

# OS FUTUROS PROFESSORES E AS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA

Maria Celina Teixeira Vieira

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUC/SP

mctvieira52@gmail.com

celinavieira@pucsp.br

## Resumo

Todo o processo de ensino e aprendizagem, independentemente do nível de ensino, passa pela leitura de textos escritos curtos ou extensos de livros ou revistas, jornais ou internet. Nos últimos anos, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Brasileira de Leitura (COLE) e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) têm documentado a urgência de conhecimentos na formação de leitores autônomos nas universidades. O que pensar a respeito da formação da autonomia de leitura dos futuros professores? Leitores proficientes utilizam diferentes estratégias para a compreensão e interpretação de textos. Nos cursos de formação de professores, a leitura é trabalhada não somente como ferramenta profissional, mas também como pessoal e social. Por meio de um “Levantamento” (GIL, 2002) realizado em uma instituição particular confessional, responsável pela formação e atualização de educadores na cidade de São Paulo, objetivamos conhecer e estudar, por meio do depoimento de alunos iniciantes de Graduação/Licenciatura, as estratégias de leitura de textos escritos utilizadas e reconhecidas por eles no processo de ensino e aprendizagem. Os resultados foram analisados sob a perspectiva sócio-cognitivo-interacional.

**Palavras-chave:** leitura,; texto escrito; formação de professores; estratégias de compreensão leitora

## **THE FUTURE TEACHERS AND READING COMPREHENSION STRATEGIES**

### **Abstract**

The whole process of teaching and learning, regardless of level of education, involves reading short and extensive texts from books or magazines, newspapers or internet. Currently, the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPED), the Brazilian Association of Reading (COLE) and National Meeting of Didacts and Teaching Practice (ENDIPE) have documented the urgency of knowledge in the formation of independent readers in the universities. What to think about the formation of the autonomy reading of the future teachers? Proficient readers use different strategies for understanding and interpreting of texts. In the training of teachers, the reading is crafted not only as a professional tool, but also as personal and social. Through a “Survey” (GIL, 2002) conducted by a private confessional institution responsible for training and retraining of educators in São Paulo, we seek to know and study, through testimonials from Undergraduate beginning students, strategies for reading of written texts used and recognized by them in the process of teaching and learning. The results were analyzed from a social-cognitive-interactional approach.

**Key words:** Reading, Written text, Training of teachers, Reading comprehension strategies.

### **Introdução**

A sociedade atual é caracterizada pela expansão desenfreada de informações, exigindo de todos que dela participam uma atitude constante de aprendizagem para transformar essas informações – algo externo, informe e inerte – em conhecimento – algo interiorizado, estruturado que, muitas vezes, conduz a ação. Em outras palavras, toda a informação é classificada, analisada, estudada e processada a fim de gerar conhecimento que, por sua vez, é cada vez mais provisório em função do acelerado ritmo de transformações da sociedade.

Por ser o contexto social quem determina quais conhecimentos o cidadão necessita dominar, cada cultura, cada

sociedade gera suas próprias formas de aprendizagem, sua “cultura da aprendizagem” (POZO, 2002, p.25). É necessário, portanto, conhecer as demandas sociais para que, além de entendê-las, se possa, também, posicionar-se criticamente em relação a elas e identificar os objetos de ensino/conhecimento relevantes para as situações de aprendizagem, como, por exemplo, a leitura (ASSMANN, 2000, p. 8).

Estudos realizados pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional-INAFA (2009a) – que mede os níveis de analfabetismo funcional dos brasileiros entre 15 e 64 anos – mostram que 28% da população brasileira pode ser classificada como analfabeta funcional. Baseado em quatro categorias – analfabetismo, alfabetismo rudimentar, alfabetismo básico e alfabetismo pleno –, o INAF considera o analfabeto funcional aquele que apresenta características que se enquadram no perfil do analfabeto e do alfabético rudimentar.

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos-PISA (2009b) – cuja finalidade é apresentar indicadores educacionais, que possam ser comparados entre países, mostrando a eficiência dos sistemas nacionais – evidenciou que a média do Brasil subiu 33 pontos entre 2000 e 2009. Apesar desse resultado, persiste o problema da qualidade do ensino. Entre os 20 mil alunos brasileiros, que fizeram as provas de leitura, ciências e matemática, mais da metade deles fica sempre com a nota mais baixa, o nível 1. Esse nível significa que, em leitura, nossos jovens são capazes, apenas, de encontrar informações explícitas nos textos; em matemática, não conseguem ir além dos problemas mais básicos; e, em ciências, entendem apenas o óbvio e apresentam enormes dificuldades para manejar conceitos científicos básicos. Na avaliação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE, por exemplo, não tirariam proveito de uma educação mais avançada.

Esses resultados impedem e excluem boa parte de nossos jovens de participar ativamente da sociedade que privilegia a educação formal, comprometendo, assim, seu desempenho frente às demandas do mundo do trabalho e da participação cidadã.

Ler ou não ler, muito ou pouco, difundir a capacidade leitora entre a população são aspectos que, em nossa hierarquia de valores, distingue passivamente as pessoas e a sociedade. O valor que é dado à leitura na vida das pessoas para participarem da sociedade é condição de cidadania e inclusão social. (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p.92).

A escola – espaço formal de ensino em que ocorre o processo de construção e reconstrução do conhecimento – deve ser substancial e interdisciplinar. Ela deve desenvolver, para cumprir um de seus objetivos, no aluno, a necessidade de seguir aprendendo, capacitando-o a compreender e atuar em uma sociedade (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 64).

No nível superior, além do ensino, a pesquisa e a extensão

constituem processos imprescindíveis à aprendizagem da realidade e à integração de conhecimentos. A dimensão formadora do espaço universitário, portanto, precisa discutir, entre outras coisas, a construção de práticas eficientes de leitura de forma a garantir competência para a atualização, pesquisa, formação para o trabalho e para a vida em sociedade.

Poucas pesquisas sobre leitura, entretanto, levam em conta a especificidade dos universitários – graduandos que representam pequena e privilegiada parcela da população, que consegue entrar e permanecer até onze anos na escola (Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio) – e que, apesar de resistirem a todos os mecanismos de seleção, aumentam o índice dos que não sabem, não gostam e não querem ler.

