

**Universidade de Brasília
Instituto de Letras – IL
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas**

CAROLINE BEMFICA BERNARDES

Leitura e gramática: uma perspectiva de ensino

**Brasília - DF
Março 2013**

CAROLINE BEMFICA BERNARDES

Leitura e gramática: uma perspectiva de ensino

Brasília - DF

Março 2013

CAROLINE BEMFICA BERNARDES

Leitura e gramática: uma perspectiva de ensino

Monografia em Linguística apresentada ao Programa de Graduação ao Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Respectiva Literatura, sob a orientação da Prof^a Dr^a Ormezinda Maria Ribeiro.

Brasília - DF

Março 2013

CAROLINE BEMFICA BERNARDES

TÍTULO: Leitura e gramática

SUBTÍTULO: Uma perspectiva de ensino

Monografia em Linguística apresentada ao Programa de Graduação ao Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas como exigência para obtenção do grau de Licenciada em Letras Português e respectiva literatura, sob a orientação da Professora Doutora Ormezinda Maria Ribeiro.

Aprovado em ____/____/____, com menção____
(_____).

Profa. Dra. Ormezinda Maria Ribeiro

Àqueles que, diariamente, lutam e acreditam no potencial da educação. Em especial, à minha mãe, uma verdadeira educadora, que compartilhou comigo sua fé no processo educativo.

AGRADECIMENTOS

Sobretudo, agradeço à instituição Universidade de Brasília, que sempre representou um sonho. Hoje, representa muito mais, tornou-se um elemento fundamental para minha formação como ser humano. Ensinou-me por intermédio de todos os mestres que me mostraram que Língua Portuguesa é muito mais que a gramática e Literatura muito mais que textos e, principalmente, que ensinar vai muito além de repassar conteúdos. A esses mestres registro aqui meu profundo respeito e meus sinceros agradecimentos.

À minha mãe, Lucia Helena Bemfica Bernardes, e à minha irmã, Veronica Bemfica Bernardes, não há palavras com as quais eu possa agradecê-las pelo inabalável apoio, por sempre buscar o melhor para mim.

Ao Caio Santi Passaretti, quem não impõe limites ao significado da palavra cumplicidade.

Aos amigos que encontrei ao longo do curso na Universidade de Brasília, que dividiram comigo seus aprendizados e, com sua companhia, me fizeram chegar até aqui.

Não poderia deixar de agradecer à Prof^a Dr^a Ormezinda Maria Ribeiro por me orientar nessas linhas finais da minha graduação, compartilhando sua ideologia de ensino.

A leitura é para a mente o que a música é para o espírito. A leitura desafia, capacita, encanta e enriquece. Pequenas marcas pretas sobre a folha branca ou caracteres na tela do computador pessoal são capazes de nos levar ao pranto, abrir nossa mente a novas ideias e entendimentos, inspirar, organizar nossa existência e nos conectar ao universo.

Steven Roger Fischer

RESUMO

BEMFICA BERNARDES, Caroline. Leitura e gramática: uma perspectiva de ensino. Ano: 2013. Nº de folhas: 34. Trabalho de conclusão de curso apresentado para obtenção do grau de Licenciada - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2013.

Considerando a atual abordagem da leitura e da gramática em sala de aula, propõe-se a adoção de uma perspectiva de ensino que alia a leitura ao ensino de gramática. O objetivo é que o aprendizado ocorra de maneira natural, mas, antes, que o aluno seja capaz de compreender a língua como prática social. Para tanto, apresenta-se um panorama histórico da leitura e seu conceito; uma breve análise a respeito da abordagem da leitura e da gramática nas escolas; e, por fim, a perspectiva proposta.

Palavras chave: leitura, gramática, ensino, prática social.

ABSTRACT

BEMFICA BERNARDES, Caroline. Reading and grammar: a teaching view. Year: 2013. Pages: 34. Final paper presented to obtain Licenciante degree - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2013.

Considering the current approach of reading and grammar at the classroom, is proposed to adopt a teaching view who allies the reading to grammar teaching. The target is that the learning occurs on a natural way, but, before, the student be able to learn the language as a social practice. For that, is presented a historical overview and its concept; a short analysis about the reading and grammar approach at the schools; and, lastly, the proposed perspective.

Keywords: reading, grammar, teaching, social practice.

SUMÁRIO

SUMÁRIO	11
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
CAPÍTULO 1	13
A HISTÓRIA DA ESCRITA E DA LEITURA	13
CAPÍTULO 2	19
MAS, ENTÃO, O QUE É LEITURA?	19
2.1 LER É EXTRAIR O SIGNIFICADO DO TEXTO	20
2.2 LER É ATRIBUIR SIGNIFICADO AO TEXTO.....	20
2.3 LER É INTERAGIR COM O TEXTO	21
CAPÍTULO 3	23
LEITURA E ESCOLA.....	23
CAPÍTULO 4	25
GRAMÁTICA E ENSINO.....	25
4.1 CONCEITO E ACEPTÕES DE GRAMÁTICA.....	25
4.2 ENSINO DE GRAMÁTICA.....	27
CAPÍTULO 5	29
LEITURA E GRAMÁTICA - UMA PERSPECTIVA DE ENSINO.....	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
BIBLIOGRAFIA	33

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Embora haja muitos embates a respeito da importância do aprendizado e uso da norma padrão da Língua Portuguesa, a conclusão é sempre de que não há meios de combatê-la totalmente e deixá-la de lado. Além disso, parece inegável a importância de haver um padrão para o uso da língua em certas ocasiões, de forma que haja consenso na comunicação. Como bem exemplifica Norbert Elias:

A multiplicidade dos seres humanos traduz-se por uma forma de ordem singular. O que há de único na vida em comum dos homens gera realidades particulares especificamente sociais, que são impossíveis de explicar ou compreender a partir do indivíduo. A língua é uma boa ilustração disso. Que impressão nos causaria descobrir, ao acordarmos numa bela manhã, que todos os outros homens falam uma língua que não compreendemos? Sob uma forma paradigmática, a língua encarna esse tipo de dados sociais, que pressupõem uma multiplicidade de seres humanos organizados em sociedades e os quais, ao mesmo tempo, não param de se reindividualizar. O modelo linguístico comum admite variações individuais, até certo ponto. Mas, quando essa individualização vai longe demais, a língua perde sua função de meio de comunicação dentro do grupo. (Elias, 1998, p. 19)

É importante notar que a maioria dos usuários da língua não está consciente do papel social que ela desempenha, portanto, é fundamental pautar os estudos em sala de aula a partir desse conceito e mostrar justamente a importância de haver um padrão para que não se perca a função da língua. Verificada a importância do consenso para efetivar a comunicação, depara-se com o estigma da disciplina Língua Portuguesa, “aprender Português se trata de decorar regras e exceções”, então, como fazer com que o aluno adquira e internalize o conhecimento da norma de forma mais natural? Uma das respostas está na leitura, a partir da perspectiva da linguagem como um todo: emissor, pensamento, mensagem (texto), estrutura linguística empregada para elaborar o texto (gramática) e receptor. Não há texto sem gramática, tampouco o porquê de gramática se não houver texto.

