

AS PISTAS CONTEXTUAIS EXTERNAS DOS TEXTOS ESCOLARES

Denise Aparecida Moser¹

Resumo: À luz da taxonomia de aprender as palavras lexicais novas pelo contexto externo de Sternberg e Powell (1983), o presente artigo pretende apresentar como sua aplicação pode auxiliar estudantes de Ensino Fundamental a melhorar sua capacidade cognitiva no que tange à compreensão das leituras. Assim, a metodologia empregada foi a utilização do texto *Pilhas Elétricas* de Wagner e Brand, do livro *Ciências: Química e Física*, 8ª série em que foram selecionadas dez palavras lexicais tidas como desconhecidas. Esta seleção se baseou na frequência que ocorre nos corpus do Laboratório de Leitura e do Varsul da UFSC por meio do programa computacional Mconcordancer da Oxford University Press, desenvolvido por Mike Scott e Jim Johns. O resultado da análise mostrou que é possível aprimorar o vocabulário por intermédio das pistas contextuais externas, mas estas têm suas limitações.

Palavras-chave: Leitura; contexto externo; vocabulário.

The external contextual cues of the classes texts

Abstract: This study uses the classification of learning new lexical words according to external context established by Sternberg and Powell (1983) to describe how its application may help Elementary School students to improve their cognitive ability to comprehend texts other than those assigned in Portuguese language classes. The text *Electric Batteries* by Wagner and Brand in the book *Sciences: Chemistry and Physics* for the eighth grade was used, and 10 lexical words, expected to be unknown, were the focus of the study. This selection was based on the frequency of the words in two corpora: the *Laboratório de Leitura* and the *Varsul* database from the UFSC. Data were selected using the computer program Mconcordancer, Oxford University Press, developed by Mike Scott and Jim Johns. The results of the analysis showed that, despite some limitations, vocabulary can be improved by using external contextual cues.

Keywords: Reading; external context; vocabulary.

1 INTRODUÇÃO

Inúmeros são os fatores que conduzem os indivíduos civilizados a lerem, como por exemplo, a necessidade de comprar os produtos alimentícios em supermercados, de pagarem as contas em bancos, de identificarem os nomes de ruas, de lojas, de farmácias, de hospitais... Enfim, em todos os locais, pelos quais os indivíduos transitam, existem indícios da linguagem escrita. Portanto, ter noções da linguagem escrita é uma questão de sobrevivência para o homem. Os analfabetos, nesta situação, são os que ficam prejudicados, porque não aprenderam a dominar os símbolos linguísticos de sua própria língua. Dessa forma, tornam-se dependentes de outros indivíduos quando se deparam com situações em que precisam ler ou escrever. Quem

¹ Graduada em Letras pela Universidade da Região de Joinville (1989), Especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade de Filosofia e Letras de Patrocínio/MG (1991), Mestre em Psicolinguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (1997) e Doutoranda em Psicolinguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – bolsista REUNI. E-mail: denisemoser@oi.com.br

defende tal tese é Charmeux (1994) quando diz que saber ler é fundamental para que um indivíduo possa viver numa sociedade de forma digna.

Mas, afinal, o que é ler? A leitura é um processo extremamente complexo que ocorre na mente humana. Não se restringe simplesmente à decodificação do texto mas também ao processo de compreensão que passa por vários mecanismos até que o indivíduo entenda realmente a mensagem. Estes mecanismos englobam desde a capacidade de os leitores ativarem o esquema adequado, de ter estratégias cognitivas e metacognitivas para extraírem as informações principais do texto, de observarem quais as ideologias que o autor quer repassar aos leitores, de serem críticos com o que estão lendo e de terem argumentos coerentes e sustentáveis para defenderem seus pontos de vista.

Entretanto, há vários problemas que podem ser empecilhos à compreensão da leitura e conseqüentemente os objetivos propostos pelo leitor tendem a ser deixados de lado. Entre eles está o vocabulário desconhecido que é um fator crucial para o leitor se a frequência é muito alta num determinado texto. Todavia, pode superar este obstáculo, fazendo uso do próprio contexto.

