

**ESTRATÉGIAS FACILITADORAS
DA LEITURA DE TEXTOS ACADÊMICOS
EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ILE)**
Solange Garrido da Costa (CPII)

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de um estudo das estratégias cognitivas e metacognitivas empregadas por leitores de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) na leitura de textos acadêmicos específicos e não específicos de sua área de estudo e/ou trabalho. A pesquisa objetivou identificar os processos mentais que ativam o conhecimento prévio sobre o tipo de texto e sobre o assunto no ato de leitura de um texto acadêmico em ILE e avaliar a influência deste conhecimento na compreensão dos textos lidos.

Os sujeitos da pesquisa (doravante L1, L2 e L3) estavam envolvidos com a leitura de textos acadêmicos e, através de testes de classificação¹², foram qualificados nos níveis pré-intermediário (L1 e L2) e elementar (L3).

Os dados foram elicitados em três fases. Na primeira, foram usados um questionário e uma entrevista estruturada. Na segunda fase, os dados foram elicitados a partir de comentários e antecipações sobre o título dos textos seguidos de leitura, inicialmente silenciosa, e tradução livre dos textos. Para a leitura propriamente dita foi usada a introspecção.

Tanto a leitura quanto os protocolos gerados pela introspecção foram analisados segundo preceitos teóricos da Teoria dos Esquemas e da Linguística Textual. O discurso¹³ dos leitores apontou uma série de procedimentos adotados na descodificação dos textos que podem ser categorizados em estratégias¹⁴ cognitivas e metacognitivas de acordo com a classificação proposta por Kato (1992:102),

¹² Foram empregados os Testes de Classificação 1 e 2 construídos e empregados pela Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa.

¹³ Entende-se por discurso tanto o produto da leitura como os protocolos verbais sobre seu processo.

¹⁴ Neste trabalho usaremos o termo estratégia para "caracterizar os diversos comportamentos hipotetizados no leitor durante os processos de ler." (Kato, 1990:64)

Entre as estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura enfocaremos as estratégias facilitadoras que promoveram a compreensão dos textos.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A natureza dos problemas investigados e os resultados obtidos impõem o exame de algumas questões teóricas que subjazem à leitura. Sucintamente, abordaremos tais questões, discutindo os preceitos teóricos que emanam da Psicolinguística e Teoria dos Esquemas.

Tentando Definir Leitura

A concepção de leitura tem variado ao longo dos anos, acompanhando o desenvolvimento da Linguística (KATO, 1987) . De acordo com a concepção estruturalista, a leitura se constitui na descoberta sonora da palavra escrita. Progressivamente, percebeu-se que a identificação da palavra levava em conta o conhecimento lexical do leitor. O leitor passa então a ser visto como “antecipador da palavra que vai ler” (*op. cit.* p.. 61) .

Sob a influência da teoria linguística gerativista, a leitura da palavra vinculou-se ao contexto da frase em que se inseria. A leitura dava-se, então, em nível sentencial. Todavia, observou-se que não era apenas o contexto linguístico a base para a compreensão do sentido. Ao fazer antecipações, levantar hipóteses e buscar informações no texto que as confirmem ou as refutem, o leitor faz uso de conhecimento prévio sobre o assunto veiculado no texto ou de informações extratextuais advindas de estruturas cognitivas ou esquemas.

Tendo a Psicolinguística e a Teoria dos Esquemas ampliado o escopo da leitura para além da frase, a Pragmática inclui o autor na relação interativa leitor-texto. A leitura constitui-se, então, na busca pelo leitor do que o autor quis dizer, de seus propósitos ao fazer as afirmações constantes do texto.

Não obstante as diferentes concepções do ato de ler creditadas às diversas correntes linguísticas, a leitura compreende dois elemen-

tos incontestavelmente essenciais à sua realização: o leitor e o texto. Com isso não se pretende excluir um outro elemento tão importante neste processo – o autor-, mas entendemos que sua presença foi incorporada ao texto. Conforme aponta Widdowson (1979; 1984), o processo de negociação inerente à comunicação dá-se, no texto escrito, através da antecipação, pelo autor, das possíveis reações de seu (s) resultado (s) . O autor cria suas próprias condições para a comunicação, alternando-se, no entanto, no papel de autor e leitor.