Obviamente, somente a leitura não será capaz de ensinar toda a norma padrão, mas será capaz de facilitar o aprendizado, auxiliando tanto no processo de compreensão dos conceitos gramaticais quanto na identificação de suas aplicações. Esse processo resulta, então, em cidadãos letrados que entendem o papel e o poder social da língua. Valendo-se de tal raciocínio, o objetivo deste trabalho é abordar e

analisar a relação entre leitura e ensino de gramática normativa nas escolas. Para tanto, busca-se a conscientização a respeito de como surgiu e o que é leitura, do conceito de gramática, a abordagem da leitura e da gramática nas escolas e, por fim, como a leitura pode auxiliar no ensino de gramática normativa.

Capítulo 1

A HISTÓRIA DA ESCRITA E DA LEITURA

Ainda que de certa maneira possam-se analisar as gravuras pintadas em cavernas durante a Pré-História como forma de registros de fatos ocorridos, foi somente na antiga Mesopotâmia, por volta de 4000 a.C., que a escrita foi elaborada e criada pelos sumérios. Nesse período, surgiu a escrita cuneiforme. Aproximadamente na mesma época, os antigos egípcios utilizavam duas formas de escrita: a demótica¹ e hieroglífica². Por volta de 1300 a.C., a escrita configurou-se como “a testemunha imortal”³, pois representava os registros de fatos ocorridos, os quais necessitavam ser lembrados sem quaisquer interferências oriundas de esquecimentos e alterações nos relatos, ou seja, apenas a palavra falada não bastava, era preciso um registro. Entretanto, ressalta-se que, nesse ponto da História, a leitura desses registros nada mais era que decodificação de um sistema, apenas para que informações pudessem ser obtidas. A compreensão de que, a palavra apenas dita é fugaz e a que é escrita é eterna, gerou a escrita como método de arquivamento de informações.

Quanto se fala no processo de escrita, obrigatoriamente se fala no processo de leitura. Por isso, vale destacar que, segundo Fischer, dois tipos de leitura sempre existiram:

a leitura literal ou mediata (aprendizado) e a leitura visual ou imediata (fluente). Todos partem da leitura mediata, atribuindo som ao sinal. Depois dela, a maioria dos iniciantes passa para a leitura imediata, atribuindo sentido diretamente ao sinal e, em seguida, avança para agrupamentos maiores de sinais (frases ou até sentenças curtas). Após diversos contatos com a palavra ou combinação de sinais, o leitor começa a estabelecer um caminho direto entre o sinal e sentido, ignorando o som por completo. (Fischer, 2006, p. 13)

Contudo, leitura como conhecida atualmente surgiu apenas a partir da Antiguidade Clássica, sobretudo por conta da escassez de público leitor e de textos mais longos - antes desse período havia apenas o registro verbal. O aprendizado da leitura dava-se exclusivamente por questões práticas e funcionais - eram utilizados pictogramas. Foram, mais uma vez, os sumérios os responsáveis por inserir o aspecto fonográfico à pictografia - por volta de 2500 a.C.. Eles transformaram quase

¹ Padrão mais simples de grafia mais utilizada pra registrar assuntos cotidianos, muitas vezes de forma anônima.

² Forma mais complexa de grafia, empregada pelos escribas para registros de assuntos oficiais e religiosos.

todos os elementos gráficos em unidades sonoras, dando, assim, um novo sentido à escrita e à leitura. Tal fato permitiu que fossem transmitidos textos inteiros, pois deixaram de ser apenas o registro de objetos. Essa mudança propiciou uma leitura completa, que, para que seja classificada como tal, de acordo com Fischer (2006), deve atender aos seguintes aspectos:

- objetivar a comunicação;
- configurar-se como sinais gráficos artificiais, grafados sobre plano indelével;
- utilizar-se de sinais que se relacionem de forma apropriada ao texto ou programação eletrônica, de forma que haja comunicação de fato.

Como os escritos eram entalhados em argila, seu manuseio era extremamente desconfortável e pouco convidativo, por isso a leitura estava, quase sempre, relacionada ao trabalho. Ainda assim, eram raros os que a dominavam. Fischer (2006) afirma que toda a literatura da Mesopotâmia era pública e oral, visando à recuperação de um aspecto anteriormente decorado. Ainda assim, a escrita cuneiforme-arcaica foi amplamente utilizada, sendo a leitura uma atividade praticamente restrita aos escribas. Porém, eles não segmentavam a instrução e a mensagem oral, ou seja, eram uma espécie de declamador. O ensino da leitura estava diretamente atrelado à escrita: valendo-se de uma tabuleta,

o professor cobria um lado de uma pequena tabuleta com um sinal, depois o aluno escrevia o mesmo sinal repetidas vezes no verso. Em seguida, dois sinais colocados juntos para formar uma palavra inteira, reproduzida de maneira similar pelo aluno (...) Na terceira etapa, o aluno estudava um provérbio, uma frase curta ou uma lista de nomes, depois virava a tabuleta e também os reproduzia.

