo competente. Assim, para ler um texto literário, o leitor deve possuir, segundo Fish (1980, p. 86-87), competência lingüística — incluindo léxico, sintaxe e registros da língua — e competência literária — desde figuras de estilo até diferentes gêneros.

o papel do Leitor: visão da pesquisa

Podemos classificar os estudos publicados sobre a contribuição do leitor na compreensão do texto em duas categorias: (1) trabalhos que enfatizam o domínio cognitivo e (2) trabalhos que enfatizam o domínio afetivo. No domínio cognitivo destacam-se aspectos como o conhecimento prévio do assunto, conhecimento da língua e capacidade de raciocínio. Entre os aspectos do domínio afetivo podem ser destacados o interesse pelo tópico, a atitude e o empenho.

No domínio cognitivo, tem recebido destaque especial a importância do conhecimento prévio. Esse conhecimento

inclui dois aspectos importantes, conhecimento do assunto e conhecimento da língua.

O conhecimento prévio do assunto é geralmente visto como um fator decisivo na compreensão do texto (Perkins & Parish, 1988; Alexander & Kulikowich, 1991; Griffin & Stevenson, 1992; Raymond, 1993; Kintsch, 1994), afetando os escores nos testes de leitura e facilitando a compreensão de qualquer tipo de texto. Botta et al. (1993) demonstraram, por exemplo que textos jornalísticos que fornecem um background aos leitores, dando os antecedentes da notícia, são mais facilmente compreendidos do que os textos sem esse background. Day e Engelhardt (1983) mostraram que o conhecimento prévio é importante também por facilitar o uso de estratégias adequadas, tais como prestar mais atenção nos segmentos mais importantes do texto. O conhecimento prévio pode também compensar deficiências em outras áreas do processo da compreensão (Mudd, 1987).

Mohammed e Swales (1984), por exemplo, num estudo

com alunos estrangeiros lendo textos em inglês, descobriram que o domínio do conteúdo do texto foi mais importante para a compreensão do que o domínio da língua.

Em termos de conhecimento lingüístico, um aspecto importante para a compreensão é o domínio do vocabulário (Booth & Hall, 1994). A correlação entre escores de compreensão e extensão do vocabulário conhecido pelo leitor tem sido sempre altamente significativa. Estudos comparativos entre domínio da sintaxe e o domínio do léxico já há muito tem demonstrado a superioridade do léxico na compreensão.

A questão do conhecimento prévio do assunto e do domínio da língua — desde as diferenças dialetais (alunos que falam um dialeto não-padrão lendo um texto da língua padrão) até as diferenças de uma língua para outra (alunos lendo um texto numa língua estrangeira) — está também relacionada à questão cultural, considerada um fator importante na compreensão do texto. Os

resultados de vários estudos mostram que diferenças culturais — incluindo dialeto, raça, sexo ou língua — afetam a compreensão (Henk e Stahl, 1988; Chihara et al., 1989).

O interesse e a atitude são também fatores importantes na compreensão do texto. Uma atitude positiva em relação à leitura produz escores mais altos (Smith, 1990). O interesse, quando genuíno, é também um fator importante (Baldwin, 1985; John & Davis, 1990); quando gerado artificialmente, no entanto, pode prejudicar a compreensão (Wade, 1990). Glazer (1991) destacou a importância do envolvimento emocional como fator de sucesso na leitura e Henk et al. (1994) mostraram que o envolvimento do aluno pode ser um fator mais importante na interpretação de um texto do que o conhecimento prévio do assunto.

Leffa (1990) investigou a relação entre compreensão de leitura e habilidade de raciocínio — definida como a capacidade de (1) fazer inferências de situações e dados

disponíveis, (2) estabelecer relações entre pessoas e objetos, (3) prever as conseqüências de um determinado conjunto de fatos. Os resultados mostraram que os sujeitos que possuíam maior capacidade de raciocínio compreendiam melhor os textos lidos do que aqueles que possuíam maior domínio da língua.

O empenho ou motivação para a realização também foi investigado por Leffa (1991). Os resultados sugerem que o empenho na tentativa de entender o texto já é um fator positivo para a compreensão.

