

# **Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na Universidade**

**Henrique Kopcke Filho**

*Faculdades Sant'Anna*

## **Resumo**

Pesquisas acerca da qualidade da leitura nos cursos superiores têm destacado a distância que separa ciência e prática, professores e pesquisadores. Com o intuito de aproximar teoria científica e prática pedagógica, vêm descritas, neste trabalho, três estratégias metacognitivas, como sugestão para programas de leitura referentes ao desenvolvimento da metacognição com vistas à compreensão de textos teóricos na universidade.

**Palavras-chave:** metacognição, estratégias metacognitivas, tempestade cerebral.

## **Strategies to improve metacognition and comprehension of expository texts at university**

### **Summary**

Researches about the quality of reading at university have pointed to the distance between science and practice, teachers and researchers. In order to join scientific theory to pedagogical practice three metacognitive strategies are presented here, as a suggestion to reading programs concerning metacognition improvement and expository texts comprehension.

**Key words:** metacognition, metacognitive strategies, brainstorming.

## **Introdução**

Não resta dúvida de que as sociedades modernas, especialmente nos últimos anos deste século, vêm dando muito destaque às relações competitivas. Veja-se, por exemplo, a preocupação com a busca da Qualidade Total, tema que, de fonte de debate, passou rapidamente a fonte de programas voltados para o implemento de novas estratégias de ação nas mais diversas áreas da atividade empresarial; chegando agora, apesar de certa timidez, às atividades educacionais.

Dentro desse cenário, deve-se considerar a relevância com que o ensino da leitura, os estudos e as pesquisas em busca de caminhos seguros para o seu desenvolvimento precisam ser encarados, principalmente, quando se trata de cursos de graduação e de pós-graduação, aqueles cujos interessados estão mais próximos do exercício de profissões especializadas.

Com efeito, já é conhecimento compartilhado o fato de a leitura ser um dos elementos fundamentais na metodologia educacional, não só quando estão em pauta a aquisição de novas aprendizagens e o emprego de meios para a estimulação do pensamento, mas também quando o objetivo é formar leitores críticos e conscientes (Oliveira, 1993). No entanto, as mudanças nos sistemas educacionais brasileiros, segundo Witter (1979), colaboraram para o estado negativo em que se encontra o ensino em geral, o que faz entender por que o aluno que chega ao curso universitário não possui os requisitos necessários - entre eles o domínio de uma leitura de qualidade - para atender às exigências desse nível escolar. Some-se a essa situação a defasagem que existe entre as pesquisas para o estudo da leitura e a prática de sala de aula, problema que não está restrito apenas ao ensino de primeiro e segundo graus, pois vem contribuindo negativamente também para se ofertar melhor qualidade ao ensino universitário, muito embora se reconheça que a universidade

tem como uma de suas funções prioritárias aliar a produção de conhecimento técnico-científico às exigências e necessidades sociais.

A busca das causas que expliquem mais especificamente essa lacuna entre ciência e prática tem preocupado professores e pesquisadores brasileiros que atuam tanto nos cursos de graduação quanto nos de pós-graduação, entre outros Witter (1977); Egypto (1983); Marini (1986); Santos (1989); Oliveira (1993).

A propósito das variáveis que levam à oposição ciência/prática de ensino, Marini (1986) esclarece: “... as razões que respondem por essa defasagem vão desde a ineficiência de grande número de cursos de formação de professores e a inacessibilidade aos materiais de informação científica, até o desconhecimento que muitos profissionais têm dos requisitos básicos exigidos para a prática da investigação empírica.” (p. iii). Citando Silva (1983), a autora acrescenta que os cursos de Letras em geral não oferecem um ensino da leitura suficiente e adequado à formação dos professores. Mas essa crítica não implica somente a área de Letras: “... ela é uma exigência que deve estender-se a todos os tipos de cursos superiores uma vez que saber ler é condição para a conquista de todo e qualquer corpo de informações.” (p.iv).

Com vistas a verificar mais de perto o que se tem feito em termos de estudos junto ao terceiro grau, Marini (1986) realizou um levantamento de pesquisas brasileiras relativas ao assunto. Constatou que são dissertações de mestrado, teses de doutorado e experiências isoladas que vêm a público graças a encontros, simpósios e congressos, ou encontram-se impressos em periódicos e boletins muito pouco divulgados, portanto de difícil acesso aos interessados da leitura.

