

### Referência:

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. ; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) *O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

## Perspectivas no estudo da leitura Texto, leitor e interação social

Vilson J. Leffa, UCPEL

### Introdução

A pretensão deste trabalho é oferecer uma visão panorâmica do fenômeno cognitivo/social da leitura, com ênfase no processo da construção do sentido. Para fins de organização do texto, tenta-se classificar as diferentes linhas teóricas que tratam da leitura em três grandes abordagens: (1) as abordagens ascendentes, que estudam a leitura da perspectiva do texto, onde a construção do sentido é vista basicamente como um processo de extração; (2) as abordagens descendentes, com ênfase no leitor e que descrevem a leitura como um processo de atribuição de significados; e, finalmente, (3) as abordagens conciliadoras, que pretendem não apenas conciliar o texto com o leitor, mas descrever a leitura como um processo interativo/transacional, com ênfase na relação com o outro.

A pretensão maior é tentar reunir tudo isso num único capítulo e produzir um texto útil. A necessidade de ser econômico nos obrigará, às vezes, ao uso de algumas metáforas, principalmente quando tratamos das relações entre o texto e o leitor. Assim, vemos o texto como uma rede colocada na base do processo, pretensamente protegendo o leitor na eventualidade de uma queda; acima do texto, vemos o leitor, pairando em algum lugar do espaço, assumindo riscos maiores ou menores nas suas evoluções, com maior ou menor grau de confiança na segurança da rede. Mostrar que o leitor não está sozinho diante do texto, mas faz parte de uma comunidade consumidora de textos, é o objetivo maior deste trabalho. Descer à rede do texto é a parte mais perigosa deste projeto, com a descrição de detalhes não muito agradáveis. Trata-se,

porém, de uma incursão necessária. Muito do que acontece em nossa mente quando lemos está abaixo da superfície da consciência, onde as tarefas são executadas de modo extremamente rápido e automático, no que se convencionou chamar de processamento em paralelo. Trabalha-se com muitas hipóteses e poucas certezas neste nível mais profundo, mas é um ponto de partida necessário, principalmente por compor a imensa base inconsciente do que poderíamos chamar de iceberg da leitura.

Acima do texto, portanto, está o leitor. Quando, na teoria da leitura, põe-se a ênfase no leitor, concentra-se basicamente em algo que acontece na mente desse leitor. A construção do significado não é feita a partir do texto, num processo de extração, mas a partir do leitor, que não extrai do, mas atribui ao texto um significado. Poderíamos dizer que é um processo ilusoriamente consciente de compreensão do texto. O leitor pode ter consciência de estar fazendo uma coisa — vendo, por exemplo, um determinado significado no texto — quando na realidade pode estar fazendo outra: atribuindo um significado, que segundo um outro leitor pode ou não estar presente no mesmo texto (definindo aqui, cautelosamente, a ilusão como a discordância entre o que um leitor vê e outro não).

Finalmente, no fim do processo, temos a presença do outro. O encontro do outro na leitura pode levar algum tempo. Há aprendizes do ofício, leitores de triste figura, que ficam presos às grades do texto ou do mundo individual que construíram e são incapazes de se libertar. Outros, no entanto, partem para a busca e chegam, mais cedo ou mais tarde, ao momento da revelação. Na área da literatura, a revelação pode ser precedida de vários indícios, de encontros ocasionais e troca de olhares com o autor do texto, até chegar aquelas noites em claro que se passa na companhia de um livro. Na área acadêmica, a revelação dá-se pela aprendizagem das regras de convivência de um grupo social, geralmente composto de um grupo de pessoas interessadas num determinado assunto — o que Swales (1990) chama de comunidade discursiva. A leitura deixa de ser um encontro furtivo com o texto ou consigo mesmo para ser um encontro permanente com o outro. O leitor passa finalmente da categoria de excluído para a de participante.

O que se pretende é descrever a leitura como um processo de interação. Parte-se do princípio de que para haver interação é necessário que haja pelo menos dois elementos e que esses elementos se relacionem de alguma maneira. No processo da leitura, por exemplo, esses elementos podem ser o leitor e o

texto, o leitor e o autor, as fontes de conhecimento envolvidas na leitura, existentes na mente do leitor, como conhecimento de mundo e conhecimento lingüístico, ou ainda, o leitor e os outros leitores. No momento em que cada um desses elementos se relaciona com o outro, no processo de interação, ele se modifica em função desse outro. Em resumo, podemos dizer que quando lemos um livro, provocamos uma mudança em nós mesmos, e que essa mudança, por sua vez, provoca uma mudança no mundo.

A opção pela abordagem interativa, neste trabalho, leva também em consideração aspectos que poderíamos chamar de psicológicos, pedagógicos e necessários para a teoria da leitura. Entre os aspectos psicológicos está a tradição interativa na explicação da aprendizagem, em geral, e da compreensão, em particular — destacando-se, entre outros, a percepção do mundo através de categorias, segundo Kant, os processos de acomodação e assimilação de Piaget (1971), o papel do conhecimento prévio na memória, demonstrado por Bartlett (1932), a idéia de Wittgenstein de que compreender é relacionar, bem como as inúmeras experiências realizadas pelos pesquisadores da Teoria de Esquemas (Ex.: Rumelhart, 1981) — demonstrando a importância dos mecanismos de interação entre o conhecimento antigo e os dados do texto. Na pedagogia da leitura, também, o pressuposto interativo perpassa diferentes linhas teóricas, desde abordagens psicolingüísticas (Ex. Leffa, 1996a), até propostas voltadas para as questões de gênero (Ex.: Motta-Roth, 1998) e para os aspectos sociais da leitura (Ex.: Moita Lopes, 1996).

O argumento mais forte, no entanto, pelo uso aqui da abordagem interativa é o pressuposto de que ela é necessária para uma explicação adequada e completa da leitura. Essa explicação deve envolver não apenas aspectos essenciais do texto, do leitor e da comunidade discursiva em que o outro está inserido, mas também de que modo esses aspectos se autoinfluenciam. A abordagem interativa, na medida em que perpassa diferentes linhas teóricas, permite o estudo dos vários elementos que compõem a leitura, de maneira distribuída e equilibrada, evitando a centralização num único foco de interesse.

