

A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO DA IDENTIFICAÇÃO DA IDÉIA PRINCIPAL DO TEXTO

MARILÉIA VIEIRA MATOS

**Instituto Estadual de Educação (IEE-SC)
marileamatos@yahoo.com.br**

ANA CECÍLIA GAMA TORRES

**Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR)
Anac.gama@terra.com.br**

1. Introdução

Neste artigo discutimos o papel desempenhado pelo professor no ensino da identificação da idéia principal do texto e respectiva importância no desenvolvimento de tarefas e estratégias que levam os alunos à construção do conhecimento/significado. O artigo está dividido em três partes e revisa a literatura na área de compreensão em leitura: a) discutimos a conceituação de idéia principal, a necessidade da inclusão deste item nos

currículos escolares do Ensino Fundamental e a fundamental importância da mediação do professor no desenvolvimento cognitivo do aluno e na construção sociointeracional do seu conhecimento/significado; b) discorreremos sobre modelos de *instrução direta* para ensinar a identificar a idéia principal do texto como contribuição da pesquisa nesta área; c) concluímos que a atuação efetiva do professor é fundamental na reestruturação dos processos cognitivos e metacognitivos do aluno e na conscientização do aluno de que também é responsável na construção do seu conhecimento.

2. A identificação da idéia principal do texto e a escola – o papel do professor

Segundo pesquisadores (Williams, 1988; Winograd, 1984; outros), para que a compreensão de um texto seja bem sucedida, é crucial que o leitor identifique as *idéias principais* deste texto. Ainda de acordo com Williams (1988), esta habilidade é fundamental para que se possa inferir apropriadamente, estudar de maneira efetiva e ler criticamente. Em outras palavras, identificar a idéia principal ou idéias principais em textos é fundamental para se ter sucesso na escola, pois esta habilidade que os leitores eficientes processam automaticamente é, na realidade, inerente ao próprio processo de leitura (Gagné E.D., Yekovich, C.W. e Yekovich, F.R., 1993).

Pesquisas efetuadas dentro de uma perspectiva psicolinguística sugerem que a identificação da idéia principal acontece quando o leitor, enquanto lê, usa estratégias para processar a informação contida no texto. Estas estratégias, por sua vez, ativariam o conhecimento prévio que o leitor tem de estrutura textual e do tópico do texto para classificar hierarquicamente a informação ascendente (*input*) em diferentes níveis de importância. Então, um esquema mental é construído para o texto que está sendo lido (Williams, 1988; Winograd, 1984; Winograd e Bridge, 1986; Aulls, 1986; Dole, Duffy, Roehler e Pearson, 1991; Carriedo e Alonso-Tapia, 1996). Este esquema mental ou *macroestrutura* é o que van Dijk e Kintsch (1983; Gagné, Yekovich e Yekovich, 1993) descrevem como o resultado de processos cognitivos que reduzem as proposições do texto sob a idéia de sentido mais abrangente a uma condensação hierarquicamente organizada que expressa a informação mais importante do texto, para então armazená-la em nossa memória de longa duração, em unidades de conhecimento que Rumelhart (1981) denominou *esquemas*, descritos como modelos de significado moldados pelas nossas experiências ao longo da vida.

Entretanto, os problemas a respeito da identificação da idéia principal são vários e dentre eles podemos citar: além de não estar claramente definida pela pesquisa (Cunningham e Moore, 1986; Pearson e Johnson, 1978; Williams, 1988; Tomitch, 2000) a idéia principal do texto pode assumir diferentes formatos uma vez que cada leitor pode ter diferentes critérios sobre sua conceituação (Cunningham e Moore, 1986); o nível de importância das informações do texto pode ser determinado pelo leitor em relação às tarefas a serem executadas ou pelas intenções do autor a respeito da mensagem do texto

