

ALGUMAS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO EM LEITURA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Evely Boruchovitch*¹

Resumo

Como parte de uma pesquisa mais ampla que visa conhecer as estratégias de aprendizagem de alunos do ensino fundamental de uma escola pública de Campinas e os fatores associados ao seu emprego, o presente estudo teve como objetivo específico investigar as estratégias de aprendizagem espontâneas mencionadas por alunos do ensino fundamental, no que diz respeito à compreensão do conteúdo durante a leitura, bem como analisar a relação entre as estratégias de compreensão de leitura relatadas e fatores como idade, série escolar, gênero e repetência. Os resultados revelaram uma gama pouco diversificada de estratégias de leitura entre os participantes. Relações significativas entre as estratégias de leituras mencionadas e a repetência foram também encontradas. Concluiu-se pela necessidade de que professores e educadores atentem para a importância de se desenvolver um trabalho preventivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo.

Palavras-chave: estratégias de aprendizagem, estratégias de compreensão da leitura, ensino fundamental.

READING COMPREHENSION STRATEGIES OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Abstract

As a part of a broader research aimed at investigating the learning strategies among Brazilian students of a Public school in an inner city of São Paulo, the objective of the present study was both to explore the spontaneous reading comprehension strategies mentioned by elementary school students while reading, and analyse the reading strategies reported by subjects in relation to age, gender, school grade level and repetition of a school grade level. Results evinced participants' lack of a variety of reading strategies. Significant relationships emerged between reading strategies mentioned and repetition of a school grade level. The study points out the need that teachers and educators engage in a preventive work towards the development of an independent, reflexive and critical reader.

Keywords: learning strategies, reading comprehension strategies, elementary school.

INTRODUÇÃO

Téoricos contemporâneos têm apontado a importância, não só de ensinar aos alunos o conteúdo, mas, também, de promover nos estudantes a consciência dos processos pelos quais se aprende (Pfromm Netto, 1987; Pozo, 1996). O desenvolvimento de alunos auto-regulados vem se constituindo numa importante meta educacional (Zimmerman, 1986; Pressley, Borkowski & Schneider, 1989; Brown, 1997). De acordo com Zimmerman (1986), um estudante é auto-regulado quando é capaz de ser ativo e responsável pelo seu próprio

processo de aprendizagem. A auto-regulação envolve metacognição (a capacidade do aluno refletir sobre os seus processos cognitivos), motivação e, sobretudo, iniciativa e comportamento autônomo por parte do estudante. As estratégias de aprendizagem vêm sendo consideradas pela literatura como importantes instrumentos de auto-regulação do aluno, na medida em que contribuem para ajudá-lo a aprender a aprender e exercer mais controle sobre o seu próprio processo de aprendizagem (Pozo, 1996; Da Silva & Sá, 1997).

¹ Psicóloga pela UERJ, PhD em Educação pela University of Southern Califórnia. Professora da Faculdade de Educação da UNICAMP. E-mail: evely@obelix.unicamp.br

As estratégias de aprendizagem são técnicas ou métodos que os alunos usam para adquirir, armazenar e utilizar a informação (Dembo, 2000). As estratégias de aprendizagem podem estar mais voltadas para ajudar o aprendiz a organizar, elaborar e integrar a informação (estratégias cognitivas ou primárias) ou ser mais orientadas para o planejamento, monitoramento, regulação do próprio pensamento e manutenção de um estado interno satisfatório que facilite a aprendizagem (estratégias metacognitivas ou de apoio).

Good e Brophy (1986) organizaram cinco tipos de estratégias identificadas por Weinstein e Mayer (1985), a saber: estratégias de ensaio, elaboração, organização, monitoramento e estratégias afetivas (Boruchovitch, 1993; 1999b). Enquanto as estratégias de ensaio envolvem repetir ativamente, tanto pela fala como pela escrita, o material a ser aprendido, as estratégias de elaboração implicam a realização de conexões entre o material novo a ser aprendido e o material antigo e familiar (e.g., reescrever, resumir, criar analogias, tomar notas que vão além da simples repetição, criar e responder perguntas sobre o material a ser aprendido). Já as estratégias de organização referem-se à imposição de estrutura ao material a ser aprendido, seja subdividindo-o em partes, seja identificando relações subordinadas ou superordinadas (e.g., elaborar tópicos, criar uma hierarquia ou rede de conceitos).

