

OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA COMPREENSÃO LEITORA E A APLICAÇÃO À PRODUÇÃO DO TEXTO PARA EAD

TCC5055

Fevereiro de 2006

Wilsa Maria Ramos

Universidade Católica de Brasília - Centro Católica Virtual - EAD - Campus Universitário I - Qs 07
Lote 01 - EPCT - Águas Claras - Taguatinga - Brasília – DF – www.ucb.br.

wilsa@ucb.br

Categoria: C - Métodos e Tecnologias
Setor Educacional: Educação Continuada em Geral
Natureza: Descrição de Projeto em Andamento

Resumo

A fundamentação teórica que subsidia o desenho instrucional do texto didático na educação a distância (EAD) ainda não é muito difundida entre os especialistas da área. O presente ensaio aborda questões teóricas advindas dos fundamentos da compreensão leitora que possuem uma implicação significativa na elaboração de textos para o ensino a distância. Prioriza definições sobre a aprendizagem por meio de textos, a compreensão leitora e a compreensibilidade do texto e, as diretrizes para a elaboração de materiais impressos. Discute como a teoria poderá subsidiar a produção do material impresso para a EAD proporcionando uma base científica para as inovações e melhoria da qualidade com foco na aprendizagem do aluno.

Palavras-chave: compreensão leitora; compreensibilidade; produção de textos para EAD.

OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA COMPREENSÃO LEITORA E A APLICAÇÃO À PRODUÇÃO DO TEXTO PARA EAD

1 - Introdução

Nos últimos 30 anos realizou-se uma significativa quantidade de investigações na área de compreensão textual, especialmente, nos campos da psicologia e educação. Os objetivos das pesquisas na área de compreensão são orientados para entender os aspectos inerentes ao leitor e as características do texto que determinam o nível de compreensão.

No desenho instrucional do material impresso, há uma grande divulgação de determinados parâmetros que já estão consolidados, por exemplo, o uso do glossário, mapas conceituais, resumos etc, e de fato estes são recursos importantes para o impresso. Mas, por que? De que forma estes recursos e outros contribuem para a aprendizagem dos alunos na modalidade de ensino a distância?

Objetivando divulgar conhecimentos científicos da área para apoiar o trabalho de autores e produtores de materiais didáticos para a educação a distância (EAD) publicamos este artigo. Cumprimos essa tarefa, discutindo um modelo teórico de compreensão leitora (CL) e como os seus fundamentos podem subsidiar as escolhas pedagógicas de melhoria e aprimoramento permanente do material impresso.

2 - Breve histórico da compreensão leitora

A compreensão leitora nasceu de uma confluência de interesses de várias áreas (lingüística, psicologia, sociologia, antropologia), sendo que algumas correntes, a exemplo da análise do discurso, tiveram uma influência considerável.

Nos anos 70 surgiram vários construtos teóricos visando descrever e explicar os processos, os elementos e os níveis que constituem a elaboração das representações do texto. Entre essas teorias, destacam-se os trabalhos de dois teóricos advindos, respectivamente, da psicologia e da psicolingüística. O modelo teórico de Kintsch e van Dijk (1978) e van Dijk e Kintsch (1983) contribuiu imensamente para a constituição do campo de análise do discurso e/ou texto.

Segundo alguns autores, a psicologia e a psicolingüística hesitaram em reconhecer a importância do discurso no estudo do processamento da linguagem (VAN DIJK & KINSTCH, 1983). Mas interesses acadêmicos em áreas específicas da psicologia, como a memória semântica, resultaram no uso de dados discursivos e conseqüentemente iniciou a construção de um modelo cognitivo de compreensão do discurso. Também a psicologia educacional contribuiu para o campo da compreensão leitora ao evidenciar que a aprendizagem ocorre a partir de textos e se há fracassos na leitura há prejuízo na aprendizagem.

