

## **COMO AVALIAR A COMPREENSÃO LEITORA**

*Onici Claro Flores<sup>1</sup>*

### **RESUMO**

O artigo a seguir apresentado faz uma síntese panorâmica dos estudos sobre leitura, destacando, sobretudo, o desconhecimento do modo como se processa a atividade cerebral que resulta na compreensão, apesar das inestimáveis contribuições da neuropsicologia, da psicolinguística e das demais áreas envolvidas na investigação da temática. Além disso, aponta o teste de avaliação leitora proposto por Allende, Condemarin e Milicic (1982) como uma das possibilidades de implementação das testagens existentes, no nosso contexto, enfatizando, ainda, a necessidade de averiguar casos bem específicos de compreensão, para avançar no entendimento do percurso mental através do qual se processa a atividade compreensiva no cérebro, reiterando a posição defendida por Dascal (2005).

**Palavras-chave:** Leitura. Testes de avaliação leitora. Compreensão. Interpretação.

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho propõe uma reflexão mais detida a respeito dos modos tradicionais de avaliar a compreensão leitora através de testes de variada espécie (FARR e CAREY, 1986). Para iniciar, retoma-se Queirós (1999, p. 9), que afirma o seguinte: “Ler é somar-se ao mundo, é iluminar-se com a claridade do já decifrado”.

A citação feita direciona o foco da atenção para um detalhe importante da presente proposta de abordagem, que é a de não-reducionismo teórico. Ao analisar a compreensão leitora como um fenômeno isolado, automaticamente, se estará restringindo o entendimento do que seja compreensão. Isso porque, o entendimento da escrita integra-se ao sentido mais amplo do que seja compreensão, englobando a visão que o sujeito tem de si e da realidade.

A vida cognitiva consciente fundamenta-se, pois, nesses dois pré-requisitos - visão de si e da realidade - aditando-se ainda o ambiente em que a pessoa vive com os demais indivíduos que povoam o microcosmo estruturado comum. As coordenadas dêiticas de

peessoa, lugar e tempo permitem que cada sujeito de um agrupamento humano socialmente formatado situe-se no real, i.e., ocupe seu lugar no meio sociocultural a que pertence, o qual lhe fornece as condições indispensáveis à compreensão.

O fato de ser alguém entre outros tantos indivíduos que também fazem parte do cenário – entorno sociocultural comum – constituindo-o e sendo por ele constituído, possibilita que cada membro do grupo se oriente e atribua sentido ao espaço/tempo compartilhado coletivamente.

### **COMPREENSÃO LEITORA**

Alliende, Condemarín e Milicić (1982) destacam que a compreensão da língua escrita é uma das formas mais complexas assumidas pelo compreender. Na mesma perspectiva, Vygotsky (1987) já enfatizara, anteriormente, que a escrita é um simbolismo de segunda ordem, mediado pela fala, apresentando características lingüístico-cognitivas desafiadoras, enquanto forma de representação convencional.

Em suma, os trabalhos dos autores mencionados acima atestam que ler o texto escrito é uma atividade cognitiva exigente, não sendo uma habilidade natural, herdada. Pelo contrário, é uma possibilidade comunicativa que se desenvolve com base em uma dada concepção do que seja o mundo real, construída de modo cooperativo pelos integrantes das comunidades que se utilizam de cada um dos vários sistemas de escrita. O modo de entender e sentir o real são constitutivos do recorte lingüístico-cognitivo feito pelo grupo, que nele inscreve as experiências, as crenças e os saberes referendados pelo conjunto de sujeitos.

Assim, ninguém começa a ler “sem ter nada na cabeça”, já que o ser humano constrói o que sabe sobre a realidade, desde o nascimento, não sendo o cérebro/mente um recipiente a ser preenchido unicamente pelo saber escolar. Ao aprender a ler, a criança não tem, em consequência, uma mente totalmente desocupada. Os anos de vida anteriores, vividos em meio a um dado grupo socialmente situado, fornecem-lhe uma perspectiva a partir da qual analisar o seu entorno. Essa circunstância lhe confere o sentimento de pertença, essencial ao seu desenvolvimento. O grupo no qual nasceu possui crenças, expectativas, horizontes culturais e valores que manifestam um saber fundamentado nos modos comuns de categorização do real. A legitimidade desses saberes decorre de sua construção conjunta e pauta o modo de perceber e avaliar como o mundo funciona, sendo comum a todos os

integrantes do grupo, daí sua natureza intersubjetiva.

