

A LINGÜÍSTICA E A LEITURA

Vera Regina Araújo Pereira

INTRODUÇÃO

A Lingüística, a ciência da linguagem, tem experimentado um desenvolvimento expressivo nesses últimos tempos. Desde que Saussure esboçou as premissas do estruturalismo, incontáveis estudos e pesquisas têm assegurado um aumento considerável do conhecimento acumulado sobre os fatos da língua. De há muito passou-se do terreno das meras especulações e afirmações intuitivas para o de teorias efetivamente comprovadas e comprováveis.

A partir da década de 40, quando se descobriram aplicações práticas para os estudos lingüísticos, a Lingüística tomou posição entre as ciências capazes de trazer benefícios para o homem. Estava instaurada a Lingüística Aplicada.

Quando se atenta para as direções dadas à Lingüística Aplicada durante seus quase quarenta anos de existência, não se pode deixar de experimentar certo desalento. À parte de projetos bastante ousados, como a tradução mecânica, a reforma ortográfica, etc., nota-se que, de certo ponto em diante, Lingüística Aplicada tornou-se uma expressão de presença quase obrigatória no capítulo do ensino de línguas estrangeiras. Mas, no campo muitas vezes mais importante do ensino da língua materna, ainda são escassas as tentativas de aplicação dos conhecimentos lingüísticos.

Tome-se, por exemplo, o caso da leitura. Uma observação do passado não muito remoto atesta que o estudo da leitura foi, por longo tempo, efetuado em quase completo isolamento do campo da Lingüística. Mesmo na atualidade, em nações bastante desenvolvidas, como os Estados Unidos, já foi reconhecido que a aplicação dos conhecimentos lingüísticos ao ensino da leitura e outras atividades de língua tem sido algo menos do que satisfatório (Shuy, 1969).

Todavia, esse distanciamento entre Lingüística e ensino de leitura não deveria ser causador de grande surpresa: não é a aprendizagem das atividades de língua mas a própria língua que é o objeto da Lingüística. A preocupação do lingüista está no estudo da linguagem em si, na produção de métodos de análise, na descrição das regras lingüísticas disponíveis para o utente da língua, isto é, na descrição da competência lingüística. Mesmo a própria Lingüística Aplicada não tem como propósito a aprendizagem da língua (Mackey, 1973).

Esse impasse perdurou até o surgimento da Psicolingüística, a qual permitiu que se alimentassem esperanças de se obter a solução de pelo menos alguns dos problemas do ensino e aprendizagem das atividades de língua.

A Psicolingüística é, como o seu nome implica, uma inter-relação das disciplinas de Psicologia e Lingüística. Mas o papel da Psicolingüística no estudo das habilidades de linguagem é mais poderoso do que o da Lingüística ou da Psicologia consideradas isoladamente. Enquanto o lingüista oferece uma descrição da competência da língua através de sistemas possíveis para gerar e descrever frases, e o psicólogo continua suas investigações sobre teorias da aprendizagem, o psicolingüista procura combinar os esforços de ambas as disciplinas e está particularmente interessado em explorar a realidade psicológica das descrições lingüísticas. Um dos principais objetivos do psicolingüista — que pode ser realizado em um futuro não muito distante — é o desenvolvimento de teorias da "performance" da língua, baseadas em adequados princípios lingüísticos e psicológicos (Ruddell, 1969). A Psicolingüística tenta, pois, uma síntese entre os métodos da Lingüística e os da Psicologia no próprio terreno da linguagem, e com o objetivo de estudar os mesmos processos com que se defrontavam outrora separadamente os psicólogos e os lingüistas (Peterfalvi, 1973).

A relação entre a Psicolingüística e a instrução em leitura é evidente se se considera a primeira como propiciando um entendimento e uma explicação do processo da língua, e a segunda como tendo seu foco central no aumento da capacidade de decodificar e compreender a língua. Essa relação é muito mais óbvia se se define a leitura como "um comportamento psicolingüístico complexo que consiste em decodificar os símbolos da língua escrita, processar as contrapartes de língua resultantes através de dimensões estruturais e semânticas, e interpretar os dados da estrutura profunda relativos aos objetivos estabelecidos de um indivíduo" (Ruddell, 1969).