O monitoramento do próprio processo de aprender é essencial ao sucesso acadêmico. Os estudantes bem-sucedidos apresentam a capacidade de monitoramento bem desenvolvida, sendo capazes de monitorar a compreensão, o uso de estratégias, o investimento de esforço e o engajamento nas tarefas, entre outras atividades. As estratégias de monitoramento da compreensão, por exemplo, implicam que o indivíduo esteja constantemente com a consciência realista do quanto ele está sendo capaz de captar e absorver do conteúdo que está sendo ensinado (e.g., tomar alguma providência quando se percebe que não entendeu, autoquestionamento para investigar se houve compreensão, estabelecer metas e acompanhar o progresso em direção à realização dos mesmos, modificar estratégia utilizadas, se necessário).

Como a utilização eficiente de estratégias de aprendizagem depende, em parte, das condições internas do aprendiz, as estratégias afetivas são voltadas à eliminação de sentimentos desagradáveis, que não condizem com a aprendizagem (e.g., estabelecimento e

manutenção da motivação, manutenção da atenção e concentração, controle da ansiedade).

É sabido que o domínio da leitura é essencial para se obter sucesso na escola, sendo necessário na maior parte das situações acadêmicas. A competência em leitura envolve um conjunto de habilidades que incluem, entre outras, a capacidade do leitor criar suas próprias estratégias de compreensão adequando-as às características do texto, construir significado, identificar a macroestrutura, a microestrutura e a superestrutura do texto, estabelecer uma rede de relações entre enunciados, organizando as informações que compõem as diferentes partes do material, realizar inferências, localizar informações relevantes, avaliar a informação recebida e utilizar adequadamente a informação (Brandão & Spinillo, 1998; Solé, 1998; Vicentelli, 2000).

Dembo (2000) enfatiza que a leitura para compreensão, aquisição e retenção da informação requer um engajamento ativo por parte do leitor. Pesquisas vêm demonstrando que bons leitores compreendem melhor, se lembram mais do que lêem e exibem um repertório mais vasto de estratégias de leitura do que o dos alunos que apresentam dificuldades nessa área (Dembo 2000; Vicentelli, 2000).

Mais precisamente, como cita Dembo (2000), bons leitores conseguem identificar mais facilmente as informações essenciais e separá-las dos exemplos e das informações de apoio, ao passo que os maus leitores sublinham o texto indiscriminadamente. Enquanto maus leitores raramente fazem resumos do texto, leitores competentes investem esforços no sentido de elaborar uma síntese do texto baseada na seleção de idéias que melhor o representa. Bons leitores tentam manter-se ativamente engajados na leitura gerando questões sobre o conteúdo lido e almejam respondê-las enquanto lêem. Maus leitores apresentam uma certa passividade e dificuldade em gerar perguntas sobre o material, enquanto lêem. Existe, ainda, uma grande diferença entre bons e maus leitores no que diz respeito ao monitoramento da compreensão. Na realidade, bons leitores são conscientes do grau e da qualidade de sua compreensão e sabem o que fazer e como fazer quando não compreendem o material. Por não conseguirem monitorar adequadamente a compreensão da leitura, maus leitores acabam por depender de terceiros para identificação de suas dificuldades.

Estratégias de aprendizagem podem ser ensinadas para alunos de baixo rendimento escolar. É possível

ensinar a todos os alunos a expandir notas de aulas, a sublinhar pontos importantes de um texto, a monitorar a compreensão na hora da leitura, usar técnicas de memorização, fazer resumos, planejar, estabelecer metas, entre outras estratégias (Weinstein & Mayer, 1985). Entretanto, de acordo com Pozo (1996), conhecer as estratégias não é suficiente. Os alunos precisam adquirir um metac conhecimento, compreendendo como e quando usá-las.

No que concerne especificamente ao desenvolvimento do leitor competente, há estratégias de aprendizagem que podem ser ensinadas e usadas para apoiar cada momento relativo ao processo de ler: o antes, o durante e o após (Dembo, 2000). Na realidade, ao aluno pode ser ensinado analisar o título do texto, transformá-lo em perguntas e fazer inferências sobre o seu conteúdo, antes mesmo de começar a leitura. Já, durante a leitura, o estudante deve ser encorajado a elaborar um diálogo com o texto, gerar questões que facilitem a identificação das idéias principais e que possibilitem o monitoramento da compreensão. Resumir, fazer um roteiro do texto e elaborar uma representação gráfica do conteúdo lido constituem, sem dúvida, atividades importantes a serem realizadas após a leitura (Solé, 1998; Dembo, 2000).