O presente artigo pretende, portanto, seguir a taxonomia de aprender as palavras lexicais novas pelo contexto externo de Sternberg e Powell (1983). Para tal, far-se-á uso do texto **Pilhas Elétricas** de Hage e Brand, extraído do livro Ciências: Química e Física, 8ª série. Foram selecionadas dez palavras lexicais do texto tidas como desconhecidas. Esta seleção se baseou na frequência que ocorreu nos corpus do Laboratório de Leitura (textos paradidáticos) e do Programa Varsul (entrevistas coletadas de sujeitos da Região Sul do Brasil da UFSC por meio do programa computacional Mconcordancer da Oxford University Press, desenvolvido por Mike Scott e Jim Johns.

2 A PROPOSTA DE STERNBERG E POWELL

Na perspectiva de Sternberg e Powell (1983), os estudantes aprendem a maior parte do vocabulário pelo contexto. Portanto, ensinar o leitor a utilizar as pistas contextuais externas e internas para desenvolver o vocabulário é um dos caminhos mais propícios para chegar a este objetivo. Porém, discordam quanto ao ensino realizado somente pelo contexto, alertando que outros métodos como o ensino direto, o da palavra-chave (*mnemonics*) podem ser mais viáveis. Mas não deixam de enfatizar

que o ensino do vocabulário através do método do contexto é mais propício do que os outros métodos, porque a quantidade de palavras que aparecem são mais frequentes visto que o indivíduo está também em constante contato com vários meios de comunicação. Salientam que aprendendo o vocabulário pelo contexto, o leitor poderá automaticamente aumentar sua quantidade de palavras, terá mais facilidade em compreender a leitura e mais segurança ao realizar testes de inteligência.

O modelo apresentado pelos autores citados é fundamentado pelas teorias do conhecimento, ascendente e descendente simultaneamente. Assim defendem a tese de que a compreensão dos textos exige conhecimento prévio e de mundo; domínio das letras, sílabas, palavras e frases, relação das letras com os fonemas e retenção do léxico na memória (*bottom-up*) e capacidade de ativar esquemas adequados, fazer inferências, captar as informações através do contexto e procurar ter estratégias cognitivas e metacognitivas (*top-down*).

Baseados nessas teorias, Sternberg e Powell (1983) propõem o modelo de aprender o vocabulário por intermédio do contexto externo e interno. Porém, no presente artigo, descrever-se-á somente o modelo específico às pistas contextuais externas. Assim, serão observados os processos de aquisição de conhecimento, as pistas contextuais e as variáveis mediadoras. Dessa forma, se o aluno aprende a selecionar somente as informações relevantes, a fazer uso das pistas contextuais externas antes de examinar o vocabulário especificamente, a possibilidade de entender as palavras novas é bem maior.

Os processos de aquisição do conhecimento da palavra ocorrem através da **codificação seletiva** em que o leitor separa as informações relevantes das irrelevantes, da **combinação seletiva** em que o leitor combina as pistas relevantes por intermédio de uma definição praticável e da **comparação seletiva** que é um processo em que a nova informação sobre uma palavra é conectada com a informação velha já armazenada na memória.

Os três processos de aquisição do conhecimento, por sua vez, não são identificados isoladamente. Estes dependem das pistas contextuais que são: **pistas temporais** que se referem à duração ou frequência de X (palavra nova) ou quando X pode ocorrer; **pistas espaciais** em que a localização de X ou possíveis localizações em que X pode às vezes ser encontrada; **pistas de valor** que indicam o valor ou desejo de X ou os tipos de afeto que X desperta; **pistas descritivas funcionais** que indicam

possíveis propostas de X, ações que X pode apresentar ou usos potenciais de X; **pistas descritivas estatais** que fornecem as propriedades de X como tamanho, forma, cor, odor, sentimento; **pistas de causa e efeito** que mostram causas possíveis ou condições de efeitos para X; **pistas de associação de classes** que revelam uma ou mais classes em que X se encontra ou outros membros de uma ou mais classes em que X é um membro; e **pistas de equivalência** que mostram o significado de X ou o contraste (antonímia) para o significado de X.