Assim, o presente artigo tem por objetivo tentar comprovar, em linhas gerais, a relevância da Lingüística, através da sua disciplina conexas: a Psicolingüística, para o estudo da leitura. Partindo da premissa de que ler é um processo no qual a língua interage com o pensamento, pretende-se confirmar que quaisquer tentativas de estudo, entendimento e solução dos problemas de leitura devem ser fundamentadas na Psicolingüística.

Para a consecução desse objetivo, abordou-se, no Capítulo 1, o processo de leitura e suas fases de desenvolvimento. O Capítulo 2 foi dedicado ao problema da compreensão de leitura. No Capítulo 3, procurou-se explicar de que maneira algumas deficiências de decodificação e estruturação atuam negativamente sobre a compreensão de leitura.

É necessário, ainda, que se esclareça que este artigo foi, em sua maior parte, baseado na fundamentação teórica desenvolvida pela autora, quando da elaboração da sua Dissertação de Mestrado — **Alguns fatores envolvidos na compreensão de leitura** —, apresentada à PUCRS, em julho de 1979, e ainda não publicada.

1 LEITURA

Nenhuma área do ensino escolar tem um acervo tão grande de estudos como a leitura, e, apesar disso, não há evidência clara de melhorias no seu ensino ou de mudanças significativas nas suas técnicas instrucionais (Calfee & Venezky, 1969). Na verdade, a despeito dos estudos e pesquisas de inúmeros especialistas, educadores, psicólogos e psicolingüistas, há ainda pouco entendimento do processo de leitura. Pelo menos dois fatores poderiam ser apontados como os principais responsáveis por esse estado de coisas: (1) a literatura sobre leitura e problemas de leitura, conquanto abundante, parece poder ser caracterizada pela falta de um esquema conceptual geral (Cromer, 1970); (2) muitas áreas informacionais essenciais requeridas para explicar o grande número de interações que ocorrem durante o processo de leitura ainda não foram suficientemente estudadas (Ruddell, 1970).

Não obstante, parece haver um consenso no sentido de considerar a leitura um processo de natureza dual que requer diferentes tipos de habilidades no seu desenvolvimento: o leitor interpreta uma seqüência de sinais gráficos como uma seqüência de símbolos lingüísticos e depois extrai sentido desses símbolos lingüísticos (Ives, 1968; Dahl, 1975). Isso equivale a

dizer que a leitura é, primeiro, um processo perceptivo de reconhecimento de símbolos; logo em seguida, é um processo cognitivo, onde ocorre a transferência para conceitos intelectuais. Em resumo: ler é um processo no qual a linguagem interage com o pensamento.

Uma olhada para o que já é conhecido sobre o processo de leitura tornará mais clara essa relação linguagem/pensamento. Já é tido como certo que a leitura se desenvolve em três fases consecutivas, requerendo interações bastante complexas entre pelo menos três habilidades essenciais (Strang, 1968; Dakin, 1969; Davies & Widdowson, 1974):

- a. Reconhecimento, ou percepção, ou decodificação: capacidade de distinguir letras, palavras e grupos de palavras; isto é, capacidade de reconhecer os caracteres escritos pelo que são. É a fase em que atua a habilidade de reconhecer a palavra escrita e relacioná-la com a sua forma falada, bem como a habilidade de aprender o seu sentido dentro do contexto dado.
- b. Estruturação: capacidade para, após estabelecido o laço mental entre os símbolos visuais e os sons da fala que eles representam, combinar tais elementos e vê-los como tendo uma estrutura gramatical. É a fase em que age a habilidade de reunir as palavras em estruturas gramaticais — alguma coisa mais do que conhecer o som e o sentido a serem associados a cada palavra escrita. O sentido de uma mensagem verbal não deriva apenas do reconhecimento das palavras, mas também da interpretação de suas funções gramaticais particulares e da apreensão do padrão geral de cada frase (Chall, 1976).
- c. Interpretação: capacidade de empregar estratégias cognitivas e resolver o problema de obter sentido do texto, de compreendê-lo. Nessa fase, entra em ação a habilidade de compreender o sentido global da mensagem. É o resultado de uma interação entre decodificação e estruturação, indo mais além. Não se atinge a compreensão de uma mensagem verbal apenas somando os sentidos das palavras de uma frase, nem apenas determinando a sua estrutura gramatical. Para obter a compreensão total de uma frase, o leitor, além de projetar uma leitura semântica consistente nas palavras individuais, deve ser capaz de relacionar a sua estrutura profunda (seus elementos básicos e

