

## A RECONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE LEITURA: UMA ABORDAGEM ECOLÓGICA

**Marileda Barbosa Estolano Morais (UERJ)**

**RESUMO:** Pesquisas realizadas recentemente sobre a situação da leitura entre os estudantes de escolas públicas brasileiras apontam para uma realidade crítica: a maioria não consegue dar conta do material que lê. Este trabalho expõe resultados de uma pesquisa sobre as dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos da 6ª série do Ensino Fundamental de uma escola municipal localizada na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. A análise realizada sinaliza que os principais problemas advêm do processamento metafórico (Lakoff e Johnson, 2002) exigido pelas pistas lingüísticas. A leitura, enquanto atribuição de significado a partir do conhecimento de mundo e estratégias cognitivas ancoradas no processo de socialização (Kleiman, 2000; Kramsch, 2002; Ochs, 2002), não se realizava plenamente. Foram aplicados questionários para traçar o perfil socioeconômico e cultural dos alunos, entrevistas para apurar as expectativas dos alunos quanto às aulas de leitura e uma análise dos textos abordados, assim como das respostas dos alunos aos exercícios de compreensão de texto. A partir da triangulação desses dados, levantaram-se as dificuldades apresentadas e sugeriram-se práticas pedagógicas dentro de uma abordagem ecológica para o processo de desenvolvimento de linguagem, buscando proporcionar a esses aprendizes maior conforto e autonomia nas interações com os múltiplos textos da vida cotidiana.

### 1) Introdução

Este trabalho insere-se na área de Lingüística Aplicada por tratar o tema da leitura interdisciplinarmente e por buscar construir teoria ao longo da prática do ensino de leitura em língua materna. Reflete sobre as dificuldades de leitura de uma turma de 6ª série do Ensino Fundamental, assumindo uma abordagem

ecológica para a aquisição e desenvolvimento da linguagem, conforme defendida por Kramsh (2002), Ochs (2002) e Scollon (2002). Para esses autores, qualquer intervenção que pretenda contribuir para o desenvolvimento de linguagem deve partir da realidade dos aprendizes incluindo as vivências socioculturais da comunidade discursiva na qual eles estão inseridos. Além disso, esses autores vêem o processo de aquisição de linguagem como um ecossistema, no qual qualquer modificação em uma das partes constituintes, gera modificações em todo o sistema.

Ao mesmo tempo, fazendo jus à interdisciplinaridade que caracteriza estudos em Lingüística Aplicada, este estudo também buscou amparo em princípios do sociocognitivismo (cf. Lakoff e Johnson, 2002; Turner, 1996; Salomão, 1998; Chiavegatto, 1999, 2002, 2003) e do socionteracionismo (cf. Moita Lopes, 1996; Nunes, 2005; Kleiman, 2000) para analisar o processo de compreensão dos aprendizes.

Parti da hipótese de que a raiz das dificuldades de leitura estivesse na realização do processamento metafórico, tomando como base minha prática pedagógica no ensino de leitura como professora de Língua Portuguesa de duas escolas públicas do Rio de Janeiro, no âmbito municipal e estadual. No desenrolar dessa prática observei a dificuldade que meus alunos possuíam ao ler textos como críticas, parábolas, poemas e textos jornalísticos. Tal dificuldade mostrou-se comum a alunos do Ensino Fundamental e Médio, e partia principalmente da ausência do processamento metafórico exigido no processo de leitura.

Segundo Lakoff e Johnson (2002), tal processamento exige dos indivíduos contínua projeção entre dois domínios: do domínio fonte (mais concreto) para o domínio alvo (mais abstrato). Aparentemente, os alunos não conseguiam dar conta desse deslizamento de sentido, e expressões lingüísticas que se constituíam em metáforas eram lidas literalmente, ou seja, no sentido concreto que carregavam. O objetivo desse estudo é investigar essa hipótese.

