

A PRÁTICA DA LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA PÚBLICA: RECOMENDAÇÕES E REFERÊNCIAS

Ruth Mara Buffa Marciniuk
Departamento de Letras
UNICENTRO, Irati, Paraná

Resumo. Este trabalho tem por objetivo fundamentar teoricamente a prática de leitura em língua estrangeira no contexto escolar da escola pública. Longe de ser uma atividade “alternativa”, a leitura deve estar entre as atividades essenciais para a aquisição de um língua estrangeiras por configurar-se em elemento facilitador não somente da aprendizagem da língua-alvo, como também contribuinte para o aperfeiçoamento das habilidades adquiridas através da língua materna. O estudo das recomendações feitas por especialistas em ensino de línguas estrangeiras demonstra que a leitura é a atividade que mais contribui para o desenvolvimento educacional integral do aprendiz, por possibilitar a integração dos aspectos cognitivo e emocional envolvidos na aprendizagem e únicos em cada ser humano. Facilmente adaptável a qualquer situação de letramento, a prática da leitura caracteriza-se por sua aplicação prática, imediata e abrangente, pois uma vez adquirida permite o surgimento de vários desdobramentos específicos determinados pelas necessidades do aprendiz, além de respeitar os níveis de heterogeneidade intelectual característicos do contexto escolar de ensino público.

Palavras-chave: leitura, língua estrangeira, aprendizagem, ensino público

Abstract. This work aims at providing a theoretical basis to the reading practice in foreign language within the public school context. Far from being an “alternative” activity, the reading practice must be among the essential ones developed for the foreign language acquisition not just due to its possibilities of helping the learning of the target language but also to its contribution to the improvement of the skills acquired in the student’s native language. The study of the recommendations made by some specialists in foreign language learning shows that reading is one of the most suitable activities to foster the student’s educational development for the possibilities it provides towards the integration

of both emotional and cognitive aspects involved in the learning process and which are singular in each student. Easily adaptable to any situation of literacy, the reading practice figures itself in a practical, direct and useful device, for once acquired it allows the appearance of many other specific sub-skills generated by the student's own needs, besides respecting the many different intellectual levels characteristic of the public school classroom context.

Key-words: reading, foreign language, learning, public education

As atividades de leitura para o aprendizado de uma Língua Estrangeira são fundamentais dentro de práticas pedagógicas que valorizam e respeitam o desenvolvimento individual do aluno e os objetivos que ele tem para estudar essa língua. Vários são os autores que recomendam a leitura como atividade básica a ser desenvolvida em sala de aula por reunir vantagens que beneficiam o aluno cultural, social e emocionalmente. A análise teórica apresentada a seguir fundamenta-se nos argumentos de autores que expressam, através de suas reflexões, as recomendações para a formação de uma base teórica consistente para o ensino de Línguas Estrangeiras através da leitura na Escola Pública.

Uma das maiores preocupações de todos os professores de línguas talvez seja decidir-se por uma postura pedagógica e estudar a fundo todas as suas implicações no trabalho em sala de aula. Se a perspectiva de mudança é animadora, a maneira correta para efetuar-la e os passos que devem ser seguidos para que se chegue a bons resultados são motivos constantes de preocupação pela responsabilidade que acarretam. No caso em estudo, a decisão de optar por ensinar uma Língua Estrangeira através da leitura requer aprofundamento tanto teórico quanto pessoal sobre o assunto. O aprofundamento teórico é essencial para preparar competentemente o novo campo de trabalho; o aprofundamento pessoal é vital para se sentir livre para ousar, criar, experimentar e inovar. O professor que opta pela leitura como prioridade em suas aulas não passa a ser melhor e nem pior do que era por não mais insistir em pronúncia, compreensão auditiva ou escrita. Ele simplesmente opta por uma direção para o seu trabalho. A competência nas outras habilidades pode esperar, desde que realmente se façam sentir cada vez com mais intensidade os resultados dessa nova proposta.

