

A COMPREENSÃO DO TEXTO DIDÁTICO:
UM ASSUNTO A SER PESQUISADO.

Denise B. Braga
Unicamp

É bastante comum ouvirmos entre professores de primeiro, segundo e mesmo terceiro grau de ensino que o desempenho em leitura dos alunos é deplorável. Parece que a afirmação de que os alunos são incapazes de ler com compreensão é adotada de forma axiomática entre os docentes. Cabe-nos entretanto questionar o que significa para estes professores "ler" e principalmente "ler com compreensão". Acredito que estas perguntas são extremamente pertinentes, principalmente por deslocarem o foco da crítica da incapacidade dos alunos para a nossa própria incapacidade de entender de maneira adequada a inter-relação sujeito-texto didático. Creio que a grande maioria dos estudos sobre leitura, em seu estágio atual, por não recorrerem à análise de dados empíricos, não nos permitem ter um conhecimento adequado das operações linguístico-cognitivas dos sujeitos face à leitura de textos. Daí a necessidade de investigarmos o desempenho de alunos em uma situação real de uso linguístico, visando não uma avaliação em níveis pré-estabelecidos de satisfa

toriedade de leitura, mas sim procurando detectar as va
riáveis que podem influir nos processos de compreensão e
retenção de textos.

Uma Pesquisa

A preocupação com os processos lingüísti
co-cognitivos dos sujeitos face à leitura de textos, le
vou-me a elaborar uma pesquisa que privilegiou um enfo-
que estrutural. Preocupava-me, então, investigar como su
jeitos ainda em fase inicial de escolarização compreen
diam e retinham textos de áreas como estudos sociais e
ciências, que têm como principal objetivo a transmissão
de informações. Interessava-me analisar se estes textos
não eram problemáticos para os alunos, por serem estrutu
ralmente diferentes e servirem a funções distintas da
queelas que se encontram nos textos de natureza narrativa,
geralmente utilizados para o ensino de leitura. Além
disso, preocupava-me observar a maneira como os alunos
compreendiam e retinham textos de outras áreas que não
Comunicação e Expressão.

Embora não entrando no mérito de certos
procedimentos pedagógicos, achei válido preocupar-me com
o processo mnemônico, uma vez que a função de textos fo
ra das aulas de Comunicação e Expressão está diretamente
ligada à retenção.

Devido à minha preocupação inicial com a
influência de características estruturais do texto no

processo mnemônico, optei por considerar duas linhas de estudo: a de Meyer (1975) e a de Kintsch e Van Dijk (1975) e Van Dijk (1977, 1978), que me ofereciam alguns subsídios teóricos para investigar a relevância que a estrutura de um texto pode ter para sua compreensão e retenção. Estas linhas teóricas, embora contendo propostas diferentes, se complementavam para meu objetivo específico, o que me levou a adotá-las simultaneamente. Esta adoção se justifica pela falta, no momento atual, de uma linha teórica que ofereça propostas suficientemente explicativas para que se possa adotá-la, integral e exclusivamente, na elaboração de um estudo sobre a retenção de texto.

Segundo Meyer (1975), todo texto possui uma estrutura que organiza de forma hierárquica seu conteúdo informacional. A estrutura de texto apresentada por Meyer toma por base as concepções originalmente presentes nos estudos de Grimes (1972). A partir das propostas de Grimes, Meyer diagramou textos considerando dois tipos de relações existentes entre itens lexicais (relações de papéis semânticos) e entre proposições (relações retóricas). As relações de papéis semânticos (agente, paciente, instrumento, etc) se estabelecem entre predados lexicais e seus argumentos e são responsáveis pela estrutura lexical do texto. Por outro lado, as relações retóricas (resposta, evidência, explicação, adversativa, etc.) têm por função organizar as demais proposições que estão representadas na estrutura do texto e cujos argumen

tos não são relacionados a seus predicados via papéis semânticos.

A partir das relações retóricas a autora propõe uma diagramação de textos pelo modelo tradicional de expansão em árvores. Nesta diagramação as informações mais importantes ocupam uma posição super-ordenada (idéias altas na estrutura de conteúdo) e as menos importantes uma posição subordinada (idéias baixas na estrutura de conteúdo). É importante ressaltar que Meyer tenta fornecer uma descrição de estrutura de texto neutra com respeito ao leitor, isto é, uma estrutura determinada pelo texto em si e não pelo ponto de vista do leitor. Esta estrutura é uma variável importante no processo de compreensão e retenção. De acordo com a autora, existe uma relação muito próxima entre a posição que uma informação ocupa na estrutura de conteúdo do texto e a probabilidade de ela ser retida. Em geral os sujeitos tendem a reter as informações super-ordenadas e a esquecer as informações em posição baixa nesta estrutura.

