

As respostas do Estudo de Literacia: como revelar os processos de leitura e escrita¹

MARIA RAQUEL DELGADO MARTINS, MARIA ARMANDA COSTA
(Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa)
GLÓRIA RAMALHO
(ISPA)

1. Introdução

Assegurar a aprendizagem, o treino e a capacidade de lidar com o sistema escrito da língua, i.e., formar bons leitores e escritores, depende crucialmente de uma política de ensino que considere os dados de investigação hoje disponíveis para a determinação dos *curricula* de formação de professores, a avaliação das metodologias de ensino e a construção de materiais didácticos eficazes.

Tendo por metas a formação de bons leitores e escritores - e por isso entenda-se, na leitura, a capacidade de atingir altos níveis de compreensão com custos reduzidos de tempo e, na escrita, a capacidade de produzir textos servindo maximamente os objectivos comunicativos que enquadram a produção, o ensino terá em vista, no primeiro caso, a automatização de processos cognitivos e linguísticos de suporte à leitura e, no segundo, o controle metacognitivo das operações subjacentes à produção (Perfetti & McCutchen 87).

Os modelos teóricos de leitura especificam a sequência de operações desenvolvidas pelo leitor, as fontes de conhecimento necessárias ao processamento dos vários níveis, as rotinas de circulação da informação que sucessivamente vai sendo extraída, o modo como o sujeito reage às dificuldades que ocorrem durante o processo para melhor se adaptar aos objectivos da tarefa e às características particulares do material a ler. (cf. Fayol et al. 92, Singer & Rudell 85). O estudo do desempenho de bons e maus leitores, em tarefas de compreensão de textos científicos, permite identificar as estratégias usadas, saber quais as combinações de procedimentos mais produtivas para a compreensão, saber de que modo aspectos relativos à organização do texto - estrutura informacional ou até marcadores da superfície textual como o *layout* - se correlacionam com produtos de compreensão (Dee-lucas & Larkin 88, Lorch, Lorch & Mathews 85), saber como a existência de

conhecimentos específicos prévios interfere na compreensão e no produto final da leitura (Spilich et al. 79).

O estudo teórico sobre os sistemas de escrita, a investigação experimental sobre a génese da escrita e a proposição de modelos do processo redaccional (Hayes, Flower et al 87, Scardamalia & Bereiter 87), os trabalhos aplicados sobre a didáctica da escrita (Jolibert 88, Peacock 86, Elbow & Belanoff 89), estabelecem quadros de referência que permitem, hoje, determinar com rigor quais os procedimentos mais adequados para a formação de sujeitos capazes de lidar com as formas de escrita que a sociedade usa e valoriza nas trocas comunicativas entre os seus membros.

A partir da investigação feita sobre a língua escrita *per se* e sobre as capacidades requeridas no seu processamento é possível construir instrumentos de análise eficazes para uma avaliação do desempenho dos indivíduos em tarefas de leitura e de escrita, determinar o grau de exigência de cada tarefa de leitura e de escrita em termos das operações cognitivas e linguísticas que movimenta, descrever as características linguísticas e discursivas do material de leitura que determinam a sua acessibilidade.

2. Estudos sobre literacia em período escolar em Portugal

Dados disponibilizados pelo projecto internacional *Reading Literacy*, no respeitante a Portugal (Sim-Sim & Ramalho 93), apontam para a necessidade de estender por toda a escolaridade o ensino e treino de capacidades de leitura. Nos dois grupos de sujeitos estudados - 4º e 9º anos - é visível maior facilidade em lidar com certos tipos de textos: textos narrativos são mais facilmente compreendidos do que textos informativos e, destes, tornam-se mais difíceis aqueles em que a informação surge codificada ou representada em formato de gráfico, tabela, etc.; tarefas de localização da informação, de detecção da ideia principal e de compreensão inferencial revelam-se como zonas de maior dificuldade para ambos os grupos. É de notar que já em Sousa 89, na investigação sobre os mecanismos conversacionais envolvidos na interpretação de textos na aula de Português, e com sujeitos do 8º ano, se verificou ser a inferência a tarefa de compreensão que oferece mais dificuldade.