Entre os fatores relacionados ao leitor e que parecem desempenhar um papel significativo na compreensão do texto estão, portanto, não apenas fatores do domínio cognitivo (conhecimento prévio do tópico, familiaridade com os aspectos culturais, conhecimento da língua, capacidade de raciocínio) mas também fatores do domínio afetivo (interesse, atitude, empenho)

o papel do professor: visão pedagógica

Um pressuposto básico na teoria da leitura é de que

muitos dos processos da compreensão são, em maior ou menor grau, conscientemente executados pelos leitores proficientes, e que, portanto, podem ser explicitados aos leitores menos fluentes. Essa explicitação pode ser feita pelos leitores que dominam esses processos de compreensão, incluindo, obviamente o professor.

A importância do professor foi demonstrada por Flood et al. (1989), num estudo em que comparou a atividade do professor com as características do texto. Os resultados mostraram que os alunos compreenderam melhor um texto considerado difícil lido com a ajuda do professor do que um texto considerado fácil, lido sem sua orientação.

A importância do professor é ainda maior com alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura.

Esses alunos para aprender a ler precisam de mais instrução do que os outros, com ênfase especial no processo (ex.: como achar a idéia central do parágrafo).

Fatores críticos identificados pelos pesquisadores nesses casos incluem conhecer bem o aluno, desenvolver os

aspectos socializadores da aprendizagem, relacionar a leitura com o mundo real e integrar a atividade da leitura com o resto das atividades curriculares (Day & Zajakowski, 1991; Kern, 1992; Reid et al., 1993) .

A atividade de facilitação da leitura pode envolver várias estratégias, incluindo, entre as mais pesquisadas, o uso de perguntas. Essas perguntas podem ser feitas pelo professor, pelo texto que está sendo lido e pelo próprio leitor.

Podem também ser feitas antes, durante ou após a leitura. Schmidt (1989) estudou diferentes métodos de perguntas e concluiu que não só a maneira como é feita a pergunta mas também sua localização durante a leitura tem um efeito sig-nificativo sobre a compreensão. As perguntas podem também ajudar o leitor a acionar o conhecimento prévio adequado (Thorton, 1989). Os próprios alunos podem ser treinados a fazer perguntas sobre o texto a ser lido com ganhos signifi-cativos para a compreensão (Lonberger, 1989).

Para leitores principiantes, o uso de indicações no texto

para demarcar as unidades sintáticas (Rasinski, 1990), e a apresentação de ilustrações em textos mais complexos (Hayes & Henk, 1986) são condições facilitadoras. O uso de mapas conceituais, pelo envolvimento que proporciona ao leitor, também é uma estratégia facilitadora da compreensão (Johnson et al., 1987; Moreira, 1994).

Conclusão

A leitura é um processo complexo que envolve diferentes fatores. Para ler e compreender um texto, o leitor usa de muitos subprocessos, variando desde o nível inconsciente do processamento gráfico até o nível altamente consciente da atenção, exigida em tarefas como a monitoração da própria compreensão. O leitor precisa também orquestrar todos esses subprocessos adequadamente, permitindo uma troca constante de informação entre os níveis, a fim de que diferentes subprocessos possam ser incorporados no processo maior da

com-preensão.

O levantamento feito em estudos publicados recentemente mostra que a compreensão da leitura envolve diversos fatores. Esses fatores podem ser divididos em três grandes grupos: (1) relativos ao texto, (2) relativos ao leitor e (3) relativos à intervenção pedagógica.

Entre os fatores relativos ao texto, destacam-se, tradicionalmente, a legibilidade (apresentação gráfica do texto) e a inteligibilidade (uso de palavras frequentes e estruturas sintáticas menos complexas). Modernamente, tem-se destacado a organização do texto, coesão, coerência, o conceito do texto sensível ao leitor ("considerate") como fatores facilitadores da compreensão.

Os fatores relativos ao leitor tem sido os mais estudados. Dentre esses fatores destacam-se: o levantamento e uso de estratégias adequadas, fatores psicológicos como a inteligência, o interesse e a atitude em relação à leitura.

O conhecimento prévio do leitor, quer em relação ao tópico, incluindo-se aí aspectos culturais e ideológicos, quer em relação à língua, incluindo conhecimento do vocabulário, têm sido igualmente estudados.

Em termos de intervenção pedagógica há atualmente uma preocupação maior com o processo do que com o produto da leitura. Destaca-se o que acontece durante a leitura, ou mesmo antes. Fazer perguntas e levar o próprio aluno a questionar sua leitura tem sido a técnica mais usada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDER, Patricia A. & KULIKOWICH Jonna M. Domain knowledge and analogic reasoning ability as predictors of expository text comprehension. *Journal of Reading Behavior*, v. 23, n. 2, p. 165-190, 1991.

