

LER EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: O QUE É PRECISO SABER?

Vlândia Maria Borges Falcão*

Resumo

No processamento textual interativo, o leitor deve elaborar os processos ao nível das palavras, das frases, dos conceitos e do texto de modo simultâneo e interativo para que consiga estabelecer relações de sentido com o texto. Para alcançar esse objetivo, o leitor precisa desenvolver as habilidades de compreensão das palavras, das frases e do discurso. Em língua estrangeira, o desenvolvimento dessas habilidades requer um certo domínio do vocabulário e da estrutura gramatical básica dessa língua. Torna-se necessário, portanto, que o leitor atinja um limiar de proficiência lingüística para que ele consiga ler textos em língua estrangeira.

Palavras-chave

Processamento textual; processos componenciais; habilidades de compreensão; vocabulário; estrutura gramatical; limiar de proficiência lingüística.

Abstract

In the interactive processing of texts, the reader has to elaborate the word, sentence, concept and text-level processes simultaneously in order to establish meaning relations with the text. To achieve this purpose, the reader has to develop word, sentence and discourse-comprehension skills. In foreign language, the development of these skills requires some basic vocabulary and grammatical knowledge of the language. This way, the reader must reach a linguistic threshold to be able to read texts in foreign language.

Key words

Text processing; component processes; comprehension skills; vocabulary; grammatical structure; linguistic threshold.

Pesquisas recentes em leitura em língua estrangeira, dependendo da hipótese subjacente à visão de leitura adotada, consideram a competência em leitura em uma outra língua como dependente da competência em leitura em língua materna ou como dependente de um nível mínimo de proficiência lingüística. Alguns estudos, Coady (1979) e Yorio (1971), por exemplo, apoiados no princípio dos universais lingüísticos de Goodman (1973), procuraram observar o grau e a maneira como a competência em leitura em língua materna determina a competência em leitura em outra língua. Outras pesquisas, Cziko (1978), Berman (1984), Clarke (1979) e Cummins (1976), investigaram como o conhecimento lingüístico influencia a leitura em língua estrangeira.

Embora não haja evidência conclusiva até o momento para confirmar nenhuma das duas hipóteses citadas acima, a maioria dos atuais pesquisadores - Alderson (1984), Devine (1987), Eskey (1986, 1988), Grabe (1991) - acreditam na relação entre proficiência lingüística e competência em leitura e admitem a existência de um nível mínimo de proficiência em língua que deva ser atingido para que a leitura em língua estrangeira seja eficaz e fluente.

Neste trabalho, procuramos mostrar como a elaboração dos processos componenciais do processamento textual depende do desenvolvimento das habilidades de compreensão das palavras, das frases e do discurso e como, em língua estrangeira, o desenvolvimento dessas habilidades depende da aquisição de um certo nível de proficiência lingüística. A fim de atingirmos esses objetivos, primeiramente, descrevemos o processamento textual e seus processos componenciais e apresentamos as habilidades de compreensão necessárias para sua elaboração. Então, procuramos mostrar o que é preciso saber para que se consiga ler um texto em língua estrangeira.

O PROCESSAMENTO TEXTUAL

Apesar de a leitura compreensiva ser essencialmente uma atividade mental silenciosa e individual, cujos processos

* Professora Assistente do Departamento de Letras Estrangeiras da UFC. Mestre em Letras

cognitivos em operação são dificilmente observados, muitos lingüistas e psicolingüistas, como Rumelhart (1985), VanDijk e Kintsch (1983), Perfetti (1988) e Eskey (1986,1988), têm procurado especificar o funcionamento dos processos envolvidos na compreensão de textos e, assim, descrever o processamento textual.

O processamento textual envolve uma variedade de processos. Os processos que utilizam a informação visual que está impressa no texto são chamados de *processos de baixo nível* (low-level processes) - a metáfora *baixo nível* refere-se à utilização da informação da base do texto: palavras e frases. Os processos que empregam o conhecimento de mundo e as experiências do leitor são conhecidos como *processos de alto nível* (high-level processes) - a metáfora *alto nível* referindo-se ao uso dos conceitos de ordem mental mais elevada.