Resultados de investigação sobre a função do processamento sintáctico na compreensão da língua escrita, envolvendo tarefas de leitura oral em dois grupos de sujeitos - de 7º e 11º anos de escolaridade (Costa 91, 92) - mostram que as capacidades requeridas para um bom desempenho da tarefa de ler dependem de aspectos de desenvolvimento que vão para além do que é comumente previsto, i.e., durante o 3º ciclo de ensino há ainda capacidades a treinar que deverão constar dos objectivos de ensino. Tais capacidades relacionam-se com o domínio de estratégias linguísticas e metacognitivas que permitam saber utilizar conhecimentos sobre a estrutura sintáctica da língua na predição e antecipação do material em processamento e a utilização de estratégias de resolução de problemas sempre que a configuração do texto constitui obstáculo a um processamento automático.

3. Estudos de literacia adulta

Posteriormente aos estudos com crianças, foi feito o primeiro estudo sobre literacia adulta em Portugal (Benavente et al. 1996). Literacia significa, neste trabalho, "a capacidade de utilizar, na sociedade, material escrito e impresso para atingir os próprios objectivos e para desenvolver o seu próprio conhecimento e as suas próprias capacidades". Falar de literacia adulta significa que esta não pode ser deduzida a partir dos graus de escolaridade formal da população. Significa, igualmente, que o nível de literacia atingido na escola não se mantém estável, podendo variar ao longo da vida de acordo com factores vários, em particular, com as exigências de leitura e de escrita inerentes à vida social e profissional de cada indivíduo.

Os autores consideram que o objectivo central deste estudo "consistiu na avaliação da literacia da população adulta, tendo em vista a identificação da estrutura de distribuição das respectivas competências e, ainda, a identificação e análise dos factores e dos processos sociais que lhes estão associados". Nesse sentido, o estudo referido apresenta os resultados em níveis de literacia associados à formação inicial e permanente, às categorias profissionais e ainda aos hábitos de leitura, de consumo de televisão, etc.. Foram ainda recolhidos dados de auto-avaliação dos sujeitos que são confrontados com os de literacia.

Os resultados desse estudo quanto à compreensão de leitura foram tratados globalmente como certos, errados ou ainda "não responde" e apresentam correlações com as diversas variáveis enunciadas e com os resultados de autoavaliação. No entanto, de acordo com os autores de um estudo americano similar, o tratamento estatístico dos dados é insuficiente porque, segundo eles, "tais esforços são arbitrários, ilusórios e impotentes para compreender não só a complexidade do problema da literacia mas também a diversidade de soluções necessárias para o enfrentar." Pareceu-nos de interesse retomar os dados recolhidos por escrito nos inquéritos para uma análise linguística das respostas, procurando uma metodologia de análise qualitativa que levasse à compreensão dos processos envolvidos na compreensão dos textos não só nas respostas certas como também nas erradas. Com efeito, a maioria das respostas foi recolhida por escrito, tornando possível analisar a escrita dos sujeitos quanto à sua organização gramatical, à sua correcção ortográfica e à sua coerência textual. A base de dados assim obtida será relacionada com a base de dados do anterior estudo.

4. Objectivos do projecto actual

O projecto em curso visa os seguintes objectivos:

1. Desenvolver o conhecimento sobre os processos de leitura e de escrita na procura de informação em textos de tipologia variada: prosa, documentos, anúncios, avisos.
2. Avaliar a competência de escrita da população adulta portuguesa em tarefas diversificadas de localização, reprodução, reestruturação e geração da informação, a partir de tarefas de leitura.

