

PROGRAMAS DE REMEDIAÇÃO: UMA ALTERNATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO EM LEITORES ADULTOS

Acácia Aparecida Angeli dos Santos *

Resumo Pesquisas com leitores relutantes têm resultado em propostas concretas de atividades que devem ser especificamente realizadas com o objetivo de recuperar deficiências detectadas, caracterizando assim, os chamados Programas Remediativos de Leitura. Considerando a importância da leitura como instrumental de trabalho do estudante, especialmente do universitário, apresentam-se algumas destas propostas de programas, envolvendo tanto o uso de materiais, como de estratégias instrucionais, visando o desenvolvimento da compreensão em leitura.

Palavras-chaves: Leitor adulto; Compreensão em Leitura; Remediação em Leitura.

Abstract Research studies with reluctant readers have resulted in concrete proposals for activities which should be specifically performed with the objective of recovering the deficits detected, characterizing the so called Reading Remediation Programs. Considering the importance of reading as an instrument of work for the student, specially the university student, some of these program proposals, involving both the use of materials and instructional strategies, are presented aiming at the development of reading comprehension.

Descriptors: Adult Reader; Reading Comprehension; Reading Remediation.

A leitura tem sido explicada de inúmeras maneiras por diferentes autores. No entanto, esses autores, das mais diversas tendências teórico-metodológicas têm assumido um ponto em comum: a importância atribuída à compreensão, que faz com que a leitura seja mais que uma mera atividade mecânica de decodificação de palavras.

Nos últimos vinte anos, têm ocorrido importantes mudanças nas concepções sobre o assunto, que também têm influenciado as práticas educativas decorrentes. A evolução conceitual conduziu a uma visão integradora da leitura e da escrita como processos interrelacionados, que não podem mais ser trabalhados separadamente, mas sim como resultantes da ação do pensamento integrado, que é simultaneamente dinâmico e complexo (Tierney, 1992).

A modificação do enfoque sobre a conexão leitura/escrita tem gerado uma série de estudos teóricos e práticos que apesar de explorarem os efeitos mútuos dessa nova combinação, ainda não produziram resultados suficientes para explicá-la satisfatoriamente (Stotsky, 1983). Assim, a questão necessita ser tratada com especial cuidado para que não se incorra em

erros de simplificação indevida. Como bem lembram Goodman & Goodman (1983), não se pode ignorar o fato de que a demanda de solicitação para leitura ainda é muito maior do que para a escrita, sem contar que as pessoas não necessitam escrever enquanto lêem, mas necessariamente lêem enquanto escrevem.

É indiscutível, entretanto, que cada vez mais o leitor tem sido visto como ativamente engajado numa situação de aprendizagem, na medida em que, frente ao texto, a sua compreensão é resultante de um processo de pensamento que inclui a reconstrução do significado expresso pelo escritor. Dessa forma, a visão contemporânea da aquisição de leitura/escrita tem incorporado a visão contemporânea de aquisição do conhecimento (Pugh & Pawan, 1992).

Os resultados de pesquisas recentes indicam que também a aquisição do conhecimento acadêmico já está sendo compreendida dentro dessa nova visão. Como afirmam Langer & Applebee (1988), em todas as etapas de escolarização percebe-se uma diminuição dada à quantidade de informação acumulada, a favor

* Professora da Faculdade de Educação da UNICAMP.

de uma valorização muito maior da capacidade de indagação e interpretação diante da realidade.

O mérito cada vez maior atribuído ao desenvolvimento do pensamento crítico, exige do estudante que ascende aos níveis mais altos de escolaridade, especialmente o universitário, que ele seja capaz de utilizar a leitura, não apenas como um meio de descobrir o conhecimento, mas principalmente como ferramenta para manejá-lo: julgando-o, aplicando-o e transformando-o (Bleich, 1987).

Apesar do reconhecimento incontestável da leitura como instrumental de trabalho do estudante, são muitos os estudos que demonstram que um número expressivo de alunos ingressa na Universidade, trazendo como bagagem um sem-número de dificuldades, tanto de linguagem em geral, como também relacionadas aos seus hábitos de leitura e estudo.

