

A LEITURA E A ESCRITA COMO PROCESSOS INTERRELACIONADOS DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM CONTEXTO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO L2 PARA HISPANO-FALANTES¹

Lucia ROTTAVA²

RESUMO *Este estudo investiga a leitura e a escrita como processos interrelacionados de construção de sentidos por hispano-falantes, aprendizes de português como L2 (PE-L2). Um conceito de leitura/escrita como processos interrelacionados de construção de sentidos foi operacionalizado através de um curso de "Leitura e Produção de Texto" de PE-L2 para hispano-falantes, visto não haver na literatura da área um conceito muito bem definido, nem uma proposta que ofereça subsídios para uma metodologia específica para o ensino da leitura e da escrita num contexto de línguas próximas, como é o caso do espanhol e do português. Os resultados sugeriram que as condições proporcionadas pelo material contribuíram para uma modificação do padrão de leitura e de escrita dos sujeitos: de uma concepção de leitura e de escrita centrada no produto para uma concepção mais voltada para o processo. Por fim, o conceito de leitura e de escrita como prática social da forma como foi operacionalizado revelou interrelações entre leitura e escrita articuladas por: noção de evento comunicativo, constituição do leitor/escritor como autor, fases do próprio processo e adequação à tarefa proposta. As contribuições práticas indicam que uma proposta de ensino de leitura e de escrita para hispano-falantes deveria levar em conta, além da existência de um 'nível limiar', a concepção de leitura e de escrita dos aprendizes e o próprio processo de construção de sentidos.*

Palavras-chave *leitura/escrita, prática social, português como L2 (PE-L2), segunda língua, hispano-falante.*

¹ Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, defendida em 06 de novembro de 2001, sob a orientação da Profa. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci.

² Profa. Adjunto do Departamento de Estudos de Linguagem, Arte e Comunicação – DELAC, na Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS – UNIJUÍ.

ABSTRACT *This study investigates the process of meaning construction in reading and writing among Spanish-speakers – learners of Portuguese as a second language (PE-L2). A concept of reading/writing as interrelated processes of meaning construction was put into practice in a "PE-L2 Reading Writing Course" designed for Spanish speakers – learners of PE-L2. It is important to mention that there is neither an established concept of reading and writing as interrelated abilities in the specialized literature nor a proposal which provides ground for a methodology for the teaching of these abilities in a context characterized by similar languages, as it is the case of Spanish and Portuguese. The results suggested that the situations provided by the course material allowed the subjects to change their initial patterns: from a product-oriented to a process-oriented concept of reading and writing. In the end, the concept of reading and writing as a social practice and the way it was built revealed interrelations between reading and writing articulated by the notion of communicative event, by the constitution of the reader/writer as the author, by the phases of the process itself, by and the suitability to the proposed task. The practical contributions indicate that a proposal for the teaching of reading and writing to Spanish speakers should take into account not only the existence of a mastered threshold level, but also the learners' concept of reading and writing and the process of meaning construction itself.*

Key-words *reading and writing, social practice, Portuguese as a second language, Spanish-speaking learners.*

INTRODUÇÃO

Este artigo resume a pesquisa que envolveu a operacionalização de um conceito de leitura e escrita como processos interrelacionados de construção de sentidos e a implementação de um material didático em um curso de Leitura Produção escrita para hispano-falantes aprendizes de português como L2.

Duas foram as lacunas que nortearam a pesquisa: (a) parece não haver estudos que apontem para uma metodologia para o ensino da leitura e da escrita envolvendo línguas próximas; (b) parece não haver um conceito claramente definido das relações entre leitura e escrita no processo de construção de sentidos.

A falta de uma metodologia para o ensino de leitura/escrita para hispano-falantes advém do fato de que as pesquisas nessa área investigaram aspectos lingüísticos e algumas a interação em sala de aula e outras ainda, aspectos culturais. Quanto ao ensino, a ênfase à oralidade ou a proficiência lingüística na L-alvo não levam hispano-falantes a atingirem competência e desempenho desejáveis às suas necessidades de leitura e de escrita.

