

LER E INTERPRETAR UM TEXTO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: A DIFERENÇA

VANESSA STAFUSA SALA¹

RESUMO: A compreensão de um texto em língua estrangeira dificilmente poderá ser ensinada; é necessário criar oportunidades que permitam o desenvolvimento do aluno, de forma a fomentar o hábito de leitura e o seu interesse na compreensão geral do texto e não na tradução desfragmentada do mesmo. O processo de ensinar uma língua estrangeira moderna deve valorizar o conhecimento prévio do aluno, seu conhecimento de mundo, sua capacidade de inferir, de interpretar e de pensar sobre sua realidade. O aluno não pode ser retirado do processo como se a interpretação de um texto consistisse num ato mecânico e não de reflexão e produção, visto que haveria uma confusão entre mostrar o funcionamento das estruturas e mecanismos lingüísticos que a língua utiliza com, propriamente, discutir e ler os textos. Não se pode usar o texto como pretexto para ensinar tais regras e mecanismos lingüísticos e dizer que isso é interpretar textos. Assim, como não pode prevalecer sobre determinado texto a visão do professor ou do livro didático, como a única válida, o professor precisa se perceber como sujeito ideológico, produtor de significados, pois não há um único sentido na leitura e isso é o que a faz tão importante no processo de ensino/aprendizagem do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: textos, leitores, conhecimento prévio.

¹ Professora colaboradora do curso de Secretariado Executivo Bilíngüe da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Toledo. Bacharel em Secretariado Executivo Bilíngüe, Licenciada em Língua Inglesa e Especialista em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras. va_sala@hotmail.com

READING AND COMPREHENSION OF A TEXT IN A FOREIGN LANGUAGE: THE DIFFERENCE

ABSTRACT: Text comprehension in a foreign language can hardly be taught. It is necessary to create opportunities to the student's development, in a way to improve the reading practice and his/her interest in the general understanding of a text and not in a disconnected translation. The process of teaching a modern foreign language should focus on the student's previous knowledge, his/her ability to infer, interpret and to think about his/her reality. Student cannot be removed out of the process, as if the text interpretation was a mechanical act and not a movement of thinking and a sense production. It would be a misunderstanding between showing the linguistics structures that the language uses and, properly, discussing and reading the texts. The teacher cannot use the text as a pretext to teach grammar and say that is to interpret texts. It is important to know the didactic book or the teacher's vision about a text is not only the right one; the teacher needs to notice him/herself as an ideological subject, who produces meanings. There is not an only sense in the reading and that is what makes it so important in the learning and teaching process.

KEY-WORDS: texts, readers, previous knowledge.

1 O PAPEL DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA E NA SOCIEDADE

O papel da educação no desenvolvimento das pessoas e da sociedade amplia-se cada vez mais. A própria escola, a comunidade a qual pertence e até mesmo o Governo Federal através do Ministério da Educação, como se pode notar através da política geral dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), percebem a necessidade de uma escola que possa integrar os alunos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para o ingresso no mundo do trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal N.º 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral, e em particular para com o Ensino Fundamental.

Assim, observa-se no art. 22 dessa lei que a educação básica, da qual o ensino fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, fato que confere ao Ensino Fundamental um caráter de terminalidade ao mesmo tempo que de continuidade.

A LDB reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, cuja incumbência, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida à União.

Para contemplar esses amplos objetivos, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (PCNs).

A linguagem é parte integrante do ser humano e possui função prática imprescindível, tanto no plano individual quanto no social. Afinal, o homem não é completo se não conseguir se comunicar.

Neste foco, a aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna é uma abertura para um novo mundo, para uma sociedade que possibilite o crescimento da autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Entende-se que o processo de ensinar deva valorizar o conhecimento prévio do aluno, seu conhecimento de mundo, sua capacidade de inferir, de interpretar e de pensar sobre sua realidade.

De acordo com Schütz (2001), os alunos têm grande resistência ao aprendizado formal, artificial e dirigido. Eles precisam sentir-se em situações de autêntica necessidade para desenvolver suas habilidades, e assim fazem a construção de seu próprio aprendizado, a partir de situações reais.