suas relações) à sua estrutura de superfície (a representação da frase na página impressa). O leitor deve fazer mais do que reagir à estrutura de superfície de uma frase — ele deve fazer mais do que reconhecer letras, palavras e padrões sintáticos superficiais —, pois a compreensão verdadeira requer que se dê a cada frase interpretações sintáticas e semânticas em profundidade (Wardhaugh, 1969).

Vê-se, então, que ler não é uma simples habilidade mecânica; é um processo que vai muito além do mero reconhecimento de palavras e da estruturação da frase. Qualquer pessoa que aprendeu a ler pode ler muitas frases cujos sentidos são quase completamente desconhecidos para ela, isto é, pode ler a frase e não entendê-la (Reed, 1970; Dakin, 1969). Já muito a propósito afirma Allen (1968:77) que "o mero reconhecimento de palavras não é ler; ler é descobrir o que as frases dizem".

2 COMPREENSÃO DE LEITURA

Há uma consonância de opiniões no sentido de que o principal objetivo no ensino de leitura é assegurar que os alunos entendam o que lêem. Usualmente, refere-se a esse entendimento como compreensão de leitura. Todavia, o termo compreensão de leitura nunca foi completamente descrito, sendo, de modo geral, concebido como o processo de tirar sentido da língua escrita.

Ao se abordar o problema da compreensão de leitura, é necessário fazer-se uma distinção entre os processos e os produtos de compreensão (Simons, 1971). O processo de compreensão é "o conjunto de operações mentais que ocorrem na cabeça do leitor enquanto ele está lendo". Essas operações não são observáveis, ou seja, o pesquisador não tem acesso a elas, e também não são abertas à introspecção. Por outro lado, os produtos do processo de compreensão são "os comportamentos produzidos depois que a compreensão aconteceu, tais como respostas a perguntas de testes". Desde que o processo de compreensão é inacessível à observação direta, só se pode inferir que a compreensão ocorreu pela verificação do comportamento manifestado.

Partindo do pressuposto de que seria possível inferirem as características do processo de compreensão de leitura através dos produtos, muitos pesquisadores realizaram estudos nesse sentido e, para esse fim, elaboraram os instrumentos de investigação que julgaram adequados. Simons, em seu artigo

Reading comprehension: the need for a new perspective (1971), avaliou as principais abordagens do problema em relação ao grau em que têm contribuído para o esclarecimento do processo básico de compreensão de leitura e encontrou restrições em todas elas, com exceção dos modelos psicolinguísticos. Segundo Simons, os modelos psicolinguísticos conseguiram superar algumas das deficiências apresentadas pelas demais abordagens. O aspecto fundamental desses modelos é a união da capacidade perceptiva com a capacidade cognitiva durante o processo de compreensão (Harker, 1975).

Conclui Simons (1971:340) que, apesar da vasta literatura produzida sobre o assunto nestes últimos cinquenta anos, a descrição de compreensão de leitura dada por Thorndike, em 1917, quase esgota o conhecimento acumulado sobre esse processo intelectual:

... um procedimento muito complexo, envolvendo a pesagem de cada um dos muitos elementos em uma frase, sua organização nas relações adequadas entre si, a seleção de algumas de suas conotações e a rejeição de outras, e a cooperação de muitas forças para produzir a resposta final.

Mas, se é verdade que o processo de compreensão de leitura continua resistindo às tentativas de descrição — situação que tende a prolongar-se, até que se tenha um maior entendimento sobre seus aspectos básicos e se adquira um conhecimento sólido dos processos mentais que operam na compreensão —, é também verdadeiro que, voltadas para outros aspectos, as pesquisas sobre compreensão de leitura têm dado margem a algumas conclusões válidas.