Quanto à leitura/escrita além de não haver estudos em contexto de línguas próximas não há também em contexto de PE-L2/LE. Por outro lado, o próprio movimento comunicativo dá indicações de haver uma possibilidade de integração de

habilidades no ensino. A integração tem sido observada em situações de avaliação (o exemplo é o exame de proficiência em PE-L2/LE).

As perguntas da pesquisa foram as seguintes: (1) Em que sentido o material para o ensino de leitura e de escrita utilizado no curso proporciona condições para os sujeitos modificarem seu padrão em leitura? E em escrita? E sua proficiência na língua-alvo? (2) Em que aspectos a proximidade tipológica facilita a construção de sentidos em leitura? E em escrita? (3) O conceito, da forma como foi operacionalizado, dá conta da interrelação entre a leitura e a escrita?

1 CONSTRUTO TEÓRICO

Partiu-se do pressuposto que o ensino da *leitura e escrita são processos de produção e construção de sentidos, resultantes de um processo 'interativo'* (Zamel 1992 - destaque meu), ambas envolvendo padrões similares de conhecimento e atitudes lingüísticas e discursivas, ou seja, a leitura e a escrita são entendidas como *processos* complexos e multifacetados que envolvem sub-habilidades e experiências anteriores (Reid 1993:43; Carrell 1988a; Zamel 1992, entre outros), além de ser considerado o *propósito* comunicativo e discursivo dos aprendizes (Zamel 1992).

Tais reflexões conduzem a uma possibilidade de descrever a leitura e a escrita não a partir de elementos lingüísticos que se correlacionam, mas da relação entre o que se reconhece como seus componentes principais, ou seja, texto, leitor e escritor.

O texto visto como variável quanto à forma, à função, de acordo com o escritor (conhecimento e experiências anteriores, percepção de interlocutor, conhecimento do tópico e propósito de comunicação) e de acordo com o leitor (suas experiências anteriores, conhecimento do tópico e propósito de leitura). Por sua vez, os leitores e escritores foram concebidos como agentes ativos no processo de construção de sentidos, pois são *planejadores* ao criarem objetivos e mobilizarem conhecimentos existentes; são *produtores* ao darem coerência ao que lêem ou escrevem, fazendo relações com o texto e as ações; e são *editores* ao se constituírem ora como leitores, ora como escritores (pelo papel que desempenham nas idas e vindas ao texto).

A visão de leitura e escrita vistas a partir da interação leitor/escritor e texto traz contribuições também para o ensino. Uma das vantagens, segundo Leki (1993), de uma visão que combinasse leitura e escrita como *processo*, seria a reciprocidade no crescimento intelectual do aprendiz nas duas habilidades.

Nesse funcionamento recíproco, segundo Hudson (1998), a negociação de sentidos se concretiza na medida em que os escritores, como autores, escrevem com o objetivo de fazer com que seus leitores construam sentidos e, os leitores, por sua vez, lêem com a expectativa de que os autores/escritores tenham tido o cuidado de lhes fornecer pistas suficientes sobre o sentido do texto. Essa é uma perspectiva pragmática (Wallace 1993; Kleiman 1989 e Hudson 1998:52), pois a (tentativa de) construção de sentidos é traduzida como sendo uma *ação*, isto é, uma ação que

ocorre em um contexto em que saber o *porquê* e o *quê* daquilo que foi produzido é crucial para construir sentidos referentes à ação realizada (ação de ler ou de escrever).

Assim, as relações entre leitura e escrita poderiam ser entendidas em decorrência da possibilidade de essas habilidades serem produtivas na construção de sentidos; da leitura e a escrita terem o texto como ponto comum entre leitores e escritores, e por serem concebidas como *prática social* de uso da língua em uma comunidade discursiva definida.

