

# DESEMPENHO ESCOLAR DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO E ASPECTOS METACOGNITIVOS DA LEITURA

Jesus Garcia Pascual

## RESUMO

*Este artigo discute as relações entre o desempenho escolar e as práticas de leitura na universidade. Constatou-se que os conteúdos das leituras são apresentados freqüentemente aos alunos sob a forma de fotocópias. Essas práticas transformam, às vezes, os textos em leituras sem contexto, o que dificulta o diálogo entre leitor e autor do texto. Apoiado em estudos metacognitivos sobre a leitura, este trabalho propõe mudanças na atitude de professores e de alunos, no sentido de formar leitores, superando o aspecto apenas decodificador do leitor.*

*Palavras-chave: desempenho escolar; suporte de leitura; metacognição; formação de leitores*

*Academic performance of students and metacognitive aspects of reading.*

## ABSTRACT

*This article discusses the relationships between the scholarly performance and the practices of reading at the university. It comes to the conclusion that the material of the student's reading are often photocopies of originals what means a lack of context for this reading. This reality is an obstacle for the development of a dialogue between reader and author. The present work suggests possibilities of changing the docent's and the student's attitude in order to form readers that are not only decodificators. These suggestions are based upon metacognitive studies about the act of reading.*

*Key words: Scholarly performance; support of reading; metacognition ; formation of readers*

# 1. INTRODUÇÃO

O desempenho escolar *positivo* é a meta última de todo projeto pedagógico. Observa-se, todavia, no panorama brasileiro, que os objetivos traçados nem sempre são alcançados, maculando o sistema educacional e prejudicando o desenvolvimento do aluno. O desempenho escolar *insuficiente* do estudante transforma-se numa triste seqüência de fatos: reprovação, evasão e abandono do mudo escolar.

A evasão escolar, e seus mecanismos *desvinculantes*, se destaca como um dos fenômenos mais preocupantes no panorama educacional público brasileiro. Entretanto, pode-se falar, paradoxalmente, na *permanência escolar vinculante*. Denomina-se, aqui, de *permanência escolar vinculante* os fenômenos (des)educacionais observados em algumas universidades públicas federais, tais como: alunos que repetem até oito (8) vezes a mesma disciplina e alguns outros alunos que chegam a acumular até vinte e seis (26) reprovações no seu histórico escolar. Tais fatos tornaram-se conhecidos do autor deste artigo quando da sua inserção no Programa de Apoio Psicopedagógico ao Estudante Universitário [PAPEU/UFC],<sup>1</sup> na função de coordenador dos projetos *Formação do estudante universitário na contemporaneidade e Entrei na universidade... e agora?*. As problemáticas dos universitários, encaminhados para atendimento psicopedagógico, embora preservem suas características idiossincráticas, podem ser distribuídas em dois grupos temáticos diferentes: *problemas na aprendizagem e dificuldades na escolha vocacional*.

Diante de fenômenos (des)educacionais tão sérios, resolveu-se investigar com maior rigor esses fatos no Centro de Humanidades, buscando apoio na literatura. Adotou-se como referencial teórico a *Epistemologia Convergente* de Jorge Visca (1987,1991), - que aborda os problemas da aprendizagem baseada numa tríplice perspectiva, a saber: *psicanalítica (Freud), genética (Piaget) e grupal*

(*Pichon-Rivière*)-, e como referencial metodológico, seguiu-se na pesquisa, a *Análise de Conteúdos*. A pesquisa<sup>3</sup> trouxe, sem dúvida, conhecimentos válidos acerca de vários aspectos do *fenômeno da multirrepetência* na universidade, tais como: a) o conhecimento claro que os alunos têm das matérias reprovadas e dos motivos das reprovações, b) a consciência de culpa pelas reprovações, apesar de serem aduzidos problemas de ordem afetiva, c) as críticas ao modelo didático e às preferências de certos professores na distribuição de bolsas aos alunos, d) a importância relativa atribuída ao diploma, e) o segredo perante a família acerca da multirrepetência.

Este artigo pretende, pois, acrescentar mais um aspecto teórico e metodológico, que possa ajudar a refletir acerca desse quadro de insucesso no projeto pedagógico da universidade. A leitura torna-se uma fonte imprescindível para a obtenção do conhecimento, apesar dos avanços da cibernética. A experiência pessoal mostra que a universidade pública ainda recorre aos textos escritos como fonte primordial de conhecimentos, embora esteja entrando no caminho da informatização. Se grande parte dos conhecimentos são apresentados aos *nostros* alunos universitários sob a forma de textos, carece, pois, o presente estudo sobre esse assunto.

A visão tradicional da leitura faz que alguns professores se preocupem mais com o *conteúdo* da leitura do que com um *diálogo* que o leitor venha a estabelecer com o texto. Entretanto, como haverá oportunidade de mostrar mais adiante, a partir da década de 70, os estudos sobre a leitura apontavam na direção oposta; isto é, mais do que *decifrar* o conteúdo de um texto escrito, trata-se de *formar leitores conscientes e críticos* dentro da universidade:

*Entre 1960 e 1970, a escola se deparou com um problema de leitura que ela não superou ainda. Até aquela data, saber-ler era quase que totalmente confundido com a possibilidade de atribuir sentido à escrita, transformando-a em oral. (Foucambert, 1999:9).*

<sup>2</sup> Programa promovido pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal do Ceará.

<sup>3</sup> O relatório completo da pesquisa encontra-se publicado na Revista de Psicopedagogia, 1999, vol.18, nº 48,31-39.

<sup>4</sup> "A palavra *letramento*, introduzida recentemente na bibliografia educacional brasileira, é uma tentativa de tradução da palavra inglesa *literacy*, o neologismo parece desnecessário, já que a palavra *alfabetismo*, tem o mesmo sentido que *literary*". (Magda Becker Soares. *Língua escrita, sociedade e cultura*. Trabalho apresentado na XVII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, outubro de 1995).

Certamente, encontrar-se-á na universidade um ambiente de *alfabetismo*<sup>4</sup>, pois nossos estudantes sabem ler. Entretanto, podemos afirmar com igual grau de confiança, que eles são leitores?, que os professores fomentam a cultura da leitura? As avaliações, que o Ministério da Educação vem realizando junto aos cursos do Ensino Superior, mostram que certos setores das universidades encontram-se eivados pela *cultura da xerox*. Esta prática consiste em reproduzir textos sem contexto, cujo conteúdo desengajou-se da fonte onde ele fora impresso originalmente. São textos órfãos, amalgamados em coletâneas aprócrifas.