A preocupação em avaliar o nível de leitura do estudante que chega à Universidade é antiga e nos Estados Unidos tem determinado a produção de uma grande variedade de testes de leitura para universitários, sendo muitos deles usados em larga escala e vendidos comercialmente.

Após cuidadosa revisão da literatura sobre os testes de leitura para universitários, Flippo *et alii* (1991) concluem que mais e melhores testes são necessários para avaliar a gama de habilidades exigidas de um estudante de 3º grau, especialmente porque a maioria dos testes existentes não considera adequadamente a diversidade de população para a qual está sendo proposto. Assim, muitos desses instrumentos definem e testam a capacidade de ler como um conjunto de habilidades independentes, que não necessariamente representam as habilidades e estratégias mais típicas e requisitadas em determinados cursos universitários.

A avaliação da compreensão de leitura através dos vários instrumentos existentes possibilita que se realize uma estimativa do nível de leitura do aluno e se identifique as dificuldades específicas que ele apresenta. Além

disso, a partir dela, pode-se desenvolver estratégias apropriadas para lidar com as dificuldades detectadas e ajudar o aluno a conhecer suas limitações e perceber o próprio progresso (Johnson *et alii*, 1987).

Admite-se, entretanto, que uma verdadeira avaliação da compreensão de um aluno dificilmente pode ser obtida através de um único instrumento, visto que é importante que ela seja baseada em informações provenientes de várias fontes, para desse modo, poder ser utilizada beneficentemente, favorecendo a superação de suas dificuldades (Schell, 1981).

Chance (1985) considera fundamental que todo aluno seja avaliado numa abordagem diagnóstico-prescritiva, que permita que o seu nível de compreensão seja estabelecido e que a partir dele sejam escolhidos os materiais instrucionais adequados.

O autor afirma também que a aplicação de testes de leitura padronizados além de complicada e onerosa, ainda não avalia a compreensão do conteúdo específico das diferentes disciplinas. Finalmente, o autor sugere que a técnica de Cloze¹ pode ser considerada como um instrumento valioso para a avaliação da compreensão porque não apresenta tais limitações.

Ressaltando a qualidade avaliativa da técnica de Cloze, Osuna (1985) afirma que todo usuário da língua é capaz de integrar a informação impressa que recebe porque as palavras se modificam com o contexto em que se encontram e servem como antecedentes para determinar as subseqüentes. Além disso existem não só regras subjacentes de concordância entre as diferentes categorias gramaticais como um conhecimento e um comportamento gramatical que todo usuário de uma língua possui.

De modo geral a preocupação com a avaliação do nível de leitura tem sido sempre constante. Atualmente, com o crescente avanço tecnológico conquistado pela área de informática, já existem programas que permitem a avaliação diagnóstica computadorizada do nível de leitura (McEneaney, 1992). A literatura a respeito

ainda é muito escassa para que, nesse momento, se possa prever a força desses procedimentos no futuro.

Considera-se, entretanto, que apesar de muito importante a etapa de avaliação do nível de leitura é absolutamente inócuo se a partir dela, uma outra etapa, a de intervenção não for adequadamente estruturada, propiciando ao aluno a oportunidade de tornar-se um leitor maduro.

A maturidade de leitura de um estudante está diretamente relacionada com sua probabilidade de ser bem sucedido num curso universitário e inclui, além da compreensão, outras habilidades, tais como: ritmo; concentração; flexibilidade; criticidade e criatividade. Além disto, existem ainda outros fatores concomitantes à leitura que não podem ser ignorados: interesse, hábitos, atitudes e motivação.

A complexidade dessa questão é grande e há muito se reconhece que, mesmo nos países altamente desenvolvidos, é bastante significativo o número de alunos que chega à universidade com déficits em leitura e com hábitos de estudo inadequados. Assim, a cada dia cresce o número de pessoas ligadas ao meio universitário, sensibilizadas com a importância dos Programas Remediativos de Leitura e Estudo.

Ao longo dos anos, as pesquisas sobre leitura acabaram resultando em propostas concretas de atividades que deveriam ser especificamente realizadas com o objetivo de recuperar deficiências em leitura e especialmente planejadas para serem aplicadas com pessoas que, mesmo tendo adquirido o comportamento de ler, fazem-no com dificuldade e/ou com pouco interesse.