Para que a língua possa ser usada como *prática social*, seja por falantes nativos ou não nativos de uma língua, é necessário que preencha certos padrões de aceitabilidade social (Widdowson 1983). Tais padrões exigirão do leitor/escritor que ele use a língua de modo adequado e apropriado. Além disso, o leitor e/ou o escritor, ao construírem sentidos, fazem-no com um *propósito*, sabendo quem são seus *interlocutores* e quais convenções de um tipo particular de negociação são necessárias.

Em se tratando de uso, a leitura e a escrita estão inseridas em *práticas sociais*, constituídas culturalmente (Hall 1993), cujos membros pertencem a uma comunidade na qual criam, mantêm ou modificam os usos cotidianamente, determinando *quando* e *como* a construção de sentidos melhor esteja adequada ao contexto de uso. A preocupação dos aprendizes é com o que está sendo comunicado para o leitor e para o escritor. A construção de sentidos em leitura e em escrita para os aprendizes flui quando se lê o que as outras pessoas escrevem, e da mesma forma, quando outras pessoas lêem e comentam o que foi escrito, não com o objetivo de avaliação, mas para ajudá-los a expressar o desejado.

Nesse contexto, incluem-se a leitura e a escrita como práticas sociais estabelecidas pela comunidade discursiva da qual os aprendizes fazem parte. Assim, a leitura e a escrita são capacidades que não se limitam ao contexto de sala de aula, mas para além dele, uma vez que ler e escrever fazem parte de uma tarefa comunicativa com *propósitos* e *interlocutores* reais, determinada pelas necessidades e interesses do leitor e do escritor, bem como pelo contexto social e cultural de que fazem parte. Esse contexto é definido como uma *comunidade discursiva*.

Uma *comunidade discursiva* é entendida pelo conjunto de objetivos e valores afins a um determinado grupo e/ou comunidade, caracterizada por mecanismos específicos (gêneros, eventos, propósitos e interlocutores comunicativos, conteúdos discursivos e lingüísticos (Reid 1993; Swales 1990 e Hall 1993)). As práticas de uso da linguagem são determinadas por essa comunidade e veiculadas através de gêneros textuais/discursivos. Os *gêneros* referem-se às diferentes práticas de uso da língua em atividades sociais concretizadas por meio de diferentes textos (Swales 1990; Bathia 1993 e Johns 1997).

2 METODOLOGIA

O cenário para a coleta de dados foi um curso de Leitura e Escrita de PE-L2. O curso foi ministrado por mim no primeiro semestre de 1998, especificamente, no período de março a julho/98, totalizando 60h/a. Nesse mesmo espaço, um curso similar é oferecido semestralmente pelo programa de Português para estrangeiros na Universidade Federal do RS – PE-L2/UFRGS, denominado 'Curso de Leitura e Produção Escrita' e destinado, de preferência, a estudantes hispano-falantes. Os sujeitos foram três hispano-falantes em contexto de imersão, identificados por **SM**, **SL** e **SD**, respectivamente.

A coleta de dados foi conduzida por meio de instrumentos característicos da pesquisa etnográfica (cf. Erickson 1986). Os dados de sala de aula constituíram-se de observações, anotações e gravações em áudio das próprias aulas, complementados por questionários e por protocolos verbais em sessões introspectivas (Ericsson e Simon 1980; Faerch e Kasper 1987; Cohen 1989 e 1998; Zamel 1983 e Raimés 1985). Na pesquisa, além da triangulação de instrumentos de coleta, adotei a triangulação de dados de *processo* (observações, anotações, gravações das aulas e introspecções) e de dados de *produto* (questionário, produções escritas nas aulas e resumos orais e escritos feitos durante as aulas e durante as *tarefas* de introspecção).

3 OPERACIONALIZAÇÃO DO CONCEITO

Para operacionalizar o conceito, algumas *noções* foram consideradas na elaboração do material: ① *comunidade discursiva*, ② *evento comunicativo*: propósito(s) e interlocutor(es) e ③ *necessidades e/ou expectativas do leitor/escritor*. As *noções* foram orientadas pelas instruções das *tarefas* que exploraram as diversas dimensões sob as quais essas habilidades podem ser focalizadas.