Uma delas é a de que o termo compreensão é muito geral, havendo necessidade de se reconhecer que existem diferentes tipos de compreensão e, por conseguinte, diferentes categorias no processo de obter sentido. Tais categorias são, em geral, definidas como:

- a. Compreensão literal: habilidade de obter o sentido primário, direto, literal, de uma palavra ou frase dentro de um contexto. É o primeiro degrau na escada da obtenção de sentido.
- b. Interpretação: diz respeito a pensar além dos símbolos escritos e inferir sentidos não diretamente afirmados no texto; a tirar conclusões, a fazer generalizações, a antecipar o que acontecerá, a perceber o propósito do autor. É uma habilidade que exige maior profundidade que a compreensão literal.

- c. Leitura crítica: envolve habilidades de compreensão literal e de interpretação e vai mais longe: o leitor avalia, julga a qualidade, o valor e a veracidade do que lê (Smith, 1968; Shaw, 1968; Karlin, 1975).

Embora não haja unanimidade de opiniões quanto a que seja e como se processa, na realidade, a compreensão de leitura, muitos estudiosos do assunto concordam em que a compreensão literal de frases é sempre o primeiro passo para a compreensão plena de um texto (Smith, 1968; Joll, 1968; Stauffer, 1970; Simons, 1971; Melnik, 1976). Além disso, as teorias linguísticas e psicolinguísticas parece que ainda não ultrapassaram o estágio da compreensão literal da frase, havendo ainda a ser explicada a compreensão de unidades maiores do discurso e os níveis mais altos de compreensão (Simons, 1971).

3 OBSTÁCULOS À COMPREENSÃO

A compreensão de leitura é um fenômeno sujeito à influência de um grande número de variáveis: há variáveis relativas ao aluno, ao professor, ao texto, etc. Diretamente relacionado à Linguística está o fator texto: a leitura é uma atividade que se desenvolve sobre elementos da língua, ou melhor, é uma resposta ao sistema da língua, porque a compreensão — produto final do processo de leitura — não é apenas um conjunto de processos mentais que pode ser definido independentemente da língua. Antes, é um conjunto de processos que opera com aspectos específicos da língua (Bormuth, 1969).

Dentro do texto, entre várias outras, como a adequação, o interesse, etc., a variável relativa à dificuldade do material de leitura é a variável linguística por excelência. Vários estudos têm mostrado que os problemas de compreensão de leitura são causados principalmente por dois elementos: a dificuldade do vocabulário usado — dificuldade semântica — e a dificuldade da estrutura frasal — complexidade sintática ou gramatical (Harris, 1976). Foi a Psicolinguística que trouxe subsídios para um maior entendimento de como tais elementos afetam a compreensão de leitura.

Já se tem como certo que, no desenvolvimento da leitura, operam dois processos distintos: a decodificação dos sinais gráficos como símbolos linguísticos e a derivação do sentido desses símbolos linguísticos — sentido esse expresso não só pelas palavras (elemento semântico), como também pela concatenação das palavras em frases significativas (elemento sintático).

A decodificação e a derivação de sentido são duas fontes de informação que são processadas simultaneamente. O processamento paralelo requer a consideração de dois sistemas limitados: a atenção e a memória imediata ("short-term memory"). A atenção parece ser uma proposição tudo ou nada: ela pode ser mudada entre diferentes fontes de informação, mas não pode ser focalizada em mais de uma de cada vez (Dahl, 1975). A memória imediata é a memória processadora consciente, onde o material que entra interage com os conteúdos da memória prolongada ("long-term memory") — materiais previamente aprendidos e experiências passadas — e é codificado para a construção de respostas ou para o armazenamento na memória prolongada (Nuthall, 1974, apud Doake, 1976).

A capacidade da memória imediata é limitada à quantidade de material que pode ser apreendido e à extensão de tempo pela qual o material pode ser retido. Em suas pesquisas, Waugh e Norman (apud Doake, 1976:130) concluíram que os dados colocados na memória imediata não sobrevivem mais do que quinze segundos se não são codificados de algum modo. Os dados que entram na memória prolongada podem sobreviver por um período de tempo dilatado, dependendo da quantidade e tipo de processamento usado e dos fatores de atenção operando no leitor enquanto lendo.

