

## **ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM LER PARA APRENDER NO ENSINO SUPERIOR**

**Maria Celina Teixeira VIEIRA<sup>1</sup>**

**RESUMO:** O trabalho aborda a leitura e sua importância no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior. A partir de conceitos da teoria de texto, da psicologia, da psicolinguística mostra que ler não é apenas decodificar, mas, sobretudo, compreender, interpretar, inferir, hipotetizar, perceber o dito e, principalmente, o não dito, incorporar conhecimentos e idéias, mediante os próprios conhecimentos e experiências pessoais. Professores e alunos dependem do texto em quaisquer disciplinas do currículo, como veículo de idéias, informações e cultura. Em um mundo globalizado, com as mais sofisticadas tecnologias, o texto continua com seu valor, permeando toda a comunicação acadêmica, empresarial e social. Pesquisas apontam que os estudantes, incluindo os universitários e pós – graduandos, no Brasil e em outros países, lêem pouco, pouco entendem o que lêem o que afeta radicalmente sua competência para escrever e o processo ensino – aprendizagem em geral. Entendemos que cabe ao professor a mediação no processo de tornar o aluno leitor competente, por meio de uma concepção de leitura que sustente estratégias adequadas e dinâmicas, que ponham em contato o texto, o autor, o leitor, em uma troca e diálogo enriquecedor.

**PALAVRAS – CHAVE:** Leitura significativa; Interação: autor-texto-leitor; Mediação do professor; Ler para aprender; Estratégias de leitura.

A leitura é um dos meios de o indivíduo manter-se informado e aprender em todas as esferas do interesse humano. O texto escrito é muitas vezes a chave mestra, condição por excelência, do processo ensino e aprendizagem. A leitura de um texto é instrumento básico para o professor, pois tem a consistência de documento e pode ser examinado, sempre que necessário, possibilitando a aquisição de informações, novos conceitos, análise e reflexão, em qualquer grau de ensino. Quaisquer que sejam as estratégias de ensino, sua base repousa, na maior parte das vezes, na capacidade do aluno compreender o texto.

---

<sup>1</sup> PUC/SP. Programa de Estudos Pós – Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Faculdade de Educação. Departamento de Fundamentos da Educação. Av. Diógenes Ribeiro de Lima, 2361. Ap.83 Bloco 01. CEP: 05458 - 001 São Paulo. SP. Brasil. [mcteixeiravieira@gmail.com](mailto:mcteixeiravieira@gmail.com) e [pedpos@pucsp.br](mailto:pedpos@pucsp.br)

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

Consultado 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) encontramos algumas pesquisas que tratam de estratégias de compreensão leitora no ensino superior, entre elas: Oliveira; Santos e Primi (2003) exploraram as relações entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico em universitários das áreas de ciências humanas, exatas e biológicas. Os resultados indicaram a existência de uma associação significativa entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico. Hilla (2004) demonstra que a utilização de estratégias e atividades planejadas para a fase da pré-leitura, como: motivação, definição de objetivos, ativação de conhecimentos prévios e auto indagação, desenvolvidas por acadêmicos de Letras em seus estágios supervisionados, conseguem otimizar o processo de compreensão e interpretação de textos. Oliveira e Santos (2005) exploraram a relação entre a compreensão da leitura, o desempenho acadêmico e a avaliação da aprendizagem em disciplinas específicas dos cursos de Administração, Psicologia e Direito de uma universidade particular do interior paulista. Os resultados evidenciaram que há uma correlação estatisticamente significativa entre a compreensão em leitura, o desempenho acadêmico e o tipo de avaliação da aprendizagem utilizado. Railton & Watson (2005) discutem uma maneira de desenvolver a autonomia nos estudos já no 1º ano da universidade, partindo de hábitos de estudo e de procedimentos de ensino e

aprendizagem como a pesquisa, a leitura metacognitiva: individual e em grupo. Kit-Ling Lau (2006) objetivou explorar a diferença entre chineses; bons e maus leitores. Usou a técnica “pensar em voz alta” e constatou que os bons leitores têm uma motivação intrínseca diante dos desafios: usam os conhecimentos prévios sobre o assunto, o conhecimentos de língua e da estrutura de texto o que não ocorre com os maus leitores que diante das primeiras dificuldades desistem da tarefa.