Ao virar a tabuleta, o aluno era forçado a visualizar o texto para que pudesse reescrevê-lo. Acima de tudo, a visualização, transcendendo a imitação mecânica, permitia que o aluno se tornasse um leitor e escritor independente – gravava os sinais e suas combinações possíveis na memória. Mas era preciso manter um acervo visual apenas de sinais individuais, mas também de palavras, nomes e frases inteiros, até mesmo de sentenças completas. (Fischer, 2006, p. 21)

No Egito, tal como na Mesopotâmia, poucos eram os capazes de ler. Durante Império Antigo, segundo Fischer, estima-se que no máximo 1 a cada 100 pessoas tenha sido alfabetizada. Os letrados tinham destaque na sociedade pela capacidade

³ Ipsis litteris - Steven Fischer, *A história da leitura*. Editora UNESP. São Paulo. 2006. P. 9.

de ler e escrever; portanto, aqueles letrados, que não estavam inseridos na elite eram escravos escribas dela. Até o século V a.C a leitura era passiva, sua função era de registro da memória; por isso, eram comuns os registros comerciais e jurídicos, e poucos os textos literários.

Na Grécia do século V a.C também é provável que poucos indivíduos fossem letrados, já que a sociedade grega arcaica não era letrada - provavelmente, apenas cerca de 5% dos atenienses tivesse o domínio da leitura e da escrita. Contudo, uma espécie de comércio de obras escritas surgiu nesse século em Atenas, o que pode ter influenciado na popularização da leitura dos rolos de papiros (ou livros) no século seguinte. Dessa forma, a transição de um século para o outro foi crucial na mudança da tradição oral para a escrita. Disso destaca-se justamente o que se pode considerar o marco dessa transição: os registros escritos dos ensinamentos de Sócrates feitos por seus discípulos Platão e Xenofonte. Sendo assim, ainda no final do século IV a.C., a escrita já ganhava poder de legitimação do conhecimento. Isso porque deixou de ser apenas um recurso de memória, tornando-se um meio de perpassar informações, interpretações e criações. A palavra passou a ter uso burocrático, principalmente para os gregos que governavam o Egito. (Fischer, 2006).

A tomada do Egito por Alexandre, o Grande, e a imposição de uma administração grega macedônia não só abriram os mercados norte-africanos pra o comércio europeu mas, graças ao papiro, resultaram na ascensão da palavra escrita do poder, bem como no nascimento da cultura escrita no Ocidente, com todas as repercussões concomitantes. (MARTIN, 1994 *apud* FISCHER, 2006, 51)

Além disso, na escola pública (onde a presença masculina era predominante), o foco era o ensino de leitura e escrita gregas. Inicialmente aprendia-se o alfabeto grego, em várias sequencias, posteriormente eram trabalhadas as sílabas e, então, as palavras, gradualmente, de acordo com o número de sílabas que as compunha. Em seguida partia-se para aquisição de vocabulário, com palavras selecionadas a partir de sua dificuldade de leitura e pronúncia. A etapa da declamação equivalia-se à leitura em importância, já que o significado de leitura era justamente ler em voz alta. No entanto, essa prática (comum na Grécia e em Roma) de leitura em voz alta acabava, muitas vezes, por retirar do texto escrito suas possibilidades de interpretações, já que cada leitor-declamador, usando-se de entonação, ritmo, gestos..., registrava uma interpretação ao declamar o texto. Portanto, o texto escrito

via-se ofuscado pelo declamador, o qual era alvo das análises do público. (Fischer, 2006)

O comércio informal de livros se fortaleceu no séc. III a.C.; a palavra escrita fez-se presente em todas as tarefas de Alexandria, onde se ergueu a Biblioteca de Alexandria, que tinha o finalidade de representar a memória do daquele mundo. Contudo ao contrário do que se pode imaginar, a leitura não alterou o modo de pensar dos gregos; ela simplesmente tornou-se um meio de as pessoas transcreverem seus pensamentos, ou simplesmente escrever acerca deles. (Fischer, 2006)

Ao tratar dos romanos, Fischer (2006) afirma que a sociedade romana manteve-se essencialmente oral, ainda tratando a leitura como uma habilidade acessória. Assim como os gregos, não era uma sociedade letrada. Até 100 a.C. estima-se que apenas 10% da população de Roma pudesse ler e escrever. Entretanto, posteriormente, a partir das várias conquistas romanas, a escrita tornou-se comum, devido à sua necessidade para a administração e para as correspondências do Império Romano. Isto fez com que ela deixasse de ser dominada apenas por uma pequena oligarquia, já que a escrita aparecia em toda parte do Império - de moedas a lápides funerárias. Os romanos letrados liam em voz alta para si e eram capazes de redigir sua própria correspondência, o que significa que os escravos treinados, escribas e secretários não mais dominavam a classe dos leitores. As escolas romanas possuíam o mesmo padrão rígido e autoritário das gregas. Eram comuns as leituras públicas, feitas em forma de declamação - hábito abandonado somente no século VI d.C.. A respeito da leitura silenciosa, tem-se notícia da admiração de Santo Agostinho a um colega capaz de realiza-la com facilidade - fato raro à época, o que explica tamanha admiração. Tal habilidade somente ganhou certa expressão a partir dos últimos séculos da Antiguidade.

Durante a Idade Média, segundo Claudio Omar Iahnke Nunes, em: “Leitura na Idade Média: a ruptura com a oralidade”, a prática da leitura em voz alta manteve-se soberana por muito tempo, sobretudo graças ao grande poder que a Igreja Católica detinha nesse período, o que fazia com que sua prática fosse aceita apenas para fins religiosos. A leitura em voz alta servia para garantir o cumprimento dos dogmas impostos, ou seja, para que “o leitor não se entregasse a interpretações ou devaneios pecaminosos”⁴. Havia ainda o fator da indisponibilidade de exemplares de livros, que

⁴ *Ipsis litteris* Nunes, Claudio Omar Iahnke. “Leitura na idade média: a ruptura com a oralidade” Edição: Francisco das Neves Alves. *BIBLOS - Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação* 21 (2007): 159.

eram escassos. Essa questão perdurou por bastante tempo, até que, a partir da criação da tipografia, em 1455, ela começou a ser solucionada.

Examinado esse fato no contexto de esgotamento do modo de produção medieval e de seu sistema político, seu impacto é ampliado exponencialmente, afetando outros processos históricos. Por exemplo, o Renascimento deve à tipografia a rápida impressão dos clássicos greco-latinos e retribuiu-lhe com lucros que a transformaram num negócio mercantil. O ciclo de descobertas ultramarinas, a expansão urbana, a Reforma Protestante e tantos outros eventos ou processos que marcaram a passagem da Idade Média para os tempos modernos estão estreitamente vinculados à invenção da tipografia. (Nunes, 2007, p. 161)

O advento da tipografia influenciou, também, a prática social da leitura, já que a leitura silenciosa paulatinamente foi ganhando espaço frente à leitura feita em voz alta; mesmo que esta mudança representasse uma ameaça àqueles que detinham o poder, já que, dessa forma, perdia-se o controle sobre os pensamentos e devaneios gerados pela leitura.