Embora a importância da habilidade de leitura seja amplamente reconhecida por educadores e estudos tenham se voltado para melhorar a capacidade de leitura de alunos nas séries iniciais, ainda pouco se sabe sobre os processos subjacentes à compreensão da leitura, durante a leitura normal. A dificuldade de compreensão de conteúdo durante a leitura persiste mesmo com o avanço na escolaridade, sendo um problema freqüente também entre universitários (Santos, 1997; Vicentelli, 2000). Além disso, estudos que identificam o repertório de estratégias espontâneas utilizadas pelos alunos brasileiros em situações de leitura também são escassos, apesar de se constituírem em fonte de informações imprescindíveis para a elaboração de programas de treinamento mais efetivos no que diz respeito a melhorar a capacidade de leitura de alunos.

Em consonância, como parte de uma pesquisa mais ampla que visa conhecer as estratégias de aprendizagem de alunos do ensino fundamental e os fatores associados ao seu emprego (Boruchovitch, 1995; 1999b, 2000), o presente estudo teve como objetivo específico investigar as estratégias de aprendizagem espontâneas mencionadas por alunos brasileiros do ensino fundamental, no que diz respeito à compreensão du-

rante a leitura, bem como analisar a relação entre as estratégias de compreensão de leitura relatadas e fatores como idade, série escolar, gênero e repetência de série escolar dos participantes.

MÉTODO

Sujeitos

Inicialmente, foi realizado um contato com a Prefeitura de Campinas com o propósito de se obter informações sobre as escolas públicas que mais enfrentam problemas sérios como repetência e evasão escolar. Uma escola apresentando os problemas anteriormente mencionados foi selecionada de uma lista contendo o nome de todas as escolas públicas da região. Sugestões provenientes da chefe da divisão de pesquisa e planejamento da Prefeitura foram também levadas em conta na seleção da escola.

A escola escolhida atendia a uma população de baixa renda. A diretora dessa escola foi contactada e os objetivos da pesquisa foram explicitados, bem como o interesse da escola em participar do estudo foi confirmado. A diretora foi informada do caráter confidencial da pesquisa e assegurada de que a coleta de dados transcorreria de acordo com os horários de maior conveniência da escola, de modo a interferir minimamente com a rotina da mesma. Depois que a escola concordou em participar da pesquisa a lista de todos os alunos de 3ª, 5ª, e 7ª série foi obtida.

A amostra foi composta de 110 alunos de 3ª (N=36), 5ª (N=38) e 7ª (N=36) séries do ensino fundamental de uma escola municipal de Campinas. Os sujeitos eram de ambos os sexos e provenientes de famílias de nível socioeconômico desfavorecido. A faixa etária dos participantes variou de 8 a 16 anos. Mais precisamente, 25,5% da amostra encontrava-se entre 8 e 10 anos (grupo 1), 45,5% entre 11 e 13 anos (grupo 2) e 29,1% possuía 14 ou mais anos de idade (grupo 3). Como os dados do presente estudo foram coletados num momento anterior à Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, que estabelece a promoção continuada, pode se dizer que, em relação à história escolar, 68,1% dos participantes já haviam sido retidos em pelo menos uma série escolar.

Material

As questões utilizadas no presente estudo foram

traduzidas e adaptadas por Boruchovitch (1995) da Self-Regulated Learning Structured Interview de Zimmerman e Martinez-Pons (1986). Esse instrumento tem como objetivo investigar o uso de estratégias de aprendizagem, por parte dos alunos em situações de: a) aprendizagem em sala de aula, b) estudo em casa, c) realização de tarefas escolares em casa, e d) preparação para provas. As questões dessa entrevista eram baseadas em situações concretas. Como exemplo pode-se citar a seguinte questão: *A maioria dos professores costuma dar testes no final do semestre. Esses testes determinam a nota dos alunos. Você tem alguma maneira que possa lhe ajudar a se preparar para uma prova de português?* Se o sujeito desse uma resposta clara, perguntava-se a ele, se ele costuma fazer mais alguma coisa. O entrevistador pedia para o sujeito ser mais preciso sempre que a resposta dada fosse ambígua ou vaga.