Para iniciar as considerações teóricas a respeito do ensino de línguas através da leitura, busca-se em MOITALOPES (1996, p. 130) alguns argumentos interessantes que justificam essa alternativa metodológica. Segundo ele “uma das dificuldades encontradas pelas Línguas Estrangeiras no currículo é justamente a de justificar socialmente sua presença”. O fato de não haver condições naturais no Brasil que propiciem a comunicação oral em língua estrangeira, em particular o inglês, fora do ambiente de sala de aula depõe contra o tempo gasto com essa prática. O País ainda não oferece, oficialmente, campo de trabalho suficiente em que o desempenho oral dos trabalhadores em língua estrangeira

seja necessário. “Portanto, a única justificativa social para a aprendizagem de Línguas Estrangeiras no Brasil, especialmente do inglês, tem a ver com o uso do inglês como um instrumento de leitura (p. 131)”.

Definir o inglês como “instrumento de leitura” talvez seja o argumento mais coerente para justificá-lo como prioridade dentro da prática pedagógica. Até que outras línguas estrangeiras sejam efetivamente inseridas nos currículos do Ensino Médio e Fundamental, o inglês deve deixar de ser motivo de desânimo por parte dos alunos que o consideram uma língua difícil de ser aprendida pelas diferenças fonéticas que apresenta em relação ao português. A dificuldade em articular sons muitas vezes diferentes dos nossos desmotiva a maioria dos alunos que freqüenta a Escola Pública e também o professor, que se vê forçado a repetir inúmeras vezes os mesmos exercícios para que a produção oral do aluno seja satisfatória. A leitura, ao contrário, cria espaço para a expressão individual do aluno sem o constrangimento das sucessivas repetições e correções. Ao ler, o aluno é livre para explorar significados, experimentar pronúncias mentais e relacionar vivências diversas com o texto lido. O mundo particular do aluno interage com o mundo do texto de modo a formar uma gama de significados especiais e específicos dessa relação.

Por outro lado, a conquista da proficiência na habilidade de leitura em língua estrangeira garante ao aluno a conquista de um conhecimento que lhe será útil pela vida afora, tanto pessoal como profissionalmente. Dominando-a, ele pode continuar a usá-la de forma autônoma após o término da sua vida escolar.

Em apoio às reflexões acima, seguem-se algumas recomendações de autores nacionais, conhecedores da realidade brasileira, e também de alguns autores estrangeiros selecionados pela relevância dos argumentos que apresentam e que mais claramente expressam os motivos para se priorizar o ensino da leitura em sala de aula.

LADO (1977, p. 8-16), em artigo publicado em uma coletânea de artigos sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras chamada *VIEWPOINTS* combate aqueles que dizem ser a leitura uma “atividade secundária”, afirmando que a tradição escrita da língua é tão rica quanto a oral. O homem pôde ver sua história registrada com o desenvolvimento da escrita, fato que também detonou uma explosão no conhecimento em geral.

Em relação ao ensino de línguas, ele defende a leitura como essencial ao aprendizado, baseado nos seguintes argumentos:

1. Sons e seqüências de sons não-familiares são enganosos ao ouvido. Assim, a representação escrita funcionaria como um guia rudimentar à prática auditiva se as letras fossem familiares aos alunos.
2. Se os alunos aprendessem a forma escrita e a forma oral ao mesmo tempo, ambos farão parte da competência lingüística do aluno, de modo que quando vissem a forma escrita novamente, eles lembrariam da imagem oral bem como de seu significado.

3. A ênfase na leitura não significa o retorno à prática da gramática e da tradução. Ao invés disso se adotaria o processamento psicolinguístico da forma escrita como reforço da fala e da prática auditiva no estágio inicial da aprendizagem, e a habilidade da leitura como um objetivo maior a ser alcançado além da própria leitura. Entende-se aqui a habilidade de leitura como o processamento da língua para obter significados usando sua forma escrita como fonte em velocidade normal (\pm 100 a 300 palavras por minuto).
4. Não é absurdo se propor uma teoria para a apresentação de material para uma nova língua através dos canais escrito e auditivo simultaneamente.
5. A quantidade do que se aprende parece aumentar com o uso de material de apoio escrito.
6. A leitura para a busca de informações é inquestionavelmente uma habilidade altamente valiosa em uma língua estrangeira.