Esse processo, que acontece de forma natural e rápida, pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na formação do aluno como ser construtivo de discurso, via língua materna e estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização da língua materna e de uma língua estrangeira e sua habilidade comunicativa, que poderá ser ampliada quando se fizer necessário em sua vida futura ou quando as condições existentes nas escolas o permitirem.

2 LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: DA DECODIFICAÇÃO À INTERPRETAÇÃO

Há muito tempo se considera a capacidade de ler essencial à realização pessoal e, hoje em dia, cada vez mais, se aceita a premissa de que o progresso social e econômico de um país depende muito do acesso que o povo tem aos conhecimentos indispensáveis transmitidos pela palavra impressa.

Para Bamberger (1986), a leitura favorece a remoção das barreiras educacionais de que tanto se fala, concedendo oportunidades mais justas de educação, principalmente através da promoção do desenvolvimento da linguagem e do exercício intelectual, e aumenta a possibilidade de normalização da situação pessoal de um indivíduo.

Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção do mundo e de vida, mais intensamente se lê. Leitura é algo que pode e deve-se iniciar na escola, mas não pode encerrar-se nela, pois ela não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola, seja como fonte de prazer ou de informação. De acordo com Lajolo (1997), lê-se para entender o mundo e, assim, viver melhor.

Para Orlandi (1993), a leitura é uma questão lingüística, pedagógica e social ao mesmo tempo. “Ler é saber que o sentido pode ser outro”. Por isso, o leitor transfere para o texto todo o seu conhecimento, emoções e experiências vividas.

Para Kleiman (1995), não se pode ensinar a compreensão do texto, mas sim criar oportunidades que permitam o desenvolvimento do aluno, uma vez que a tarefa de compreensão pode ser complexa em razão da existência de uma rede de relações sintáticas, lexicais, semânticas e pragmáticas, em nível de sentença, período e parágrafo. Essas relações tornam o objeto rico demais para uma percepção rápida, imediata e total.

Se há algum tempo saber ler era confundido com a possibilidade de se atribuir um significado ao escrito, transformando-o em oral – um pouco como quando se acreditava que o conhecimento de uma língua estrangeira consistia apenas em se entender uma mensagem graças à tradução, quando, porém, as exigências de comunicação são maiores e as necessidades totalmente diferenciadas – pois a mensagem é elaborada ou trabalhada diretamente na língua estrangeira, a leitura não é apenas uma decifração; ela tem outra natureza.

É necessário utilizar o conhecimento prévio de mundo do aluno para criar oportunidades que permitam o desenvolvimento do processo cognitivo, para então construir o sentido de um texto escrito através do

novo vocabulário, de forma a criar o hábito de leitura e fomentar o interesse do aluno na compreensão geral do texto e não na tradução desfragmentada do mesmo. Portanto, a compreensão não deve ser vista como decodificação de palavras, mas como um processo que se apóia em estratégias voltadas para fins diversificados.

Dentre todas as qualidades de um leitor, a independência do pensamento sem dúvida é a mais representativa, visto que é através dela que o leitor faz inferências ao texto e as usa conforme suas necessidades e preferências.

A compreensão de um texto em língua estrangeira se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio – o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento (lingüístico, textual e de mundo) adquirido ao longo de sua vida e constrói o sentido do texto.

Para Goodman (1970), a relação entre o leitor e o autor é como se fosse um jogo de adivinhações, baseado nas expectativas do leitor e envolvendo a interação entre a linguagem e o pensamento.

No entanto, para ensinar a leitura através da língua estrangeira, temos que fazer o aluno entender o que é a leitura, e assim propor trabalhos diferenciados e com objetivos bem definidos.

Evaristo (1996), propõe a utilização de algumas estratégias de leitura, como: *Skimming* – estratégia na qual faz-se uma leitura superficial do texto para decidir por uma segunda leitura mais apurada, ou para se ter uma idéia geral sobre o texto; *Scanning* – consiste em procurar informações específicas no texto; *Predição* – infere-se o significado da palavra na frase ou no texto; *Conectores lógicos* – elementos que encadeiam o texto ou sentença, seqüência (coesão); *Nominal Group* – diz respeito à análise de uma sentença dentro do grupo, *Seletividade* – seleciona informações do texto para serem observadas.