A partir das investigações na área de inteligência artificial, o enfoque dado à compreensão do discurso teve uma mudança decisiva de paradigma fortemente influenciada pelos estudos e conceitos de Bartlett (1932) sobre

memória e esquema, com o objetivo de explicitar o papel das representações de conhecimento de mundo na compreensão do discurso e outras tarefas cognitivas mais complexas (NORMAN & RUMELHART, 1975; SCHANK & ABELSON, 1977; SCHANK, 1975). Esses conceitos ainda hoje orientam o campo de investigação.

No final dos anos 70, com a maior integração das investigações, o estudo da compreensão adquiriu destaque e relevância, e converteu-se em um campo paradigmático de novo enfoque multidisciplinar agregando áreas do conhecimento (GARCÍA MADRUGA, ELOSÚA, GUTIÉRREZ, LUQUE & GARÁTE, 1999).

Hoje, aproximadamente trinta e seis anos se passaram desde os primeiros trabalhos sobre a compreensão leitora. Atualmente, a área possui um escopo bem definido como campo de investigação devido a cooperação interdisciplinar entre a lingüística, a psicologia, a filosofia e a inteligência artificial.

A evolução deste campo do saber tem impactado nos métodos de condução das pesquisas em produção escrita e revela que houve modificação do foco de análise. As pesquisas passaram a ser agrupadas em algumas vertentes teórico-metodológicas que surgiram ao longo do tempo, a saber: 1º) construção de modelos teóricos explicativos do processo leitor; 2º) as novas metodologias na investigação para descrever as características do processo leitor e a influência dos aspectos implicados na compreensão e; 3º) a transposição dos resultados da investigação básica para o campo.

3 - Aprendizagem a partir de textos: ler para aprender

Conceitualmente, argumentamos que na perspectiva da compreensão leitora a leitura por si só não garante a aprendizagem. O sucesso deste processo depende da aquisição de determinadas estratégias de leitura que fortalecem as competências de natureza lingüísticas e semânticas.

Navarrete (2002) nos lembra da importância de distinguirmos aprender a ler (aprendizagem da leitura) de aprender a partir de textos. Há indivíduos que têm conseguido aprender a ler, mas não superaram a segunda fase, não aprendem a partir dos textos, não possuem um nível de eficiência leitora que lhes possibilitem construir o seu próprio processo de aprendizagem. Isto nos faz pensar que o processo leitor requer uma aprendizagem mais ampla que se inicia nas séries iniciais e deveria seguir ao longo da vida. A leitura não consiste somente em decifrar um código de signos (decodificação), mas supõe a compreensão do texto, e isto requer um amadurecimento do leitor e um aperfeiçoamento constante até se atingir certos níveis de automatização (internalização e transformação em esquema) dos processos cognitivos. Nesta perspectiva, ler não é suficiente, é necessário exercer a competência leitora.

Há um conjunto de estudos empíricos resultantes das investigações sobre o papel do conhecimento prévio para a compreensão textual. Esses mostram que a compreensão do texto depende em grande parte dos conhecimentos prévios que detêm os alunos sobre o conteúdo do texto. Segundo Voss (1984), o principal componente para que os indivíduos aprendam a partir de texto é que construam uma representação que inclua as características mais importantes (macroestrutura), ou seja, as idéias principais. Para construir essas representações, o indivíduo deve estabelecer as relações conceituais referentes ao conteúdo do texto a partir do seu próprio conhecimento de mundo. O

conhecimento que o leitor traz sobre o mundo orienta-o para a reorganização das informações textuais no nível semântico, e intencionalmente deve resultar em um processo de extração das idéias principais (macroestrutura). No processo de ensino e aprendizagem presencial ou a distância, o educador deve definir que tipo de conhecimento prévio é necessário para compreender o assunto e usar estratégias para ativar o conhecimento relevante ou para construí-lo.