Pode-se considerar que de forma abrangente, um programa de leitura, envolve a aplicação de um conjunto de procedimentos, não apenas com o objetivo de aumentar a proficiência em leitura, mas também para aumentar a motivação para ler.

Muitos programas remediativos enfatizam o uso de determinados materiais impressos como forma de atrair e manter o interesse do leitor,

partindo do pressuposto que o tipo de texto utilizado é um forte determinante da motivação para a leitura. Algumas dessas propostas são apresentadas a seguir.

Programas Remediativos & Materiais Instrucionais

Considerando a importância do material utilizado nos programas de remediação em leitura, alguns autores propõem a introdução de charges e textos humorísticos, não apenas com o objetivo de aumentar o nível de motivação, mas sobretudo porque a compreensão do humor demanda em utilização do pensamento crítico, que é uma das habilidades mais importantes a serem desenvolvidas pelos leitores. Acreditam ainda que embora o humor, como estratégia de remediação de leitura, seja pouco utilizado, constitui uma excelente fonte de desenvolvimento do vocabulário e da compreensão em leitura, entre outras habilidades lingüísticas,

Partindo desse pressuposto, Colwell (1971) arrola uma série de sugestões para a utilização do humor dentro de programas de remediação de leitura. Entre elas são citadas: a) exploração de figuras tiradas de revistas e jornais que mostrem uma expressão facial estranha, a foto de um bebê, de um animal, de um objeto diferente, a partir dos quais deve-se propor uma frase humorística apropriada; b) elaboração de "slogans" a partir de fotos em anúncios publicitários; c) criação de frases ou diálogos humorísticos adaptados para ilustrações de revistas; d) construção de textos engraçados com a utilização de letras e recortes de revistas e jornais relatando situações do dia a dia dos estudantes; e) realização de trocadilhos; f) organização de um centro de riso, com um acervo de revistas e gravuras humorísticas, que sejam constantemente renovadas; g) realização de paródias com grupos de alunos, a partir dos programas mais populares da televisão; h) elaboração de um diário, no qual cada aluno anotaria suas piadas favoritas retiradas da TV, jornais, revistas e aprendidas com outras

pessoas; i) orientação para que os alunos fotografem ou desenhem situações engraçadas; j) solicitação para que os professores disponham de cinco a dez minutos por semana para leitura de textos engraçados para os alunos; l) utilização do humor para reduzir a ansiedade de situações de avaliação; m) incentivo ao relato e/ou a dramatização de situações engraçadas que tenham sido vivenciadas pelos alunos dentro ou fora da escola. O autor ressalta que através do humor pode-se promover o envolvimento ativo do estudante em atividades lingüísticas de um modo altamente motivador.

Outra sugestão interessante para programas com leitores relutantes é dada por Wilton (1981) que propõe o emprego da ficção científica, principalmente quando o grupo de leitores for de adolescentes, chegando a organizar uma lista de obras que seriam adequadas para os diferentes níveis de ensino.

Donlan (1985) também considera que a literatura pode ser um meio bastante eficaz para se desenvolver compreensão em leitura em vários níveis. Partindo desse pressuposto o autor propõe um programa que deve ser iniciado com a exploração da experiência anterior do aluno e com o fornecimento de informações novas que a ampliem. Para tanto, ele sugere que sejam desenvolvidas atividades de pré-leitura que preparem o aluno para o texto que irá ler. Só a partir de então pode ocorrer a leitura propriamente dita, que deve ser seguida da discussão do texto e de atividades de avaliação, que detectem aquilo que o aluno compreendeu e indiquem como ele poderá aplicar esse novo conhecimento.

Dentro da mesma linha de trabalho, Commeyras (1989) descreve uma estratégia que utiliza a literatura para desenvolver o pensamento crítico e que pode ser aplicada em situação de sala de aula. Segundo o autor, a metodologia proposta envolve o conhecimento e a exploração das características dos personagens e dos temas abordados, levando o leitor a se posicionar criticamente diante delas. Assim sendo, sugere alguns exemplos de como promover uma disposição ao pensamento crítico e às habilidades necessárias para tanto, através

de discussões supervisionadas pelo professor após a leitura de um texto literário: a) focalizar os atributos relevantes que contribuem para compreender o caráter dos personagens; b) não efetuar julgamentos quando as evidências são insuficientes; c) perceber similaridades e diferenças; d) investigar evidências e contraevidências antes de estabelecer conclusões; e) analisar razões; f) julgar adequadamente a credibilidade das fontes de informação; g) determinar quando uma generalização é justificável ou não.