Ao examinar o processo da leitura de três perspectivas básicas — o texto, o leitor e a comunidade — não se parte de elementos isolados para a análise do processo, mas de perspectivas diferentes, onde, independente da focalização dada num determinado momento, mantém-se a visão dos outros

aspectos. Olha-se a leitura primeiramente sob a perspectiva do texto, depois do leitor e finalmente da comunidade discursiva, descrevendo-se cada uma dessas perspectivas não como pontos de vista fixos mas dinâmicos, em mudança constante, à medida em que interagem durante o processo extremamente complexo da leitura.

### A perspectiva do texto

Historicamente pode-se dizer que há na teoria da leitura um movimento, que vai de uma ênfase inicial no texto, passa depois para uma ênfase no leitor e chega-se finalmente a uma ênfase no contexto social. É um movimento de complexidade crescente. O estudo do texto pode ser relativamente simples (e o foi historicamente) focalizando questões como a frequência de palavras e organização sintática da frase. A ênfase no leitor já envolve uma complexidade maior, considerando não apenas o que acontece durante a leitura, mas também a experiência de vida que antecede o encontro com o texto. Finalmente, a ênfase no contexto social procura examinar a leitura como um fenômeno social restrito a determinadas comunidades e sujeito às suas normas, regras e restrições.

Falar do texto quando se fala de leitura é de certa maneira falar do passado, embora pesquisas recentes em determinadas áreas (i. e. inteligência artificial, lingüística textual) tem reavivado o interesse no seu estudo. Na inteligência artificial, temos os estudos sobre anáfora (ex. Mitkov, 1999), ambigüidade lexical (ex. Justeson; Katz, 1995) e segmentação textual (ex. Stefanini, 1993). Na lingüística textual, podemos citar, entre tantos outros, os estudos sobre sinalizadores lexicais (ex. Araújo, 1996), organização retórica (Ex. Meurer, 1997), repetição lexical (ex. Hoey, 1991)

Mas foi no passado, principalmente nas décadas de 50 e 60 nos Estados Unidos, que a perspectiva do texto predominou nos estudos da leitura. Buscava-se, nessa época a invisibilidade do texto, combatendo-se com rigor toda e qualquer opacidade. O que se queria era que o texto, visto como um intermediário entre o leitor e o conteúdo, fosse transparente, mostrando o conteúdo da maneira mais clara possível. A proposta de Anatole France — "primeiro a clareza, depois a clareza e, por fim, a clareza" era o lema da época. O resultado dessa preocupação foi a enorme popularidade das fórmulas de

inteligibilidade ("readability formulae"), das antologias básicas ("basal readers"), e, no ensino da segunda língua, dos livros de textos simplificados. Segundo Leffa:

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 frequentes 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 (Leffa, 1996b, p. 144).

Na escola os livros didáticos e paradidáticos eram preparados para cada série do ensino primário e secundário, seguindo rigorosamente as fórmulas de inteligibilidade, com as fronteiras bem delimitadas, não se permitindo, portanto, qualquer sobreposição de uma série para outra. Fora da escola, onde não era possível a estratificação, buscava-se um leitor universal, de competência genérica, forçosamente nivelando-o por baixo. Para atingir a esse leitor, artigos e livros já publicados eram reescritos — com maiores ou menores recortes e condensações — e republicados em linguagem mais simples, às vezes com grande sucesso, como atestam as grandes tiragens, na época, do Reader's Digest, traduzido para o português como Seleções do Reader's Digest. A escolha do vocabulário e das estruturas sintáticas ficava restrita àquilo que era julgado do conhecimento do leitor, cuidando sempre para jamais expô-lo a uma palavra ou frase que lhe fosse estranha. O que se buscava era adaptar o texto ao leitor, respeitando suas limitações; a falta de proficiência em leitura era um direito do leitor.

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 geral, muito mal escritos (Leffa, 1996b, p. 145).

Ao tentar extirpar o texto de qualquer estranhamento, lexical ou sintático, visava-se não apenas deixá-lo transparente e cristalino para o leitor — qualquer leitor — mas partia-se, também, do pressuposto de que o texto deveria ser processado na sua totalidade. A leitura não era vista como um processo seletivo, onde o leitor busca no texto, de modo ativo, as informações que lhe interessam, mas um processo passivo, onde tudo é importante, cada frase e cada palavra. Devido à transparência do próprio texto, que de tão familiar se torna invisível, o processamento se dá de modo total e inconsciente, já que conscientemente não seria possível processar tanta informação.

O aspecto mais importante da leitura, nesta perspectiva textual, é a obtenção do conteúdo que subjaz ao texto. O conteúdo não está no leitor, nem na comunidade, mas no próprio texto. Daí que a construção do significado não envolve negociação entre o leitor e o texto e muito menos atribuição de significado por parte do leitor; o significado é simplesmente construído através de um processo de extração. Tudo está no texto, mas separado em duas camadas: uma camada profunda, que é o conteúdo a ser acessado pelo leitor, e uma camada superficial, que recobre o conteúdo, mostrando-o com maior ou menor clareza, dependendo justamente de sua transparência. Como na imagem de Thoreau, o texto é o vidro que protege a paisagem numa pintura. Ler é extrair esse conteúdo, e a leitura será tanto melhor quanto mais conteúdo extrair.

O processo que o leitor poderá usar para extrair esse significado não faz parte dos interesses da leitura sob a perspectiva do texto. O processo da compreensão, por não poder ser explicado empiricamente, é visto simplesmente como uma caixa preta — um processo mais ou menos mágico, a que Gough (1972) deu o nome de Merlin, descrevendo-o como um PWSGWTAU (Place Where Sentences Go When They Are Understood / Lugar Onde as Sentenças Vão Quando Elas São Compreendidas) .

A leitura é vista como um processo ascendente ("bottom-up" em inglês), fluindo do texto para o leitor. É, portanto, um processamento ativado pelos dados ("data-driven" em inglês), onde as atividades executadas pelo leitor são determinadas pelo que está escrito na página. Na medida em que ler é extrair significados, um mesmo texto produz sempre os mesmos significados, pelo menos em leitores de um mesmo nível de competência. O mais competente pode ditar o significado ao

menos competente, incluindo a situação típica de sala de aula, onde o texto significa aquilo que o professor diz que ele significa.