Nos últimos anos, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, a Associação Brasileira de Leitura - COLE e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE documentaram produções de programas de pós-graduação, destacando a urgência de conhecimentos na formação de leitores autônomos no ensino superior.

O portal da Biblioteca Virtual de Psicologia ([www.bvs-psi.org.br](http://www.bvs-psi.org.br)) – em que se tem acesso aos periódicos referenciados nas bases LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências Sociais) e SCIELO (Scientific Electronic Library Online) – apresenta algumas pesquisas nessa direção, como as de Sampaio e Santos (2002), Oliveira, Santos e Primi (2003); Hilla (2004); Oliveira e Santos (2005); Railton e Watson (2005); Santos *et al.* (2006); Kit-Ling Lau (2006); e Pullin (2007).

Os resultados desses diferentes estudos mostram que os alunos de cursos superiores, entre eles, de algumas Licenciaturas, têm dificuldades em aprender, por meio de textos escritos, isto é, não possuem uma posição de co-autores na construção de conhecimentos. Supõe-se que, provavelmente, seja decorrente do processo de escolarização que desenvolveu e incentivou, nesses alunos, procedimentos menos adequados, como a crença de que apenas a leitura detalhada e a releitura possibilitam a apreensão do significado; a visão de que existe apenas uma leitura possível para cada texto; e a percepção do texto como unidade fragmentada, entre outros aspectos.

Leitores proficientes utilizam diferentes estratégias para compreender e interpretar textos (KATO, 2007; SOLÉ, 1998). As estratégias de compreensão em leitura – tipos de procedimentos que tendem à obtenção de uma meta e que permitem avançar o custo da ação do leitor, embora não se prescrevam totalmente – não estão sujeitas de forma exclusiva a um tipo de conteúdo ou a um tipo de texto, podendo adaptar-se a diferentes situações de leitura. Solé (1998) ressalta que o ensino dessas estratégias ocorre *antes* – predições iniciais sobre o texto e objetivos de leitura – *durante* –

levantamento de questões e controle da compreensão – e *depois* – construção da ideia principal e resumo textual.

O papel do professor no diálogo leitor-texto-autor/contexto, portanto, é o de provocador e/ou incentivador, no sentido de tornar o aluno sujeito do ato de ler, disponibilizando-lhe estratégias para jogar com as possibilidades de previsão e confirmação de hipóteses em diferentes tipos de texto. O objetivo último de todo o mestre é transferir, progressivamente, para os alunos o controle de sua aprendizagem; é tornar-se desnecessário (POZO, 2002, p. 273).

Conhecer as estratégias, entretanto, não é suficiente; é preciso utilizá-las conscientemente, apropriar-se dos mecanismos envolvidos no complexo processo de compreensão leitora, desenvolvê-los e/ou aperfeiçoá-los.

Formar-se professor é ter acesso aos instrumentos que possibilitam a formação de novos leitores (FOUCAMBERT, 1997). O que pensar dos futuros educadores graduados em nossas universidades? A maneira pela qual é trabalhada a leitura nos cursos de formação de professores já estabelece uma relação com a leitura como ferramenta de trabalho profissional, uso pessoal e social. Os alunos, iniciantes, de Graduação/Licenciatura reconhecem a utilização de estratégias de compreensão leitora em textos escritos no processo de ensino e aprendizagem? Os professores orientam nesse mister?

O ler para aprender é um grande desafio a ser enfrentado pelos diversos leitores que veem, na leitura, a oportunidade de aprender e adquirir novos conhecimentos. Necessitam não só de estratégias para buscar, selecionar e re-elaborar a informação, mas também de conhecimentos com os quais relacionar e dar significado a essa informação. Pensando nesta direção, foi que decidimos caracterizar os sujeitos nos seus aspectos socioeconômicos e culturais, pois conhecer as características do letramento dos alunos estudados (o que leem? Por que leem? Onde leem? Que práticas de leitura desenvolvem?) permitirá aos diferentes cursos do ensino superior/Licenciaturas desenvolver um trabalho consistente com a ampliação das competências leitoras. Os dados colhidos, nesta investigação, servirão para orientar não só o planejamento do professor universitário, como também o projeto pedagógico dos cursos estudados.

A ação docente é um permanente exercício de tomada de decisões. Passos e prescrições de um método de ensino são de pouca valia quando não se tem claro uma compreensão da natureza do objeto de estudo: a leitura.

Solé (1998) e Smith (1989, 1999), entre outros, sinalizam a leitura, não apenas como uma ferramenta/instrumento para outras aprendizagens, mas como um objeto de conhecimento, que exige e possibilita a emergência de formas de raciocínio e modos de pensar específicos. Nessa direção, propomo-nos a apresentar o referencial

teórico –perspectiva sócio-cognitivo-interativa – da leitura que perpassará por diferentes áreas do conhecimento, dentre elas, a Linguística Aplicada e a Psicologia Cognitiva e da Educação. Convido, então, o leitor a acompanhar-me neste estudo.

## O que é leitura?

O texto é lugar de interação de sujeitos sociais que, dialogicamente, se constituem e, por meio dele, são constituídos. A essa concepção está subentendida a ideia de que há, em todo e qualquer texto, uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis pela mobilização do contexto sociocognitivo, no interior do qual se movem os interlocutores: autor, leitor e contexto.

A leitura, portanto, exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística, quanto cognitiva, com o fim de levantar hipóteses, validar, ou não, as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta; enfim participar, de forma ativa, da construção do sentido. O autor e o leitor devem ser vistos como estrategistas na interação pela linguagem.

O que é ler? Para que ler? Como ler? Essas perguntas poderão ser respondidas de acordo com as diversas concepções de leitura decorrentes, por sua vez, das diferentes concepções consideradas de *sujeito*, de *língua*, de *texto* e de *sentido*.