Conseqüentemente, a atribuição de significado ao real, seja ele natural ou cultural, envolve o mundo físico e o mundo social, a biologia e a cultura. Por exemplo, um animal faz parte da realidade física. Dentre eles, a vaca é bastante comum, nas várias sociedades humanas. Ou seja, uma vaca é uma vaca em qualquer lugar em que esteja. Sua natureza animal é a mesma. O que é distinto é a maneira como ela é considerada em cada cultura, porque é essa maneira peculiar que é decisiva para o funcionamento da cultura considerada e de sua linguagem.

Em outras palavras, não há como entender a “vaca sagrada” dos hindus, se não se pensar na cultura da Índia como um todo. O que leva à assertiva de que existem muitos mundos culturais, deles se falando, quando se diz que o mundo real existe e se faz presente com todos os elementos que comporta, incluindo-se na consideração, as diversas formas como os grupos humanos intervêm na realidade, categorizando-a a seu modo e segundo suas próprias perspectivas.

Por isso mesmo, a participação na cultura é o que permite que o significado se torne público. O meio cultural a que o indivíduo pertence é constituído através da agregação de significados e conceitos coletivamente burilados. Além disso, esse mundo funciona à base de modos compartilhados de discurso que garantem a negociação das diferenças de significado e interpretação, sempre em andamento nas várias comunidades humanas.

A compreensão, pois, “depende da possibilidade de locutor [autor] e ouvinte [leitor] compartilharem um conjunto de convenções para comunicar diferentes tipos de significados” (SEARLE, 1997, p. 59). Em vista disso, não há como limitar a discussão sobre o que seja significado lingüístico ao simples pareamento entre palavras e coisas, ou melhor, à questão de referência e verdade, pois a linguagem cria mundos. Também não é admissível eliminar a realidade em si, atribuindo exclusivamente à linguagem o papel de criadora de mundos. Há que se valorizar a coexistência de natureza e cultura.

## **O QUE PODE SER MENSURADO NA COMPREENSÃO LEITORA**

Idealmente, mensurar a compreensão leitora envolveria levar em conta dois aspectos essenciais ao ato de compreender: o aspecto individual e as categorias intersubjetivas de comunicação (ALLIENDE; CONDEMARÍN; MILICIĆ, 1982).

Quanto ao aspecto individual não há como analisá-lo a não ser particularmente. A base compreensiva de cada indivíduo é diferente e, por isso, as compreensões obtidas poderiam ser, em tese, inumeráveis.

Porém, apesar de cada indivíduo ter uma base compreensiva peculiar, existe também um conjunto de categorias intersubjetivas ou socioculturais, e é esse fundamento comum que constitui o alicerce do grupo, permitindo a comunicação entre seres cujas consciências e compreensões globais baseiam-se em experiências individuais.

O que permite mensurar a compreensão leitora é, pois, a consideração do desenvolvimento das categorias intersubjetivas de comunicação, uma vez que tudo o mais relaciona-se a cada sujeito em particular.

Nesse sentido, tanto a possibilidade de medição quanto as propostas de melhoria da capacidade compreensiva dos sujeitos dependem do conhecimento do estado inicial dos destinatários do texto: idade, familiaridade com o gênero e tipo textual, escolaridade, grupo sociocultural. Os demais parâmetros só são operacionais em nível particular – experiências, interesses, coeficiente intelectual, características físicas etc.

Alliende, Condemarín e Milicić (op. cit.) destacam ainda que compreender, de fato, envolve interpretar a experiência humana traduzida em palavras, e isto implica reconhecer que o modo de ver a realidade, os juízos de valor, os sentimentos, os desejos, as crenças, enfim todo o emaranhado de emoção/cognição/conhecimentos humanos acham-se entrelaçados e inextricavelmente mesclados naquilo que é lido.

Se isso é verdadeiro, então a compreensão leitora não pode ser reduzida à mera análise intelectual, apresentando certo grau de integração da vida psíquica de autor/leitor como um todo.

