

O PROCESSO DA LEITURA

JOAQUIM R. BENTO

O presente estudo foi organizado a partir da investigação realizada no âmbito da dissertação de Mestrado do autor.

RESUMO

Apresenta-se uma aproximação ao conceito de leitura, defluente de pesquisas científicas desenvolvidas em domínios do escopo da psicolinguística.

O PROCESSO DA LEITURA

Os lexemas ler e leitura são usados, na terminologia científica, em acepções muito diversas, consoante as perspectivas adaptadas pelos diferentes autores. Esta polivalência deflui da complexidade do processo da leitura e do carácter manifestamente provisório dos conhecimentos sobre o mesmo. Por outra parte, traduz também a vitalidade da ciência e o interesse crescente por este capítulo, por parte de investigadores situados em diferentes quadrantes de pesquisa.

Ler constitui, antes de mais, uma forma de comunicação: «Lire c'est tenir, dans une situation de communication différée, le rôle de receptr» (Éveline CharMeux (1975, p. 23).

Tendo o cuidado de distinguir, com Lunzer e Gardner (1986, p. 18), comunicação oral de comunicação escrita, poderemos dizer que a leitura envolve actividades muito diversificados devido à variação que se regista na intervenção dos diversos factores da própria comunicação. Para além da leitura em voz alta e da releitura, poderemos distinguir, com Éveline Charmeux (1975, p. 34) cinco situações de leitura:

- As situações de informação, em que o leitor se interessa apenas pelo conteúdo da mensagem e não pela mensagem em si mesma (que frequentemente destrói). Trata-se de uma leitura rigorosa, objectiva e rápida. Como exemplo, aponta a leitura de jornais, de circulares e outras mensagens de ordem administrativa e profissional.

- Situações de consulta. Trata-se de encontrar uma informação entre um conjunto heterogéneo, por exemplo, num dicionário ou numa enciclopédia.

- Situações de acção em que a compreensão da mensagem se traduz em actos, como nas receitas de cozinha, livros de instruções, regras de jogos.

- Situações de reflexão. Neste caso, a leitura de uma obra literária, filosófica ou científica é seguida ou prolongada pela reflexão.

- Situações de distração, como por exemplo, quando se lê uma revista no consultório médico ou quando a leitura constitui uma espécie de evasão. No plano das respostas afectivas, esta situação aproxima-se da anterior.

Como destacam Gibson e Levin (1985), a leitura constitui um processo adaptativo e flexível, variando com a espécie de texto e os objectivos do leitor (p. 438), não cabendo, por isso, num único modelo teórico. Se não existe apenas um processo de leitura, também não pode existir apenas um modelo de leitura (p. 438).

Todavia, partimos do princípio de que existem invariantes comuns a todos os tipos de leitura e que valerá a pena procurar, nas investigações já realizadas neste domínio, contributos que permitam configurar um conceito actualizado de leitura.

LEITURA E DECIFRAÇÃO

Um primeiro ponto que reúne grande convergência, por parte dos investigadores, consiste na rejeição das concepções tradicionais que identificavam leitura com decifração. A leitura normal não é redutível à conversão sequencial de grafemas nos fonemas correspondentes, como comprovam as numerosas pesquisas realizadas neste domínio.

De todas essas pesquisas, cabe aqui uma referência às experiências taquitoscópicas e oftalmográficas e aos estudos sobre o papel da memória de curta duração (*working memory*) na leitura.

O taquitoscópio é um instrumento que permite projectar material escrito sobre um ecrã, em diversas posições, e durante períodos de tempo rigorosamente controlados por computador. Apresentando aos sujeitos de uma investigação unidades de extensão diferente, poderemos saber quanto tempo é necessário para o reconhecimento dessas unidades.

Os numerosos estudos realizados com recurso à taquitoscopia demonstram que a duração do tempo necessário ao reconhecimento de diferentes sequências gráficas não depende essencialmente da extensão dessas mesmas sequências (Cohen e Mauffrey, 1983; Pynte, 1983; Charmeux, 1975; Gibson e Levin (1985).