TOTIS, educadora brasileira na área de língua estrangeira, nos oferece uma visão completa do trabalho a ser realizado com textos subsidiando sua proposta com sugestões de estratégias, metodologia e meios eficazes para o desenvolvimento efetivo da habilidade de leitura. Compartilhando da opinião de LADO expressa acima, TOTIS (1991) enfatiza que

...a finalidade da leitura deve retratar as mesmas finalidades encontradas na vida diária. Isto é, o texto deve ter condições de transmitir informações de real interesse do aluno e ser adequado ao seu nível de proficiência. (...)a leitura é um processo de comunicação complexo no qual a mente do leitor interage com o texto numa dada situação ou contexto (p. 34).

Considerando-se, então, que a mente do leitor é o meio mais poderoso para trabalhar com o texto, é inegável a importância das experiências pessoais, leituras anteriores e aprendizado técnico (pistas gráficas) já acumuladas. A totalidade destas condições somado ao interesse do leitor pelo assunto que lhe é apresentado é que vão determinar sua proficiência na leitura, vista aqui como um processo durante o qual “o leitor constrói uma representação significativa do texto através da interação de seu conhecimento conceptual e linguístico com pistas existentes no texto” (TOTIS, 1991, p. 34).

Desse modo, ao oferecer ao aluno um texto em língua estrangeira, o professor deve orientá-lo para que aproveite todas as pistas e redundâncias disponíveis na língua escrita, selecionando o que é relevante do que não é. Para que esse processo seja significativo é imprescindível, conforme TOTIS (1991), “... o uso de materiais autênticos que exponham os alunos a uma variedade de exemplos práticos da língua escrita e oral, de preferência inter-relacionados com as outras matérias do currículo e capazes de ressaltar a importância de receber e transmitir informações pelo uso da língua”(p.36).

Ao que diz respeito ao desenvolvimento eficiente das habilidades de leitura, TOTIS (1991, p.38) faz algumas recomendações:

1. O aluno precisa ser exposto a uma prática mais ou menos sistematizada na qual, a partir da determinação de suas tarefas, o professor tenha condições de mostrar-lhe que estratégias ele pode usar para resgatar uma informação implícita no texto (“pistas” do texto a serem seguidas)
2. Para promover uma verdadeira interação leitor-autor, o professor deve se colocar no papel de interlocutor, e não no de mediador entre o aluno e o texto, interferindo na capacidade do aluno de utilizar conscientemente as estratégias de leitura.
3. Usar temas de outras disciplinas para ensinar o idioma estrangeiro não apenas ajuda a demonstrar sua ligação com a realidade e a experiência concreta dos alunos, mas também fornece uma das maneiras adequadas para ensiná-lo enquanto instrumento de comunicação, tornando seu estudo diferente de um mero exercício lingüístico ou intelectual.

FINOCCHIARO (1983, p.114-5), defensora e uma das idealizadoras do método Nocional-Funcional, admite que muito pouco se tem dito sobre a leitura dentro de currículos que privilegiam este método, visto que a introdução da leitura coloca uma grande responsabilidade sobre o professor por pressupor duas sub-habilidades bem diferenciadas: ao professor cabe ajudar os alunos a conferir significado ao texto lido, e ao mesmo tempo ajudá-los a obter significado (decodificar) a partir do material impresso ou escrito.