As pesquisas apontam que os estudantes, incluindo os universitários no Brasil e em outros países, têm dificuldade de entender o que lêem o que afeta radicalmente sua competência no processo ensino – aprendizagem em geral. Entendemos que o professor é co-responsável pelo ensino da leitura, cabendo - lhe conscientizar o aluno de que ler é atividade de busca em que se trabalha o texto e se transforma a informação. Passos e prescrições de um método de ensino são de pouca valia quando não temos claro um entendimento da natureza do objeto – leitura – e do processo através do qual se dá a sua aprendizagem e compreensão.

A finalidade deste trabalho é caracterizar uma concepção de leitura que sustente estratégias adequadas e dinâmicas, que ponham em contato o texto, o autor, o leitor, o mundo de um e de outro, em uma troca e em um diálogo enriquecedor.

### **Sobre leitura**

O que é ler? Para que ler? Como ler? Essas perguntas poderão ser respondidas de diferentes modos, e poderão revelar determinadas concepções de leitura decorrentes da concepção de **sujeito**, de **língua**, de **texto** e de **sentido** que se considere.

Segundo Koch & Elias (2006. p.10 a 11) quando o **foco estiver no autor** temos: a **língua** como representação do pensamento. O **sujeito** (autor) visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja captada pelo interlocutor (leitor) da maneira como foi mentalizada. O **texto** é visto 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** é entendida como uma atividade de captação das idéias do autor ou de reconhecimento das intenções do autor sem se levar em conta as experiências e conhecimentos do leitor.

Quando **foco estiver no texto**: a **língua** é uma estrutura pré-determinada pelo sistema lingüístico 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** 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 este 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 dialógica, interacional. 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 da constituição dos interlocutores. O **texto** possui uma gama de implícitos, os mais variados, somente detectáveis quando se tem como pano de fundo o contexto sócio-cognitivo. Nessa perspectiva o **sentido** de um texto é construído na interação texto-sujeitos: autor e leitor, e não algo que preexista a essa interação. A **leitura** é assim, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos lingüísticos 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 por exemplo as experiências e conhecimentos do leitor.

A perspectiva adotada neste trabalho concepção interacional (dialógica) da língua, em que os sujeitos (autor e leitor) são vistos como atores, construtores sociais, sujeitos que – dialogicamente se constroem e são construídos pelo texto, a partir do contexto sóciocognitivo dos participantes da interação.

O sentido<sup>2</sup> que o texto tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor lhe quis dar, mas uma construção que envolve o **texto**, com seu conteúdo e forma o **leitor** com suas finalidades, objetivos e conhecimentos prévios e o **autor** com sua intencionalidade. GOODMAN (1982); SMITH (1989); RUMELHURT (1984); SPIRO (1980); Van DICK (1983); KLEIMAN (2006) e (2007)

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

Para Smith, (1989) nas habilidades de percepção e de linguagem envolvidas no ato de ler não há nada que seja exclusivo do ato de ler no que se refere à estrutura e às funções do cérebro. Muitas áreas do cérebro entram em atividade quando lemos, algumas podem até ser essenciais, mas nenhuma delas está totalmente envolvida na leitura excluindo qualquer outra atividade. Do ponto de vista da linguagem, a leitura não exige nada além daquelas habilidades que o cérebro necessita para compreender a fala.

Visualmente, não há nada na leitura que os olhos e o cérebro deixem de realizar

---

<sup>2</sup> Para Beaugrande e Dressler (1981:85), o significado é a capacidade potencial, virtual de uma expressão lingüística de representar ou transmitir conhecimentos e o sentido é a realização atual desse conhecimento por expressões inseridas num todo determinado.

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. A leitura depende mais da informação não visual - do conhecimento, por parte do leitor, sobre o assunto, do conhecimento da linguagem em que foi escrito o texto, do conhecimento da estrutura dos textos, da habilidade leitora geral,- do que da informação visual que está diante deles. O cérebro vê; os olhos simplesmente olham, geralmente sob a orientação do cérebro. O que vemos é a interpretação, no cérebro, do acúmulo de impulsos nervosos que nos foram enviados pelos olhos.