Diante do exposto, há que se encontrar respostas para essas questões que envolvem a qualidade da leitura no ensino dos cursos superiores. Deve ser prioritário ainda encontrar estratégias cujo emprego reduza a distância que se mantém entre o que as pesquisas ensinam sobre a leitura e o que se tem feito com esse conhecimento em sala de aula, já que é à vida acadêmica que se impõe o desenvolvimento da competência do indivíduo para a prática profissional. Há que se lembrar ainda da passividade de nossas bibliotecas na promoção de programas de leitura, quer de enriquecimento, quer de desenvolvimento, quer de remediação. Toma-se, portanto, imprescindível uma atuação conjunta entre bibliotecários e responsáveis pelo ensino para promover avanços nesse setor.

Quando a preocupação é dar competência ao leitor (de qualquer grau escolar), a fim de que aprimore seu desempenho face à necessidade de compreender adequadamente o que lhe dizem os textos impressos, os estudos psicolinguísticos têm muito a oferecer.

De fato, a Psicolinguística é uma ciência moderna cuja metodologia de pesquisa tem contribuído muito quer para examinar, quer para explicar o processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e suas relações com o ensino e a aprendizagem de quaisquer conteúdos.

Tendo em vista que o propósito deste trabalho, apesar de seus limites, é trazer alguma contribuição para aproximar o professor do pesquisador e a prática pedagógica da teoria científica, focalizar-se-á a importância da metacognição – um dos traços fundamentais que envolvem a compreensão da leitura. Pretende-se, para tanto, divulgar três estratégias que, entre outras, há muito vêm substituindo os modelos tradicionais de abordagem de textos expositivos em faculdades e universidades americanas. Faz-se referência às estratégias conhecidas originalmente por **AIM**, **K-W-L** e **K-W-L PLUS**.

## Metacognição e Estratégias Metacognitivas

Nist e Mealey, em *Teacher-Directed Comprehension Strategies* (apud, Flippo & Caverly, 1991), colocam duas questões referentes ao ensino de estratégias para o desenvolvimento da compreensão de textos. Em primeiro lugar, perguntam se a compreensão pode ser ensinada; em segundo, se os professores, quando usam técnicas para aumentar a compreensão dos alunos, estão, de fato, oferecendo-lhes estratégias úteis para uma leitura independente.

A resposta a essas perguntas gira em torno do ensino da compreensão, repetindo as atividades propostas pelos livros didáticos. Tais atividades correspondem a responder a testes de múltipla escolha após a leitura de textos curtos ou fragmentos de textos. Diante disso, perguntam se colocar os alunos em situação de atividade de compreensão significa ensinar-lhes estratégias para compreenderem a leitura.

A necessidade de colocar em uso estratégias de leitura em todos os níveis escolares chamou a atenção desses autores, que se voltaram particularmente para a pesquisa da compreensão com alunos do nível universitário. Em busca desse objetivo, Nist e Mealey (apud Flippo & Caverly, 1991) apresentaram a teoria da metacognição cujas características aparecem definidas nos trabalhos de Baker e Brown (1984), de Brown, Armbruster e Baker (1986) e de Gamer (1987a), ou seja, a metacognição envolve dois aspectos constitutivos: a) o conhecimento acerca da cognição e b) o autocontrole da cognição.

O conhecimento da cognição diz respeito ao tipo de informação que os leitores têm de seus recursos cognitivos e ao controle que exercem sobre esses recursos; enquanto que o autocontrole da cognição implica o conhecimento de diferentes estratégias a serem usadas em diferentes tipos de textos, mais a capacidade de detectar erros e contradições no material escrito, além da habilidade de separar informação significativa da que não o é.

Quando o leitor desenvolve habilidades metacognitivas, pode monitorar suas ações durante a leitura. Automonitorar significa planejar, orientar-se, rever e avaliar as estratégias empregadas com vistas a compreender o texto.

De acordo com levantamento feito por Flippo e Caverly (1991), a maioria dos estudos de metacognição está centrada em sujeitos muito jovens. Os estudos relativos a alunos universitários e a alunos do 2º grau não são fáceis de reunir, devido ao pequeno número e devido a sua natureza diversa. Tais estudos envolvem três classificações: a) os que comparam as habilidades metacognitivas de leitores hábeis e menos hábeis; b) os que examinam os efeitos de contradições textuais inseridas no que os autores chamam de "ilusão de conhecimento" dos sujeitos e c) aquelas que procuram melhorar as habilidades metacognitivas através do emprego de alguma(s) estratégia(s).