## 2) Fundamentação teórica

Ao abordar o processo de leitura dentro da visão ecológica, optei por lançar mão de princípios da lingüística sociocognitiva que entende a cognição humana como eminentemente ancorada nas vivências cotidianas. Segundo essa vertente, a linguagem é um fenômeno cognitivo e social, pois se realiza através de processos mentais que são socioculturalmente desenvolvidos quando os indivíduos são expostos a seu uso pela comunidade na qual estão integrados.

Os principais subsídios teóricos utilizados nesse estudo estão organizados conforme mostra a Figura 1.

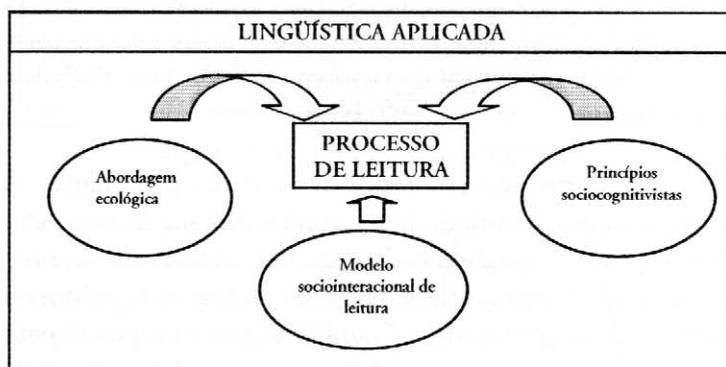


Figura 1: Fundamentação teórica

O ato de ler é tomado aqui como um processo sociointeracional que envolve informação gráfica, o escritor, a informação que o leitor já carrega consigo (juntamente com as práticas sociais nas quais ele foi aculturado) e o contexto no qual essa interação se dá; ao contrário dos modelos de processamento de informação baseados exclusivamente em estruturas cognitivas armazenadas na memória (como a teoria dos esquemas), assumimos que a "compreensão envolve o discurso e um processo de interação entre um leitor e um emissor ativos e

ainda um texto para produzir uma significação específica ao contexto no qual ou para o qual a atividade de leitura se realiza” (Nunes, 2005: 2).

Conforme aponta Moita Lopes (1996: 139), esse modelo de leitura entende a leitura como um ato comunicativo, que envolve aspectos sociais, psico-sociais e contextuais. A negociação dos sentidos entre o autor, leitor, texto e contexto iniciar-se-ia através de pistas lingüísticas que visam possibilitar a construção do sentido, pois os significados não são intrínsecos, mas construídos a partir de processos sociocognitivos:

Refletir sobre o conhecimento e controlar os nossos processos cognitivos são passos certos no caminho que leva à formação de um leitor que percebe relações, e que forma relações com um contexto maior, que descobre e infere informações e significados mediante estratégias cada vez mais flexíveis e originais (Kleiman, 2000: 10).

Como analisamos este processo na prática pedagógica? A partir de uma abordagem do texto como sendo um átomo. Um átomo pode perder ou ganhar elétrons, mas o seu núcleo permanece imutável. Novos sentidos (elétrons) podem ser inseridos ou eliminados de um texto, mas há um limite para isso, pois depende de que outro átomo (no caso a leitura de mundo) esteja sendo associado a ele. Por isso a leitura é uma via de mão dupla, tanto o texto pode enriquecer nossa leitura de mundo como pode por esta ser enriquecido. Um elemento pode doar elétrons ou receber elétrons de outro elemento, mas o núcleo, cujo número caracteriza o elemento, não pode ser alterado, assim como o texto. Essa sinergia pode ser vista na Figura 2, na qual avançamos a *metáfora do átomo*.