Ao conseguir eficiência nestes dois pontos, o professor estará motivando e capacitando o aluno a continuar a ler fora da sala de aula e pelo resto de sua vida, pois a habilidade de leitura pode permanecer indefinidamente, enquanto que muitas vezes as habilidades de compreensão auditiva e de fala enfraquecem pelo desuso forçado. Este uso permanente da habilidade de leitura permite que os alunos desempenhem satisfatoriamente seus propósitos de leitura, sejam eles recreativos ou práticos. Encontra-se ainda em FINOCCHIARO (1983, p.118) que:

...mais cedo ou mais tarde o aluno precisará ler sinais, formulários, instruções para preparar ou usar coisas, instruções para o uso de medicamentos, cardápios com preços; estudar material escrito usado em outras áreas de conhecimento, participar de pesquisas, preparar trabalhos escritos; ler jornais vocacionais ou profissionais, ou simplesmente ler por prazer.

Eis aqui a contextualização da leitura, objetivo máximo do ensino que realmente prepara para a vida real e diária do aluno.

Prosseguindo no objetivo de fornecer uma visão detalhada sobre as recomendações a respeito do uso do texto em sala de aula segue-se a posição de PAPALIA . Este autor confirma muito do que já foi apresentado acima e acrescenta outros argumentos importantes e ainda não mencionados. PAPALIA (1976, p. 105) afirma que “a leitura é antes de tudo uma postura de resolução de problemas assumida pelo leitor e que envolve a inferência de significados e a atribuição de significados”, atitudes também destacadas por FINOCCHIARO (1993), e citadas anteriormente. PAPALIA (1976) prossegue esclarecendo que “o leitor decodifica a mensagem escrita semanticamente (decodificando o significado de cada palavra isoladamente) e sintaticamente (reconhecendo as relações estruturais significativas dentro da frase) para então recodificar a informação para armazenamento de memória” (p. 106-7).

A partir dessas reflexões, o autor aborda a consequência mais comum que advém da prática mal-orientada: a tradução palavra-por-palavra sem haver ganho significativo de compreensão. Para que essa situação seja evitada, ele faz algumas recomendações práticas:

1. A leitura com compreensão direta e fluência é uma habilidade que deve ser aprendida em etapas progressivas e praticada regularmente através de materiais cuidadosamente graduados.
2. Os materiais de leitura usados nos estágios iniciais devem conter, indubitavelmente, informações objetivas interessantes e adequadas ao nível dos alunos, pois os problemas a serem enfrentados nesta fase serão numerosos o suficiente para serem acrescidos da ansiedade natural frente a um texto estranho, complexo ou aborrecido.
3. Os alunos devem usar a leitura na língua-alvo para os mesmos fins materiais que a usariam na língua materna – ler receitas, instruções, cartas, anedotas, manchetes, quadrinhos, etc.(PAPALIA (1986, p. 109).

Finalizando a exposição, PAPALIA (1986, p.110) destaca o papel fundamental do professor dentro do processo, afirmando que “ainda que um aluno possa aprender a ler em uma língua estrangeira em níveis mais avançados independentemente do professor, não é provável que ele o faça”. Ele necessita da orientação do professor para enfrentar o processo com segurança e técnicas adequadas.

1. A proposta Interacionista

Os parágrafos finais deste artigo serão dedicados à contribuição da Linguística Aplicada ao ensino de línguas na visão de um de seus mais competentes estudiosos brasileiros, MOITALOPES.

Em “Oficina de Linguística Aplicada”, MOITALOPES (1996, p. 137-143) propõe um modelo interacional de leitura em que o foco não mais se dirige somente ao texto ou ao leitor, considerados tradicionalmente os dois únicos pólos no processo de leitura. O novo modelo teórico considera que o fluxo da informação opera em ambas as direções interacionalmente, isto é, o ato de ler envolve tanto a informação impressa na página quanto a informação que o leitor traz para o texto. “ O significado, dentro dessa concepção, não está nem no texto nem na mente do leitor, mas torna-se possível através do processo de interação entre o leitor e o escritor, através do texto” (MOITA LOPES, 1996, p.149).

Essa nova perspectiva propicia reflexões interessantes em relação à prática em sala de aula, pois a mudança de perspectiva sobre o fluxo da informação, transforma a concepção espacial do significado. Já não é suficiente utilizar somente os dados apresentados no texto para compreendê-lo, como sugerem as teorias de decodificação de leitura. O trabalho exaustivo com a sintaxe, a morfologia e o léxico da língua estrangeira, como ocorre em muitas salas de aula, de pouco adianta para a compreensão escrita. Se a chave do significado não é a decodificação, provada está a inutilidade das cansativas aulas de tradução de textos.