Os sub-processos do processamento textual podem ser agrupados em quatro níveis, mais ou menos correspondentes às unidades do texto - a palavra, a frase, os conceitos e o texto.

Há dois processos fundamentais para a identificação e o reconhecimento de palavras durante a leitura - processo de decodificação e acesso lexical. O processo de decodificação refere-se à assimilação da informação visual necessária à identificação da palavra. Esse processo envolve operações perceptivas que dão ao *insumo visual* (input stimulus) um formato compatível com o formato do conceito da palavra no léxico. Acesso lexical refere-se aos processos que localizam as palavras e seus significados dentro do léxico.

O leitor emprega os processos ao nível da frase para representar o significado de sua estrutura de superfície. De acordo com Haberlandt (1988), os processos ao nível da frase incluem: estratégias de análise sintática – usadas para segmentar a oração em seus constituintes sintáticos; processos de mapeamento proposicional – mapeiam orações em relações proposicionais; e processos de *modelagem* (modelling) – suscitam tanto as informações expressas no texto como as que são inferidas a partir dele.

Como todo texto é escrito em um contexto, seu significado pode ultrapassar sua representação lingüística. Torna-se necessário, então, que o leitor faça inferências para poder integrar as várias partes do texto. O leitor deve, portanto, também ser capaz de acessar e organizar o conhecimento conceitual apropriado, o que depende de uma variedade de processos e de conhecimentos semânticos. De acordo com Haberlandt (1988), os processos ao nível dos conceitos referem-se às dependências entre as palavras dentro e entre os limites das frases. O leitor elabora esses processos para produzir as inferências necessárias ao preenchimento dos elos ausentes entre os fragmentos da estrutura de superfície do texto e, assim, estabelecer relações significativas entre as proposições textuais.

Os processos ao nível do texto referem-se a aqueles efetuados pelo leitor na elaboração de um *modelo de situação*, ou *modelo textual*, isto é, um modelo dos eventos ou das situações retratadas no texto (VanDijk e Kintsch,

1983). Segundo Haberlandt (1988), os processos ao nível do texto, que conduzem à elaboração de um *modelo textual*, ou *modelo de situação*, incluem: identificação do tópico – processo de abstração que gera proposições que formam o tópico temporário; refinamento do modelo – envolve a alteração do grau de importância de algumas proposições e pode conduzir o leitor a reler partes anteriores do texto; monitoração contínua – permite que o leitor verifique a continuidade das entidades textuais (idéias, personagens e objetos); e aplicação do conhecimento – por meio do qual o leitor tem a construção de seu modelo textual facilitada, pois, quanto mais prontamente o leitor for capaz de relacionar o conteúdo do texto a uma fonte de conhecimento, mais rápido e eficientemente ele compreenderá o texto.

O estudo dos processos componenciais do processamento textual pode, à primeira vista, parecer sugerir que os processos em cada nível organizam-se hierarquicamente de maneira que, durante a leitura, para progredir-se de um nível para outro deva-se primeiramente executar todos os outros processos dos níveis menos complexos e a ele subordinados. Entretanto, ao processar-se um texto, não se processam suas letras, palavras e frases isoladamente. Ao contrário, os processos em cada nível são influenciados pelos processos tanto de níveis superiores, como de níveis inferiores. Embora as fontes de conhecimento (sistemas da língua), ou níveis, pareçam formar uma hierarquia, abrangendo desde o conhecimento ortográfico até as expectativas acerca da estrutura do discurso, a comunicação (ou interação) entre esses níveis não se limita aos membros adjacentes da hierarquia. Na verdade, como apontam Spiro, Bruce e Brewer (1988), as fontes de conhecimento fornecem informações em vários pontos do processamento, tornando possível ao leitor compreender o significado do texto pela interação dos processos cognitivos envolvidos em cada nível.