Destravou-se assim, pela mudança de uma prática social, um poderoso mecanismo de controle político, o que produziria consequências devastadoras para a Igreja Católica, para o modo de produção e para a organização política medievais, como evidenciam os acontecimentos dos séculos XV e XVI.(...) o caráter emblemático da invenção da tipografia, pela sua relação com a ascensão da leitura em silêncio como prática hegemônica e socialmente legitimada. Esse caráter é mais acentuado se considerar-se que Gutenberg inicia seu projeto de impressão da Bíblia em 1450 e só o conclui, falido, em 1455. Ora, é nesse intervalo de tempo que se convencionou demarcar o fim da Idade Média e o início da Idade Moderna, elegendo como evento demarcador a tomada de Constantinopla pelos otomanos, em 1453. À conjunção desses fatos históricos, que não apresentam relação de causa e efeito entre si, é certo, vem somar-se a construção de um novo homem, em que se salienta o traço da individualidade. Esse aspecto singular, contudo, guarda relação com o comportamento de leitura que foi tomando forma, progressivamente, nos séculos anteriores – e que converge, reforça e se acentua com a invenção da tipografia. (Nunes, 2007)

De acordo com Fischer (2006), a impressão suscitou na onipresença da palavra escrita, gerando uma relação modificada com o livro. Surgia então uma nova comunidade intelectual, que foi crucial para a Renascença. E foi justamente a Renascença que causou significativas mudanças na vida europeia, sobretudo no âmbito intelectual e científico.

Então, entende-se que foi a leitura que formou o homem moderno, tal como o Iluminismo e, conseqüentemente, a Revolução Francesa e Industrial foram as

responsáveis por uma das maiores transformações da sociedade. Foi o Iluminismo o percussor da preocupação com a oferta de educação e a obrigação do Estado de oferecê-la. Foram os livros os responsáveis pela difusão dos conceitos balizadores do movimento iluminista. “Com o Iluminismo, o livro francês conquistou a Europa, mas, com a Revolução Francesa, a sociedade conquistou o livro” (Fischer, 2006, p. 253).

O século XX foi marcado por inúmeros avanços tecnológicos, ocorridos em altíssima velocidade. Graças a eles, o livro tornou-se uma mercadoria de massa. Mas, ganharam força também outros meios de leitura: popularizava-se e estabelecia-se a supremacia dos jornais e revistas, capazes de propagar notícias e ideologias por todo o mundo. Esses meios de comunicação, ainda que silenciosamente, geraram (e geram) inúmeras novas revoluções sociais - por isso, tornaram-se se alvo de censura por todo o mundo.

Já no século XXI é indiscutível a onipresença da leitura na sociedade. Aquele que não desenvolveu a habilidade da leitura e escrita é posto à margem da sociedade. Decisões fundamentais para são tomadas a partir de leituras de documentos. O homem tornou-se incapaz de organizar a sociedade sem a comunicação escrita. Sem registros escritos nada é válido. Ele tornou-se até mesmo dependente de mensagens instantâneas, correios eletrônicos, etc.. As mensagens escritas propagam-se na mesma velocidade em que são produzidas. Ler tornou-se uma prática tão natural que as pessoas nem mesmo percebem que a fazem, que é está intrinsecamente ligada ao seu papel social. A escrita e a leitura fortaleceram-se, de forma exponencial, como uma das bases organizacionais da sociedade contemporânea; sem dúvidas, atreladas ao crescimento e à evolução do homem estão a leitura e a escrita.

Capítulo 2

MAS, ENTÃO, O QUE É LEITURA?

Inicialmente, entende-se que leitura é o ato de decodificar os códigos escritos, tal como se dava com os sumérios, por exemplo. Contudo, com o passar do tempo, o conceito de leitura ganhou novas concepções e significados, os quais foram estabelecidos a partir do enfoque que se pretende dar à definição. Um interessante conceito de leitura foi estabelecido por Fischer (2006), o qual afirma que a leitura é mais que apenas a junção do som ao código escrito, pois isso se dá apenas em um nível muito básico. O significado do que se está lendo é fundamentalmente importante ao se buscar um nível mais avançado de leitura. Alega ainda que o conceito de leitura se perpetuará em crescimento, uma vez que ela está diretamente ligada ao avanço da sociedade. Leffa (2006) estabelece uma definição geral da leitura, em que leitura se configura como um processo de representação do mundo, o qual se dá por intermédio de elementos da realidade. Ou seja, para representar os fragmentos de mundo são utilizados elementos da realidade, que funcionam como intermediários entre o leitor e a realidade a ser lida. Portanto, para que haja uma leitura bem sucedida, é necessário que o leitor detenha conhecimento acerca dos elementos da realidade, caso contrário, não será capaz de extrair o significado da leitura e compreender a realidade representada - apenas terá decodificado a leitura. De certa forma, Maria Helena Martins, em “o que é leitura”, também afirma isso quando escreve que somente o conhecimento da língua não é o bastante para que se efetive a leitura.

Há, também, três definições mais restritas de leitura, apresentadas por Leffa (1996), quais sejam: ler é extrair o significado do texto; ler é atribuir significado ao texto; ler é interagir com o texto. Deve-se atentar aos verbos empregados nas duas primeiras definições: extrair (foco do texto para o leitor) e atribuir (foco do leitor para o texto).

2.1 Ler é extrair o significado do texto

No primeiro conceito de leitura determina-se que o texto já possui um significado definido, estabelecido e, por isso, o leitor deve atentar-se a todos os detalhes dele, de forma que não seja comprometida a total compreensão desse sentido. Neste caso, o significado vai do texto ao leitor; nenhuma palavra deve ser presumida; o raciocínio deve ser guiado pela informação passada por cada palavra. “a leitura é um processo ascendente. A compreensão sobe do texto ao leitor, na medida exata em que o leitor vai avançando no texto. As letras vão formando palavras. As palavras frases e as frases parágrafos. O texto é processado literalmente da esquerda para a direita e de cima para baixo.” (Leffa, 1996, p. 13).