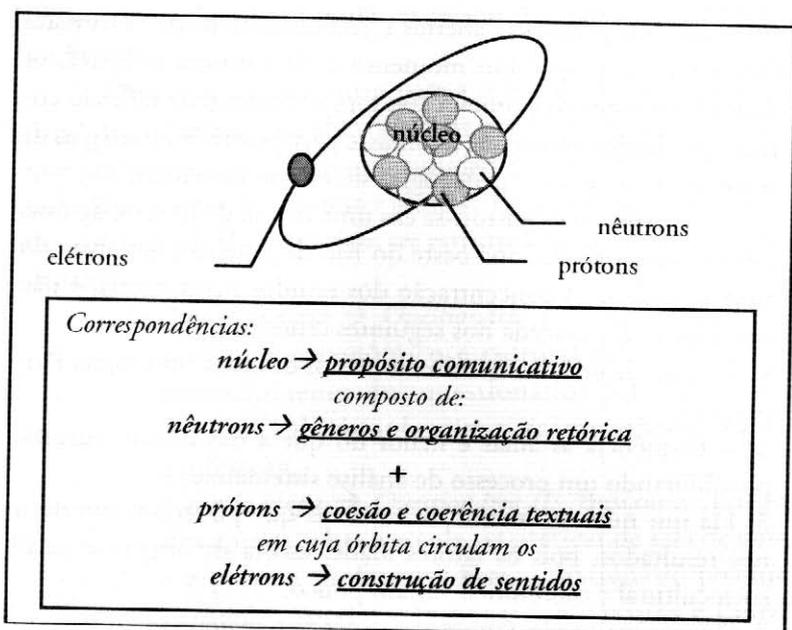


Figura 2: O TEXTO é um ÁTOMO

Procuramos investigar se os aprendizes que tomaram parte nesse estudo viam o processo de compreensão de texto como uma busca de significados que orbitam em torno de um núcleo prototípico. Nossas perguntas de pesquisa são as seguintes: que significações construídas a partir dos textos são realmente pertinentes? Em caso de divergências entre as interpretações feitas e as possíveis a partir das pistas linguísticas presentes no texto, como auxiliar ou contribuir para que o aluno sozinho possa encontrar ou construir os significados?

### 3) Metodologia

O estudo apresenta dois momentos distintos. O primeiro é de natureza exploratória: investigamos a realidade social e cognitiva dos aprendizes através de questionários socioeconômicos e

culturais com perguntas abertas e fechadas, além de entrevistas face a face. O segundo momento é de natureza reflexiva: os dados levantados na primeira fase foram usados para reflexão crítica e produção teórica que apontasse para possíveis estratégias de intervenção na prática pedagógica do ensino de leitura.

A análise concentrou-se em uma turma de 6<sup>a</sup> série de uma escola municipal da zona oeste do Rio de Janeiro e envolveu 24 alunos (n=24). A concentração dos estudos nessa turma, e não nas demais, foi baseada nos seguintes critérios:

1. A turma dispõe de um número maior de aulas em Língua Portuguesa;
2. A frequência às aulas é maior do que a das demais turmas, possibilitando um processo de análise sistemático;
3. Há um número menor de variáveis que poderiam interferir nos resultados, pois os fatores idade, escola de origem e perfil sociocultural e econômico variam pouco;
4. Quanto mais cedo a intervenção ocorrer, maiores serão as oportunidades de aprendizagem na formação de leitores. A 6<sup>a</sup> série constituía a série na qual eu, enquanto pesquisadora participante, poderia intervir o mais cedo possível.

A maioria dos aprendizes (92%) que participaram do estudo tem 14 anos e reside em comunidades carentes de Santa Cruz e Sepetiba, como Morro do Chá, Zepelin, Rola I, Nova Sepetiba, Margem do Itá, Largo do Aarão, Antares e Morro das Pedrinhas. Esses aprendizes têm pouco contato com a leitura. Quando levados para a biblioteca, parecem pouco à vontade diante dos livros e indagam a todo instante ao professor se não terão *aula de verdade*. A prática que os deixa mais confiantes é a da cópia, o que leva a concluir que foram *treinados* nessa atividade por muitos anos na vida escolar, a despeito de toda atividade criativa que envolve o processo de aprendizagem e dos próprios PCNs que recomendam que a prática de leitura contribua para a formação de um leitor crítico. O pro-

cedimento de pesquisa pode ser resumido conforme disposto na Figura 3.