Outrossim, Olson, Gee e Forester (1989) sugerem a utilização de revistas como material complementar de leitura, pelo fato de elas possuírem algumas características que as tornam mais motivadoras mesmo para leitores mais velhos, como por exemplo: têm visual mais atraente capaz de despertar mais interesse; publicam textos mais recentes; trazem artigos curtos que podem ser lidos rapidamente; contêm eventuais atividades de entretenimento. Os autores acrescentam que o emprego de revistas em sala de aula tem como objetivo não só proporcionar uma leitura recreacional mas também a leitura de assuntos específicos, na medida em que permitem uma maior interação do leitor com o texto. Os autores organizam ainda uma lista de revistas de ciências, estudos sociais e linguagem tanto para alunos de nível elementar como secundário. Infelizmente, no Brasil não temos publicações semelhantes que pudessem ser utilizadas com esta finalidade.

Valendo-se de outros argumentos, Plevnik (1981) considera que o treinamento de leitores para compreensão máxima deveria ser feito com assuntos de conteúdo específico, principalmente quando este leitor for um estudante universitário, que tem urgência em adquirir informações e conhecimentos, o que funcionaria como fator motivacional para a leitura, Assim sendo, o autor sugere que o aluno universitário seja orientado na seleção de conteúdos e aprenda a identificar corretamente os objetivos da tarefa e sua própria necessidade de informação, o que o levaria a saber o que ler e o porquê de ler. O autor acredita ainda que o leitor universitário, recebendo esse treino em

comunicação seletiva, também aprenderia como e onde ler para buscar as informações das quais necessitasse, tornando-se assim, um leitor maduro e proficiente.

Nos Estados Unidos, o movimento para incorporar procedimentos instrucionais de leitura nas disciplinas de conteúdo específico tem sido acompanhado de uma proliferação de livros-texto com métodos para prover conhecimento sobre o processo de leitura e de estratégias específicas para o ensino de compreensão. A análise desse material indica a existência de uma grande variedade de métodos instrucionais e de atividades que visam não só o desenvolvimento da prontidão para a aprendizagem, como a aquisição de informação e a internalização de conceitos. Foram detectadas também inúmeras fontes instrucionais para ajudar o estudante na apreensão de conceitos. Porém, observa-se que na prática do dia a dia do professor, as recomendações feitas sobre o ensino da leitura de conteúdos são raramente utilizadas por eles (Ratekin *et alii*, 1985).

Por outro lado, grande parte das pesquisas sobre o desenvolvimento da leitura demonstram que a eficácia dos programas remediativos não depende apenas do tipo de material textual escolhido como suporte e fazem referência a vários outros aspectos que parecem ser fundamentais na sua elaboração, tal como se desprende das propostas arroladas a seguir.

Programas Remediativos & Estratégias Instrucionais

Há autores que atribuem maior importância às estratégias empregadas em programas de leitura, ressaltando que toda atividade de leitura exige o emprego de habilidades complexas a nível cognitivo, emocional e físico, que necessariamente devem ser desenvolvidas.

Nesse sentido Ashby-Davis (1981) afirma que é indispensável que se estabeleça, logo no início, objetivos que possam ser alcançados em curto prazo. Além disso, afirma que a leitura silenciosa deve receber atenção especial, pois

ela é característica de um padrão maduro de leitura. Partindo dessa consideração, ela sugere que todo programa de remediação inclua uma seqüência de instruções suplementares que auxiliem o leitor a compreender aquilo que lê silenciosamente.

Riley (1986) também se refere a alguns princípios, derivados da pesquisa sobre leitura, sobre os quais a remediação das dificuldades de compreensão em leitura deva ser baseada, procurando atingir o desenvolvimento de habilidades para procurar relações entre os elementos do texto, estabelecer associações apropriadas entre o conhecimento anterior e a nova informação e para perceber quando compreende e quando não compreende. O autor sugere ainda que sob a orientação ativa de um professor é possível alcançar-se um nível ainda maior de compreensão.