Como o Self-Regulated Learning Structured Interview foi originalmente escrito em inglês, Boruchovitch (1995), num primeiro momento, traduziu e adaptou o mesmo do inglês para o português e, num segundo momento, solicitou que um outro pesquisador brasileiro que morou num país de língua inglesa, fizesse a versão dos instrumentos para o inglês (“back translation”). Acredita-se que as traduções e adaptações realizadas possibilitaram a mensuração das variáveis estudadas de forma válida e confiável.

Procedimento

A autora estabeleceu um bom *rappor*t com os participantes. Os sujeitos foram informados que eles foram sorteados para participar de uma pesquisa voltada para compreender melhor o que eles pensam a respeito de questões relacionadas à própria aprendizagem. Aos sujeitos foi assegurado o caráter confidencial do estudo e que as respostas fornecidas não iriam influenciar suas notas, já que os dados coletados só seriam utilizados para a pesquisa. Os alunos eram livres para participar ou não. O desinteresse por fazer parte do estudo foi raro. Nesse caso, sorteava-se um outro estudante.

Os sujeitos foram selecionados aleatoriamente, por sorteio, de 19 classes de 3^a, 5^a e 7^a séries da escola. Uma divisão balanceada por gênero foi também obtida. Dados sobre a história escolar dos alunos (promoções e retenções) foram conseguidos através dos arquivos da escola e no contato com os alunos.

Os sujeitos foram entrevistados individualmente

pela autora e suas estratégias de compreensão de leitura foram avaliadas por questões abertas e fechadas, como as que se seguem: *“Alguns alunos às vezes percebem que não conseguem entender nada ou quase nada do que lêem. Isso acontece com você? Sim () Não (). Em caso de resposta afirmativa, continuava-se com a pergunta seguinte: Você costuma perceber quando isso lhe acontece? Sim () Não (). O que você costuma fazer para lhe ajudar a entender melhor o que está lendo?”*. As repostas dos alunos foram transcritas na íntegra.

O procedimento de coleta de dados e as questões usadas no presente estudo foram revisados e refinados, levando-se em conta as informações provenientes de um estudo piloto previamente realizado com 12 sujeitos (quatro de cada série) da mesma escola que não fizeram parte da amostra.

RESULTADOS

As repostas às questões abertas foram estudadas por análise de conteúdo (Berelson, 1952). No que concerne às questões abertas, cada aluno pode dar mais de uma resposta. Sistemas de categorização das repostas foram desenvolvidos, levando-se em conta os existentes na literatura da área. Uma amostra das repostas de cada uma das questões abertas foi categorizada também por um juiz independente. A consistência entre a pesquisadora e o juiz variou de 80 a 100%. Primeiramente, a frequência e a porcentagem de repostas em cada categoria foram calculadas. Num segundo momento, procedimentos da estatística inferencial foram utilizados para analisar as relações entre as repostas fornecidas pelos estudantes às questões abertas e fechadas e a idade, a série escolar, o gênero e a repetência escolar do grupo pesquisado. Dada a natureza categórica das variáveis investigadas, a prova do Qui-Quadrado foi realizada.

Dos alunos entrevistados (N=110), 80% mencionaram que acontece de estarem lendo algum material e não conseguirem compreender o conteúdo que estão lendo. Quando indagados se percebem quando isso acontece, 92% afirmou que sim. No que diz respeito à questão aberta relativa ao que os alunos fazem para melhorar a própria compreensão da leitura, as repostas dos participantes foram estudadas por análise de conteúdo.

Os dados da Tabela 1 revelaram que a maioria dos participantes buscam Apoio Social (44,3%). Reler foi mencionado por 31,8%. Uma minoria (11,4%) reportou que, primeiramente, tentam resolver a dificuldade sozinho por meio do Reler e quando não conseguem partem para a busca do Apoio Social. Tanto Buscar Acessórios, como por exemplo, o dicionário, quanto Não Fazer Nada foram categorias de respostas pouco frequentes (1,1% e 4,5%, respectivamente).

Tabela 1: Porcentagem das respostas da amostra total na questão “O que você costuma fazer para lhe ajudar a entender melhor o que você está lendo?”