Do exposto pode-se afirmar que a leitura envolve a intersecção de mundos, do autor (texto) e do leitor resultando na construção de novos mundos. Possui extensões semânticas amplas, cujo resultado alcançado pelo leitor, em termos do significado construído, continua atuando ao longo do tempo, de forma cíclica e integradora, sempre que evocado por novas atividades. Assim, temos que a leitura termina ao final do texto, mas seus efeitos podem vir a subsidiar outros processos psicológicos de acordo com as demandas do indivíduo, ou ainda podem vir a ser acionados enquanto esquema quando forem demandados no processo de aprendizagem.

4 - Compreensão leitora: elementos constituintes e sua dinamicidade

Na abordagem teórica que adotamos neste artigo advinda das teorias do processamento textual e da psicologia cognitiva, a compreensão leitora (CL) é um processo complexo que requer do leitor um processamento cognitivo de distintos níveis (lexicais, gramaticais, semânticos e representacionais) sob a superfície e a base textual. Isto é dizer que as operações cognitivas que ocorrem durante a leitura incluem:

- o processo de decodificação que permite o acesso ao significado das palavras – nível léxico;
- a representação das relações entre as proposições que formam o texto – nível gramatical;
- a identificação da estrutura de relações entre as idéias, que dá organização ao texto (nível da microestrutura textual), e por meio dela o reconhecimento da informação mais importante, mediante a ativação de conhecimentos prévios e a realização de inferências predizendo e preenchendo lacunas no texto ou elaborando idéias a partir do contexto (nível da macroestrutura);
- a formação de um modelo ou representação situacional evocado pelo texto, inclui o reconhecimento da intenção do autor.

Os leitores podem apresentar dificuldades em um ou mais níveis, sendo que as dificuldades nos níveis mais básicos, como o léxico, podem interferir na consecução dos níveis mais altos (representação situacional). Mas o contrário também é verdadeiro, por exemplo, dificuldades no reconhecimento da relação temática entre as idéias podem impedir o acesso ao significado de uma palavra pelo contexto. Vários processos cognitivos subsistem no embate entre a superfície textual (informação entrante) e os conhecimentos prévios do leitor. Esses processos geram resultados intermediários, que são integrados simultaneamente e recursivamente (quando necessários) no processamento subsequente, e outros podem ser desativados quando desnecessários.

Van Dijk e Kintsch (1983:2004) pressupõem que:

a compreensão de discurso envolve não somente a representação de uma base textual na memória, mas também, ao mesmo tempo, a ativação, atualização e outros usos do chamado modelo situacional na memória episódica; isto é, a representação cognitiva dos acontecimentos, ações, pessoas e, de forma geral, a situação sobre a qual o texto se baseia. (p.24)

O modelo de texto, ou a representação situacional construído se dá a partir do aporte de conhecimentos prévios e das inferências realizadas durante e depois da leitura. O significado do texto não é o somatório dos significados das frases individuais, mas ele se dá a partir do estabelecimento de relações de coerência embutidas (ora implícitas, ora explícitas) no texto e outras processadas na mente do leitor, por meio de atividade inferencial. O resultado ou produto da compreensão é a construção de uma representação mental significativa e global a partir da base textual, e é produzido de forma dinâmica enquanto o leitor avança na leitura e aporta o seu conhecimento de mundo.

Para sua consecução, é necessário realizar operações cognitivas de conexões lógicas entre idéias expressas por meio da intersecção das palavras, frases, sentenças, parágrafos etc. e de outras relações não explícitas na superfície textual que não estão internalizadas para muitos leitores. O leitor experiente vai além dos significados das palavras e das frases, revela o que está encoberto no texto por múltiplas relações e conexões e constrói o seu significado (OAKHILL, 1982, 1984). Oakhill e seus colaboradores (OAKHILL, 1982, 1984; OAKHILL, YUILL & PARKIN, 1986) expõem que os leitores inexperientes baseiam suas leituras em operações do tipo locais, realizando um processamento centrado fundamentalmente nos níveis superficiais ou microestruturais do texto, portanto, sem conectar adequadamente seus conhecimentos prévios, sem realizar operações de integração semântica mais globais (MEYER, 1985). Este déficit de leitura pode aparecer em diversas situações durante a compreensão. Para extrair a idéia principal do texto e obter uma compreensão profunda de seus significados são necessários processos de inferência, generalização, construção e integração mediante aporte de conhecimento prévio.