Segundo Koch e Elias (2006, p.10-1), quando o foco estiver no autor, temos a língua como representação do pensamento; o sujeito (autor) como um ego que constrói uma representação mental – e deseja que esta representação seja captada pelo interlocutor (leitor) da maneira como foi mentalizada; e o texto como um produto, lógico, do pensamento do autor, cabendo ao leitor captar essa representação mental, captar esse sentido, exercendo, assim, um papel passivo. A leitura, então, é uma atividade de captação das ideias do autor ou de reconhecimento das intenções do autor sem se levar em conta as experiências e conhecimentos do leitor.

Quando o foco estiver no texto, a língua é uma estrutura pré-determinada pelo sistema linguístico e/ou social, um código, um instrumento de comunicação em que o sujeito emissor (autor) codifica algo e o (leitor) procura decodificá-lo, buscando o sentido e realizando uma atividade de reconhecimento, de reprodução na estrutura linear do texto. Assim, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor (autor) a ser decodificado pelo leitor, bastando, para esse leitor, o conhecimento do código utilizado. A leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto em sua linearidade, no reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto.

Quando o foco estiver na interação autor-texto-leitor, a língua é entendida como dialógica, interacional em que os sujeitos (autor e leitor) são vistos como atores, construtores sociais, sujeitos ativos que se constroem e são construídos pelo texto, considerando o próprio lugar da interação e dos interlocutores. O texto possui uma gama de implícitos, os mais variados, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo do autor e do leitor. Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos (autor e leitor), e não em algo que preexistia a essa interação. A leitura é, assim, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realizam, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo como as experiências e conhecimentos do leitor. A leitura assume uma atitude responsiva ativa, em que o leitor concorde, ou não, com as ideias do autor, devendo completá-las e/ou adaptá-las.

Autores, como Goodman (1982, 1987) e Smith (1989, 1999), entre outros, afirmam que o significado do texto para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor lhe quis dar. É uma construção que envolve o texto, com seu conteúdo e forma; o leitor, com suas finalidades/objetivos e conhecimentos prévios; o autor, com sua intencionalidade; e o contexto, momento/situação da interação.

Ler, por um lado, é atividade psicológica perceptual; por outro, atividade linguística e, ainda, habilidade social. O inter-relacionamento da linguística e da psicologia, especialmente a cognitiva, tem sido altamente vantajoso para o desenvolvimento de uma perspectiva interdisciplinar utilizada tanto por sociolinguistas – voltados para os usos e funções da linguagem –, quanto por psicolinguistas – voltados para a interação das relações entre a linguagem e a mente.

Para Goodman (1982, p.41; 1987, p.18), o processo receptivo, nas línguas naturais, é constituído por processos cíclicos de estratégias de colheita, de amostragem, predição, testagem e confirmação. Podemos pensar a leitura como sendo composta de quatro ciclos, começando com um ciclo ótico que passa a um ciclo conceptual, depois a um gramatical e, finalmente, termina com o ciclo do significado/sentido. À medida que a leitura progride, segue-se uma série de ciclos, de tal modo que, a cada um, se segue e precede outro, até que a leitura tenha chegado ao final. O leitor está sempre voltado para obter sentido no texto. A atenção está focalizada no sentido, e tudo o que há além, como letras, palavras ou gramática, apenas recebe atenção plena, quando o leitor encontra dificuldade na obtenção do significado/sentido. Cada ciclo é uma sondagem e pode não ser completado se o leitor for diretamente ao encontro do significado/sentido. Essas estratégias fornecem ao leitor, através do uso mínimo de informações disponíveis, as predições mais confiáveis. A leitura é definida pelo autor como “um jogo psicolinguístico de

adivinhação” (GOODMAN, 1982, p. 41), em que pensamento e linguagem estão articulados.

A leitura, então, caracteriza-se como um processo não linear, dinâmico na inter-relação de vários componentes utilizados para o acesso ao significado/sentido. É uma atividade preditiva, de formulação de hipóteses, para o qual o leitor precisa utilizar seu conhecimento linguístico, conceitual, sua experiência, sua concepção de mundo, pois, no jogo com o texto, o leitor está sempre interpretando, na medida em que está sempre hipotetizando sobre o seu desenvolvimento. O que muda é o tipo de interpretação do leitor, à proporção que ele vai realizando leituras *do* e *no* mundo.

Para Smith (1999), muitas áreas do cérebro entram em atividade quando lemos. Algumas dessas áreas podem até ser essenciais, mas nenhuma delas está totalmente envolvida na leitura, excluindo qualquer outra atividade. Não há nada, na leitura, que os olhos e o cérebro deixem de realizar, quando olhamos ao nosso redor, em uma sala, para localizar um objeto ou distinguir um rosto de outro. Não vemos tudo o que está diante de nossos olhos e não vemos nada imediatamente. É necessário algum tempo para que o cérebro decida sobre o que os olhos estão vendo. O que vemos é a interpretação, no cérebro, do acúmulo de impulsos nervosos que nos foram enviados pelos olhos.

Ainda, segundo Smith (1989), possuímos uma visão/concepção de mundo, intrincadamente organizada e internamente consistente, coerente, construída na experiência e na cultura vivida pelo ser humano, resultado de uma permanente aprendizagem. Essa “teoria de mundo” é a base de todas as nossas percepções, raiz de todo o aprendizado, fonte de esperanças, raciocínio, criatividade, entendimento e/ou compreensão. É o fator que relaciona os aspectos do mundo a nossa volta às intenções, conhecimentos e expectativas que já possuímos em nossas mentes. O aprendizado pode ser visto como a modificação do que já sabemos, como um consequência de nossas interações com o mundo que nos rodeia. A compreensão e o aprendizado são, fundamentalmente, a mesma coisa, relacionando o novo ao material já conhecido.

A base da compreensão é a previsão, isto é, a eliminação anterior de alternativas improváveis. As previsões são questões que fazemos ao mundo, e a compreensão são as respostas relevantes a estas questões. Todos os esquemas, “scripts” e cenários que existem em nossa mente possibilitam-nos prever, quando lemos, e, assim, compreender, experimentar e desfrutar do que lemos. Além de ser o núcleo da leitura, a previsão traz um significado potencial para o texto, reduz a ambiguidade e elimina alternativas irrelevantes.