Todos possuímos uma visão/concepção de mundo intrincadamente organizada e internamente consistente, coerente, construída na experiência e na cultura vivida pelo ser humano e resultado de uma permanente aprendizagem. Para Smith (1989) possuímos uma teoria sobre como é o mundo, teoria essa base de todas às nossas percepções, raiz de todo o aprendizado, fonte de esperanças, raciocínio e criatividade. A teoria do mundo é a fonte do entendimento ou compreensão. Esta, por sua vez, é a base da leitura e do aprendizado, pois é geradora de sentido: pode ser considerada o fator que relaciona os aspectos do mundo à nossa volta às intenções, conhecimentos e expectativas que já possuímos em nossas mentes. O aprendizado pode ser considerado como a modificação do que já sabemos, como uma 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 previsão é a possibilidade de antecipar o que poderá acontecer no desenrolar da leitura de um texto escrito. É a eliminação antecipada de alternativas improváveis. É uma espécie de adivinhação que ocorre dentro de um contexto provável e compatível com a teoria de mundo, pois á medida que vamos lendo vamos criando expectativas

sobre o que iremos ler em seguida. Se nossas previsões forem se confirmando, estamos compreendendo o texto, ou seja, estamos atribuindo sentido à leitura. Isso nos leva a crer que fazer previsão é fazer perguntas e compreensão é responder essas perguntas

A previsão é o núcleo da leitura. Todos os esquemas e “frames” que temos em nossas cabeças possibilitam-nos prever, quando lemos, e, assim compreender, experimentar e desfrutar do que lemos. A previsão traz um significado potencial para o texto, reduz ambigüidade e elimina, de antemão, alternativas irrelevantes.

Entendemos a leitura como uma atividade essencialmente construtiva, pois ao lermos um texto, a única coisa fora da mente do leitor são as formas gráficas numa página; as palavras que são comunicadas através destes objetos visuais; as frases e sentenças em que se organizam (estrutura de superfície) e o significado, (estrutura profunda) é o resultado de complexos processos psicológicos na mente do leitor. É essa interação das pistas visuais com o conhecimento armazenado na memória, que possibilita antever ou predizer o que um leitor irá encontrar no texto pelo que a estratégia de adivinhação é fundamental numa leitura significativa.

Nesta concepção de leitura a unidade básica é o texto, que passa a ser visto não mais como uma seqüência isolada de frases, mas como um conjunto encadeado das mesmas, situadas em blocos contextuais, que darão pistas ao leitor para realizar predições e resolver ambigüidades, condições nas quais a comunicação se efetua. Tudo isso explicita a competência textual e justifica a construção de teorias sobre o texto.

O texto caracteriza-se pelos fatores de textualidade: contextualização (Fávero e Koch, 1984), coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade (Beaugrande e Dressler, 1981). São funções que o texto vai cumprindo como entidade atual, concreta e situacional e não como um sistema abstrato. Com isto a lingüística de texto é uma lingüística dos sentidos e processos

cognitivos e não da organização pura e simples dos constituintes da frase. Os fatores de textualidade são funcionais não são “modelos” descritivos ou explicativos para cada fato. Apresentam de algum modo um sistema abstrato de relações ou funções observáveis e concretas. Ainda não há, em lingüística textual, propostas claras de formalização categorial, mesmo as propostas de van Dijk, Petöfi, Beaugrande e outros, são ainda intuitivas. Seleccionamos, dos diferentes fatores de textualidade, os contextualizadores e os fatores de conexão-cognitiva (coerência). Os primeiros, por ancorarem o texto numa situação comunicativa, os segundos, por se referirem aos componentes do universo textual (conceitos, modelos cognitivos globais, superestrutura) que se unem numa configuração acessível e relevante aos usuários do texto, os professores e os alunos, na situação de ensino e aprendizagem.

### **Fatores de Contextualização**

Esses fatores formam dois grupos: os contextualizadores propriamente ditos, que ajudam a colocar o texto na situação comunicativa, e os perspectivistas, que contextualizam o texto, gerando expectativa.

#### **Contextualizadores:**

- Localização: local, cidade, país onde a obra foi publicada.
- Data: mês e ano em que foi publicada a obra.
- Assinatura: quem escreve o texto; por exemplo, numa carta comercial, temos que observar quem assina.
- Elementos gráficos: toda a estrutura do “design” e organização do texto.

#### **Perspectivos:**



- Título: revela a intenção do autor, decide e orienta a leitura, pois representa a base para uma primeira seleção entre as possibilidades de expectativas, podendo tanto nortear como desnortear e criar falsas expectativas.
- Autor: tomar conhecimento do autor leva a uma série de suposições, ativa expectativas e, muitas vezes, decide a leitura de um texto.
- Início do Texto: tem funções bem marcadas, cria raios de dependência com o restante do texto. A primeira sentença pode ser iniciada com palavras de qualquer categoria gramatical, conforme os efeitos que se desejam obter.