Porém, de acordo com Smith (1982), alguns aspectos devem ser considerados na hora da leitura, visto que há fatores que podem torná-la impossível, tais como: distração, material sem sentido, hábitos inadequados de leitura, texto amplamente desestruturado, ansiedade, entre outros.

Para resgarmos com mais facilidade as informações depositadas na memória através da leitura, Rumelhart (1980), aconselha que se use *esquematas* – que são as unidades mínimas de armazenamento do conhecimento.

O autor supramencionado trata também dos modelos de leitura: *Bottom-up* – baseado no texto e efetivado palavra-por-palavra; *Top-down* – baseado no conhecimento, vê o texto como um todo; *Interacionista* – em que os outros processos ocorrem alternada ou simultaneamente, em

que o leitor utiliza-se de um conhecimento prévio e de uso de estratégias, e a área tratada no texto é comum ao escritor e ao leitor.

3 A CONCEPÇÃO DE LEITURA DOMINANTE NA ESCOLA

Uma característica do livro didático (grande indicativo do que a escola adota e pratica), quando aborda atividades de leitura, tanto em língua materna quanto estrangeira, é fazer questões cujas respostas estão no próprio texto. Nesse caso, para respondê-las é necessário apenas copiar palavras ou trechos do texto e esse exercício leva o nome de interpretação de textos.

Interpretar um texto, nesta concepção, é retirar informações nele contidas. Ao interpretador, no caso o aluno, cabe copiar as frases certas. Nesta visão, o exterior do texto não é levado em consideração; isto é, não é relevante neste contexto o conhecimento prévio do aluno, o implícito, as condições de produção do texto, etc. O aluno é praticamente retirado do processo, e a ele cabe um ato mecânico e não de reflexão e produção.

Kleiman (1993), quando apresenta os conceitos de texto e leitura que a escola “sustenta, legítima e perpetua”, mostra que há

uma crença de que o texto é apenas um conjunto de palavras cujos significados devem ser extraídos um por um, para assim, cumulativamente, chegar à mensagem do texto. Baseia-se essa hipótese, por um lado, na crença já mencionada de que o texto é um depósito de informações e, por outro, na crença de que o papel do leitor consiste em apenas extrair essas informações, através do domínio das palavras que, nessa visão, são o veículo das informações. Nessa perspectiva, é válido orientar o aluno para uma leitura de palavras: “vamos ler palavra por palavra para **depois interpretar...**(negritos meus).

Essa visão, que Kleiman mostra ser uma prática comum em atividades de leitura utilizadas na escola, vai de encontro com o que Orlandi (1993: 37), chama de leitura do ponto de vista da lingüística: aquele em que “se poderia tomar a leitura como decodificação e se proporiã técnicas que derivassem do conhecimento lingüístico estrito. Dir-se-ia, então, que o texto tem um sentido e o aluno deveria apreender esse sentido”.

Não é por acaso que Foucambert (1994: 4), afirma que se pediu à lingüística algo que ela não podia dar: “Ela se preocupa em descrever a língua, mas a leitura é um ato”. Ou seja, é mutável, é viva e muito dinâmica.

Nesses termos, há uma confusão entre mostrar o funcionamento das estruturas e mecanismos lingüísticos que a língua utiliza com, propriamente, discutir e ler os textos. Do meu ponto de vista, considero os dois importantes; porém, o que não se pode fazer é usar o texto como pretexto para ensinar tais regras e mecanismos lingüísticos e dizer que isso é interpretar textos, como se fazer análise sintática significasse ler.

Mas o que é ler? Foucambert (1994: 5), afirma que a escola precisa aprender o que é leitura e diz: “Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é” (p. 5). Ora, não me parece que o aluno precise questionar nem o mundo, nem a si mesmo para copiar sentenças do texto; não necessita também, para isso, utilizar seu conhecimento prévio de mundo e nem relacioná-lo ao contexto em que vive. Contudo, esse tipo de exercício é bastante freqüente na escola e muitos livros didáticos ilustram esse fato.