Acrescentam esses autores que os estudos comparativos têm demonstrado que os leitores menos hábeis, em qualquer idade, geralmente apresentam falta de conhecimento de estratégias de compreensão; não têm conceitos corretos a respeito do processo da leitura e não sabem o que fazer quanto às deficiências de compreensão. Quanto aos estudos que tratam das contradições textuais, esclarecem que, quando se levanta um "falso alarme", informando aos sujeitos que parte do texto traz contradições, estes não só deixam de percebê-las, mas também passam a identificar passagens contraditórias onde não existem. Em outros estudos, quando os pesquisadores avaliaram os textos como difíceis, os sujeitos demonstraram acreditar que compreenderam a leitura ("ilusão de co-

nhcimento"), quando isso de fato não ocorreu, apesar de o material de leitura exigir processamento superficial.

A preocupação de se desenvolver a leitura intervindo no processo com estratégias metacognitivas, como se disse anteriormente, já chegou ao ensino superior americano. Entretanto, no Brasil, ainda há muito para se fazer nesse sentido. O ingresso nas faculdades não garante que os alunos possam desenvolver por si mesmos habilidades de processamento de textos. É necessário intervir com tarefas específicas, a fim de ensinar-lhes como agem os leitores que sabem quando e onde a compreensão fica prejudicada, e que direção precisam tomar para retomá-la. Importa ainda mostrar-lhes que o uso de estratégias metacognitivas não deve limitar-se a situações formais de sala de aula, mas fazer parte de suas atividades diárias de leitura.

## **Estratégias para o desenvolvimento da metacognição em leitura**

### **1. A estratégia AIM**

Jacobowitz (1990), em artigo que trata da estratégia metacognitiva denominada AIM (*Author's Intended Message*), ou seja, a mensagem pretendida pelo autor, informa que a causa da deficiência em leitura, demonstrada pelos alunos recém-admitidos nas faculdades, deve-se a uma prática de ensino ineficiente de estratégias nos graus escolares anteriores.

Na verdade, segundo a autora, a forma tradicional de se ensinar como se encontra a idéia principal de um texto apóia-se na crença de que essa idéia é inerente ao texto e pode ser localizada em partes específicas dos parágrafos que o compõem. Isso faz entender que o processo de se determinar a idéia principal possui um caráter passivo, levando o leitor a comportar-se como mero receptor de conhecimentos.

Atualmente, porém, continua Jacobowitz, as pesquisas têm mostrado que a compreensão do texto, no que se refere à descoberta da idéia principal, resulta de um processo complexo e ativo, porque envolve a construção do sentido do texto pelo leitor.

Assim, de acordo com essa teoria, ler é fazer uso de várias fontes de informação, a fim de construir (e não descobrir) a idéia central do texto. É estabelecer objetivo(s) para a leitura, ativar, usar o conhecimento prévio, examinar a organização do texto em busca das marcas deixadas pelo autor em sua mensagem. Seguir ou não esses princípios é o que determinará a qualidade do desempenho do leitor.

De fato, estudos voltados para a explicação do modo pelo qual os leitores determinam a idéia principal de um texto expositivo esclarecem que, diferentemente dos leitores menos hábeis, os bons leitores não se apóiam em sua intuição, nem esperam que o texto lhes aponte a idéia mais importante, pois são capazes de: a) interagir com o texto, no sentido de relacionar seu conhecimento prévio com o conhecimento acumulado durante a leitura; b) fazer uso de palavras-chave ou de frases para encontrar a intenção do autor; c) resumir a matéria lida em uma única idéia e d) demonstrar as estratégias que costumam usar como plano para chegar à compreensão do texto.

Diante das diferenças marcantes que separam os dois tipos de leitores, até mesmo em nível de 3º grau, Jacobowitz desenvolveu e testou a estratégia **AIM** cujo objetivo geral foi capacitar os leitores a lerem um texto expositivo de maneira significativa e independente, e como objetivo específico apontou o desenvolvimento destas habilidades relacionadas tanto com a pré quanto com a pós-leitura: a) estabelecer objetivo(s) antes da abordagem do texto; b) ativar o conhecimento

prévio; c) levantar hipóteses acerca do conteúdo do texto; d) determinar a organização textual; e) avaliar criticamente o que foi lido, sem o auxílio tradicional dos livros didáticos e da orientação do professor.