(Cunningham e Moore, 1986; Williams, 1988); também, a combinação de estratégias usadas pelos leitores para o processamento do texto é muito individual (Sarig, 1989; Dole, Duffy, Roehler e Pearson, 1991), sendo que muitos leitores não têm desenvolvidas as estratégias cognitivas e metacognitivas, isto é, as estratégias adequadas à execução desta tarefa e à respectiva monitoração, ou apenas as desenvolvem em níveis mais avançados de escolaridade (Pearson e Johnson, 1978; Winograd, 1984; Williams, 1986); ainda, pode vir *explícita* ou *implicitamente* expressa no texto (Williams, 1988), o que não a torna uma tarefa fácil para alunos menos eficientes, pois, enquanto a identificação da idéia principal explicitamente expressa requer apenas *reconhecimento*, quando ela vem implícita no texto, o leitor deverá *construí-la*, o que requer do aluno habilidades mais sofisticadas tais como elaboração da síntese que representa a idéia principal do texto (Afflerbach, 1990) e conhecimento de estrutura textual, tais como *problema/solução*, *causa-e-efeito*, etc (Hare, Rabinowitz e Shieble, 1989; Carrell, 1992; Taylor, 1992; Chambliss, 1995; Tomitch, 1996). Eis porque as escolas deveriam incluir este item em programas de ensino que visam aprimorar a compreensão em leitura, pois, segundo Baumann (1984), ensinar a identificar a idéia principal efetiva e sistematicamente seria a solução indicada que possibilitaria a um número maior de alunos a oportunidade de se tornarem leitores mais eficientes.

Dentro desta perspectiva, pesquisadores apontam alguns pontos importantes para se obter sucesso no ensino de como encontrar a idéia cuja abrangência sintetiza o próprio texto: por exemplo, tarefas que possibilitem ao aluno estabelecer a superordenação/subordinação de idéias em textos, prática em categorização e classificação de palavras (por ex., laranja, pêra, uva, limão, melancia = *frutas*), frases, sentenças e tópicos de parágrafos (Pearson and Johnson, 1978; Aulls, 1986; Cunningham e Moore, 1986). Desta forma, o aluno desenvolverá estratégias que o levarão a estabelecer critérios para diferenciar as idéias principais das idéias menos significativas (*detalhes*) em textos ou parágrafos. Entretanto, a mola mestra do sucesso no ensino de compreensão em leitura citada por todos os autores parece ser, como veremos ao longo deste artigo, a mediação do professor em sala de aula. Da sua atuação, através de discussões sobre a importância do conhecimento prévio sobre o tópico do texto e a estrutura textual, do treinamento no uso de estratégias metacognitivas para a identificação da idéia principal e da efetiva interação entre professor e alunos e, também, alunos entre si em sala de aula, dependerá a conscientização do aluno sobre a sua capacidade de monitorar seu próprio processo de leitura, tornando-se, assim, um leitor mais crítico e independente, na escola e fora dela.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira (1998) enfatizam a natureza sociointeracional da aprendizagem, fundamental para desenvolver os conteúdos propostos para os alunos do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Estes conteúdos, por sua vez, envolvem o conhecimento sistêmico do aluno (vocabulário, estruturas gramaticais, etc.), o conhecimento de mundo (sua vida em família, na esco-

la, nas atividades de lazer, na sociedade, no país, no mundo), a organização textual mais familiar para o aluno (narrativas, instruções para jogos, anúncios, etc.), itens básicos para a construção social dos significados na compreensão escrita e oral em Língua Estrangeira (PCN, 1998, p. 71). De acordo com o ponto de vista dos educadores brasileiros que elaboraram este documento, “... aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional”, (PCN, 1998, p. 57). Dentro deste princípio, o aluno aprende através da sua interação com um parceiro mais competente, seja ele o professor ou um de seus pares. Desta forma, aprendizes e parceiros mais competentes trabalham juntos na resolução de tarefas que os levem à construção do conhecimento num espaço de aprendizagem denominado por Vigotsky (1994) de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Entretanto, além de dominar os processos de natureza cognitiva, o aluno precisa ter conhecimento das estratégias de natureza metacognitiva em relação ao que está aprendendo. Isto inclui estabelecer: um propósito para a tarefa em questão, a seleção das estratégias necessárias para conseguir este objetivo e condições de ativar estratégias remediadoras em caso de interrupção no fluxo de compreensão do texto (Gagné, Yekovich e Yekovich, 1993). Fundamental, também, é que ele tenha consciência de quão importante é a sua efetiva interação em sala de aula na construção do seu conhecimento (PCN, 1998), pois, segundo Oxford (1990), tentar ensinar estratégias a alunos que não estiverem motivados e conscientes da sua cota de responsabilidade por seu próprio aprendizado poderá resultar em mais uma experiência pedagógica frustrante. Segundo esta pesquisadora, cabe ao professor, como mediador entre alunos e textos/conteúdos e facilitador da aprendizagem, identificar as estratégias de aprendizagem de seus alunos, orientá-los no treinamento destas estratégias e levá-los a aceitar, pouco a pouco, sua própria responsabilidade. Alunos com confiança em suas próprias capacidades certamente significam aprendizes mais interessados e competentes.