3. Desenvolver metodologias para treino de capacidades de leitura de acordo com os processos estudados, com o objectivo de tornar os sujeitos competentes em tipos de leitura variados e específicos para uma progressiva adequação profissional.
4. Fornecer normas de escrita de documentos que os tornem acessíveis à maioria da população a que se destinam.
5. Estabelecer critérios, qualitativos e quantitativos, de avaliação da relação pergunta-resposta de acordo com a arquitectura teórica já desenvolvidos e testados neste estudo (provas de aferição, testes, exames, entrevistas).

5. Metodologia

O estudo da literacia adulta foi realizado sobre uma amostra da população portuguesa dos 15 aos 64 anos. Trata-se de uma amostra representativa, aleatória, estratificada, não-proporcional, sem repetição do grupo doméstico, constituída por 2449 indivíduos do Continente. Entre os vários instrumentos usados figurava um questionário de avaliação directa (teste) das competências de literacia (Benavente et al. 1996). O trabalho de campo foi realizado pelas equipas de entrevistadores do Instituto Nacional de Estatística após formação específica. Os dados foram recolhidos entre Outubro e Dezembro de 1994.

O teste estava estruturado em duas partes, Parte A e Parte B, com tarefas de dificuldade crescente entre A e B, servindo A de filtro a B.

Só será apresentada, neste artigo, a análise dos resultados da Parte A para as tarefas relativas a material textual (excluindo o material de informação quantitativa).

As provas elaboradas assentam em pressupostos teóricos de ordem cognitiva e linguística sobre os processos de leitura. Com efeito, baseiam-se na hipótese de que o leitor tem que, para realizar a tarefa solicitada, organizar uma estratégia de processamento do texto: por exemplo, ler o texto todo, voltar a um parágrafo, procurar uma determinada frase e, nessa frase, a palavra que por si é a resposta certa; ou ainda ler o texto, ir procurar palavras ou sequências de palavras a vários parágrafos e organizá-las gramaticalmente para dar a resposta; ou ainda, ler o texto, procurar informação literal no texto e inferir a partir daí informação não explícita.

Na Parte A, as perguntas eram feitas oralmente pelo entrevistador e as respostas eram dadas sublinhando passagens dos suportes ou escrevendo uma ou um pequeno conjunto de palavras.

O método utilizado (Kirsh, 1988) permitiu descrever a complexidade dos textos utilizados nas provas quanto (1) à sua extensão (número de Especificadores); (2) à sua organização (Organizadores); (3) à sua complexidade sintáctica (Frases Encaixadas); (4) à sua possibilidade de produzir ambiguidades (Distractores).

Segundo Kirsch & Mosenthal (1990), a gramática do texto deve especificar a complexidade do texto e a complexidade da pergunta sobre o texto para definir a caracterização e a complexidade de cada tarefa.

Assim, podemos definir categorias para a caracterização do texto:

1. Traços semânticos: argumentos e traços relacionais;
2. Especificadores (SPE): palavras portadoras de informação específica;

AS RESPOSTAS DO ESTUDO DE LITERACIA

3. **Categorias organizadoras (CO):** categoria ou termo que resume ou agrupa um certo número de especificadores que partilham traços semânticos; estas categorias organizadoras podem ser explícitas ou implícitas;
4. **Distractores:** palavras iguais ou semelhantes no texto que podem induzir uma resposta errada.

As variáveis do texto serão assim:

1. quanto às categorias organizadoras: o número e o nível das categorias organizadoras simples e encaixadas;
2. quanto aos especificadores: o número e o nível dos especificadores simples e encaixados;
3. quanto aos distractores: o número e a posição dos distractores no texto e em relação à tarefa.

A caracterização da tarefa é dada pelas seguintes variáveis:

1. o número e o nível das categorias organizadoras e dos especificadores, com consideração do seu nível de encaixe, exigidos pela tarefa;
2. o número e a posição de distractores relativos à tarefa.