Mesmo sem recurso ao taquitoscópio, é possível confirmar esta verificação, preparando listas de material diverso (grafemas, sílabas, palavras, pseudo-palavras) e cronometrando o tempo de "leitura".

Ora, como argumenta Lobrot (1983, p. 25), se o reconhecimento de uma palavra, por exemplo, passasse pela análise de todos os seus componentes gráficos, deveria exigir muito mais tempo do que aquele que é necessário à identificação de cada uma das unidades constituintes.

A partir destes dados, poderemos concluir, com a generalidade dos estudiosos, que a leitura não consiste na análise visual de todos os elementos gráficos que figuram na página impressa. O leitor não lê, portanto, decifrando grafema por grafema.

Quanto ao recurso à oftalmografia - técnica que permite acompanhar o registar os movimentos oculares durante a leitura - também tem prestado um interessante contributo à compreensão do processo em estudo. Registos oftalmográficos demonstram que, durante a exploração de uma linha de texto escrito, o movimento dos olhos não é contínuo. Processa-se por fixações sucessivas, ocorrendo, de uma fixação para a seguinte, um movimento balística durante o qual os olhos não conseguem recolher informação da página impressa. As fixações variam em três aspectos (Reyner, 1982, p. 117): frequência (7 a 11 pausas por linha de 80 caracteres), duração (100 a 500 milisegundos por pausa) e amplitude do campo visual (15 a 18 caracteres/ espaços), o que depende do leitor e do coeficiente de legibilidade dos textos. Estes resultados vêm contrariar a suposição tradicional de que a leitura consistia na conversão linear o sequencial das unidades gráficas em unidades fonológicas (Vigner, 1979, p. 26).

Por fim, em relação à memória de curta duração (MCD), estudos como os que são referidos por Sequeira (1988) e Navaion Vila (1983), informam-nos de que a MCD é surpreendentemente limitada em dois aspectos: na quantidade de elementos que consegue reter e na duração de retenção.

Estas pesquisas levam-nos a concluir que a decifração é incompatível com estes limites da MCD. Numa "leitura" decifrada, exige-se da memória a retenção de demasiada quantidade de elementos soltos, durante demasiado tempo. Por isso, não tem lugar a compreensão: ao chegar ao fim de um parágrafo o "leitor" já esqueceu o que estava antes.

Estas referências conduzem-nos a uma dupla conclusão:

- Ler não é decifrar, porque o tempo gasto pelos dispositivos perceptivos e mnésicos na análise de todo o material impresso é incompatível com a velocidade da leitura normal.
- A leitura não é estritamente sequencial, como ressalta ainda das considerações que se seguem.

Consideram-se habitualmente dois grupos de línguas: as de tendência ideográfica, como o chinês e o japonês e as alfabéticas, como o Português e as restantes línguas europeias (Galifret-Granjon (1984). Estas designações, ainda que adequadas, merecem algumas considerações.

Sendo a leitura ideovisual, em qualquer língua, é-o necessariamente no chinês e no japonês, dado que os respectivos sistemas de escrita facultam escassa informação fonológica.

Contudo, nas línguas europeias, também não existe correspondência perfeita entre o plano gráfico e o plano fonológico: os sistemas de escrita não permitem que o texto escrito constitua uma transcrição fonológica/ fonética da pronúncia correspondente.

Tal acontece porque os sistemas de escrita das línguas europeias não informam apenas sobre a pronúncia (informação fonológica); Cabe-lhes também proporcionar informação de natureza diversa, nomeadamente, sobre a origem etimológica, o parentesco lexical, a flexão e outros aspectos facilitadores da compreensão (informação ideográfica).