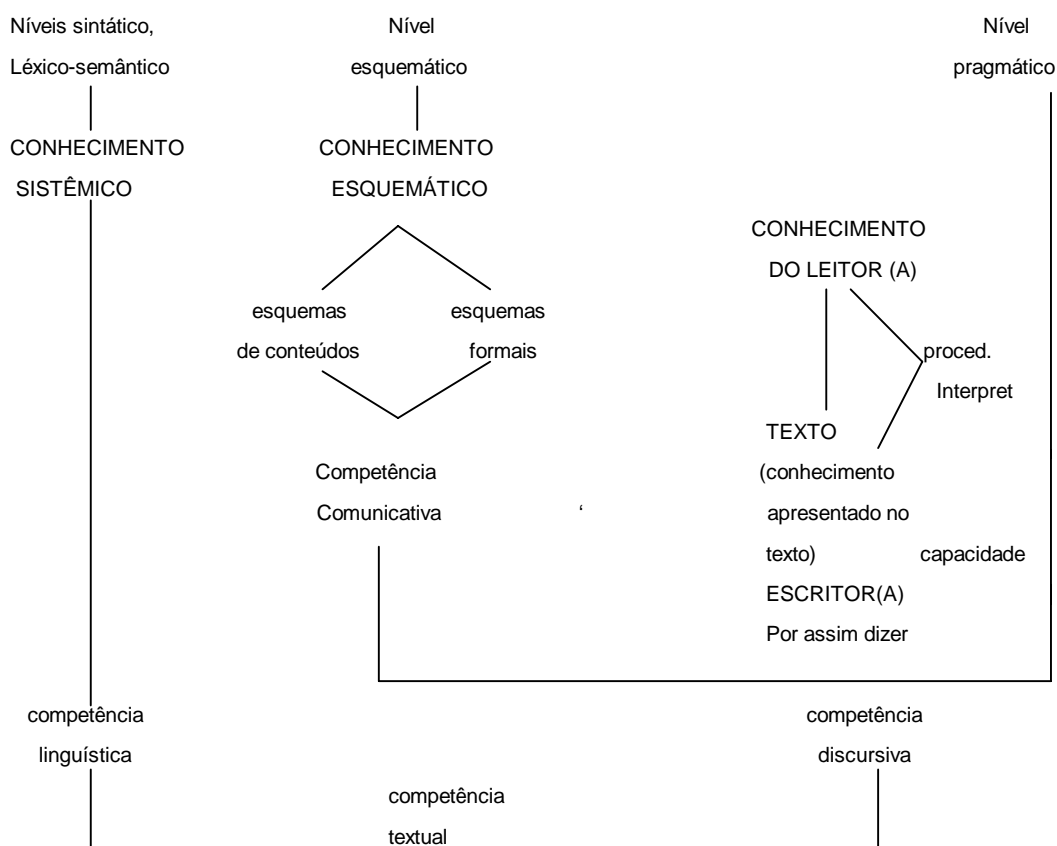
O leitor, por sua vez, é considerado neste modelo teórico como contribuinte indispensável para o sucesso do ato de ler pelos processos cognitivos usados por ele para a compreensão da informação escrita. Ao ler, o leitor ativa o seu pré-conhecimento através de esquemas, que é o conhecimento convencional do mundo e responsável pelas expectativas que os leitores têm sobre o que encontram no texto. Aqui, a eficiência na compreensão do texto vai depender do grau de desenvolvimento esquemático que o leitor possui. Sabe-se, porém, que é impossível, dentro de uma sala de aula, conseguir um nível homogêneo de pré-conhecimentos pelo próprio caráter humano do trabalho. A atribuição de significados ao texto escrito não pode, portanto, depender somente do conhecimento prévio do leitor sobre a área de conteúdo do texto.