A leitura também não pode ser separada do pensamento, que é estimulado e dirigido pela linguagem escrita. Apesar disso, não envolve qualquer tipo especial de pensamento que já não tenha sido demonstrado pelos leitores em outros aspectos da vida mental. A leitura – como a escrita e todas as outras formas de pensamento –,



portanto, jamais pode ser separada das finalidades, conhecimentos prévios, emoções e nem da natureza do texto que está sendo lido. As convenções dos textos permitem que as expectativas dos leitores e as intenções dos escritores se encontrem.

A leitura depende mais da informação não visual – do conhecimento, por parte do leitor, do assunto, da linguagem em que foi escrito o texto, da estrutura dos textos, da habilidade leitora geral – do que da informação visual que está diante deles. Assim, a interação das pistas visuais com o conhecimento armazenado na memória constitui nossa “teoria de mundo”, que possibilita antever ou predizer o que o leitor irá encontrar no texto (SMITH, 1989). As “estratégias de adivinhação” são fundamentais numa leitura significativa (GOODMAN, 1982).

As propostas feitas por Goodman (1982, 1987) e por Smith (1989, 1999) não se referem estritamente a um modelo de interação, mas há propostas que descrevem a interação de níveis de conhecimento que Rumelhart (1984), Spiro (1980), Van Dijk (1983) e Kleiman (2000, 2002) chamam de conhecimento prévio necessário à compreensão. São eles: conhecimento linguístico, que abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua; conhecimento textual, que é a classificação do texto do ponto de vista de sua estrutura ou de sua superestrutura – por exemplo, o texto expositivo caracteriza-se por introdução, desenvolvimento e conclusão, em que diferentes relações lógicas estão presentes: premissas e conclusão, problema e solução, tese e evidência, causa e efeito, analogia, comparação, definição, exemplo; e o conhecimento de mundo, que abrange desde o domínio que um químico tem de sua especialidade, até fatos, como “O jacaré é um réptil”, “O Brasil está na América Latina”, “Só se deve comer frutas depois de lavadas” etc.

Essas propostas consideram a leitura como uma atividade essencialmente construtiva, pois, ao ler o texto, as únicas coisas que estão fora da mente do leitor são as formas gráficas numa página. As palavras que são comunicadas através desses objetos visuais, as frases e sentenças em que se organizam, e o significado/sentido do texto são resultados de complexos processos psicológicos. É, dentro dessa perspectiva interacionista, que surgem reflexões baseadas na pragmática sobre a relação leitor-texto.

Para Cavalcanti (1989, p.57), “o aspecto pragmático da interação explica a negociação de sentido; processo pelo qual o leitor, através de pistas contextualmente relevantes, explora o sentido”. A Pragmática é uma ciência que não vem modificar os significados próprios das sentenças, mas explicar como esses significados adquirem, em contextos particulares, sentidos diferentes. “A Pragmática estuda as relações entre texto e contexto” (VAN DIJK, 1983, p.81).

Quando o leitor busca o significado pretendido pelo autor, ele está, simplesmente, obedecendo ao princípio da cooperação, que rege a comunicação humana. Está longe de atingir a competência textual que vai permitir, entre outras possibilidades, “ler as intenções do texto” (KOCH; ELIAS, 2006), ou seja, os sentidos possíveis a partir do modo como o texto se encontra linguisticamente construído. O texto ganha vida própria, apontando para determinadas leituras, excluindo outras que sua constituição linguística não prevê.

A competência leitora é a capacidade que o leitor tem para localizar, no texto, a informação procurada, interrogar e encontrar as respostas, compreender diferentes textos, em suma, construir o sentido do texto durante a leitura.

## **Metodologia**

Todo o processo de ensino e aprendizagem, independentemente do nível de ensino, passa pela leitura de textos escritos – pequenos ou grandes, de livros ou revistas, jornais ou *internet*. O texto escrito é a chave-mestra, condição, por excelência, do processo ensino e aprendizagem. É também instrumento básico do professor, pois quaisquer que sejam as estratégias de ensino, sua base repousa, na maior parte das vezes, na capacidade de o aluno compreender o texto.

Em nosso país, muitas vezes, o curso superior é a última oportunidade formal de tornar o cidadão um leitor competente (WITER, 1997). Assim, o que pensar de futuros educadores/professores formados em nossa universidade?

Nosso objetivo foi conhecer e estudar, por meio do depoimento de alunos iniciantes (2º período) de Graduação/Licenciatura (Biologia, Filosofia, Geografia, História, Letras – Português, Inglês, Francês e Espanhol –, Matemática e Pedagogia), as estratégias que reconhecem utilizar em textos escritos no processo de ensino e aprendizagem, bem como a orientação de seus professores nesse mister.

Optamos pelos cursos de formação de professores por ser eles cursos formadores, entre outras funções, de leitores para ensino fundamental, médio e superior. Sabemos que a maneira pela qual é trabalhada a leitura nos cursos de formação de professores já estabelece uma relação com a leitura, quer como ferramenta de trabalho profissional, quer como uso pessoal e social.

A finalidade de nosso estudo foi obter uma maior familiaridade, uma “fotografia” do assunto de forma a subsidiar a atuação teórico-prática dos professores, formadores de novos professores.

Realizamos um “Levantamento” (GIL, 2002) em uma instituição particular, confessional, de referência na cidade de São Paulo, SP, Brasil. Para representar essa população de alunos, optamos por uma amostra probabilística, com uma margem de erro de 0,5 e uma diferença amostral de 0,5, com coeficiente de confiança 95,5%. Esse procedimento permitiu um conhecimento direto da realidade à medida que os próprios alunos informaram acerca de seu comportamento ao ler para estudar.

Fizemos uso de um questionário de perguntas fechadas, com algumas mistas, inspirado em pesquisas que investigam o letramento – tais como, Kleiman (1995), Ribeiro (2003), Soares (1998) – e no Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental (2006). O questionário foi aplicado por contato direto.