3. A contribuição da pesquisa para o efetivo ensino da identificação da idéia principal

Pesquisas que levaram à modificação do conceito de leitura aconteceram principalmente a partir dos anos setenta, sob influência da psicologia (Dole et al., 1991). Tradicionalmente, entendia-se leitura como uma seqüência de habilidades distintas hierarquicamente organizadas que as pessoas adquiriam para poderem compreender qualquer tipo de texto, sem considerar as diferenças estruturais que existem entre eles (Dole et al., 1991; Garner, 1988). Entretanto, este conceito evoluiu para “compreensão em leitura com bases em conceitos cognitivos” (Dole et al., 1991, p. 240), que pode ser descrito como um processo interativo no qual os leitores usam o seu conhecimento prévio, o contexto em que o texto está inserido, uma série de sinais presentes no texto e suas próprias estratégias de leitura para construir um modelo mental que represente/sintetize (*idéia principal*) o conteúdo do texto (Dole et al., 1991). Atualmente, acredita-se que a compreensão em

Língua Estrangeira acontece também através da sociointeração entre professor e alunos e alunos entre si, quando os parceiros interagem para resolver tarefas que levam à construção do conhecimento (PCN, 1998).

Dentro deste princípio, selecionamos alguns trabalhos que contribuíram para a pesquisa que busca facilitar a compreensão de textos através da identificação da idéia principal: Baumann (1984), Dole, Duffy, Roehler e Pearson (1991), Carriedo e Alonso-Tapia (1996) que comentaremos a seguir.

Baumann (1984) e Carriedo e Alonso-Tapia (1996) desenvolveram seus trabalhos através do ensino específico da identificação da idéia principal conhecido como *instrução direta*, que seria uma maneira efetiva de levar o aluno a melhorar o seu desempenho em compreensão de textos. De acordo com Baumann (1984), a *instrução direta* está centrada no professor que é, inicialmente, o responsável pelo aprendizado do aluno. O professor deve, então, explicar o conceito de idéia principal, demonstrar como identificá-la ou construí-la, monitorar o desempenho de seus alunos e, finalmente, dar-lhes *feedback*, isto é, avaliar e orientar o aluno sobre este desempenho. Então, gradualmente, o professor transfere para o aluno a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado.

Baumann (1984) demonstra como desenvolveu um modelo de *instrução direta* para ensinar alunos de 6ª série do Ensino Fundamental a identificar a idéia principal. Para medir a eficácia do seu modelo, este pesquisador usou um grupo de alunos que tinha recebido instruções tradicionais sobre identificação da idéia principal e um outro grupo que não tinha recebido instrução nenhuma. Este pesquisador elaborou uma seqüência de oito lições sobre a compreensão da idéia principal. Cada uma destas lições é formada por cinco etapas: a) o professor apresenta o conceito de idéia principal; b) dá um exemplo; c) demonstra, *diretamente*, o que é idéia principal; d) entrega aos alunos exercícios que promovam prática, transferência e *feedback* quando necessário; e) aplica exercícios que assegurem a independência do aluno. Este modelo enfatiza a prática em outros contextos, isto é, em textos que não sejam os incluídos em seus livros escolares (Hare, Rabinowitz e Shieble, 1989) e, também enfatiza a própria produção textual da idéia principal elaborada pelo aluno em vez de apenas identificá-la em exercícios, por exemplo, do tipo múltipla-escolha. O resultado encontrado por Baumann (1984) foi que a *instrução direta* se mostrou mais produtiva que a instrução sobre idéia principal contida em tradicionais livros escolares.