Desse modo, fica evidente que o cerne da dificuldade enfrentada pelos elaboradores de testes de compreensão leitora reside exatamente nessa circunstância específica. Há muitos elementos a serem avaliados e controlados por meio do(s) teste(s).

De um lado, a leitura relaciona-se com o pensamento reflexivo, requerendo uma análise acurada de suas características, já que envolve muito mais do que simplesmente fazer a leitura (ato de atentar para o texto) ou de dizer algo sobre o que leu. Além de ser um ato de raciocínio, ler é, também, para muitos, prazer, evasão, hábito, distração, trabalho, busca de conhecimento, atividade comunicativa e assim por diante.

Por outro lado, o senso comum evidencia que, para quem compreende, a exigência é a de dar uma contra-resposta ao lido, ou seja, o leitor precisa mostrar que entendeu, fazendo

algo que o demonstre ou, então, expressando verbalmente a compreensão, seja mediante solicitação, seja por vontade própria, por exemplo, quando de modo espontâneo alguém decide fazer o relato do texto lido para outra(s) pessoa(s).

A ciência também se vale justamente dessa mesma condição empírica, e as avaliações do que foi compreendido buscam registrar o entendimento obtido através de respostas a uma série de perguntas de interpretação, de testes de múltipla escolha, de testes de preenchimento de lacunas como o cloze (SANTOS et al., 2002) ou, ainda, de relatos (orais ou escritos). Esse tipo de avaliação centra-se, pois, no produto da leitura.

Por sua vez, os chamados protocolos verbais, em suas várias modalidades, averigam o processamento da compreensão que é acompanhado, mensurado, expresso e monitorado pelo próprio leitor, enquanto faz a leitura. O pressuposto metodológico é o de que, idealmente, o próprio sujeito tem condições de descrever de forma fidedigna a maneira como ele vai processando o texto e construindo o seu entendimento a respeito dele. O propósito das investigações dessa natureza é o de acompanhar o desenrolar daquilo que acontece no cérebro do leitor durante a ocorrência da leitura. Ou seja, nesse caso, o interesse concentra-se no processo de leitura e não apenas no seu produto.

Ademais, existem ainda aparelhos sofisticados (técnicas de imageamento cerebral) que tratam de registrar as “cintilações” ocorridas nas áreas cerebrais do leitor, no momento em que faz a leitura. De fato, esses testes buscam inferir o que acontece no cérebro, detectando que áreas se mostram ativas/inativas, enquanto o indivíduo realiza determinadas tarefas.

Bem, a questão é que a leitura não é só isso, apesar de ser também isso.

Na tentativa de entender melhor o fenômeno, os seguidores das várias correntes teóricas tratam de propor alternativas metodológicas viáveis, aprofundando as perspectivas analíticas de seus aportes, conferindo-lhes maior rigor, além de buscarem a superação das fragilidades constatadas.

Dentre as várias propostas veiculadas, vai-se referir o trabalho de Allende, Condemarín e Milicić (1982), que deram destaque à idéia de que qualquer teste avaliativo da compreensão leitora deve contemplar necessariamente os aspectos a seguir relacionados:

- 1) as operações fundamentais envolvidas pelo ato de ler o texto escrito: reter e comparar;
- 2) a evocação do que foi lido (primeira exigência da compreensão);
- 3) a união dos elementos constitutivos do texto (sintetizar, globalizar, resumir e categorizar);

- 4) o estabelecimento de diferenças e contrastes (separar idéias principais, idéias secundárias e idéias acessórias);
- 5) a consideração conjunta de texto e contexto:
  - a situação externa (contexto sociocultural);
  - as relações internas e as inter-relações com outros textos (intertextualidade).

Os autores citados criaram um teste de compreensão leitora de complexidade lingüística progressiva, destinado a leitores de 1ª a 5ª série do Ensino Fundamental que, sem dúvida alguma, seria interessante adaptar, validar e testar em português.