Este suplemento ideográfico, ao contrário do que pensam alguns autores (vg, Galifret-Granjon, 1984 p. 23), torna a escrita mais coerente, como explicam E. Ferreiro e A. Taberosky (1986, p. 256), recorrendo ao exemplo do inglês *medicatel medicine*»:

À sequência - *medicas*, tendo duas pronúncias diferentes, ['medikeity ['medsin], deveriam corresponder grafias diferentes, por fidelidade à pronúncia.

Contudo, o grafema *i* permanece nas duas formas, permitindo, deste modo, que o leitor as associe semântica e lexicalmente, num mesmo campo etimológico, dificultando a decifração - mas facilitando a compreensão.

Nos exemplos do francês *aime*, *armes*, *ament*, apontados por Cohen e Mauffrey (1983 p. 63), a escrita afasta-se da pronúncia para proporcionar informação adicional sobre a flexão, evitando assim a ambiguidade resultante da homonímia.

De modo semelhante, também no Português não existe a correspondência perfeita grafema/fonema, o que impede que a leitura seja sequencial, no plano perceptivo.

Aplicando à nossa língua a argumentação que Cohen e Mauffrey (1983) e Pynte (1983) desenvolveram em relação ao francês, poderemos, através de exemplos, concluir que a leitura não é rigorosamente sequencial: exige antecipação a vários níveis.

Alguns grafemas são polivalentes. Na palavra *girafa*, o valor fonológico do *g* só poderá ser identificado pelo leitor depois de ver a vogal que se segue. O mesmo acontece com todos os dígrafos: O *l* de *lhe* só não será [l] se for seguido de *h*. Antes de *lhe* atribuir um valor fonológico, o leitor deverá certificar-se do que vem a seguir.

Ao nível da sílaba, confronte-se *mês* com *têm*, em que o valor fonológico do *e* depende igualmente do contexto subsequente. Em *mês* equivale a [e]; em *têm* não possui um valor autónomo: o grupo em *tem* o valor de duas sílabas: *ãeãe* ['ãjãj].

Ao nível da palavra, sirvam de exemplo os casos de alternância vocálica - muito frequentes - que ocorrem, *vg.*, em *desatar/desatas* e *desfolhas/desfolhada* ou as situações de homografia, como em *seca* (substantivo) e *seca* (adjectivo).

Para reconstruir a pronúncia destas palavras é necessária a antecipação: Neste nível, para decifrar é necessário compreender, como anotam Cohen e Mauffrey (1983): «L'exploitation des homographes (couvent, fils) est ici concluante: s'ils sont prononcés, c'est bien que la message a déjà été compris. »

Poderemos concluir, com os autores agora citados, que a leitura é ideovisual e que o leitor recorre à decifração em situações em que não consegue ler normalmente. Nesse caso, ele próprio se apercebe de que o acto de leitura se degradou (p. 63).

A decifração, no leitor médio, só intervém em situações de dificuldade, perante palavras desconhecidas ou de difícil reconhecimento.

LEITURA SILENCIOSA E LEITURA ORALIZADA

Ao contrário do que sugere a prática tradicional da iniciação à leitura, no adulto, a leitura não só é normalmente ideovisual mas também é 'silenciosa' como refere Éveline Charmeux (1975): On a longtemps pensé qu'il s'agissait de retrouver la forme orale du message et que lire consistait à transformer des signes écrits en sons. [...] Lire, en fait, c'est «prendre conscience» du contenu d'un message. Ce n'est à aucun degré la transformer en message oral. (p. 24)

Experimentos diversos comprovam, com efeito, que a leitura silenciosa é mais eficaz e é cerca de três vezes mais rápida do que a leitura em voz alta (27.000 palavras/ hora - 10.000 palavras/ hora (Cohen e Mauffrey, 1983). Na obra que acaba de ser referida, os autores, invocando pesquisas neste domínio, referem-se à decifração/ oralização nestes termos:

Déchiffrement/vocalization apparaissent clairement comme un circuit parasite dans l'accès au sens, qu'ils freinent et empêchent pour plusieurs raisons: [...] (p. 58).