Para os teóricos do cognitivismo, o leitor compreende a mensagem quando é capaz de extrair o significado dos signos lingüísticos mediante a ativação de esquemas e do conhecimento prévio, e construir novos conhecimentos integrando-os a suas estruturas cognoscitivas. Para Caillies, Denhière e Kintsch (2002), a aprendizagem por meio de texto está diretamente relacionada à capacidade de construir representações sob a base textual que são integradas aos conhecimentos já adquiridos. Na compreensão vários subprocessos por níveis vão atuando, integrando e reconstruindo os conhecimentos já adquiridos e os novos numa rede proposicional e formando uma representação mental coerente. O processo é extremamente dinâmico e flexível.

Segundo Caillies et al. (2002, p. 268) para a aprendizagem ocorrer, a “representação mental do texto deve estar conectada com o conhecimento prévio do leitor.

Os fatores que determinam a construção do significado do texto são dois: a influência do próprio texto, de sua estrutura organizativa e hierárquica de idéias (principais e secundárias), e as influências do leitor, dos conhecimentos que

aporta ao texto sobre o mundo em geral, sobre o tema específico e sobre os gêneros e tipos textuais.

Nesta perspectiva, a compreensão é vista como uma habilidade do leitor em interpretar as intenções comunicativas do escritor, enquanto a compreensibilidade diz respeito à qualidade do material escrito. Assim, a compreensão é uma qualidade inerente ao leitor, e a compreensibilidade, uma qualidade inerente ao texto.

5 - Resultado intermediário e final da compreensão leitora

O ambiente humano, as ações e eventos formam conjuntos de atividades que são capturados pelo indivíduo por um modelo mental denominado de representação. No caso específico da compreensão leitora, de acordo com Kintsch (1998) e Ericsson e Kintsch (1995) existem três níveis de representação textual, que possuem caráter diferenciado quanto ao nível de abstração, procedem de diferentes elementos e conexões, e também possuem funções variadas na compreensão. A primeira das dimensões é a representação lingüística superficial do texto, que se elabora a partir das palavras incluídas e de outros aspectos componentes das orações. A segunda dimensão é a representação textual, denominada de base textual, inclui as proposições derivadas da superfície do texto por meio de inferências – somente as necessárias – que asseguram a coerência local. Esta representação está mais próxima da representação hierárquica, do esquema e do resumo textual. A terceira dimensão é a representação situacional, ou do modelo situacional.

Na representação situacional se incorporam as inferências e conhecimentos evocados pelo leitor que, em intersecção com as proposições da base textual, compoem um mundo para o texto (SÁNCHEZ, 1993). Isto equivale a interpretar o texto em seu contexto sócio-comunicativo.

O significado do texto se constitui pelo estabelecimento de relações de coerência embutidas (ora implícitas, ora explícitas) no texto e outras processadas na mente do leitor, por meio de atividade inferencial, e não no somatório dos significados das frases individuais.

As representações situacionais são uma representação da situação real que o texto descreve e pode, portanto, suportar reelaborações muito distantes da base textual. Ademais, são o resultado mesmo da compreensão e desta forma são o principal conteúdo da memória de um texto, sobre o que deve gravitar as operações destinadas à aprendizagem. (GARCIA MADRUGA et al., 1999, p.61).

Paraphraseando Kintsch (1998), as representações podem ser hierarquizadas num contínuo, considerando as mais concretas e ligadas ao ambiente e as mais abstratas e independentes do ambiente. A maior parte das formas básicas de representações mentais constitui a representação procedimental e perceptual, que são ligadas diretamente ao ambiente e são denominadas de aprendizagens procedimentais (exemplo, amarrar um tênis). Mas há diversos tipos de representações que são mais abstratas, exemplo das representações da memória episódica que estão num nível mais alto de

representação e, conseqüentemente, mais independente do ambiente. Portanto, quanto mais abstrata for a representação (categorias, pensamento lógico, argumento formal, dedução), mais será indireta, flexível e sofrerá menos restrições do ambiente. E, por isto permitirá maior arbitragem por parte do leitor.