Como é usada, entretanto, essa fonte na universidade? Quais as contribuições que os estudos *cognitivos e metacognitivos da leitura* podem oferecer aos professores e aos alunos, no uso de textos e material escrito, utilizados nas aulas? Enfim, como ajudar o aluno a tornar-se um leitor e, não apenas, um *consumidor* de textos?

Na busca de respostas para essas perguntas é que se empreende este estudo, que fica dividido em três partes: 1) a primeira busca conhecer as funções que a leitura tem para os estudantes universitários; 2) a segunda apresenta um cunho *teórico*, onde se lança mão dos estudos cognitivos sobre a leitura; e, 3) a terceira, *metodológica*, apresenta estratégias metacognitivas para serem utilizadas pelos estudantes universitários. Encerrando este ensaio, tecer-se-ão algumas reflexões, decorrentes da base teórica, no sentido de apontar rumos novos na prática da leitura exigida dos alunos na universidade.

## 2. ASPECTOS FUNCIONAIS DA LEITURA

Alguns autores (Oliveira,1996; Gray,1996) mostram como o homem se utilizou, desde a antiguidade, de recursos gráficos, tais como o desenho e os sinais impressos nas paredes das cavernas, para manifestar seus desejos, suas necessidades e suas idéias. Além do aspecto pragmático, a leitura apresenta, também, uma condição de promoção social.

Remontando-se até as antigas civilizações greco-romanas, Oliveira (ibidem) mostra como a leitura era considerada um elemento necessário à formação da cidadania. Na Idade Média, época envolta de idéias e valores religiosos cristãos, a leitura tornara-se um instrumento necessário para a decodificação e compreensão de livros sagrados. O Mercantilismo, que dominou os séculos XVII e XVIII, buscou na leitura um instrumento valioso para obter informações referentes à navegação, ao comércio, etc. Os aspectos prazerosos da leitura (lazer e entretenimento), entretanto, só virão a ser considerados a partir do século XX “ *embora esta função da leitura existisse de há muito*” (Oliveira,ibidem: 61). Com o desenvolvimento econômico e social, iniciado com a *revolução industrial* e consolidado no século XX, a leitura e a escrita passam a ser consideradas habilidades imprescindíveis para a inserção do cidadão na sociedade:

*A grande implicação social da atividade de leitura fez, então, a escola e o ensino assumirem uma responsabilidade maior que o próprio processo de alfabetização: ela deve voltar-se para a formação dos hábitos e atitudes de leitura de seus alunos (Oliveira, 1996:62).*

Os professores se deparam, entretanto, com uma franca resistência dos alunos em relação à leitura. Na busca de respostas para essa resistência, Oliveira aponta para uma espécie de *fratura* entre três aspectos da leitura: funcional, lazer e crescimento pessoal. Esses aspectos, todavia, se manifestam integrados na diacronia da aprendizagem. O leitor incipiente sente prazer quando põe em prática as habilidades de leitura recém aprendidas. Superadas as fases iniciais da aprendizagem, o leitor se lança em busca de novas informações, utilizando a leitura, agora consolidada, para a formação de uma filosofia de vida e para uma melhor compreensão do mundo. A leitura serve, também, para reviver, nos textos lidos, episódios passados ou imaginar situações futuras, enriquecendo o universo imaginário pessoal.

Em função dos motivos do leitor, podem ser descritos quatro tipos de leitura: *leitura de informação, leitura de fuga, leitura literária e leitura*

*cognitiva*. A leitura de informação busca fornecer conhecimentos ao leitor no sentido de orientar sua vida pessoal no mundo e obter satisfações pessoais. Denomina-se leitura de fuga, segundo tipo, àquela atividade através da qual o leitor foge do tédio que a realidade lhe apresenta e busca refúgio nos livros, atitude muito freqüente em leitores jovens. O terceiro tipo se chama leitura literária, porque tem uma função estética, aprimorando os recursos estilísticos do leitor. E, finalmente, há um quarto tipo, leitura cognitiva, voltada para a compreensão de si mesmo, dos outros e do mundo; exige o senso crítico do leitor.

As funções da leitura, na vida das pessoas, sofrem mudanças, de acordo com o desenvolvimento psicológico: quando crianças, buscam a auto-satisfação, segue-se um período de curiosidade e, por fim, quando adultos, as pessoas buscam, na leitura, uma força motivacional para a consolidação de sua personalidade. Baseada nos resultados de pesquisas, Oliveira (ibidem) levanta algumas hipóteses acerca das motivações que orientam a leitura dos estudantes universitários. Os resultados das pesquisas evidenciam o predomínio das funções *aprendizagem* e *utilidade*,<sup>5</sup> o que está de acordo com a fase de desenvolvimento dos sujeitos. Aprofundando a análise dos resultados, observa-se que a categoria *utilidade* direciona-se para a *aprendizagem acadêmica*, pois as opções de leitura se restringem aos livros de estudo indicados pelos professores.

Nossa autora termina seu estudo traçando algumas considerações acerca do papel do professor nas funções que a leitura assume no ensino superior. Em primeiro lugar, recomenda-se que o professor conheça as preferências de leitura em cada faixa etária e níveis socio-econômicos, bem como reconhecer as preferências do leitor, decorrentes do estilo de vida e do ambiente familiar. Nesse sentido, a autora

sinaliza a necessidade de focalizar a formação leitora do próprio professor, além de pensar o processo de ensino-aprendizagem. Uma outra sugestão importante, para o resgate da leitura no processo de aprendizagem, diz respeito à integração da biblioteca e dos bibliotecários às atividades didáticas de sala de aula. A aproximação “biblioteca - sala de aula” permite uma possibilidade maior de leituras em relação aos assuntos propostos para estudo:

*Esta proximidade com os temas escolhidos possibilita ao professor desenvolver um processo de discussão sobre os pontos importantes do texto, acompanhando a interpretação oferecida, avaliando o nível de compreensão e a extensão da integração do leitor com o autor e com o texto.* (Oliveira, 1996:68)

Finda, o artigo consultado, recomendando o apoio à leitura para que o estudante universitário expendea seus hábitos de leitura, que iniciando-se pelo livro de texto, possa atingir maior flexibilidade até atender aos interesses do desenvolvimento pessoal, profissional e social.