Contudo, os três processos de aquisição de conhecimento juntamente com as pistas contextuais externas não são fáceis de se aplicarem para atribuir significado a uma palavra no contexto sem a verificação das seguintes variáveis mediadoras: o número de ocorrências das palavras desconhecidas, a variabilidade de contextos em que as múltiplas ocorrências das palavras desconhecidas aparecem, a importância da palavra desconhecida para entender o contexto em que se encontra, o auxílio do contexto próximo para entender o significado da palavra desconhecida, a densidade das palavras desconhecidas e a utilidade de saber a informação prévia na utilização da pista.

Sternberg e Powell (1983) enfatizam que o leitor ao aprender as palavras pelo contexto deve primeiramente saber como se aprende as palavras novas pelo contexto, pois pode não saber nem o que é contexto, muito menos saber o que são pistas contextuais. Além disso, o leitor precisa ter consciência de que este método lhe servirá para o seu dia-a-dia e também lhe proporcionará maior independência, porque procurará discernir os significados da palavra e aumentará o número de palavras sem depender de ninguém. Entretanto, deixam bem claro que o método de aprender palavras pelo contexto tem suas limitações, mas é ótimo para ensinar o leitor as habilidades de aprender para aprender.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Em primeiro lugar, a seleção do texto Pilhas Elétricas de Hage e Brand, retirado do livro Ciências: Química e Física (8ª série) de 1973, foi feita para ressaltar que desde aquela época (senão anteriormente) não havia tanta preocupação com a densidade lexical no processo ensino e aprendizagem de disciplinas de estudo: Ciências, Geografia, entre outras, na educação brasileira.

Em segundo lugar, para comprovar que as palavras lexicais selecionadas desse texto são desconhecidas, fez-se o levantamento da frequência delas com o programa computacional Mconcordancer em 193.926 palavras inseridas em textos narrativos (livros paradidáticos de 5ª a 8ª séries) – corpus do Laboratório de Leitura – e em cerca de 350.000 palavras em entrevistas – corpus do Varsul – ambos da UFSC. Os resultados são apresentados nas Tabelas 1 e 2, respectivamente.

Tabela 1 – Exposição da frequência das 10 palavras lexicais coletadas do Corpus do Laboratório de Leitura da UFSC

Palavra Lexical	Frequência	Palavra Lexical	Frequência
Contração	∅	Haste	1
Grade	6	Solução	11
Metálica	∅	Acido	∅
Segregadas	∅	Sulfúrico	∅
Rosário	∅	Eléttodos	∅

Tabela 2 – Exposição da frequência das 10 palavras lexicais coletadas do Corpus do Varsul da UFSC

Palavra Lexical	Frequência	Palavra Lexical	Frequência
Contração	∅	Haste	2
Grade	1	Solução	∅
Metálica	∅	Acido	∅
Segregadas	∅	Sulfúrico	∅
Rosário	∅	Eléttodos	∅

4 ANÁLISE DAS PALAVRAS LEXICAIS SELECIONADAS

Pilhas elétricas é um texto expositivo, formado por 325 palavras (lexicais e gramaticais) e distribuído em 15 frases (F). Os autores do texto têm por meta geral esclarecer ao leitor do nível de 8ª série de como surgiram as pilhas elétricas. O tópico central *Pilhas elétricas*, conforme a Teoria de Esquemas, é o esquema que o leitor precisa ativar no ato da leitura.

Uma vez ativado o esquema *pilhas elétricas*, o leitor tem as informações, de uma forma ampla, de como ocorreu o processo da descoberta da eletricidade. À medida que a leitura flui, o leitor deve ativar um outro subesquema do texto que é denominado de *Pilha de Volta*, em que os autores descrevem como surgiu a pilha elétrica propriamente dita.