Organizei instrumentos para a coleta de dados com o intuito de encontrar subsídios práticos para futuras intervenções que pudessem reverter em oportunidades de aprendizagem voltadas para o letramento destes alunos. Os instrumentos utilizados na coleta de dados podem ser estruturados em quatro etapas distintas:

- 1) *Primeira etapa* → *Questionário I*: Buscou delinear o perfil socioeconômico e cultural dos alunos. O preenchimento dos questionários pela turma foi feito em sala de aula com o acompanhamento da professora.
- 2) *Segunda etapa* → *Questionário II*: Buscou a opinião dos alunos sobre a escola, as práticas de sala de aula e a própria professora. Este questionário possuía perguntas abertas e fechadas (cf. Martins e Lintz, 2000).
- 3) *Terceira etapa* → *Entrevista*: Buscou elucidar a visão dos alunos sobre a leitura e a aula de português. As informações foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas para análise. A participação nas entrevistas era voluntária, mas a adesão foi de 100% dos alunos presentes. Para a análise, foram escolhidos dez depoimentos de forma aleatória.

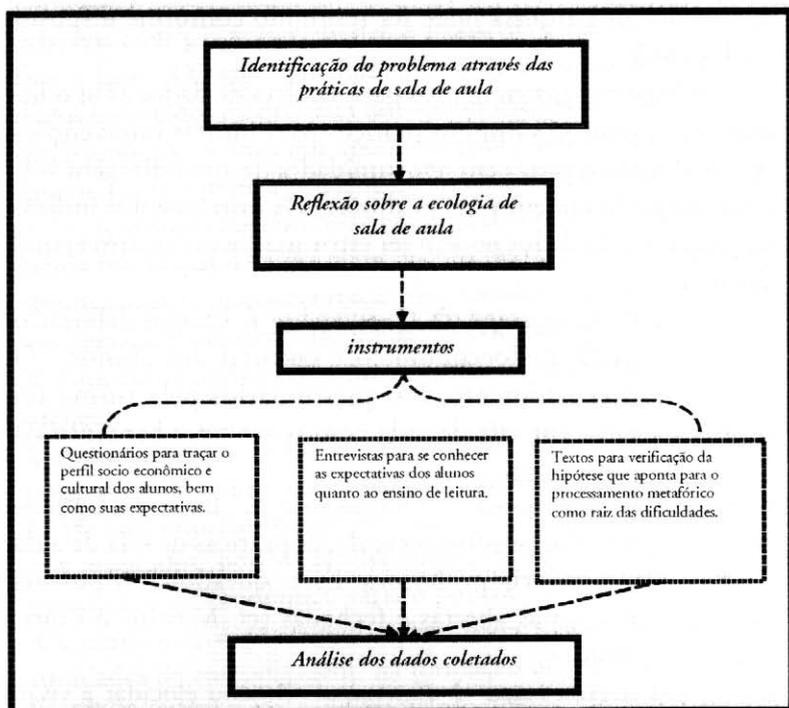


Figura 3: Procedimento de pesquisa

- 4) *Quarta etapa* → *Exercícios de interpretação de texto*: Buscaram o entendimento sobre o que os alunos conseguiram apreender a partir de um texto dado. Através da análise destes exercícios, testamos nossa hipótese de trabalho. Os princípios que nortearam a escolha dos textos foram a diversidade e a simplicidade, entendendo-se por *textos simples* aqueles que não exigiam um conhecimento enciclopédico muito elaborado ou que possuíam um inventário lexical com palavras de uso freqüente e sintaxe pouco complexa (sem períodos longos ou intrincamentos em excesso). As perguntas envolveram grau de dificuldade semelhante, sempre começando por uma pergunta que exigia apenas uma estratégia de localização

da informação no texto (*scanning*), seguida de outras mais elaboradas, em que se indagava sobre o assunto do texto, sobre a mensagem principal e outras informações cujo processamento dependia da realização de processos cognitivos mais complexos como projeções entre domínios ou transferência de informação para outros contextos que não o do texto.