Kintsch e Van Dijk (1975) por outro lado, consideram que o processo de compreensão e retenção de texto depende não apenas de fatores intra-textuais, mas também de fatores extra-textuais. A proposta dos autores, que foi posteriormente desenvolvida em Van Dijk (1977, 1978), é a de que devido às limitações da memória imediata, o sujeito, ao ler um texto, precisa recorrer a estratégias que lhe permitam reduzir o dado lin

güístico de entrada ("input") de modo que este possa ser processado e retido na memória a longo prazo. A compreensão de texto é entendida pelos autores como um processo de redução semântica. O receptor tende a reter apenas as informações mais abrangentes, ou as que ele considera relevantes para o significado global do texto. As informações menos relevantes, ou seja, os detalhes do texto, tendem a ser apagados, englobados em uma proposição mais abrangente, ou generalizados (Van Dijk, 1977, 1978). O conhecimento prévio do leitor (conhecimento de mundo, discursivo e pragmático) é que vai determinar quais informações do texto devem ser consideradas relevantes para o seu significado.

Analisando as propostas de Meyer e as de Kintsch e Van Dijk em uma situação experimental, observei que nem sempre elas se comprovavam. Em outras palavras, os sujeitos, ao contrário do que poderia se esperar, às vezes não retinham as idéias altas na estrutura de conteúdo, ou as informações mais abrangentes do texto. Pretendo neste trabalho discutir um pouco mais estes resultados experimentais, os quais, a meu ver, são um indicio das estratégias de compreensão e retenção dos sujeitos testados.

O corpus analisado foi obtido em duas sessões experimentais realizadas em uma situação de sala de aula. A primeira constou de uma testagem de evocação livre e a segunda, efetuada após um intervalo de três semanas, de uma testagem direcionada.¹ O instrumento ex

perimental escolhido foi um texto extraído de um livro didático de 6^a série de Estudos Sociais, amplamente utilizado na cidade de Campinas, mas que não era o adotado pela escola dos sujeitos. Foram testados ao todo 113 alunos de 6^a série de um colégio particular freqüentado por uma clientela de classe média e média alta. Os sujeitos foram subdivididos em dois grupos: grupo controle (leitores proficientes) e grupo experimental (leitores não proficientes), com base em uma testagem tipo cloze².

Levando em consideração as propostas de Meyer (1975), por um lado, e as de Kintsch e Van Dijk (1975), por outro, poder-se-ia esperar que os sujeitos ao lerem o texto "Como se transmite a Cultura" (em anexo) tendessem a apresentar um alto índice de lembrança dos seguintes itens:

- (1) "A cultura é um conjunto de coisas aprendidas"
- (2) "A cultura pode ser adquirida de duas maneiras"
- (3) "A cultura de um povo não fica sempre igual"

Esta expectativa se baseia no fato de que se diagramarmos o texto seguindo o modelo proposto por Meyer (1975), a definição inicial de cultura e a noção de que a cultura de um povo não fica sempre igual estão na posição mais alta da estrutura de conteúdo. Estas proposições podem também ser consideradas as mais abrangentes deste texto. Como a noção de que a cultura pode ser adquirida de duas maneiras (Item '2'), também em posição

alta na estrutura de conteúdo, está diretamente subordinada ao item (1), poder-se-ia esperar que esta igualmente apresentasse um alto índice de evocação.

Entretanto, tal expectativa não foi comprovada. Embora a grande maioria dos alunos tenha evocado os itens (1) e (2), poucos recuperaram a noção de mudança cultural (item '3'). Este resultado foi constatado na testagem imediata e melhor evidenciado na testagem com intervalo de tempo³, onde a evocação do item (3) e seus sub-itens imediatos (3a) e (3b) - "*A cultura muda pelo acréscimo de conhecimentos*" e "*A cultura muda pelo aparecimento de novos costumes e maneira de pensar*" - foi praticamente nula. Outro fato interessante é que muitos dos sujeitos, embora não evocando a mudança de cultura ou as maneiras como a cultura pode mudar, lembraram os exemplos destas mudanças, isto é, "*luz elétrica*" e "*diferença no modo de vida das mulheres*". Estes resultados eram aparentemente contraditórios aos princípios teóricos de Meyer e Kintsch e Van Dijk, por mim adotados.