Podemos caracterizar a leitura como o processamento por leitores dos textos produzidos por um autor, que esteve em constante negociações com seu (s) leitor (es) no ato da produção. Este processamento dá-se numa relação essencialmente interativa e busca a depreensão de sentidos que podem variar com a motivação. A finalidade e a bagagem lingüística e cultural de cada leitor.

O Processamento da Leitura

Pesquisas em leitura, especialmente aquelas da área da Psicolingüística, confirmam que, diante de um texto escrito, os leitores proficientes, m diferentemente das crianças em fase de alfabetização, não lêem letra por letra ou sílaba por sílaba. As palavras são lidas “como um todo não analisado, isto é, por reconhecimento instantâneo e não por processamento analítico-sintético” (KATO, 1990:25) . A leitura da palavra é feita de forma ideográfica. O processo de reconhecimento de palavras pelo processamento analítico-sintético, no entanto, dar-se-á quanto o leitor se deparar com palavras que desconhece, podendo, às vezes, ser mediado pela vocalização destas.

Esta forma dce leitura aplica-se igualmente a segmentos do texto maiores que a palavra. A depreensão de significados dá-se então por blocos. Nesta operação concorrem alguns processos mentais hipotetizados por estudiosos da Teoria de Esquemas (RUMELHART, 1980) e Psicolingüística (GOODMAN, 1988; CARRELL, 1983, 1988) .

Pesquisas que investigam os processos psicológicos envolvidos na compreensão revelam que nós entendemos alguma coisa em função de nossas experiências passadas e nosso conhecimento sobre o mundo ou, particularmente, sobre a comunidade sócio-cultural em

que estamos inseridos. Este conjunto de conhecimento é tecnicamente denominado esquemas.

Esquema pode ser definido como “uma estrutura de dados usados para representar os conceitos genéricos armazenados na memória” (RUMELHART, 1980:34) (Tradução da A.)

Nossa interpretação de textos é guiada pelo princípio de que cada *input* é contrastado com algum dos esquemas que possuímos e “todos os aspectos do esquema devem ser compatíveis com a informação veiculada no *input*.” (CARRELL, 1983:2) (Tradução da A.) . Deste princípio resultam dois modos de processamento de informação: o *top-down* (“descendente”) e o *bottom-up* (“ascendente”) .

O processamento *top-down*, acionado por conceitos, consiste em “fazer previsões sobre o texto com base em experiência prévia ou conhecimento sobre o mundo e então checar o texto para confirmar ou refutar as previsões” (CARRELL, 1988:101) . No processamento *bottom-up*, acionado pelos dados, ocorre a descodificação “de unidades lingüísticas individuais e a construção do significado do texto a partir de unidades menores para as maiores, modificando assim o conhecimento pré-existente e as atuais previsões com base na informação encontrada no texto” (*op. cit.* p. 101) (Trad. da A.).

Todo este processamento se desenvolve automaticamente e revela comportamentos mais ou menos conscientes do leitor no ato de leitura. Com base nos conceitos de cognição e metacognição¹⁵, Kato (1990) propõe uma classificação para as estratégias que revelam o comportamento do leitor durante a leitura. As estratégias cognitivas são aquelas que designam “os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor” (*op. cit.* p. 102) . As estratégias metacognitivas designam “os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas” (*op. cit.* p. 102).

¹⁵ Por cognição entende-se o desenvolvimento automático e inconsciente do conhecimento. Metacognição refere-se “ao conhecimento que controla e seleciona aspectos da atividade cognitiva.” (KATO, 1990: 102) .

As Estratégias Facilitadoras da Leitura

Para fins de indicar a que leitor e a que texto os exemplos destacados se referem, usamos o código L1, L2 e L3 para reportarmos-nos aos leitores 1, 2 e 3, respectivamente. O número seguinte refere-se ao texto: Texto 1, que é o texto específico da área de cada leitor e o Texto 2 é o não-específico.