Num extenso e completo artigo sobre instrução de compreensão em leitura, Dole, Duffy, Roehler e Pearson (1991) escreveram uma revisão completa sobre os processos e estratégias de compreensão e ensino, baseados numa visão cognitiva. Segundo estes pesquisadores, os alunos desenvolvem sua habilidade em leitura usando estratégias para compreender os textos, supervisionados e auxiliados pelo professor (*scaffolding*). Tal qual no modelo de Baumann (1984), este auxílio tende a diminuir à medida que o leitor se torna mais amadurecido e seguro da sua habilidade de ler e capaz de assumir a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado.

O modelo para o ensino de compreensão em leitura, elaborado por esses pesquisadores a partir de dados encontrados em pesquisa nesta área, enfatiza o ensino de uma série de estratégias que foram selecionadas de acordo com três critérios fundamentais: estar de acordo com o conceito cognitivo de compreensão em leitura; identificação das diferenças individuais (entre leitores com maior e menor habilidade em compreender textos); e viabilidade de instrução. Estas estratégias seriam: *determinar a importância das informações contidas no texto, resumir o texto, inferir idéias contidas no texto, formular perguntas sobre o texto e monitorar o próprio processo de leitura*.

Eles também dão uma ênfase especial ao papel do professor na mediação entre leitores e textos para a construção de um bem sucedido relacionamento ensino/aprendizagem através da *mediação* e da *negociação do significado* dos textos em sala de aula. Na opinião destes pesquisadores, a função dos professores seria conduzir o aluno a compreender: o conteúdo do texto, o uso de estratégias adequadas para abordagem do texto e a própria natureza do processo de leitura.

Estes objetivos seriam alcançados através de quatro tipos de atividades pedagógicas: 1) *planejamento*: deve ser uma atividade bastante flexível, uma vez que o professor deve modificar o planejamento inicial para se adequar ao entendimento do aluno sobre o que lhe está sendo ensinado (replanejamento); 2) *seleção do trabalho acadêmico*: a seleção das tarefas a serem desenvolvidas pelos alunos é de suma importância, pois é através delas que os alunos vão entender os conceitos que lhes estão sendo ensinados. Neste estudo, estes autores apresentam três diferentes tipos de trabalho acadêmico: a) *perguntas sobre o conteúdo do texto* para que, ao respondê-las, os alunos possam construir o seu conhecimento sobre o conteúdo do texto. O objetivo desta atividade é fazer com que os alunos percebam que compreender um texto é conhecer o seu conteúdo; b) *ensino recíproco*: neste tipo de atividade os alunos envolvem-se em discussões sobre predições, perguntas, resumos e elaboração de esclarecimentos sobre textos, para que possam concluir que compreender também significa executar tais tipos de atividade com segurança; c) *conscientização*: o professor deve despertar a atenção do aluno para a importância das estratégias cognitivas e metacognitivas usadas por leitores eficientes durante a leitura. É muito importante que o aluno compreenda que o uso destas estratégias deve ser feito de forma flexível, de acordo com as suas necessidades individuais; 3) *fornecimento de informações*: para que o aluno adquira segurança e possa controlar o seu próprio processo de leitura, é preciso que o professor lhe demonstre o que são estratégias cognitivas e como ele poderá usá-las metacognitivamente para atingir a compreensão de textos.

Entretanto, o professor deverá ficar atento para que o aluno perceba que o que lhe está sendo ensinado não é uma “receita” a ser repetida fielmente, mas um raciocínio a ser desenvolvido ou adaptado cada vez que ele se depara com dificuldades em relação à leitura de um determinado texto.