Para obter outros significados é preciso ler outros texto, justificando um pensamento de Fulton Sheen, autor de vários livros de não-ficção na década de 60: "Quando todos lêem a mesma coisa, ninguém sabe nada". Não só todos que lêem as mesmas coisas sabem as mesmas coisas, mas também todos lêem tudo do mesmo jeito. Produto e processo são os mesmos. O que caracteriza a leitura é a linearidade, representada por um movimento uniforme dos olhos, consumindo o texto da esquerda para a direita e de cima para baixo (em línguas como o português e o inglês), sem recuos e sem saltos para a frente. A capacidade de reconhecer as letras e as palavras é considerada essencial, enfatizando-se assim o processamento de baixo nível. Ler é basicamente decodificar, palavra que na teoria da leitura significa passar do código escrito para o código oral. Uma vez feita essa decodificação, chega-se supostamente sem problemas ao conteúdo. Embora descartada pela maioria dos pesquisadores como um estágio intermediário e necessário para a compreensão, a decodificação (ou recodificação) ainda é vista por muitos como um aspecto fundamental da leitura, pelo menos numa fase inicial de desenvolvimento da consciência fonológica (Adams, 1996; Goswami, 1998).

A habilidade no reconhecimento de palavras é outro aspecto da perspectiva ascendente do texto que tem permanecido nos debates sobre a importância do vocabulário na compreensão. A argumentação básica é de que numa análise componencial das diferentes habilidades ou fontes de conhecimento do leitor, a competência lexical é o fator crítico da compreensão, suplantando todos os outros componentes, incluindo conhecimento do tópico, domínio da estrutura discursiva, capacidade de síntese e estratégias de monitoração (Grabe, 1991). A conexão entre conhecimento do vocabulário e compreensão de leitura é vista não apenas como uma correlação positiva (todas as demais condições sendo iguais, o leitor que possuir um vocabulário maior compreende melhor um texto), mas como uma relação de causa e efeito (o leitor que aumentar seu vocabulário aumentará automaticamente a compreensão do texto, todas as demais condições sendo iguais). (Como veremos adiante, há uma diferença importante entre correlação positiva e relação de causa e efeito que precisa ser explicada)

Mesmo as abordagens interativas, que consideram tanto os

aspectos ascendentes, com base no texto, como os aspectos descendentes, com base no leitor, privilegiam a orientação ascendente com ênfase em habilidades de reconhecimento de palavras (Grabe, 1991). Mas são os estudos sobre o movimento dos olhos na leitura, conforme levantamento feito por Chun & Plass (1997), que parecem oferecer o suporte maior, mostrando dois aspectos interessantes. Primeiro, tanto os leitores principiantes como os leitores mais proficientes processam praticamente todas as palavras do texto, de modo menos ou mais automático, dependendo justamente do grau de proficiência. Segundo, contrariando o mecanismo de previsão — proposto por Smith (1994), Goodman (94) e outros — a grande maioria das palavras são reconhecidas antes que as informações contextuais possam influenciar o acesso lexical.

### CRITICAS À PERSPECTIVA TEXTUAL

A perspectiva do texto na leitura tem suscitado inúmeras críticas ao longo dos anos por três razões principais: (1) ênfase no processamento linear da leitura, (2) defesa da intermediação do sistema fonológico da língua para acesso ao significado e (3) valorização das habilidades de baixo nível, como o reconhecimento de letras e palavras. Resumidamente: Pelo pressuposto do processamento linear, o significado é extraído seqüencialmente do texto, da esquerda para a direita, de cima para baixo, página após página. O principal defensor dessa teoria foi Gough, em seu famoso artigo de 1972, com mais de 25 páginas e que se intitulava "Um segundo de leitura" — onde descreve em detalhes o que entende, ou entendia na época, constituir o processo da leitura: laboriosamente seqüencial. A principal crítica que se pode fazer é citar o próprio Gough. Como as idéias não parecem ser o produto de um homem mas de uma época, Gough, em época posterior, refutou o que tinha escrito, num pós-escrito curto que iniciava dramaticamente com a frase "The model is wrong/O modelo está errado" (Gough, 1985). O que tão laboriosamente tinha construído com um artigo, destruíra com uma nota. O processamento linear, tem sido questionado tanto na teoria como prática da leitura. Na prática pode-se argumentar que há diferentes tipos de leitura para atender a diferentes objetivos, apenas eventualmente implicando extração linear de significados. Não se lê um dicionário da mesma maneira que se lê um romance, como não se lê um jornal da mesma maneira



que se lê um manual de instruções para montar um aparelho ou um texto para preparar uma prova de matemática.

Cada suporte textual (lista de compras, formulário, cheque, nota fiscal, etiqueta, etc.) pode implicar um processamento diferente. Um suporte que parece demonstrar na prática e em escala maior a substituição da leitura linear pela leitura aleatória é o hipertexto. Se em outros suportes a trajetória do leitor é mais subjacente e de observação mais difícil, no hipertexto a trajetória deixa um rastro visível e eloquente das possibilidades de diferentes caminhos. Cada caminho seguido por cada leitor ao longo de diferentes links são diferentes leituras — ficando mais difícil argumentar que o significado está no texto. Ainda que fisicamente seja o mesmo texto, cada trajetória feita por cada leitor sobre o mesmo texto constitui um texto diferente. Não só deixa de existir uma leitura única; o texto único, linear e seqüencial, desdobrando-se da esquerda para a direita e de cima para baixo, página após página, também não existe.

A leitura como um processo linear/ascendente também tem sérios problemas para se sustentar teoricamente. Um dos pressupostos da abordagem é de que o acesso ao significado das palavras na leitura dá-se por intermediação do sistema fonológico da língua, isto é, o leitor só entende o que leu depois de pronunciar a palavra, mentalmente ou não. Experiências feitas com diferentes leitores, usando os exemplos do Quadro 1, mostram, no entanto, que eles levam mais tempo para entender o que está escrito na coluna A (80ção, 20ver, 10pota) do que na coluna B (Oi, tentação; Vim te ver; Déspota), sendo que alguns leitores nem mesmo conseguem perceber a brincadeira sem ver a coluna B.

O mesmo acontece também em relação aos exemplos seguintes, ainda que de modo menos dramático. Os erros de grafia, embora não interfiram de modo algum na pronúncia das palavras, interferem na compreensão, causando pelos menos um pequeno ruído na comunicação. Se os leitores precisassem pronunciar as palavras, mesmo mentalmente, para entenderem o que lêem, a diferença não deveria existir.

Finalmente, há os inúmeros casos de surdos de nascença que aprenderam a ler, sem jamais terem ouvido uma palavra. Mais uma vez parece comprovado que o acesso ao significado na leitura, ao menos com leitores proficientes, dá-se diretamente da imagem gráfica ao significado.