Dentre as estratégias empregadas pelos leitores no ato de ler, distinguimos as estratégias facilitadoras ou reparatórias. Elas tiveram basicamente a função de compensar falta de conhecimento linguístico sobre o tema desenvolvido nos textos permitindo assim que a leitura fluísse e algum sentido fosse extraído do texto. Três procedimentos destacaram-se: o uso do conhecimento sobre o assunto lido, a ativação do conhecimento e da lógica da realidade extra-lingüística e a aplicação de conhecimentos sobre a língua.

Uso do Conhecimento sobre o Assunto

No texto Massive Upper Gastrointestinal Hemorrhage (KRUPP, 1978), a L1 deparou-se com a palavra “tarry” que significa “escuro” (no texto, fezes escuras). Embora não soubesse seu significado, o conhecimento que tem sobre os sinais de uma hemorragia gastrointestinal alta aponta as várias características que as fezes apresentam neste tipo de hemorragia, como evidenciado no seguinte protocolo.

L1.1.1.1 ... existe geralmente uma história de de repente fraqueza ou
“fainted” associada ou seguida de fezes “tarry” → é escura
melena fétida → eu não sei ↓ é o que acontece ↓ né ↑ essas
coisas todas volumosa diarreica ...

Ao comentar sobre o parágrafo lido, transcrito abaixo, a L1 afirma que “tarry” está relacionada a fezes e que significa “escuro”. Acreditamos que a insegurança quanto ao significado da palavra demonstrada pela leitora deveu-se ao fato de haver, no texto, uma outra palavra “melena”, que significa “passagem de fezes escuras, píceas e grumosas manchadas com pigmentos de sangue ou sangue alterado.” (Dorland’s Illustrated dictionary).

L1. 1. 2 Acho que ta tudo relacionado a isso ↓ “stools” fezes ↓ então
alguma coisa ligada a fezes as fezes são escuras ↓ mas aqui já

tá dizendo melena ↓ então aqui já disse que era escura ↓
volumosas → acho que não é volumosas ↓ fétidas ↑ é terríveis
↑ não sei ↓ ...

Quanto à palavra “fainting”, a L1 a leu como “fainted” e não fez qualquer referência a ela no decorrer da leitura. Ao comentar sobre o parágrafo, entretanto, a L1 descreve as características de um desmaio, embora não o nomeie como tal.

L1. 1. 3 ... falência → queda do estado geral → subitamente
subitamente o paciente começa a ficar pálido fraco → ansioso
→ sudorêico ...

No último parágrafo do texto, a L1 encontra dificuldade com a palavra “outcome” (“resultado”), que é superada pelo sei conhecimento sobre o assunto. Num protocolo, ela afirma que não entendeu (... “isso aqui eu não entendi ...”), repete a palavra em inglês (“the outcome”) e o marcador discursivo “quer dizer” duas vezes para introduzir o significado da palavra, mas tal explicação é frustrada com a continuação da leitura do texto. A compreensão do sentido deste parágrafo é explicitada em

L1. 1. 4 ah eu acho que é o seguinte ↓ é apesar de um ser melhor do
que o outro → o que o médico vai fazer → quer dizer ↓ o
tempo de hospital → a decisão que vai fazer → não depende
um pouco → se você vai fazer um ou outro ↓ acho que é mais
a clínica do doente ↓ eu não sei se é isso que ele quis dizer
aqui ↓ acho que esse “outcome” aqui → é tipo assim é a
conduta frente → a embora um é melhor seja melhor que o
outro ↓ se você não tiver endoscopia → você vai acabar fazendo
um raio-x ou vai acabar não fazendo nada ↓ e com a clínica do
doente você vai tratar empiricamente → e vai e é isso que vai
te dizer → quer dizer ↓ a razão da mortalidade → o número de
operações as estatísticas vão te levar a um tratamento de
rotina a um protocolo é isso ↓

Segundo os autores, embora a endoscopia seja mais precisa que o raio-x, não há diferença entre eles quanto às informações fornecidas, conforme atestado pelas taxas de mortalidade, número de cirurgias, tempo de hospitalização e decisão quanto ao tratamento. Do relato da L1, depreende-se que ambos os exames são eficazes, bem ora a endoscopia seja melhor que o raio-x, porém a clínica do paciente é soberana na escolha do tratamento, até mesmo na falta de um ou de ambos os exames. Ficou clara a falta de compreensão do significado da palavra “outcome”. Observou-se, aqui, que a L1 empregou a es-

estratégia de utilizar seu conhecimento, sua experiência profissionais na solução do problema, indo além do que estava escrito (o valor de cada exame) .