## 2. ASPECTOS COGNITIVOS DA LEITURA

As três últimas décadas forneceram literatura abundante sobre a leitura, seu funcionamento e suas dificuldades (Fayol, 1992). A Psicologia Cognitiva aproximou-se da leitura para compreender “a máquina de ler”, isto é, o que acontece na cabeça do leitor, quando ele decifra um texto. Com esse intuito, apareceram alguns modelos cognitivos, que tentam compreender os processos mentais através dos quais o leitor decodifica e compreende um texto. Existem vários modelos, surgidos durante os últimos vinte e

Greaney (1990, apud Oliveira, 1996)) identificou dez funções para a leitura: (1) **aprendizagem**- voltada para a ampliação e desenvolvimento do conhecimento; ex. leio porque me ajuda a aprender algo novo. (2) **lazer** – quando a leitura é feita por ser divertida e interessante; ex. leio porque é interessante e me faz feliz. (3) **fuga**- é a leitura feita para esquecer aborrecimentos; ex. leio porque sinto solidão. (4) **estímulo**- quando a leitura favorece a imaginação, a fantasia; ex. leio para pôr pensamentos na minha cabeça. (5) **preencher o tempo**- é a leitura por falta de outra atividade; ex. leio para matar o tempo. (6) **alvos sociais definidos**- quando a leitura se volta para a satisfação das necessidades pessoais e sociais; ex. leio porque me ajudará a ter um bom trabalho. (7) **moralidade**- é a leitura que atende à formação moral e ética; ex. leio para saber mais sobre a minha religião. (8) **auto-respeito**- quando a leitura se volta para a auto-realização; ex. leio para me tornar importante. (9) **flexibilidade**- quando a leitura é priorizada entre outras formas de lazer; ex. leio quando não há nada excitante na TV. (10) **utilidade**- a leitura é utilizada para o aprimoramento da linguagem oral e escrita; ex. leio porque me ajuda com os trabalhos que irei realizar.

cinco anos: os modelos de Goodman (1967, apud Fayol et alii, 1992) e de Forster (1976, apud Fayol et alii, 1992), que focalizam a direção do fluxo da informação dentro do sistema de processamento; o modelo de Laberge e Samuel (1974, apud Fayol, 1992) preocupa-se com a automatização de certos processos de leitura; o modelo de Rumelhart (1977, apud Fayol, 1992) estuda como as diversas fontes de informação interagem no final do processo de leitura; e, finalmente, o modelo de Just e Carpenter (1980, apud Fayol, 1992) tenta dar conta dos tempos de fixação dos olhos durante a leitura.

A aproximação cognitiva dos processos de leitura pode ser feita a partir de dois aspectos, diferentes, mas complementares: o aspecto funcional e o aspecto estrutural. Este artigo, porém, tratará apenas de dois modelos funcionais - que descrevem o *fluxo da informação*: *bottom-up* (ascendente) (Forster) ou *top-down* (descendente) (Goodman) e um estrutural.

## 2.1 Modelos cognitivos funcionais

O modelo de Goodman -dedução- começa seu percurso cognitivo com conceitos gerais, já instalados na mente, e incorpora dados novos fornecidos pela percepção. O modelo ascendente de Forster, ao contrário, inicia sua caminhada a partir dos dados fornecidos pelos sentidos, que vão se organizando na mente do leitor. Como se mostrará mais adiante, o modelo semântico de leitura ascendente começa na decodificação das letras até obter o sentido da frase e o descendente percorre o caminho inverso, primeiro busca o sentido da palavra, para depois analisá-la fonológica, sintática e semanticamente.

A primeira operação realizada pelo leitor, segundo o modelo descendente de Goodman (1967), consiste na junção dos *índices perceptivos impressos* (letras) e um *índice não sensível* (conceitos). As palavras - unidade menor neste modelo- que já habitam na mente do leitor propiciam operações de *retroação* ou de *antecipação* sobre os índices sensíveis, antecipando o *sentido* das palavras. Segue-se, à primeira etapa, uma outra fase onde a informação *construída* - pois é formada de aspectos sensíveis [percepção] e de aspectos mentais [conceitos] - deve ser comparada com a *predição do leitor*, retroação que nasce de três sistemas de informação: o grafofônico, o sintático e o semântico. A partir do confronto realizado entre a percepção e o conceito, o que constitui a terceira fase, a nova informação será integrada no significado do texto. A sequência proposta pelo modelo descendente -*top-down*- pode ser representada pelo diagrama seguinte:

A pessoa que recebe, por exemplo, um cartão de aniversário, está mais inclinada, segundo o modelo *top-down* ao ler a palavra *felicidades* como uma unidade semântica de comemoração, do que a decompô-la em suas parte fonológicas abstratas: fe-li-ci-da-des.

O objetivo principal deste modelo visa a construção do sentido das palavras, no processo da transcodificação grafofônica, pois Goodman estava convencido que o mecanismo básico da leitura era buscar o sentido dos textos - *adivinhação* -, mas a partir de um contexto onde aqueles se inserem. Somente após essa *tomada de consciência* do sentido das palavras é que a informação perceptiva, impressa no suporte da leitura [ex. cartão postal], confirmará a hipótese do leitor:

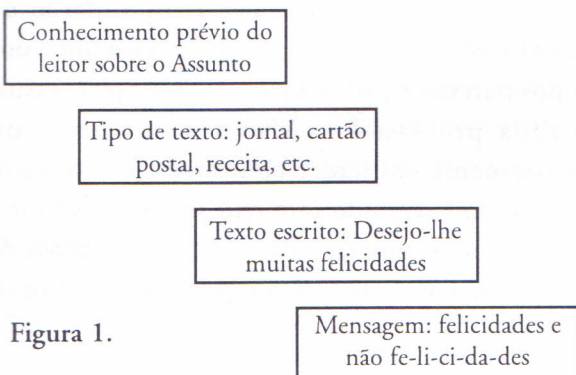
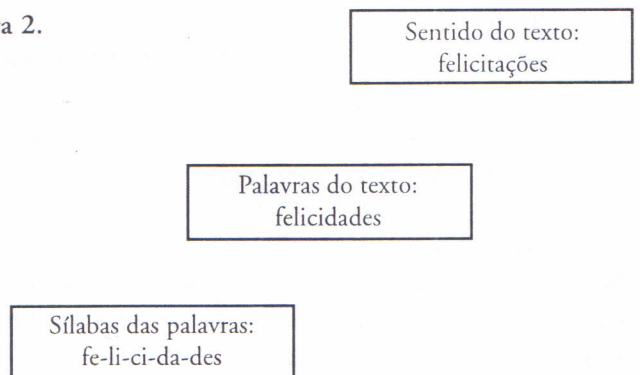


Figura 1.

Figura 2.



