

Aula 8

PRÁTICA DE LEITURA SOB UMA VISÃO SOCIOCOGNITIVA E INTERACIONAL

META

Ver como alguns autores definem leitura e discutido sobre estratégias de leitura, neste capítulo, você verificará que o processo de leitura tem sido estudado por vários pesquisadores por meio de perspectivas diversas, tendo em vista o desenvolvimento da leitura nas escolas; tratar agora de algumas dessas visões, enfatizando a perspectiva adotada pelos PCN, a abordagem sociocognitiva e interacional.

OBJETIVOS

Ao final desta aula, o aluno deverá:
reconhecer diferentes abordagens de leitura;
relacionar a perspectiva sociocognitiva e interacional às práticas de leitura vigentes nas escolas;
relacionar a perspectiva sociocognitiva e interacional, observando a importância do estudo dos gêneros textuais, ao contexto em que estão inseridos os(as) alunos(as), de forma a elaborar atividades que os envolvam em situações concretas de leitura, compreensão e interpretação.

PRÉ-REQUISITOS

Para a compreensão deste capítulo, é importante que você tenha se apropriado do conceito de leitura e das estratégias de leitura. A relação entre o processo de leitura e a perspectiva em que ele é trabalhado em sala de aula é importante para o planejamento de aulas eficazes para o ensino da leitura. Na perspectiva abordada neste capítulo, a ênfase na interação é fundamental para que se leve o aprendiz a se tornar um leitor proficiente. A leitura significativa, que leva em conta o contexto, o conhecimento prévio, os objetivos, o estilo cognitivo do leitor, é fundamental nesse processo. Por isso, o trabalho com gêneros textuais que fazem parte do universo do aluno são, na abordagem sociocognitiva e interacional, essenciais, pois se revelam instrumentos importantes, significativos e envolventes para os aprendizes.

Geralda de Oliveira Santos Lima

INTRODUÇÃO

Car@ estudante,

Ao tratarmos do ensino de leitura, veremos que muitos estudos com enfoques teóricos e metodológicos distintos buscam a compreensão do processo de leitura. Tendo em vista o ensino da leitura, é importante lembrar que a “exposição ao input é um fator crucial para o desencadeamento da aprendizagem, seja ela implícita ou explícita” (FLORIANI, 2007). Vários estímulos influenciam o aprendizado e o desempenho em atividades de leitura. Veremos, a partir de agora, como algumas abordagens teóricas tratam desta questão, como veem a questão dos estímulos e aspectos cognitivos envolvidos no processo de leitura e suas orientações para o sucesso no ensino da leitura.

LEITURA: ABORDAGENS TEÓRICAS

Para McCarthy e Raphael (1993) estudos sobre os processos de leitura e escritura podem ser vistos sob três perspectivas: a teoria da informação, a teoria piagetiana e a socioconstrutivista.

Conforme os autores, os estudos advindos da teoria da informação, que é uma teoria do paradigma cognitivista, baseiam-se em três hipóteses: a) a leitura e a escritura consistem de um número de subprocessos usados para desempenhar tarefas especializadas; b) os leitores e escritores têm capacidade limitada de atenção, ocorrendo assim permutas por meio de subprocessos; c) a competência em leitura e escritura é determinada pelo grau de atenção necessário para operar subprocessos.

A partir dessas hipóteses, os pesquisadores constataam que quanto menos a memória for necessária, mais eficiente será a operação, pois leitores e escritores, da mesma forma que os computadores, são limitados no manejo de todos os subprocessos necessários à leitura e à escritura. Conforme o nível de atenção despendido na manipulação dos subprocessos nessas atividades, maior poderá ser o êxito do leitor ou escritor, ou seja, quanto mais subprocessos tornarem-se automáticos, como a decodificação, por exemplo, melhor será a habilidade do leitor ou escritor nas atividades que exigirem mais em termos cognitivos (BORBA, 2009).

A segunda abordagem apontada pelos autores (McCARTHEY; RAPHAEL, 1993) é a piagetiana, que apresenta uma contribuição importante para a compreensão da leitura e da escritura de acordo com o amadurecimento e desenvolvimento da criança, que se reflete nas estruturas cognitivas.