## **Análise e discussão dos resultados**

Para conhecer e estudar – por meio do depoimento de alunos iniciantes de Graduação/Licenciatura – as estratégias que os alunos reconhecem utilizar em textos escritos no processo de ensino e aprendizagem, foram caracterizados 74 alunos dos diferentes cursos de Graduação/Licenciatura: Biologia, Filosofia, Geografia, História, Letras – Português, Inglês, Francês e Espanhol –, Matemática e Pedagogia.

Inicialmente, caracterizamos os alunos quanto ao gênero, idade, nível sócio-econômico e, depois, quanto aos seus hábitos culturais, como, por exemplo, costume de ler livros, tipos de livro, motivos da leitura de tais livros, formas de aquisição dos livros, entre outros aspectos.

Houve um equilíbrio de gênero em quase todos os cursos pesquisados, exceto o curso de Pedagogia, que é, predominantemente, feminino. A idade mínima dos alunos dos diferentes cursos é de 18 anos, e o do curso de Matemática, em especial, de 20 anos.

O nível socioeconômico – NSE dos alunos, segundo o novo critério de padrão de classificação econômica Brasil/2008 da Associação Brasileira das Empresas de Pesquisa (ABEP) – corresponde, predominantemente, à classe A (29) 39,19% e B (28) 37,84%, num total de 77,03%, seguido da classe C (16) 21,63% de alunos; e depois, da D+E (01) 1,36% de alunos.

No que se refere aos hábitos culturais, a leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, crenças e conhecimentos textuais. Considerar o leitor e seus conhecimentos – diferentes de um leitor para outro – implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação

ao mesmo texto. Daí falarmos em um sentido para o texto e não em o sentido do texto.

Pode-se dizer que o texto constrói-se a cada leitura, não trazendo, em si, um sentido preestabelecido pelo autor, mas uma demarcação para os sentidos possíveis. Não preconizamos que o leitor possa ler qualquer coisa em um texto, pois o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor/contexto. É de fundamental importância que o leitor considere, na e para a produção de sentido, as “sinalizações” do texto, além dos conhecimentos que possui.

Os conhecimentos textuais como tipo de livros que lê, motivo da leitura e forma de aquisição do material são alguns elementos, entre outros, do repertório cultural dos alunos que devem ser considerados pelos professores em seus planejamentos de aula, bem como na construção de projetos especiais que contribuam na formação de leitores competentes e críticos para uma sociedade letrada.

De forma geral, os alunos iniciantes de cursos graduação/licenciatura – História, Pedagogia, Letras, Filosofia, Geografia, Biologia e Matemática – dizem que, além de lerem livros sempre, eles leem diferentes tipos de livros: literatura, livros didáticos, religiosos e técnicos. Os motivos que os levaram à leitura de livros foram, na sequência, o estudo, o entretenimento e aspectos profissionais. O motivo profissional foi sinalizado em quase todos os cursos com uma baixa frequência, e com nenhuma frequência, nos cursos de Biologia e Matemática. Os alunos dizem que adquirem os livros por meio de compra, empréstimo em bibliotecas e de pessoas conhecidas.

Os conhecimentos são diferentes de um leitor para outro, e os hábitos culturais de ler revistas e jornais, suportes que disponibilizam a troca de informações, ajudam o leitor na produção de sentido/conhecimento dos textos escritos. Os alunos de cursos graduação/licenciatura – História, Pedagogia, Letras, Filosofia, Geografia, Biologia e Matemática – dizem ter o costume de sempre ler jornais e revistas e os adquirem por meio de assinatura, de compra, empréstimo nas bibliotecas e de pessoas conhecidas. Eles leem em locais públicos, como exposição nas bancas, no trabalho, na sala de espera. Nos jornais, interessam-se, predominantemente, na sequência, pelos cadernos de artes e cultura, seguindo-se de noticiário nacional, noticiário internacional, noticiário local, esporte, economia e classificados. As preferências pelas revistas variam entre as da área de estudo, revistas semanais, revistas em quadrinhos, crônica social e revista de TV. No que se refere aos dicionários e enciclopédias, os alunos dos diferentes cursos estudados dizem que, eventualmente, ou nunca, os consultam.

Hábitos culturais – viagens de férias, cinema, teatro, espetáculos de música, visita a museus, exposições, bibliotecas, prática de esportes, acesso a DVDs, TV, rádio, CD, internet – são

vistos como meios de acesso à cultura da sociedade na qual estamos inseridos e de organização da nossa bagagem sociocognitiva. Os professores precisam ter conhecimento desse repertório do aluno, de forma a poder ancorar as novas informações às já existentes no universo do aluno.

Na pesquisa realizada, os alunos entrevistados disseram (sempre) ir ao teatro (24,33%), assistir a espetáculos de música (25,68%), visitar exposições, museus, monumentos (27,03%), ir a bibliotecas (29,73%), praticar esportes (32,44%), realizar viagem de férias (40,54%), ir ao cinema (54,06%), ver vídeos ou DVDs (72,98%), ver TV, (54,06%), escutar rádio (59,46%), escutar CDs, cassetes de música, mp3 (79,73%) e ter acesso à *internet* (97,30%).

O local de acesso à internet é, predominantemente, em casa, seguindo-se da faculdade, depois do trabalho, em outros lugares e, por último, nos cybercafés. Quanto às atividades desenvolvidas, os alunos estudados, na sequência, buscam informações (200 escolhas), enviar e receber e-mails (198), pesquisas acadêmicas (181), comunicação *on-line* – *Messenger*, *Orkut*, *Skype*, entre outros (152), baixar arquivos musicais (120), comprar produtos (58), realizar operações bancárias (50), declarar imposto de renda (32) e, por último, participar de jogos da rede (25).

Identificamos, descrevemos e analisamos as estratégias de compreensão leitora, *antes*, *durante* e *depois* que reconhecem utilizar quando estudam a partir de textos escritos.

Muitas são as estratégias que desenvolvemos antes da leitura. Solé (1998, p.89) expõe alguns pontos que não podem faltar nessa fase, tais como: motivação para a leitura, objetivos, revisão e atualização do conhecimento prévio, estabelecimento de previsões sobre o texto, formulação de perguntas etc.