2.2 Ler é atribuir significado ao texto

O segundo significado apresentado: ler é atribuir significado ao texto conceitua que o leitor é o responsável pelo significado do texto. Ou seja, um mesmo texto pode ter vários significados, os quais dependem dos conhecimentos prévios do leitor. Isto porque este texto não tem um significado completo em si só, ele é atribuído de acordo com as reflexões que o texto desperta no leitor no ato da leitura. Ao contrário do conceito anterior, nesse caso não é fundamental ler-se de maneira atenta e cuidadosa, pois o que é fundamental para o estabelecimento do significado é a forma com que o leitor processa o texto. O foco está em como o leitor chegou àquele significado.

A leitura é um processo descendente; desce do leitor ao texto. A compreensão começa com o estabelecimento do tópico, sugerido no primeiro contato com o texto, ainda em termos gerais. Usando traços mais salientes da página a ser lida – título, gráficos, ilustrações, nome do autor, etc. – o leitor levanta uma série de hipóteses e começa a testá-la, desde o nível do discurso até o nível grafonômico, passando pelos níveis sintáticos e lexicais. (Leffa, 1996, p. 15)

Para esta concepção de leitura, o leitor tem função essencial no ato da leitura. Pois, se no conceito apresentado anteriormente o sentido está somente no texto, aqui o leitor é quem compõe o significado dele. Contudo, essa concepção de leitura, em que o leitor tem o papel principal, apresenta certas limitações, pois seria, então,

necessário definir o perfil de leitor de cada texto. Isso porque, para que se realize a triangulação para a leitura bem sucedida, é necessário que o leitor apresente a competência relativa aos conhecimentos da realidade contida no texto, assim como, competência sintática, semântica e textual.

2.3 Ler é interagir com o texto

A partir desse conceito, de que ler é interagir com o texto, compreende-se que as duas abordagens apresentadas anteriormente não são completas por si só. Isso porque não é possível que um processo complexo como o de leitura seja explicado e compreendido apenas focando-se no leitor, tampouco somente no texto. É fundamental que se entenda que ambos se completam, de forma que haja interação entre eles. Além disso, é preciso ter em mente que a complexidade do processo de leitura se dá porque ele é formado a partir de várias outros subprocessos realizados de maneira sequencial e simultânea.

A leitura, mecanicamente, dá-se por fixações dos olhos em determinados segmentos do texto, que podem ser uma palavra ou um pequeno grupo de palavras. Ao que parece o leitor não processa as letras que compõem um determinado segmento de modo linear, da esquerda para a direita, mas de modo simultâneo. Também parece que as letras não são processadas integralmente, em todos os detalhes, mas apenas nos seus traços distintivos. O leitor não tem na memória um molde para cada letra do alfabeto. Uma leitura feita pelo cotejo de cada letra com esse molde fixo seria extremamente complicada e antieconômica, já que seria necessário não um molde para cada letra do alfabeto, mas para cada tipo possível de letra (maiúscula, minúscula, negrito, itálico, todos os diferentes tipos usados em diferentes máquinas tipográficas e de escrever, sem falar nas diferentes caligrafias de cada pessoa). (Leffa, 1996, p. 18)

Com isso, começa-se a compreender o papel interacionista do leitor, já que ele interage com a informação básica do texto para estruturar padrões da letra, da sílaba, da palavra, do sintagma, etc., até que se esgote o texto. É importante salientar que o processamento desses padrões se dá de forma simultânea em cada um dos níveis, ou seja, uma palavra não é lida letra por letra, mas sim instantaneamente, como um todo. Dessa forma, acessa-se o conhecimento ortográfico, lexical, sintático e semântico de forma mais ou menos simultânea. Ou seja, o texto oferece a representação do mundo e o leitor oferece o conhecimento acerca dessa

representação para que, assim, se processe a leitura. Um texto que não oferece de forma adequada esta representação não se permite ler; e um leitor que não possui conhecimento acerca dessa representação não é capaz de compreender, apenas decodificar. Corroborando com essa afirmativa tem-se que se aprende a ler vivendo, aprende-se a ler a partir do contexto pessoal de cada um (Martins, 1994). Portanto, é fundamental que se entenda que ler é um processo extremamente complexo, somente bem sucedido se contar com a boa a interação entre leitor e texto. Isso porque “a interação das condições internas e subjetivas e das externas e objetivas (...) é fundamental para desencadear e desenvolver a leitura. Seja quem for o leitor, o ato de ler sempre estará ligado a essas condições, precárias ou ideais.” adaptado (Martins, 1994)

Capítulo 3

LEITURA E ESCOLA

Ter em mente como se dá o processo de leitura e sua complexidade é fundamental para que se possa, também, entender um pouco um dos pontos a ser tratado neste capítulo: a leitura nas escolas.

As histórias da leitura e da escola se entremeiam desde o nascimento do conceito da segunda, com os gregos e romanos, tornando-se mais justapostas a partir do século 18, quando a escola passou a ter o papel de ocupar a infância e fornecer cultura por meio da leitura, ganhando força com o movimento iluminista, que conceituava o conhecimento como meio de conquista de liberdade. Contudo, apesar dessa forte ligação, hoje a escola tem ensinado a ler focando apenas em fornecer o instrumental necessário para realizá-la e automatizando seu uso, de maneira que a leitura se torna um processo mecânico (Zilberman, 1982). Esse processo é fortalecido, sobretudo, por conta da adoção pelas escolas de manuais de regras, denominados livros didáticos. Dessa forma, a leitura proposta pelas escolas não representa o mundo do leitor/aluno, perdendo completamente seu sentido, uma vez que o leitor não se identifica com o que lê, não possui o conhecimento de mundo necessário para compreender o sentido daquela leitura. Além disso, muitas vezes as interpretações das leituras são fechadas, herméticas, excluindo a possibilidade de quaisquer interpretações oriundas do conhecimento prévio do aluno.