6 - Modelo de CL que fundamentam a produção do texto para EAD

O nosso modelo aponta indicadores para a melhoria da compreensão leitora em duas dimensões. A primeira denominamos de subestratégias (lexicais, gramaticais, semânticas (micro, macroestrutural), superestrutural e representacional) e a segunda de estratégias (textuais, conhecimento prévio e inferência e automonitoramento). Ambas contribuem para a formulação dos fundamentos pedagógicos que sustentam a produção do texto para EAD. A seguir, apresentamos as subestratégias, as estratégias e algumas abstrações destes conceitos que implicam na definição de parâmetros para o texto didático.

Vale destacar que as subestratégias e estratégias são recursos cognitivos que os alunos podem lançar mão no processo de aprendizagem por meio do texto.

Subestratégias de CL	Aplicação nos materiais impressos
Representar o texto	Introduzir no texto elementos, tais como: outros textos em diversos gêneros textuais, imagens, ilustrações, gráficos, pistas, etc que possibilitem ao leitor a construção de vários níveis de representação textual para que o aluno possa obter uma visão pessoal, porém, interconectada às intenções do autor. Para o conteúdo que aborda conceitos abstratos é necessária a introdução de imagens visuais associadas com a sentença, mesmo reconhecendo que essas imagens podem conter uma informação diferente para cada leitor.
Construir a superestrutura textual	Dar aos alunos subsídios textuais para que possam reconhecer a trama de relações que está imbricada nas idéias globais do texto didático.
Construir a macroestrutura	Apresentar sumários (itemização) e enunciados que dêem pistas aos alunos para o descobrimento e construção da hierarquia de idéias/informações e para que possam agrupar e categorizar as informações, identificando as idéias principais.
Construir a microestrutura	Estabelecer relações lineares entre as proposições textuais mediante o uso de esquemas. O aluno deve ser estimulado a detectar a progressão temática e a seqüência lógica adotada.
Construir as relações gramaticais	Oferecer um texto coeso, mas também deixar lacunas que permitam ao aluno estabelecer relações e combinações entre as palavras na constituição das frases, orações, períodos e textos. A construção da microestrutura textual depende do estabelecimento das relações gramaticais atribuindo funções às palavras que se interconectam para formar a construção do significado global do texto, este é um trabalho do autor, mas que também exige atuação do leitor.
Evocar o sentido lexical	Estar atento ao sentido léxico de palavras desconhecidas para a audiência do curso. Poderá fazer uso de glossário, mas em determinadas oportunidades deverá dar pistas para que o aluno possa identificar as palavras ou signos desconhecidos e buscar seu significado a partir do contexto e da situação sócio-comunicativa do texto possibilitando uma atitude mais pró-ativa do leitor.

Vejamos agora as estratégias e suas aplicações em EAD no quadro abaixo:

1) Estratégias textuais ou executivas: são as estratégias que intervêm sob os aspectos e estruturas formais do texto. Esta estratégia fixa nos elementos textuais, assim, o leitor extrai do texto elementos que auxiliem na sua compreensão. O leitor ativa conhecimentos e realiza inferências sobre os aspectos lexicais, gramaticais, semânticos, e superestrutural. As estratégias textuais são também responsáveis pelo atendimento de níveis superiores de compreensão que supõe a construção por parte do leitor da representação semântica do significado do texto (macroestrutura) e a representação estrutural do texto (superestrutura).

Aplicação na EAD: evocar no texto os conhecimentos referentes aos esquemas sobre as estruturas textuais, por meio de perguntas, e do uso de sinalizadores, que auxiliem na identificação da idéia principal.