O texto constrói-se a cada leitura, uma vez que não traz, em si, um sentido preestabelecido por seu autor, mas uma demarcação para os sentidos possíveis. Não preconizamos que o leitor possa ler qualquer coisa em um texto, pois o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor/contexto. É de fundamental importância, então, que o leitor considere, na e para a produção de sentido, as “sinalizações” do texto, além dos conhecimentos que possui. A atividade de leitura deve ser significativa para os alunos e corresponder a uma finalidade que eles possam compreender e compartilhar. Cabe ao professor, portanto, oferecer ajudas adequadas para que os alunos possam superar os desafios, que sempre deveriam envolver a atividade de leitura.

No que se refere ao levantamento do conhecimento prévio a respeito do assunto que será lido/estudado, dos 74 alunos pesquisados, metade deles (37) disse fazer, sempre e, frequentemente, essa estratégia ao ler, quando estudava a partir de textos escritos.

Compreender um texto é um processo dinâmico de interação e criação, em que o leitor utiliza todo o seu conjunto de conhecimentos prévios e habilidades de raciocínio “contextos mentais compartilhados” (EDWARDS; MERCER, 1988) para interagir com as pistas fornecidas pelo texto e, assim, construir um sentido global do mesmo. É importante, segundo Solé (1998, p. 105), antes de iniciar a leitura, ter um esquema ou plano que diga o que tem que fazer, o que sabe, ou não, sobre o que vai ler.

Algumas práticas podem ser feitas para ajudar o aluno a atualizar o conhecimento prévio de que dispõe, como por exemplo, levantar expectativas quanto ao suporte do texto, isto é, artefatos gráficos, magnéticos ou informatizados em que o material escrito está expresso – livro, capítulo de livro, jornal, revista, internet; ao texto, isto é, previsão a respeito do assunto tratado e da provável ideia, considerando a capa – título, ilustração, autor, editora, ano de publicação, edição, cidade, país–, contracapa, orelhas, sumário etc.; à formatação do texto, isto é, divisão em colunas, segmentação do texto – introdução, marco teórico, análise dos dados, discussão dos resultados e conclusão que, entre outros aspectos, fornecem indícios para identificação de gênero; e quanto ao texto, considerando o autor, a instituição responsável pela publicação, os elementos paratextuais – títulos, subtítulos, epígrafes, prefácio e sumário – e as saliências gráficas, tais como: fotografias, ilustrações, mapas, gráficos, tabelas, fórmulas matemáticas, esquemas, itálicos, negritos entre outras.

Em relação aos quesitos acima relacionados, aproximadamente 22 alunos (29,73%), dos 74 pesquisados, reconheceram utilizar sempre essas estratégias em textos escritos no processo de ensino e aprendizagem.

A construção da compreensão do texto escrito concretiza-se durante a leitura – na interação entre o leitor, o texto, o autor e o contexto –, considerando-se o uso das estratégias antes da leitura – processo de emissão e verificação de previsões que levam à construção da compreensão do texto. Como a compreensão de um texto envolve a capacidade de elaborar um resumo – que reproduz o seu significado global de forma sucinta (VAN DIJK, 1983) –, deve-se poder diferenciar, segundo nossos objetivos, o que constitui o essencial e o secundário na leitura do texto.

No que se refere a identificar, descrever e analisar as estratégias de compreensão leitora dos alunos, dos diferentes cursos de Graduação/Licenciatura, que reconhecem utilizar, durante a leitura, quando estudam a partir de textos, podemos observar que, no que se refere a:

- confirmar ou retificar antecipações ou expectativas de sentido criadas durante a leitura, dos 74 alunos estudados, 18 (24,33%) afirmaram confirmar ou retificar as

antecipações ou expectativas de sentido criadas antes ou durante a leitura;

- localizar ou construir o tema ou a ideia principal do texto, dos 74 alunos pesquisados, 28 (37,84%) disseram sempre localizar ou construir o tema ou ideia principal;
- esclarecer palavras desconhecidas a partir de inferências e/ou deduções do próprio texto, dos alunos estudados, 29 (39,19%) disseram sempre esclarecer palavras desconhecidas a partir de inferências, isto é, de deduções do próprio texto;
- esclarecer palavras desconhecidas, consultando o dicionário, dos 74 alunos estudados, 27 (36,49%) disseram sempre esclarecer palavras desconhecidas consultando o dicionário;
- identificar palavras-chave para determinação/identificação dos conceitos que organizam e sustentam as informações veiculadas no texto, dos 74 alunos pesquisados, 24 (32,44%) disseram sempre identificá-las;
- buscar informações complementares em textos de apoio, normalmente na própria página, subordinados ao texto principal – boxes, glossários, quadros, notas de rodapé, dos alunos estudados, 23 (31,09%) disseram sempre buscar informações complementares em textos de apoio, normalmente na própria página, na forma de boxes, glossários, quadros, notas de rodapé ou ao final do texto, subordinados ao texto principal;
- buscar informações complementares por meio da consulta de enciclopédias, internet e outras fontes, dos 74 alunos estudados, 9 (12,17%) disseram sempre buscá-las;
- identificar, através de pistas linguísticas, palavras ou expressões responsáveis por sinalizar ao leitor a progressão do conteúdo temático, dos 74 alunos estudados, 11 (14,87%) disseram sempre identificar as pistas linguísticas, as palavras ou expressões responsáveis por sinalizar ao leitor a progressão do conteúdo temático;
- identificar, através de pistas linguísticas, o modo como os elementos do texto estão encadeados, configurando certos padrões de organização de forma a construir um esquema mental ou mapa conceitual e categorizar e processar o que está sendo lido, dos alunos estudados, 14 (18,92%) disseram sempre identificar as pistas linguísticas – padrões de sequência temporal ou cronológica, definição, exemplo, relação de causa/efeito, comparação/contraste, problema/solução, negrito, sublinhado, marcadores de numeração – que indicam como vários itens estão encadeados, configurando certos padrões de organização de forma a construir um esquema mental ou mapa conceitual e categorizar e processar o que está sendo lido;
- construir o sentido global do texto, dos 74 alunos estudados, 30 (40,54%) disseram sempre construir o sentido global do

texto na memória, uma espécie de sequência de ideias, ou de resumo do texto, que vai sendo ampliada e modificada à medida que a leitura avança;