Em sua opinião, o circuito eficaz é aquele em que o acesso ao significado das palavras é conseguido directamente a partir da representação mental da imagem gráfica e não por interposição da imagem acústica. Tudo se passa como naqueles leitores que, não tendo aprendido a falar numa determinada língua, conseguem, apesar disso, compreender textos escritos, unicamente a partir dos estímulos visuais.

Na perspectiva daqueles autores, a actividade áudio - articulatória é subsequente em relação à leitura propriamente dita. A pronúncia correcta pressupõe a compreensão - e não o contrário.

Para os mesmos, a leitura em voz alta - que não se identifica com a decifração - é necessária em situações específicas e merece ser considerada nos meios de ensino/aprendizagem: «La véritable

lecture à voix haute na paul être la déchiffrement [...] et implique une facture silencieuse préaiaible à l'oralisation. >, (p. 78).

As considerações que até aqui foram feitas chocam com o facto de ocorrer em alguns indivíduos, durante a leitura silenciosa, o fenómeno da subvocalização, detestável (e mensurável) através da electromiografia.

Defrontamo-nos, sem dúvida com um ponto bastante obscuro. Se a subvocalização dificulta e toma mais lenta a leitura, porque continua a registar-se em alguns leitores normais?

Para alguns investigadores, ela constitui um resíduo indesejável dos hábitos de leitura adquiridos na escola - que frequentemente privilegia a oralização (Smith, 1982, p. 160). Esta tese parece ser confirmada por estudos referidos por Crowder (1982, p. 168), segundo os quais a subvocalização aumenta com a dificuldade dos textos. Caberia então eliminá-la através de exercícios adequados?

Gibson e Levin, (1985, p. 342) e Pynte (1983, p. 90) referem algumas dessas tentativas e a conclusão a que chegam é a de que a eliminação da subvocalização afecta sobretudo a leitura de palavras pouco familiares. Deduzem desse facto que a subvocalização pode constituir um auxílio na leitura de textos difíceis, reactivando a memória de curta duração, interpretação também partilhada por Smith (1982, p.160) e por I. e M. Taylor (1983).

Deve também ser referido que muitos teorizadores pensam que o registo das palavras no léxico mental inclui a representação acústica interna das unidades lexicais.

Pynte (1983), depois de rever alguns estudos sob o papel da pronúncia implícita na leitura, conclui que durante a leitura silenciosa, o léxico mental pode se acedido quer através das representações visuais, que através das representações fonéticas (p. 76).

No entanto, I. e M. Taylor (1983) invocam uma séd de investigações para concluírem que o acesso a significado segue, nos bons leitores, a via visual. A via fonética é seguida nos casos de palavras pouco familiares. E concluem deste modo: <The visual path is a route to meaning, the phonetic path a route to remembering.>, (p. 232).

Apesar de esta questão não estar inteiramente esclarecido, (como se infere de Lalande, 1985, p. 53), julgamos poder, depois de tudo o que ficou dito, chegar a uma dupla conclusão:

- A leitura não consiste na análise linear e sequencial de todas as unidades gráficas, sejam elas letras, sílabas ou palavras.

- O acesso ao significado não exige a utilização do aparelho fonador.

Este posicionamento é também baseado num estudo que o autor deste artigo levou a efeito no concelho de Viseu (Bento, 1989).

Aplicando a crianças do primeiro ano de escolaridade três provas de leitura silenciosa, ficámos surpreendidos porque algumas das crianças com resultados elevados não conseguiam ler em voz alta (algumas, talvez por timidez).

Em contrapartida, outras soletravam as palavras, sem lhas reconstituírem a pronúncia correcta e sem compreenderem o que 'liam', como evidenciaram os resultados das provas.

O PRINCÍPIO DA ECONOMIA NA LEITURA

Ultrapassadas, deste modo, as concepções tradicionais, houve necessidade de conceber modelos teóricos que explicassem como se pode ler sem 'ler' todas as letras, sílabas, e palavras. A apresentação sinóptica e crítica de alguns desses modelos é feita por Gibson e Levin (1985). No capítulo, *Models of reading process in mature reader*», as propostas teóricas clássicas são divididas em duas categorias: os modelos que se baseiam no processamento de informação e os modelos que assentam na análise pela síntese (p. 439).