2) Estratégias de conhecimentos e inferências - a interconectividade de saberes: são estratégias que lançam mão dos conhecimentos disponíveis no decorrer da leitura, e ativam outros conhecimentos prévios a partir de inferências (predições, hipóteses, articulação de idéias) sobre o texto.

Aplicação na EAD: A evocação ativa dos conhecimentos e o processo inferencial por meio de perguntas e reflexões devem ser regulados no texto de forma que apóie a compreensão e que não sejam informações e inferências que dispersem a compreensão.

3) Estratégias de automonitoramento: são estratégias que auto-regulam os distintos processos de interpretação. Os conhecimentos que garantem a consciência da tarefa devem completar-se com conhecimentos procedimentais orientados a abordar a leitura como um processo que exige planificação, avaliação e regulação. Como afirma Echevarria (2005), o ato de compreensão exige que o leitor estabeleça o propósito da leitura, avalie se está obtendo o que pretendia e, em caso negativo, utiliza procedimentos de revisão, como, por exemplo, reiniciar a leitura.

Aplicação na EAD: O material impresso devem incluir atividades e perguntas reflexivas que levem o aluno à supervisão, à avaliação de sua compreensão, de forma que possa reconhecer se está satisfatório o nível de compreensão obtido, ou seja, avaliar o resultado intermediário e final de sua compreensão leitora, checando se os resultados obtidos correspondem aos objetivos de aprendizagem esperados.

Dentre as estratégias de automonitoramento, também merece destaque a necessidade de identificar a existência de problemas, equívocos ou inadequações na leitura por meio de atividades incluídas no material. Deve ser sugerido aos alunos o uso de técnicas de revisão do texto, releitura, formulação de hipóteses etc.

Prover ao aluno questionamentos que o levem a detectar as exigências da tarefa, por meio de texto conversacional e dialógico.

Contraopondo aos autores de textos didáticos que defendem a idéia de que o bom texto é o melhor para a aprendizagem, apresentamos para finalizar o artigo os estudos de McNamara e al. (1996).

McNamara et al. (1996) partem do pressuposto que o bom texto (claro, simples, coeso, coerente etc.), muitas vezes, promove níveis de aprendizagem linear ou superficial. Kintsch (1998) sugere que uma forma de evitar uma compreensão superficial do texto é torná-lo mais difícil pela ruptura com a coerência. Segundo os autores, a coerência é fundamental para a compreensão, porém a compreensão profunda resulta da capacidade do leitor de construir suas próprias pontes de inferências e produzir sua própria macroestrutura (representação global das idéias principais do texto), participando ativamente na construção do significado do texto.

O texto que instiga o processo inferencial e a co-construção ativa da compreensão e aprendizagem deve permitir que o leitor preencha as lacunas lingüísticas, deve requerer um certo curso de conhecimento anterior, e deve forçá-lo a sair do seu modo de processamento passivo induzido pelo texto fácil. Assim, uma coerência fraca (que implica na substituição de substantivos por pronomes e na remoção de elaborações descritivas e de conectivos) pode ser muito saudável ao desenvolvimento dos processos de co-autoria na construção da representação mental do texto e conseqüentemente uma aprendizagem mais significativa e permanente. Esses pressupostos foram testados (MCNAMARA et al., 1996), e o resultado indicou que o texto fácil (alto grau de coerência) pode ser bom para os leitores iniciantes e que não possuem conhecimento prévio sobre o tema, mas os leitores com conhecimento prévio irão melhorar o desempenho acadêmico a partir do texto em que a coerência é fraca e que estimula mais o processamento ativo das inferências.

Assim, ponderamos que as ajudas textuais, visando melhorar a compreensibilidade, devem ser ponderadas em função da audiência, da natureza e dos objetivos do curso. E devemos rever o princípio de que um bom texto é o texto simplificado e com todos os conectivos e referentes coesivos explícitos.