Já a terceira abordagem, a socioconstrutivista, de acordo com os estudiosos, apresenta a construção do conhecimento por meio da interação dos

indivíduos com o meio sociocultural, sendo, assim, a leitura e a escritura, funções mentais mais elevadas, sociais por natureza. Logo, as pessoas instruídas de uma cultura podem ajudar outros a aprender. Essa abordagem enfatiza a leitura e a escritura como processos ligados por meio de “seus usos dentro da cultura e do papel do diálogo no desenvolvimento da alfabetização” (op. cit., p. 41).

Dentre as teorias do processamento da informação, encontramos também, as pesquisas sobre leitura de Kintsch & van Dijk (1975), desenvolvidas ao longo de três décadas. Esses autores “apresentam um modelo de leitura por meio do processamento estratégico do discurso, ou seja, um processo de formação de uma macroestrutura na memória, que resulta da aplicação de regras de redução da informação semântica, sob a denominação de macrorregras” (BORBA, 2009).

Para Kintsch & van Dijk (1975), os tópicos sentenciais determinam a distribuição da informação ao longo das frases. Já os tópicos do discurso reduzem, organizam e categorizam a informação como um todo. Assim, de acordo com os autores (1975, 1983) do mesmo jeito que uma frase é interpretada e tratada em função das estruturas hierárquicas subjacentes, um discurso é interpretado, estocado e reproduzido em função de sua estrutura de conjunto: a macroestrutura.

Guimarães (1990) aponta a macroestrutura como a estrutura semântica global do texto, ou seja, a reconstrução teórica do que se costuma chamar o tópico de um discurso, sua informação essencial. Dessa forma, a macroestrutura é compreendida como a essência de determinado texto oral ou escrito, estocada na memória de longo prazo após a recepção, sendo um processo automático de redução das informações, que é da competência dos falantes (KINTSCH e van DIJK 1975, 1983).

Assim, “uma macroestrutura consiste numa reconstrução teórica de noções intuitivas como a de ‘tópico’ ou de ‘tema’ de um discurso. Ela explica o que é mais relevante, importante, ou proeminente na informação semântica do discurso como um todo” (Van DIJK, 1992).

Para van Dijk (1989), um falante não tem que armazenar toda a informação proposicional de um discurso dado no processo verbal, reduzindo, assim, essa informação em macroestruturas que dão conta do tratamento da informação cognitiva. O autor classifica essas macroestruturas no que ele chama de macrorregras de apagamento, generalização e construção. Essas macrorregras “suprimem toda informação proposicional de relevância exclusivamente local que não seja necessária para a compreensão do resto do discurso” (van DIJK, 1992).

Conforme a macrorregra de apagamento, dada uma sequência de proposições, deve-se apagar cada proposição que não é uma condição de interpretação para outra proposição na sequência.

A macrorregra da generalização postula que dada uma sequência de proposições, deve-se substituir a sequência por uma proposição que é re-

querida por cada uma das proposições da sequência.

Já a macrorregra da construção prevê que dada uma sequência de proposições, deve substituí-la por uma proposição que é requerida pelo conjunto de proposições da sequência (van DIJK; KINTSCH, 1983, p.190).

Essas macrorregras têm como papel auxiliar na compreensão de como se entende o discurso, que informações se armazenam e como são recuperadas em diferentes momentos, tais como no reconhecimento, na recordação, na resolução de problemas, na inferência e na ação (van DIJK, 1989).

É importante salientar que, como cita van DIJK (1992),

essas macrorregras podem operar somente com base no conhecimento do mundo: devemos saber ou ter suposições sobre o que é relevante e importante em algum contexto comunicativo, devemos saber como agrupar indivíduos e propriedades, e devemos saber que aspectos estereotípicos são envolvidos em eventos e ações globais...de modo que possamos, como ouvintes, ativar os scripts relevantes e ter uma representação global do contexto comunicativo e dos objetivos do falante.

Lembramos que o próprio van Dijk reconhece que suas macrorregras apresentam restrições, não esgotando o assunto.

Borba (2009, p.42) aponta que

estudos mais recentes de pesquisadores conexionistas, por sua vez, enfatizam que a leitura consiste da integração simultânea entre diferentes níveis de informações, contestando a compreensão leitora como fruto de processos seqüenciais, típicos da Teoria da Informação, como o modelo de van Dijk e Kintsch. Castro (2004) apresenta uma versão conexionista do modelo de macroestrutura textual de van Dijk e Kintsch, mostrando que 'a formação da macroestrutura se dá a partir de todos os dados textuais que ativaram mais fortemente as conexões interneuronais' (op. cit., p. 97). De acordo com a autora, não é possível saber como as regras de apagamento e generalização são realizadas. Mas sabe-se que as informações eliminadas são aquelas cuja engramação (padrão específico de atividade elétrica que ocorre nas sinapses interneuronais) foi fraca, enquanto aquelas que permanecem são as fortemente engramadas, sendo a força com que a rede foi engramada que determinará o tempo que a informação ficará disponível.