O termo *tarefa* não tem sido usado como sinônimo de atividade estrutural da língua ou simplesmente como um plano de trabalho, mas compreendido como sendo um conjunto diferenciado e seqüenciado de atividades conduzidas por *propósitos* e objetivos comunicativos e cognitivos relacionados a um evento de leitura/escrita. Por serem seqüenciáveis, as *tarefas* fornecem aos aprendizes uma orientação (início, meio e fim) aos *eventos comunicativos*. Nesse sentido, a simplicidade ou complexidade não pode ser idealizada, mas é previsível, dada a proficiência dos aprendizes.

As *tarefas* são também diferenciadas, pois permitem ênfase em um *propósito* ou a um *interlocutor* específicos. Assim, um novo sentido resultará cada vez que houver um *propósito* e um *interlocutor* diferente.

4 ELABORAÇÃO DAS TAREFAS

Para a elaboração das *tarefas* explicitarei alguns itens, que orientaram cada uma das dezesseis *tarefas* implementadas. Para cada uma das *tarefas* especificarei o gênero, o objetivo, a atividade, os procedimentos de planejamento utilizados nas aulas e a avaliação, formando assim um conjunto de instruções sobre os procedimentos necessários na realização delas.

Os gêneros dos textos foram diversos e selecionados a partir da maior demanda em resposta a questionário, aplicado no início do curso. Alguns dos textos versavam sobre assuntos do cotidiano, e outros, sobre assuntos acadêmicos. Para cada gênero, selecionei um conjunto de textos, extraído de jornais, da Internet, de revistas diversas de circulação nacional (de informação geral e de vulgarização científica) e de livros acadêmicos. Iniciei pelos textos de jornais e revistas; passando, gradativamente, para os acadêmicos.

A seqüência dada a essas *tarefas* tem como base os critérios de: familiaridade, interesse e necessidades dos aprendizes/sujeitos para com a leitura e a escrita.

5 RESULTADOS E CONCLUSÕES

Resumidamente, as condições de leitura e de escrita proporcionadas pelo material levaram os sujeitos a: (1) lerem e escreverem como *prática social*, isto é, aprender a ler e a escrever pelo ato de leitura e de escrita, e não por ouvir alguém a falar sobre o que é ler ou escrever; (2) perceberem a função da leitura e da escrita na perspectiva de *prática social*; (3) lidarem com fases do processo de construção de sentidos em leitura (pré-leitura, leitura, releitura) e em escrita (pré-escrita/planejamento, escrita, reescrita); (4) lerem e escreverem a partir da negociação de sentidos viabilizada pela interação com o grupo e com o texto (levantar hipóteses, justificá-las, opinar sobre o assunto, comparar percepções/opiniões, comparar usos entre L1 e L2); (5) lerem e escreverem como eventos comunicativos que têm *propósito*, *interlocutor*, e atendam às necessidades e/ou expectativas de leitores e de escritores; (6) perceberem que a adequação à tarefa de leitura/escrita proposta é orientada pelas noções de evento comunicativo; e (7) estabelecerem *propósito* e *interlocutor* para a leitura e para a escrita.

Em sala de aula, as questões de uso e sentido foram sendo percebidas e construídas no *processo* de ensino (pois o material foi planejado com base nas *noções* desenvolvidas no curso) de aprendizagem (pois os sujeitos se utilizam, mesmo que em parte, dessas *noções*). Por essa razão, o material parece também ter criado condições para: (a) dar conta de questões de sentido e de questões relativas a uma compreensão adequada da leitura; (b) dar conta de adequação ao conteúdo proposicional na escrita; (c) parcialmente dar conta da articulação argumentativa e

da organização textual na escrita; e (d) parcialmente dar conta das questões léxico-gramatical na produção escrita.