Dado o enfoque estrutural da minha análise, tentei investigar se estes resultados não poderiam ser explicados em termos de desconhecimento de estrutura. Segundo Meyer, os leitores não proficientes tendem a não identificar as idéias altas na estrutura de conteúdo.

"It is quite possible that some poor readers do not identify the top level interrelationships of a passage. As a

result, recall protocols from these readers would fail to integrate ideas and would probably consist of isolated clusters of idea "(Meyer, 1975:119)

Segundo as propostas de Meyer, apenas os leitores não proficientes não estariam alertas às idéias altas na estrutura de conteúdo. O resultado dos testes, en tretanto, demonstrou que mesmo os sujeitos do grupo con trole tendiam a não evocar a noção de mudança cultural, o que me levou a considerar a possível existência de fato res extra-textuais influenciando no processo.

Com relação às expectativas estruturais (Van Dijk (1977, 1978)), observei que sô um conhecimento estrutural m̃nimo era insuficiente para garantir a recupe rabilidade do item (3). Houve casos, por exemplo, em que os sujeitos, embora não lembrando o item (3) e seus sub itens (3a) e (3b), evocaram os exemplos de mudança cultu ral como se fossem exemplos de tipos de cultura (itens (2a) e (2b)). Aparentemente as expectativas estruturais pr̃vias destes sujeitos fizeram com que eles, ao não lem brarem o item (3), tentassem relacionar informações não relacionadas no texto originalmente lido, o que veio a gerar desvios como os que seguem:

(D23)⁴ "Um exemplo de cultura é o estudo por livros na escola no início do século quando o Brasil era co lonia sô as mulheres iam a escola".

(E26) "Existe outro tipo de cultura, que é ir a igreja, ver televisão, escutar rádio e ir a escola. Quem não fazia isto tinha pouca cultura erudita, por exemplo o homem sabia que existia a eletricidade. Mais tarde ele aprendeu a usar a eletricidade para iluminar casas, ruas, as estradas, etc. Outro exemplo quando o Brasil era colônia de Portugal sô os homens ia a escola adquirir uma profissão e as mulheres ficavam em casa pintando, cozinhando..."

A existência destes desvios levou-me a procurar outros fatores, além dos estruturais, que justificassem de maneira mais adequada a pouca recuperabilidade do item (3). Como a teoria proposta por Kintsch e Van Dijk prevê que o processo de redução das proposições do texto depende não sô do conhecimento estrutural prévio (tipos discursivos), mas também do conhecimento de mundo, atitudes e interesses do receptor, tentei investigar se os resultados obtidos não poderiam ser analisados em termos de esquemas de conhecimentos de mundo.

A noção de esquemas de conhecimento prévio me parece mais adequada à análise dos dados por oferecer subsídios explicativos não sô para a pouca evocação das noções de mudança cultural (3) e às maneiras como esta mudança ocorre (3a e 3b), mas também para desvios e elaborações encontrados no protocolo de evocação dos sujeitos testados (Braga, (1982 a, b)).

O resultado dos testes levou-me a crer

que o esquema prévio que os sujeitos têm de cultura está fortemente vinculado às noções de escolaridade e erudição. Este vínculo poderia ser responsável pela não retenção do item (3) e do seus sub-ítens (3a) e (3b). Como os conhecimentos transmitidos pela escola dificilmente são concebidos dentro do sistema escolar como passíveis de críticas ou mutáveis,   de se esperar que, em seu esquema prévio de cultura, a criança tenha o conceito "imutabilidade" como uma constante⁵. Este esquema poderia facilmente agregar os conceitos de que a "cultura é um conjunto de coisas aprendidas"(1) e que pode ser "aprendida de duas maneiras"(2), o mesmo não acontecendo em relação ao item (3). Na realidade o item (3) e seus sub-ítens (3a) e (3b) propõem uma noção de cultura dinâmica, possível de mudar diacronicamente, o que aparentemente está em contradição com as expectativas de conhecimento prévio dos sujeitos . Esta contradição leva os sujeitos a ignorarem estes ítens e apreenderem os exemplos de (3a) e (3b) como textos isolados, desvinculados do t pico discursivo, que são incorporados a outros esquemas. De fato, tanto a criação da luz elétrica quanto a mudança no modo de vida da mulher , me parecem noções presentes nos esquemas de conhecimento prévio de crianças de classe média e média alta.