Não obstante a leitura da L2 tenha apresentado muitas dificuldades, foi possível detectar a interferência positiva de seu conhecimento na leitura sobre o processo de construção de uma disciplina.

Ao comentar sobre o primeiro parágrafo do texto “On Discipline Building: the Paradoxes of George Sarton” (THACKRAY & MERTON, 1972), a L2 depreende que o processo de construção de um conhecimento compreende duas dimensões – a identidade cognitiva e a identidade profissional – e que esta última, embora seja apenas uma faceta deste processo, tem sido alvo de estudo pelos historiadores da ciência. Como nos seguintes trechos destacados de seu protocolo.

L2. 1. 5 bom ↓ o que eu entendi deste parágrafo ↑ bom ↓ tem duas coisas na construção de uma disciplina ↓ ... o processo de institucionalização de um determinado conhecimento envolve duas dimensões ... uma primeira → que é essa identidade cognitiva ↓ ... a segunda → ... a identidade profissional ↓ ... essa peculiaridade da identidade profissional → tem sido enfocada muito focalizada pela sociologia da história da ciência ↓ mas isso → diz ele ↓ é só uma parte → ...

No trecho, transcrito abaixo, a L2 enriquece sua leitura com uma explicação dōi termo “visão” empregada pelos autores para justificar o argumento de que a identidade cognitiva de qualquer disciplina é profundamente marcada pela visão particular de seus fundadores.

L2.1.6 ... essa visão privada aqui → não ta querendo dizer visão ↓ mas sim ideologia ↓ ...

Em outra passagem, a L2 esclarece p elo coesivo entre o termo geral “home” (“casa”) e o elemento a que ele se refere: a história da ciência. No texto original, os autores citam um outro exemplo de disciplinas que foram institucionalizadas e guardam a marca da visão de mundo de seus fundadores, a saber, a relação íntima e paradoxal de George Sarton com a história da ciência, anunciando que este encontra-se mais próximo de casa, Ito é, da história da ciência.

L2.1.7 ... um exemplo além desse → mais próximo de casa → da história da ciência → pode ser encontrado ...

No trecho discutido a seguir, a leitora não teve dificuldade em lê-lo. Ao contrário, ela enriqueceu sua leitura comentando a respeito do que os autores queriam expressar com tal período. Com base em seu conhecimento sobre o processo de construção de uma disciplina e conseqüente mudança na representação social dos indivíduos envolvidos. Segundo os autores, a transformação da atividade intelectual de qualquer campo de conhecimento em uma disciplina institucionalizada compreende uma mudança nas imagens da disciplina e suas funções sociais e culturais conforme percebido de modo diversificado pelos seus praticantes, patronos e público em geral. Em seu protocolo sobre o período, a L2 revela que os autores estariam se referindo à representação tanto daquela que um indivíduo tem sobre si mesmo com a que os outros indivíduos têm sobre ele.

L2.1.8 ... acho que ele tá falando da da das ideologias ou das representações que os indivíduos têm sobre si mesmo e que os outros de si mesmo e que os pensam sobre ele ↓ né ↑ ...

Seu conhecimento sobre a inevitável interferência ideológica do fundador sobre a disciplina criada permitiu que a L2 preenchesse a lacuna deixada pela não leitura de parte de uma frase, conforme ela mesma avalia no protocolo que é parcialmente transcrito para ilustrar sua estratégia.

L2.1.9 ... eu quero avisar o seguinte ↓ eu não tenha lido “Weltanschawngen” aqui ↓ não li ↓ essa frase essa palavra não tava ali pra mim ↓ eu anotei aqui visão de mundo ↓ ...

A leitura do texto específico da área do leitor 3 (*op. cit.*) destaca-se por ter sido feita com base em seu conhecimento sobre a metodologia empregada no estudo sobre institucionalização de um determinado conhecimento. Conforme ficará evidenciado nos trechos destacados abaixo, o leitor 3 não leu o texto, mas sim alguns elementos que, associados ao que sabia sobre o assunto, lhe permitiram identificar os sentidos. Isto ficou claro, pois foi em seus protocolos e comentários sobre o parágrafo que pudemos reconhecer tais sentidos e não em sua leitura.