No processo de leitura, a atenção pode ser focalizada na decodificação ou na obtenção de sentido. Quando a atenção é focalizada na decodificação, a identificação da palavra torna-se o produto final do processo. Se um leitor necessita de considerável carga da capacidade processadora para decodificar uma palavra, essa capacidade processadora se torna menos disponível para processos integrados de ordem mais elevada (Perfetti & Hogaboam, 1975; Dahl, 1975). A atenção específica para o processo de decodificação pode interferir com a recuperação do sentido do texto devido a restrições da capacidade da memória imediata.

Quando a identificação de palavras não é problema, as habilidades de decodificação são desenvolvidas para o nível automático e unidades maiores — frases — são colocadas na memória imediata. A complexidade de uma frase envolve elementos além da dificuldade das palavras. Bormuth et alii (1970) demonstraram que as características sintáticas das frases influenciam a compreensão de leitura. Nesse estudo, os pesquisadores solicitaram a alunos do 4º ano que respondessem a perguntas de compreensão sobre parágrafos que continham

frases com diferentes estruturas sintáticas. As diferentes estruturas sintáticas foram compreendidas com diferentes níveis de proficiência. Richek (1976) estudou os efeitos produzidos na compreensão de leitura pela inserção de termos entre palavras que normalmente funcionam juntas, como sujeito e predicado. A conclusão foi a de que a interrupção aumenta a carga do processamento, porque a primeira parte da frase interrompida deve ser armazenada, esperando pela segunda parte, enquanto a estrutura intercalada está sendo processada (Miller & Chomsky, 1963; Ynve, 1960, apud Richek, 1976:804). Trabalhos empíricos feitos com frases auto-encaixadas (Miller & Isard, 1964) e com orações relativas intercaladas (Edwards, 1969) confirmam que interromper estruturas sintáticas dificulta o processamento de frases (apud Richek, 1976:804). Vê-se que, também aqui, é a limitação da capacidade da memória imediata que interfere com a obtenção do sentido: quando chega ao fim da frase, o leitor pode já ter esquecido o seu começo.

Parece, pois, poder ser feita a afirmativa de que os alunos terão problemas na compreensão da leitura de textos que contenham numerosas palavras desconhecidas e/ou muitas estruturas sintáticas complexas. É fundamental que professores e educadores reconheçam a importância desses fatores, porquanto grande parte do conhecimento contido nos currículos escolares é transmitido por meio da língua escrita. Conseqüentemente, o sucesso ou o fracasso do processo educacional é dependente, em grande medida, da habilidade dos estudantes em compreender a língua em seus materiais de instrução (Bormuth et alii, 1970).

4 CONCLUSÃO

Embora a aplicação do conhecimento lingüístico ao problema da alfabetização já tenha feito algum progresso, a sua relevância para problemas da instrução em leitura avançada tem sido subestimada. Com o advento da Psicolingüística, porém, aumentaram consideravelmente as chances de um estreitamento dos laços entre a Lingüística e a leitura.

Um importante passo à frente nesse sentido será o reconhecimento de que é errônea a noção geralmente aceita de que as habilidades de leitura necessárias para a vida devem ser ensinadas nas séries elementares, ao fim das quais estará completa a instrução nesse setor tão fundamental para o progresso escolar. A verdade é que a leitura não é uma habilida-

de, ou um conjunto de habilidades, cujo desenvolvimento está completo após quatro ou oito anos de escola (Shaw, 1968).

Considere-se, a propósito, o caso do vocabulário — fator de suma importância na vida do estudante —, cujo desenvolvimento ocorre indefinidamente. As palavras são básicas para o processo de aprendizagem. Como símbolos mediatizantes, as palavras capacitam o estudante a mover-se do pensamento concreto para o abstrato. Há, pois, necessidade de se refletir seriamente sobre a função das palavras e o lugar do desenvolvimento vocabular na estrutura perceptual e conceptual da aprendizagem da língua. Há necessidade de se examinar e avaliar a relação especial do vocabulário com a compreensão, a leitura, a observação e as habilidades de pensar. O desenvolvimento do vocabulário é desenvolvimetro conceptual, e quanto maior for o número de conceitos que se adquire, maior será o número e a variedade de idéias que se pode entender e expressar. Uma expansão no vocabulário geralmente acompanha uma expansão do pensamento (O'Rourke, 1974). Daí a importância fundamental de um ensino voltado para o enriquecimento do vocabulário dos alunos.