O texto é apresentado no Quadro 1 e cada frase, abreviada por F e enumerada de 1 a 15. E as palavras lexicais selecionadas para análise estão destacadas em negrito.

Quadro 1 – Texto expositivo Pilhas Elétricas

Pilhas Elétricas
F1 Luigi Galvani, nascido na Itália em 1737, em suas experiências, chegou a usar como fonte de eletricidade os relâmpagos de uma tempestade. F2 Cada relâmpago produzia contração na pata de uma rã. F3 Para conduzir a corrente elétrica*, colocava o músculo da rã em contato com uma grade metálica, unindo o nervo a um anzol de bronze. F4 Posteriormente, notou que, usando como condutores dois metais diferentes, se produzia a contração do músculo mesmo na ausência de relâmpagos. F5 A explicação do fenômeno veio a ser estabelecida mais tarde por Alessandro Volta, que demonstrou que a corrente elétrica produzida na experiência de Galvani era provocada pelo contato de dois metais diferentes e substâncias químicas segregadas pela rã. Bronze (anzol) + outro metal (grade metálica) + substâncias químicas (rã) → ELETRICIDADE
Pilha de Volta
F6 Foi Alessandro Volta, em fins do século XVIII, que construiu a primeira pilha elétrica. F7 Com seu invento, Volta tornou-se famoso, foi senador e depois conde do reino da Itália. F8 Sua pilha é chamada “rosário”, porque os discos de cobre e de zinco têm um furo no centro e foram enfiados numa haste isolante. F9 O cobre e o zinco estavam separados por feltro embebido em solução ácida. F10 Volta explicou que a eletricidade produzida em sua pilha se devia ao fato de ficarem em contato dois metais diferentes: o cobre e o zinco. F11 Na realidade o ácido sulfúrico, reagindo diferentemente sobre os dois metais, produzia a eletricidade. F12 Construa uma “pilha de Volta” colocando num copo d’água ácido sulfúrico (H₂O₄) e mergulhando aí duas placas: zinco (Zn) e outra de cobre (Cu). F13 O zinco funciona como pólo negativo e o cobre como positivo e recebem o nome de elétrodos. F14 Você poderá acender uma pequena lâmpada de lanterna, intercalando-a na passagem da corrente que vai do cobre o zinco, através de um condutor. F15 * Corrente elétrica é o fluxo de elétrons em movimento.

O texto começa dando algumas pistas de quem era Luigi Galvani, ou seja, a pista de origem, dizendo que nasceu *na Itália*, a pista temporal, indicando o ano em que nasceu: 1737 e as pistas descritivas funcionais dizendo que era um pesquisador (*neste exemplo, o leitor deve inferir que Luigi Galvani era um pesquisador*) e simultaneamente,

descreve uma investigação da eletricidade que ele realizou: *em suas experiências chegou a usar como fonte de eletricidade os relâmpagos de uma tempestade.*

A frase 2 (F2) continua a explicar a experiência fornecendo a pista descritiva funcional: *Cada relâmpago produzia contração na pata de uma rã.* Percebe-se, na F2, que os autores especificam a parte do corpo da rã que sofria contração por causa do contato com o relâmpago e qual o animal específico que fazia parte das pesquisas de Luigi Galvani.

A palavra lexical **contração** foi uma das palavras selecionadas para a taxonomia da 8ª série. E se observa que ela não tem informações explícitas na primeira ocorrência para ser definida por ter a função de palavra complementar. O leitor precisa inferir que se relâmpago atinge a pata da rã acontece “alguma coisa” com ela. Esta “alguma coisa” é denominada de contração e que segundo Bueno (1992, p. 295), “é o retraimento de órgãos”. Sendo assim, a palavra lexical **contração**, conforme o contexto, quer dizer que é o ato de retrain a pata da rã. Nessa palavra lexical, o conhecimento prévio do leitor é quem pode auxiliar a defini-la, pois não há pistas contextuais externas explícitas.