### Quadro 1 — Intermediação fonológica

<i>A</i> 80ção! 20ver. 10pota!	<i>B</i> Oi, tentação! Vim te ver. <i>Déspota!</i>
Ele houve o que digo. É a cesta vez! Cem sinto, cinto muito!	Ele ouve o que digo. É a sexta vez! Sem cinto, sinto muito!

Os estudos feitos com os movimentos dos olhos podem ser questionados por pesquisas, principalmente nas tarefas de decisão lexical na psicolingüística, onde se mostra a importância do contexto no reconhecimento de palavras. Quando o sujeito lê a palavra “médico”, depois de “enfermeira” tem um acesso mais rápido ao significado do que quando lê a mesma palavra “médico” precedida de uma outra, com a qual não compartilha nenhum traço semântico.

Um argumento mais forte em favor do processamento ascendente da leitura tem sido a alta correlação existente entre compreensão de leitura e reconhecimento de vocabulário; todas as outras condições sendo iguais, quem tem um vocabulário maior entende melhor um texto. Em outras palavras, parece haver uma relação de causa e efeito entre quantidade e qualidade; quanto maior o vocabulário, melhor a compreensão. Mas também aqui parece haver problemas. Se a relação de causa e efeito realmente existisse, o ensino do vocabulário deveria garantir uma melhor compreensão do texto, mas isso nem sempre acontece, conforme comprovam inúmeros estudos já realizados (ex. Anderson & Davison, 1986)). Na verdade não se trata de uma relação causal, mas de uma correlação casual, meramente acidental. Não é o conhecimento do vocabulário que melhora a compreensão, mas uma outra ou outras variáveis associadas ao vocabulário. Essas variáveis associadas podem ser, por exemplo, a capacidade de identificar o contexto, acionar o conhecimento de mundo relevante, estabelecer conexões com diferentes partes do texto. A causa da melhor compreensão do texto estaria, assim, não no domínio do vocabulário, mas na presença dessa variável. Não há espaço aqui para se entrar em detalhes, mas imagine-se, a título de ilustração, quantas relações intra e intertextuais o leitor precisa fazer, além do conhecimento de vocabulário, para entender e apreciar o significado de um cartaz de uma peça teatral que tem por título e subtítulo os seguintes dizeres: "Prisioneiros da

Balança; uma comédia de peso".

A idéia de que o texto contém o significado apresenta também problemas quanto à sua capacidade de gerar diferentes significados. Como o significado está no texto, o número de significados possíveis tem que ser fixo, qualquer coisa entre 1 e um número superior a 1, supondo que não exista um texto com 0 significados. O ato da leitura, nesta perspectiva do texto, pressupõe que para haver compreensão é necessário que cada leitor em cada leitura acione exatamente os mesmos significados na mesma variação de possibilidades.

A experiência que temos com a leitura no dia a dia mostra que isso não é verdadeiro e nem possível. Não só leitores diferentes, mas até o mesmo leitor em leituras e releituras do mesmo texto, pode acionar diferentes significados. A notícia de um acidente envolvendo um amigo íntimo, por exemplo, pode produzir um efeito de sentido muito diferente do que produziria a mesma notícia com desconhecidos.

#### A PERSPECTIVA DO LEITOR

Enquanto que na perspectiva textual da leitura, a construção do sentido dá-se de modo ascendente, acionada pelos dados do texto, na perspectiva do leitor, o sentido é construído de modo descendente, acionado pelos conceitos ("concept-driven", em inglês). Esses conceitos estão baseados na experiência de vida do leitor, anterior ao seu encontro com o texto, e envolvem conhecimentos lingüísticos, textuais e enciclopédicos, além de fatores afetivos (preferências por determinados tópicos, motivação, estilos de leitura, etc.).

Os conhecimentos lingüísticos incluem principalmente as habilidades de baixo nível, envolvendo a consciência fonológica, o mapeamento do sistema sonoro ao sistema ortográfico da língua, além do conhecimento sintático e semântico. Ainda que reconhecido como necessário para a leitura e descrito com detalhes por Goodman (1973), o conhecimento lingüístico, talvez por ter sido exaustivamente abordado pelas teorias anteriores com ênfase no texto, não mereceu muita atenção nas abordagens descendentes.

O conhecimento textual, com ênfase na estrutura formal do texto, despertou um interesse maior. Pesquisas da época demonstraram que crianças com conhecimento de gramática de história ("story grammar"), adquirido em casa através da leitura de histórias feita por seus familiares, tinham mais facilidade na

compreensão de leitura (Allen & Mason, 1989). O fato de já estarem familiarizadas com os traços formais das histórias infantis ("Era uma vez", "E foram felizes para sempre", etc.) desenvolvia-lhes a sensibilidade para a estrutura esquemática da narrativa, antes mesmo de terem aprendido a ler. Foi o conhecimento enciclopédico, no entanto, com ênfase na experiência de vida, que despertou a atenção maior dos pesquisadores. A idéia é de que nas vivências do dia a dia, o leitor vai construindo uma representação mental do mundo, resumindo, agrupando e guardando o que acontece num arquivo mental que podemos chamar de memória episódica. É essa memória episódica que ele aciona quando inicia a leitura de um texto, buscando os episódios relevantes e desse modo construindo a compreensão do texto. O que o texto faz, portanto, não é apresentar um sentido novo ao leitor, mas fazê-lo buscar, dentro de sua memória, um sentido que já existe, que já foi de certa maneira construído previamente. O uso dessas diferentes fontes de conhecimento (lingüístico, textual e enciclopédico) envolve um processamento que não é de extração mas de atribuição de sentido. Esse processamento do texto não é feito de modo linear, da esquerda para a direita, mas através de amostragem, com a participação ativa do leitor que elabora e testa hipóteses sobre as amostras obtidas, confirmando-as ou rejeitando-as. A perspectiva da leitura como atribuição de sentido, envolve alguns pressupostos básicos, entre os quais podemos destacar os seguintes:

### *Ler é usar estratégias*

Ler envolve a capacidade de avaliar e controlar a própria compreensão, permitindo, a qualquer momento, a adoção de medidas corretivas. Se for perguntado durante a leitura, o leitor deverá ser capaz de dizer se está ou não compreendendo o texto, de identificar os problemas encontrados e especificar as estratégias que devem ser usadas para melhorar sua compreensão. O leitor proficiente sabe também que há estratégias adequadas e inadequadas, dependendo dos objetivos de uma determinada leitura.