Do confronto das características do texto e das características da pergunta podem-se definir vários tipos de correspondência caracterizando o tipo e o grau de complexidade da tarefa.

Assim, a resposta exigida pode ser:

1. de correspondência literal;
2. de correspondência baseada numa inferência textual baixa;
3. de correspondência baseada numa inferência textual alta;
4. de correspondência determinada a partir de conhecimento prévio pessoal.

Podemos, ainda, a partir destas categorias no confronto do texto e da pergunta, definir três grandes tipos de tarefas:

1. **Identificação**, com variação da extensão e da localização da informação a identificar;
2. **Organização**, por combinação de informação textual processada em partes diferentes do texto, ou por combinação dessa informação textual com informação pessoal;
3. **Geração** de respostas a partir do texto, usando a informação escrita, mas também informação recolhida fora do texto ou opiniões pessoais.

6. Dados em análise

Os resultados apresentados neste artigo reportam-se à análise das respostas dadas a dois textos da Parte A, que como foi referido, funcionou como filtro de acesso dos sujeitos ao inquérito B. Segundo o modelo teórico adoptado, os textos em referência – “SOS-SIDA” e “Excesso de gorduras”, exibem um baixo nível de dificuldade em termos da organização da sua estrutura informacional e do material lexical que os constitui. As tarefas pedidas são de localização de informação na base de operações de correspondência literal entre o material da pergunta ou instrução e o material textual.

7. Critérios Gerais de Codificação

Visto que está em causa uma análise qualitativa das respostas dadas, em termos de conteúdo e em termos de correcção, a análise das respostas escritas implicou saber se:

- a) ao nível da informação, o sujeito seleccionou correctamente no texto a informação pedida e como organizou essa informação a partir do lógico dado na pergunta;
- b) organizou a sua resposta com correcção gramatical e ortográfica.

Assim, impunha-se preservar a ligação entre a pergunta formulada, o texto (ou fragmento textual) onde se localiza a informação necessária à resposta e o material da resposta propriamente dita.

Criaram-se três campos de codificação:

- a) uma sequência numérica e alfabética que permite a recuperação simultânea do material lexical do texto e da pergunta e preserva aspectos sintácticos, como ordem de palavras, reorganização frásica

Exemplo:

Pergunta:

<u>Até que horas</u>	<u>pode</u>	<u>telefonar</u>	<u>para</u>	<u>a Liga</u>	<u>Portuguesa</u>	<u>contra a Sida?</u>
H	A	B	C	D	E	F

Texto:

<u>das</u>	<u>18h00</u>	<u>às</u>	<u>22h00</u>
7	8	9	10

A resposta certa seria: “até às 22h00” e o seu código seria: H,9,10

- b) parêntesis curvo a seguir a uma sequência ou a seguir a um algarismo ou letra; codifica o tipo de problema de escrita que se quer captar;

c) parêntesis recto que se segue a um parêntesis curvo; citação do problema assinalado: identifica o problema através de uma transcrição.

Exemplo de b) e c):

Pergunta: Até que horas pode telefonar para a Liga Portuguesa contra a Sida?

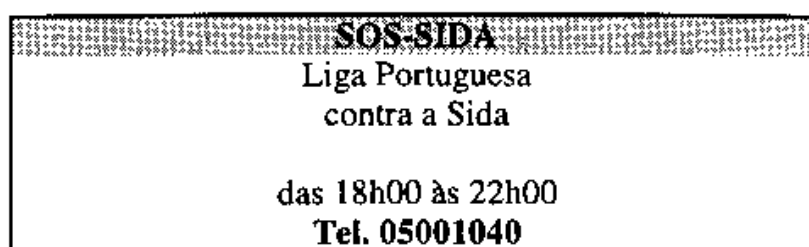
Resposta: A, B, 7, 8, 9, 10 (int) [posso telefonar das seis da tarde às dez da noite]

Criaram-se codificações dos tipos de problemas de escrita e das formas de tratamento da informação, tais como:

- organização (**org**); interpretação; (**int**); interpretação incorrecta (**intincor**); geração (**ger**); geração incorrecta (**ger incor**); resposta incompleta (**inc**); ortografia (**ort**); sintaxe (**sint**); morfologia (**morf**)

8. Análise de Resultados

Para o primeiro texto, há duas tarefas pedidas:



A1. Sublinhe a palavra Liga.