Os autores prosseguem a descrição do experimento de Luigi Galvani na F3, enfatizando como o pesquisador conduzia a corrente elétrica, usando a pista descritiva funcional: *colocava o músculo da rã em contato com uma grade metálica, unindo o nervo a um anzol de bronze.* Verifica-se que o tópico da F3 é a condução da corrente elétrica e os autores o destaca colocando um asterisco para indicar ao leitor que no rodapé há uma definição específica sobre que é corrente elétrica: a pista descritiva: * *Corrente elétrica é o fluxo de elétrons em movimento.*

As palavras lexicais **grade** e **metálica** que ocorrem na F3 são palavras que formam a expressão **grade metálica**. Para defini-la, o leitor tem apenas pistas contextuais externas que indicam a utilidade dela, ou seja, que servia para ajudar o pesquisador a conduzir a corrente elétrica, mas não a especifica. O leitor, portanto, precisa ter conhecimento prévio de que a grade metálica que o pesquisador usou é provavelmente uma espécie de grelha que tem o formato daquelas que as pessoas usam para assar algum tipo de carne, só que menor e é metálica, porque é uma “substância simples, dotada de brilho próprio, boa condutora de calor e de eletricidade e que na eletrólise se dirige para o pólo negativo” (BUENO, 1992, p.724). Geralmente, as grades são feitas de ferro e de alumínio. Porém o texto não indica qual o tipo de metal usado na grade metálica para a investigação da eletricidade.

A F4 descreve outra descoberta de Luigi Galvani com relação à eletricidade. A pista temporal: *Posteriormente* indica que o pesquisador fez mais tarde outra pesquisa e a pista descritiva funcional: *notou que, usando como condutores dois metais diferentes, se produzia a contração do músculo mesmo na ausência de relâmpagos* fala que descobriu que o músculo se contraía com outros dois metais sem a presença dos relâmpagos. Mais uma ocorrência da palavra lexical **contração** aparece e o contexto apenas mostra que isso acontece no músculo da rã com os dois metais, dessa vez sem os relâmpagos. Esse exemplo mostra mais uma vez que o conhecimento prévio é importante.

O tópico da F4 é a explicação do fenômeno da eletricidade e para isso, os autores usaram a pista descritiva funcional: *veio a ser estabelecida por Alessandro Volta, que demonstrou que a corrente elétrica produzida na experiência de Galvani era provocada pelo contato de dois metais diferentes e substâncias químicas segregadas pela rã*. Na F4 está inserida também a pista temporal: *mais tarde* e é completada com a pista de exemplificação disposta em esquema:

*Bronze (anzol) + outro metal (grade metálica)
+ substâncias químicas (rã) → ELETRICIDADE*

A palavra lexical **segregadas** é tida como desconhecida e completa a explicação do fenômeno da contração da rã. Por conseguinte, é uma palavra complementar e as informações que podem ajudar o leitor a defini-la são difíceis de serem captadas, porque têm a expressão **substâncias químicas** que é complexa de ser entendida por ser técnica. Estas *substâncias químicas* devem conduzir o leitor a deduzir que a palavra lexical **segregadas** pela rã significa *produzidas* pela rã. Porém, esta informação é muito complexa. O leitor precisa usufruir do conhecimento prévio para defini-la.

As frases 8 e 9 descrevem a pilha elétrica construída por Alessandro Volta. Dessa descrição foram selecionadas as palavras lexicais: **rosário** que é uma palavra importante, porque é o nome da pilha construída por Alessandro Volta, **haste** e a expressão **solução ácida** que são palavras complementares.

Para o leitor entender o que significa **rosário**, o próprio contexto externo local dá a pista descritiva funcional: *e foram enfiados* e a pista espacial: *numa haste isolante*.