- identificar pistas linguísticas responsáveis por introduzir, no texto, a posição do autor; dos alunos estudados, 30 (40,54%) disseram sempre identificar ironias e/ou alegorias para persuadir o leitor a aderir a uma determinada ideia, palavras ou expressões que revelam como o autor se compromete com o que diz com o que avalia, como ameniza o que afirma;
- identificar referências a outros textos para buscar informações adicionais, se necessário, dos alunos estudados, 16 (21,63%) disseram sempre identificar referências a outros textos – cotejar versões, procurar as fontes originais, confrontar textos – para buscar informações adicionais, se necessário;
- serem orientados pelos professores para a compreensão da leitura durante a mesma, dos alunos pesquisados, 28 (37,84%) informam que os professores de seus cursos orientam os alunos para a compreensão do texto durante a leitura. Observamos, nesse resultado, porcentagem inferior a 50%, ou seja, mais da metade dos alunos estudados necessita de orientação dos professores para a compreensão durante a leitura.
- Depois da leitura, o processo de compreensão e aprendizagem continua. Queremos lembrar que não é possível estabelecer limites claros entre o que acontece antes, durante e depois da leitura. Estamos falando de um leitor ativo e o que pode ser feito para incentivar a compreensão durante o processo de leitura, um processo que não pode ser assimilado a uma sequência de passos rigidamente estabelecida, constituindo uma atividade cognitiva complexa guiada pela intencionalidade do leitor.

A elaboração de resumos está estreitamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários. O resumo exige a identificação das ideias principais e das relações que o leitor estabelece entre elas, de acordo com seus objetivos de leitura e conhecimentos prévios.

Ajudar os alunos a elaborar resumos para aprender, para transformar o conhecimento, pressupõe a ajudá-los a envolver-se profundamente naquilo que fazem. Não é suficiente ensinar-lhes a aplicar determinadas regras; é preciso ensinar-lhe a utilizá-las em função dos objetivos de leitura previstos e a fazê-lo de forma tal que esse processo não seja independente do contraste entre o que se sabe e o que o texto aporta.

No que se refere a identificar, descrever e analisar as estratégias de compreensão leitora dos alunos, dos diferentes cursos



de Graduação/Licenciatura, que reconhecem utilizar **após a leitura** quando estudam a partir de textos, podemos observar que, no que diz respeito a:

- produzir um novo texto a partir do texto fonte, dos 74 alunos estudados, 17 (22,98%) disseram que fazem paráfrases do que lê, isto é, produzem um novo texto a partir do texto-fonte, reformulam, interpretam o texto-fonte dizendo de outro modo o que o autor disse;
- identificar e recuperar as informações literais para sustentar a interpretação do texto, dos 74 alunos pesquisados, 13 (17,57%) disseram sempre identificar e recuperar as informações literais, explícitas, para sustentar a sua interpretação do texto;
- compreender os conteúdos não explícitos, que envolvam inferências e integração de segmentos do texto para sustentar a sua interpretação do texto, dos 74 alunos estudados, 08 (10,81%) disseram sempre compreender os conteúdos não explícitos, que envolvam inferências e integração de segmentos do texto para sustentar a sua interpretação do texto;
- fazer registros escritos em função do objetivo/finalidade da leitura; dos 74 alunos estudados, 22 (29,73%) disseram sempre fazer registros escritos – resumos, esquemas, tabelas, gráficos, mapas conceituais – em função do objetivo/finalidade da leitura do texto lido de modo coerente;
- avaliar criticamente o texto lido/posicionar-se frente à leitura, dos alunos estudados, 38 (51,36%) disseram sempre avaliar criticamente o texto lido, posicionando-se frente ao que leem;
- serem orientados pelos professores para a compreensão da leitura depois da mesma, dos alunos estudados, 38 (51,36%) disseram que os professores de seu curso orientam os alunos para a compreensão da leitura depois da mesma.

Das seis estratégias abordadas após a leitura, as quatro primeiras tiveram uma porcentagem inferior a 30%. Os resultados parecem evidenciar que poucos alunos elaboram resumos, fazendo uso das estratégias de produzir um novo texto a partir do texto-fonte, identificar e recuperar as informações literais para sustentar a interpretação do texto, compreender os conteúdos não explícitos, que envolvam inferências e integração de segmentos do texto para sustentar a sua interpretação do texto e fazer registros escritos em função do objetivo/finalidade da leitura.

As duas últimas estratégias tiveram uma porcentagem um pouco maior que as anteriores, em torno de 50%. No entanto, isso não significa muito. Avaliar criticamente o texto lido e posicionar-se

frente à leitura, somente 30% dos alunos disseram poder compreender os conteúdos não explícitos, que envolvam inferências e integração de segmentos do texto para sustentar a sua interpretação do texto. Será que os alunos compreendem o que é avaliar criticamente um texto? Consideram a fundamentação em sua opinião? Os professores orientam a elaboração do resumo? Ou, somente, pedem como uma tarefa sem grande discussão e elaboração?

## **Considerações Finais**

Caracterizamos os sujeitos nos seus aspectos socioeconômicos e culturais, pois entendemos que a quantidade e a qualidade de contato com os textos escritos estão intimamente correlacionadas com a inserção socioeconômica e cultural. A leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, crenças e conhecimentos textuais. Considerar o leitor e seus conhecimentos e reconhecer que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação ao mesmo texto.

Alguns alunos entrevistados acreditavam na crença de que a leitura e sua compreensão eram únicas, ou seja, bastariam “saber” ler para compreender, pois o sentido já estava preestabelecido pelo autor. Entretanto, compreender um texto é um processo dinâmico de interação e criação, em que o leitor utiliza todo o seu conjunto de conhecimentos prévios e habilidades de raciocínio para interagir com as pistas fornecidas pelo texto e, assim, construir um sentido global do mesmo. Existem múltiplas estratégias que se correlacionam não só antes de iniciar a leitura, como também durante e depois de realizá-la.