Os dados fornecidos pelos questionários foram analisados por meio de estatística descritiva. Os dados das entrevistas foram analisados segundo os temas comuns (Brown e Yule, 1983; Freire, 2003: 44) que perpassaram o discurso dos aprendizes.

Através dos dados fornecidos pelo primeiro questionário, pude avaliar o papel da família nos hábitos de leitura, as oportunidades de letramento e os recursos educacionais que o aluno dispõe. Tais dados servem para entender melhor o aluno e as práticas discursivas nas quais ele está inserido. O segundo questionário permitiu que alinhássemos as necessidades educacionais dos alunos com as expectativas de aula que possuíam e contribuiu para minha reflexão e auto-crítica. Através da abordagem qualitativa, pude analisar o fluxo temático das perguntas abertas que envolviam a avaliação dos alunos em relação às aulas de Língua Portuguesa e as práticas de leitura em sala de aula, meu foco principal, assim como as entrevistas.

Os textos foram distribuídos durante as aulas, sem qualquer preparação sobre o que seria abordado. O tema não foi discutido antes e não houve uma introdução acerca do assunto de que tratava o texto, apenas lhes foi dada a orientação de que lessem o texto e respondessem por escrito. Seguimos este procedimento porque assim poderíamos também verificar o grau de autonomia que os aprendizes possuem enquanto leitores.

#### 4) Resultados e discussão

A ecologia de sala de aula, elaborada a partir de Kramsch (2002), Larsen-Freeman (2002), Lemke (2002), Brumfit (2003),

Ochs (2002) e Scollon (2002), mostrou que o grupo tem problemas de disciplina que provavelmente emergem das características aferidas nos questionários e entrevistas: são cinésicos, gostam de jogos e atividades ao ar livre e demonstram não conseguir se colocar como sujeitos do discurso ou de apresentar uma postura crítica (cf. Freire, 2003). Também mostrou que os aprendizes dessa turma vivem em uma dinâmica que não pode ser simplesmente interrompida para que eles se sentem comportadamente e “assistam” à aula, como numa *metáfora da aquisição* (Larsen-Freeman, 2002). Eles precisam e devem participar da aprendizagem como um fluxo constante e interminável, numa *metáfora da participação* (Larsen-Freeman, 2002). Segundo os resultados, entendo que eles não podem ser encarados como platéia, mas como atores que “atuam” em uma peça e que nela interferem guiando os rumos da aula.

A preferência que revelaram nos questionários por atividades dinâmicas e mais participativas, que fogem ao *script* tradicional de sala de aula, ratificam a necessidade de uma nova abordagem para o ensino da leitura que inclua formas interacionais mais cinésicas.

Além das mudanças nas práticas pedagógicas de ensino de leitura em sala de aula, os alunos demonstram que anseiam por um ambiente escolar com mais disciplina. Para eles, a falta de disciplina se traduz em paredes pichadas, quadros destruídos, carteiras sujas, barulho nos corredores e nas salas de aula. Talvez a indisciplina advenha da própria abordagem pedagógica que acaba por desmotivá-los já que vêm de casa pouco inspirados a aprender, tumultuando o ambiente escolar.

Cabe ressaltar, dentro desse quadro, o que não representa novidade para nós professores, a ausência de algumas famílias nesse processo de aprendizagem: os alunos não estudam em casa, não cumprem as tarefas escolares e faltam constantemente. Precisamos da família com seu incentivo ao comparecimento de seus filhos à escola.