Desse modo, podemos dizer que o processamento textual envolve simultaneamente a interação ascendente e descendente dos vários processos que o compõem. Quando o leitor processa o texto a partir da informação impressa em direção à informação anteriormente armazenada - conhecimento prévio - ele realiza um processamento ascendente. Quando, ao contrário, o leitor recorre ao seu conhecimento prévio para elaborar hipóteses acerca da informação impressa, ele realiza um processamento descendente. O processamento ascendente ativa a informação necessária para o processamento do texto, assegurando a percepção da informação nova ou inconsistente com as hipóteses sobre o conteúdo do texto. Ao mesmo tempo, o processamento descendente facilita a assimilação dessa informação por um processo de antecipação da informação, dissolvendo ambigüidades ou selecionando entre as possíveis interpretações da informação do texto.

HABILIDADES DE LEITURA

O desenvolvimento das habilidades de compreensão das palavras e das frases do texto asseguram ao leitor o

processamento ascendente, enquanto que o desenvolvimento das habilidades de compreensão dos conceitos e do valor comunicativo do texto permitem-lhe o processamento descendente. Uma vez que, no processamento textual, o processamento ascendente e o processamento descendente ocorrem interativamente de modo simultâneo, podemos concluir que as micro-habilidades de leitura são inextricavelmente ligadas e englobam desde as estratégias de leitura flexível (scanning, skimming, etc) e as estratégias de estudo para se obter o máximo de toda informação disponível (título, diagramas, índice, etc) até as habilidades necessárias para que o leitor consiga processar as palavras, as frases, os conceitos e o valor comunicativo do texto (o discurso).

Habilidades de compreensão das palavras

O desenvolvimento das habilidades de compreensão das palavras permite ao leitor realizar os processos ao nível das palavras. As habilidades de compreensão das palavras incluem: o reconhecimento de palavras; a distinção de palavras-chave; o emprego de pistas estruturais (função gramatical e/ou morfologia) para acessar os significados das palavras de um texto; e a predição do significado das palavras recorrendo ao contexto sintático e/ou semântico.

Para que as habilidades de compreensão das palavras possam ser desenvolvidas, o leitor deve ter um certo conhecimento do vocabulário do texto. Muitos psicolinguistas reconhecem a estreita ligação entre o conhecimento do vocabulário e a compreensão leitora. De acordo com Daneman (1988), várias hipóteses têm sido elaboradas procurando sustentar a relação causal direta ou indireta entre o conhecimento do vocabulário e a compreensão leitora.

Segundo Daneman (1988), para a hipótese que considera as palavras como tijolos da construção textual, a construção do significado do texto depende, parcialmente, do sucesso na busca dos significados de palavras isoladas. De acordo com essa hipótese, palavras desconhecidas criam *hiatos* (gaps) na significação do texto. Por sua vez, um excesso de hiatos (ou uma escassez de tijolos) impediria ou dificultaria a construção do significado global do texto e da estrutura textual coerente.

Os modelos que enfatizam a importância de decodificação e de acesso lexical fluentes (Perfetti e Lesgold, 1979) e automáticos (LaBerge e Samuels, 1985) acreditam que a compreensão leitora depende, não apenas da ampliação do vocabulário do leitor, mas também da facilidade com que ele consegue acessar os significados das palavras em sua memória.

Os modelos que priorizam a importância dos esquemas (Rumelhart e Ortony, 1977), e não as diferenças processuais entre leitores fluentes e menos hábeis, defendem a hipótese de que o conhecimento previamente armazenado na memória do leitor afete a aquisição de novo vocabulário. Nesses modelos, o domínio do vocabulário e a compreensão leitora estão apenas indiretamente relacionados, já que ambos são influenciados pelo conhecimento do conteúdo

específico do texto pelo leitor. Para esses modelos, leitores com uma base de vocabulário pobre acessariam significados conceptualmente pobres, o que, em decorrência, empobreceria conceptualmente a representação do significado global do texto.

Habilidades de compreensão das frases

As habilidades de compreensão das frases de um texto envolvem: a percepção dos constituintes sintáticos das orações e o reconhecimento e a interpretação das relações de coesão referencial, recorrencial, seqüencial e por reiteração. O desenvolvimento dessas habilidades garante ao leitor a elaboração dos processos ao nível das frases.