Alguns estudiosos acreditam que é possível utilizar-se da escrita para o desenvolvimento de habilidades de leitura. Assim, sugerem que através da escrita criativa, do ditado, da reprodução, da paráfrase, da combinação de sentenças e da realização de cópias é possível aumentar-se o nível de compreensão em leitura, partindo da noção de que a associação entre as duas abordagens tornará o ensino da compreensão em leitura mais significativo (Langer, 1986).

Outros como Eeds (1981), descrevem algumas técnicas específicas para serem utilizadas com leitores com dificuldades de compreensão, a saber: a) treino em decodificação, com o objetivo de aumentar o ritmo e a precisão da leitura e principalmente de ajudar a construção da compreensão, uma vez que, erros de decodificação impedem que o leitor descubra o significado da verdadeira mensagem do autor; b) treino de vocabulário, com a apresentação do significado de palavras novas antes da leitura do texto com o objetivo de proporcionar uma compreensão mais completa do mesmo; c) treino de organização do texto, que compreende uma análise da estrutura do material lido, pois muitos compreendedores freqüentemente não sabem fazer uso do contexto para apreensão do

significado; d) treino da identificação da estrutura do autor, que implica em perceber o modo como o autor apresenta as idéias principais, o que o ajudará na organização de suas próprias recordações sobre o texto aumentando sua compreensão; e) questionamento, que envolve a capacidade de responder a questão a partir das informações contidas no texto; f) auto-questionamento, que visa desenvolver a capacidade do aluno de elaborar suas próprias perguntas sobre o material lido, o que tem se mostrado bastante eficiente em estudantes com baixo nível de capacidade verbal; g) treino de imaginação, que pretende desenvolver no aluno a capacidade de extrapolação do texto através da imaginação e criatividade; h) treino para assegurar a compreensão, que envolve a organização de programas de leitura que utilizem material significativo para o aluno e sejam voltados para os aspectos funcionais da leitura.

Mais uma estratégia que tem sido utilizada nos programas remediativos é a da controvérsia, visto que ela pode agir como fator motivacional importante. Segundo Lunstrum (1981) o uso da controvérsia como técnica remediativa, exige que o professor faça uma orientação anterior para explicitar as regras que regularão o desenvolvimento do trabalho. Insiste ainda, que após o estabelecimento dos objetivos para a leitura é importante que se organize um banco de dados que funcione como fonte de referência. O autor também acrescenta que, para a conscientização da controvérsia, é necessário que se identifique os pontos principais de discussão, o que implica numa atuação sobre o nível de dissonância cognitiva através da manutenção da ansiedade e do conflito emocional em níveis racionais para viabilizar a realização das atividades. Finalmente, é importante para ele que se garanta a generalização da aprendizagem estimulando a extrapolação das idéias através da comparação e complementação com outras leituras e a aplicação do conhecimento apreendido fora do contexto imediato da aprendizagem.

Hahn (1985) também descreve uma técnica remediativa de leitura, para ajudar um aluno a

compreender melhor o que lê, através da introdução gradual de três importantes estratégias, que são: a) auto-questionamento, que implica em solicitar ao aluno para que formule a si próprio algumas questões sobre cada parágrafo lido; b) leitura do texto completo, a partir da qual o aluno percebe ser capaz de recordar muito mais do que o fazia anteriormente; c) treinamento de formulação de questões que envolvam respostas claramente explicitadas no texto, de questões que demandam inferências e também questões que exijam conhecimentos além do texto.

A técnica anteriormente descrita, segundo seu autor, encoraja o leitor a exercer um papel muito mais ativo e consciente durante a leitura, o que conseqüentemente, o torna mais capaz de controlar o próprio processo de compreensão.

Wolff, Desberg e Marsh (1985) realizaram uma pesquisa tentando comprovar a eficácia da estratégia de analogia para aumentar o reconhecimento das palavras em alunos com e sem problemas de leitura. Trabalharam com 240 alunos, sendo 80 do 2º grau, 80 de 5ª série e 80 também de 5ª série, porém identificados como portadores de problemas de aprendizagem. Os autores concluíram que, mesmo estudantes com déficits de aprendizagem, puderam ser ensinados a utilizar com sucesso estratégias analógicas ao se depararem com palavras desconhecidas, embora seja necessário muito treinamento e instruções específicas, em como generalizar esta habilidade para outras situações.