Para Castro (2004, p. 97),

a formação da macroestrutura se dá a partir de todos os dados textuais que ativaram mais fortemente as conexões interneuronais.

Com o passar do tempo, certos dados serão esquecidos, e o leitor, quando precisar, tenderá a reconstruí-la de forma diferente, usando as informações que ainda recorda, bem como todo o conhecimento adquirido em outras situações. (op. cit., p.97)

A macroestrutura, para a autora, é construída ad hoc a partir dos dados gravados, da informação pulverizada nas redes neuronais, e não armazenada em algum lugar da memória como defende o modelo simbólico de van Dijk e Kintsch. Conforme Borba (2009, p. 43) “os estudos conexionistas são orientados pelo desempenho, sendo suas formulações baseadas no processamento da compreensão e produção de enunciados verbais”. Dessa forma, nessa abordagem, na atividade de leitura, “há interação entre o processamento simultâneo de diferentes estímulos (visual – alfabético, fonológico e semântico)” (op. cit., p. 43). A compreensão em leitura é, então, uma questão de processamento, que dependerá da experiência linguística e extralinguística do indivíduo, ou seja, do seu conhecimento prévio (ZIMMER, BLATSKOWSKI, GOMES, 2004).

Sendo a compreensão em leitura uma questão de processamento que depende da experiência linguística e extralinguística prévia do indivíduo, do que aprendeu, do que memorizou, das associações que construiu, podemos dizer que o sucesso nessa atividade depende do processamento, da exposição a um input significativo que chame a atenção para as suas estratégias, para a constituição dos textos, sua função, sua importância, de forma que o indivíduo faça as devidas relações entre o objetivo que tem ao ler e o conhecimento prévio necessário para atingir esse objetivo.

Os estudos conexionistas vão ao encontro da perspectiva sociocognitiva interacional da linguagem, pois, ao levar em conta a experiência linguística e extralinguística do sujeito, considerando que é adquirida na interação, no meio em que vive, a premissa do aprendizado, assim, parte da mesma concepção de aquisição do conhecimento.

Vejam como essa relação é fortalecida na próxima seção.

Leia também

Este interessante artigo de Maria da Glória Bordini: *FENOMENOLOGIA DA LEITURA*, no seguinte link < <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/1200/916> >.

Acesso em 07 ago 2011.

A VISÃO SOCIOCOGNITIVA INTERACIONAL DA LEITURA

Para podermos falar sobre leitura a partir de uma visão sociocognitiva interacional da linguagem, é importante situar historicamente o desenvolvi-

mento dos estudos sobre textos no Brasil, pois é por meio dessa evolução que podemos compreender as bases atuais do ensino da leitura nas escolas.

Antes da década de 80, o texto era estudado numa perspectiva supra-fasal (estudo de frases soltas sem qualquer orientação sobre seu uso nas diversas situações sociais, tendo como fundamento principal os aspectos gramaticais). A Linguística Textual surgiu na Europa, na década de 60, rompendo com a perspectiva suprafrasal. O texto passou a ser identificado como uma unidade linguística. Contudo, só a partir da década de 80, por meio das teorias do texto, esse é consolidado dentro de uma visão funcional e interacional da linguagem, como um evento comunicativo, instaurando-se efetivamente a dimensão discursiva da linguagem.

Conforme Marcuschi (2002, p.24), o texto é “uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”, diferentemente do discurso porque este envolve o que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva.

Houve, a partir dessa nova visão, uma mudança na concepção do texto como fonte ou pretexto para exploração das formas gramaticais, isoladas do contexto ou como material insignificante a ser trabalhado de forma homogênea nas pretendidas atividades de leitura.

Assim, com a legitimação da linguística textual, fenômenos como a pronominalização, a seleção dos artigos, as relações semânticas entre as sentenças não ligadas por conjunções, a diversidade da tipologia, e outros, passaram a ter uma contextualização textual para que pudessem ser devidamente compreendidos e explicitados. Os processos de leitura e de escritura começaram a ser realizados a partir de gêneros textuais.