É importante, *antes de iniciar a leitura* ter um esquema ou plano que diga o que tem que fazer, o que sabe, ou não, sobre o que vai ler. Os objetivos da leitura determinam a forma em que um leitor se situa frente ao texto e controla a sua compreensão. A esse respeito convém lembrar que a própria superestrutura dos textos/formatação e sua organização oferecem uma série de pistas que podem ajudar a formular e a ensinar a formular perguntas pertinentes, aquelas que levam a estabelecer o tema do texto, suas ideias principais ou seu núcleo argumentativo, aquelas que se referem aos componentes essenciais do texto e ajudem a construir o seu significado. Essa estratégia é fundamental quando se pretende aprender a partir de textos.

A construção da compreensão do texto escrito concretiza-se *durante a leitura* e envolve a capacidade de elaborar um resumo, que reproduz o seu significado global de forma sucinta. Para isso, deve-se

poder diferenciar, segundo nossos objetivos, o que constitui o essencial e o secundário na leitura do texto.

Um aspecto essencial de todo o processo tem a ver com o fato de que os leitores experientes não só compreendem, mas também sabem quando não compreendem e, portanto, podem realizar ações que permitam preencher uma lacuna possível de compreensão. Esta é uma atividade metacognitiva, de avaliação da própria compreensão. À medida que lemos, prevemos, formulamos perguntas, recapitulamos a informação e a resumimos e ficamos alertas perante possíveis incoerências ou desajustes. Esse é um processo que ocorre de forma constante, mas, às vezes, isso não acontece, porque não se aprendeu a ler de maneira adequada. Nesses casos, a leitura não pode servir para nenhum de seus propósitos, é inútil, não é funcional, não é leitura.

*Depois da leitura*, continua-se compreendendo e aprendendo. Identificar e compreender o tema e a ideia principal do texto são atitudes que resultam da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, seus conhecimentos prévios e a informação que o autor quer transmitir em seus escritos.

Os alunos dos cursos superiores das licenciaturas, aqueles que estão sendo preparados para atuarem como profissionais nas salas de aulas das escolas brasileiras, não reconhecem, em parte, todas essas estratégias, daí a necessidade dos professores formadores de outros professores prepará-los nesse mister. Os alunos, concluintes, de Graduação/Licenciatura, utilizam e reconhecem estratégias de compreensão na leitura de textos escritos no processo de ensino e aprendizagem?

## Referências

ASSMANN, H. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. *Ciência da informação*. Brasília, v.29, n<sup>o</sup> 2, p.7-15, mai./ago 2000.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. Dados com base no *Levantamento Socioeconômico*. Disponível em

<[http://www.abep.org/cogigosguias/critério\\_Brasil\\_2008.pdf](http://www.abep.org/cogigosguias/critério_Brasil_2008.pdf)>  
Acesso em 10/02/2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - INAF (2009a)*, Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/nacional//INAF/resultados.htm>> Acesso em 07/12/2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA (2009b)*, Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/novo/PISA/resultados.htm>>

Acesso em 07/12/2010.

CAVALCANTI, M. C. *Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática*. Campinas: UNICAMP, 1989.

EDWARDS, D.; MERCER, N. *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC, 1988.

FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIL, A C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*. Trad. V. Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GOODMAN, K. S. *Language and literacy, the selected writings*. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982. (Cap 3: Reading: a psycholinguistic guessing game).

\_\_\_\_\_. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E & PALACIO, M G. *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Novas Perspectivas, 1987, p. 11-22.

HILLA, C. V. D. Estratégias de pré-leitura empregadas nos estágios supervisionados. *Revista teoria e prática da educação*, v.7, n. 2, p.137 – 141, mai./ago 2004.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KIT-LING LAU. Reading strategy use between Chinese good and poor readers: a think-aloud study. *Journal of Research in Reading*, v.29, Issue 4, p.383-399, 2006.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KLEIMAN, A. *O significado do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2002.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A.; PRIMI, R. Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico na universidade. *Interação em Psicologia*. 7(1), p. 19 – 25, 2003.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A. Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. *Psicologia: reflexão e crítica*. 18(1), p. 118 – 124. 2005.

POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PULLIN, E. M. M. P. Leitura de estudo: estratégias reconhecidas como utilizadas por alunos universitários. *Ciência & Cognição*. v. 12, p.51-61, Dez. 2007. <http://www.cienciaecognicao.org>. Acesso em 08 de Janeiro de 2010.

RAILTON, D.; WATSON, P. Teaching autonomy 'reading group' and the development of autonomous learning practices. *Active Learning in Higher Education*. v. 6 (3), p.182-193, 2005.

RIBEIRO, V. M. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

RUMELHART, D. E. Understanding, understanding. In: FLOOD, J. *Understanding Reading Comprehension*. Newark: International Reading Association, 1984, p. 1-20.

SAMPAIO, I. S.; SANTOS, A. A. A. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. *Psicologia em estudo*. Maringá. v.7, n. 1, p. 31 – 38, Jan./Jun. 2002.

SANTOS, A. A. A.; VENDRAMINI, C. M. M.; SUEHIRO, A. C. B.; SANTOS, L. A. D. Leitura compreensiva e utilização de estratégias de aprendizagem em alunos de Psicologia. *Estudos de Psicologia em Campinas*. I 23(1), p. 83 – 91, Jan /Mar 2006.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de São Paulo. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental*. São Paulo: SME/DOT, 2006

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.,1989.

\_\_\_\_\_. *Leitura significativa*. 3ed. Trad. Beatriz Affonso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6 ed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SPIRO, R J. Constructive processes in prose comprehension and recall. In: SPIRO, R. J.; BRUCE, B. C.; BREWER, W. F. *Theoretical issues in reading comprehension*. New Jersey: Hillsdale, 1980, p. 245 – 278.

WITER, G. *Psicologia: leitura e universidade*. Campinas: Alínea, 1997.

VAN DIJK, T. A. *La ciência del texto*. Barcelona: Paidós, 1983.

