

**APRENDIZADO DA LEITURA  
EM AMBIENTE VIRTUAL E NÃO-VIRTUAL**

*Vera Wannmacher Pereira<sup>1</sup>*

*Gracielle Nazari<sup>2</sup>*

**RESUMO**

O texto traz o relato de pesquisa realizada com o objetivo de verificar em que medida oficinas de estratégias de leitura em ambiente virtual e ambiente não-virtual, monitoradas por acadêmicos de Letras da PUCRS, contribuem para o aprendizado da leitura de crianças de 5ª série do Ensino Fundamental. Como resultados, podem ser apontados: o acervo de estratégias de leitura virtuais e não-virtuais; e o aumento dos escores de compreensão leitora dos sujeitos comparando pré e pós- testes.

**Palavras-chave:** aprendizado; compreensão leitora; estratégias de leitura

**INTRODUÇÃO**

A pesquisa aqui relatada tem suas origens nas dificuldades de leitura de alunos do Ensino Fundamental, reconhecidas por professores e pesquisadores que trabalham com esse tema, e está apoiada em estudos sucessivos que vêm sendo realizados no Centro de Referência para o Desenvolvimento da Linguagem – CELIN da FALE/PUCRS.

O presente texto traz informações sobre essa pesquisa, que esteve voltada para alunos de 5ª. série e contou com a participação de bolsistas e acadêmicos de Letras na produção dos materiais virtuais e não-virtuais, na realização das oficinas com as crianças e na coleta dos dados.

Na seqüência, o leitor encontra os fundamentos, a descrição dos materiais, das oficinas, da pesquisa e a apresentação dos resultados obtidos.

## 1 OS FUNDAMENTOS

A pesquisa está baseada na Psicolinguística e nos Estudos do Texto, no que se refere, respectivamente, à leitura como processo cognitivo e ambientes lingüísticos e a texto como rede lingüística (BONINI, 2002; COLOMER T. e CAMPS A., 2002).

### 1.1 Leitura como processo cognitivo

O entendimento de leitura como processo cognitivo apóia a pesquisa aqui relatada. Ler, nessa acepção, significa fazer e testar hipóteses sobre o conteúdo do texto, isto é, fazer antecipações sobre esse conteúdo. No caso de o leitor confirmar suas predições, ele segue o caminho iniciado. No caso de não confirmá-las, ele modifica o seu caminho (KATO, 1987).

Segundo esse ponto de vista teórico, o processo cognitivo de leitura se altera, a partir de algumas variáveis: objetivo da leitura, conhecimento prévio do conteúdo e das condições de produção do texto, tipo de texto e estilo cognitivo do leitor. Tais variáveis determinam o processo de leitura – ascendente ou descendente (GOODMAN, 1987).

O processamento cognitivo da leitura ocorre através de dois grupos básicos de estratégias de leitura (EL) - cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas de leitura (ECL) caracterizam-se pelos traços intuitivo e inconsciente, enquanto as estratégias metacognitivas de leitura (EMCL) caracterizam-se pela consciência, pela intenção de monitoramento do próprio processo. Constituem-se em exemplos de ECL pressuposições intuitivas do leitor, tais como a de que o texto é, *a priori*, coerente, a de que determinadas ordenações são impossíveis, a de que a escrita, em nossa cultura, ocorre da esquerda para a direita. Constituem-se em exemplos de EMCL situações de julgamento, avaliação, correção, monitoramento.

O exame dessas EL expõe os elementos que internamente as constituem. Tais elementos correspondem, na pesquisa, fundamentalmente, às regras de coerência textual, coesão lexical e coesão gramatical.

## 1.2 Rede lingüística do texto

O uso de estratégias de leitura implica a manipulação da rede lingüística do texto, que se expressa através de regras de coerência, coesão lexical, e coesão gramatical (HALLIDAY, 1976 e 1989; KOCH, 2006 ; CHAROLLES, 1978 e CHARROLES, M. e PETITJEAN, A. 1991) que se realizam diferentemente nos diversos gêneros textuais.