A palavra lexical **haste**, por ser complementar, torna-se difícil de ser entendida pelo contexto externo por não ter informações claras. O leitor precisa recorrer ao seu conhecimento prévio e compreender que deve ser algo em forma de cilindro que segura o cobre e o zinco porque estão furados.

A palavra lexical **solução** significa “mistura de uma ou mais substâncias, sólidas, líquidas ou gasosas, com um líquido” (BUENO, 1992, p. 1071) e **ácida** quer dizer “designação genérica de substâncias capazes de libertar íons de hidrogênio quando em solução (BUENO, 1992, p. 40). A pista contextual externa disponível para que o leitor tenha capacidade de depreender o significado da expressão **solução ácida** é que *o cobre e o zinco estavam separados por feltro embebido em solução ácida*. O leitor deve deduzir que o feltro estava molhado com a informação: embebido. Logo, **solução ácida** deve ser algum tipo de líquido ácido.

Na F10, há a delimitação do tipo de solução ácida, isto é, o **ácido sulfúrico**. Porém, não dá pista para definir o que seja ácido sulfúrico. Somente explica como acontece a eletricidade através do ácido sulfúrico.

Na F11, há uma pista mais evidente para o leitor entender o significado de **ácido sulfúrico**, ou seja, os autores o orientam a fazer uma pilha de Volta. Para isso, pedem que o leitor providencie um copo d’água, ácido sulfúrico e dois metais. No momento em que descrevem como o leitor deve proceder para construir a pilha, os autores introduzem o símbolo químico do ácido sulfúrico: H_2SO_4 . Assim, se o leitor tem conhecimento prévio dos símbolos químicos: H= hidrogênio, S= enxofre e O= oxigênio, pode entender o seu significado.

Na F13: *O zinco funciona como pólo negativo e o cobre como positivo e recebem o nome de elétrodos*, os tópicos são o zinco e o cobre que vêm acompanhados das pistas descritivas funcionais em que explicam qual a função destes metais na eletricidade e qual o nome que eles recebem: funciona como pólo negativo (o zinco) e como positivo (o cobre) e recebem o nome de elétrodos. Pode-se averiguar que os autores mostram pistas contextuais externas para o leitor que palavra lexical **elétrodos** significa “ponto pelo qual uma corrente elétrica penetra num corpo; um dos condutores que mergulham no banho electrolítico (São dois: o positivo e o negativo)” (BUENO, 1992, p. 392).

Em suma, das dez palavras lexicais selecionadas, seis precisam ser definidas com o conhecimento prévio, que são: **contração**, **grade**, **metálica**, **segregadas**, **haste**, **ácido** e quatro, os autores fornecem pistas mais evidentes: **rosário**, **solução**, **sulfúrico** e **elétrodos**.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível aprimorar o vocabulário por intermédio das pistas contextuais externas. Todavia, o modelo de aprender as palavras novas pelo contexto externo tem suas limitações. Por exemplo, quando os textos contêm palavras desconhecidas importantes e que são também seguidas por palavras lexicais e gramaticais desconhecidas que têm por tarefa explicar àquelas. Somando a esse problema, há também palavras estranhas que não têm fornecimento de dados necessários para os leitores entendê-las. Nessas situações, os leitores terão dificuldade em definir as palavras novas principais e, conseqüentemente, o professor encontrará empecilhos para testar os leitores, por exemplo, quanto ao conhecimento prévio em um determinado contexto.

Outro recurso inevitável quando o contexto não informa todos os requisitos para os leitores entenderem os significados das palavras novas é, sem dúvida, o uso dos dicionários: comuns ou técnicos como defende McWhorter (1986). Somente é necessário que os leitores tenham capacidade de escolher os significados correspondentes às palavras novas que estão nos textos. Do contrário, os leitores poderão selecionar palavras com significados completamente errôneos e desfavorecer o bom desempenho da compreensão da leitura.