Finalmente, nossa hipótese de trabalho foi parcialmente confirmada. As dificuldades apresentadas inicialmente pelos alunos na prática de leitura não foram só na realização de projeções entre domínios ou no uso do pensamento metafórico. Incluíam também problemas com a simples localização de informação ou *scanning* (para exemplos do banco de dados refiro os leitores à Morais, 2005).

## 5) Conclusão

Qualquer intervenção que se pretenda adotar para o caso deste grupo de aprendizes deve atuar em duas frentes, uma que propicie ao aluno a consciência de que existe um outro tipo de leitura que não é a literal e essa leitura está inserida em sua própria leitura de mundo (cf. Lakoff e Johnson, 2002; Turner, 1996; Salomão, 1998; Chiavegatto, 1999, 2002, 2003 e outros). Somente após conseguirmos que identifiquem informações no nível local é que podemos passar a desenvolver atividades que os levem a relacionar as informações locais com os conhecimentos mais amplos, a observar a atitude proposicional de quem escreve e o propósito comunicativo do texto (cf. Terzy, 2002; Moita Lopes, 1996; Kleiman, 2000; Marcuschi, 2000 e outros). Estas duas frentes devem ser alavancadas a partir da realidade cognitiva dos alunos e das vivências na comunidade discursiva em que eles estão inseridos (cf. Kramsch, 2002; Larsen-Freeman, 2002; Lemke, 2002; Brumfit, 2003; Ochs, 2002 e Scollon, 2002).

O grupo que participou deste estudo demonstrou interesse por práticas que envolvam jogos, filmes e a própria leitura; seus assuntos preferidos são filmes, futebol, outros esportes e relacionamentos. Normalmente, os textos abordados não incluem esses assuntos nem atividades dessa natureza. Por que não aliar o processo de aprendizagem às experiências dos alunos? Tal procedimento é defendido por Freire (2003) em seu estudo sobre os aprendizes de uma escola pública do Rio de Janeiro. Essas medidas

talvez venham a proporcionar um maior interesse por parte dos alunos em estar presente às aulas, pois uma aula de leitura que envolvesse filmes, jogos ou competição entre grupos poderia proporcionar maior disciplina, seja na escola ou no interior da sala de aula, como os próprios alunos demonstraram desejar.

## 6) Implicações pedagógicas

O primeiro passo rumo à transformação seria conscientizar os aprendizes para a diferença entre sentido literal e figurado, mostrando que todos os dias eles utilizam essa transferência de significado. Essa prática poderia ser conjugada com atividades cinésicas que envolvessem competição. Por exemplo, usar provérbios em uma atividade de competição, como descrevo a seguir:

- 1º) Dividir as turmas em três grupos e pedir que cada grupo cite um provérbio. O quadro deverá ser dividido em três partes, uma para cada grupo. Quando já houver um número razoável de provérbios, passar para a etapa seguinte.
- 2º) Cada grupo será responsável por tentar explicar o que significa cada provérbio. Por exemplo, o grupo que citar *água mole em pedra dura, tanto bate até que fura* deverá reproduzir o verdadeiro significado dessa expressão, ou seja, quem a emprega realmente está falando da água e da pedra ou está se referindo a uma situação em que uma pessoa insistente sempre consegue convencer a outra?
- 3º) O grupo que conseguir explicar o maior número de provérbios será o vencedor e deverá ser premiado, pois em práticas similares os alunos sempre se sentem orgulhosos por estarem sendo premiados (Freire, 2003).
- 4º) Como tarefa a ser desenvolvida em casa, eles podem tentar colher com os pais outros tipos de provérbios

que ainda não foram ditos em sala. Eles também deverão aproveitar o tempo que passam vendo TV para observar se surge alguma expressão com sentido figurado. Na aula seguinte, o professor dará continuidade à leitura e discussão das expressões trazidas pelos alunos.