Como o intuito deste trabalho é fazer a divulgação de alguns subsídios metodológicos aos interessados pelo ensino e pela pesquisa da leitura, segue a descrição dos passos propostos por Jacobowitz para o uso da estratégia **AIM**.

O primeiro passo trata da instrução que deve ser dada pelo professor.

Segundo a autora, o aluno precisa saber que há perguntas que podem ser feitas antes, durante e depois da leitura, a fim de auxiliá-lo a indicar a mensagem ou a idéia principal de qualquer tipo de texto e de textos sobre quaisquer assuntos. Essas perguntas servem ainda para que ele estabeleça os objetivos da leitura e fique mais envolvido com a matéria a ser lida. Dependendo do assunto do texto, algumas perguntas menos úteis não precisam ser consideradas; entretanto, para as outras, o aluno deverá escrever respostas breves enquanto der prosseguimento à leitura.

As questões que antecedem o processamento do texto obedecem a esta seqüência: a) qual é o assunto?; b) que conhecimento o aluno tem desse assunto?; c) o assunto é polêmico para ele?; d) ele tem alguma opinião formada a respeito?; e) o que espera descobrir?; f) que perguntas serão respondidas após a leitura?; g) quem é o autor?; h) que texto(s) de sua autoria já foi/foram lido(s) pelo aluno?; i) há conhecimento de informações acerca desse autor que possam servir de auxílio à compreensão da mensagem?

Durante a leitura, estas são as questões a serem respondidas: a) o autor apresentou uma introdução em que expõe os pontos mais importantes do texto?; b) é possível se fazer uma paráfrase da introdução?; c) enquanto lê, o aluno fixa sua atenção em palavras ou frases que denotam um modelo particular de estrutura como, por exemplo, comparação/contraste, causa/efeito?; d) caso isso ocorra, ele é capaz de construir a idéia principal que reflete essa estrutura?; e) o autor forneceu algumas conclusões ou um resumo que permitam dizer o que ele pretende com a mensagem?; f) foram feitas perguntas apropriadas antes de o aluno começar a leitura?; g) há condição de ele responder a qualquer uma?; h) que outras perguntas podem ser feitas ainda?

Depois da leitura, é bom que sejam respondidas estas questões: a) qual foi, segundo a opinião do aluno, a intenção do autor ao escrever o texto?; b) essa intenção corresponde à expectativa do aluno antes de fazer a leitura?; c) se não, quais foram as perguntas respondidas pelo autor?; d) o aluno concorda com a opinião ou conclusão do autor?; e) é capaz de fazer uma paráfrase ou resumo da matéria?; f) há itens e subitens que o auxiliem nessa tarefa?; g) que deve fazer se ainda não encontrou a mensagem pretendida pelo autor: reler o texto, lê-lo superficialmente, retomar as questões propostas, levantar outras questões ou discutir com um colega?

## **2. A estratégia K-W-L**

A estratégia **K-W-L** foi divulgada por Ogle (1986). Tem por finalidade desenvolver a leitura de textos teóricos, partindo do conhecimento prévio do leitor, base fundamental que influencia o modo pelo qual ele interpreta o que lê e o que aprende com a leitura.

O procedimento estabelecido por Ogle é muito simples. À semelhança da **AIM**, descrita anteriormente, a **K-W-L** implica atividades anteriores, simultâneas e posteriores à leitura. Seu nome deve-se a estas três questões: 1. *O que eu sei sobre o assunto?*; 2. *O que pretendo saber?*; 3. *O que aprendi com a leitura?*

A fim de facilitar o registro do processo da leitura e de orientar os alunos a perceberem mais concretamente as fases desse processo, Ogle criou uma folha a ser preenchida pela classe e individualmente, enquanto os alunos pensam sobre e lêem o texto.

Essa folha compõe-se de três colunas. A primeira é dividida em duas partes: uma para a pergunta *O que sabemos?* e outra, abaixo, para o item *Categorias de informação que esperamos usar*. À segunda e terceira colunas pertencem, respectivamente, as perguntas *Que pretendemos encontrar?*, *Que aprendemos e ainda precisamos aprender?*

As fases necessárias ao emprego da estratégia **K-W-L** vêm descritas a seguir.

### **FASE K - (*What I know?*)**

Caracteriza-se por uma atividade de tempestade cerebral (*brainstorming*), em que o professor procura ativar e verificar o conhecimento prévio dos alunos e discutir acerca do que eles conhecem de um conceito-chave presente no texto. Esta fase desenvolve-se em dois momentos. É realizada oralmente, porém os alunos deverão anotar em suas folhas as questões que lhes forem mais importantes.