Analisemos, a título exemplificativo, duas propostas a de Frank Smith, inspirada no processamento de informação e a de Goodman enquadrada na "análise pela síntese".

Frank Smith (1982) entende que a leitura implica a utilização de duas espécies de informação: a informação visual, recolhida através dos olhos, e a informação não visual, que está disponível na memória do leitor.

O conhecimento da correspondência grafema/fonema, da ortografia, da fonologia, da sintaxe e semântica das línguas, não reside na página impressa, como não reside aí o conhecimento do mundo - dos assuntos de que fala o texto. 'Saber ler' também constitui informação não visual (p. 10).

Este autor considera que a utilização das duas espécies de informação, durante a leitura, é interdependente. Quanto mais informação não visual for utilizada menos informação visual será

necessária. Se o leitor não dispõe de informação não visual suficiente, terá que recolher muito mais informação visual, o que dificulta o acto léctico (p.10).

O termo informação, utilizado neste contexto teórico, assume um significado bastante restrito que convém explicitar. Concebe-se que a resolução de um determinado problema passa pela progressiva redução da incerteza, através da eliminação de alternativas.

Numa exemplificação simplificada, imaginemos um aluno perante a resolução do exercício de completarão o gato persegue o -. A incerteza mede-se num certo número de alternativas. O aluno, à medida que vai eliminando alternativas, vai reduzindo a incerteza até chegar à decisão pretendida: o gato persegue o rato. Deste modo, a informação pode ser traduzido quantitativamente no número de alternativas que é necessário eliminar.

Frank Smith (1982) entende que o recurso informação não visual permite economizar a informação visual através da antecipação e exemplifica, servindo-se da seguinte situação:

O fragmento de texto The captain ordered the mate to drop the an- encontra-se no fim de uma página e sofreu translineação. o leitor, mesmo sem voltar a folha, pode tentar "adivinha a parte que falta (-chors).

A informação ortográfica permite reduzir o número de consoantes (alternativas) que podem seguir-se a an-

A informação sintáctica elimina as probabilidades de ocorrência de classes de palavras que não possam ser precedidas pelo artigo the.

A informação semântica permite fazer uma certa selecção, dentro da totalidade do léxico, já que a palavra que se segue tem que ter uma composição sémica compatível com o contexto. O domínio de experiência que o texto reflecte (vida marítima) - une no mesmo "campo associativo os lexemas captain e anchor, de modo que o leitor poderia completar esta última palavra sem recorrer à recolha da restante informação visual (p. 17).

Acrescente-se ainda com Smith (1982) que, se a informação consiste na redução da incerteza, e se esta difere de leitor para leitor, a quantidade de informação de que cada leitor necessita não é constante, perante um mesmo texto. Assim, 'saber ler' não significa utilizar toda a informação visual disponível,

mas apenas a que for suficiente para um certo leitor, o face a um determinado texto (p. 16). Perante um tratado de medicina, um especialista não terá necessidade de utilizar tanta informação visual como o leitor não familiarizado com esta matéria.

Desta conceptualização do processo léctico infere-se que a aprendizagem formal da leitura não deve incidir apenas na utilização da informação visual. A criança deve também aprender a utilizar a informação não visual:

Some beginning reading materials seem to be expressly designed to avoid the use of nonvisual information. At the same time adults may unwittingly or even deliberately discourage the use of nonvisual information. For whatever cause, insufficiency of nonvisual information will make reading more difficult. (Smith, 1982, p. 11).