A este respeito, Sarig (1989) alerta para o fato de que nem sempre o ensino de estratégias de leitores bem sucedidos a leitores com defasagem em leitura é a solução indicada. Ela esclarece que, como cada leitor elabora sua própria combinação de estratégias de acordo com suas características individuais de processamento do texto, não há garantia de sucesso quando esta ou aquela seqüência de estratégias metacognitivas é ensinada. Eis porque o professor deve ser extremamente claro e evitar ambigüidades que possam confundir o aluno. Deve também demonstrar que o uso das estratégias é flexível e específico e, portanto, deve se adaptar às características do texto em questão e ao trabalho acadêmico a ser executado para conduzir o aluno à compreensão. Porém, com alunos com falhas graves de processamento de textos, Sarig (1989) sugere que o procedimento aconselhável seria analisar o processamento de texto dos alunos com dificuldades nesta área, diagnosticar as falhas causadoras da defasagem e submetê-los a um programa corretivo individual; 4) *reestruturar a compreensão dos alunos*: para saber se o que está ensinando é exatamente o que os alunos estão aprendendo, o professor precisa checar a compreensão de cada um deles de tempos em tempos. A partir do *feedback*, isto é, dos resultados e comentários fornecidos por seus alunos, o professor poderá replanejar e reelaborar as suas atividades para levar seus alunos a se conscientizarem de suas dificuldades e, conseqüentemente, à reestruturação de sua própria compreensão. Esta alternância de *feedback* e reestruturação vai tornando o aluno cada vez mais independente da ajuda do professor na tarefa de compreender textos, isto é, mais apto a decidir que estratégias usar na abordagem de diferentes textos.

Um outro programa para ensinar a encontrar a idéia principal foi elaborado por Carriedo e Alonso-Tapia (1996). O objetivo destes pesquisadores era fazer com que os alunos tivessem uma melhor compreensão de idéia principal através do uso de estratégias metacognitivas e o método de *instrução direta* de Baumann (1984). Este programa se desenvolveria dentro do próprio contexto escolar do aluno: sala de aula, colegas, professor e livro texto adotado seriam os mesmos de antes da aplicação do programa. Os professores receberiam um treinamento sobre as estratégias necessárias para desenvolver o programa nas suas próprias salas de aula, dentro dos seus horários e da sua área de conhecimento. As aulas constariam de ensino teórico de estratégias dentro de exemplos objetivos com modelos e explicações de como encontrar a idéia principal e de ensino prático que seria primeiramente apoiada no auxílio do professor que iria gradualmente se reduzindo à medida que o aluno fosse se tornando mais e mais independente. As estratégias a serem ensinadas seriam: *ativação do conhecimento prévio sobre o conteúdo do texto, conhecimento de estrutura textual, representação hierárquica das idéias do texto e composição de texto*.

Os resultados demonstraram que o programa foi bastante eficaz para professores e alunos. Os alunos do grupo experimental tiveram melhores resultados em conhecimento metacognitivo sobre compreensão em leitura,

representação hierárquica das idéias do texto e em processos relacionados à identificação do tópico e da idéia principal que o grupo de controle que havia recebido apenas o treinamento tradicional em compreensão em leitura. E em relação aos professores, os pesquisadores observaram que eles haviam modificado seus comportamentos e hábitos de ensino. Ao proceder à análise de dados, eles também observaram que, através deste programa, é possível impulsionar o desenvolvimento de alunos que estão na Zona de Desenvolvimento Proximal (Vigotsky, 1994) e que precisam do apoio firme e do direcionamento do professor para alcançar os objetivos propostos. Carriedo e Alonso-Tapia (1996) apontam as faixas etárias de 12 a 13 e de 13 a 14 anos, quando os alunos estão no terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, como as melhores para a aplicação deste programa. Eles também ressaltam que a *estratégia de representação hierárquica das idéias do texto* em diagramas é a mais importante para o ensino da identificação da idéia principal porque ela estabelece claramente os *diferentes níveis de importância* das idéias do texto, condição fundamental no processo de identificação da idéia principal.

4. Considerações finais

Uma consideração inicial é que o desenvolvimento da habilidade de identificar as idéias principais de um texto deveria fazer parte dos currículos escolares em virtude da importante função que desempenha na construção do conhecimento.