...somente em um segundo momento é que a informação visual, percebida na página, poderá confirmar as hipóteses do leitor...Desse ponto de vista, este modelo poderá ilustrar a noção do modelo top-down [descendente], pois o essencial da atividade da leitura consiste em perceber o que está escrito no texto. (Zagar,1992:19).

No modelo semântico ascendente, bottom-up, proposto por Forster (1976), a informação caminha de baixo para cima, seguindo uma via unidirecional e direta, que começa com a análise das percepções [sílabas] e se propaga até o processamento mental dos estímulos sensíveis [sentido]. A unidade menor de análise, neste modelo está composta pela sílaba, e sua via pode ser representada pelo diagrama proposto a seguir:

No modelo ascendente, a informação é orientada por dados, - daí a denominação também recebida data-driven- e não pelo sentido das palavras, como no modelo descendente.

Mas essa distinção entre os dois sentido do fluxo semântico da informação nem sempre pode ser feita com tanta nitidez, pois a informação inicial, obtida pelo sistema periférico -percepções- deve seguir um caminho ascendente até adquirir um processamento mental mais elaborado?. Uma outra questão que se interpõe entre os dois modelos é a seguinte: Há dois tipos de processadores, um para as informações sensíveis [percepções] e outro para as informações de *alto nível* [sentido ou informações contextuais] ou há, apenas um modelo de processamento, onde acontece a interação entre informações de diversas procedência? Cada vez mais a visões integradoras estão assumindo um lugar de destaque, em detrimento das visões ascendente ou descendente.

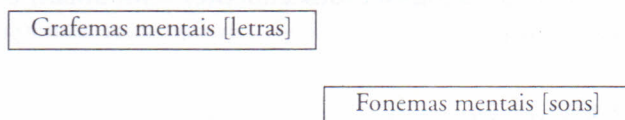
## 2.2 Modelo cognitivo estrutural

Após esta breve introdução acerca dos *aspectos funcionais* do processamento da leitura, passarei a tratar de seus *aspectos estruturais*. Nesse sentido, um modelo cognitivo de leitura: ...

... pode ser concebido como uma sucessão de etapas de processamento e apresentado como um organograma de análise informática ou ainda, como um conjunto de 'caixas' e de 'setas'; as 'caixas' representam os lugares de estocagem ou etapas de transformação da informação e as 'setas' [representam] as vias de circulação da informação. (Zagar,1992:15-16).

Abordar o ato de leitura pelo aspecto estrutural, significa qualificar cada transformação que a informação sofre na passagem de um 'caixa' para outra. A transformação grafofonética constitui um bom exemplo dessa transformação estrutural pela qual passa a informação gráfica inicial, no ato da leitura:

Figura 3.



Mas como circula a informação entre os processadores da leitura? Segundo Zagar (1976) a comunicação segue dois princípios gerais: a) Pode seguir uma via estrita de passagem de um processador a outro, funcionamento em série; mas, também, b) a informação pode chegar a vários processadores simultaneamente, e, nesse caso, chama-se processamento paralelo.

No primeiro modelo, em série, a informação chegada ao processador P1 só passará para o processador P2 quando o processamento em P1 tenha sido concluído. Desse modelo de processamento decorre uma propriedade: Há um tempo total de processamento da informação na leitura (T processamento), que equivale à soma dos tempos parciais ( $t_{p1} + t_{p2} + t_{p3} + t_{pn}$ ), gastos em cada processador. Mas a propriedade do processamento em série é contestada pelo modelo paralelo, pois segundo este não se pode atribuir a um dos processadores - P1 ou P2- " a origem de uma eventual sobrecarga temporal (Zagar, 1976:17).

### 3. ASPECTOS METACOGNITIVOS DA LEITURA

#### 3.1. Metacognição: um olhar histórico e conceitual.

Tornou-se evidente, durante as últimas décadas, o interesse que a palavra *metacognição* despertou entre os psicólogos cognitivos e educadores. Lançando-se uma olhada retrospectiva, aparece, como primeira manifestação metacognitiva, a clássica monografia de Kruetzer, Leonard e Flavell (1975, apud Forrest-Pressley & Gary Waller, 1984) sobre o que as crianças sabem a respeito da sua própria memória. Algum tempo depois, Brown (1978) apresentou um estudo sobre conhecer o próprio ato de conhecer e seu processo “*conhecer, conhecer sobre o conhecer e conhecer como se conhece*”<sup>6</sup> (apud Forrest-Pressley & Gary Waller, 1984:preface). Mas esses autores, certamente, vislumbraram na noção de *metaplans* de Miller, Galanter e Pribam a riqueza do olhar *meta*,<sup>7</sup> isto é, “de fora”, para estudar os processos cognitivos. O sucesso do olhar *de fora* sobre os processos cognitivos levou Th. O. Nelson (1992) a considerar a metacognição como o âmago no processo da leitura – *Core Reading*.

As pesquisas norte-americanas sobre metacognição não esgotam, todavia, o interesse pelo assunto, pois encontram-se referências ao tema em publicações europeias recentes (Noël, 1991; Martin e Marchesi, 1995). Bernadette Noël pergunta-se, buscando o conceito do termo *metacognição*, como um aluno conhece se compreendeu o conteúdo de um texto. Embora haja uma abundante literatura sobre os processos cognitivos, falta explorar um aspecto importante dos mesmos: *a regulação que o sujeito cognoscente tem de seus próprios processos cognitivos*. A regulação comporta, basicamente, a reflexão sobre a atividade mental e, através dessa compreensão, o sujeito transforma suas ações mentais em operações formais.

Controlar uma operação mental e seus produtos, através da compreensão do processo e da reflexão que o conduz, constitui uma capacidade metacognitiva. Entretanto, esta palavra tornou-se ambígua e, por isso, convém esclarecer seu(s) significado(s). A origem do termo *metacognição* se remonta a J. Flavell (1976/1977), quando propôs a seguinte definição:

*“A metacognição se refere ao conhecimento que a pessoa tem de seus próprios processos cognitivos, de seu produto e de tudo o que lhe diz respeito, por exemplo, as propriedades necessárias para a aprendizagem da informação ou dos dados...A metacognição se refere, também, a outras coisas, à avaliação ativa, à regulação e à organização dos processos em função dos objetos cognitivos ou dos dados sobre os quais se apoiam, habitualmente para obter uma finalidade ou um objeto concreto”.*(Flavell, 1976:232, apud Noël, 1991:7)

Convém, todavia, desmembrar esta longa definição dada por Flavell, para sua melhor compreensão. Chama a atenção do leitor, em primeiro lugar, que a metacognição implica um conhecimento dos próprios processos cognitivos e **de seus resultados**. O sujeito cognoscente sabe como ele realiza seus atos de leitura; se utiliza o modelo ascendente - *bottom-up* - ou descendente - *top-down*; sabe quais os resultados obtidos com o uso desses processos, por exemplo compreende o texto todo, só uma parte, qual a parte que não entendeu, etc.