ANDERSON, Richard C. & DAVISON, Alice. *Conceptual and empirical bases of readability formulas*. Urbana: Illinois University, Center for the Study of Reading, 1986 [Technical Report No. 392].

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D., HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. (trad.) Rio: Interamericana, 1980.

BALDWIN, R. Scott et al. Effects of Topic Interest and Prior Knowledge on Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, vol. 20, p. 497-504, 1985.

BARTLETT, Frederic. *Remembering; a study in experimental and social psychology*. Cambridge: University Press, 1961. [Originalmente publicado em 1932]

BOOTH, James R; HALL, William S. Role of the cognitive internal state lexicon in reading comprehension. *Journal of*

Educational Psychology; v. 86, n. 3, p. 413-422, 1994.

BOTTA, Renee et al. Does shorter mean easier to understand? A study of comprehension of USA today information stories. Trabalho apresentado no 76th Annual Meeting of the Association for Education in Journalism and Mass Communication (Kansas City, MO, August 11-14, 1993). ERIC Clearing House, ED361678.

BRUNNER, Jerome S. *O processo da educação*. (trad.) São Paulo: Nacional, 1976.

CHIHARA, Tetsuro et al. Background and Culture as Factors in EFL Reading Comprehension. *Language Testing*, vol. 6 p. 143-151, 1989.

DALE, Edgar & CHALL, Jeanne S. A Formula for predicting readability. *Educational Research*, vol. 27, p. 11-20, 28, 1948.

DAVEY, Beth e KAPINUS, Barbara A. Prior Knowledge and Re-call of Unfamiliar Information: Reader and Text Factors. *Journal of Educational Research*, vol. 78, p.147-151, 1985.

DAY, Jeanne D. e ENGELHARDT, Jean. *The interaction of knowledge and text structure on the ability to identify main ideas on texts*. Relatório, ERIC Clearing House, ED251787, 1983.

DAY, Jeanne D. & ZAJAKOWSKI, Amy. Comparisons of learning ease and transfer propensity in poor and average readers. *Journal of Learning Disabilities*, v. 24, n. 7, p. 421-426, 433, 1991.

FARNAN, Jacqueline. *Mapping: Organizing news stories for improved readability. Does it work?* Trabalho apresentado no 75th Annual Meeting of the Association for Education in Journalism and Mass Communication (Montreal, Quebec, Canada, August 5-8, 1992). ERIC Clearing House, ED349545, 1992.

FERREIRA, Reinaldo Mathias. *Estudo dirigido de português*. 5a. Série, Primeiro Grau, 16 ed. São Paulo: Ática.

FLESCHE, Rudolf. *How to test readability*. New York: Harper, 1951.

FLOOD, James et al. Reading comprehension performance: the effects of teacher presentations and text features. *Reading Research and Instruction*, vol. 29, p. 1-11, 1989.

FRY, Edward. A reading formula that saves time. *Journal of Reading*, vol. 11, p. 513-516, 575-578, 1968.

FRY, Edward. A second look at the validity of readability. Trabalho apresentado no 31st ANNUAL MEETING OF THE INTER-NATIONAL READING ASSOCIATION, Philadelphia, 1986.

GLAZER, Susan M. Behaviors reflecting emotional involvements during reading and writing activities. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, v. 7, n.3, p. 219-

230, 1991.

GRAMMATIK IV. Reference Software International, 1989. [Software].

GRIFFIN, Jeffrey L. & Stevenson, Robert L. Influence of text and graphics in increasing understanding of foreign news context. *Newspaper Research Journal*, v. 13, n. 1-2, p. 84-99, 1992.

HAYES, David A. e HENK, William A. Understanding and remembering complex prose augmented by analogic and pictorial illustration. *Journal of Reading Behavior*. vol. 18, p. 63-78, 1986.

HENK, William A. e STAHL, Norman A. *Comparison-Contrast Text Structures and the College Developmental Reader*. Relatório, ERIC Clearing House, ED298452, 1988.

Henk, William A. The influence of readers' prior knowledge and level of involvement on ambiguous text interpretation: An extension study. *Reading Research and Instruction*. v. 32, n. 3, p. 1-12, 1993.

JAUSS, Hans Robert. *História literária como desafio à ciência literária*. (trad.) Rio: Martins, s. d. [Original alemão publicado em 1970].

JOHNS, Jerry & DAVIS, Susan J. Reading interests of middle school students. *Ohio Reading Teacher*, v. 24, n. 3, p. 47-50, 1990.