Como a natureza tende a priorizar a organização e a economia de espaço (Smith, 1978), armazenamos na memória somente as informações que nos parecem mais relevantes. Assim, a identificação das idéias principais é um procedimento que visa à síntese das informações processadas durante a leitura e envolve diferentes etapas: o leitor classifica essas informações hierarquicamente em níveis de importância para, em seguida, reduzi-las à sua essência. O leitor que é eficaz nessas etapas pode vir a ampliar o seu conhecimento sobre os tópicos/conteúdos dos textos cada vez mais e de forma contínua, o que torna a eficiência em tais etapas fundamental para o sucesso na escola.

No entanto, precisamos considerar as diferenças individuais dos nossos alunos. Ou seja, por um lado, as etapas envolvidas na identificação da idéia principal são parte integrante do processo de leitura, os leitores eficientes chegam a desempenhá-las automaticamente (Gagné, Yekovich e Yekovich, 1993). Por outro, há leitores que apresentam falhas no seu processo de compreensão de textos (Williams, 1986, 1988; Block, 1986; Baumann, 1984; Brown, 1980; outros), entre eles estão aqueles que não identificam as idéias principais de maneira efetiva (isso não os torna irremediavelmente ineficientes). Ressaltamos que a identificação é uma habilidade a ser gradualmente aperfeiçoada e cada leitor tem o seu desempenho individual ao longo de um período de desenvolvimento. O fato de o leitor ainda não ter essa habilidade suficientemente formada não significa que nunca a

desenvolverá. É sobre tais leitores, ainda em amadurecimento, que o foco do ensino de idéias principais precisaria se concentrar para que se tornem críticos e autônomos.

Considerando-se esse foco, o professor passaria a desempenhar o papel de mediador no processo de aquisição dessa habilidade no contexto escolar, promovendo discussões sobre os tópicos dos textos e sobre processos cognitivos usados na resolução de tarefas de leitura, treinando seus alunos no uso de estratégias metacognitivas, promovendo a interação professor/aluno/alunos entre si e, muito importante, conscientizando seus alunos da sua cota de responsabilidade pelo seu próprio aprendizado.

A atuação do professor como mediador fica clara na proposta de Dole et al. (1991): eles mencionam as atividades pedagógicas de planejar e replanejar, baseadas no diagnóstico de desempenho do aluno, como essenciais para que o professor possa apoiá-lo na reestruturação do seu processo de compreensão. Ainda, parece que a mediação do professor possibilitaria a transposição de barreiras como, por exemplo, a inadequação do livro didático. Como vimos, Carriedo e Alonso-Tapia (1996) aplicaram um programa de ensino da idéia principal cujos resultados mostraram transformações nos alunos e professores, dentro do mesmo contexto escolar e, principalmente, usando o mesmo livro didático tradicional.

Contudo, pode ser difícil para o professor passar a atuar como mediador, principalmente, para o profissional que é habitualmente o transmissor de conhecimentos, o aplicador de métodos e não se enxerga assim, ou não se dá conta das implicações decorrentes de uma atuação mais tradicional. Além disso, há prováveis empecilhos para que o professor faça um diagnóstico preciso do desempenho em leitura de seus alunos, o que dificultaria a sua atuação como mediador: superlotação das salas de aula, sobrecarga de trabalho do professor que se divide entre várias turmas. Apesar de reconhecermos as dificuldades que o contexto educacional brasileiro pode trazer para o profissional do ensino, insistimos em vê-lo como mediador e, à medida que nos dispomos a discutir tais dificuldades, poderemos contribuir para que ele se torne mais consciente delas e do seu papel de educador e formador de leitores.