### **SIGNIFICADO E COMPREENSÃO**

No entanto, há muito ainda a discutir, pois não basta analisar a compreensão em termos genéricos, fazendo-se necessário investigar casos concretos, evidências específicas, pois que a compreensão “é um processo [produto] mais oculto que explícito” (DASCAL, 2005, p. 90). Por outro lado, segundo Dascal (op.cit.), o **reconhecimento da compreensão** implica a interpretação, já que não há como saber se alguém entendeu algo sem interpretar os dados obtidos, portanto, sem recorrer a um parâmetro anteriormente estabelecido, ou seja, sem recorrer à teoria.

Assim, o que Dascal (op.cit.) deixa patente é que se o investigador utilizar o relato verbal produzido pelo sujeito investigado, estará interpretando parte de sua vida mental. Se, por outro lado, decidir confiar apenas nas variáveis observáveis (tempo de resposta – TR), por exemplo, a quantidade de interpretação aumentará, ao invés de decrescer. E ele prossegue, afirmando que não basta *deixar a teoria do lado de fora* e entrar no laboratório para ser bem-sucedido na tentativa de compreender a compreensão.

Ou seja, ao mesmo tempo em que desmistifica o uso da tecnologia, enfatizando que a mera manipulação de aparelhos sofisticados não garante a exclusão do intérprete, destaca, em contrapartida, a necessidade de não se abrir mão do laboratório, nem da implementação de programas computacionais, porque essas buscas podem diminuir gradativamente a complexidade da investigação, incitando os pesquisadores ao enfrentamento da questão prática de como reconhecer a compreensão nos casos A, X ou Y.

Além de criticar a pesquisa muito genérica e desfocada, Dascal (op.cit.) posiciona-se contrariamente à identificação de significado e compreensão. Para ele, compreender o significado de algo não implica exclusivamente apreender o significado lingüístico. Para

deslindar o querer dizer, interpretando-o, é preciso, segundo o autor, ir além do dito e considerar o que está sendo feito junto com o que alguém diz. Para atingir esse nível de compreensão, é indispensável expandir o dito ao não-dito, incluindo o implícito na atividade interpretativa.

Assim, para realmente entender o que lê, o leitor tem de utilizar inúmeras estratégias cognitivas, existindo, pois, uma íntima conexão entre teoria do significado e teoria da compreensão. Porém a existência de inter-relação não implica redução de um conceito ao outro. O papel do significado no processo de compreensão não é de pouca monta, ainda que possa ser restrito ou limitado. A sua função é de guia da interpretação, i.e., de orientação ao leitor, sendo imprescindível, embora, às vezes, possa ser mínimo, funcionando, nesses casos, apenas como sinalizador.

## **MODALIDADES DE COMPREENSÃO**

Dascal faz uma proposta de subdivisão da compreensão em duas modalidades complementares: *compreender* e *captar*, pois em sua ótica o compreender é sempre pragmático, ou seja, envolve necessariamente a análise da intencionalidade. Não se trata apenas de descobrir o significado das palavras (determinando a partir daí o significado das sentenças), nem também de compreender as palavras em sua referência específica ao contexto de elocução (determinando o significado da elocução), e sim, o de apreender a intenção do falante/autor ao proferir/redigir determinadas palavras naquele contexto específico (determinando o significado do falante).

Além do mais, toda a atividade comunicativa, segundo ele, requer interpretação e para viabilizá-la, falantes/autores recorrem a duas formas de expressão alternativas: ou eles se expressam diretamente, ou o fazem indiretamente. Se optar por expressar-se de forma direta, o falante/autor estará identificando o significado das palavras ao significado da elocução, pautando-se pelas regras semântico-pragmáticas da linguagem. Se, ao invés, optar pela forma de expressão indireta, o significado das palavras não será idêntico ao significado da elocução.

Ou por outra, a interpretação pragmática demanda uma análise das pistas contextuais, para que o ouvinte/leitor descubra o significado pretendido pelo falante/autor e, para consegui-lo, tem de se apoiar no significado da elocução como ponto de partida da interpretação, uma vez que o que é transmitido permanece mais implícito do que explícito.

Assim, quem interpreta tem de descobrir por sua conta e risco o significado implícito (inferências, analogias, implicaturas) e, além disso, conferir se o significado descoberto pode/deve ser realmente considerado como uma interpretação válida do significado do falante/autor.