### **Fatores de conexão conceitual-cognitiva (coerência)**

Os fatores de conexão conceitual cognitiva são os que dão conta do processamento cognitivo do texto e estruturação do sentido (FAVERO, 1991, p.59).

Para Beaugrande e Dressler (1981, p.85), texto coerente é aquele em que há continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelas expressões lingüísticas e incoerente aquele em que o leitor não consegue descobrir nenhuma continuidade de sentidos, devido à defasagem entre a configuração de conceitos nas relações expressas no texto e o conhecimento anterior, de mundo, do leitor.

Beaugrande e Dressler (1981) e Marcuschi (1983) consideram a semântica procedimental (procedural semantics) como a mais adequada para o tratamento da coerência, porque opera em dois níveis de aquisição de conhecimentos: razão e experiência. No nível da **razão**, o conhecimento é dado pelas orações e suas proposições que organizam conhecimentos a respeito de situações, eventos e fatos do mundo real, estabelecendo relações do tipo lógico, como generalizações, especificações, causalidade, etc. No nível da **experiência**, o conhecimento é dado pelos fatos e convicções, armazenado na memória por determinados modelos globais,

culturalmente determinado e construído pela experiência e trazido da memória permanente no momento da interação verbal, a partir dos elementos do texto.

### **Superestrutura textual:**

A superestrutura textual pode ser caracterizada como um molde global do texto que se compõe de categorias convencionais, formando tipos de texto: narrativo, argumentativo e outros. O texto narrativo possui uma superestrutura e seqüência de categorias próprias da narrativa (situação, complicação, resolução, avaliação e moral). Da mesma forma os textos, descritivo, dissertativo, etc. O conhecimento dessas formas facilita a generalização, a recordação, a reprodução das macroestruturas. A superestrutura define a ordem e relações entre seus fragmentos, além de considerar recursos retóricos e estilísticos, portanto, um guia para a macroestrutura.

Para van Dijk (1983) e van Dijk e Kintsch (83), macroestrutura é a representação abstrata da estrutura global dos significados de um texto, isto é, dos níveis de estrutura e organização dos pontos essenciais do texto.

Cada leitor representa, para um mesmo texto, um conjunto possível de macroestruturas, pois possui objetivos, conhecimentos prévios e interação com o texto os mais diferenciados com os quais tece a coerência do texto.

### **Exemplificando:**

SUPERESTRUTURA



Situação

CINDERELA

(ir ao baile)

MACROESTRUTURA



Complicação	(não ter roupa apropriada)	
Resolução	(fada madrinha)	
Avaliação	(...)	
Moral	(...)	Cada leitor e/ou autor identifica em um mesmo texto um conjunto possível de macroestruturas, pois possui objetivos, conhecimentos prévios e interação com textos os mais diferenciados.
Define ordem e relação entre os fragmentos.		
É um guia para a macroestrutura.		

Não há uma superestrutura universal, mas superestruturas culturalmente dependentes. Assim, na narrativa, o que conta, segundo cada cultura, é o estilo, níveis de descrição, a ordem, a perspectiva, o ponto de vista, etc. que o leitor e/ou autor consideram relevantes. É por isso que em muitas há omissão explícita das categorias avaliação e moral.

### **Conceitos:**

São estruturas de natureza operacional, para obtenção de coerência. Os conceitos ativados num texto não possuem componentes fixos, pré-existentes, mas resultam de um jogo de relações entre as expressões dispostas gramaticalmente, as informações prévias do leitor e o contexto em que está sendo utilizado.

Beaugrande e Dressler (1981:95) propõem uma tipologia com conceitos primários, e secundários. Os primários funcionam como controles centrais, pontos de apoio para o processamento textual e os secundários são ativados a partir das relações com os conceitos primários.

Tais conceitos são estruturas cognitivas operacionais que funcionam como mediadores entre os conhecimentos estabilizados no texto por expressões lingüísticas e os conhecimentos prévios do leitor.

### **Modelos Cognitivos Globais:**

As noções que constituem os modelos cognitivos globais, como “frame” e esquema, são compartilhadas pela maior parte dos membros de uma cultura. São estruturas cognitivas que organizam nosso conhecimento convencional de mundo em conjuntos bem integrados e intensamente utilizados na interação humana.

- **“Frame”**

O termo frame, que pode ser traduzido como moldura ou quadro, contém o conhecimento diário sobre um conceito central, como festa junina, reunião de pais na escola, vestibular, eleições, etc. Seus componentes aparecem soltos sem qualquer ordem ou seqüência lógico-temporal, mas estabilizados em tipos.