Para finalizar, enfatizamos a consideração inicial: a habilidade de identificar idéias principais deveria ser contemplada nos currículos escolares em virtude de sua importante função na construção do conhecimento. Contudo, a nossa discussão não termina aí. Ou seja, concluímos que não basta apenas argumentar a favor da inclusão dessa habilidade no currículo, mas também é necessário considerar os fatores envolvidos no seu desenvolvimento: a habilidade de identificar idéias principais é cognitivamente complexa, gradualmente adquirida, os leitores apresentam diferenças individuais ao desempenhá-la, aqueles que têm problemas de compreensão envolvendo essa habilidade podem não contar com um diagnóstico e, ainda, os livros didáticos podem não abordar o ensino de idéias principais de maneira eficaz (Tomitch, 2000). Em decorrência disso, ressaltamos a importância do papel de mediador a ser desempenhado pelo professor no desenvolvimento dessa habilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afflerbach, P. P. (1990). "The influence of prior knowledge on expert readers' main idea construction strategies". *Reading Research Quarterly*, 25 (1), pp.31-46.
- Aulls, M. W. (1986). "Actively Teaching Main Idea Skills". In Baumann, J.F., (Ed.), *Teaching Main Idea Comprehension*. Newark, Del.: International Reading Association, pp. 96-132.
- Baumann, J.F. (1984). "The effectiveness of a direct instruction paradigm for teaching main idea comprehension". *Reading Research Quarterly*, 20 (1), pp.93-119.
- Block, E. (1986). "The Comprehension Strategies of Second Language Readers". *Tesol Quarterly*, 20 (3), pp.463-494.
- Brown, A. L. (1980). "Metacognitive Development and Reading". In Spiro, R. J., Bruce, B. C., Brever, W. F. (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension. Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education..* Hillsdale, New York: Laurence Erlbaum Associates, pp.453-481.
- Carrell, P. L. (1992). "Awareness of Text Structure: Effects on Recall". *Language Learning*, 42 (1), pp.1-20.
- Carriedo, N. and Alonso-Tapia, J. (1996). "Main idea comprehension: training teachers and effects on students". *Journal of Research in Reading*, 19 (2), pp.128-153.
- Chambliss, M.J. (1995). "Text cues and strategies successful readers use to construct the gist of lengthywritten arguments". *Reading Research Quarterly*, 30 (4), pp.778-807.
- Cunningham, J. W. and Moore, D. W. (1986). "The Confused World of Main Idea". In Baumann, J.F., Ed., *Teaching Main Idea Comprehension*. Newark, Del.: International Reading Association, pp. 1-17.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R. and Pearson, P. D. (1991). "Moving from the Old to the New: Research on Reading Comprehension Instruction". *Review of Educational Research*. 61 (2), pp.239-264.
- Gagné, E. D., Yekovich, C. W. and Yekovich, F. R. (1993). "Ch. 12: Reading". In *The cognitive psychology of school learning*. New York: Harper Collins College Publishers, pp. 267-312.
- Garner, R. (1988). *Metacognition and Reading Comprehension*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Grabe, W. (1991). "Current Developments in Second Language Reading Research". *Tesol Quarterly*, 25 (3), pp.375-405.

- Hare, V. C., Rabinowitz, M. and Schieble, K. M. (1989). "Text effects on main idea comprehension". *Reading Research Quarterly*, 24 (1), pp.72-88.
- Oxford, R.L. (1990) "Ch.1: Looking at language learning strategies". In *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers, pp.1-35.
- Parâmetros Curriculares Nacionais – *Língua Estrangeira – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental* (1998). Brasília: Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental.
- Pearson, P.D. and Johnson, D.D. (1978). *Teaching Reading Comprehension*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rumelhart, D. (1981). "Schemata: the Building Blocks of Cognition". In Guthrie, J. T., (Ed.), *Comprehension and Teaching: Research Reviews*. Newark, Delaware: International Reading Association, pp. 3-26.
- Sarig, G. (1989). "Comprehension-promoting strategies: the sum of the parts and the whole". *Ilha do Desterro*, 21, pp. 43-72.
- Smith, F. (1978). *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, B. M. (1992). "Text Structure, Comprehension, and Recall - Ch. 9". In Samuels S.J. and A. E. Farstrup, (Eds.), *What Research Has to Say about Reading Instruction*, Sec. Edition. Newark, Delaware: International Reading Association, pp.221-235.
- Tomitch, L. M. B. (1996). "Individual Differences in Text Organization Perception and Working Memory Capacity". *Revista da ANPOLL*, 2, pp.71-93.
- Tomitch, L.M.B. (2000). "Teaching main idea: Are we really 'teaching'?", *Revista Linguagem e Ensino*, v.3, n.1, pp. 45-53.
- Van Dijk, T.A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.