Os gêneros textuais apareceram, dessa forma, na perspectiva da fala e da escrita dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual. Bakhtin (1992) definiu os gêneros textuais como tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados nas diferentes esferas sociais de utilização da língua – partindo da verificação de que todas as esferas da atividade humana estão relacionadas com a utilização da língua, que se dá em forma de enunciados, os quais refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas tanto por seu conteúdo quanto por seu estilo verbal como por sua construção composicional. Desta forma, o tema, o estilo e a construção composicional formam um tipo característico de enunciado dentro de um dado espaço de comunicação.

De acordo com Swales (1990) e Bakhtin (op. cit) os gêneros são delimitados por objetivos comunicativos, os quais influenciam seu tema, estilo e estrutura esquemática. Para Marcuschi (1996, p. 4), os gêneros são “modos de organização da informação que representariam as potencialidades da língua, as rotinas retóricas ou formas convencionais que o falante tem à sua disposição na língua quando quer organizar o discurso”. Assim, conforme Marcuschi (2000, p.3), um ensino que tenha como um dos seus objetivos

na aprendizagem da língua portuguesa a exploração dos gêneros textuais nas modalidades de língua falada e escrita, tende a ser mais produtivo, pois permite que os aprendizes consigam compreender os mais variados textos e a se expressar nas diversas manifestações às quais sejam expostos.

O gênero textual tem, assim, existência real que se expressa em designações diversas como: receita culinária, telefonema, telemensagem, sermão, carta comercial, romance, bilhete, reportagem jornalística; horóscopo, aula, etc. Os gêneros textuais não se constituem em lista fechada e completa, sendo formas textuais estabilizadas, históricas e socialmente situadas. A definição de gênero não é linguística, mas de natureza sociocomunicativa. Logo, o desenvolvimento da leitura, assim com o da escritura, deve apresentar uma base sociocomunicativa, interacional.

Nessa direção, estudiosos como Meurer (2000, In: BALDO, 2004), defendem o ensino com base em gêneros textuais, pois os gêneros textuais se constituem em uma opção mais atraente do que o ensino da linguagem humana fundamentada na gramática, coesão, modalidades retóricas e coerência na medida em que responde de maneira mais adequada a questões relativas ao diferentes usos da linguagem e sua interface com o exercício da cidadania. Ainda, segundo o autor, a ineficiência da abordagem tradicional se deve exatamente ao fato de não se preocupar e não dar conta das situações específicas em que os indivíduos efetivamente utilizam a linguagem como instrumento de interação, reprodução e/ou alteração social.

Tendo em vista esse novo direcionamento para o aprendizado de leitura e escritura na escola, os PCN, a partir de 1997 / 1998, passaram a “enfocar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura” (ROJO; CORDEIRO, 2007, p.11). As situações de produção e circulação dos textos assim como a “significação que nelas é forjada” (op. cit. p.11) passam a ter importância, convocando-se, por isso, a noção de gêneros textuais para o ensino eficaz da leitura e da escritura.

Essas noções têm como base a perspectiva do interacionismo social, em que a atividade de qualquer indivíduo é concebida como tripolar: “a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, por meio dos quais se transmitem e se alargam experiências possíveis” (SCNEUWLY, 2007, p. 23).

A partir dessa abordagem, os PCN consideram que, para haver condições de plena participação social, os sujeitos precisam ter:

- domínio da linguagem enquanto atividade discursiva e cognitiva;
- domínio da língua enquanto sistema simbólico.

Conforme os PCN, pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade para garantir a todos os(as)

alunos(as) o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.

Para isso, o discurso e suas condições de produção, gênero e texto devem ser contemplados no ensino da leitura e da escrita, pois quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam.

Segundo a visão interacional da linguagem, o ensino da leitura deve proporcionar aos(as) alunos(as), o acesso a gêneros orais e escritos variados, tendo em vista as mais variadas situações que encontrarão na vida social. Para isso, é importante considerar os aspectos cognitivos envolvidos no processamento da leitura, como o conhecimento prévio, o objetivo da leitura, o estilo cognitivo, o tipo de texto.

Nessa direção, os estudos conexionistas têm contribuindo muito para a compreensão da aquisição da leitura proficiente, uma vez que estuda os processos cognitivos envolvidos na compreensão leitora, que resulta da integração simultânea entre diferentes níveis de processamento da informação. E, entre esses diversos níveis de processamento da informação, a experiência, o contexto, o ambiente são fundamentais como input para o aprendizado da leitura.