L3.1.10 ... segundo ele → existem tempos diferenciados entre essa coisa de → surgimento de uma identidade cognitiva → e de uma identificação profissional ↓ ... são facetas desse processo de institucionalização ...

L3.1.11 ... entendi que o autor propõe ... para se fazer um estudo sobre → é a institucionalização de um campo de conhecimento

DEPARTAMENTO DE LETRAS

**qualquer → você precisa levar em consideração é dois fatores ↓
... criação de uma identidade cognitiva ↓ ... criação de uma
identidade profissional ↓ ...**

Ao discorrer sobre as circunstâncias que propiciam o surgimento desta identidade de uma disciplina no mundo ocidental, os autores citam os benefícios, privilégios e a infra-estrutura oferecidos pelas universidades. Com dificuldade, o leitor lê alguns períodos do parágrafo, porém é em seu protocolo, livre do código, que ele sumaria todos esses fatores que caracterizam a criação da identidade.

**L3.1.12 ... equipamentos → todas o ambiente universitário ... esses fatores são os
indícios mais óbvios né ↑ da da estruturação de de uma uma identidade profes-
sional ↓ ...**

Um outro exemplo ilustra o procedimento de ler parte do período e, ao encontrar algum elemento (neste trecho o adjetivo “personal”) que o remeta a um conhecimento prévio relacionado ao assunto, o leitor abandona o texto e, num relato fluente, transcrito abaixo, antecipa o argumento que seria exposto pelos autores no período seguinte.

**L3.1.13 ... então nesse nesse parágrafo aqui ele tá tá apresentando o
argumento mais forte dele → que é de que a construção de uma
disciplina que → nas suas primeiras → nas fases iniciais né ↑ é
profundamente marcada pela personalidade dos criadores ...**

Procedimento semelhante foi observado na leitura do texto não específico da área do L3 – Pragmatics, Discourse Analysis, and Language Teaching (COOK; 1989) . Embora o leitor tenha afirmado. Na quarta fase da pesquisa – Leitura e Comentário do Título do Texto 2 -, que sabe “pouco eu sei assim de ouvir falar né falar nunca li nada ...” a respeito do assunto (Pragmática, Análise do Discurso e Ensino de Línguas, foi o seu saber, enquanto falante de uma língua, a respeito de significado e sentido que determinou a compreensão de texto original. Discutindo a importância das teorias pragmáticas, o autor aponta a divergência entre função e forma e sua implicação no ensino de LE. A leitura deste trecho se constituiu na repetição de algumas palavras do texto original entremeada de pausas. Entretanto, no seu protocolo, parcialmente transcrito abaixo, o L3 reconhece a distinção entre significado e sentido ao afirmar que o significado formal da palavra não corresponde, necessariamente, ao sentido que ela veicula na frase em que está inserida.

L3.2.14 ... como se o significado formal da palavra não é necessariamente o significado que a palavra → não não é significado ↓ como usar → como inferir ela no contexto ↓ ... eu sou capaz de falar uma frase inteira com gírias ↓ né ↑ e o o sentido da da da frase não tem a ver com as palavras que eu usei ↓ né ↑..

Aplicação de conhecimento sobre a Língua.

Esta estratégia foi muito pouco usada durante a leitura. Pareceu ter sido descartada pelos leitores como um recurso de que dispunham para decifrar o código. Nos exemplos discutidos abaixo, veremos como esta estratégia contribuiu para a compreensão do texto pelos leitores.

Logo ao iniciar a leitura do texto específico de sua área, a L2 encontra dificuldade em chegar ao sentido de todo o período em função de não saber o significado de algumas palavras (talvez “undergo” e “as”, respectivamente “submeter-se” e “à medida que”), mas sobretudo por não ler os elementos da frase na ordem em que se encontram devido à sua forma ansiosa de ler. Entretanto, uma tentativa foi feita no sentido de entender o período, utilizando um conhecimento sobre a língua, as saber, a flexão em grau, como no seguinte protocolo.