Não se trata, então, de compreender apenas as palavras, ou o texto-base, no dizer de Kintsch (1998), mas de apreender também o sentido que as palavras adquirem naquele determinado contexto de elocução, somando-se a isso a reflexão do leitor/ouvinte a respeito do que o falante/autor quis dizer, ao expressar-se da forma como o fez.

Em outras palavras, ao fazer sua leitura, o leitor tem de considerar quatro aspectos de grande relevância para a compreensão:

- (a) o que “fulano” disse? (questão semântica)
- (b) sobre o que ele estaria falando (mobilização dos modelos cognitivos globais: frames, cenas etc.)
- (c) por que se deu o trabalho de dizê-lo dessa forma? (teoria dos atos de fala; lógica da conversação)
- (d) por que o disse desse modo? (recursos retóricos utilizados)

Concluindo, a base lingüística (significado literal) não é algo totalmente descartável, porque funciona como um elemento chave, fornecendo ao leitor as condições iniciais para a interpretação. É impossível interpretar um texto, sem que haja uma base de significado comum, intersubjetivo, da qual partir para formular as ilações, pressuposições e indagações possíveis. Ou seja, emissor/destinatário estão expostos a uma mesma convenção lingüístico-cultural à qual o leitor se reporta para fazer a sua interpretação, manipulando o co-texto e o contexto.

Desse modo, o papel da base lingüística é essencial, apesar de a mera presença das mesmas expressões lingüísticas em diferentes textos não garantir que o leitor esteja exposto ao mesmo significado literal. No entanto, ele precisa dessa base para ter um ponto de partida e, em prosseguimento, deve buscar indícios lingüísticos para conseguir, com base no que está posto, chegar à interpretação final. As pistas guiam o destinatário na consideração da informação co-textual e contextual disponível, ajudando-o a recompor a perspectiva a partir da qual o falante/autor produziu o seu dizer.

Quanto ao captar, Dascal (op.cit.) o refere como sendo a habilidade de o leitor colocar-se no lugar do autor, detectando problemas de interpretação, incompatibilidades, necessidade de preencher lacunas informativas e assim por diante. Quando algo não fica suficientemente



claro, não se encaixando na interpretação feita até o momento, o leitor pode recorrer ao que Dascal chama de cues (dicas), fazendo-se perguntas do tipo sim/não que o orientem sobre as intenções do autor.

Tal procedimento expande ao mesmo tempo em que condiciona a busca de dados relevantes no contexto, os quais, ao interagirem com o co-texto, podem modificá-lo ou confirmá-lo, ampliando-o, pois significados são sinalizações esquemáticas que expressam princípios norteadores através dos quais a informação não explícita – a lacuna informativa – pode ser adequadamente complementada.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para finalizar, então, este artigo colocou em pauta o modelo pragmático de compreensão/interpretação leitora, tal como proposto por Dascal (2005, p. 323), que afirma estar deveras preocupado “em preservar o nicho ecológico de uma espécie ameaçada: o Homem, enquanto agente/sujeito responsável, livre e racional que – pelo menos de vez em quando – origina suas ações e é [delas]senhor”.

Como o pesquisador citado, a autora deste trabalho também se questiona sobre isso, recusando-se a aceitar o apagamento total do autor ou do leitor, bem como a negação da atividade produtiva de ambos na produção de sentidos. Ou seja, apesar de não ser a origem do que diz, de repetir o já-dito incansavelmente, de não ser senhor absoluto de suas palavras e também de não ter controle total sobre o que faz, nem por isso o homem deixa de ser responsável por suas opções e pelos termos que seleciona para dizer, em sua busca de atribuição de sentido ao mundo e a si mesmo. Nessa perspectiva, entre os extremos tudo/nada, senhor/escravo existem muitos pontos intermediários e é, no mínimo, interessante considerá-los, estabelecendo um movimento dialético entre as oposições.

Por outro lado, a abordagem teórica de Dascal (2005), juntamente, com as contribuições de Bruner (1997, 2001) e Searle (1997) constituem um manancial teórico relevante. Esses autores convergem, em certo sentido, por não apresentarem uma perspectiva messiânica da questão teórica em foco.