Beaugrande (1980, p. 168) ressalta a importância dos frames no reconhecimento do desenvolvimento de tópicos do texto. Um texto, cujos tópicos são estranhos ao leitor, cria dificuldades para ser processado, podendo mesmo ser rejeitado por insuficiência de conhecimentos que não possibilitam enquadrá-lo em um frame ou fazer associações com outros frames.

- **Esquemas**

São elementos ordenados numa progressão, que possibilitam estabelecer hipóteses sobre o que será mencionado e/ou feito.

Ao contrário dos “frames”, os esquemas contêm elementos interligados por uma relação temporal, causal, portanto, previsível, fixa e ordenada (RUMELHART,

1980,1984) e (FÁVERO, 1991). Nosso conhecimento de mundo está organizado em esquemas que podem ser confirmados ou negados.

Os modelos cognitivos globais são hipóteses plausíveis para a representação do conhecimento na memória. Os “frames”, esquemas, não são um fim em si mesmos, mas pontos de apoio para análise da coerência textual. Marcuschi (1985) e Smith (1989) afirmam que a memória não é repositório caótico de coisas e sim um instrumento estruturado com grande dinamismo e capaz de se reorganizar a todo momento.

### **Estratégias de compreensão leitora**

A compreensão de textos é uma atividade complexa e envolve múltiplos processos cognitivos; um conjunto de atividades, recursos e estratégias mentais próprias do ato de compreender. A compreensão é, assim, um esforço para construir o sentido do texto, buscando-lhe a coerência.

Não podemos ensinar a compreensão nem o processo cognitivo. Nosso papel, o de professor, é o de criar oportunidades que permitam o desenvolvimento desse processo.

Muitas das dificuldades que o aluno tem em depreender o sentido do texto são tão fortes que o impedem de compreender o mesmo. Cabe ao professor, pela sua ação, em termos de procedimentos, mediar a situação. Por estratégias, entendemos o que Duffy e Rohler (1987) e Solé (1998) propõem: o desenvolvimento de planos flexíveis, que consideram a natureza do texto, de forma a garantir o conhecimento do todo, além de ativar no aluno conhecimentos prévios sobre o assunto, estabelecer hipóteses, etc.

A utilização de estratégias nesse sentido está intimamente relacionada ao uso em maior ou menor grau da consciência que o leitor tem das estratégias que utiliza ao ler. Em Brown (1980) e Kato (1992) vamos encontrar uma distinção entre estratégias

cognitivas e metacognitivas. Para os referidos autores, estratégias cognitivas são aquelas que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor, enquanto que as metacognitivas referem-se aos princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas. Pensando em leitores proficientes a utilização de determinadas estratégias ocorre de maneira automática. Somente quando surge algum aspecto novo, capaz de bloquear sua compreensão, é que há uma desautomatização no processo de leitura e, nesse caso, o leitor age conscientemente, desacelerando seu processo de forma metacognitiva.

Metacognição refere-se, assim, ao conhecimento do leitor e ao controle que este tem de seu próprio conhecimento na atividade de leitura. Para Spiro (1980:246), metacognição é o controle que o leitor tem dos diferentes processos cognitivos que permitem construir a relação de sentido do texto com o contexto, permitindo descobrir, inferir informações e significados através de estratégias cada vez mais flexíveis e originais.

Leitor maduro é aquele que usa de forma adequada e no momento apropriado os processamentos **ascendente “bottom-up”** e **descendente “top down”**, como uma estratégia metacognitiva isto é, o leitor tem controle consciente e ativo de seu comportamento. No primeiro modelo, **ascendente “bottom-up”**, o leitor processa os elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases, em um processo ascendente, seqüencial e hierárquico que leva à compreensão do texto. Nesse processamento tem grande importância as habilidades de decodificação, pois o leitor só compreende o texto porque pode decodificá-lo totalmente. É um modelo centrado no texto e que não explica fenômenos, como inferir informações, ler e não perceber determinados erros topográficos, compreender um texto sem necessidade de entender em sua totalidade cada um de seus elementos. No modelo **descendente “top**

**dawn**”, o leitor não lê letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las. Assim, quanto mais informação possuir um leitor do texto menos precisará se fixar nele para construir a interpretação. Neste modelo o processo de leitura também é seqüencial e hierárquico, mas descendente, ou seja, a partir das hipóteses e antecipações prévias, o texto é processado para sua verificação. (KATO, 1992) e (SOLÉ, 1998)

Para Baker e Brown (1984), o conhecimento monitorado é um dos elementos que levam à metacognição, portanto, à compreensão do texto. Para eles, o professor, além de ativar os conhecimentos prévios dos alunos para interpretar as novas informações, explorar o contexto do texto, levantando hipóteses com o intuito de fazer previsões, deve estabelecer objetivos claros, explorar a superestrutura e a macroestrutura do texto, de forma a identificar as idéias do texto.