Aparentemente uma das estratégias da criança consiste em procurar ativar, durante o ato de leitura um esquema de conhecimento prévio que seja apropriado para as informações contidas no texto. Uma vez instanciado um esquema, a criança passa a incorporar a ele as informações

ções deste texto, ignorando aquelas que de alguma forma contradizem ou modificam o esquema instanciado, como é o caso do item (3).

Esta explicação, embora viável para os dados, levou-me a questionar o motivo pelo qual a informação do texto que era nova para os sujeitos, ao invés de ser incorporada aos esquemas de conhecimento prévio, foi simplesmente apagada. Dada a natureza do texto que escolhi para instrumento experimental, era de se esperar que tal resultado não ocorresse. Interessei-me então em investigar por que razões um texto que se propõe a ser "didático" se revelou tão ineficaz em termos de aprendizagem. Em outras palavras, preocupei-me em analisar que fatores poderiam estar interferindo no processo de modo a impedir que houvesse uma mudança nos esquemas prévios dos sujeitos, que está inclusive prevista dentro da teoria de esquemas (Rumelhart (1980) , Schank (1980) e outros).

Segundo Rumelhart (1980) existem três tipos de aprendizagem possíveis previstas pela teoria de esquemas:

1. Aprendizagem por acréscimo (accrétion). Sempre que uma informação é agregada a um esquema de conhecimento prévio, ela deixa traços na memória. Estes traços podem ser utilizados como base para futuras evocações. Neste tipo de aprendizagem não ocorre uma mudança no esquema prévio, mas um acúmulo de conhecimento.

2. Aprendizagem por harmônização (tuning). Um esquema é composto por variáveis e constantes, e é possível que no processo de adequar diferentes situações a um mesmo esquema, este venha a sofrer lentas mudanças internas, isto é, as constantes deste esquema podem passar a variáveis e vice-versa.
3. Aprendizagem por reestruturação (restructuring). Esta aprendizagem difere das anteriores porque implica na formação de um novo esquema. Esta formação de novos esquemas pode ocorrer por analogia ou contigüidade. No primeiro caso, novos esquemas são criados pela comparação com esquemas antigos. É possível que o novo esquema venha a ter variáveis onde o antigo tinha constantes, e vice-versa. Já a formação de esquemas por contigüidade permite que o sistema crie novos esquemas para eventos que reocorrem e que não podem ser incorporados a nenhum dos esquemas prévios.

Uma vez que a alteração dos esquemas prévios é possível e prevista dentro da teoria de esquemas, convém retomar a questão lançada anteriormente, ou seja, por que razão o texto não foi eficaz na transmissão da noção de mudança cultural (3). Uma possível explicação para este resultado é a de que existe no próprio texto um problema interno que dificulta o processo de aprendizagem. É possível que este problema exista devido à ordem de apresentação dos argumentos. Ao iniciar por informações

que reforçam o conhecimento prévio, o texto pode facilitar a instanciação de um esquema prévio, mas também fazer com que a criança deixe de estar alerta às informações que modificam ou contradizem o esquema instanciado. Desta forma, a noção de cultura como um conjunto de coisas aprendidas de maneira espontânea ou erudita, colocada no início do texto, auxilia a criança a instanciar o esquema de cultura. Ao mesmo tempo, esta organização pode favorecer uma queda da atenção para a noção de mudança diacrônica de cultura, que é uma variável não presente no esquema ativado. É possível que uma ordem inversa na apresentação dos argumentos viesse a favorecer a aprendizagem do item (3). Em outras palavras, talvez a ausência de um reforço inicial a conhecimentos já este reotipados pelos sujeitos viesse a favorecer um estado maior de atenção às informações desconhecidas do texto⁶, o que poderia vir a facilitar uma alteração nos esquemas de conhecimentos prévios: aprendizagens por harmonização e reestruturação. Esta mudança em esquemas prévios é fundamental, dado o objetivo que a escola estabelece para textos como o selecionado para esta pesquisa.

Uma linha de pesquisa

Embora o estudo apresentado seja bastante limitado, e apesar de seus resultados serem muito modestos para oferecer um conhecimento mais amplo dos proces

sof lingüístico-cognitivos, gostaria de recorrer a ele como um argumento para defender uma linha de pesquisa.

As queixas frequentes dos docentes sobre o desempenho dos alunos na leitura de textos didáticos revela, a meu ver, um problema concreto que existe dentro da situação escolar. Entretanto, como já mencionei no início deste estudo, seria interessante analisarmos este problema por uma abordagem diferente, isto é, mudarmos o foco da atenção da dita "incapacidade" dos discentes para a nossa própria incapacidade de compreender adequadamente o processo de leitura e de auxiliar os alunos a superar suas dificuldades.