Categorias	%
Apoio Social	44,3
Reler	31,8
Controle Atenção	6,8
Busca de Acessório	1,1
Reler/Apoio	11,4
Nada	4,5
Total	100,0

N = 88 – número de respostas dos sujeitos.

Como pode ser visto na Tabela 2, a prova do Qui-Quadrado revelou a existência de relações significantes entre as estratégias de leitura mencionadas e o aluno ser ou não repetente ($\chi^2(5) = 12,7$; $p = .026$). Mais precisamente, verificou-se que a categoria Reler/Apoio Social, que engloba as respostas nas quais os sujeitos relataram primeiramente tentar resolver o problema sozinho, buscando ajuda externa somente se necessário, foi mais frequente entre os alunos não repetentes (30%) do que os repetentes (70%). Encontrou-se também que alunos repetentes apresentaram um maior número de respostas na categoria Não Fazer Nada para resolver o problema do que alunos não repetentes (100% e 0%, respectivamente). Alunos não repetentes citaram menos a busca de apoio social (35,9%) do

que alunos repetentes (64,1%). Já respostas na categoria Buscar Acessórios foram características apenas dos não repetentes (100%).

Cabe ainda mencionar que a não percepção da falta de compreensão durante a leitura foi maior na séries menos avançadas sendo 16,1% na 3ª série, 0% na 5ª série e 7,7% na 7ª série. Todavia, esses resultados somente se aproximaram da significância estatística ($\chi^2(2) = 5,5$; $p = .064$). Relações significantes entre as estratégias de compreensão durante a leitura e variáveis como idade, gênero, série escolar dos participantes não foram encontradas.

DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo conhecer as estratégias de compreensão do conteúdo durante a leitura de alunos do ensino fundamental, examinar se estes têm consciência das suas próprias dificuldades durante a leitura, bem como avaliar as estratégias mencionadas em relação a características dos participantes tais como gênero, idade, série escolar e repetência.

Foi interessante notar que a maioria dos participantes relatou conseguir identificar e perceber momentos em que a compreensão do conteúdo lido não era alcançada. Esses dados não só confirmam os achados da literatura no que se refere a capacidade de crianças monitorarem as suas ações (Kopp, 1982; Martin & Marchesi, 1996; Brown, 1997), mas também apontam para a importância da escola ir, desde cedo, fomentando no aluno a capacidade de planejamento, monitoramento e regulação do próprio comportamento.

Embora os alunos tenham, de modo geral, mencionado estratégias de aprendizagem relevantes para a compreensão da leitura, cabe destacar que, não só a frequência das respostas nas categorias de estratégias foi baixa, mas também o repertório de estratégias

Tabela 2: Porcentagem das respostas da amostra total para a questão “O que você costuma fazer para lhe ajudar a entender melhor o que você está lendo?” em relação à repetência.

	Apoio Social	Reler	Controle da Atenção	Acessório	Reler/ Apoio	Nada
Não repetentes	35.9	32.1	0.0	100.0	70.0	0.0
Repetentes	64.1	67.9	100.0	0.0	30.0	100.0

$p < .05$

identificadas pelos participantes não contemplou uma gama mais diversificada de estratégias. Dados semelhantes foram encontrados por Costa (2000), tanto no que diz respeito às estratégias mencionadas, como no que se refere ao relato dos participantes sobre a frequência de utilização das mesmas.

Diferentemente dos resultados de Costa (2000), mas como era de se esperar, alunos repetentes do presente estudo revelaram um conjunto de estratégias de compreensão de conteúdo durante a leitura mais simples, quando comparado aos não repetentes. Por um lado, a leitura competente é essencial para um bom rendimento escolar. Pode-se aventar aqui a hipótese de que muitas das dificuldades escolares desses alunos podem estar associadas a deficiências na compreensão dos conteúdos lidos e não há dúvidas de que esses mesmos estudantes poderiam se beneficiar de um ensino sistemático de estratégias de aprendizagem, sobretudo de estratégias relativas ao processo da leitura (Molina, 1984; Solé, 1998). Por outro lado, pesquisas orientadas no sentido de revelar mais claramente o papel das variáveis demográficas e psicológicas no emprego das estratégias de aprendizagem, bem como investigações mais voltadas para a observação e o acompanhamento do comportamento da criança em

atividades reais de leitura precisam ser conduzidas mais sistematicamente.