Tem consciência de que há diferentes tipos de leitura. Há a leitura rápida do jornal diário ou da revista semanal, apenas para se ter uma idéia geral do que está acontecendo. Há a leitura lenta e penosa do texto de um autor famoso que precisa ser conhecido. Há a leitura atenta e cautelosa do manual de uma máquina sofisticada que precisa ser montada corretamente.

Cada um desses tipos de leitura exige uma estratégia diferente. Os objetivos de uma leitura também variam muito. Podemos ter, entre outros, objetivos puramente práticos ou ocupacionais (ler para aprender, para obter uma nota melhor num exame, para conseguir um emprego, para se orientar numa rua desconhecida, para montar um aparelho), objetivos recreativos (ler para passar o tempo, ler na cama para adormecer com o livro), objetivos afetivos (ler por prazer, para obter forças num momento difícil da vida, para impressionar alguém) e até objetivos ritualísticos (ler para executar uma cerimônia religiosa). Ninguém lê sem um objetivo, nem mesmo na escola, ainda que muitas vezes por um objetivo errado (ler um romance o mais rápido possível para preencher uma ficha de leitura). Esses e outros objetivos pressupõem diferentes estratégias de abordagem do texto

*A leitura depende mais de informações não-visuais do que visuais*

O que está atrás dos olhos é mais importante do que está na frente. A informação não-visual, residente na memória do leitor, comanda o que o leitor vê ou deixa de ver na página impressa. A experiência pode ser constatada na prática quando se pede a alguém para ler um texto em voz alta: muitas palavras vão ser omitidas, acrescentadas e trocadas, sem que o leitor se dê conta. A explicação é de que não leu o que estava escrito na página, mas o que sua mente mandou seus olhos procurar.

*O conhecimento prévio está organizado na forma de esquemas*

Nossa memória arquiva as experiências que vivemos de maneira extremamente organizada. Não se trata, porém, de um arquivo estático onde as pastas e os documentos estão sempre na mesma ordem, alfabética ou não, mas provavelmente de uma estrutura dinâmica e hierárquica que permite múltiplos recortes. Os esquemas, por sua vez, são estruturas cognitivas abstratas que permitem inúmeras realizações (instanciações), com ênfase no que é típico e genérico. Esquemas de casamentos, aulas de português ou acidentes de automóvel, por exemplo, guardam apenas os traços que são típicos e suficientes, em cada um desses eventos, para caracterizá-los e distingui-los dos demais. Os esquemas possibilitam que de forma econômica o cérebro, dentro de suas limitações, inventarie a grande variedade das experiências vividas.

### *Ler é prever*

Como tudo que se faz na vida, a atividade da leitura só é possível na medida em que o leitor usa seu conhecimento prévio para direcionar sua trajetória pelo texto, eliminando antecipadamente as opções inválidas. Quanto mais se avança num texto, mais exatamente pode-se prever o que vem a seguir, e quanto maior for nossa experiência geral de leitura maior será nossa capacidade de prever o que um texto pode conter, antes mesmo de se iniciar sua leitura.

No nível dos processos automáticos, quando um leitor proficiente vê, por exemplo, um artigo já pode prever que mais adiante virá um substantivo, seguido ou não de um adjetivo, que fechará um sintagma nominal. Da mesma maneira quando encontra uma frase que inicia com uma conjunção subordinada, já sabe que está numa oração subordinada, que mais adiante será seguida de uma oração principal. Isso tudo, obviamente, abaixo do nível da consciência.

Em níveis mais elevados, o leitor pode prever o conteúdo do texto, usando ilustrações, tabelas, gráficos, títulos, subtítulos, etc. Ao ver a distribuição do texto na página já sabe se o que está escrito é uma carta, uma receita ou um poema. O leitor proficiente preocupa-se também em localizar a origem do texto, quem editou, quem escreveu, quando foi publicado, e até para quem foi escrito e com que propósito — o que o ajuda a fazer previsões com um melhor índice de acertos, incluindo a linha de argumentação do autor.

A capacidade de previsão é uma condição necessária para a leitura eficiente na medida em que ela afasta as opções incorretas, evitando idas e vindas desnecessárias no processamento. No nível da consciência, o cérebro é extremamente limitado, processando apenas uma informação de cada vez. A tomada de um caminho errado significa ter que voltar em cada decisão e repetir todos os caminhos, um a um, até chegar à opção certa, o que acabaria provocando um curto circuito na compreensão. A previsão, ao levar o leitor a tomar decisão mais provável, normalmente evita que isso aconteça — embora, às vezes a volta no texto seja necessária.

### *Ler é conhecer as convenções da escrita*

Ler é muito mais do que passar do código escrito para o código oral. Há muitas convenções na escrita que foram criadas pela própria escrita e que portanto não existem na linguagem oral

(incluindo abreviaturas, notas de rodapé, citações, etc.), que o leitor precisa conhecer para compreender um texto. Não é difícil argumentar que escrita e fala são duas entidades diferentes. O que foi escrito existe para ser lido e não para ser falado. Uma carta, um livro, um relatório são lidos, silenciosamente ou em voz alta, mas lidos. A palavra carta não é objeto do verbo falar. Ninguém fala uma carta. Há uma diferença muito grande entre ler e falar e o leitor proficiente, com maior ou menor grau de consciência, tem noção dessa diferença e dos traços que a marcam.

A perspectiva da leitura, com foco no leitor, procura, em resumo, descrever o que acontece em sua mente quando lê um texto. O leitor pode ser até menos ou mais refratário ao texto, permitindo ou não que seja tocado por ele, mas não é um elemento passivo, que apenas extrai significado do texto. Caracteriza-se por ser ativo, atribuir significado, fazer previsões, separar amostras, confirmar e corrigir hipóteses sobre o texto.

#### CRITICAS DA PERSPECTIVA DO LEITOR

A perspectiva do leitor no teoria da leitura repousa principalmente na abordagem psicolinguística da compreensão, com ênfase nos aspectos cognitivos, mais do que afetivos e principalmente mais do que sociais. A preocupação maior é descrever a leitura como processo, como algo que acontece na mente do leitor, opondo-se à leitura vista como produto, na abordagem do texto, onde o que importava era o resultado obtido.

O leitor passa a ser visto como o soberano absoluto na construção do significado. Como o significado não é extraído mas atribuído, o leitor tem o poder de atribuir o significado que lhe aprouver. Não há significado certo ou errado, há apenas o significado do leitor. Se a interpretação do aluno entrar em choque com a interpretação do professor, prevalece a interpretação do aluno — na medida em que ele é que é o leitor. A construção do significado é uma questão de foro íntimo, imune a qualquer injunção externa que possa interferir na privacidade e no direito que o leitor tem de interpretar. A compreensão não é ditada por um juiz, autoridade ou academia, mas pela relação que se estabelece entre o texto lido e a experiência vivida por cada leitor.