A fim de desenvolver as habilidades de compreensão das frases, o leitor deve adquirir o conhecimento da sintaxe necessário para que possa organizar um texto escrito em seus constituintes, porque, embora o reconhecimento das palavras seja um processo componencial necessário, ele não é suficiente para a compreensão leitora. Os significados de palavras isoladas são difusos e ambíguos e só se tornam definidos quando se interrelacionam no discurso. Geralmente, o significado intencional de uma palavra pode ser traçado pela sua intersecção semântica com outros conceitos no contexto, embora também essas intersecções entre significados não sejam sempre suficientes. A sintaxe é, então, o meio primordial pelo qual as relações intencionais das palavras são especificadas. Conseqüentemente, a sintaxe subserve à compreensão, tanto por clarificar os referentes ambíguos das palavras, como por definir novas relações entre elas. Isto torna evidente a importância da competência sintática dentro das competências leitora e linguística em geral.

Para Huggins e Adams (1980), a compreensão leitora depende da reconstituição das proposições simples subjacentes a cada oração do texto. Para ser capaz de fazer essas restituições, o leitor deve aperceber-se de vários aspectos da sintaxe. Ele deve reconhecer como palavras isoladas combinam-se para formar unidades sintáticas mais amplas; por exemplo, como substantivos e verbos combinam-se para formar orações. O leitor deve também saber regras sintáticas simples, tais como as regras para a formação da voz passiva, da negação etc. Ele tem ainda que conhecer como orações simples combinam-se para gerar períodos compostos. Além disso, e principalmente, o leitor deve ser capaz de restringir as construções sintáticas a contextos apropriados. Isso porque, no discurso oral (e quando começa a aprender a ler, o sujeito já possui um certo domínio da oralidade), o padrão prosódico da fala (tonicidade, entoação, pausas) contém pistas sobre como as palavras devem ser agrupadas e sobre como esses grupos de palavras relacionam-se, enquanto que, no discurso escrito, esse tipo de informação não é explicitada, a não ser única e minimamente pela pontuação.

Habilidades de compreensão do discurso

O desenvolvimento das habilidades de compreensão do discurso assegura ao leitor a elaboração dos processos

ao nível dos conceitos e ao nível do texto. Essas habilidades incluem: a identificação do valor funcional das frases do texto (funções independente, textual e interacional); o reconhecimento da organização do texto (das orações em parágrafos e dos parágrafos dentro do texto); a percepção das pressuposições subjacentes ao texto; as inferências; e as predições.

A habilidade de inferir relações e causalidades, não explicitamente expressas no texto, é crucial à compreensão textual e depende do conhecimento prévio. O conhecimento prévio relacionado ao assunto do texto (esquemas) é, indubitavelmente, imprescindível, tanto para extrair-se a informação do texto, como para fazer as inferências necessárias para torná-lo coerente. Segundo Colley (1987), o processo de utilização de esquemas possui elementos gerados por dados do texto e por conceitos. A parte inicial do processo utiliza dados do texto. O insumo novo ativa os esquemas de baixo nível que, então, ativam os esquemas de alto nível, os quais provavelmente fornecem a melhor adequação à informação. Esquemas de alto nível utilizam-se de sub-esquemas para determinar o grau de adequação. Se há adequação, esquemas relevantes são aplicados para gerar hipóteses que orientem a busca de um insumo previsível. Se não há adequação, os esquemas de alto nível e seus sub-esquemas são rejeitados.

Grabe (1988), propondo que a natureza interativa do próprio texto em processamento seja levada em consideração nos estudos sobre leitura, argumenta que a habilidade de reconhecer gêneros e formas distintas de tipos de textos desempenha importante função na compreensão. Para ele, a combinação interativa dos elementos lingüísticos do texto, responsável por sua *textualidade*, deve ser também processada pelos leitores. Segundo Grabe, se os escritores intencionalmente usam e manipulam diferentes combinações de variáveis lingüísticas em diferentes tipos e gêneros de textos, então os leitores têm de ser também capazes de reconhecer esses parâmetros como parte do processamento textual.