L2.1. 15 o que quer dizer essa palavra ↓ eu não estou ↓ eu comecei falando que é mais fácil do que → eu estou entendendo esse “easier” aqui como uma coisa comparativa do que junto com o “than” ↓

Caso a L2 pudesse ler, calmamente, o que estava escrito e ativar o conhecimento de que, em inglês, o adjetivo vem anteposto ao substantivo, como ela conseguiu fazê-lo em alguns trechos e não o fez em outros, acreditamos que seria mais fácil para ela entender a comparação feita pelos autores, que foi inteiramente reconhecida por ela, e sua implicação para a compreensão dos períodos posteriores.

Num outro trecho de sua leitura, a L2 defrontou-se com o advérbio “further” flexionado no grau comparativo, e o verbo “strengthen” (“fortalecer”) . Ficou claro que a leitora desconhecia o significado do advérbio e do verbo, porém reconheceu a flexão no grau comparativo e de alguma forma intuiu que a palavra compartilhava o campo semântico de “força”.

L2.1.16 ... a sua influência sobre a identidade profissional → na disciplina emergente é (incomp) ela fará alguma coisa ↓ haverá um maior impacto ↓ é mais longo impacto ↓ é ... terá mais sobrevivência ↓ seu impacto será mais mais de frente ↓ ...

Na leitura do texto não específico (*op. cit.*), a L2 também fez uso de seu conhecimento sobre a língua para superar a dificuldade encontrada com a palavra “twofold” (“dupla”). Conforme evidenciado em seu protocolo, a leitora não sabe o que a palavra significa, mas reconhece que deve estar relacionada à duplicidade, uma vez que nela encontra-se o numeral “two” (“dois”).

L2.1.17 ... “twofold” eu não sei o que é isso ↓ mas → enfim ↓ tem duas vantagens aí né ↑ tem dois aspectos importantes ↓ da teoria da pragmática ...

Ativação do Conhecimento Extralingüístico

Os procedimentos de ativação do conhecimento sobre a realidade extralingüística detectados nas leituras distinguem-se da estratégia de usar o conhecimento sobre o mundo por traduzirem a lógica do comentário feito sobre o período ou parte dele. Diante de uma dificuldade qualquer, o leitor, fazendo uso de tal estratégia, propunha uma solução para a qual não conseguia dar outra explicação que não fosse o fato de ser óbvio, como no exemplo destacado da avaliação feita pela L2 de sua leitura do texto específico de sua área.

L2.1.18 (a partir) de do que está escrito nessa frase ↓ é é uma consequência lógica ↓ me parece que é lógica uma carreira possui essas coisas → né ↑ e essa também ↓ títulos ou cargos → é o que essa coisa honorífica ...

Foi ainda com base em sua experiência e seu conhecimento sobre a natureza humana de ser indireto ao falar que a L2 desvenci- lhou-se da dificuldade encontrada no período. Ao ser indagada sobre como chegou àquele sentido, a leitora ratifica nossa análise, afirmando:

L2.2. 19 eu acho que os seres humanos são indiretos ↓ [(RI)] usam utilizam formas indiretas de falar né ↑ ...

CONCLUSÃO

Na complexa tarefa de leitura de textos acadêmicos em ILE, o conhecimento do código tem um papel importante, porém não é o único a determinar o sucesso na obtenção dos sentidos latentes no texto. Não queremos negá-lo ou minimizá-lo, visto que o processamento de informações dá-se pela interação de dois tipos de processamento: *top-down* e *bottom-up*. Todavia, a análise das leituras feitas pelos leitores 1 e 3 permite-nos relativizar sua importância diante das estratégias empregadas na compreensão de um texto em ILE.

A leitura do texto não específico da área da L1 não é compatível com seu nível de conhecimento em inglês. Não queremos afirmar que tal fato garantiria uma leitura plenamente satisfatória de tais textos, sobretudo porque lhe falta o conhecimento específico do tema desenvolvido no texto. Sua leitura ficaria restrita à decodificação da língua (e isto seu conhecimento lhe proporcionaria) e à apreensão dos sentidos evidentes do texto, faltando-lhe, portanto, a interação pragmática com o mesmo. O que ficou registrado em sua tradução foi a leitura do texto a partir de algumas hipóteses levantadas com base em seu conhecimento empírico sobre o assunto.