Na medida em que privilegiava o processo sobre o produto, a

perspectiva do leitor representa uma evolução sobre a abordagem anterior com ênfase no texto. Na medida, porém, em que ignora os aspectos da injunção social da leitura, consegue ver apenas parte do próprio processo que tenta descrever.

### A PERSPECTIVA INTERACIONAL

Ciência é o encontro de duas ou mais variáveis e construir ciência é descrever as interações entre essas variáveis. O estudo da interação não é portanto uma exclusividade da teoria da leitura, mas um pressuposto teórico de qualquer ciência. Seria um redundância falar de uma abordagem interacional como se fosse possível uma abordagem não-interacional. Na teoria da leitura, entretanto, criou-se essa redundância. Por seu caráter universal, no entanto, a perspectiva interativa ou interacional (usando-se aqui os dois termos como sinônimos) acabou perpassando todas as linhas teóricas da leitura, mas com ênfase maior nas abordagens psicolingüística e social.

#### *O paradigma psicolingüístico*

Na psicolingüística, temos pelo menos duas propostas que precisam ser mencionadas: a abordagem transacional e a teoria da compensação. Na visão da leitura como atividade social, vamos expandir o conceito de comunidade discursiva, partindo da idéia de Swales (1990).

A abordagem transacional pode ser descrita como uma revisão das teorias que focalizam a perspectiva do leitor, considerando o contexto em que ele atua e as mudanças que sua atuação produz. Parte-se da idéia de Rosenblat (1978, 1994), por sua vez baseada em Dewey, de que não só o conhecedor mas também o conhecido transformam-se durante o processo do conhecimento. A leitura não é vista como um processo isolado mas estudada dentro de um contexto maior em que o leitor transaciona com o autor através do texto, num contexto específico com intenções específicas (Goodman, 1994, p. 814). Esse processo de transação caracteriza-se por causar mudanças em todos os elementos envolvidos. Muda o autor na medida em que vai escrevendo o texto, muda o leitor na medida em que o vai lendo e muda também o texto, tanto durante a escrita como durante a leitura. O texto, em outras palavras, é construído não só pelo autor ao produzi-lo, mas também pelo leitor ao lê-lo.



A teoria da compensação (Stanovich, 1980) parte do princípio de que a leitura envolve várias fontes de conhecimento (lexical, sintático, semântico, textual, enciclopédico, etc.) e de que essas fontes interagem entre si com uma participação maior ou menor na construção do sentido, dependendo da contribuição das outras fontes de conhecimento. Se o leitor tem um déficit numa dessas fontes (ex.: vocabulário desconhecido) ele poderá compensar esse déficit usando conhecimento de um outro domínio (ex.: conhecimento do tópico), inferindo por esse mecanismo de compensação o significado do termo que não conhece.

Um problema a ser resolvido pelo modelo é a exigência de patamares mínimos de proficiência para que o mecanismo de compensação funcione adequadamente. No caso típico de uma leitura em língua estrangeira, por exemplo, um déficit muito grande no léxico e na sintaxe pode levar a curto circuito na compreensão; o leitor pára, retoma o que leu várias vezes, mas é obrigado desistir porque não consegue ir adiante.

### *O paradigma social*

A leitura pode também ser vista não apenas como uma atividade mental, usando a interação das fontes de conhecimento que temos na memória, mas como uma atividade social, com ênfase na presença do outro. Esse outro pode ser um colega de aula, com quem colaborativamente trocam-se idéias sobre o texto, uma autoridade de quem se pode solicitar um esclarecimento (ex.: o professor) e o próprio autor do texto, a cujo público (aquele para quem o texto foi escrito) o leitor precisa pertencer. Na situação de sala de aula, pertencer ao público visado pelo escritor pode exigir uma certa preparação, às vezes proposta por uma edição especial do texto com introduções e notas sobre o autor, a época em que viveu, as circunstâncias em que foi produzido o texto.

Ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, onde o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura. Qualquer texto equivale a um documento legal cujo efeito está circunscrito às pessoas nomeadas ou pressupostas no próprio documento, com direitos e deveres claramente definidos. Uma certidão de casamento ou uma escritura de posse de terras só têm valor, por exemplo, se forem produzidas pelas pessoas legitimadas pela sociedade para produzir tais documentos, nas circunstâncias em que devem ser

produzidos, seguindo rigorosamente o ritual previsto, envolvendo as pessoas que se prepararam para o ritual conforme as convenções impostas pela comunidade. Fora disso, podemos ter uma simulação (como freqüentemente acontece na sala de aula), mas não a situação autêntica que dá validade ao texto.

A leitura como comportamento social validado pela comunidade coloca em questão o problema da exclusão do leitor, dentro e fora da sala de aula. Na sala de aula, o aluno é muitas vezes solicitado a ler um texto que não foi escrito para ele — ou seja, um texto que exige pré-requisitos que a própria instituição escolar e a sociedade sonegaram a determinados alunos. Na medida em que não tem o domínio das práticas sociais previstas pelo discurso hegemônico, o aluno não tem como se inserir na comunidade dos consumidores de texto (leitores e escritores) e permanece um excluído, geralmente condenado à reprovação e ao fracasso escolar. A aquisição do conhecimento e o conseqüente sucesso na escola podem ser obtidos pela leitura de textos escritos, mas tragicamente não há como se apropriar do sentido e da função do texto, sem o domínio das práticas sociais em que ele está inserido.

Pode-se também argumentar que o objetivo da escola seja justamente manter o aluno preso à sua condição social de excluído. O filho de operário receberá uma educação limitada para que não aspire a ser mais do que um operário minimamente remunerado, sem condições de ascender economicamente, prisioneiro do que Graff (1981) chamou de “incompetência especializada”. Como recebe apenas os rudimentos da leitura, não conhece o potencial emancipador da linguagem. Os oprimidos não sabem que são oprimidos e permanecem incapazes de promover as mudanças necessárias para melhorar sua situação e se tornarem agentes de sua história. As regras que mantêm o poder dos opressores, incluindo as que ensinam como os textos devem ser lidos, já foram estabelecidas e os oprimidos não conseguem mudá-las. A educação, neste caso, não leva o indivíduo à socialização do comportamento lingüístico, mas à exclusão do leitor. Uma exclusão que se inicia na escola, onde o aluno é levado a ler os textos de uma determinada maneira, e continua vida afora, dentro de um determinismo social avesso à qualquer transformação. A leitura é usada para moldar o pensamento e comportamento das pessoas dentro de uma forma conservadora, numa visão imutável da sociedade. Segundo Gee (1992), para quem a leitura não tem o efeito emancipador

proposto por Paulo Freire, o aluno aprende a ler não com os “próprios olhos”, mas com os olhos da igreja ou do estado, atribuindo ao texto o sentido que é determinado por aqueles que estão no poder. Qualquer prática de leitura, desde o momento da alfabetização, é politicamente situada e informada por uma determinada ideologia. Para Gee, mesmo a chamada pedagogia libertadora de Freire é apenas a substituição de um conjunto de crenças ideológicas por outro.