As regras de coerência textual abrangem: a manutenção temática (repetição do tema ao longo do texto); a progressão temática (desenvolvimento do tema através de tópicos sucessivos e integrados); a ausência de contradição interna (harmonia interna dos tópicos e das pessoas e tempos da enunciação); a relação com o mundo (correspondência das afirmações ou com a realidade empírica ou com a realidade do imaginário).

As regras de coesão lexical incluem: a repetição de palavras-chave ou palavras-tema; a sinonímia através de substituições lexicais ; a hiperonímia/hiponímia, por meio de relações de inclusão; e a associação por contigüidade, com relações horizontais de sentido.

As regras de coesão gramatical envolvem: a referência pessoal (uso de pronomes pessoais e possessivos); a referência demonstrativa (uso de pronomes demonstrativos, advérbios de lugar, artigos e numerais) ; a substituição (palavras, expressões, orações, frases ocupadas por uma única forma lingüística) ; a elipse (palavras, expressões implícitas, constituindo-se em forma 0 a ser resgatada); e a conjunção (estabelecimento de ligações por meio de conectores conectores de adição, causa, tempo, oposição, continuação).

As atividades propostas constituem-se em estratégias de leitura que se utilizam de regras de coerência e coesão, em textos de tipos diversos, dirigindo-se a alunos de 5ª série do Ensino Fundamental.

## 1.3 Ambientes de leitura

Sabe-se que os múltiplos meios de comunicação marcam hoje o aprendizado em geral e, naturalmente, o da leitura. A competência de leitura dos jovens, hoje em discussão, é muitas vezes associada à invasão desses meios e ao frágil papel da escola diante desse poder, sendo que,

nessa discussão, ganha espaço especial o computador, havendo o entendimento de que consiste num equipamento que afasta a criança e o jovem da leitura.

Estudos que vêm sendo desenvolvidos (PEREIRA, 2002; PEREIRA e ANTUNES. In: BORTOLINI, A e SOUZA, V., 2003; ANTUNES, 2002b) mostram algo bem diferente. Salientam, primeiramente, a esse respeito, que as pesquisas sobre redes cognitivas permitem o estabelecimento de semelhanças entre o processo cognitivo de leitura e o sistema que constitui o computador. Disso decorre principalmente a adequação desse equipamento como caminho para o aprendizado da leitura. Além disso, a dimensão interativa que ele possibilita, movida pela ação desenvolvida pelo aluno e pelo professor/monitor, torna o trabalho pedagógico mais produtivo, por ser mais eficiente e mais lúdico, mantendo esses usuários interessados no trabalho que é proposto. Aponta como decorrência o fato de que, utilizando-o como ferramenta, o processo de aprendizado se acelera associado ao fato de que o grau de satisfação é elevado, acentuando-se o crescimento da auto-estima.

Lévy (1999) discute esse tema, apontando como errônea a idéia de que a tela anuncia o fim do escrito, uma vez que esse novo texto de natureza reconfigurável apenas diferencia-se do texto clássico. Refere também que o texto é originariamente um objeto virtual, que se atualiza em versões, edições, formatos, cópias, etc.

Antunes (2002a) lembra que a busca para registrar a escrita, transformando a tradição oral em material grafado, sempre se caracterizou pela procura de materiais e ferramentas capazes de, conforme a tecnologia de cada época, processar o texto. Refere também que, para cada novo meio ou instrumento de leitura que surge, o tipo de relação entre texto e leitor se modifica. Segundo a mesma autora, os processos de transformação pelos quais a leitura passa, com a modificação do suporte que a materializa, vêm provocando certo desconforto nas gerações que vivenciam essas metamorfoses. Do livro em rolo ao códex, do livro impresso ao texto eletrônico, o surgimento de novos suportes traz aos leitores a necessidade de modificar sua atuação, o que implica o surgimento de técnicas de leitura e escrita inovadoras.

De acordo com o que afirmam Pereira e Antunes, In: BORTOLINI, A.; SOUZA, V., 2003, a leitura através do computador contribui para o desenvolvimento das consciências metalingüística e metacognitiva, pois o computador, por sua natureza, expressa e explicita os processamentos das múltiplas linguagens, o que contribui para a aceleração da aprendizagem. Esse indicativo pode ser

mais bem compreendido através de Lévy (1999), que refere que o leitor virtual é mais ativo se comparado ao leitor convencional, pois, a partir dos meios virtuais, todo ato de leitura abarca um ato de escrita. A “máquina de ler”, propiciada pela informática, leva o leitor a recriar o texto. Desse modo, o processo de leitura do texto digitalizado é mais próximo do processo de pensamento.