No primeiro momento, antes de dar início à tempestade cerebral, o professor seleciona um conceito-chave, suficientemente específico para gerar tipos de informação pertinentes à leitura.

Poderá usar perguntas como "O que é X?"; "Onde você aprendeu isso?"; "Como você pode provar o que disse?" etc.

De acordo com Ogle, os estímulos produzidos pelas perguntas são a parte fundamental da tempestade cerebral. Eles ajudam a ordenar o conteúdo da memória e a descobrir o que não é conhecido a respeito do assunto. Assim, o papel do professor, neste primeiro momento, é eliciar respostas orais e registrá-las na lousa.

O segundo momento da fase K diz respeito à reunião em categorias de informação das respostas dadas pela classe. De posse dessas respostas, o professor passa a discutir com os alunos como agrupá-las em um mesmo campo semântico. Por exemplo, se o texto fala de um animal, as categorias podem ser: descrição, hábitat, alimentação etc. Se trata de um estado emocional, podem-se considerar, entre outras, estas categorias: descrição, fonte, efeito no outro e efeito no indivíduo.

### **FASE W - (*What I want to know?*)**

Esta é uma fase que pode gerar alguma polêmica entre os alunos, uma vez que, estimulado o conhecimento prévio e estabelecidas certas categorias de informação, é possível surgir questões diversificadas, até mesmo conflitantes. Cabe ao professor coordenar a discussão; apontar o desacordo e/ou as lacunas de informação, a fim de estimular o aparecimento de perguntas que orientem a atenção dos alunos para a leitura. Isto requer que o professor domine o assunto e os vários enfoques em que ele é tratado.

A maior parte do tempo dedicado a esta fase é ocupada por atividade de grupo. Entretanto, antes de se iniciar a leitura, cada aluno deverá registrar em sua folha as perguntas cujas respostas são de maior interesse para seu conhecimento. Durante a leitura, outras dúvidas poderão surgir; nesse caso deverão ser também registradas. Portanto os alunos estarão constantemente pensando no texto e monitorando sua aprendizagem.

### FASE L - (*What I learned?*)

Feita a leitura, os alunos precisam ser orientados para escrever e discutir o que aprenderam com essa tarefa. Para tanto, é preciso considerar se cada uma das questões levantadas na fase W foi respondida pelo texto. Caso isso não tenha ocorrido, o professor deverá sugerir novas leituras para atenderem às expectativas dos alunos. Dessa forma, o professor estará priorizando o gosto pessoal e informando que existem outros textos capazes de satisfazer a curiosidade ou a necessidade de conhecimento dos interessados. Além disso, estará ajudando-os a serem leitores independentes, ou seja, a definirem seus objetivos para a leitura, a manter o controle de suas investigações, a entender que a busca de conhecimento deve ultrapassar a leitura de um único texto. Para estimular a independência, é útil solicitar que o próprio aluno busque, nas bases bibliográficas, textos que respondam às questões abertas.

### 3. A estratégia K-W-L PLUS

Estruturada a partir da estratégia de Ogle (1986), a **K-W-L PLUS** (Carr e Ogle, 1987) acrescenta às fases K, W e L um mapa do texto e um resumo.

O mapa do texto é uma espécie de diagrama centrado numa idéia ou num conceito-chave. Sua construção tem por objetivo relacionar e organizar num todo as informações significativas distribuídas na matéria a ser lida. Segundo as pesquisas, quando colocado em prática e automatizado, o mapa desenvolve habilidades de compreensão, fundamentais para aprendizagens futuras.

A título de ilustração, segue um modelo adaptado do mapa de um conceito proposto por Carr e Ogle (1987).

**Quadro 1.** Mapa de conceitos e de relações entre categorias de informação



É importante observar que o conceito-chave mais as categorias de informação componentes do mapa obtêm-se a partir do emprego da estratégia **K-W-L**, especialmente da fase L. Dadas as características de sinopse que apresenta, o mapa do texto constitui base para a redação do resumo, a fase que vem a seguir.

De fato, para construir o mapa, o leitor deve selecionar, organizar e integrar as informações colhidas durante o processo de leitura, o que, em termos de redação do resumo, constitui a parte mais difícil de ser realizada. No entanto, feito o mapeamento da matéria lida, praticamente o resumo já está pronto. De fato, o conceito-chave pode ser tomado como título e cada categoria, com a respectiva explicação, pode compor cada um dos parágrafos da síntese do texto.