Quanto às condições de leitura e de escrita como *eventos comunicativos*, foi necessário estabelecer um objetivo, um *propósito* e um *interlocutor* para que a construção de sentidos se concretizasse (quer fosse do autor do texto ou do leitor/escritor instituído como tal). Trago trechos que mostram como os eventos foram trabalhados e vivenciados pelos sujeitos.

- SM: bom eu acho que um playboy não é somente a a feito o o fato
P: [o fato / não é somente o fato
S?: por que **não trabalha** porque eu (in) um playboy aqui no Brasil bem conhecido que foi presidente do Brasil/ do país/ no vou dizer o nome não mas acho que isso o tipo pra mí
P: típico
S?: o típico playboy é que **tem o poder** / então é ainda mais perigoso porque dirige um país e **pensa em mulheres / dinheiro** em cassini / isso é ainda mais perigoso um playboy no poder
P: **pensa em mulheres / em dinheiro**
S?: (in)
SD: [sf:: ahf en Uruguai se fala muito porque ele vá a Punta del Este e faz una festa MUITO GRANDE (...)

O trecho revela que se os sujeitos estiverem informados sobre o que se constitui um evento comunicativo, hipóteses serão levantadas a respeito de um dado texto ou assunto, bem como pode ser previsto pelos sujeitos como a produção escrita poderia ser articulada e direcionada de acordo com essas noções, como demonstrado no texto escrito durante o curso de um dos sujeitos, do qual transcrevo uma parte.

O que eu vou fazer è dar os dois pontos de vista de um tema que tem muito inportância en nossa população mais jovem
* Se a Universidade è paga todos os estudantes vão ficar em igualdade dentro dela mais o acesso (seu)
Ten dificuldade para as pessoas de baixa renda pois elas ficariam en desvantagen en relação à classe mais alta da sociedade.
* Outrossim, a Universidade vai tornarse mais seletiva com este sistema de pagamento

Como se observa no exemplo acima, as noções parecem ter retirado o foco das questões formais, estabelecendo relações de sentido ao que era lido ou escrito com conhecimento prévio – assunto e L1/L2.

O foco no sentido, a partir das noções de *propósito* e de *interlocutor* para a leitura e escrita, levou os sujeitos a vivenciarem e lidarem com as fases do processo, quer seja pré-leitura, pré-escrita, leitura, escrita, releitura quer reescritura.

Por outro lado, os resultados sugeriram que, apesar do material didático conduzido com vistas à construção de sentidos em eventos comunicativos de leitura e de escrita, certos aspectos da proficiência lingüística denotaram requerer um trabalho complementar. A indicação, pelos resultados obtidos nesta tese, é um trabalho direcionado ao *processo* de escrita, visto que a concepção adotada de texto, como um *evento comunicativo* requer uma produção escrita que apresente adequação à tarefa proposta, qualidade comunicativa, organização textual e adequação lexical e gramatical.

Em termos de leitura e de escrita, ainda, os sujeitos desta pesquisa têm características distintas de outros aprendizes, cujas línguas não são próximas, pois, aparentemente, já têm um limiar de conhecimento lexical. Em situação de línguas não próximas (cf. Scaramucci, 1995), contrariamente ao que observei, o número de palavras desconhecidas é muito maior e, portanto, os sujeitos investigados por Scaramucci (op.cit.) não apresentavam um nível limiar de vocabulário. Portanto, a diferença de resultados desta pesquisa parece estar ligada à visão de leitura e de escrita dos sujeitos, pois apesar de terem os recursos lingüísticos da L2, não estão conseguindo usá-los adequadamente.

Tais ponderações sugerem que os sujeitos pesquisados não podem ser considerados aprendizes iniciantes e, por isso, ofereci-lhes, através do material proposto, uma certa autonomia de aprendizagem que lhes possibilitasse, em material de apoio, 'sanar' as dúvidas pontuadas lingüisticamente e, se necessário, trazê-las para o contexto de sala de aula e sistematizá-las.