### **Considerações Finais**

O conhecimento monitorado é um dos elementos que levam à metacognição, portanto, à compreensão do texto. O professor, além de ativar os conhecimentos prévios dos alunos para interpretar as novas informações, explorar o contexto do texto, levantar hipóteses com o intuito de fazer previsões, deve estabelecer objetivos claros, explorar a superestrutura e a macroestrutura do texto, de forma a identificar as idéias texto (BAKER E BROWN, 1984).

Solé (1998. p.74) destaca as seguintes estratégias: **antes da leitura** – o professor precisa expor os objetivos da leitura e atualizar os conhecimentos prévios relevantes; **durante a leitura** – levar o aluno a estabelecer inferências de diferentes tipos, ou seja, completar a informação utilizando-se dos conhecimentos conceituais,

lingüísticos, e dos esquemas que possui. Rever e comprovar a própria compreensão enquanto lê, pois é através desse autocontrole que o leitor demonstra seu interesse pela compreensão e toma decisões adequadas ante os erros ou falhas de compreensão; **depois da leitura** - levar o aluno a recapitular o conteúdo, a resumi-lo e a ampliar o conhecimento que se obteve mediante a leitura.

Postulamos para uma leitura competente e autônoma, o ensino de estratégias adequadas e dinâmicas assentadas numa concepção interativa, dialógica de leitura, que se realiza com base nos elementos lingüísticos 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.

### **Referências Bibliográficas.**

BAKER, L. & BROWN, <sup>a</sup> L. Cognitive and monitoring in reading. In: FLOOD, J. **Understanding reading comprehension**. Newark: International Reading Association, p. 21-44.1984.

BEAUGRANDE, R. **Text, discourse and process toward a multidisciplinary science of texts**. New York: Longman.1980.

BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W. **Introduction to test linguistics**. London: Longman.1981.

BROWN, A. L. Metacognitive development and reading. In: Spiro, R. J.; BRUCE, B.C. & BREWER, W.F. **Theoretical issues in reading comprehension**. New Jersey: Hillsdale.1980.

DIJK, T.A. van **.La ciencia del texto**. Barcelona: Paidós. 1983.

DIJK, T.A. & KINTSCH, E. **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic Press.1983.

DUFFY, G.G. & ROELHER, L R. Teaching Reading Skills as strategies. **The reading teacher**. V. 40, nº 4, p. 414-418.1987.

FÁVERO, L.L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática.1991.



FÁVERO, L.L.; KOCH, I.G.V. Critérios de textualidade. **Veredas**. São Paulo: Nº 104, p. 17 - 34. 1984.

GOODMAN, K. S. **Language and literacy, the selected writings**. Boston: Routledge and Kegan Paul, cap. 3.1982.

HILLA, C V D. Estratégias de pré-leitura empregadas nos estágios supervisionados. **Revista teoria e prática da educação**, V. 7, Nº 2, p.137 – 141, Maio/Agos. 2004.

KATO, M.(1992) **O aprendizado da leitura**. 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1992.

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, pp.383-399. 2006.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, São Paulo: Pontes.2006.

\_\_\_\_\_ **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, São Paulo: Pontes.2007.

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

\_\_\_\_\_ Schemata: The building blocks of cognition. In: SPIRO, R. J. **The psychology of reading**. New Jersey: Hillsdale, 1980, p. 33-58.1980.

MARCUSCHI, L A. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** Recife UFP Dissertação ( Mestrado em letras e Linguística) Faculdade de Letras da Universidade Federal de Pernambuco. 1983.

\_\_\_\_\_ Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo. **Leitura: teoria e prática**. Porto Alegre, V.01, Nº 5.1985.

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

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.

RUMELHART, D. E.Understanding, understanding. In: FLOOD, J. **Understanding reading comprehension**. Newark: International Reading Association, p. 1-20.1984.

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

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

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