É neste quadro conceptual que se situam também Gibson e Levin (1985), quando supõem que a economia na leitura passa pela contínua redução da incerteza. As linhas gerais são as que se seguem:

Para processar a informação visual, o leitor segue a via mais económica: seleccionando a informação relevante; utilizando unidades preferencialmente de nível elevado, por exemplo, palavras em vez de grafemas, frases em vez de palavras; reduzindo as alternativas através de regras situáveis a vários níveis; seleccionando as fontes concorrentes de informação (redundância); servindo-se da informação anterior remota ou próxima) para compreender a posterior (p.474).

Assim, a leitura eficiente parece apoiar-se no princípio da economia, sobretudo na utilização da informação visual. Este princípio infere-se da redundância da comunicação linguística e, sobretudo, dos limites dos mecanismos que recolhem, armazenam e tratam esta informação.

Entre os modelos inspirados na análise pela síntese" figura o de Goodman (1967, 1982). Segundo esta concepção, o processo da leitura também não inclui a análise exhaustiva da página impressa. Como na comunicação oral, o leitor não necessita de analisar toda a estrutura de superfície para ter acesso à estrutura profunda. Durante a leitura, destaca-se uma actividade construtiva do sujeito que consiste na recolha de índices, na formulação e verificação de hipóteses.

Alarcão e Rocheta Santos (1986) elaboraram uma síntese das publicações deste autor e analisam o complexo diagrama que representa o que ele denomina «jogo psicolinguístico de adivinhas» . Servindo-me da análise referida, passo a apresentar uma leitura muito sumária do modelo de Goodman.

O leitor percorre o texto com os olhos, linha após linha, até que se fixa num determinado ponto. Começa então a selecção de índices gráficos com base no que já leu, nos seus conhecimentos linguísticas e extralinguísticas, nas estratégias que aprendeu.

A partir desses índices e de outros que conseguiu antecipar, forma uma 'imagem' com o que vê e o que esperava ver. Recolhe também da memória índices fonológicos, sintácticos e semânticos o formula hipóteses provisórias até encontrar um sentido aceitável. Se o sentido é incongruente em relação ao que tinha lido, retrocede no texto até descobrir o ponto de inconsistência e recomeça a partir daí. Se o sentido obtido é aceitável, é assimilado ao anterior, desenhando-se novas expectativas (p. 6).

Assim, este modelo permite realçar que o leitor não é uma espécie de "decodificador" mecânico. A leitura é um acto de inteligência que implica o uso de estratégias diversificadas: estratégias de previsão, de confirmação, de selecção, de integração e de selecção (p. 5).

Nesta perspectiva, o leitor não se limita a ser uma entidade passiva e receptiva, Cabe-lhe não apenas retirar o significado dos textos mas atribuir um sentido aos mesmos. Destes dois modelos ressaltam alguns princípios comuns:

- Na leitura não se processa apenas informação visual, mas também informação não visual.
- O leitor não tem necessidade de recolher toda a informação visual - porque tem capacidade de prever, de antecipar, seja com base na eliminação de alternativas (no processamento de informação) ou na formulação e verificação de hipóteses (na "análise pela síntese").
- A leitura é um processo activo - quando o leitor toma decisões com base na eliminação de alternativas (primeira categoria de modelos) ou quando reconstrói o sentido, formulando e verificando hipóteses, seleccionando as estratégias adequadas (segunda categoria).

Assim, ambos os modelos assentam na capacidade de previsão, e esta dispensa o leitor de analisar minuciosamente toda a página impressa, aliviando-se os dispositivos perceptivos e mnésicos e criando-se disponibilidade para operações de nível mais elevado.

Por outra parte, ler implica sempre a recolha de informação visual, porque a leitura não consiste numa actividade gratuita de adivinhações. Quando a informação visual é insuficiente, as previsões tornam-se aleatórias.

Assim, saber ler é também saber analisar a página impressa a todos os níveis de articulação: grafema, grupo de grafemas, sílaba, grupos de sílabas, morfemas, palavras, etc.