Um outro aspecto da metacognição, implicado na definição acima apresentada, se refere ao conhecimento que o sujeito tem das propriedades metacognitivas em relação à aprendizagem, por exemplo, sabe que a compreensão do texto melhora quando o divide em partes temáticas.

E, finalmente, a metacognição abrange, também, a regulação dos processos cognitivos, isto é, a possibilidade de monitorá-lo e modificá-lo de acordo com a tarefa a ser realizada, por exemplo a leitura de um texto científico requer estratégias diferentes da leitura de um anúncio. Os processos metacognitivos comportam, pois duas dimensões, interligadas mas diferentes:

<sup>6</sup> “knowing, knowing about knowing and knowing how to know

<sup>7</sup> O termo grego *meta* significa fora, além de, ex. meta-física = aquilo que está além da física.

*Os resultados sobre a metacognição têm demonstrado que, sob este conceito, encontram-se escondidas duas áreas diferentes de investigação: o conhecimento dos próprios processos cognitivos e a regulação do conhecimento... Ambas as dimensões estão estreitamente relacionadas, embora apresentem perfis evolutivos diferentes e uma influência desigual nas aprendizagens dos alunos com algum tipo de deficiência intelectual. (Martín e Marchesi, apud. Coll, Palacios e Marchesi, 1995:27).*

Em estudos mais recentes, Flavell (1992) apresenta a metacognição como uma forma de conhecimento mais aprimorada, com escassa presença em crianças. O que fazer, então, para que as crianças avancem na direção do modelo cognitivo adulto —a metacognição—? O nosso autor propõe-se a encontrar as repostas imaginado o modelo de monitoramento cognitivo como um conjunto de “ações e interações que ocorrem entre quatro classes de fenômenos: a) conhecimento metacognitivo, b) experiências metacognitivas, c) metas e tarefas, e, d) ações e estratégias”. (Flavell, apud Nelson, 1992:4).

Em relação ao conhecimento meta-cognitivo, que diz respeito ao conhecimento que se tem dos fatores que afetem o curso ou resultado de um ato cognitivo, nosso autor enumera três categorias importantes: a *pessoa*, a *tarefa* e as *estratégias*.

Quanto à primeira categoria, Flavell sinaliza que é importante levar em consideração o que a *pessoa* acredita sobre suas habilidades enquanto processador cognitivo, por exemplo, “*you believe that you learn more from listening than from reading; that one of your friends is more sensitive to social problems than another*” (Ibidem:4). Em relação à segunda categoria, - a *tarefa* -, certas informações podem ajudar na execução da mesma, tais como saber que umas tarefas são mais difíceis do que outras, “*for example, it is easier to remember the essence of a story than its exact wording*” (ibidem:5). Finalizando o conhecimento metacognitivo, o nosso autor fala da categoria *estratégias*, que representam o caminho mais oportuno para conseguir resolver a tarefa cognitiva, “*for example, a child should be encouraged to take a good path to learn and retain a large part of the*

*information consists in paying special attention to essential points and trying to repeat—los para si mesmo com suas próprias palavras*”. (ibidem:5).

Falando das experiências metacognitivas, nosso autor diz que: “...*são certas experiências cognitivas ou afetivas que acompanham e pertencem a alguma atividade intelectual*” (ibid:4) e como exemplo cita a percepção repentina que o leitor tem, quando não entende alguma parte do texto lido. As experiências metacognitivas ocorrem, geralmente, em situações que exigem alto nível de cuidados intelectuais e atenção redobrada, como por exemplo nas tarefas acadêmicas que demandam determinado tipo de pensamento (ex. elaboração de um projeto científico), também, aparecem quando a pessoa deve enfrentar situações novas ou assumir papéis desconhecidos.

As experiências metacognitivas influenciam tanto as metas/tarefas (aspectos experiencial/cognitivo, respectivamente), como as estratégias. A importância das experiências metacognitivas se revela nos efeitos que elas produzem em relação às metas traçadas ou as tarefas cognitivas estipuladas; pois elas podem conduzir o sujeito cognoscente a abandonar ou a revisar as metas. Mas as experiências metacognitivas podem, também, ativar estratégias diferentes para conseguir atingir dois tipos de metas: *cognitivas ou metacognitivas*. Para melhor explicar a diferença entre os dois tipos de estratégias, servime-ei de exemplos. Suponhamos que um estudante (experiência metacognitiva) percebe que não conhece bem o conteúdo para passar na prova; então, ele senta e estuda-o (estratégia cognitiva). Como se pode observar, a estratégia metacognitiva (percepção de não dominar o conteúdo) conduziu a uma experiência cognitiva (estudar mais), o que se constitui como uma estratégia adequada para adquirir conhecimento, isto é, uma estratégia cognitiva.

Mas Flavell fala, também, de um segundo processo onde a experiência metacognitiva contribui para a construção de estratégias metacognitivas. Isso acontece quando uma pessoa percebe que domina bem o conteúdo da prova (experiência metacognitiva), mas para não perder os conhecimentos adquiridos, faz perguntas a si mesmo sobre o assunto e constata a qualidade de



suas respostas (conhece o que sabe e o que não sabe), isto representa uma estratégia metacognitiva. As estratégias cognitivas são usadas para realizar progressos cognitivos – dominar melhor um conteúdo; e as estratégias metacognitivas para monitorá-los.

Nosso autor está convicto que o *conhecimento metacognitivo e as experiências metacognitivas* são duas espécies diferentes quanto ao conteúdo e à função, mas não diferem em relação à forma e à finalidade:

*Assim, o conhecimento metacognitivo e as experiências metacognitivas formam espaços entrelaçados (overlapping): algumas experiências metacognitivas têm o conhecimento como seu conteúdo e outras não, alguns conhecimentos metacognitivos podem tornar-se conscientes e abranger experiências metacognitivas e outro não. (Ibidem:6)*

### 3.2. Estratégias para desenvolver a compreensão de textos na universidade.

Alguns autores (Oliveira, 1996; Kopcke Filho, 1997; Alencar, 1997) vêm pesquisando o tema da leitura no contexto universitário, apresentado-a, em primeiro lugar, como um instrumento metodológico para a educação, pois a aprendizagem de novos conteúdos transmite-se através de textos escritos e, em segundo lugar, como um meio de estimulação do pensamento. Mas Kopcke vai mais longe, afirmando que a leitura, enquanto elemento fundamental na metodologia da educação, é formar leitores críticos e conscientes. Observa-se, entretanto, que algumas mudanças nos sistemas educacionais brasileiros provocaram retrocessos no desenvolvimento das habilidades necessárias à obtenção de bons resultados na educação; dentre as habilidades prejudicadas está a leitura de qualidade.