Solé (1998) chama atenção para o fato de que a maior parte das atividades escolares é voltada para avaliar a compreensão da leitura dos alunos e não para o ensino de estratégias que formem o leitor competente. Mathes e Torgesen (2000) acrescentam que muitas crianças que são rotuladas como apresentando dificuldades de aprendizagem teriam condições de atingir níveis adequados de leitura, se fossem ensinadas a ler de forma apropriada. Defendem esses autores a idéia de que é essencial que professores sejam mais bem preparados a ensinar a ler e que práticas instrucionais efetivas na área da leitura sejam identificadas e mais amplamente utilizadas.

Faz-se necessário, pois, que professores e educadores atentem para a relevância de se desenvolver um trabalho preventivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo (Lopes, 1997; Vicentelli, 2000). Ressalta-se aqui a necessidade de uma atuação conjunta entre a escola e a família, uma vez que a competência em leitura é influenciada por fatores motivacionais, cognitivos e contextuais como os familiares e escolares (Wigfield & Guthrie, 1997).

REFERÊNCIAS

- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe: Free Press.
- Boruchovitch, E. (1993). A psicologia cognitiva e a metacognição: Novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. *Tecnologia Educacional*, 22 (110/111), Jan./Abr., 22-28.
- Boruchovitch, E., (1995). A identificação e o estudo das variáveis associadas ao fracasso escolar brasileiro. Projeto de pesquisa (CNPq -processo Nº 300162/95-2). Faculdade de Educação, Departamento de Psicologia Educacional, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, S.P.
- Boruchovitch, E. (1999a). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: Considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12 (2), 361-376.
- Boruchovitch, E. (1999b). Developmental differences in the use of learning among Brazilian students. *Anais do VI European Congress of Psychology*, Roma, 76.
- Boruchovitch, E. (2000). Diferenças de desenvolvimento nas estratégias de preparação para a prova de português de alunos de ensino fundamental. *Anais do III Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento*, Rio de Janeiro, 150.
- Brandão, A. C. & Spinillo, A. G. (1998). Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11 (2), 253-272.
- Brown, A. L. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 52 (4), 399-413.
- Costa, E. R. (2000). *As estratégias de aprendizagem e a*

- ansiedade de alunos do ensino Fundamental: implicações para a prática educacional* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação, Unicamp.
- Da Silva A. L. & Sá, L. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Coleção Ciências da Educação. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Dembo, M. H. (2000). *Motivation and learning strategies for college success: a self-management approach*. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (1986). *Educational Psychology: a realistic approach* (3rd ed.). White Plains, New York: Longman.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18 (2), 199-214.
- L. D. B. 9394/96-Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Ministério da Educação, Governo Federal, Brasil.
- Lopes, M.C.C. (1997). *O uso de estratégias cognitivas e metacognitivas no ensino/aprendizagem da leitura no 1º grau: uma proposta de intervenção* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.
- Martin, E. & Marchesi, A. (1996). Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem. In: C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação, necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar* (Vol. 3), Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mathes, P.G. & Torgesen, J. K. (2000). A call for equity in reading instruction for all students: A response to Allington and Woodside-Jiron. *Educational Researcher*, 29, (3), 4-14.
- Molina, O. (1984). Diferenças no desempenho em leitura como resultado de treinamento em habilidades de estudo. *Educação e Seleção*, 10, 35-42, Fundação Carlos Chagas.
- Pfromm Netto, S. (1987). *Psicologia da Aprendizagem e do Ensino*. SP: EPU.
- Pozo, J. I. (1996). Estratégias de aprendizagem. In: C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação*, (Vol. 2), Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pressley, M., Borkowski, J. Schneider, W. (1989). Good information processing: what it is and how education can promote it. *International Journal of Educational Research*, 3 (8), 857-867.
- Santos, A. A. A. (1997). Psicopedagogia no 3º grau: Avaliação de um programa de remediação em leitura e estudo. *Revista Pro-posições*, 8 (1), 27-37.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Vicentelli, H. (2000). Problemática de la lectura en estudiantes universitarios. *Psicologia Escolar e Educacional*, 3, (3), 195-202.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1985). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Motivation for reading: An overview. *Educational Psychologist*, 32 (2), 57-58.
- Zimmerman, B. J. (1986a). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307-313.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1986b). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.

Enviado em: 16/8/2001

Revisado em: 22/10/2001

Aceito em: 10/12/2001