A2. Até que horas pode telefonar para a Liga Portuguesa contra a Sida?

Para o conjunto das respostas para a primeira tarefa, obtivemos os seguintes resultados:

86 % - sublinharam a palavra certa

5.7% - sublinharam a expressão *liga portuguesa*

8 % - não responderam

Não se verificaram problemas relativamente ao reconhecimento da palavra, embora o distractor (a palavra **sida**) fosse altamente competitivo em termos de localização, de tipo de escrita (negrito) e de propriedades lexicais. Pode apenas assinalar-se alguma falta de precisão (*accuracy*) quando as pessoas sublinham não só a palavra mas também a expressão que integra; por exemplo, em algumas respostas, sublinha-se toda a expressão: *Liga Portuguesa contra a Sida*

Na segunda tarefa, os resultados foram os seguintes:

Respostas certas

até às 10h	22.6 %	(454)
(posso telefonar para ...) até às 10h	1 %	(19)
10 (h)	19.9 %	(399)
Total	43.5 %	(872)

Respostas incorrectas

às X horas (excepto 10h)	9.3 %	(187)
das 18h às 22h (transcrição)	20.1 %	(403)
Não responderam	5.6 %	(114)
Total	35 %	(704)

Dos 43.5% que responderam certo, quase metade optou pela resposta mínima - "10 horas" - sem qualquer enquadramento sintáctico.

É assinalável a dificuldade em responder com marcação adequada do intervalo de tempo. Usa-se inadequadamente a preposição disponível no texto que marca um ponto definido no tempo, quando o que se pedia era a marcação do limite do intervalo de tempo definido no texto. Isto acontece mesmo tendo a preposição disponível no enunciado da pergunta (*até*). Por outro lado, é visível a tendência para a referência de uma hora 'aceitável/conveniente' no mundo de referência dos sujeitos (ex: às 13 horas, às 7 da noite,...).

Se se comparar os resultados obtidos nas duas perguntas do mesmo texto, verifica-se que há um decréscimo de 50% de respostas certas da 1ª para a 2ª pergunta. A segunda tarefa envolve uma inferência baixa sobre localização temporal mas requer o domínio de expressões linguísticas precisas que, aparentemente, os sujeitos não dominam. Por outro lado, é de assinalar que a partir de um texto extremamente simples e curto foi possível elaborar duas perguntas que medem capacidades distintas, indicadoras de níveis diferentes de leitura.

No terceiro texto do inquérito - "Excesso de Gorduras" - há duas tarefas que requerem localização, combinação, selecção e transcrição de informação. Em ambos os casos, os sujeitos têm de fazer uma escolha entre itens constantes de uma enumeração existente no texto, mais marcada discursivamente no 1º caso que no segundo: (i) produtos que contêm gorduras saturadas, (ii) doenças cujas causas são atribuídas ao consumo excessivo de gorduras. As respostas dadas permitem sobretudo inferir sobre a organização semântica típica para o tipo de categorias envolvidas:

Assim, como instâncias de produtos com gorduras saturadas, são escolhidos maioritariamente os pares: *carnes gordas e enchidos, banha e manteiga*; são praticamente excluídos da selecção: *chocolates, doçaria em geral e chocolates*.

Embora com baixa frequência, há algumas respostas geradoras que desdobram as instâncias dadas no texto em outras mais especificadas e que indiciam um tipo de memória semântica. Por exemplo:

carnes gordas -> carne de porco, porco, toucinho
margarinas -> Planta

Na tarefa de transcrição há erros de ortografia frequentes. Sem ainda fazer uma análise dos processos cognitivos e linguísticos envolvidos, note-se que na escrita da palavra *colesterol*, foram observados 20 casos de variação ortográfica.