Dascal (op.cit.) afirma, inclusive, que a sua abordagem é ecumênica e, ao mesmo tempo em que aponta as inconsistências dos modelos teóricos comentados em seu texto, assevera que todos eles têm alguma utilidade em dadas circunstâncias e para determinados fins. Sua única ressalva diz respeito às tentativas de uniformização, ou seja, ao monopólio

teórico.

Além disso, o aporte teórico aqui advogado deixa claro que o ato de ler ultrapassa o texto, seja ele qual for, começando antes mesmo do primeiro contato com ele. O leitor assume, na ótica apresentada, o papel de um ideador que conjuga emoção e cognição, mobilizando seu saber sobre o contexto em que vive e atua, os contatos anteriormente mantidos com as pessoas de seu ambiente doméstico e de trabalho, as conversas que já teve, os lugares que já frequentou, os livros lidos ao longo de sua vida, enfim sua participação política e religiosa na comunidade etc., conjugando-os ao seu modo de relacionar-se com o texto. Tudo isso, tecido em conjunto, tem influência apreciável em sua leitura atual e não pode ser desqualificado de antemão.

Mesmo assim, em que pese o enorme esforço integrador da abordagem apresentada e a sua evidente flexibilidade, permanecem pendentes questões cruciais como:

- O que realmente se sabe sobre os modos de compreender?
- Qual o processamento mental requerido para haver compreensão?
- O que envolve o reconhecimento da compreensão?
- Em que consiste, de fato, a teoria da compreensão?
- É possível elaborar *testes padronizados* que envolvam linguagem e contexto?
- De que forma introduzir nos testes avaliativos elementos não-intelectuais?
- Texto impresso em papel e texto que tem como suporte a tela do computador envolvem processamentos cognitivos idênticos?

O próprio Marcelo Dascal (op.cit.) formulou a quase totalidade das perguntas acima, às quais foram acrescentadas as três últimas. Todas essas dúvidas e muitas mais persistem. O que não falta é trabalho de pesquisa a ser realizado nos anos que virão.

Por isso mesmo, conclui-se o presente trabalho dando um voto de confiança às pesquisas, mantendo-se a convicção de que os pesquisadores irão prosseguir com suas investigações, já que é esse o papel da ciência: buscar respostas. Nele, todo pesquisador se sente questionado e motivado a continuar seu trabalho investigativo. Se não houvesse dúvidas, apenas certezas e convicções inamovíveis, certamente a pesquisa seria dispensável.

## HOW TO MEASURE READING COMPREHENSION

### ABSTRACT

This article summarizes the studies about reading comprehension, emphasizing the fact that even today the scientific research ignores the way in what the brain processes reading comprehension, in spite of the fact that enormous efforts were done in neuropsychology, psycholinguistics, neuroscience and other areas involved with the subject. In addition it points out the test of reading comprehension proposed by Alliende, Condemarin and Milicic (1982) as one of the existing possibilities to test comprehension in our context. It's important also remember the lack of knowledge about the specific comprehension task, to promote a better understanding of the mental process according to how the comprehension process is produced in the brain, reinforcing Dascal (2005) proposals of future studies.

**Keywords:** Reading. Comprehension. Interpretation. Tests of reading comprehension.

## NOTA

- <sup>1</sup> Doutora em Letras e Linguística pela PUC/RS. Leciona Língua Portuguesa e Linguística no Curso de Letras das UNISC.

## REFERÊNCIAS

- ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M.; MILIČIĆ, N. *Manual de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva: 1º a 5º año básico*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile/Editorial Antártica, 1982.
- BRUNER, J. *Atos de significação*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- \_\_\_\_\_. *A cultura na educação*. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DASCAL, M. *Interpretação e compreensão*. Trad. Márcia Heloísa da Rocha. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2005.
- FARR, R.; CAREY, R. *Reading: what can be measured?* Delaware: International Reading Association – IRA, 1986.
- KINTSCH, W. *Comprehension: a paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press, 1998.
- QUEIRÓS, B. C. O livro é passaporte, é bilhete de partida. In: PRADO, J.; CONDINI, P. (Org.). *A formação do leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 19-20.

SANTOS, A. A. A. dos et al. O teste do cloze na avaliação da compreensão em leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. v. 15, n. 3, p. 549-560, 2002.

SEARLE, J. R. *A redescoberta da mente*. Trad. Eduardo P. e Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.