Como o mesmo propósito, o próximo passo seria trabalhar com as gírias, comum na linguagem coloquial usada pelos alunos em suas comunidades discursivas. Sugerimos que a atividade seja desenvolvida da seguinte maneira:

- 1º) O professor poderá pedir aos alunos que, reunidos em grupos de 3 ou 4, andem pela escola anotando todo tipo de gíria apontado por outros informantes: merendeiras, coordenadores, inspetores, outros alunos ou professores, desde que todos estejam disponíveis. Para isso terão um tempo determinado.
- 2º) Ao regressarem à sala de aula, eles deverão mostrar as gírias coletadas. O grupo com o maior número poderá ser premiado.
- 3º) O professor deverá propor que eles construam frases com as gírias e a seguir as substitua por uma palavra com o sentido equivalente. Por exemplo: *A diretora daqui é sangue bom / A diretora daqui é muito legal.*

Em seguida, sugerimos que seja feita a ponte com a leitura de propaganda e pequenos textos de jornais ou revistas. Nossa proposta é a seguinte:

- 1º) Professor e alunos deverão levar para a sala jornais, revistas e propagandas.
- 2º) Em grupos, os alunos deverão tentar encontrar, no material de que dispõem, palavras, frases ou expressões com sentido figurado e explicá-las para a turma.

- 3º) O professor deverá mostrar, por fim, que aquela correspondência de sentidos é chamada de metáfora, incentivando os alunos a construir seus próprios textos metafóricos.

Considerando que *a leitura do mundo precede a leitura da palavra* (Freire, 2000), sugerimos ainda as seguintes propostas (cf. Moraes, 2005):

- 1ª) Trabalhar com diferentes gêneros textuais, como letras de música, poesias, críticas de jornal, propagandas, textos informativos, desenvolvendo consciência crítica sobre propósito comunicativo. Sempre que possível, tais textos devem incluir os assuntos considerados interessantes pelos alunos de acordo com o 1º questionário: futebol, filmes, esportes, comidas, viagens, músicas e danças.
- 2ª) Mesclar a leitura de diferentes gêneros, como: cartazes, propagandas, resumos e crítica de filmes. Por exemplo, selecionar um desses filmes para que a turma o assista na escola, junto com o professor. Após a exibição, promover um debate em que cada aluno deverá expressar uma opinião sobre o filme. Pedir que os alunos assumam o papel de críticos de cinema e que elaborem a sua própria crítica conforme um modelo de crítica previamente apresentado e discutido.
- 3ª) Montar grupos para elaborar cartazes contendo propagandas dos mais variados produtos. Primeiramente, o professor deverá orientar os alunos para que descubram as estratégias discursivas usadas na propaganda, os recursos lingüísticos e o propósito, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura crítica diante do mercado de consumo.

- 4<sup>a</sup>) Pedir que os alunos levem embalagens vazias para a sala de aula para fazerem a leitura dos rótulos dos produtos, observando os ingredientes usados na fabricação de cada um. A seguir, eles deverão fazer pesquisa sobre os efeitos que os produtos podem causar no organismo de quem os consome.
- 5<sup>a</sup>) Formar grupos e distribuir diferentes textos para que os alunos identifiquem a fonte, o autor e o assunto de cada texto. Orientá-los para que observem os elementos não lingüísticos que completam a informação textual.
- 6<sup>a</sup>) Organizar passeios pela cidade e depois estimulá-los a escrever sobre a experiência, sem o compromisso de entregar essa produção escrita à professora, pois isso muitas vezes inibe os aprendizes. O objetivo é mostrar-lhes que as impressões que eles vão registrar no papel correspondem à leitura que eles fazem do mundo que os cerca, revelando que as atividades escolares não estão desvinculadas das experiências de vida.
- 7<sup>a</sup>) Propor um jogo/bingo em que os alunos deverão encontrar no texto a informação solicitada. A professora deverá fazer a pergunta oralmente e o aluno que encontrar primeiro deverá gritar “bingo”. O aluno que marcar o maior número de pontos na cartela será o vencedor.
- 8<sup>a</sup>) Pedir que cada aluno escolha a sua leitura preferida e a leve para a escola para falarem sobre ela e sobre porque a escolheram. A leitura poderá advir de gibis, revistas, livros, manuais e jornais. Tentar incluir as leituras ordinariamente feitas pelos alunos nas práticas de leitura desenvolvidas até aqui.