A leitura do texto específico da área do leitor 3 evidenciou o predomínio de seu conhecimento a respeito do processo de institucionalização de uma disciplina na compreensão do texto sobre o conhecimento lingüístico para decifrar o código no qual os sentidos são veiculados.

Evidenciou-se, assim, a importância do emprego de estratégias facilitadoras da leitura que envolveram o uso de conhecimento sobre o assunto, da aplicação de conhecimento sobre a língua e da ativação do conhecimento extralingüístico.

A identificação de tais estratégias constitui um fator vital no ensino da habilidade de leitura de ILE tanto em escolas de ensino fundamental e médio, quer estas priorizem a abordagem instrumental da língua ou não, como na preparação de candidatos à seleção de cursos de pós-graduação, nos quais a leitura em língua estrangeira é quase obrigatória.

DEPARTAMENTO DE LETRAS

BIBLIOGRAFIA

ANDERSON, J. Charles. Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? In: Alderson, J.C. & Urquhart, A.H. (Org.) *Reading in a Foreign Language*. London, Longman, 1984. pp. 1-27.

BROWN, G. & YULE, G. *Discourse Analysis*. Cambridge, Cambridge University Press, 1983.

CARRELL, Patricia L. *Some Issues in Studying the role of Schemata, or Background Knowledge, in Second Language Comprehension*. Paper presented at the 1983 TESOL convention. Toronto, Canada. March 16, 1983.

CARRELL, P., DEVINE, J. & ESKEY, D. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

COHEN, Andrew. *Studying Second Language Learning Strategies: How do we get the information?* Applied Linguistics, 5 (2): 101-102, 1984.

COOK, Guy. *Discourse*. Oxford, Oxford University Press, 1989.

COSTE, Daniel. Leitura e Competência Comunicativa. In: Galves, C., Orlandi, E> & Otoni, P. (Org.) *O Texto: Leitura e Escrita*. São Paulo, Pontes, 1988, pp. 11-29.

DEVINE, J., CARRELL, P. & ESKEY, D. *Research in Reading in English as a Second Language*. Washington D.C., TESOL, 1987.

FAVERO, Leonor & KOCH, Ingedore. *Linguística Textual: Introdução*. São Paulo, Cortez, 1983.

GRIGOLETTO, Marisa. *A Influência da Previsibilidade sobre as Estratégias de compreensão na Leitura em Língua Materna e Língua Estrangeira*. Trabalhos em Linguística Aplicada, (15): 25-43, JAN/JUN 1990.

KATO, Mary. *No Mundo da Leitura: Uma perspectiva psicolinguística*. 2ª. ed. São Paulo, Editora Ática, 1987.

———. *O Aprendizado da Leitura*. 3ª. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo, Pontes, 1989.

———. *Leitura: Ensino e pesquisa*. São Paulo, Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore. *A Coesão Textual*. 2^a. ed. São Paulo, Contexto, 1990.

KOCH, Ingedore & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A Coerência Textual*. São Paulo, Contexto, 1990.

KRUPP, Marcus A. & CHATTON, Milton J. *Current Medical Diagnosis and Treatment*. California, Lange Medical Publications, 1978.

LEVINSON, Stephen C. *Pragmatics*. Cambridge, Cambridge University Press, 1983.

PINHEIRO, Angela. *Leitura e Escrita: Uma abordagem cognitiva*. São Paulo, Editorial Psy, 1994.

RUMELHART, David E. The Building Blocks of Cognition. In: Spiro, R., Bruce, B.C. & Brewer, W.F. (Org) *Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspectives and cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

STUBBS, Michael. *Discourse Analysis*. Oxford, Basil Blackwell, 1983.

TANNEN, Deborah. What's in a Frame? Surface evidence for underlying expectations. In: Freedle, R.O. (Org) *New Directions in Discourse Processing*. New Jersey, Ablex, 1979, pp. 137-181.

THACKRAY, Arnold & MERTON, Robert K. *On Discipline Building: The Paradoxes of George Sarton*. ISIS, 63 (219): 473-495, December 1972.

WIDDOWSON, H.G. *Explorations in Applied Linguistics*. Volume 1. Oxford, Oxford University Press, 1979.