Há uma outra prática, que aparentemente disfarça esta postura tradicional, mas que, no fundo, não é tão diferente assim. Vejamos um exemplo. Vou utilizar um fragmento de uma aula de Literatura no Curso de Letras de uma faculdade brasileira. O fragmento foi retirado do artigo de Borba (1995). No artigo, Borba explica que a professora “ensina” aos alunos que a opção do autor (da obra) por usar o fonema “a” indica sua necessidade de mostrar a mensagem do “claro” e o fonema “u” a do “escuro”. Para exemplificar sua afirmação, a professora lê um trecho do poema *Antífona*, de Cruz e Souza e faz as seguintes considerações:

Professora – “Cor branca representada pelo **a**: Cruz e Souza escreve com vários fonemas **a** que representam a cor clara. Isso retrata uma mania de Cruz e Souza por cores claras por ser negro e ter complexo de inferioridade. A vogal **a** mostra o claro. Todos os textos de Cruz e Souza, em geral, mostram a problemática da cor. Independendo da cor, da vogal, você tem que ver o lado psicológico. Dado o complexo de inferioridade por ser negro ele recorre às cores claras. O fonema **a** aponta para o branco.”

“Ó formas alvas”

“Luar”

“Clara”

“Branca”

Aluno – “Por que outros autores usam branco?”

Professora – “Porque ele quer no texto trazer a mensagem do claro” (Borba, 1995: 6).

Podemos fazer várias observações a partir da fala da professora. O fato de Cruz e Souza ser negro é a explicação para a interpretação que a professora faz do texto. Pode-se reconhecer neste exemplo uma característica muito comum no ensino de leitura (talvez mais ainda quando essa leitura é literatura), qual seja: usa-se algum conhecimento empírico sobre o autor, de acordo com Eco (1979), para justificar uma interpretação do texto.

Outra observação é a de que essa interpretação não é uma das possíveis leituras: a professora não deu margem a nenhuma outra. Pelo contrário, utilizou sua posição de poder e autoridade (professor x alunos) para instituir um significado aparentemente único e que, para ela, já estava no texto. Neste caso, o que aparentemente poderia parecer uma discussão sobre possíveis interpretações não passou de encenação. Ainda que utilizou um elemento exterior ao texto, a professora só o fez para confirmar sua própria e única interpretação admissível.

Quando o aluno pergunta “Por que outros autores usam branco?” e a professora responde “Porque ele quer no texto trazer a mensagem de claro”, ela acabou de instaurar uma verdade: toda vez que um autor utilizar a predominância do fonema **a**, ele quer trazer a mensagem do claro e, se for negro, fará isso porque tem complexo de inferioridade. É importante lembrar que esses alunos são futuros professores e que podem amanhã repetir essa “verdade”.

Não podemos dizer que a professora, neste caso, quer que o aluno apenas copie as informações contidas do texto. É óbvio que a questão da relação fonema/inferioridade do autor não está impresso no texto. Mas, então, o que houve foi uma ampliação do “local” onde as informações estão contidas: já não é somente o texto que detém tais informações, mas agora também a “autoridade” da sala de aula. Esta alteração duplica a tendência de se pensar que o sentido já está dado: ele já está no texto e o aval da professora confirma isso.

Provavelmente, se fossem perguntados em uma prova sobre essa questão, os alunos que são considerados “bons” pela escola iriam repetir a afirmação do professor. Se um aluno respondesse que o fato de ter a predominância do fonema **a** em um texto não significa necessariamente que o autor “quer no texto trazer a mensagem do claro”, ousou dizer que a professora muito provavelmente consideraria errado. Porém, é justamente a partir dessa afirmação do aluno que não podemos negar que ele refletiu sobre o texto, trouxe questionamentos e conhecimento prévios, não aceitando uma verdade estabelecida. Ou seja, ele leu nos termos de Foucault.