Conforme o paradigma conexionista, a compreensão em leitura é basicamente uma questão de processamento, cuja eficiência vai depender da experiência linguística e extralinguística do indivíduo, sendo única, uma vez que cada sujeito possui suas próprias estratégias de integração das informações textuais à sua rede de conhecimentos que foi construída a partir da sua própria subjetividade. Ainda, a própria percepção do texto será singular e estará em consonância com o dado já experienciado e engramado em sua rede de conhecimentos e emoções (ZIMMER, BALTSKOWSKI, M. J.; GOMES, N. T., 2004).

O processo de ler é, assim, eminentemente ativo. Logo, o professor deve auxiliar o aluno a tornar-se um investigador diante do texto, valorizando o conhecimento do(a) aluno(a), auxiliando-o(a) na tarefa de exame e reelaboração do dado frente ao novo através da manipulação cognitiva que caracteriza sua subjetividade.

A partir do exposto, podemos, então, inferir da visão sociocognitiva interacional da leitura e dos estudos conexionistas sobre a leitura, a importância da modelagem de estratégias metacognitivas e de desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas (KLEIMAN, 1993), que são objeto fundamental de trabalho no ensino da leitura, aprofundando esse conhecimento no que se refere às especificidades dos gêneros textuais (QUEIROZ, 2007).

De acordo com o que vimos, os(as) alunos(as) devem realizar uma ampla gama de atividades com diferentes tipos de textos, abrangendo desde a recuperação de informações específicas até a demonstração de compreensão geral, interpretação e reflexão sobre seu conteúdo e suas características, sempre considerando o contexto dos(as) alunos(as), seu conhecimento prévio, seu estilo cognitivo, o objetivo de leitura. É importante, nesse contexto, observar:

- A forma do material de leitura - os textos utilizados devem incluir não somente passagens em prosa, mas também vários tipos de documentos como listas, formulários, gráficos e diagramas;

- O tipo de tarefa de leitura - o que corresponde às várias habilidades cognitivas próprias de um leitor efetivo. Avalia-se a habilidade em identificar e recuperar informações, em desenvolver uma compreensão geral do texto, interpretando-o, refletindo sobre o conteúdo e a forma do texto e construindo argumentações para defender um ponto de vista;

- O uso para o qual o texto foi construído - um romance, uma carta pessoal ou uma biografia são escritos para uso “pessoal”; enquanto documentos oficiais ou pronunciamentos são para uso “público” e um manual ou relatório, para uso “operacional” .

Dessa forma, a escola formará estudantes capazes de exercerem sua cidadania, compreendendo criticamente as realidades sociais e nelas agindo, efetivamente. Para isso, é fundamental a construção da sua proficiência leitora (QUEIROZ, 2007).

Leia também

Saiba mais lendo o seguinte artigo sobre predição como estratégia de leitura no plano semântico da língua no seguinte link < <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view-File/880/919> > Acesso em: 07 ago 2011.

CONCLUSÃO

Nessa seção, abordamos a leitura por um viés sociocognitivo interacional. Como pudemos verificar, no processo de ensino da leitura é fundamental preparar atividades variadas de leitura, trabalhado diversos gêneros textuais, munindo o(a) aluno(a) de habilidades e competências na área da compreensão e interpretação de textos. Para isso, destacamos a evolução dos conceitos em torno do ensino de língua, chegando aos estudos sociointeracionais e aos conexionistas. Ambos destacam o papel da interação, do meio ambiente, do contexto, sendo este último complementar ao explicitar os processos cognitivos envolvidos no processamento da informação.

Esperamos que você tenha compreendido as articulações entre os gêneros textuais, o contexto e a cognição no processo de elaboração de atividades de leitura, tendo em vista a formação de um(a) leitor(a) proficiente.



RESUMO

Este capítulo teve por objetivo levá-lo(a) a reconhecer diferentes abordagens de leitura, relacionar a perspectiva sociocognitiva e interacional às práticas de leitura vigentes nas escolas, observando a importância do estudo dos gêneros textuais, do contexto em que estão inseridos os(as) alunos(as), de forma a elaborar atividades que os envolvam em situações concretas de leitura, compreensão e interpretação. Para isso apresentamos uma retrospectiva dos estudos do texto, passando pelos estudos sociocognitivos interacionais até os estudos do paradigma conexionista, destacando a importância de atividades de leitura variadas, frequentes e regulares, tendo sempre em vista quem é o sujeito que está na frente do(a) professor(a), de forma que o planejamento das atividades contemple o conhecimento prévio dos(as) alunos(as), suas singularidades, etc.