Mas dentro do paradigma social da leitura, a construção do sentido também pode ser vista como um processo de interação, baseado numa experiência social globalizada. Quando a interação ocorre, as pessoas mudam e ao mudar mudam a sociedade em que estão inseridas. No caso da leitura, a transformação ocorre porque ler é desvelar o desconhecido. Não só o oprimido tem a revelação de sua condição de oprimido, mas o próprio opressor descobre que a mudança para uma sociedade igualitária traz benefícios para todos, oprimidos e opressores, de acordo com a visão utópica de Paulo Freire. Ao lado dessa dicotomia opressores/oprimidos há também uma outra mais visível e mais fácil de ser identificada, que é a dicotomia iniciados/não-iniciados, caracterizada por grupos que podem ser formados especificamente para fins de produção e recepção de textos. Para se tornar leitor — e, por extensão, escritor — o aprendiz precisa passar por um processo de aculturação a fim de que possa ser aceito pelo grupo e usufruir dos privilégios que só são dispensados aos seus associados. Usando a terminologia de Swales (1990), vou definir esses grupos como comunidades discursivas, fazendo uma adaptação livre de sua proposta à comunidade dos consumidores de textos. Seriam exemplos dessas comunidades, entre outros: o fã-clube de um cantor famoso, o grêmio estudantil de uma escola, o diretório de uma partido político, uma associação de bairro, uma escola de samba, um grupo de pesquisa e, obviamente, a sala de aula, incluindo os alunos, os professores, o líder da turma e, principalmente os grupos que se formam dentro da sala, com seus rituais, explícita ou implicitamente estabelecidos.

Como muitos outros grupos que se formam na sociedade, as comunidades discursivas às vezes podem ser extremamente corporativistas, com muitas restrições para a admissão de novos membros. Não são raros os casos de comunidades que obrigam os candidatos a passarem por verdadeiros “batismos de fogo”, devidamente institucionalizados (exames, concursos, defesas de tese, etc.).

A preparação para esses rituais de iniciação envolve basicamente a apropriação da linguagem adequada. Para ser aceito no grupo o candidato tem que falar e escrever igual aos iniciados, demonstrando competência e fluência total no uso de sua linguagem. Sem o domínio dessa linguagem a interação com os outros membros da comunidade não é possível.

Demonstrações de incerteza ou hesitação podem levantar suspeitas e levar o candidato à rejeição.

Para dominar a linguagem, o candidato precisa se iniciar nas diferentes manifestações lingüísticas que caracterizam uma determinada comunidade discursiva: reuniões, correspondência escrita, circulares, informativos, relatórios, correio eletrônico, grupos de interesse, etc. Cada uma dessas manifestação exige um determinado ritual. Numa reunião, por exemplo, há normas para solicitar o turno de fala, um tempo explícita ou tacitamente estabelecido para expor as idéias, expectativa de manutenção do tópico em pauta, preferência por determinadas formas de tratamento, etc.

Tudo que é dito e escrito pelos membros de uma comunidade discursiva pressupõe um conhecimento compartilhado, que o candidato precisa adquirir. Esse conhecimento envolve, entre outros aspectos, a história da comunidade, realizações passadas, objetivos que foram e não foram atingidos, associados importantes, os estatutos, escritos ou não, que regem a própria comunidade, etc.

Em casos extremos, o domínio da linguagem necessária para participar de uma determinada comunidade discursiva envolve um círculo vicioso difícil de ser rompido: para adquirir o conhecimento compartilhado é preciso entrar na comunidade; para entrar na comunidade é preciso ter o conhecimento compartilhado. Como colocou Bartholomae:

A luta do aprendiz a escritor não é a luta para externar o que traz dentro de si; é a luta para executar as atividades ritualísticas que permitem o ingresso numa sociedade fechada. Ou como diria Foucault, 'O discurso da luta não se opõe ao que é inconsciente, opõe-se ao que é secreto' (Bartholomae, 1983, p. 300).

Na perspectiva de interação social, portanto, as relações estudadas não estão nas fontes de conhecimento do indivíduo, mais ou menos conscientes, como acontecia na perspectiva psicolingüística, mas nas convenções, mais ou menos explícitas, que regem as relações entre os membros de um determinado grupo. Os inúmeros estudos feitos sobre o papel

da interação em sala de aula no desenvolvimento da leitura (ex. Moita Lopes, 1996) demonstram essa preocupação.

## CONCLUSÃO

O pressuposto teórico que sustenta cada uma das diferentes perspectivas da leitura envolve uma visão diferente do que consiste o ato da leitura. Na perspectiva do texto, ler pode ser apenas a capacidade de passar do código escrito da língua para o código oral. Isso não significa necessariamente que a aprendizagem se encerre aí; o aluno ainda tem muito a aprender, mas o que tem a aprender, e que é importante, não pertence mais à área de conhecimento, rigorosamente definida como leitura, sob essa perspectiva.

Na perspectiva do leitor, onde ler é atribuir um significado, não se entra na questão se esse significado é adequado ou não. O importante é que o leitor tenha a liberdade de atribuir esse significado — liberdade essa que não deve ser tolhida pela escola, obrigando o aluno a ler algo para o qual ele não está preparado. A liberdade na atribuição do significado é precedida pela liberdade do leitor em escolher o próprio texto.

A idéia é de que a adequação entre o leitor e o texto acabará levando a uma atribuição adequada de sentido.

Tanto a perspectiva do texto como a do leitor oferecem sérias dificuldades para uma definição adequada de leitura, como vimos no desenvolvimento deste trabalho. Na perspectiva do texto, a principal crítica que se pode fazer é de que o texto escrito não é igual ao texto oral; ao se tentar transpor o código escrito para o oral, esbarra-se em algo que não existe. Como são diferentes, não dá para encaixar um no outro.