Quanto à retenção das palavras novas, é imprescindível que os leitores as encontrem várias vezes para memorizá-las. Para garantir tal processo, existem as estratégias que englobam as redes semânticas: sinonímia, antonímia, homônimos e *collocations* (GAIRNS; REDMAN, 1996), as estratégias *mnemonics* (PRESSLEY; LEVIN; MCDANIEL, 1987), as estratégias de associação de palavras pelo significado; jogos de vocabulário e as estratégias de categorização (MAROTE; MAROTE FERRO, 1994). Cada leitor, no entanto, precisa descobrir qual é o melhor recurso para que consiga aprimorar o seu vocabulário e ter em mente que este é uma das ferramentas principais para que a compreensão dos textos seja realizada com eficiência.

É como Kleiman (1989) salienta: as palavras podem ser comparadas com as pessoas que frequentam o ônibus. Todos os dias se percebe a presença de pessoas estranhas, parcialmente conhecidas e conhecidas. Algumas são importantes e outras passam despercebidas. Algumas dessas pessoas estranhas significam nada e são completamente esquecidas, outras chamam a atenção e seus traços característicos são armazenados na memória. Com o passar do tempo, são encontradas em outros locais. Inicia-se assim o processo de reconhecimento e de uma maneira ou de outra, procura-

se saber quem são e o que fazem. Essas pessoas começam a ser familiarizadas, tornam-se importantes e não são mais esquecidas. Com as palavras encontradas nos textos escritos e orais ocorre o mesmo processo: existem as palavras conhecidas, as parcialmente conhecidas e as desconhecidas. Se as palavras novas são importantes em um determinado contexto e se forem aprendidas, os leitores não as esquecerão. Esses argumentos também são mencionados por Beck, Perfetti e McKeown (1982).

Ler é acima de tudo um caminho para o crescimento pessoal. Ler é um processo que não deve acontecer de forma mecânica e sim, de forma questionada, consciente. O leitor deve ter em mente que sempre se encontra algum conteúdo para aprender ou até mesmo localiza mais subsídios para aprofundar os conhecimentos anteriores. A busca desses conhecimentos através da leitura requer habilidades que se conquistam com teoria e prática, respectivamente. Portanto, textos de disciplinas de estudo também precisam ser ministrados sob outro foco.

REFERÊNCIAS

- BECK, Isabel L., PERFETTI, Charles A., MCKEOWN, Margaret G. **The effects of long term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension.** Journal of Educational Psychologist, 74, 1982, pp. 506-521.
- BUENO, Francisco da Silveira. **Dicionário escolar da língua portuguesa.** 11 ed., Rio de Janeiro: FAE, 1992.
- CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler: vencendo o fracasso.** Tradução Maria José do Amaral Ferreira, São Paulo: Cortez, 1994.
- GAIRNS, Ruth, REDMAN, Stuart. **Working with words: a guide to teaching and learning vocabulary.** First published, USA: Cambridge University Press, 1986.
- HAGE, Wagner, BRAND, Harold. **Ciências: Química e Física.** 8ª série. São Paulo: Lisa, 1973.
- KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa.** 2 ed. São Paulo: Pontes, 1989.
- MAROTE, João Teodoro D'Olim, MAROTE FERRO, Gláucia D'Olim. **Didática da língua portuguesa.** 6 ed., São Paulo: Ática, 1994.
- MCWHORTER, Kathleen T. **College reading study skills.** 3 ed. Canadá: Little, Brown & Company, 1986.
- PRESSLEY, Michael., LEVIN, Joel R., McDANIEL, Mark. A. Remembering versus inferring what a Word means: mnemonics and contextual approaches. In: MCKEOWN, Margaret. G., CURTIS, Mary E. (orgs.). **The nature of vocabulary acquisition.** London: Lawrence Erlbaum Associates, 1987, pp. 107-127.
- STERNBERG, Robert J., POWELL, Janet S. Comprehending verbal comprehension. *American Psychologist*, 38, 1983, pp. 878-893.