7 - Considerações finais

Ampliando esta abordagem para a sala de aula, afirmamos que melhorar a compreensibilidade do texto implica em conhecer as teorias da aprendizagem que suportam esta ação. Especificamente, implica em apropriar-se de recursos lingüísticos e extra-lingüísticos textuais que ativem os conhecimentos prévios relevantes do leitor, favorecendo o processo inferencial e de conexão das idéias. Também deve usar marcas textuais de apoio à construção do sentido do texto; que provoque no leitor a investigação da lógica do autor, deve destacar as informações relevantes, remeter o leitor ao estudo de outros dados importantes mas sempre instigando a conectar estas informações formando um todo coerente e significativo. Outras atividades que devem ser incluídas são a síntese, a sistematização e organização de idéias, a reconstrução do dito e o não dito (o explícito e o implícito) numa nova ordem pessoal que privilegie as idéias principais e suas inter-relações. O autor deve realçar o fio condutor do conteúdo que perpassa todas as idéias e que expressa as suas intenções.

Para finalizar concluímos que na produção textual existem muitos recursos que aumentam a compreensibilidade. É necessário estabelecer atividades que possibilitem aos alunos desenvolver a capacidade de mobilizar e ativar os conhecimentos prévios relevantes sobre o assunto e aplicá-los na base textual para a construção de uma nova estrutura, ou seja, representação situacional da base textual resultando em processos permanentes de significação e resignificação da visão de mundo.

8 - Referências bibliográficas

CAILLIES, S., DENHIÈRE, G. & KINTSCH, W. The effect of prior knowledge on understanding from text: evidence from primed recognition. European Journal of Cognitive Psychology, 14, (2), 267-286, 2002.

ERICSSON, K. A. & KINTSCH, J. Long-term working memory. Psychological Review, 102, 211-245, 1995.

GARCÍA MADRUGA, J. A., ELOSÚA, M. R., GUTIÉRREZ, F., LUQUE, J. L. & GÁRATE, M. Comprensión lectora y memoria operativa: aspectos evolutivos e instruccionales. Barcelona: Paidós, 1999.

KINTSCH, W. & VAN DIJK, T. A. Toward a model of text comprehension and production. Psychological Review, 85, 364-394, 1978.

KINTSCH, W. Comprehension: a paradigm for cognition. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.

MCNAMARA, D. S., KINTSCH, E., SONGER, N.B. & KINTSCH, W. Are good texts always better? Text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. Cognition and Instruction, 14, 1-43, 1996.

MEYER, B.J.F. Prose analysis: purposes, procedures and problems. Em: B.K. BRITTON & J.B. BLACK (Eds.). Understanding expository text. Hillsdale, N. Jersey: L.E.A, 1985.

NAVARRETE, F. M. La destreza lectora en inglés para fines académicos. Jaén: Universidad de Jaén, 2002.

NORMAN, D. A. & RUMELHART, D. E. Explorations in cognition. San Francisco: Freeman, 1975.

OAKHILL, J. V. Inferential and memory skills in children's comprehension of stories. British Journal of Educational Psychology, 54, 31-39, 1984.

OAKHILL, J. V., YUILL, N. M. & PARKIN, A. J. On the nature of the difference between skilled and less-skilled comprehenders. Journal Research Reading, 9, 80-91, 1986.

OAKHILL, J.V. Constructive processes in skilled and less-skilled comprehenders' memory for sentences. British Journal of Psychology 73, 13-20, 1982.

SÁNCHEZ, E. Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión. Madrid: Santillana, Aula XXI, 1993.

SCHANK, R. C. & ABELSON, R. Plans, scripts, goals and understanding. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1977.

SCHANK, R. C. The structure of episodes in memory. Em D. G. BOBROW e A. COLLINS (Comps.), Representation and understanding. New York: Academic Press., 1975.

VAN DIJK, T. A. & KINSTCH, W. Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press, 1983.

VAN DIJK, T. A. Cognição, discurso e interação. São Paulo: Contexto, 2004.

VOSS, J. F. On learning and learning from text. (1984). Em: MANDL, H.; Stein, N. L. & TRABASSO, T. Learning and comprehension of text (pp. 193-209). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1984.