Smith (2003), sobre as novas tendências tecnológicas da leitura, afirma que os nossos olhos e o nosso cérebro já estão preparados para qualquer situação de leitura que possa nos ser apresentada. Para as crianças, o trabalho no computador é instigante, mesmo quando os interesses delas forem diferentes daquilo a que o educador se propôs ao incluir o computador em sua prática pedagógica. Além disso, o computador como instrumento de escrita influencia fortemente a leitura, uma vez que essas duas habilidades são indissociáveis, seja na teoria, seja na prática.

Antunes (2002a), afirma ainda que o ensino deve estar voltado, principalmente, para a idéia de que cada aluno aprende de um modo próprio, devendo ser ensinado, portanto, de acordo com as particularidades do seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, acredita que a utilização oportuna dos computadores pode causar uma revolução na educação, visto que eles são dotados da capacidade de individualizar o processo educativo, assimilando as diferenças existentes entre os usuários/aprendizes. Para que essa funcionalidade e adequação se realizem, no entanto, a autora salienta a necessidade de educadores habilitados e preparados para esta prática pedagógica.

Os estudos sobre os ambientes de aprendizado da leitura até aqui expostos indicam pontos importantes nesta pesquisa. Um desses pontos é o de que as crianças estão preparadas, do ponto de vista da percepção visual, para diferentes modos de ler, não havendo razões científicas para temores em relação a possíveis prejuízos no aprendizado, em decorrência de falta de condições ou de preparo. Outro ponto está associado ao bem-estar, ao conforto da criança diante do computador, fortalecendo a auto-estima, fundamental para o aprendizado. Outro ponto ainda está nas semelhanças entre o funcionamento do cérebro e o do computador, ambos organizados em rede. Mais outro ponto está na frequência de escrita realizada pelo usuário no computador, fato que contribui para o aprendizado da leitura. Um último ponto, e talvez o mais importante para esta pesquisa, está no reconhecimento de que diferentes ferramentas de leitura exigem diferentes processamentos de leitura, o que significa que a leitura impressa e a leitura através do computador impõem respectivamente movimentos cognitivos diferentes da parte do leitor. Tratando-se, aqui, de atividades de leitura para crianças com dificuldades de ler e escrever, o conjunto de pontos

arrolados, dentre eles especialmente o último, dá suporte à intenção de oferecer aos sujeitos dois ambientes (virtual e não-virtual) de leitura com diferentes propriedades e, conseqüentemente, com possibilidades de corresponder às diferentes propriedades cognitivas desses sujeitos.

As atividades, então, são organizadas em textos de tipos diversificados, associando o ponto de vista de leitura como processo e o ponto de vista de construção de conhecimento em rede. Disso decorre a elaboração de um conjunto de atividades de leitura, através do computador com ênfase nas relações entre linguagem, interação e cognição (SCHNEIDER, 1993; ANTUNES, 2002b). Constituem-se em desafios de compreensão leitora que exigem da parte do leitor o manejo de processos ascendentes e descendentes e de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura (KLEIMAN, 1989).

Desse modo, o *design* da pesquisa repete a convicção das atividades pedagógicas através dos ambientes virtual e não-virtual e reafirma o ponto de vista teórico-metodológico assumido no presente trabalho.

#### **1.4 Eliminação de rupturas**

Em decorrência de uma concepção positivista privilegiadora das partes em detrimento do todo, o ensino, ao espelhar a sociedade, apresenta-se também em estratos que têm suas fronteiras fortemente delimitadas e seus espaços dificilmente transpostos. Nessa concepção, o tempo é compreendido linearmente, sendo a seqüência um ponto forte. No ensino assim percebido há máximas de difícil transposição: a teoria antecede a prática, a pesquisa é tarefa da Universidade e o ensino é da escola, há os que ensinam e há os que pesquisam, o conhecimento é produzido na Universidade e aplicado na escola, o professor é formado na academia para posteriormente ter contato e atuar na escola, a Universidade e a comunidade desenvolvem-se separadamente.