No entanto, construir sentidos em leitura e em escrita não é somente pressupor que a facilidade entre as línguas dê conta do processo, pois construir sentidos requer que o leitor/escritor constitua-se em autor que interage com o texto para estabelecer relações de sentidos. Tal pressuposto, subjacente à própria cultura de aprender línguas próximas, tem revelado para os sujeitos/aprendizes investigados algumas facilidades ilusórias, sugerindo que: (1) o léxico similar entre as línguas levou, muitas vezes, a inadequações na construção de sentidos; (2) a produção escrita e a verbalização utiliza-se de palavras ou estruturas da L1, tais como, '*iva ser uma festa*' / '*vá::si a ter*', e '*eu vou a te dar razões*'. E (3) os sujeitos/aprendizes muitas vezes podem ter a impressão de estar usando a L2 de modo adequado para ler ou para escrever e passam a não empenhar esforços para melhorar a competência.

Contudo, a proximidade tipológica permitiu que os sujeitos utilizassem estratégias muito próximas de um aprendiz não mais iniciante ou de um falante nativo para construir sentidos, refinassem regras, comparassem usos e estruturas entre as línguas, comparassem usos da L2 em contextos diversos, percebendo que a tradução não é suficiente para construir sentidos.

Para finalizar, os resultados indicaram que as noções parecem ter articulado a leitura e a escrita no que tange (1) à constituição de sujeitos leitores/escritores como autores, (2) às fases do processo de construção de sentidos: (pré)leitura (pré)escrita, durante leitura/planejamento, leitura/escrita, pós-leitura/escrita, revisão e edição, (3)

às questões relativas à compreensão do conteúdo proposicional. Entretanto, parecem não ter otimizado (a) a proficiência em leitura e em escrita da mesma maneira; (b) a proficiência lingüística na língua-alvo e (c) a organização textual e adequação léxico-gramatical, que carecem de um trabalho complementar.

Assim, uma observação holística das diferenças entre os resultados dos sujeitos levar-me-ia a afirmar que aquele sujeito mais proficiente na língua, também o é na leitura ou na escrita. Contudo, uma observação mais acurada de tais diferenças revelou não haver equivalência. Isso denota o quão complexo é, por exemplo, avaliar o produto em leitura ou em escrita de aprendizes de línguas próximas quando a expectativa para um texto bem escrito é que ele se constitua em um *evento comunicativo*.

Quanto à proximidade tipológica, concluiu-se que ela é um fator de facilidade, visto os sujeitos já apresentarem um 'nível limiar' na língua-alvo, pois (re)conhecem um número grande de palavras dos textos, apresentam um número reduzido de rupturas e deixam marcas de um domínio da língua-alvo. Esse nível possibilitou-lhes a realização das tarefas na língua-alvo. Por outro lado, a proximidade levou-os a inserir palavras da L1, muitas das quais representaram processamento automático, isto é, mesmo utilizando-se da L1 conseguiam compreender o que estavam lendo ou produzindo.

Essa proximidade permitiu também que os sujeitos hispano-falantes levantassem hipóteses utilizando-se da L2, recorrendo a *conhecimento prévio*, fazendo inferências para compreender ou realizando paráfrases para demonstrar sua compreensão. Revelaram-se leitores/escritores críticos.

Por outro lado, essa facilidade tem demonstrado uma tendência dos sujeitos a acreditar que estar instrumentalizados com questões lingüísticas e/ou formais seria suficiente para ler e escrever na L2. Essa facilidade, portanto, tem-se revelado algumas vezes ilusória quanto ao fato de os sujeitos acreditarem estar usando a L2, quando na verdade estavam lendo ou escrevendo com estruturas da L1 ou próximas a ela, reduzindo seus esforços de aprendizagem.

Ressalto, entretanto, dois pontos que acredito terem representado limitações desta pesquisa: o fato de o material ter sido elaborado com base em um conceito teórico de leitura e escrita ainda não claramente definido e o curto período do curso.