Outro grande problema, em especial no contexto sociocultural do Brasil, é que, na maioria dos casos, a escola é a principal (até mesmo única) responsável pelo ensino de leitura, sendo que grande parte dos alunos tem apenas na escola a oportunidade de contato com livros. Tem-se, portanto, um quadro de precariedade das condições socioeconômicas e ineficácia da instituição escolar. (Martins, 1994)

Além disso, quase sempre a leitura está limitada a obras literárias totalmente fora do contexto dos estudantes – os clássicos -, o que acaba por desestimulá-los. Não são apresentados textos que lhes sejam atrativos, ligados ao seu contexto social. Para que a abordagem da leitura não esteja limitada às produções contemporâneas, cabe ao professor colocar-se como mediador entre a linguagem atual e a dos clássicos. (Ribeiro, 2006)

Fazendo- o enxergar que o que está ali registrado pode não ser totalmente alheia a sua realidade, estimulando o aluno a ver os diversos significados que aquele texto carrega, quantas análises aquele texto pode gerar.

Contudo, o que se verifica muitas vezes, é a proposta de leituras infrutíferas, sem lançar mão do conhecimento do aluno, por meio de análises, intervenções e construções de novas ideias. Com isso, deixa-se de lado a oportunidade de apresentar ao aluno ele mesmo como um cidadão consciente do papel da leitura na sociedade, da importância da escrita. Por tanto, é preciso que se abandone a concepção de que ler ensinar o aluno a ler e interpretar um texto trata-se de decodificar o que o autor escreveu (Ribeiro, 2003).

a leitura do texto, quando não é pretexto para se ensinar gramática normativa, é trabalhada linearmente, decodificação de conteúdos a serem avaliados. Soma-se a esses fatores, o fato de se reduzir a leitura apenas a obras literárias, tornando o processo artificial e particularizado. A escola não contribui no sentido de explicar os usos e funções da escrita, além de não estimular a leitura de maneira conveniente. As diversidades de práticas discursivas que caracterizam as várias formas de leitura são, pois, reduzidas às de prestígio na tradição escolar” (Ribeiro, 2006, p. 19)

Com isso, chega-se a outro ponto um tanto quanto problemático: o ensino de gramática normativa. Ou seja, além de limitar a abordagem da leitura a situações descontextualizadas, essas leituras geram análises gramaticais mais ineficazes ainda, pois estão focadas apenas no ensino de gramática normativa de uma maneira completamente mecanizada. Para entender o porquê dessa análise, é necessário, antes, compreender o que é gramática, suas acepções e abordagens em sala de aula.

Capítulo 4

GRAMÁTICA E ENSINO

4.1 Conceito e acepções de gramática

De acordo com Maldonado (1967 *apud* Ribeiro 2001), a definição da palavra gramática está intimamente ligada à linguagem (o que possui um significado extremamente amplo). Isto porque, embora o estudo da linguagem foca-se em outros pontos, a gramática parece ser o alvo principal desses estudos, pois esses trabalhos preliminares da linguagem realizados foram de ordem gramatical, o que acabou por gerar uma ideia limitada de linguagem. “Debruçando-nos na história da evolução da gramática percebemos que a concepção que considerava a linguagem como um organismo, um estado sujeito a certas regras que determinam suas formas, é a que se descortina com os clássicos e que por meio dos escolásticos chega até os nossos dias” (Ribeiro, 2001). Corroborando com essa definição tem-se Possenti (1996), para quem a definição de gramática está ligada ao conceito de “conjunto de regras”. Ainda que isso não seja uma definição extremamente precisa, ele cria parâmetros do que poderia ser um conjunto de regras: conjunto de regras que devem ser seguidas, conjunto de regras que são seguidas e conjunto de regras que o falante da língua domina. A partir desses três conceitos propostos, chega-se a três acepções de gramática: normativa, descritiva e internalizada.

A gramática normativa é amplamente conhecida por ser a adotada pela sociedade quando se trata de “escrever e falar certo”. É um compêndio de regras pré-estabelecidas a respeito da forma que a língua deve (ou deveria) ter. Ou seja, um conjunto de regras que o usuário deve aprender para falar e escrever corretamente a língua (Neves, 2009). Para Costa (1996 *apud* Ribeiro; 2001) ela também pode ser denominada gramática explícita - aquela responsável pela nomenclatura ensinada nas escolas e, em geral, reconhecida como a única existente; trata-se de metalinguagem elaborada por linguistas e gramáticos.

Bagno (2000; 17) vai mais adiante ao determinar que lhe impuseram o papel de doutrina canônica, de conjunto de dogmas irrefutáveis, verdades eternas e a definir como ideologia. Para tal afirmação, retoma fatos históricos e registra:

A tradição gramatical ainda se apoia em dois pilares que foram reduzidos a pó pela ciência moderna, senão em todos os campos da atividade humana, pelo menos no tocante ao estabelecimento das 'verdades' que compõem o conhecimento científico: o *poder* e a *autoridade*. (...) Mas essas mudanças radicais não atingiram a Gramática Tradicional. A GT não aderiu à revolução epistemológica da era moderna, não substituiu seus métodos de argumentação baseados na afirmação das autoridades antigas pelos métodos científicos da observação de dados, da verificação e testagem de hipóteses, da dedução de regras a partir da realidade sensível, de crítica das metodologias, da comprovação ou refutação de hipótese pela experimentação etc. (Bagno, 2000, p. 19)

Em contrapartida, a gramática descritiva caracteriza-se por focar em explicar e descrever as línguas do modo que são faladas, ou seja, se preocupa em estudar a efetivamente língua falada, quais são as regras adotadas pelo usuário ao falar e descrever as regras aplicadas no uso da língua. Ao contrário do conceito de gramática normativa, a gramática descritiva não prescreve regras, não estabelece “como é o correto”, mas sim analisa a forma empregada no uso, levando em conta, também, o contexto social das situações analisadas.