Já Van Dijk e Kintsch (1983) chamam atenção para a necessidade de se ter tanto estruturas de conhecimento específico das formas convencionais de textos - *superestruturas* (superstructures)- como estruturas de conhecimento mais genérico do processamento da informação relativa à ação. Para eles, sendo as *superestruturas* esquemas das formas textuais convencionais, seu conhecimento, adquirido durante o processo de socialização, facilita a elaboração, a lembrança e a reprodução da macroestrutura do texto.

Acreditamos, entretanto, que alguns outros fatores, que influenciam a representação coerente do conteúdo do texto, sejam talvez tão ou mais necessários à compreensão que as estruturas de conhecimento da organização dos textos. Dentre esses fatores, apontamos a coerência textual como crucial para a compreensão, pois, para ser compreensivo, o texto deve ter um tema consistente, constituído de eventos ou argumentos logicamente organizados; ou seja, deve ser coerente.

O QUE O LEITOR PRECISA SABER PARA LER TEXTOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

A compreensão leitora pode ser afetada por qualquer um dos fatores que a determinam - o escritor, o texto, o leitor e a interação entre o leitor e o texto. O leitor em língua estrangeira possui características especiais que acabam por imprimir diferenças na sua interação com o texto e podem, assim, causar problemas para a sua compreensão textual.

O leitor em língua estrangeira é produto de uma outra cultura, com valores, conceitos, moral e costumes diferentes. Essa outra cultura pode, ainda, ter uma outra visão acerca do conceito de leitura, de como é ensinada e efetuada e de com qual finalidade é empregada.

Além disso, em língua estrangeira, o leitor inicia seu processo de aprendizagem de leitura com um conhecimento lingüístico bastante diferente daquele do aprendiz de leitura em língua materna. Como aponta Grabe (1991), antes de ser alfabetizado, o falante de língua materna já possui um vocabulário de cerca de cinco a sete mil palavras, assim como um conhecimento intuitivo da gramática da língua (conceitos de gramaticalidade e aceitabilidade de Chomsky). Por outro lado, por serem geralmente mais velhos, os leitores em língua estrangeira têm, conseqüentemente, um conhecimento conceptual de mundo maior que as crianças ao se alfabetizarem em língua materna, o que os torna capazes de elaborar inferências lógicas sobre um texto com mais segurança e precisão.

Segundo Eskey (1986), o maior problema a ser solucionado por leitores em língua estrangeira é resultado do *hiato* (gap) existente entre o que eles sabem e o que leitores adultos em língua materna sabem em relação ao conteúdo e à linguagem dos textos escritos, já que a maioria dos textos são escritos para leitores em língua materna. Esse *hiato na compreensão* (comprehension gap) varia de leitor para leitor e de texto para texto, mas todo leitor em língua estrangeira, que ainda não atingiu o status de bilíngue (em língua e cultura), sente deficiência de conhecimento em uma ou mais das três categorias do conhecimento - lingüístico, pragmático e cultural.

Para Carrell (1988), os leitores em língua estrangeira podem procurar, então, compensar suas deficiências lingüísticas empregando quase que exclusivamente ou 1) os processos de baixo nível (de identificação) e, assim, tentar construir o significado do texto apenas a partir do insumo visual (da forma) ou 2) os processos de alto nível (de interpretação) e, desse modo, procurar adivinhar o significado do texto baseando-se apenas em seu conhecimento prévio, sem realmente usar os dados textuais para formular ou confirmar suas hipóteses.

Raymond (1988) constatou que a leitura em língua estrangeira é mais local do que global. Esse fato foi explicado por diversas razões, entre as quais a dificuldade do leitor em assimilar as propriedades ortográficas das palavras e em estabelecer ligações semânticas entre elas, o que acabou exigindo dele um tempo maior para construir a significação local.