Um outro problema levantado por Witter, Egypto, Mariani, (apud Kocke Filho, 1997), em relação ao potencial da leitura, se refere à defasagem entre as pesquisas sobre leitura e a prática da mesma, em sala de aula. Esse hiato entre teoria e prática, em relação à leitura, estende-se até o ensino superior, apesar do empenho acadêmico em unir teoria e prática. Esses pesquisadores têm em comum o esforço para encontrar as causas dessa lacuna.

Constatam as pesquisas, todavia, que a oposição entre ciência e ensino tem a ver com a *ineficiência dos cursos de formação de professores*, com a *inacessibilidade a materiais de informação científica*, e com o *desconhecimento dos requisitos da investigação empírica*. Pois o alcance dos estudos científicos fica restrito ao *espaço* das bibliotecas universitárias, seus temas são debatidos, apenas, em *encontros acadêmicos*, entre os próprios pesquisadores e seu conteúdo não alcança a *sala de aula*.

Preocupado em encontrar soluções para a dicotomia entre teoria e prática, entre os estudos aprofundados da leitura e sua pouca utilização no meio universitário, Kopcke, lembra, ainda, a *passividade* das bibliotecas na promoção de programas de leitura:

*...quer de enriquecimento, quer de desenvolvimento, quer de remediação. Torna-se, portanto, imprescindível uma atuação conjunta entre bibliotecários e responsáveis pelo ensino para promover avanços nesse setor. (Kopcke, 1997:60).*

Daí recorrer-se, atualmente, à metacognição como categoria que substitua os modelos tradicionais de leitura na universidade, baseados em textos expositivos, trocando-os por *estratégias metacognitivas*, dentre elas serão abordadas três: [AIM], [K-W-L], e [K-W-L- PLUS].

Há, porém, duas questões que merecem ser tratadas antes de proceder-se à explanação de cada uma das estratégias acima enunciadas. Essas questões dizem respeito ao ensino das estratégias para a compreensão da leitura:

- a) *A compreensão de textos pode ser ensinada?*
- b) *As técnicas usadas pelo professor para orientar a compreensão de textos, oferece ao aluno estratégias para uma leitura independente?*

Em outras palavras, acrescentar, após a leitura de um texto, uma série de perguntas sobre o conteúdo do mesmo, é promover estratégias metacognitivas para a compreensão da leitura? As fontes aqui consultadas mostram que o conhecimento metacognitivo implica em processos bem mais complexos que um mero questionamento ao aluno, tais como: a) o conhecimento acerca da cognição própria, b) o autocontrole dessa cognição, isto é, o conhecimento que o leitor possui de seus

recursos cognitivos e o uso de diferentes estratégias de leitura de acordo com a modalidade do texto. As habilidades metacognitivas da leitura dão ao leitor o *monitoramento* da ação, o que significa dizer que ele (leitor) pode orientar-se, rever e avaliar as estratégias utilizadas para a compreensão do texto.

### 3.2.1- Author's Intended Message (AIM)

Esta estratégia metacognitiva de leitura foi proposta por Jacobowitz (1990, apud Kopcke, 1997). A autora observou que a deficiência na leitura dos alunos universitários devia-se às práticas defeituosas de ensino nas etapas anteriores. Essas práticas apoiam-se na concepção tradicional, que defende que a idéia principal do texto é inerente ao próprio texto e pode ser encontrado reunindo partes específicas dos parágrafos do mesmo. Isso significa, certamente, transformar o leitor em receptor de conhecimentos que estão impressos no texto lido. Jacobowitz constatou, entretanto, que pesquisas recentes na área apontam na direção oposta, isto é, a *descoberta* da idéia principal do texto resulta de um processo

*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. (Kopcke, 1997:62).*

Segundo essa nova estratégia, as práticas de leitura superam os dois pólos de um continuum; de um lado, o aspecto subjetivo do leitor e, de outro, o aspecto objetivante do texto. Antes pelo contrário, o leitor competente exhibe, segundo as pesquisas recentes, destrezas tais como: a) interação leitor-texto, cotejando os conhecimentos prévios do leitor com os novos que aparecem no texto; b) uso de palavras-chaves ou frases que resumam a intenção do autor; c) síntese, numa frase, do conteúdo principal da matéria; d) uso de estratégias para a compreensão do texto.

Jacobowitz desenvolveu e testou a estratégia AIM tendo como objetivo geral a capacitação dos

leitores, que ao lerem um texto, tornassem a leitura significativa e independente; e, traçou como objetivos específicos, o desenvolvimento de habilidades, tanto antes, durante, quanto após a leitura.

**Antes da leitura-** A estratégia AIM propõe que o leitor se questione acerca de seus objetivos, antes de iniciar o ato de leitura e ativar os conhecimentos prévios que tenha sobre o assunto, tais como: *Qual é o assunto? Que conhecimentos tem sobre o mesmo? Tem alguma opinião formada a respeito do tema? O que espera descobrir no texto?* Além do texto, o leitor, antes de debruçar-se sobre o mesmo, deve também, perguntar-se sobre quem é o autor, que outros textos dele já leu, se possui alguma informação acerca desse autor que possa auxiliar na compreensão da leitura.

**Durante a leitura-** Acompanhando o texto, surgem outras questões a serem respondidas, algumas em relação ao texto: *O autor fez uma introdução, apresentando os pontos mais importantes do texto? É possível realizar uma paráfrase da introdução? O autor forneceu algumas conclusões, que permitam dizer o que ele pretendeu com a menagem?* Mas há também questões que devem ser levantadas em relação ao leitor: *Este fixa sua atenção em frases ou palavras que denotam um modelo especial de leitura pessoal (comparação/contraste, causal/efeito)? Ele capaz de construir a idéia principal que reflete a estrutura do texto?*

**Depois da leitura-** Após a leitura, convém responder algumas questões, tais como: *Qual foi, na opinião do leitor, a intenção do autor do texto? Essa intenção correspondeu à expectativa antes da leitura? Há correspondência entre os conhecimentos que o leitor tinha sobre o assunto e o conteúdo do texto? O leitor concorda com as opiniões do autor? Respondeu todas suas perguntas, se não, o que fazer, ler o texto novamente, buscar outra fonte, discutir com outras pessoas?*

### 3.2.2- A estratégia K-W-L

Esta estratégia metacognitiva de leitura foi divulgada por Ogle (1986, apud Kopcke, 1997) e tem como objetivo desenvolver a leitura de textos teóricos, tomando como base o conhecimento

prévio do aluno sobre o assunto. Portanto, esta estratégia pressupõe que o *ato de ler* será sempre um ato de interpretar o que se lê e o que se aprende com a leitura. O procedimento se assemelha ao *AIM*, pois pressupõe também três momentos diferentes e seqüenciados.