As contribuições teórico-práticas desta tese dizem respeito à operacionalização *teórico-metodológica na elaboração de material de leitura e escrita de PE-L2 para hispano-falantes*. Parte dessa clareza significa que a proximidade entre as línguas precisa reconhecer que a facilidade entre elas, mesmo que algumas vezes ilusória, representa um atalho para a aprendizagem da leitura e da escrita, diferentemente de materiais elaborados para aprendizes de outras línguas.

As contribuições para o ensino da leitura e da escrita de forma integrada dizem respeito à reciprocidade do *processo* de construção de sentidos (cf. Leki, 1993). Essa reciprocidade permite aos aprendizes, além de ler e de escrever, desenvolverem e se envolverem com os textos de assuntos diversos de modo a propiciar uma visão de

leitura e de escrita não apenas de leitores ou escritores, mas de autores que lidam com práticas sociais de leitura e de escrita.

O ensino de modo integrado permite que os aprendizes interajam com o texto que está sendo lido e/ou produzido, percebendo e tendo que construir sentidos adequados em uso e em forma nas diferentes situações a que se acham expostos. Integrar leitura e escrita, ainda, significa concebê-las como produtoras de sentidos, considerando *processo* e *produto* na construção de sentidos. Por fim, não requer uma lista de conteúdo gramatical prévio, uma vez levadas em conta necessidades e expectativas dos aprendizes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATHIA, V.K. (1993). *Analysing genre: language use in professional settings*. Harlow: Longman.
- CARRELL, P.L. (1988). Interactive text processing: implications for ESL/second language reading classrooms. In: CARRELL, P.L, DEVINE, J. e ESKEY D. E. (org.). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press: 239-259.
- COHEN, A.D. (1989). Metodologia de pesquisa em Lingüística Aplicada: mudanças e perspectivas. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, vol. 13: 1-13.
- _____. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Longman: Longman.
- ERICSSON, K.A e SIMON, H.A. (1980). Verbal Reports as data. In: *Psychological Review*, vol. 87, nº 03: 215-251.
- ERICKSON, F. (1986). Metodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: Wittrock, M.C. (org.). *La investigación de la enseñanza II - métodos cualitativos y de observación*. Ediciones Paidós: p. 195-301.
- FAERCH, C. e KASPER, G. (1987). *Introspective in Second Language Research*. Multilingual Matters.
- HALL, J.K. (1993). "The role of oral practives in the accomplishment of our everyday lives: the sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language." In: *Applied Linguistics*, vol.14, nº 02: 145-166.
- HUDSON, T. (1998). "Theoretical perspectives on reading." In: *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 18: 43-60.
- JOHNS, A. M. (1997). *Text, role and context – developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KLEIMAN, A. B. (1989). *Leitura ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes.
- LEKI, J. (1993). "Reciprocal themes in ESL reading and writing." In: CARSON, J. G. e LEKI, I. (Ed.). *Reading in the composition classroom: second language perspectives*. Heinle and Heinle Publishers. Boston: 9-32.

- RAIMES, A. (1985). What Unskilled ESL Students Do as They Write: A Classroom Study of composing. *In: Tesol Quarterly*, vol. 19, nº 02: 229-258.
- REID, J. (1993). Historical perspectives on writing and reading in the ESL classroom. *In: CARSON, J. G. e LEKI, I. (Ed.). Reading in the composition classroom: second language perspectives*. Heinle and Heinle Publishers. Boston: 33-60.
- SCARAMUCCI, M.V.R. (1995). *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo*. Tese de doutorado. IEL/UNICAMP.
- SWALES, J.M. (1990) *Genre analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WALLACE, C. (1993). *Reading*. 3ª ed., Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H.G. (1983). "New starts and different kinds of failure." *In: Freedman, A. et.all. (Org.). Learning to Write: First Language/ Second Language*. Longman. London e New York: 34-47.
- ZAMEL, V. (1983). "The composing process of advanced ESL students: six case studies." *In Tesol Quarterly*, vol. 17, nº 02: 165-187.
- _____. (1992). "Writing One's Way into Reading." *In: Tesol Quarterly*, vol.26, nº 03: 463-485.