Da mesma forma, Gaonac'h (1991) observou uma tendência do leitor em língua estrangeira a prestar maior atenção aos processos de identificação, ou seja, se interessar mais pela forma (aspectos sintáticos e lexicais) do que pelo conteúdo do texto. Esse fenômeno foi verificado experimentalmente durante testes de memorização em língua estrangeira com leitores de nível intermediário e de nível avançado (Gaonac'h, 199 e Lavaur, 1991). Em língua materna, ao contrário, o processo de memorização se faz com esquecimentos frequentes da forma literal em benefício da significação do texto. Os processos de identificação são, na realidade, executados rapidamente em língua materna porque são fortemente automatizados e pouco mobilizam a atenção do leitor.

Constatamos, portanto, que a proficiência limitada na língua estrangeira afeta o processamento textual nessa língua porque dificulta a elaboração dos processos componenciais.

Para que os processos de decodificação e de acesso lexical (processos ao nível das palavras) possam ocorrer, faz-se necessário que o leitor desenvolva as habilidades de compreensão das palavras em língua estrangeira a fim de que possa não apenas conhecer as palavras do texto, mas também acessar significados contextualmente relevantes para essas palavras, relacionando-as a outros conceitos exigidos pelo contexto.

De acordo com Grabe (1991), os leitores em língua estrangeira devem possuir um vocabulário mínimo de duas a sete mil palavras para que possam extrair o significado do texto independentemente; isto é, sem ajuda de um professor, e um domínio de vocabulário bem mais próximo daquele dos leitores em língua materna para que possam ler fluentemente em outra língua, já que, em língua materna, leitores fluentes possuem um vocabulário entre dez a cem mil palavras. É óbvio que essa discrepância entre o vocabulário necessário para leitura fluente e o vocabulário dominado por leitores em língua estrangeira cause dificuldades para a efetivação dos processos ao nível das palavras.

Objetivando elaborar os processos ao nível das frases de modo efetivo, o leitor deve procurar desenvolver as habilidades de compreensão das frases na língua estrangeira. Para isso, segundo Berman (1984), os leitores devem possuir um certo conhecimento da sintaxe da língua que lhes permita entender como as palavras interrelacionam-se dentro de um texto. Berman argumenta ainda que, para que o leitor em língua estrangeira extraia a *essência* (gist) semântica do texto, ele deve ser capaz de elaborar o conteúdo proposicional da oração, o que requer do leitor a manipulação dos elementos interrelacionados da estrutura da oração: estrutura constitucional - partes da oração e suas interrelações hierárquicas; itens estruturais - palavras de função e afixos que servem de marcadores das relações gramaticais; e dependências - relações expressas por elementos descontínuos.

A fim de processar o texto tanto ao nível dos conceitos como ao nível do texto, torna-se necessário o desenvolvimento das habilidades de compreensão do discurso em língua estrangeira. Para Carrell e Eisterhold (1988), no

desenvolvimento dessas habilidades, a capacidade de decodificação da linguagem do texto é crucial para a ativação dos esquemas, o que requer do leitor em língua estrangeira uma certa proficiência na língua que lhe possibilite ativar os esquemas relevantes. Como demonstram os estudos de Carrell (1988), o leitor pode não compreender um texto em língua estrangeira, não por falta de esquemas adequados, mas por falha ou incapacidade de ativá-los.

Por outro lado, na leitura em língua estrangeira, a dificuldade em produzir inferências pode também dever-se à falta de esquemas adequados. De acordo com Carrell e Eisterhold (1988), em língua estrangeira, isto geralmente ocorre quando o texto tem conteúdo cultural. Também Rivers (1968) aponta, como uma das causas da falta de compreensão em língua estrangeira, a diferença entre os valores expressos pelo texto e aqueles do leitor.

Podemos concluir, assim, que a proficiência lingüística limitada, por dificultar a elaboração dos processos componenciais, exerce um grande efeito no processamento textual em língua estrangeira - maior atenção aos processos de baixo nível, em detrimento dos de alto nível, tornando o processamento textual preferencialmente ascendente, ao invés de genuinamente interativo. Como sugere Clarke (1988), o domínio lingüístico limitado produz um *curto-circuito* no processamento de textos em língua estrangeira. Para evitar esse *curto-circuito*, acreditamos que o leitor em língua estrangeira deva atingir um limiar de proficiência lingüística que lhe assegure a compreensão de textos nessa outra língua.