**Antes da leitura-** A fase K (What I Know?)<sup>8</sup> se caracteriza pela atividade conhecida como *tempestade cerebral (brainstorming)*, onde o professor estimula a mente dos alunos a fim de extrair informações que possuem sobre um determinado conceito-chave do texto. A estimulação deverá ser enriquecida com um debate sobre os conhecimentos surgidos durante a tempestade cerebral. Esta fase abrange duas etapas: *uma verbal*, onde os alunos vão falando palavras e idéias que lhes vêm à memória e *outra escrita*, pois os alunos anotam questões que lhes sejam importantes. Para estimular a tempestade cerebral, o professor pode utilizar-se de perguntas como estas: *O que é X? Como você aprendeu isso? Como você pode provar o que disse?* A função de tais perguntas é, segundo Ogle, produzir um acervo de conhecimentos a respeito do assunto, mas também aparecerão aspectos desconhecidos sobre o mesmo. A categorização das informações, surgidas durante a tempestade cerebral, compõe o segundo momento da fase K, onde o professor incentiva os leitores a agrupá-las em campos semânticos semelhantes.

**Durante a leitura-** A fase W (What I want to know?)<sup>9</sup> Esta fase busca o confronto entre as informações a respeito do assunto, surgidas durante a fase K. Cabe ao professor orientar o debate entre os alunos, estimulando a solução dos impasses através do texto em questão. Essa atividade exige dos alunos a recorrência à leitura proposta, monitorando as aprendizagens.

**Após a leitura-** A terceira fase L (What I learned)<sup>10</sup> completa esta estratégia metacognitiva, incentivando os leitores a escreverem e discutirem o que aprenderam com essa atividade. Cabe, entretanto, considerar se as questões levantadas na fase W foram respondidas a partir do texto. Caso tenha ocorrido uma fuga ao texto, o professor deverá sugerir novas leituras, para que as respostas às questões da fase W não sejam subjetivas, mas apoiadas no texto proposto. Com esta estratégia, preserva-se a independência do leitor quanto à finalidade da leitura, pois cada um levanta suas

próprias questões (fase W) em relação à leitura do texto. Enquanto no modelo tradicional de leitura, o objetivo do professor é que *todos* os alunos *encontrem* a idéia central do texto, a metacognição transforma o *texto* em *meio* e o *leitor* em *fim*. A metacognição preocupa-se com a independência do leitor e o monitoramento de seus recursos cognitivos de leitura.

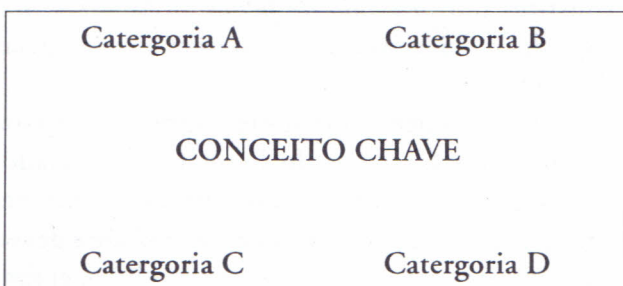
Kopcke apresenta mais uma estratégia metacognitiva de leitura, denominada *K-W-L PLUS*, atribuída a Carr e Ogle (1987, apud Kopcke, 1997). Esta estratégia caracteriza-se por ser uma complementação da anterior, daí o PLUS (algo mais). Mas o que acrescenta, exatamente? A resposta é um *mapa* do texto e um *resumo* do mesmo. O mapa consiste numa espécie de diagrama contendo uma idéia ou um conceito-chave do texto, que aglutina em torno de si outras informações significativas, distribuídas pelo texto, informações essas que representam as categorias da estratégias K-W-L. O autor apresenta um modelo adaptado de mapa.

Como pode observa-se, o mapa representa a organização e a integração de idéias importantes que surgiram durante a leitura, e, a partir do mapa, o leitor estará em condições de fazer o *resumo* do texto. Pois o conceito-chave serve de título e a descrição das categorias formam o corpo do resumo. As três estratégias metacognitivas, aqui descritas, mostram aspectos semelhantes e muito preciosos para a formação de leitores, a saber:

a) O reconhecimento do conhecimento prévio do leitor em relação ao conteúdo do texto. A partir desse preâmbulo, se estabelece um diálogo cognitivo e afetivo entre o leitor e o texto.

b) O papel ativo que o leitor assume nas estratégias metacognitivas, saindo da postura passiva da visão tradicional, onde o texto se sobrepõe ao leitor.

Figura 4.



c) A busca de relações entre o texto e seu contexto, superando a mera coleta de informações estanques, contidas no texto. O texto (in)forma o leitor e o leitor (in)forma o texto e essa interação (trans)forma o ato de ler.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de ter buscado, em fontes consistentes, a fundamentação teórica acerca das dimensões metacognitivas da leitura, torna-se necessário concluir este artigo tecendo algumas considerações didático-pedagógicas. O fenômeno da multirrepetência no ensino superior pode ser minimizado, pelo menos nas áreas das ciências humanas, se forem adotadas algumas medidas pedagógicas apoiadas em aspectos metacognitivos da leitura. Resumi-las-ei a três: a) substituição da cultura da xerox; b) apropriação dos modelos construtivistas de ensino e, c) leitura renovada de textos.

*Substituição da cultura da xerox.* - O que se observa, com frequência, na prática didática da universidade é a proliferação da *cultura da xerox*. É bem verdade, todavia, que essa prática não pode ser debelada do universo acadêmico universitário apenas com medidas educativas. Determinantes econômicos - preço dos livros, dificuldades para adquirir os mesmos, acervos bibliográficos desatualizados e exânicos, etc. - contribuem para essa prática. Mas uma reflexão acurada sobre a reprodução xerográfica mostra que alguns professores oferecem a seus alunos *pedaços* de um sistema escrito. Quando o autor se propõe a escrever um tema, fá-lo seguindo um projeto, no qual as partes não são apenas pedaços, mas *unidades* integrantes do todo. Ora, o acervo escrito, no qual nossos alunos buscam os conhecimentos pertinentes à área da sua formação, geralmente, constitui um *acúmulo de folhas* - às vezes mal copiadas e ilegíveis- que não trazem as referências donde foram extraídas.