A compreensão atual de que o conhecimento é construído interativamente abre caminho para a diferença, para o compromisso mútuo, para o crescimento cooperativo. Essa compreensão permite, no presente estudo: a) a aproximação entre a Universidade e a comunidade, ao situar os acadêmicos de Letras em trabalho pedagógico com alunos, pais e professores do Ensino Fundamental e ao instituir em forma de laboratório informatizado um espaço no CELIN para recepção de alunos da comunidade escolar com dificuldades de leitura e escrita b) a aproximação

entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar, ao propiciar ao estudante de Letras a reconstrução dos conhecimentos acadêmicos sobre leitura e escrita, desenvolvidos em sala de aula, em conhecimentos didaticamente pertinentes a serem apropriados pelos escolares, e ao propiciar a estes a transformação dos conhecimentos espontâneos em conhecimentos científicos (VYGOTSKY, 1991) c) a aproximação entre teoria e prática, ao oportunizar ao escolar e ao acadêmico de Letras a construção de conhecimentos lingüísticos na direção prática/teoria/prática, isto é, ação leitora / reflexão sobre a ação / (re)ação leitora (WIDDOWSON, 1991) e d) a aproximação entre pesquisa e ensino, ao propiciar ao acadêmico preparar a ação pedagógica (pesquisa bibliográfica), desenvolver a ação pedagógica (ensino) e avaliar a ação desenvolvida (pesquisa de campo associada à pesquisa bibliográfica) (KLEIMAN, 1989).

Desse modo, a nota dominante do presente projeto, que impulsiona a eliminação de rupturas, consiste num duplo movimento – a academia dirigindo-se à comunidade escolar e a comunidade escolar dirigindo-se à academia, promovendo o mais benéfico dos encontros, já que a grande busca é a da interação, condição para possibilidades de inclusão social.

## 2 A PESQUISA

A pesquisa aqui relatada, que teve como propósito geral contribuir para estudos e pesquisas sobre o aprendizado da leitura através de materiais em ambiente virtual e não-virtual procurou verificar em que medida as oficinas de estratégias de leitura nos dois ambientes contribuem para o aprendizado de crianças de 5ª série.

Assim, a pesquisa visou investigar as condições de leitura de alunos de 5ª série do Ensino Fundamental participantes do projeto, desenvolver oficinas de leitura em ambiente virtual e não-virtual com esses alunos, examinar a influência de oficinas com um trabalho em ambiente virtual e não-virtual no aprendizado da leitura dos alunos participantes do projeto, bem como examinar as percepções das crianças sobre o trabalho realizado.

Foram então produzidos os materiais virtuais e não-virtuais (descritos no item a seguir), elaborados os instrumentos de pesquisa, capacitados os acadêmicos de Letras e organizadas as oficinas.

A capacitação dos acadêmicos foi realizada através de oficinas, focalizando tópicos dos fundamentos da pesquisa, os materiais a serem utilizados e os procedimentos a serem seguidos no monitoramento das crianças.

Os testes de leitura constituíram-se de textos de estrutura predominantemente narrativa com lacunas (15 lacunas com espaçamento de 5 em 5 palavras) cujos sujeitos deveriam, ao ler o texto, preencher cada lacuna com uma palavra de tal forma que mantivesse o sentido do texto. Teste com esse tipo de configuração pode ser considerado uma adaptação do teste *cloze* (HARRIS, 1986). Para a aplicação dos testes foram dadas duas instruções: a) que os alunos lessem todo o texto antes de completar as lacunas e b) que cada lacuna devia ser preenchida por apenas uma palavra, que poderia ser grande ou pequena; ou seja, o tamanho da palavra não estava relacionado ao tamanho do espaço disponibilizado no texto.

Os dados foram coletados em dois momentos - antes do início das oficinas (pré-testes) e após seu término (pós-testes) - e tratados e analisados de modo a verificar o alcance da questão central de pesquisa.