Como apontam os resultados da pesquisa de Borges (1996), esse limiar de proficiência abrange o nível intermediário de competência lingüística e comunicativa na língua estrangeira. A competência lingüística, por sua vez, envolve o domínio do vocabulário e das estruturas gramaticais básicas dessa língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALDERSON, Charles J. (1984) Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem?. In: ALDERSON, Charles J. e URQUHART, A. H., orgs. **Reading in a foreign language**. New York: Longman, 1-27.
- ALDERSON, Charles J. e URQUHART, A. H (1984) **Reading in a foreign language**. New York: Longman.
- ANDERSON, R. C., SPIRO, R. J. e MONTAGUE, W. E. (1977) **Schooling and the acquisition of knowledge**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- BEECH, J. R. e COLLEY, A. M. (1987) **Cognitive approaches to reading**. New York: John Wiley & Sons.
- BERMAN, Ruth A. (1984) Syntactic components of the foreign language reading success. In: ALDERSON, J. C. e URQUHART, A. H., orgs. **Reading in a foreign language**. New York: Longman, p. 139-59.

- BORGES, Vladia M. C. (1996). **Limiar de proficiencia lingustica para a compreenso de textos em ingls como lngua estrangeira**. Dissertao de mestrado, indita. Fortaleza, UECE.
- CARRELL, P. L. (1988) Some causes of text-oundedness and schema interference in ESL reading. In: CARRELL, P. L., DEVINE, J. e ESKEY, D. E., orgs. **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press. Parte II, cap. 7, p. 101-13.
- CARRELL, P. L., DEVINE, J. e ESKEY, D. E. (1988) **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press.
- CARRELL, P. L. e EISTERHOLD, J. A. (1988) Schema theory and ESL reading pedagogy. In: CARRELL, P. L., DEVINE, J. e ESKEY, D. E., orgs. **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press. Parte II, cap. 5, p. 73-92.
- CLARKE, M. A. (1979) Reading in Spanish and English: evidence from adult ESL students. **Language Learning**. [s.l.], v. 29, p. 121-50.
- _____. (1988) The short circuit hypothesis of ESL reading - or when language competence interferes with reading performance. In: CARRELL, P., DEVINE, J. e ESKEY, D. E., orgs. **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press. Parte II, cap. 8, p. 114-24.
- COADY, J. (1979) A psycholinguistic model of the ESL reader. In: MACKAY, R., BARKMAN, B. e JORDAN, R. R., orgs. **Reading in a second language**. Rowley, Mass.: Newbury House, p. 5-12.
- COLLEY, A. M. (1987) Text comprehension. In: BEECH, J. R. e COLLEY, A. M., orgs. **Cognitive approaches to reading**. New York: John Wiley & Sons, p. 113-38.
- CUMMINS, J. (1976) The influence of bilingualism on cognitive growth: a synthesis of reading findings and explanatory hypotheses. **Working Papers on Bilingualism**. [s.l.], v.9, p. 2-43.
- CZIKO, G. A. (1978) Differences in first and second language reading: the use of syntactic, semantic and discourse constraints. **Canadian Modern Language Review**. [s.l.], v. 34, p. 473-89.
- DANEMAN, M. (1988) Word knowledge and reading skill. In: DANEMAN, M., MACKINNON, G. E. e WALLER, T. G., orgs. **Reading research - advances in theory and practice**. vol. 6. San Diego, California: Academic Press, p. 145-76.
- DANEMAN, M., MACKINNON, G. E. e WALLER, T. G. (1988) **Reading research - advances in theory and practice**. vol. 6. San Diego, California: Academic Press.
- DEVINE, J. (1987) General language competence and adult second language reading. In: DEVINE, J., CARRELL, P. e ESKEY, D. E., orgs. **Research on reading English as a second language**. Washington, D. C.: TESOL.
- DUBIN, F., ESKEY, D. E. e GRABE, W. (1986) **Teaching second language reading for academic purposes**. Massachusetts: Addison-Wesley.
- ESKEY, D. E. (1986) Theoretical foundations. In: DUBIN, F., ESKEY, D. E. e GRABE, W., orgs. **Teaching second language reading for academic purposes**. Massachusetts: Addison-Wesley. Parte I, cap. 1, p. 3-24.
- _____. (1988) Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers In: CARRELL, P., DEVINE, J. e ESKEY, D. E., org(s). **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press. Parte II, cap. 6, p. 93-100.
- GAONAC'H, D. (1991) La gestion des ressources cognitifis dans les activites de langage en langue trangre. **Revue de phontique appliquee**. [s.l.].
- GOODMAN, K. (1973) Psycholinguistic universals of the reading process. In: SMITH, F. **Psycholinguistics and reading**. New York: Holt, Rinehart and Winston, p. 21-29.
- GRABE, W. (1988) Reassessing the term interactive. In: CARREL, P. DEVINE, J. e ESKEY, D. E., orgs. **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press. Parte I, cap. 4, p. 56-70.
- _____. (1991) Current developments in second language reading research. **TESOL Quarterly**. [s.l.], v. 25, n. 3, p. 375-406.
- HABERLANDT, K. (1988) Component processes in reading comprehension. In: DANEMAN, M., MACKINNON, G. E. e WALLER, G. T., orgs. **Reading research - advances in theory and practice**. vol. 6. San Diego, California: Academic Press, p. 67-108.
- HUGGINS, A. W. F. e ADAMS, M. J. (1980) Syntactic aspects of reading comprehension. In: SPIRO, R. J., BRUCE, B. C. e BREWER, W. F., orgs. **Theoretical issues in reading comprehension**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associoates. Parte 2, cap. 4, p. 87-112.
- LA BERGE, D. e SAMUELS, S. J. (1985) Toward a theory of automatic information processing in reading. In: RUDDELL, R. B. e SINGER, H., orgs. **Theoretical models and processes of reading**. 3.ed. Newark, Delaware: International Reading Association, p. 689-718.
- LAVAU, J. M. (1991) Tempo de leitura, leitura e memorizao de textos em lngua estrangeira. Salvador: CED-UFBa. (Mimeografado).
- PERFETTI, C. A. (1988) Verbal efficiency in reading ability. In: DANEMAN, M., MACKINNON, G. E. e WALLER, T. G., orgs. **Reading research - advances in theory and practice**. vol. 6. San Diego, California: Academic Press, p. 109-44.