JOHNSON, Martha et al. Effects of a cloze story map on reading comprehension. Trabalho apresentado no 16TH ANNUAL CONFERENCE OF THE MID-SOUTH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. ERIC Clearing House, ED291072, 1987.

KERN, Richard G. Teaching second language texts: Schematic interaction, affective response and the directed reading-thinking activity. *Canadian Modern Language Review*, v. 48, n. 2, p. 307-325, 1992.

KINTSCH, Walter. Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist*; v. 49, n. 4, p. 294-303, 1994.

LANHAM, Richard A. *Style; an anti-textbook*. New Haven: Yale University Press, 1974.

LEFFA, Vilson J. Reasoning skills and reading comprehension. Trabalho apresentado no X Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa (ENPULI). Rio de Janeiro, Julho de 1990.

LEFFA, Vilson J. *Texto; Teoria e prática*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Línguas Modernas, 1991 [Relatório Técnico].

LONBERGER, Rosemary B. The effects of training in a self-

generated learning strategy on the prose-processing abilities of fourth and sixth graders. Trabalho apresentado no 12TH ANNUAL MEETING OF THE EASTERN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. ERIC Clearing House, ED310374, 1989.

MARIA, Katherine e JOHNSON, Joanne-Mons. Correcting misconceptions: Effects of type of text. Trabalho apresentado no 39th ANNUAL MEETING OF THE NATIONAL READING CONFERENCE, Austin, Texas, 1989.

MOREIRA, Marly Merker. In the search of the foreign language learner's autonomy: concept maps and learning how to learn. In: LEFFA, Vilson J. (org.) *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 1994. p. 25-35.

MUDD, Norma. Influences of the text and the reader's background knowledge upon responses to comprehension questions. *Reading*, vol. 21, p. 125-134, 1987.

NICOLAS, André. *Introdução ao pensamento de Jean Piaget*. (trad.) Rio: Zahar, 1976.

O'Hear, Michael F. & Ramsey, Richard N. *A comparison of readability scores and student perceptions of reading ease*. Relatório, ERIC Clearing House, ED321244, 1990.

OHTSUKA, Keisuke e BREWER, William F. *Discourse organization in the comprehension of narrative texts*. Technical Report no. 428. Center for the Study of Reading, University of Illinois at Urbana, 1988.

PERKINS, Kyle e PARISH, Charles. *What's wrong with reading comprehension tests?* Relatório, ERIC Clearing House, ED297305, 1988.

RAYMOND, Patricia M. The effects of structure strategy training on the recall of expository prose for university students reading French as a second language. Quebec: Laval University, International Center for Research on Language Planning, 1993. Relatório de pesquisa. ERIC Clearing House, ED367132.

REID, D. Kim et al. Teaching reading comprehension to special needs learners: What matters? *Intervention in School and Clinic*, v. 28, n. 4, p. 198-215, 1993.

ROBINSON, Daniel H.; SCHRAW, Gregory. Computational efficiency through visual argument: Do graphic organizers communicate relations in text too effectively? *Contemporary Educational Psychology*, v. 19, n. 4, p399-415, Oct 1994.

ROYDS-IRMAK, D. E. *Beginning Scientific English*. Nairobi: Nelson, 1975.

SCHMIDT, Mary. Method of questioning and placement of ques-

tions. *Learning Disability Quarterly*, vol. 13, p. 192-198, 1989.
SMITH, M. Cecil. The Development and Use of an Instrument for Assessing Adults' Attitudes toward Reading. *Journal of Research and Development in Education*, vol. 23 p. 156-161, 1990

SPYRIDAKIS, Jan. Signalling effects: Increased content retention and new answers (Part II). *Journal of Technical Writing and Communication*. vol. 19, p. 395-415, 1989.

THORNTON, Nancy et al. Deaf and hearing children's detection of logical inconsistencies in text. Trabalho apresentado no ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RE-SEARCH ASSOCIATION. ERIC Clearing House, ED311403, 1989.

ULIJN, Jan M. & Judith B. Strother. The effects of syntactic simplification on reading EST texts as L1 and L2. *Journal of Research in Reading*. vol. 13, p. 38-54, 1990.

WADE, Suzanne. *How Interest Affects Learning from Text*. Urbana, Illinois Univ. Center for the Study of Reading. 1990 (Technical Report No. 506.)

WILHITE, Stephen C. Headings and prior knowledge in the search and recall of text. Trabalho apresentado no 39th ANNUAL MEETING OF THE NATIONAL READING CONFERENCE, Austin, Texas, 1989.