Na realidade, a pesquisa, em seu estágio atual, não oferece subsídios teóricos que permitam uma compreensão maior dos processos lingüístico-cognitivos dos sujeitos face à leitura de textos. Os poucos estudos que existem sobre o material didático têm, em geral, se restringido a uma análise do aspecto ideológico dos textos⁷, o que é, a meu ver, interessante, mas não suficiente para entendermos as reações dos sujeitos durante o ato de ler.

Mesmo a prática didática é a meu ver insuficiente para a compreensão destas reações. Em geral o professor consegue distinguir de maneira intuitiva um texto bom de um texto ruim. Entretanto, poucos são os que conseguem determinar que características do texto o tornam deficiente. O mesmo tipo de atitude encontramos no julgamento do desempenho dos alunos. Os docentes, em ge

ral, embora afirmem categoricamente que os alunos não sa bem ler com compreensão, não oferecem respostas às ra zões que levam seus alunos a não lerem da maneira que eles pré-estabeleceram como adequada.

Devido a esta situação, creio ser necessário darmos uma ênfase maior aos estudos que objetivem in vestigar as reações dos sujeitos em uma situação real do uso lingüístico. Esta linha de pesquisa poderia, a meu ver, vir a fornecer subsídios teóricos que permitissem detectar as possíveis causas que geram "a leitura sem compreensão" dos alunos. Em termos pedagógicos, seria muito mais produtivo sanar um problema pela explicitação de sua causa do que pela crítica às suas conseqüências.

Entretanto, devido à complexidade do pro cesso, não acredito que uma compreensão adequada da in ter-relação sujeito-texto didático possa provir de pes quisas isoladas. É necessário que os pesquisadores se interessem por este tópico e que tenham por objetivo um conhecimento mais profundo da natureza do texto didático, por um lado, e, por outro, da maneira como o leitor pro cessa e retém o material do texto escrito. Não é interessante escamotearmos nossa própria ignorância teórica cul pando os alunos ou o sistema de ensino.

Convém lembrar que, dentro desta linha de estudo, mesmo uma pesquisa limitada e modesta, como a que apresentei, pode vir a ser útil. É possível que os dados desta análise possam vir a conscientizar os docen tes de que muitas vezes alunos "não lêem um texto

com compreensão" por problemas inerentes ao próprio texto, e não necessariamente aos alunos. Esta constatação pode beneficiar a prática pedagógica, o que seria, a meu ver, uma justificativa suficiente para esta linha de pesquisa.

NOTAS:

1. Na testagem direcionada o item mais geral do texto foi dado aos sujeitos como pista para a evocação.

2. Para maiores detalhes ver Braga (1982, a).

3. Para uma melhor compreensão do texto, creio ser útil fornecer uma relação dos itens considerados nesta análise, bem como as tabelas que indicam o índice de evocação destes itens. Na testagem imediata observei que os itens mais evocados pelas crianças foram:

(1)- O que é cultura ("Cultura é um conjunto de coisas aprendida")

(2)- Como a cultura é aprendida ("Cultura pode ser adquirida de duas maneiras")

(2a)- Modo de adquirir cultura espontânea ("sem sentir, pela experiência, pela observação, pela tradição, pelo contato de uma pessoa com outras", etc.)

(ex.2a) Exemplos de cultura espontânea ("brincar de amarelinha", "soltar papagaios", "falar português",

"gostar de outras estórias",etc.)

(2b)- Modo de se adquirir cultura erudita ("precisam ser ensinadas por pessoas especializadas - escolas , igrejas, rádio e televisão)

(ex.2b) Exemplos de cultura erudita ("ler", "escrever romances", "construir máquinas", etc.)

(ex.3a) Exemplos de mudança de cultura pelo acrêscimo de conhecimentos (luz elétrica)

(ex.3b) Exemplo de mudança de cultura pelo aparecimento de novos costumes e maneiras de pensar (diferença do modo de vida das mulheres)

O Índice de evocação dos itens apresenta dos acima, na memória imediata e na memória a longo prazo pode ser observado na tabela I.

Na testagem com intervalo de tempo (3 semanas) os ítems menos evocados foram:

(3) Dinamismo na cultura ("A cultura de um povo não fica sempre igual. Ela vai mudando com o passar do tempo")

(3a) Modo de mudar cultura (pelo acrêscimo de conhecimentos)

(3b) Modo de mudar cultura (pelo aparecimento de novos costumes e maneira de pensar)

O Índice de evocação, nas duas testagens , dos ítems acima apresentados pode ser observado na tabelaII.