"Mensagem para você" só pode ser escrito e lido; não dá para falar e escutar.

Na perspectiva do leitor, há o problema delicado da qualificação. Todo texto pressupõe um leitor, estabelecendo parâmetros para a atribuição de sentido. Se o leitor não tiver a competência necessária, agirá fora desses parâmetros e dará ao texto uma interpretação não autorizada. Ao fazer isso, o leitor estará na verdade ignorando o texto, usando o verbo ler apenas na forma intransitiva. Pode ler muito ou pouco, mas não lê um objeto chamado texto, como se a leitura fosse apenas uma atividade introspectiva baseada na reativação de lembranças do leitor.

A questão da qualificação e a existência de uma interpretação

autorizada mostram, como se vê, que a leitura não é um ato solitário, mas coletivo, exercido dentro de uma comunidade que tem suas regras e convenções. Ler é um verbo de valência múltipla: não se lê apenas adverbialmente, mas também direta e indiretamente, de modo acusativo e ablativo. Isto é, o leitor não lê apenas muito ou pouco; ele lê algo com alguém e para alguém.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, W. R. *The reading light*. Fort Worth, TX: Harcourt, 1996.
- Allen, J.; Mason, J. *Risk makers, risk takers, risk breakers: Reducing the risks for young literacy learners*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1989.
- 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].
- ARAÚJO, A D. 1996. *Lexical Signalling : A Study of Unspecific Nouns in Book Reviews*. Tese de Doutorado. Florianópolis: PGI/UFSC.
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D., HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. (trad.) Rio: Interamericana, 1980.
- BARTHOLOMAE, D. Writing assignments: Where writing begins. In: Stock, P. (Ed.), *Forum*. Montclair, NJ: Boynton/Cook, 1983.
- BARTLETT, Frederic. *Remembering; a study in experimental and social psychology*. Cambridge: University Press, 1961. [Originalmente publicado em 1932]
- CHUN, Dorothy M.; PLASS, Jan L. Research on text comprehension in multimedia environments. *Language Learning & Technology*, v. 1, n. 1, p.60-61, 1997.
- DALE, Edgar & CHALL, Jeanne S. A Formula for predicting readability. *Educational Research*, vol. 27, p. 11-20, 28, 1948.
- FLESCH, Rudolf. *How to test readability*. New York: Harper, 1951.
- 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. Paper presented at the *31st Annual Meeting of the International Reading Association*, Philadelphia, 1986.

- Gee, J. Sociocultural Approaches to Literacy (Literacies). In: *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 12. New York: Cambridge University Press. 1992.
- GOODMAN, K. S., (org.) *Miscues analysis*; applications to reading instruction. Urbana, Illinois: Clearinghouse on Reading and Communicative Skills, National Council of Teachers of English, 1973.
- Goodman, K.S. Reading, writing, and written texts: A transactional sociopsycholinguistic view. In: Ruddell, R.B.; Ruddell, M.R. Singer, h. (eds.), *Theoretical models and processes of reading*, 4th edition. Newark, DE: International Reading Association, 1994.
- GOSWAMI, Usha. Phonological skills and learning to read. Paper presented at the *31<sup>st</sup> Annual Meeting of the British Association of Applied Linguistics*, September 11, 1998.
- Gough, Philip. B. One second of reading. In J.F. Kavenaugh & I.G. Mattingly (eds.), *Language by ear and by eye*. Cambridge, MA: MIT Press. 1972. p. 331-358.
- Gough, Philip. B. One second of reading; Postscript. In R. B. Ruddell, & H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading*, 3rd edition. Newark, DE: International Reading Association, 1985. p. 687-688.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading and research. *TESOL Quarterly*, v. 25, n. 3, p.375-406.
- Graff, Harvey J. Literacy, jobs, and industrialization in the 19th century. In: Graff, H. (ed.) *Literacy and social development in the West: A reader*. New York: Cambridge University Press, 1981.
- Hoey, Michael. *Patterns of lexis in text*. Oxford: University Press, 1991.
- Justeson, J. S. and Katz, S. M. (1995). Principled disambiguation: Discriminating adjective senses with modified nouns. *Computational Linguistics*, v. 21, n. 1, p.1-27.
- LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto, 1996a.
- LEFFA, Vilson J. Fatores da compreensão na leitura. *Cadernos do IL*. Porto Alegre, UFRGS, n. 15, p. 143-159, 1996b.
- Meurer, José Luiz. Estrutura textual 'Situação-avaliação' e relações oracionais associativas. In Meurer, José Luiz; Motta-Roth, Désirée (orgs.) *Parâmetros de textualização*.

- Santa Maria: Ed. Da UFSM, 1997.
- MitkoV, Ruslan. *Anaphora resolution: the state of the art*. Working paper. University of Wolverhampton, Wolverhampton, 1999.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Oficina de lingüística aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MOTTA-ROTH, Désirée (org.) *Leitura em língua estrangeira na escola: Teoria e Prática*. Santa Maria: UFSM, 1998.
- PIAGET, Jean. *Psychology and epistemology*. New York: Grossman, 1971.
- Rosenblatt, Louise M. *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1978.
- Rosenblatt, Louise. The transactional theory of reading and writing. In: Ruddell, R.B.; Ruddell, M.R. Singer, h. (eds.), *Theoretical models and processes of reading*, 4th edition. Newark, DE: International Reading Association, 1994.
- RUMELHART, D. E. Schemata: The building blocks of cognition. In: Guthrie, J. T. (Ed.) *Comprehension and teaching: Research reviews*. International Reading Association, New Haven. 1981. pp. 3-25.
- SCARAMUCCI, Matilde V. R. *O papel do léxico na compreensão em leitura em LE; Foco no produto e no processo*. Tese de doutoramento. Campinas: UNICAMP, 1995.
- SMITH, Frank. *Understand reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (5th ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994.
- STANOVICH, Keith E. Toward an interactive compensatory model in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*. v. 16, n. 1, p.32-71, 1980.
- Stefanini, M. H. *Talisman: Une Architecture Multi-agents pour l'Analyse duFrançais Ecrit*. Thèse de Doctorat. Grenoble: Université Pierre Mendès-France, Centre de Recherche en Informatique Appliquée Appliquée aux Sciences Sociales, 1993.

Swales, John M. *Genre analysis; English in academic and research settings*. Cambridge: University Press, 1990.