Diante das vantagens que as estratégias **K-W-L** e **K-W-L PLUS** têm apresentado em estudos com leitores de todos os níveis escolares, como informam Carr e Ogle, abre-se a possibilidade de se estabelecer um programa para aulas específicas de leitura, iniciando-se com a **K-W-L**, seguindo-se com a **K-W-L PLUS**. Aliás, como defendem outros pesquisadores da área da Educação (Applegate,

Quinn e Applegate, 1994), para se anular qualquer deficiência de uma estratégia, basta combiná-la com outras que sejam congruentes teoricamente.

## Conclusões

Antes de encerrar este artigo, cabe uma última observação. Trata-se da "congruência teórica" entre estratégias a que se fez referência no parágrafo anterior. Quanto a esse aspecto, os componentes centrais das estruturas das três estratégias refletem três pontos comuns e significativos para o desenvolvimento da metacognição e da formação do leitor.

O primeiro mostra que todas as três enfatizam o uso do conhecimento prévio do leitor e sua relação com o conteúdo do texto, como atividade inicial para chegar-se à compreensão. Conseqüentemente reforçam a interação leitor-autor.

O segundo destaca a necessidade de se dar ao leitor, em situação de aprendizagem, um papel ativo, capacitando-o para fazer predições, levantar hipóteses e confrontá-las com as informações do texto (aceitando-as, adaptando-as ou rejeitando-as), a fim de monitorar sua leitura e conseqüente aprendizagem.

O terceiro reforça a importância de se conceber o processo da leitura não mais como busca de informação factual, senão como busca e exame das estruturas que marcam as relações entre as idéias do texto e as relações deste com o contexto.

Enfim, independentemente do grau escolar, o emprego de estratégias metacognitivas garante o envolvimento e o entusiasmo de leitores com dificuldades, em especial diante de textos teóricos Ogle (1986); e a evidência do sucesso em retirar informação, em desenvolver as habilidades de compreensão e de síntese do texto contribui para acentuar o autoconceito desse tipo de leitor (Carr e Ogle, 1987).

Com as descrições dos procedimentos que constituíram a matéria central deste trabalho, espera-se ter estimulado e sugerido a pesquisa e a adoção de outros procedimentos para o ensino seguro da leitura, seja no primeiro, no segundo ou no terceiro grau.

## Referências

- Applegate, A. J.; Applegate, M. D. & Quinn, K. B. (1994). "Using metacognitive strategies to enhance achievement for at-risk liberal arts college students". *Journal of Reading*, 38 (1): 32-40.
- Carr, E. & Ogle, D. M. (1987). "K-W-L PLUS: A strategy for comprehension and summarization", *Journal of Reading*, 626-631.
- Egypto, M. S. R. (1983). *Leitura em estudantes universitários: estudo contrastivo de caracterização de nível de desempenho*. Dissertação de Mestrado, UFPb, Paraíba.
- Flippo, R. F. & Caverly, D. C. (org.) (1991). *College Reading & Study Programs*, Newark, Delaware, IRA.
- Flippo, R. F. & Caverly, D. C. (org.) (1991). *Teaching Reading & Study Strategies at The College Level*, Newark, Delaware, IRA.
- Jacobowitz, T. (1990). "AIM: A metacognitive strategy for constructing the main idea of text". *Journal of Reading*, 620-624.
- Marini, A. (1986). *Compreensão de leitura no ensino superior: Teste de um programa para treino e habilidades*. Tese de Doutorado, IPUSP, São Paulo.
- Ogle, D. M. (1986). "K-L-W: A teaching model that develops active reading of expository text". *The Reading Teacher*, 39: 564-70.
- Oliveira, M. H. M. de (1993). *A leitura do universitário: estudo comparativo entre os cursos de engenharia e fonoaudiologia da PUCCAMP*, Dissertação de Mestrado, PUC::CAMP, Campinas.
- Santos, A. A. A. (1989). *Leitura entre universitários: diagnóstico e remediação*. Tese de Doutorado, IPUSP,

São Paulo.

Witter, G. P. (1977). *O Psicólogo Escolar: pesquisa e ensino*. Tese de Livre Docência, IPUSP, São Paulo.

Witter, G. P. (1979). Psicolinguística Aplicada. In: C. T. PAIS. *Manual de Lingüística*. Petrópolis: Vozes.