TABELA I - ÍTENS MAIS EVOCADOS

		Grupo Experimental	Grupo Controle
Item I	Memória Imediata	25%	66,66%
	Memória a Longo Prazo	17,78%	25%
Item 2	Memória Imediata	35,71%	58,33%
	Memória a Longo Prazo	21,42%	58,33%
Item 2a	Memória Imediata	78,57%	100%
	Memória a Longo Prazo	28,57%	83,33%
Item Ex. 2a	Memória Imediata	82,14%	91,66%
	Memória a Longo Prazo	17,85%	50%
Item 2b	Memória Imediata	67,85%	91,66%
	Memória a Longo Prazo	25%	83,33%
Item Ex. 2b	Memória Imediata	32,14%	75%
	Memória a Longo Prazo	17,85%	16,66%
Item Ex. 3a	Memória Imediata	42,85%	66,66%
	Memória a Longo Prazo	14,28%	25%
Item Ex. 3b	Memória Imediata	50%	58,33%
	Memória a Longo Prazo	17,85%	16,66%

TABELA II - ÍTENS MENOS EVOCADOS

		Grupo Experimental	Grupo Controle
Item 3	Memória Imediata	17,85%	8,33%
	Memória a Longo Prazo	7,14%	8,33%
Item 3a	Memória Imediata	3,57%	—
	Memória a Longo Prazo	—	—
Item 3b	Memória Imediata	—	—
	Memória a Longo Prazo	—	—

4. A identificação dos sujeitos foi feita por número do aluno e turma. Assim (D23) é o aluno nº 23 da 6ª série D.
5. Segundo Rumelhart (1980) um esquema é composto por constantes e variáveis. Constantes dentro de um esquema são elementos indispensáveis para este esquema. Em um esquema de compras, por exemplo, "mercadoria", "vendedor", "comprador" são algumas das constantes deste esquema. Já os diferentes tipos possíveis de mercadoria podem ser consideradas variáveis deste esquema.
6. Não estou questionando o fato de que a compreensão po

de ser facilitada se o texto partir do conhecido para o desconhecido. Este, aliás, é um recurso muito utilizado por textos didáticos e pode ser constatado nas exemplificações do texto que utilizei nesta pesquisa. O que questiono, neste caso, é que o conhecimento de que existem sincronicamente dois tipos de cultura (informação conhecida), não será necessariamente um auxílio para a apreensão do item (3), que versa sobre uma mudança diacrônica da cultura.

7. Dentre os estudos que fogem um pouco a esta linha gostaria de mencionar os de Orlandi (1981) e Osakabe(1982).

REFERÊNCIAS:

BRAGA, D.B., *"A explicitação de predicados retóricos e saliência de informação na retenção do texto didático"*, Tese de Mestrado, IEL, UNICAMP, (1982, a) - inédita.

BRAGA, D.B., *"Compreensão e retenção de textos: um processo criativo"*, (1982,b) - no prelo.

KINTSCH, W. e VAN DIJK, T.A., *"Comment on se Rappelle et on Résume des Histoires"*, in: *Langages* 40, 99-116 (1975).

MEYER, B.J.F., 'The Organization of Prose and its effects on Memory' Amsterdam: North Holland, (1975).

ORLANDI, E., "Uma questão da leitura: a noção de sujeito e a identidade do leitor" Cadernos-Puc, São Paulo, no prelo.

OSAKABE, H., "Considerações em Torno do acesso ao Mundo da Escrita" - 1^o COLE, Campinas, (1979), in: Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor, Zilberman, R. (org.). Séries Novas Perspectivas 1, Porto Alegre, RS.1982.

RUMELHA, D.E.: "Schema: The Building Blocks of Cognition." in Theoretical in Reading Comprehension - Rand J., Spiro, T.C., Bruce, William Brewer LEA (1980).

SCHANK, R.C., "Conceptual Dependancy: a Theory of Natural Language Understanding" in: Cognitive Science 4(3): 243-284 (1980)

VAN DIJK, T.A., Text and Context-Explorations. in: Semantics and Pragmatics of Discourse, Longman, London and New York (1977).

VAN DIJK, T.A., "The Puerto Rico Lectures on: The Structure and Functions of Discourse",

Interdisciplinary introduction into text linguistics
and discourse studies, Amsterdam, June, (1978).