É importante destacar também, que esses autores consideram a estratégia analógica como um instrumento poderoso na identificação de palavras, sendo que, alguns leitores competentes a desenvolvem intuitivamente, mas que qualquer criança pode ser ensinada a utilizá-la, o que de forma ideal, deveria acontecer logo nos primeiros estágios de aprendizagem da leitura.

Incluindo três tipos de conhecimento, entre os quais - o declarativo, o processual e o condicional -, Baumann e Schmitt (1986) desenvolveram um procedimento instrucional com o objetivo de transformar o estudante num

leitor hábil e competente, através do ensino de habilidades numa estratégia de quatro etapas. A primeira envolve o esclarecimento sobre *o que é* a habilidade de leitura, durante a qual o professor define, descreve e/ou exemplifica a natureza da leitura; a segunda abrange explicações sobre *porquê* a habilidade de ler é importante e inclui uma explicação sobre como fazer para se tornar um bom leitor; na terceira etapa o professor relata e demonstra através de atividades práticas *como* se utiliza as habilidades de leitura. Na etapa final o professor explica *quando* a leitura deve ser usada ressaltando sob quais condições e em função de que objetivos ela deve ocorrer. Concluindo, os autores acreditam que a proposta do *O que / Por quê / Como / Quando*, dá ao professor, um plano simples para transmitir o ensino das habilidades de leitura aos alunos, que poderão usá-las independentemente e com grandes chances de sucesso.

Independentemente das estratégias específicas empregadas num programa de desenvolvimento de leitura, ou do material instrucional nele utilizado, a leitura tanto pode ser ensinada como uma seqüência de habilidades a serem cumpridas automaticamente ou como o domínio de habilidades que devem ser usadas estrategicamente. Duffy e Roehler (1987) consideram que a primeira forma geraria um leitor limitado que só saberia repetir rigidamente as instruções, enquanto a segunda forma, por outro lado, formaria um leitor proficiente, que saberia utilizar, flexível e adaptativamente, os conceitos aprendidos. Ressaltam também que quando o professor explica cuidadosamente como as habilidades de leitura são realmente usadas, ele está facilitando a formação de um bom leitor, capaz de relacionar seus conhecimentos com o tópico lido e utilizar adequadamente as pistas do contexto para a apreensão mais completa e satisfatória do significado.

Apesar da carência de pesquisas brasileiras sobre o assunto, estudiosos de diferentes áreas têm tido na leitura, um tema de convergência de

atenção. Assim, constata-se que lingüistas, bibliotecários, psicólogos e pedagogos, entre outros, estão preocupados com o baixo nível de interesse que ela desperta em nossos estudantes e sobretudo com as dificuldades de compreensão observadas.

Entre os estudos brasileiros mais recentes envolvendo o emprego de procedimentos remediativos para leitura, pode-se destacar os de Sampaio (1982) desenvolvido com universitários; o de Araújo (1983) que trabalhou com adolescentes sócio-economicamente desfavorecidos e os de Marini (1986) e Santos (1990) realizados respectivamente com alunos de universidade pública e particular. Todas as autoras referidas obtiveram resultados animadores e recomendam a implementação de programas de remediação para minimizar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos que na verdade são resultantes de déficits significativos na compreensão em leitura.

Assim sendo, os programas remediativos têm sido considerados por muitos como uma alternativa viável, especialmente quando o leitor já alcançou graus de escolaridade mais elevados, e deveria estar utilizando a leitura como instrumental de trabalho. A cada dia torna-se mais evidente a necessidade de que os professores universitários venham a se preocupar com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos, assumindo o compromisso pelo desenvolvimento dos mesmos não só enquanto estudantes, mas também como leitores.

Nota

1. A técnica de Cloze foi criada por Taylor em 1953 e consiste em se eliminar palavras de um texto escrito, substituindo-as por um espaço vazio sublinhado, que será preenchido pelo leitor com a palavra que ele julgar mais adequada.