Por último, as gramáticas internalizadas dizem respeito àquelas regras dominadas pelo falante, às habilidades dominadas por ele para que possa se comunicar de maneira eficaz. “Dada a maneira (...) através da qual as pessoas identificam frases como pertencendo à sua língua, produzem e interpretam sequências sonoras com determinadas características, é lícito supor que há em sua mente conhecimentos de um tipo específico, que garantem esta estabilidade”. (Possenti, 1996, p. 69) Tais conhecimentos específicos a respeito da língua podem ser de ordem lexical e de ordem sintática-semântica. O conhecimento lexical diz respeito à habilidade de seleção e emprego de palavras adequadas às situações de comunicação, para que ela se dê de forma efetiva. Quanto ao conhecimento sintático-semântico, ele está relacionado à construção de sentido das sentenças, à distribuição (ordem) das palavras na sentença. Por exemplo, orações como “bem futebol jogo muito” não pode ser considerada uma oração que torna a comunicação em língua portuguesa efetiva, pois a ordem das palavras empregadas compromete a compreensão por parte do receptor da mensagem. Caso a ordem das palavras seja alterada para “jogo futebol muito bem”, garante-se a compreensão da mensagem por parte do receptor (desde que esse compreenda a língua portuguesa), tornando, assim, a comunicação efetiva. De forma mais sucinta, Costa (1996 *apud* Ribeiro; 2001) designa essa concepção de gramática como gramática implícita, a qual se

organiza de forma intuitiva pelo sujeito falante a partir de sua exposição a ela ao ouvir, falar, ler ou escrever.

4.2 Ensino de Gramática

Sem dúvidas, a gramática adotada pela maioria das escolas é a normativa, de modo prescritivo, com regras taxativas. Esse modelo acabou por criar um mito na sociedade: “aprender Português é uma tarefa difícil”. Mas como pode ser difícil se ele é utilizado a todo o momento para se comunicar? Então, na verdade, não é o Português que é difícil; é a gramática normativa que torna o aprendizado complicado. Isso porque a aula de Língua Portuguesa nas escolas baseia-se apenas no ensino de gramática, que muitas vezes se dá por meio de regras, exceções, sentenças e contextos deslocados. (Ribeiro, 2001) O que se vê, na realidade, é o total enfoque na gramática normativa e a desvalorização do conhecimento prévio do aluno. Então cabe o questionamento: sendo ele um falante da Língua Portuguesa, que faz uso dela para comunicação, como pode ele não conhecer o Português? O fato é que, na verdade, ele não domina a gramática normativa, ao contrário da Língua Portuguesa. Por isso, o que se vê é o seguinte quadro:

De um lado, há a obrigatoriedade da disciplina e o programa pré-estabelecido a ser cumprido, cuja proposta está desconectada com a aplicação. O que vemos são livros didáticos preparados para serem consumidos sem que se tenha uma visão clara e crítica do que se aplica. Nossa análise sintática escolar é uma mistura de lógica clássica que serve de base à gramática tradicional com a linguística, e nossos professores estão perdidos entre a gramática e a Linguística, dizendo-se seguidores desta, quando desconhecem aquela. De outro lado, há o aluno encarando a Língua Portuguesa como aquela teoria fragmentada, cheia de regras, muitas exceções e pouca ‘lógica’ (Ribeiro, 2001, pp. 145-146)

Portanto, é fundamental, antes de tudo, que o professor tenha em mente o papel social da língua, configurando-a, então, como um sistema passível de alterações e ajustes para bem desempenhar esse papel, que não atua como um sistema fechado de regras que não admitem questionamentos. Sobretudo, o professor precisa compreender de fato o porquê de se ensinar a Língua Portuguesa nas escolas, enquanto prática social.

Sem que o aluno reconheça o papel essencial que a norma culta possui na sociedade em que está inserido, é completamente compreensível sua resistência para com seu aprendizado, uma vez que essa gramática parece estar muito distante da língua que ele conhece e domina. Portanto, o professor não deve ser um ditador de regras e exceções, mas sim, um agente mediador para que, ao final do curso, o aluno se forme um cidadão consciente do seu papel social e do poder que a Língua possui na sociedade. Isso lhe proporcionará a capacidade de utilizar a Língua Portuguesa em todas as situações de interação comunicativa, em diversos níveis, tomando, dessa forma, a voz que lhe cabe enquanto cidadão.

Notoriamente, apenas o ensino de gramática não é capaz de realizar todo esse processo descrito. Sendo assim, como e o que utilizar para efetivar o objetivo de ensino de Língua Portuguesa? Alguns dos principais elementos são: a conscientização do poder que a Língua exerce na sociedade e a gramática normativa aliada à leitura.

Capítulo 5

LEITURA E GRAMÁTICA - UMA PERSPECTIVA DE ENSINO

O objetivo dessa discussão não é negar a necessidade do ensino da norma culta nas escolas, mas sim buscar uma maneira mais prática e efetiva de abordá-la, de modo que não seja adotado apenas um padrão linguístico ignorando todas as demais variações da língua. É preciso que se entenda que dominar as nomenclaturas gramaticais não é fundamental para que se aprenda a norma padrão. “A gramática, como é ensinada na escola, focaliza de forma exagerada a noção de erro e na maioria das vezes preocupa-se muito mais com as exceções do que propriamente com suas regras” (Martins 1996 *apud* Ribeiro, 2001; 151) Ou seja, esse sistema em nada prioriza o desenvolvimento da competência comunicativa, o que deveria ser exatamente o foco do ensino de Língua Portuguesa, já que isso garantiria ao aluno domínio da comunicação em vários níveis. Essa competência é conquistada não a partir de técnicas e nomenclaturas, mas sim, da internalização do conhecimento.

Como professores de língua materna, devemos, por excelência, propiciar ao aluno a expressão de seu pensamento de forma lógica e coerente a partir de um agenciamento linguístico, cuja escolha sintagmática ou paradigmática envolve uma maior intimidade com a estrutura da língua, mas não necessariamente com a terminologia gramatical. (Ribeiro, 2001)

Dessa forma, pode-se concluir que a intenção é que o aluno desenvolva consciência a respeito da estrutura da língua e seu uso e, para isso, é preciso que lhe sejam fornecidas possibilidades de análises dos mais diversos níveis de comunicação, desde textos altamente complexos escritos em norma padrão até simples diálogos cotidianos, pois ele enquanto ser social estará inserido nos mais diversos contextos da sociedade. É preciso ensiná-los a ler esses textos e contexto. Mas, ensinar a ler vai muito além. Trata-se de fornecer aos alunos a capacidade de analisar o mundo que os cerca e, sobretudo, de organizar e propagar suas análises e ideias, tomar para si a voz que lhes cabe na sociedade. Sobretudo, apresentar-lhes o empoderamento próprio da língua que são capazes de ter a partir do momento que desenvolvem habilidade de leitura e escrita. Para isso, é preciso que se adote a perspectiva da linguagem como um todo: emissor, pensamento, mensagem (texto),

estrutura linguística empregada para elaborar o texto (gramática) e receptor; estabelece-se que não há texto sem gramática, tampouco o porquê de gramática se não houver texto.