Com essas práticas, esperamos promover transformação no contexto de aprendizagem desta turma de 6<sup>a</sup> série. Nossas sugestões procuraram contemplar a realidade do grupo, como comportamento cinésico, trabalhos em grupos, jogos e competição, atividades

dinâmicas e o melhor aproveitamento do tempo que passam vendo TV. A duração e o número de vezes que cada prática deverá ser aplicada dependerá do grau de interesse demonstrado pela turma e do quanto tais práticas têm sido revertidas em oportunidades de aprendizagem para os alunos. As práticas elencadas foram pensadas tendo em vista o estudo de caso dos alunos que participaram dessa pesquisa.

## 7) Referências

BROWN, G.; YULE, G. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

BRUMFIT, C. Understanding, language, and educational processes. In: BROWN, G.; KIRSTEN MALMKJAER; ALASTAIR POLLITT; JOHN WILLIAMS (Orgs.). *Language and Understanding*. 2ª. Ed. Oxford: Oxford University Press, 1995, p.22-33.

CHIAVEGATTO, V. C. Linguagem, sociedade e cultura. In: CARNEIRO, M. (Org.). *Pistas e travessias I*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999, p 29-62.

\_\_\_\_\_. Gramática: uma perspectiva sociocognitiva. In: \_\_\_\_\_ (org.) *Pistas e travessias II*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

\_\_\_\_\_. Linguagem, cognição e cidadania: aspectos em lingüística cognitiva. In: FÓRUM DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DA UERJ, VII, 2003. Rio de Janeiro: UERJ, 2003.

FREIRE, M. M. *Dando voz aos aprendizes sobre a validade do ensino de língua estrangeira na escola pública: aplicações e implicações pedagógicas*. 2003. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 39ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.
- KRAMSCH, C. (Org.). *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. London.: Continuum, 2002.
- LARSEN-FREEMAN, D. Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective. In: KRAMSCH, C. (Org.). *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. London: Continuum, 2002.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Educ, 2002.
- LEMKE, J. L. Language development and identity: Multiple timescales in the social ecology of learning. In: KRAMSCH, Claire. (Org.). *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. London: Continuum, 2002.
- MALMKJAER, K.; POLITT, A.; WILLIAMS, J. (Org.). *Language and understanding*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura perspectivas interdisciplinares*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2000.
- MARTINS, G. A.; LINTZ, A. *Guia para a elaboração de monografias e trabalhos de conclusão de curso*. São Paulo: Atlas, 2000.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORAIS, M. E. *Reflexões sobre o processo de leitura de uma turma de 6ª. Série: uma abordagem ecológica*. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

NUNES, M. B. C. *Visão sócio-interacional da lingüística. Oficina de leitura instrumental*. IPEL, Departamento de Letras da PUC-Rio. CD-ROM, 2005.

OCHS, E. *Becoming a speaker of culture*. In: KRAMSCH, C. (Org.). *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. London: Continuum, 2002.

SALOMÃO, M. *A perspectiva sociocognitiva para a análise da linguagem*. *Veredas: Revista de estudos lingüísticos*, v. 1. 1998.

SCOLLON, R. *Cross-cultural learning and other catastrophes*. In: KRAMSCH, C. (Org.). *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. London: Continuum, 2002.

TERZY, S. B. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. 3ª ed. Campinas: Pontes, 2002.

TURNER, M. *The literary mind*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2000.