### 3 OS MATERIAIS DAS OFICINAS

Para a elaboração das atividades do ambiente virtual e do ambiente não-virtual foram produzidos e selecionados textos diversos que contemplam as regras de coerência textual, de coesão lexical e de coesão gramatical (HALLIDAY, 1976 e 1989; KOCH, 2006; CHAROLLES, 1978 e 1991), aspectos que são explorados nas atividades, de diferentes formas, donde a importância da escolha minuciosa dos textos utilizados para a elaboração do material.

As atividades elaboradas constituíram-se em estratégias de leitura focalizando especialmente a de predição, com exploração das regras de coesão e coerência, com o objetivo de desenvolver caminhos que conduzam à superação de dificuldades de compreensão leitora e ao conseqüente êxito no ambiente escolar.

As atividades para ambiente não-virtual foram desenvolvidas através do editor de texto *Word* e impressas em folhas A4 e coladas em papel mais resistente. As atividades não-virtuais foram geradas através do Macro Media Flash. Os dois grupos tiveram correspondência no

conteúdo e na forma de apresentação, mas utilizando diferentes textos. Desse modo, as atividades virtuais e as não-virtuais tinham uma organização complementar.

#### **4 AS OFICINAS**

Após a elaboração das atividades para ambiente virtual e não-virtual, foram desenvolvidas nove oficinas com os participantes do projeto (30 alunos de quinta série do Ensino Fundamental).

A preparação das oficinas iniciou com a ampliação do número das atividades previamente revisadas e selecionadas, durante a produção dos materiais virtuais e não-virtuais. Também foram selecionados instrumentos de avaliação dos conhecimentos dos alunos componentes da amostra, sendo que estes foram aplicados em forma de *Pré-teste de leitura das crianças*, e que permitiu avaliar as condições das mesmas antes do desenvolvimento das oficinas.

Em cada oficina, foram trabalhadas duas regras, conforme determinação prévia, em ambos os ambientes, e os alunos foram monitorados pelos acadêmicos. O monitoramento consistiu em um estímulo constante por parte dos acadêmicos que questionavam que caminhos foram percorridos pelos alunos para chegarem às respostas, além da justificativa das mesmas. Além disso, a realização de um trabalho com ênfase nas dificuldades surgidas ao longo das oficinas, o qual favorece também o estabelecimento das relações interpessoais e a criação de laços de afeto, elementos favoráveis no processo de ensino/aprendizagem.

#### **5 OS RESULTADOS**

Como resultados da pesquisa, cabe salientar primeiramente o acervo constituído de atividades com estratégias de leitura em dois ambientes – virtual e não-virtual. Trata-se de um conjunto de materiais testados e organizados de modo a dar continuidade a processos de investigação e ensino.

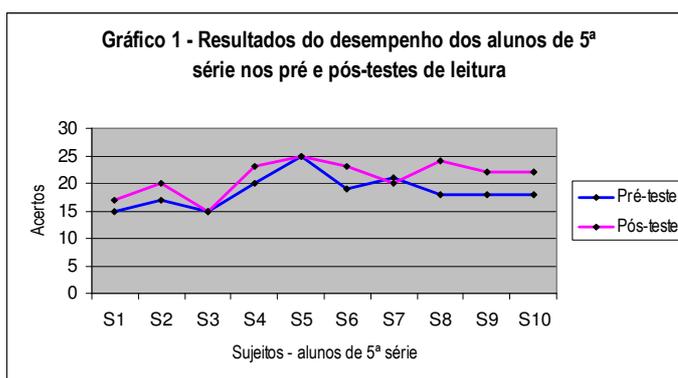
Em relação à aplicação dos instrumentos, os dados obtidos e expressos na tabela 1 indicam que as oficinas com as crianças monitoradas pelos acadêmicos de Letras contribuíram

para aumento dos escores de compreensão leitora - de 62% para 70,3%. Considerando separadamente o tipo de texto, os dados apontam um crescimento similar na narração e na descrição. Mostram também escores mais altos na descrição já por ocasião da entrada.