O ensino de gramática mostra como funciona a língua, a infraestrutura linguística, ou seja, a gramática de cada língua não só se constitui no instrumento que permite a eclosão do pensamento, mas determina a forma que envolve a atividade mental, sintetizando tudo que se passa no espírito do enunciador. (Ribeiro, 2003, p. 118)

Dell'Isola (1991 *apud* Ribeiro 2003) propõe a abordagem da leitura em três níveis. Primeiramente, a leitura objetiva, tratando daquilo que está explícito no texto, por meio da análise do léxico contextualizado; posteriormente, estimula-se a detecção de inferências, ou seja, a leitura inferencial, que aborda o implícito no texto, levando em consideração o conhecimento prévio do aluno e seu contexto sociocultural, deve haver a interação entre texto e leitor, em que o texto apresenta significados de acordo com as perspectivas do leitor; o terceiro nível diz respeito à leitura avaliativa, na qual o aluno apresenta sua postura crítica frente às ideias propostas pelo autor. Esse pensamento gerado a partir do texto lido é capaz de gerar uma produção textual, ou seja, há um processo de interação entre o autor e o leitor, o que confere significação ao texto. Contudo, para que se passe de leitor a autor, é preciso lançar mão dos conhecimentos acerca da estrutura da língua, para que a comunicação se dê de forma efetiva.

Compreendendo o funcionamento da língua no contexto macro de comunicação, através de análises textuais nos três níveis, o aluno será capaz, por conseguinte, de compreender a gramática, já que ela apenas nomeia as estruturas textuais no contexto micro, o que propõe a gramática normativa. Pois, se não é possível ignorar a cobrança social do conhecimento da norma culta, é mais eficaz que, em vez de decorar nomenclaturas, o aluno compreenda a estrutura gramatical do texto, seu uso prático (meios para tornar um texto mais claro, transmitindo com fidelidade o que se pretende, sem vez para males entendidos) e as possibilidades de tornar a comunicação mais efetiva. A escrita e a leitura estão intrinsecamente ligadas, são processos simultâneos, pois interagem um sobre o outro, uma vez que escrever trata-se de expressar o pensamento em língua escrita e para que isso seja feito de forma clara e organizada é preciso fazer seleções linguísticas acertadas ao elaborar o texto escrito.

O ensino de gramática na escola deve, portanto, se espelhar na própria marcha da instituição da gramática: partir de um esforço de análise do pensamento conceptual, dar uma atenção significativa aos fatos da linguagem para se chegar ao condicionamento linguístico necessário à manifestação do pensamento por meio da língua. (Ribeiro, 2006, p. 44)

Por fim, formar um cidadão letrado, consciente do papel da língua para a sociedade, capaz de transitar entre os vários níveis de comunicação e analisá-los não é tarefa impossível (embora difícil). É certo que não se trata de um processo que será estabelecido instantaneamente, assim como o processo de evolução escolar não o foi. São muitos os obstáculos a serem superados, mas, maior ainda é a capacidade daqueles sentados nos bancos escolares, basta que sejam estimulados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de uma rápida análise acerca do crescimento da prática da leitura, percebe-se que ela sempre apresentou cunho de prática social, surgiu a fim de iniciar a organização da sociedade. E, à medida que sociedade cresceu e o homem evoluiu, a prática da leitura amadureceu, se perpetuou e consolidou ao ponto de se tornar fundamental nos dias atuais.

Quanto à abordagem da leitura nas escolas, embora venha se modificando, deixando de lado os antigos tabus de que somente devem ser lidos clássicos, ainda há muito que evoluir nesse aspecto, sobretudo no tocante às formas que essas leituras são feitas e, posteriormente, trabalhadas em sala de aula. É preciso priorizar as práticas de análises críticas, de forma que o aluno se conscientize, verdadeiramente, a respeito da função social da leitura e, com isso, passe a compreender, também, a estrutura da língua utilizada para registrar o pensamento humano.

Deixando de lado a concepção de linguagem como um todo e a língua como organismo vivo, verifica-se a perpétua abordagem da gramática normativa de forma prescritiva e taxativa na escola. Na perspectiva apresentada neste estudo, a gramática normativa não deve ser deixada de lado, mas abordada de forma diferente, com o auxílio da leitura, de modo que não se ignore a cobrança social da gramática normativa, mas que se possibilite uma aprendizagem da leitura de forma mais natural. Sobretudo, que, por fim, o resultado seja um aluno capaz de se comunicar entre os mais diversos níveis linguísticos, fazer leituras de mundo efetivas e produzir textos a partir de suas próprias análises e ideias.

É importante que deixar clara a importância do professor no processo proposto, é papel dele motivar aos alunos, vendo em cada um seu potencial e respeitando suas dificuldades, sem isso, a educação não é possível.

BIBLIOGRAFIA

- Bagno, M., 2000. *Dramática da língua portuguesa - Tradição Gramatical, Mídia & Exclusão Social*. 1ª ed. São Paulo: Loyola.
- Elias, N., 1998. *Sobre o tempo*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- Fischer, S., 2006. *A história da leitura*. São Paulo: UNESP.
- Knupel, M. A. C., 2002. História da leitura: do prologo à inspiração. *DAT*.
- Leffa, V. J., 1996. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: SAGRA – D.C. LUZZATTO.
- Martins, M. H., 1994. *O que é leitura*. 19ª ed. São Paulo: Brasiliense.
- Neves, M. H. d. M., 2009. *Que gramática estudar na escola?*. 3ª ed. São Paulo: Contexto .
- Nunes, C. O. I., 2007. Leitura na idade média: a ruptura com a oralidade. *BIBLOS - Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação*, Volume 21, pp. 155-165.
- Possenti, S., 1996. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras.
- Ribeiro, O. M., 2001. Ensinar ou não gramática na escola - eis a questão. *Linguagem & Ensino*, Volume 4, pp. 141-157.
- Ribeiro, O. M., 2006. *Janelas na construção da leitura*. Uberaba: Vitória.
- SAVIANI, D., 2007. *scielo*. [Online]
Available at: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>
[Acesso em 12 janeiro 2013].
- Zilberman, R., 1982. Leitura na escola. In: *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto , p. 9 a 22.