Outro problema lingüístico que muitas vezes passou despercebido na leitura avançada é que o estudante pode não estar familiarizado com algumas das estruturas gramaticais complexas que ele encontra na escrita madura e pode, assim, achar dificuldade em compreender seus conteúdos. Isto é, ele pode encontrar estruturas que não tenha previamente internalizado, de forma que seu cérebro é incapaz de decodificá-las. Esta é uma situação na qual um programa de estudos gramaticais com base lingüística pode ser potencialmente muito útil em melhorar a aptidão de leitura dos estudantes (Trolke, 1972).

Finalmente, há a considerar que a leitura não é um processo passivo e não pode ser dirigida por um ensino passivo. Ler é um processo receptivo de linguagem. O leitor está ativamente envolvido na reconstrução de uma mensagem. Ele deve compreender o seu sentido para que seja considerado bem sucedido. A leitura é, assim, um ato de pensar e deve ser ensinada dessa maneira. Por conseguinte, se alguém deseja ajudar os leitores a se tornarem mais efetivos, deve começar de uma base de Psicolingüística. Todas as questões centrais envolvidas na leitura são questões psicolingüísticas, porque ler é um processo no qual a linguagem interage com o pensamento (Goodman, 1976).

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALLEN, Robert L. Better reading through the recognition of grammar relationships. In: DAWSON, Mildred A., comp. *Developing comprehension*. Newark, Del., International Reading Association, 1968. p. 77-81.
2. BORMUTH, John A. An operational definition of comprehension. In: GOODMAN, Kenneth S. & FLEMING, James T., eds. *Psycholinguistics and the teaching of reading*. Newark, Del., International Reading Association, 1969. p. 48-60.
3. BORMUTH, John R. et alii. Children's comprehension of between and within-sentence syntactic structures. *Journal of Educational Psychology*, Washington, D.C., 61 (5): 349-57, Oct. 1970.
4. CALFEE, Robert C. & VENEZKY, Richard L. Component skills in beginning reading. In: GOODMAN, Kenneth S. & FLEMING, James T., eds. *Psycholinguistics and the teaching of reading*. Newark, Del., International Reading Association, 1969. p. 91-110.
5. CHALL, Jeanne. Aprendendo a ler. In: MILLER, George A., org. *Linguagem, psicologia e comunicação*. São Paulo, Cultrix, 1976. p. 135-45.
6. CROMER, Ward. The difference model: a new explanation for some reading difficulties. *Journal of Educational Psychology*, Washington, D.C., 61 (6): 471-83, Dec. 1970.
7. DAHL, Patricia. The comprehension process: a focus on the beginning reader. In: SCHULWITZ, Bonnie S., ed. *Teachers, tangibles, techniques: comprehension of content in reading*. Newark, Del., International Reading Association, 1975. p. 19-22.
8. DAKIN, Julian. The teaching of reading. In: FRASER, H. & O'DONNELL, W. R., eds. *Applied linguistics and the teaching of English*. London, Longmans, 1969. p. 99-120.
9. DAVIES, Alan & WIDDOWSON, H. G. Reading and writing. In: ALLEN, J. P. B. & CORDER, S. Pit, eds. *Techniques in applied linguistics*. London, Oxford University Press, 1974. p. 155-201 (The Edinburgh Course in Applied Linguistics, 3).
10. DOAKE, David B. Comprehension and teaching strategies. In: MERRIT, John E., ed. *New horizons in reading*. Newark, Del., International Reading Association, 1976. p. 125-40.
11. GOODMAN, Kenneth S. Miscue analysis: theory and reality in reading. In: MERRIT, John E., ed. *New horizons in reading*. Newark, Del., International Reading Association, 1976. p. 15-26.
12. HARKER, John W. Classroom implications from models of reading comprehension. In: SCHULWITZ, Bonnie S., ed. *Teachers, tangibles, techniques: comprehension of content in reading*. Newark, Del., International Reading Association, 1975. p. 2-9.
13. HARRIS, Albert J. Some new developments on readability. In: MERRIT, John E., ed. *New horizons in reading*. Newark, Del., International Reading Association, 1976. p. 331-40.
14. IVES, Summer. Some notes on syntax and meaning. In: DAWSON, Mildred A., comp. *Developing comprehension*. Newark, Del., International Reading Association, 1968. p. 82-7.
15. JOLL, Leonard. Three important levels of comprehension. In: DAWSON, Mildred A., comp. *Developing comprehension*. Newark, Del., International Reading Association, 1968. p. 58-61.
16. KARLIN, Robert. Developing comprehension skills in the high school student. In: SCHULWITZ, Bonnie S., ed. *Teachers, tangibles, techniques: comprehension of content in reading*. Newark, Del., International Reading Association, 1975. p. 108-16.
17. MACKEY, William F. Applied linguistics. In: ALLEN, J. P. B. & CORDER, S. Pit, eds. *Reading for applied linguistics*. London, Oxford Univer-