O pensamento do autor(es), sistemático na sua origem, pois faz parte do livro, fica esfacelado, estrangulado, já que compreender um texto representa conhecer a orientação teórica e epistemológica de seu autor, a intencionalidade ao escrever o livro, enfim,

todas as circunstâncias que o transformam numa aproximação consistente e sistematizada da realidade. Conforme mostram os estudos metacognitivos sobre a leitura, apresentados neste trabalho, o *ato de ler* não se resume à decodificação do texto, embora a via indireta fonológica seja necessária. Mas, em se tratando da universidade, onde se pressupõe o *alfabetismo* como solo necessário para o trabalho acadêmico, a pergunta não é se os alunos decodificam as leituras, mas se eles *interagem* com elas. Confundir *conteúdo* e *sentido* de um texto pode atrofiar seriamente o alcance teórico e prático do mesmo; portanto, penso que não basta apresentar aos alunos *frações* de um texto, mediadas pela xerox.

*Os métodos de ensino.* - É curioso observar, nesse sentido, que o significant *xerox*, patrimônio de um empreendimento grafotécnico, tenha se tornado a palavra através da qual se nomeiam as fontes de estudo na universidade, substituindo os livros, as coleções, as enciclopédias, etc. Como se pode dialogar com uma escrita apócrifa? Se não se conhece seu autor e o contexto onde nasceu um texto, fica faltando a mediação para o diálogo entre o leitor e o autor. Mas será que isso importa para alguns professores e para os alunos, quando o objetivo é, muitas vezes, captar e capturar o conteúdo do texto. Essas indagações, nascidas e apoiadas em observações que a prática didática mostra, levam a repensar os modelos de ensino.

A pedagogia diretiva incentiva a leitura decifradora e captora de sentidos, pois entende que os conhecimentos formam um *acervo de informações, acumuladas ao longo do tempo, de difícil compreensão para os alunos*. Entre esse acervo, distante e difícil - as fontes primárias de leitura- e os alunos se interpõe a figura do professor, que tem como missão precípua *ler as fontes primárias e explicar se conteúdo* - a *palavra* substitui a *leitura* - aos (a)lunos, isto é, não iluminados. Como pode observar-se, nesse modelo de ensino, a leitura assume uma função secundária: complementar as informações dadas pelo professor, fonte principal do conhecimento.

A pedagogia não diretiva, por sua vez, entende que os processos didáticos de ensino seguem o *fluxo natural da razão humana, que busca por si mesma o conhecimento*. Dessa feita, o interesse genuíno da mente humana levará os alunos a buscarem conhecimentos na

fontes primárias, pois ler é uma tendência natural porque parte das funções de fuga e literária da leitura. Mas a prática em sala de aula desmente essa visão ingênua! Esse modelo privilegia a indicação de farta bibliografia, sem a mediação do professor.

Mas, há uma terceira via, construtivista, onde interagem o leitor e o autor, traçando uma ponte interativa. Ler, nessa terceira via, significa compreender o sentido do texto, a partir do diálogo com seu autor; diálogo esse que emerge a partir de *estratégias metacognitivas*, como vimos acima. Portanto, ler um texto em sala de aula significa preenchê-lo com as circunstâncias de sua confecção, a intencionalidade do autor ao escrevê-lo, com a comparação com outros textos que tratem do mesmo assunto, etc.

*A leitura renovada de textos* - Como a universidade ataca o carcoma das reprovações? A resposta está na *repetição* de...disciplinas, conteúdos, horários, professores...e textos. Ora, na abordagem tradicional da leitura, os alunos multirrepetentes se deparam que devem recomeçar tudo de novo, um eterno começar. Novamente estão a buscar o *conteúdo do texto*, que já conhecem, conteúdo imutável e eterno. Mas uma abordagem da leitura enquanto *diálogo entre leitor e autor*, proposta pelas estratégias metacognitivas, apresenta<sup>11</sup> o mesmo texto, mas a cada aproximação metacognitiva em sala de aula, aparecerão novos aspectos. O texto permanece, mas os contextos mudam a cada semestre: uma nova turma, novos conhecimentos para estabelecer um outro diálogo com o autor do mesmo texto. Autor e texto são os mesmos, mas seus interlocutores mudam, é daí que nasce a riqueza da leitura.

Espero que este trabalho possa contribuir para a compreensão mais aprofundada do fenômeno da multirrepetência no ensino superior e, dessa feita, atacar sua endemia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DESCHÊNES, A-J. *La lecture: une activité stratégique*. In: LES ENTRETETIEN NATHAN. Paris: Éditions Nathan, 1991.

- FAYOL, M. et alii. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: Presses Universitaires de France, 1992.
- FLAVELL, J. MILLER, P. MILLER. A. *Desenvolvimento cognitivo*. 3º ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.
- FORREST-PRESSLEY, DONNA-LYNN. *Cognition, metacognition and communication*. New York: Springer-Verlag, 1984.
- FOUCAMBERT, J. *Question de Lecture*. Paris: Éditions Retz/AFL, 1989.
- LAJOLO, M. ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- KOPCKE Fº. H. Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na Universidade. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*, Brasília, 1: 2 e 3, 59-66, 1997.
- MALDONADO, Mª. et alii. Análisis multirreferencial del fenómeno de la reprobación en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*, Brasília, 2: 2, 161-174, 1998.
- MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARTÍN, E. MARCHESI, A. Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem. In: COOL, C. PALACIOS, J.
- MARCHESI, A. *Desenvolvimento Psicológico e Educação. Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- NELSON, Th. *Metacognition. Core reading*. Boston: Allyn and Bacon, 1992.
- NÖEL, B. *La métacognition*. Bruxelas: De Boeck-Wesmael, 1991.
- OLIVEIRA, de, Mª. Funções da leitura para estudantes universitários. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*, Brasília, 1: 1, 61-68, 1996.
- SANCHEZ, E. Aprendizagem da leitura e seus problemas. In: COLL, C. PALACIOS, J. MARCHESI, A. *Desenvolvimento Psicológico e Educação. Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

<sup>11</sup> O autor deste artigo entende que os textos devem ser renovados de acordo com os avanços teóricos e práticos do assunto; mas existem textos clássicos que retornam às aulas, porém, em contextos diferentes.