- PERFETTI, C. A. e LESGOLD, A. M. (1979) Coding and comprehension in skilled reading and implications for reading instruction. In: RESNICK, L. B. e WEAVER, P. A., orgs. **Theory and practice of early reading**. vol. 1. New Jersey: Erlbaum Associates.
- RAYMOND, P. (1988) Interference in second language reading. **The Canadian modern language review**. [s.l.], v. 44, n. 2, p. 343-49.
- RIVERS, W. M. (1968) **Teaching foreign language skills**. University of Chicago Press.
- RUDELL, R. B. e SINGER, H. (1985) **Theoretical models and processes of reading**. 3.ed. Newark, Delaware: International Reading Association.
- RUMELHART, D. E. (1985) Toward an interactive model of reading. In: RUDELL, R. B. e SINGER, H., orgs. **Theoretical models and processes of reading**. 3.ed. Newark, Delaware: International Reading Association, p.722-50.
- RUMELHART, D. E. e ORTONY, A. (1977) The representation of knowledge in memory. In: ANDERSON, R. J., SPIRO, R. J. e MONTAGUE, W. E., orgs. **Schooling and the acquisition of knowledge**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 99-135.
- SPIRO, R. J., BRUCE, B. C. e BREWER, W. F. (1980) **Theoretical issues in reading comprehension**. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Van DIJK, T. e KINTSCH, W. (1983) **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic Press.
- YORIO, C.A. (1971) Some sources of reading problems for foreign language learners. **Languages Learning**. [s.l.], v. 21, p. 107-15.