9. Conclusões

Os dados analisados até agora são apenas indiciadores de capacidades de processamento de um dos níveis mais baixos: a palavra, e as tarefas a realizar requerem a sua identificação e localização na estrutura textual.

As altas percentagens de insucesso no cumprimento da tarefa que, a par de outras mais do domínio do cálculo, foram responsáveis pela exclusão dos sujeitos da segunda fase do teste geral, explicam-se por serem deficitárias capacidades básicas que o domínio da estrutura global do texto - se bem que extremamente simples - requer:

1. dificuldade em tomar consciência de uma estrutura informacional que se torna visível pela capacidade de se identificarem organizadores textuais - tópicos de frase e discursivos e títulos, por exemplo;
2. capacidade de distinguir entre informação relevante e distractora; por exemplo, o tópico *ovo fresco* que se perde para *lugar fresco*;
3. estratégias interpretativas fortemente dependentes da experiência pessoal, do conhecimento do mundo, responsáveis pelo uso de informação contextual em detrimento da informação textual.

Ao nível da escrita, observam-se sobretudo erros de ortografia nas palavras menos frequentes e que apresentam uma estrutura fonológica/gráfica pouco frequente. Nas palavras mais simples são frequentes erros de acentuação. Note-se que isto se passa numa actividade que pode ser de cópia.

Pensamos que a partir das questões que se levantam na codificação e interpretação dos dados do Inquérito A, é possível formular hipóteses interpretativas dos resultados do Inquérito B, onde as respostas requerem mais organização da informação, mais geração no sentido da interpretação baseada em inferências e pressuposições, mais escrita pessoal.

Pre vemos que será possível fazer predições no sentido de que quem for capaz de estruturar sintacticamente a sua resposta, quem souber retomar bem o tópico dado na pergunta, será também capaz de chegar até o fim das respostas do Inquérito B. Isto é, um controlo preciso sobre a estruturação da resposta escrita, possivelmente, correlaciona-se com melhores capacidades de leitura que envolvem a gestão de toda a informação textual.

Por outro lado, prevemos também que no final da análise de todas as respostas, e do cruzamento das três bases de dados - (1) dados de caracterização da população como leitores pertencentes a uma comunidade socio-culturalmente definida (2) inquérito A, (3) inquérito B - será possível estabelecer pares de perguntas/respostas que funcionem como preditivos de níveis de leitura e de estilos de leitor.

Para além do interesse teórico na compreensão dos processos de leitura, em particular na população adulta portuguesa, este estudo deverá contribuir para fins de

utilidade educativa e social. Os resultados deverão permitir pôr em evidência os aspectos negligenciados no ensino escolar da língua materna explicativos dos défices de rotinas de processamento da informação escrita com todas as consequências que tal situação acarreta na aprendizagem das matérias curriculares, na formação profissional e na autonomia do indivíduo perante as tarefas do dia-a-dia que exigem tratamento de informação escrita. Por outro lado, os resultados, mostrando as dificuldades mais acentuadas da população adulta em relação a certos documentos (posologia, aviso de pagamento de IRS, anúncio de emprego) deverão conduzir a recomendações sobre as formulações que impliquem menor número de operações para o seu processamento de forma a torná-las acessíveis à maioria da população a que se destinam.