Kleiman, sem dúvida, contribui, e muito, denunciando a visão da escola que mencionei acima. Porém, em alguns momentos, ela defende justamente o que critica: ela também parece defender um sentido único existente no texto, o do autor. Pois diz:

O autor, que detém a palavra, por assim dizer, por um turno extenso, como num monólogo, deve ser informativo, claro relevante. Ele deve deixar suficientes pistas no seu texto a fim de possibilitar ao leitor a reconstrução do caminho que ele percorreu (...). Já o leitor deve acreditar que o autor tem algo relevante a dizer no texto, e que o dirá clara e coerentemente. Quando obscuridades e inconsistências aparecem, o leitor deverá tentar resolvê-las, apelando ao seu conhecimento de mundo, lingüístico, textual, devido a essa convicção de que deve fazer parte da atividade de leitura que o conjunto de palavras discretas forma um texto coerente, isto é, tem uma unidade, que faz com que as partes se encaixem umas nas outras para fazer um todo (KLEIMAN, 1995: 66).

Kleiman parece introduzir o leitor na interação autor-texto; no entanto, este só lerá “certo”, se recuperar a suposta intenção do autor. Ao leitor cabe, então, seguir as “pistas” que o autor intencionalmente deixou para ele. Há em Kleiman uma crença em um sentido transparente, se o leitor for proficiente e o autor um bom escritor. Sobre isso, Calil (1994), diz que “nos estudos em que se assume essa perspectiva pragmática-cognitivista, o sentido do texto já estaria dado de antemão, bastando apenas que o leitor ative seus conhecimentos através das pistas lingüísticas e textuais para apreendê-lo” (p.99). Acrescenta que, nessa visão, o texto é algo acabado e ao leitor resta fazer a interpretação “correta”.

Uma crítica semelhante é feita por Arrojo & Rajagopalan (1992: 88-89):

E é exatamente essa concepção supra-humana e supra-histórica que serve de embasamento à tradição teórica que tem se dedicado ao estudo da leitura entre nós. Mesmo as teorias de leitura propostas mais recentemente – que às vezes substituem a metáfora da extração de significados pela imagem da interação leitor texto – não abrem mão de sua matriz logocêntrica e projetam para fora do sujeito a origem do significado. São, portanto, obrigadas a defender a possibilidade de um sentido literal um sentido do e no texto – anterior à interpretação e imune às diferenças de contexto e perspectiva.

Uma constatação que podemos fazer da leitura tradicional ensinada na escola é a de que ela é vista como decodificação do que está

supostamente presente no texto. O leitor, da mesma maneira que o tradutor, deve “apreender esse sentido”. O leitor/tradutor, portanto, é um sujeito que tem que se manter inteiramente isento de qualquer interferência e deve poder separar seu trabalho de tradutor do que ele é como ser humano, para captar o que constitui de forma clara e objetiva, o significado “certo e único” do texto.

No caso do aluno, como coloca Orlandi (1993: 37), “a escola, tal como existe, em referência à leitura, propõe de forma homogênea que todo mundo leia como a classe média lê” (a única maneira aceitável, em uma avaliação, por exemplo).

Nos dois casos, o do leitor e o do tradutor, é excluída a subjetividade humana, cuja conseqüência seria a de não se poder admitir mais a existência de um sentido único e estável no texto. Não seria mais possível o leitor/tradutor recuperar “o” significado em sua leitura/tradução, uma vez admitido o componente “humano”, o sentido “somente poderá ser determinado provisoriamente, através de uma leitura” (ARROJO, 1992:23)

Embora em contexto diferente, Foucambert (1994: 98), mostra que o ensino de leitura desconsidera um fator eminentemente humano, nos termos acima descritos, ou seja, desconsidera a realidade social do aluno. Acrescenta que não há qualquer acontecimento que possa ser compreendido isoladamente da realidade social, e a leitura está incluída nestes acontecimentos (p. 106). Do mesmo modo, Orlandi (1993: 48), reafirma que a escola nega o conhecimento prévio do aluno/leitor. Afirma que, na realidade, “o leitor não apreende meramente um sentido que está lá: o leitor atribui sentidos ao texto”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações acima, explicam-se, em parte, os baixos índices de competência dos estudantes na análise e interpretação de textos estrangeiros, bem como suas dificuldades de se expressarem em forma escrita, dentro do contexto educacional brasileiro.