A solução, segundo MOITALOPES, estaria na integração dos conhecimentos sistêmicos (decodificação) e esquemáticos (psicolinguísticos) através de procedimentos interpretativos. Esses procedimentos seriam os meios através dos quais os participantes do discurso (neste caso o leitor e o escritor) situados histórica e socialmente negociariam esquemas de significado apresentados no texto. A integração da informação nova com a já conhecida, a utilização da característica de predictabilidade da organização do discurso, a realização de inferências, a procura de laços coesivos no discurso, entre outros, são os procedimentos interpretativos sugeridos pelo autor.

Na prática, a adoção desses procedimentos exige preparação do professor tanto no aspecto formal (sistêmico) quanto no aspecto do conhecimento de conteúdo do texto e dos tipos de organização retórica, para que se recupere a natureza comunicativa do texto. Quando há essa preparação, o professor está apto para identificar as dificuldades que possam surgir durante o processo de leitura e solucioná-las competentemente. MOITA LOPES (p. 153), sugere que:

...se as dificuldades com o nível sistêmico por parte do aluno forem grandes, por exemplo, mudar o foco para o conhecimento esquemático pode facilitar o engajamento no discurso, já colabora para diminuir os efeitos da ausência do conhecimento sistêmico por parte do aluno. Além disso, a colaboração do professor na área do conhecimento esquemático através da exploração do título, de ilustrações, de marcadores do discurso, de itens lexicais, entre outros, incentiva a leitura por criar expectativas no aluno, que serão ou não confirmadas posteriormente.

Desse modo, o trabalho conjunto e simultâneo de ativação dos conhecimentos sistêmico e esquemático resultaria na eficiência do terceiro nível do processo: o nível pragmático. Neste nível é que os procedimentos interpretativos, já devidamente organizados e estruturados, seriam acionados para conferir significado ao texto lido. O modelo interacional de leitura discutido até aqui, apresenta a seguinte representação gráfica concebida por MOITA LOPES (1996, p. 143):



2. Algumas recomendações práticas.

O modelo interacionista proposto por MOITA LOPES estimula mudanças metodológicas extremamente produtivas em relação ao trabalho com textos. Muitas vezes, apesar da disposição favorável à mudança, o professor não encontra um ponto de partida que lhe assegure a continuidade do trabalho após as recomendações iniciais. A título de sugestão, o professor poderá valer-se de algumas recomendações práticas para o desenvolvimento do aspecto interacionista na prática da leitura em língua estrangeira.

Segundo FINOCCHIARO (1983, p.144-5), o professor poderá:

1. Ajudar os alunos a expandir sua compreensão fazendo-lhes perguntas sobre suas preferências e aversões, suas atividades e suas preferências de leitura fora do ambiente escolar.
2. Fornecer experiências reais de observação de gravuras, leitura de jornais, revistas e poesias discutindo posteriormente suas emoções e sentimentos, através de perguntas direcionadas para torná-los conscientes dos elementos presentes em cada situação.
3. Enriquecer o vocabulário dos alunos correlacionando palavras novas ao contexto cultural, social e regional próprio dos alunos com o auxílio de dicionários bilíngües nas séries iniciais e monolíngües nas séries mais avançadas.
4. Apresentar gradativa e brevemente a relação entre sons e símbolos do inglês para que a aprendizagem se efetive normalmente dentro de duas escalas sucessivas e interrelacionadas. A primeira (mais interessante aos alunos) permite a leitura de material relevante à idade e aos interesses dos alunos por enfatizar a compreensão global. Na segunda o material de leitura está muitas vezes concentrado em torno do vocabulário, que reforça as relações entre sons e símbolos.
5. Discutir a formalidade ou a informalidade da linguagem utilizada. Que expressão ou palavra é formal? Qual é informal? Educada? Grosseira? Familiar? Que aspectos da situação determinaram a formalidade ou informalidade da linguagem.