Na escola, o ensino/ aprendizagem da leitura, a despeito de posicionamentos metodológicos extremos, deveria ter em conta, por um lado, que a criança tem necessidade de aprender a recolher e a utilizar a informação visual; por outro, que deve ser também estimulada a economizar essa informação, recorrendo à informação não visual, e melhorando, por essa via, a eficiência da leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, Isabel e Rocheta Santos, M. M. (1986). Kenneth S. Goodman e o seu modelo de leitura. A leitura como um jogo psicolinguístico de adivinhas. Análise linguística do acto de leitura e a sua aplicação pedagógica em língua materna e em língua estrangeira. Universidade de Aveiro (Doc. 1).
- Beard, Roger (1987). *Developing reading 3-13*. London: Hodder and Stoughton.
- Bento, J. Rodrigues (1989). Um estudo sobre a medição do rendimento na leitura em crianças do primeiro ano de escolaridade do concelho de Viseu. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho.
- Chapman, L. John e Czemiewska, P. (Eds, 1978). *Reading. from process to practice*. London: Open University Press.
- Charmeux, Éveline (1975). *La lecture à l'école*. Paris: Éditions CEDIC.
- Cohen, Isdey e Mauffrey, Annick (1983). *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*. Paris: Armand Colin.
- Crowder, Robert, G. (1982). *The Psychology of reading., an introduction*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Davies, Evelyn e Whitney, Norman (1985). *Study skills for reading*. London: Heinemann Educational Books.
- Ferreiro, Emilia e Taberosky, Ana (1986). *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fyfe, Ronaid e Mitchell, Evelyn (1985). *Reading strategies and their assessment*. Windsor: NFER-NELSON.
- Gallego, Anunciación Q. (1985) Hacia un concepto de lectum. *Revista Espanhola de Pedagogia*, n2 169170, 562-581.
- Garcia, Manuel A. e Vila, C. Navalon (1983). Memoria a corto prazo y habilidad lectora. *Rev. de Psic.*

- Gibson, J. *General y Aplicada*, 38, 1116-1133. Eleanor e Levin, Harry (1985). *The psychology of reading*. Cambridge: MIT Press.
- Henry, Georges (1975). *Comment mesurer la lisibilité*. Paris: Femand Nathan.
- Inizan, André (1983). *Le temps d'apprendre à lire*. Paris: Armand Colin.
- Lalande, Jean-Noel. (1985). *L'apprentissage de la langue écrite. Du b-a ba à /a 8. D*. Paris: Pressas Universitaires de France.
- Lobrot, Michel (1983). *Lire, avec dpreuves pour évafer la capacité de facture (D-OR-LEC)*. Paris: Les Editions ESF.
- Lunzer, Eric e Gardner, Keith (1986). *The effective use of reading*. London: Heinemann Educational Books, Ltd.
- Petitjean, Roger (1980). *La reconstitution du texte*. Paris: Éditions CEDIC.
- Pynte, Joel (1983). *Lire.. Identifier, comprendre*. Pressas Universitaires de Lille.
- Reyner, K. (1983). *Eye movements in reading perceptual and language processes*. Ney York: Academic Press.
- Reid Jessie F. e Donaldson, Harry , eds. , (1977). *Reading problems and practices*, London: Ward Lock Educational
- Rye, James (1983). *Cloze procedere and the teaching of reading*. London: Heinemann Educational Books.
- Sequeira, M. de Fátima (1988). *Os modelos de atenção e memória no processo de construção da leitura*. Revista Portuguesa de Educação, Vol. 1, n.º 2, CEEDC, Universidade do Minho.
- Smith, Frank (1975). *Comprehension and learning*. New York: Hoft, Rinehart and Winston.
- Smith, Frank (1982). *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Taylor, Insup e Taylor, M. Marbn (1983). *The psychology of reading*. New York: Academic Press, Inc.
- Tierney, R. J. , Readence, J. E. , Dishner, E. K. (1980). *Reading strategies and practices: guide for improving instruction*. Boston: Aiiyn and Bacon, Inc.
- Vigner, Gérard (1979). *Lire: du text au sens. Éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*. Paris: CLE intemational.