Uma outra conseqüência para o ensino de leitura em língua estrangeira é a posição autoritária dos professores destas disciplinas. Ela consiste em fazer prevalecer a sua visão sobre determinado texto, ou a visão do livro didático que representam, como a única válida, motivados por aquele ideal referido acima. Quanto a isso, faço minha as palavras de Arrojo e Rajagopalan (1992: 89): “o professor que não se percebe enquanto sujeito ideológico, produtor de significados, e que inadvertidamente

transfere para o texto a autoridade que na realidade exerce sobre seus alunos presta um desserviço à educação”.

Advém daí outra consequência, qual seja, a anulação do aluno como sujeito pertencente a uma comunidade e a um contexto e como sujeito que possa produzir significado. Ele “aprende” que tudo está intrínseco no texto, e o que ele é não importa à leitura e à tradução, onde deve se manter “invisível”. Isto provoca uma certa passividade no aluno, dado que a ele é negada a produção de algo.

Assim, querer que o aluno como protetor de significados tenha uma leitura homogênea é querer um aluno que repita a ideologia dominante. Se todo mundo lê como a classe dominante quer que se leia, fica mais fácil a manipulação das pessoas. Ficou na moda dizer que aqueles que não estudam são mais fáceis de serem manipulados; eu diria que as pessoas que lêem como a escola quer já o são.

Além disso, o ensino de leitura em língua estrangeira pressupõe um autor acima de qualquer suspeita, sendo que o fracasso é sempre atribuído ao aluno. Isto é, se o aluno não entendeu o texto, é porque ele é um leitor “fraco”; de forma análoga, o tradutor que não repetir “o mesmo” em seu texto é um mau tradutor. Não passa pela cabeça do aluno (porque o professor lhe negou tal direito) que o texto pode não ser satisfatoriamente coerente ou que pressuponha um conhecimento prévio que ele ainda não adquiriu. Ao contrário, parece cada vez mais claro que “...não é possível através da leitura recuperar integralmente um significado único e estável no texto: ele não existe” (OTTONI, 1996: 6).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROJO, Rosemary. *Oficina de tradução: a teoria na prática*. São Paulo: Ática, 1992.
- ARROJO, R. & RAJAGOPALAN, K. *O ensino de leitura e a escamoteação da ideologia*. In: **O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino**. São Paulo : Pontes, 1992.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília : **Diário Oficial da União**.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo : Ática, 1986.
- BORBA, Vicentina M. R. A prática de leitura nos cursos de letras. In: **Leitura: teoria e prática**. Ano 14, n. 26. Porto Alegre : Mercado Alberto, 1995.

CALIL, Eduardo. Que sentido se dá a leitura quando se pretende ensinar a ler? In: **Leitura: teoria e prática**. Ano 13, n. 24. Porto Alegre : Mercado Alberto, 1994.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**. São Paulo : Perspectiva, 1979. (Trad. Atílio Cancian)

EVARISTO, S et al. **Estratégias de leitura**. Teresina : Halley S. A, 1996.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. (Trad. Bruno Charles Magne)

GOODMAN. **Um jogo psicolingüístico de adivinhação**. 1970.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. São Paulo : Pontes, 1993.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo : Pontes, 1995.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo : Ática, 1997.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo : Cortez, 1993.

OTTONI, Paulo. **Compreensão e interpretação no ato de traduzir: reflexões sobre o enunciado e a significação**. Alemanha, Universidade de Heidelberg, 24 jan. 1996. (Conferência apresentada no Institut für Übersetzen und Dolmetschen).

RUMELHART, D. **Schemata: the building blocks of cognition**, 1980.

SCHÜTZ, Ricardo. **A idade e o aprendizado de línguas**. English Made in Brazil. <http://www.sk.com.br/sk-apre2.html>. Online. 08 March 2001.

SILVA, Maurício da. **Repensando a leitura na escola: um outro mosaico**. Niterói-RJ : Diadorim, 1995.

SMITH, F. **Reading**. Cambridge : CUP, 1982.