ATIVIDADES

A partir dos conceitos expostos neste capítulo, construa um quadro esquemático dos principais conceitos abordados, das estratégias de leitura e das possíveis tarefas de leitura que contemplem as abordagens tratadas

COMENTÁRIO SOBRE AS ATIVIDADES

Você deve fazer um esquema que siga um mapa conceitual, ou seja, em que seja possível verificar os principais conceitos e suas relações.



AUTOAVALIAÇÃO

Após esta aula, consigo reconhecer diferentes abordagens de leitura, relacionar a perspectiva sociocognitiva e interacional às práticas de leitura vigentes nas escolas? E também observar a importância do estudo dos gêneros textuais, do contexto em que estão inseridos os(as) alunos(as), de forma a elaborar atividades que os envolvam em situações concretas de leitura, compreensão e interpretação? Entendi os estudos do paradigma

conexionista, destacando a importância de atividades de leitura variadas? Caso ainda eu esteja com dificuldades, devo reler esta aula? E para que eu possa refletir mais sobre o assunto abordado, devo discuti-lo com os colegas?



PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, você irá entrar em contato com a proposta de trabalho para o ensino da leitura e da escritura por meio de projetos desenvolvidos a partir de sequências didáticas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BORBA, V. C. M. **O papel da interação entre a instrução implícita e explícita na produção textual de contos de assombração**. Maceió: UFAL, 2009. Tese (Doutorado em Letras e Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2009.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. (2001) **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. 2ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- CASTRO, J. S. de. Uma abordagem connexionista da noção de macroestrutura textual. In: ROSSA, Adriana. ROSSA, Carlos R. (orgs.). **Rumo à psicolinguística connexionista**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- FLORIANI, K. B. A influência da leitura na aprendizagem de estruturas complexas da língua escrita: um estudo experimental. In: BORBA, V. C. M.; GUARESI, R. (orgs.) **Leitura: processo, estratégias e relações**. Maceió: EDUFAL, 2007.
- GUIMARÃES, E. **A articulação do texto**. São Paulo: Ática, 1990. (Série Princípios).
- KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A Comment on se rapelle et on résume des histories. *Langage*, v. 40, p. 99-116, 1975. In RODRIGUES, B. B. Aspectos cognitivos e retóricos da produção 109 de resumos. In: CABRAL, L. G., MORAIS, J. (Orgs.). **Investigando a linguagem: ensaios em homenagem a Leonor Scliar-Cabral**. Florianópolis: Mulheres, 1999.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura, teoria e prática**. São Paulo: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.
- MARCHUSCHI, Luiz Antônio. **Por uma proposta para a classificação dos gêneros textuais**. Recife. Trabalho não publicado, 1996.

_____. **Gêneros textuais**: o que são e como se escrevem. Recife: UFPE. mimeo, 2000.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

Mc CARTHEY, S. & RAPHAEL, T. E. Integração pedagógica da leitura e escritura: três abordagens e suas implicações na alfabetização. **Letras de Hoje**. Porto Alegre: Edipucrs, 1993. V. 28, n°. 4, p. 25-52.

MEURER, José Luiz. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota, TOMICH, Leda Maria Braga (org.). **Aspectos da lingüística aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000.

QUEIROZ, R. L. L. Práticas de leitura e escrita no Ensino Médio. In: ANDRADE, G. G.; RABELO, M. L. (Orgs.). **A produção de textos no ENEM**: desafios e conquistas. Brasília: UNB, 2007.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: **gêneros orais e escritos como objetos de ensino**: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogênicas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

SWALES, John M. **Genre Analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

VAN DIJK, T. A. **Texto y contexto**. Madrid: Cátedra, 1989.

_____. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992.

_____, KINTSCH, W. Strategies in discourse comprehension. New York: Academic Press, 1983. In RODRIGUES, Bernadete Biasi. Aspectos cognitivos e retóricos da produção de resumos. In CABRAL, Loni Grimm, MORAIS, José (Orgs.). **Investigando a linguagem**: ensaios em homenagem a Leonor Scliar-Cabral. Florianópolis: Mulheres, 1999.

ZIMMER, M. C.; BALTSKOWSKI, M. J.; GOMES, N. T. **Desvendando os sentidos do texto**: cognição e estratégias de leitura. Nonada, 200. v. 7 p. 97-127.