- sity Press, 1973. p. 247-55 (The Edinburgh Course in Applied Linguistics, 1).
18. MELNIK, Amelia. Literal comprehension: a reevaluation. In: MERRIT, John E., ed. **New horizons in reading**. Newark, Del., International Reading Association, 1976. p. 8-14.
 19. O'ROURKE, Joseph Patrick. **Toward a science of vocabulary development**. The Hague, Mouton, 1974.
 20. PERFETTI, Charles A. & HOGABOAM, Thomas. Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. **Journal of Educational Psychology**, Washington, D.C., **67** (4): 461-69, Aug. 1975.
 21. PETERFALVI, Jean-Michel. **Introdução à psicolinguística**. São Paulo, Cultrix, Editora da U.S.P., 1973.
 22. REED, David W. A theory of language, speech and writing. In: SINGER, Harry & RUDELL, Robert B., eds. **Theoretical models and processes of reading**. Newark, Del., International Reading Association, 1970. p. 219-38.
 23. RICHEK, Margaret Ann. Effect of sentence complexity on the reading comprehension of syntactic structures. **Journal of Educational Psychology**, Washington, D.C., **68** (6): 800-6, Dec. 1976.
 24. RUDELL, Robert B. Psycholinguistic implication for a systems of communication model. In: GOODMAN, Kenneth S. & FLEMING, James T., eds. **Psycholinguistics and the teaching of reading**. Newark, Del., International Reading Association, 1969. p. 61-78.
 25. ———. Language acquisition and the reading process. In: SINGER, Harry & RUDELL, Robert B., eds. **Theoretical models and processes of reading**. Newark, Del., International Reading Association, 1970. p. 1-19.
 26. SHAW, Phillip. Achieving personal maturity through reading and by recognizing and constructing meaning. In: DAWSON, Mildred A., comp. **Developing comprehension**. Newark, Del., International Reading Association, 1968. p. 55-7.
 27. SHUY, Roger W. Some language and cultural differences in a theory of reading. In: GOODMAN, Kenneth S. & FLEMING, James T., eds. **Psycholinguistics and the teaching of reading**. Newark, Del., International Reading Association, 1969. p. 34-47.
 28. SIMONS, Herbert D. Reading comprehension: the need for a new perspective. **Reading Research Quarterly**, Newark, Del., **6** (3): 338-63, Spring 1971.
 29. SMITH, Nila Banton. Reading for depth. In: DAWSON, Mildred A., comp. **Developing comprehension**. Newark, Del., International Reading Association, 1968. p. 45-7.
 30. STAUFFER, Russell G. Reading as cognitive functioning. In: SINGER, Harry & RUDELL, Robert B., eds. **Theoretical models and processes of reading**. Newark, Del., International Reading Association, 1970. p. 124-41.
 31. STRANG, Ruth. The reading process and its ramifications. In: DAWSON, Mildred A., comp. **Developing comprehension**. Newark, Del., International Reading Association, 1968. p. 21-37.
 32. TROIKE, Rudolph C. Linguistics and the language arts in elementary and secondary education. In: SEBEEK, Thomas A., ed. **Current trends in linguistics**. The Hague, Mouton, 1972. v. 10. p. 2117-30.
 33. WARDHAUGH, Ronald. The teaching of phonics and comprehension: a linguistic evaluation. In: GOODMAN, Kenneth S. & FLEMING, James T., eds. **Psycholinguistics and the teaching of reading**. Newark, Del., International Reading Association, 1969. p. 79-90.