Tabela 1 – Resultados dos pré e pós-testes de leitura dos alunos (narração e descrição)

Pré-testes				Pós-testes							
Narração (acertos)		Descrição (acertos)		Narração e Descrição (acertos)		Narração (acertos)		Descrição (acertos)		Narração e Descrição (acertos)	
N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
81/ 150	54%	105/ 150	70%	186/ 300	62%	93/ 150	62%	118/ 150	78,6%	211/ 300	70,3%

Através do gráfico 1, é possível visualizar o desempenho individual dos sujeitos, a partir da análise dos resultados dos testes de leitura, indicando aumento de escores em quase todos os sujeitos.



Percebe-se, então, a partir dos dados, que as oficinas contribuíram para que os alunos se apropriassem de conhecimentos lingüísticos necessárias para a compreensão leitora.

Quanto às percepções das crianças, os dados revelaram que todos consideraram importante o trabalho realizado, que gostaram de participar das oficinas na PUCRS, com preferência para as atividades informatizadas. Quanto ao aprendizado, se reconheceram lendo e escrevendo melhor ao final das oficinas.

Os resultados da análise dos dados coletados entre os sujeitos sugerem, então, que houve apropriação positiva de conhecimentos pelas crianças e o trabalho proporcionou o envolvimento com a leitura e a escrita, oportunizando o entendimento da importância de estimular as crianças a ler e escrever. Pode-se verificar que os encontros proporcionaram aos sujeitos a compreensão de que ler e escrever bem se constitui num diferencial para o futuro das crianças.

Assim, considera-se a pesquisa um trabalho de relevância social, por trilhar caminhos alternativos e inovadores em direção à aprendizagem.

## **LEARNING OF READING BY VIRTUAL TOOLS AND NON-VIRTUAL TOOLS**

### **ABSTRACT**

The text presents the report of a research realized with the main objective of verifying to what extent reading strategies workshops in virtual tools and non-virtual tools, monitored by students from Letras Course – PUCRS, contribute to the learning of reading by children from the 5<sup>th</sup> grade of 'Elementary School. As results, can be listed: the data of virtual and non-virtual activities; the increase of the scores in reading comprehension of subjects comparing pre and post-tests.

**Keywords:** learning; reading comprehension; reading strategies

### **NOTAS**

<sup>1</sup> Doutorado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atuação em Lingüística Aplicada. Professor adjunto da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

<sup>2</sup> Especialização em "Alfabetização- o Jogo da Leitura e da Escrita" pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Cláudia Rejane Dornelles. Modos de ler. *Letras de Hoje* n. 128. Porto Alegre: EDIPUCRS, jun.2002 a.

ANTUNES, Cláudia Rejane Dornelles. Leitura hipertextual: os liames da rede. *Aprendizado da Leitura – Ciências e literatura no fio da história*. Vera Wannmacher Pereira (Org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002 b.

BONINI, Adair. *Gêneros textuais e cognição*. Florianópolis: Insular, 2002.

CHAROLLES, M. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue Française*. Paris: Larousse, n.38, p.7-41, maio 1978.

CHARROLES, M.; PETITJEAN, A. *Le résumé de texte*. Paris: Klincksick, 1991.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler e ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura : considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento In: FERREIRO, E. et al. (Orgs.) *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1987. p. 11-22.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

\_\_\_\_\_. *Language, context and text: aspects of language in a social – semiotic perspective*. Oxford: Oxford university Press, 1989.

HARRIS, J. The cloze procedure: writing applications. *Journal of Teaching Writing*, v.4, n.1. Spring, 1986.

KATO. Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Pontes, 1989 .

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Arrisque-se... faça o seu jogo. In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, n. 128, jun.2002.

PEREIRA, Vera Wannmacher; ANTUNES, C. *Novas linguagens em leitura*. In: BORTOLINI, A.; SOUZA, V. *Mediação tecnológica: construindo e inovando*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 419-440.

POERSCH, J. M.; AMARAL, M. P. Como as categorias textuais se relacionam com a compreensão em leitura. In: *Veritas*, n. 35, 1989.

SCHNEIDER, Mirna. A correlação entre a compreensão das categorias de coesão textual e a produção de textos escritos coerentes. In: *Letras de Hoje*, n.92, jun de 1993.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura*. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. São Paulo: Pontes, 1991.