NOTAS:

1. O presente artigo dá conta dos primeiros resultados do Projecto Praxis "Processamento da Informação pela Leitura e pela Escrita na População Portuguesa Adulta". Este projecto associa três instituições: a Faculdade de Letras e o Instituto Superior de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa e o Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

BIBLIOGRAFIA

- BENAVENTE, A., ROSA, A. COSTA, F., ÀVILA, P. - 1996. *"A Literacia em Portugal"*, Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação, Lisboa.
- COSTA, M. A. - 1991. *"Leitura: Compreensão e Processamento Sintáctico"*, Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- COSTA, M. A. - 1992. *"Leitura: conhecimento linguístico e compreensão"*, In DELGADO MARTINS et al. (1992).
- COSTA, M. A. - 1994. *"A Leitura Oral como metodologia para estudo dos processos de compreensão da linguagem"*, In *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas*. Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Éducation. F.P.C.E., Universidade de Lisboa.
- DEE-LUCAS, D. & J. H. LARKIN - 1988. *"Novice Rules for assessing importance in scientific texts"*, *Journal of Memory and Language*, 27, 288-308.
- DELGADO MARTINS, M. R., D. R. PEREIRA, A. I. MATA, M. A. COSTA, L. PRISTA & I. DUARTE - 1992. *"Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística"*, Ed. Colibri, Lisboa.
- ELBOW, P. & P. BELANOFF - 1989. *"A Community of Writers"*, A Workshop Course in Writing, McGraw-Hill, Inc., New York.
- FAYOL M., J. GOMBERT, P. LECOCQ, L. SPRENGER-CHAROLLES & D. ZAGAR - 1992. *"Psychologie Cognitive de la Lecture"*, PUF, Paris.
- HAYES, J., L. FLOWER, K. SCHRIEVER, J. STRATMAN & L. CAREY - 1987. *"Cognitive processes in revision"*, In Rosenberg (ed.).

- JOLIBERT, J. (coord.) - 1988. *Former des Enfants Producteurs de Textes*, Hachette, écoles, [33-46, 99-116], Paris.
- KIRSCH, I, JUNGEBLUT, A. *LITERACY: "Profiles of American Young Adults"*, Princeton (N.J.) The National Assessment of Educational Progress, 1986.
- KIRSCH, I. & MOSENTHAL, P. - 1993. *"Interpreting the IEA reading Literacy Scales"*, in M. Binkley, K. Rust e M. Winglee (Edit.), *Methodological Issues in Comparative Educational Studies: The case of IEA Reading Literacy Study*, Washington, D. C., U.S. Department of Education, 1993.
- KIRSCH, I, JUNGEBLUT, A., JENKINS, L., KOLSTAD, A. - 1993. *"Adult Literacy in America: A First Look at the Results of the National Adult Literacy Survey"*. Washington, D.C., National center for Education Statistics, U.S. Department of Education, 1993.
- LORCH, ROBERT F., JR., E. P. LORCH & P.D. MATHEWS - 1985. *"On-line processing of the topic structure of a text"*. *Journal of Memory and Language*, 24, 350-362.
- MONTIGNY, G., KELLY, K. E JONES, S. *"Adult Literacy in Canada: Results of a National Study"*. Ott, Statistics Canada, 1991
- PEACOCK, C. - 1986. *Teaching Writing*. London: Croom Helm.
- ROSENBERG, S. (org.) - 1987. *Advances in Applied Psycholinguistics*, vol. 2. Reading, Writing, and Language Learning. Cambridge: C.U.P..
- SCARDAMALIA, M. & C. BEREITER - 1987. "Knowledge telling and knowledge transforming in written composition." In Rosenberg (ed.). (1987).
- SIM-SIM, I. & G. RAMALHO - 1993. *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: GEP, ME.
- SINGER & RUDELL (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Delaware: I.R.A., 689-718. (3ª ed.).
- SOUSA, M. L. - 1993. *A Interpretação de Textos nas Aulas de Português*. Porto: Ed, ASA.
- PERFETTI, CHARLES A. & D. MCCUTCHEN - 1987. "Schooled language competence: linguistic abilities in reading and writing". In Rosenberg (ed.), 105- 141.
- SPIELICH, G. J., G. T. VESONDER ET AL. - 1979. "Text processing of domain-related information for individuals with high and low domain knowledge". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 275-290.