Algumas atividades práticas para auxiliar o desenvolvimento dos passos acima descritos são também fornecidos por FINOCCHIARO (1983):

1. Fazer perguntas em seqüência para que os alunos encontrem facilmente as respostas.
2. Fazer diferentes tipos de perguntas na mesma seqüência: perguntas invertidas (respostas sim/não); perguntas com OU e perguntas com pronomes interrogativos(Como? O quê? Por quê?) nos estágios mais avançados.
3. Apresentar frases pertencentes a um parágrafo sobre um processo ou uma receita fora de ordem e pedir aos alunos que as ordenem.
4. Pedir um resumo. Os alunos poderão contribuir com uma sentença cada um.

5. Perguntar pela idéia principal do texto e depois pela idéias secundárias, de apoio.
6. Pedir aos alunos que encontrem as palavras que descrevem uma pessoa, que revelam aos leitores suas atitudes ou emoções ou qualquer outro assunto que esteja relacionado ao texto (p. 145-6).

TOTIS (1991) por sua vez, lembra que o leitor competente não lê de forma linear, mas sim em busca do significado global daquilo que lê. “ Ao ler um texto em língua estrangeira o aluno deve ser encorajado a manter uma postura adotada ao ler textos na língua materna” (...): ou seja, usar a inferência para descobrir o significado de um termo a partir do contexto em que está inserido. Ela esclarece ainda que “a predição é o primeiro componente do processo de percepção do significado do texto por preparar mentalmente o aluno para a leitura, estimulando-o a pensar sobre o provável assunto do texto antes do início da leitura” (p. 38-40).

Levando-se em consideração os diferentes objetivos que os leitores possuem ao se confrontarem com um texto, o professor poderá adotar o esquema hierarquicamente organizado desenvolvido por CLARKE e SILBERSTEIN (1977) (cf. TOTIS (1991, p.40):

1. Técnica de SKIMMING – leitura rápida para a obtenção do sentido global do texto;
2. Técnica de SCANNING – leitura na qual o leitor busca uma informação específica;
3. Compreensão global do texto – leitura visando a compreensão da mensagem do texto, tanto em seus aspectos essenciais quanto nos detalhes;
4. Crítica – leitura na qual o aluno é solicitado a apresentar sua opinião e julgamento sobre aquilo que leu.

O conhecimento das informações apresentadas acima permitirá ao professor de Língua Estrangeira, seja ela qual for, acrescentar práticas alternativas ao trabalho com textos e criar, a partir delas, uma metodologia própria adaptável à sua situação de ensino. Além de contornar inúmeras dificuldades práticas que inviabilizam o ensino eficiente da oralidade em Língua Estrangeira na Escola Pública, as atividades de leitura oferecem vantagens inegáveis ao desenvolvimento do aspecto humanístico em nossa prática pedagógica. Privilegiar o trabalho com textos não significa desvalorizar ou rejeitar as demais modalidades de ensino de Línguas, ao contrário, significa optar por um ponto de partida diante do qual se estendem infinitas possibilidades futuras.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Ministério da Educação – Brasília: 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BURT, M.; DULAY, H.; FINOCCHIARO, M. (Ed). *VIEWPOINTS on English as a Second Language*. [S.I.]: Regents Publishing Company Inc., 1977.

FINOCCHIARO, M.; BRUMFIT, C. *The Functional – Notional Approach: from theory to practice*. [S.I.]: Oxford University Press, 1983.

LADO, R. Why Not Start Reading Earlier? IN: *VIEWPOINTS on English as a second language*. BURT, M.; DULAY, H. & FINOCCHIARO, M. [S.I.]: Regents Publishing Company Inc., 1977, p. 8-16.

MACOWSKI, E. A. B. *Leitura*. Campo Mourão, 1993. (mimeo). Curso ministrado. Irati: 27 out., 1994.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PAPALIA, A. *Learner – centered language teaching*. [S.I.]: Newbrery House Publishers, Inc., 1976.

TOTIS, V. P. *Língua Inglesa: Leitura*. São Paulo: Cortez, 1991.