Referências Bibliográficas

- Ashby-Davis. (1981). A review of three techniques for use with remedial readers. *The Reading Teacher*, 24(5), 535-538.

- Araújo, W.T. (1982). A biblioteca pública e a remediação de leitura: teste de dois procedimentos dentro de um programa de extensão. UFPb (Dissertação de Mestrado).
- Baumann, J.F. e Schmitt, M.C. (1986). The what, why, how and when of comprehension instruction. *The Reading Teacher*, 39(7), 640-646.
- Bleich, D. (1987). *Subjective Criticism*. Baltimore, M.D.: Johns Hopkins University Press.
- Chance, L. (1985). Use Close encounters of the readability kind for secondary school students. *Journal of Reading*, 29(8), 690-693.
- Colwell, C.G. (1981). Humor as a motivational and remedial technique. *Journal of Reading*, 24 (6), 484-486.
- Commeyras, M. (1989). Using literature to teach critical thinking. *Journal of Reading*, 32 (8), 703-707.
- Donlan, D. (1985). Using the D.R.A. to teach literacy comprehension at three response levels. *Journal of Reading*, 28(3), 211-215.
- Duffy, G.C. & Roehler, L.R. (1987). Teaching reading skills as strategies. *The Reading Teacher*, 40 (4), 414-418.
- Eeds, M. (1981). What to do when they don't understand what they read. *The Reading Teacher*, 34 (5), 565-571.
- Flippo, R.F. et alii (1991). Reading Tests. In: R.F. Flippo & D.C. Caverly (Eds.), *College Reading & Study Strategy Programs*, Newark: D.E.: IRA.
- Hahn, A.L. (1985). Teaching remedial students to be strategic readers and better comprehenders. *The Reading Teacher*, 39 (1), 12-19.
- Johnson, M.S. et alii (1987). *Informal Reading Inventories*. Newark, D.E.: IRA.
- Langer, J.A. (1986). Learning through writing study skills in the content areas. *Journal of Reading*, 29 (5), 400-406.
- Lunstrum, J.P. (1981). Building motivation through the use of controversy. *Journal of Reading*, 24 (8), 687-691.
- Marini, A. (1986). Compreensão da leitura no Ensino Superior: teste de um programa para treino de habilidades. IPUSP (Tese de Doutorado).
- McEaney, J.E. (1992). Computer-assisted diagnosis in reading: An expert system approach. *Journal of Reading*, 36 (1), 36-47.
- Olson, M.W. et alii (1989). Magazines in the classroom: Beyond recreational reading. *Journal of Reading*, 32(8), 708-713.
- Plevnik, D. (1981). Reading - The most important concern for a university. *Journal of Reading*, 24(7), 568-572.
- Pugh, S.L. & Pawan, F. (1991). Reading, Writing & Academic Literacy. In R.F. Flippo & D.C. Caverly (Eds.), *College Reading & Study Strategy Programs*. Newark, D.E.: IRA.
- Ratekin, N. et alii (1985). Why teachers resist content reading instruction. *Journal of Reading*, 28(5), 432-437.
- Riley, J.D. (1986). Progressive close as a remedial technique. *The Reading Teacher*, 39(6), 576-581.
- Sampaio, T.S. (1982). Teste de procedimentos para treino de leitura crítica e criativa: Um estudo experimental com universitários. UFPb (Dissertação de Mestrado).
- Santos, A.A.A. (1990). *Leitura entre Universitários: Diagnóstico e Remediação*. IPUSP (Tese de Doutorado).
- Stotsky, S. (1982). The role of writing in developmental reading. *Journal of Reading*, 25(3), 330-340.
- TAYLOR, W.L. (1953). Close procedure: A new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, 30, 415-433.
- Tierney, R. (1992). Ongoing research and new directions. In J.W. Irwin & M.A. Doyle (Eds.), *Reading/Writing Connections: Learning from Research*. Newark, D.E.: IRA.
- Wilton, S.M. (1981). Juvenile Science fiction involves reluctant readers. *Journal of Reading*, 24(70), 608-611.
- Wolf, D.E. et alii (1985). Analogy strategies for improving word recognition in competent and learning disabled readers. *The Reading Teacher*, 38(4), 412-417.