

A LEITURA COMO SENTIDO DA PALAVRA

Fátima Cristina Rivas Filipe de Oliveira (UNIGRANRIO)

fatimarivas@ig.com.br

Lana Cristina de Oliveira Potocky Nelken

**Na verdade, todo leitor é,
quando está lendo,
um leitor de si mesmo.**

(Marcel Proust)

1. A leitura

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele (FREIRE, 1994, p. 20).

Paulo Freire acreditava que havia a necessidade de se estabelecer uma relação entre o significado e o sentido, pois a memorização mecânica de um texto não significa a compreensão deste. A leitura é um processo de descoberta que não se faz só na sala de aula nem tão somente através de livros, jornais ou textos. A leitura se faz no mundo: através dos filmes, obras de arte, de um gesto, de uma paisagem ou da TV. O leitor sente prazer em ler quando o texto faz sentido para ele.

Ao se trabalhar com textos em sala de aula, é necessário oferecer aos alunos atividades que proporcionem o desenvolvimento de sua capacidade crítica, habilitando-os a se expressarem sobre as mais diversas questões tratadas ou levantadas no texto. A capacidade crítica do leitor perante um texto ajuda-o a desvendar informações necessárias para a compreensão do mesmo como: antecipar fatos a partir da observação do título, adotar uma posição diante dos argumentos, reconhecer as informações explícitas ou não, dentre outras.

Segundo Harmer (2001, p. 211), apesar de alguns esforços a maioria dos alunos não dará continuidade ao programa a menos que o professor os encoraje continuamente. O professor pode incentivar a leitura praticando-a em sala de aula. A forma com que irá ler, interpretar e expor os benefícios deste ato é que irá persuadi-los. Por exemplo, podemos ler livros ou mesmo textos que gostamos para os alunos e demonstrar o quanto excitante isso pode ser. O programa deve ser bem estruturado para que não se perca pelo caminho.

O papel do professor, ainda de acordo com Harmer (p. 211) é criar interesse em torno dos tópicos e das tarefas solicitadas para que o aluno não desanime. Contudo, é necessário seguir algumas regras.

1. Dizer ao aluno qual é o real objetivo de sua leitura, dar-lhes instruções claras de como será alcançado e o tempo que terá para tal;
2. Não interromper a leitura. Aproveitar para observar a evolução do aluno e verificar se será necessário mais tempo para terminar a tarefa;
3. Quando o aluno completar a tarefa, verifique se ele alcançou o objetivo proposto inicialmente. Procure saber de qual parte do texto as respostas foram retiradas. Assim, você fará com que ele leia o texto com maior atenção e saberá se há problemas de interpretação;
4. Estar sempre pronto a esclarecer pontos que ficaram ambíguos, características da construção do texto, dentre outros.

A autonomia que o leitor adquire o torna capaz de buscar novas fontes de conhecimento.

Conforme afirma Santos:

A partir da década de 80, deslocou-se o eixo do ensino voltado para a memorização de regras e nomenclaturas da gramática de prestígio para um ensino cuja finalidade é o desenvolvimento da competência linguístico-textual, isto é, o desenvolvimento da capacidade de produzir e interpretar textos em contextos sócio-históricos verdadeiramente constituídos. (SANTOS, 2002, p. 30-31)

Quando se exercita a capacidade de argumentação nos textos que são propostos em sala de aula, possibilita-se um grande leque de opções para que o aluno exerça a cidadania, através da análise de possíveis preconceitos, questões sociais, desenvolvimento da percepção e orientação para o senso de justiça. Através desta interação entre alunos e também para com os professores, ocorre a construção de sentidos e o respeito das posições ideológicas e contrárias.

O ato de ler é de suma importância na construção do ser, na realização de seus afazeres e no seu posicionamento perante o mundo, mas possuir apenas os conhecimentos para a leitura mecânica de um texto não oferece ao cidadão o direito e a liberdade de reflexão. Algumas habilidades devem ser desenvolvidas desde a mais tenra idade para que o leitor constitua-se das premissas básicas para a realização de uma leitura com

críticidade e argumentatividade. O bom leitor valoriza o ato de ler e usa critérios para selecionar boas leituras.

Kleiman, em relação à leitura, afirma que:

... consideramos esta uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados. (KLEIMAN, 2004, p. 10)

Freire denomina de "verbosidade", o ato da memorização. O conhecimento é adquirido a partir da reconstrução de estruturas assimiladas e da realidade. A leitura possibilita que o homem conheça o mundo, se conheça melhor e obtenha outros conhecimentos relacionados às formas de vida. O ato de ler requer a interação entre o leitor e o texto, uma relação de construção e reconstrução dos significados.

A intertextualidade, o conhecimento dos diversos gêneros textuais, recursos gráficos (itálico, negrito, caixa alta, pontuação etc.) e o conhecimento prévio são algumas ferramentas necessárias e importantes para a compreensão textual e o estabelecimento de uma relação madura entre o texto e o leitor.

Para haver uma compreensão significativa, é essencial que o leitor ative diferentes competências linguísticas, pois a leitura é de certa forma uma busca no passado de lembranças e de conhecimentos deste mesmo leitor.

Alguns pesquisadores concordam que o leitor ativa outras competências ou conhecimentos durante o processo de leitura. Kleiman (2004), por exemplo, concorda que há uma interação no processo de leitura de um texto, pois o leitor deverá acionar diversos níveis de conhecimento. Koch (2006), outro pesquisador renomado, também estabelece três grandes sistemas de conhecimentos necessários para o processo de leitura: o conhecimento de mundo, o conhecimento linguístico e o conhecimento interacional, brevemente discutidos para efeito deste artigo.

Como conhecimento de mundo, entende-se toda a experiência de vida do leitor, oriundo de vivências pessoais. A conexão desses conhecimentos faz com que o leitor formule hipóteses, antecipe ideias, compare com outros textos ou episódios.

O conhecimento linguístico, segundo Koch (2006), estaria diretamente relacionado aos conhecimentos que dizem respeito ao vocabulário

e a gramática da língua. E, finalmente, o conhecimento interacional estaria intimamente ligado às mensagens implícitas que possam despertar risos no leitor. O uso da objetividade da informação, da coerência, da coesão, dos recursos gráficos que facilitam na compreensão da ideia do texto. A intenção é que escritor e leitor interajam ao passo que a leitura vai sendo realizada.

Como afirma Leffa (1996, p. 14), “A qualidade do ato da leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor”.

Aprender uma nova língua pode ser muito intimidante. Alguns fatores podem ocasionar bloqueios na aprendizagem e um deles é a timidez por não dominar a língua. A capacidade de ler, interpretar e compreender com sucesso uma segunda língua (doravante chamada L2) é um dos primeiros passos para dominá-la. Uma vez que o aluno seja capaz de ler a L2 em forma textual, a capacidade de falar virá a seguir.

O ensino da leitura é um componente fundamental para o currículo de aprendizagem de uma L2 e ser um bom leitor é um fator crucial para o sucesso na aquisição da mesma. Além disso, a leitura é a base de toda instrução, seja em língua materna ou não. Em qualquer uma das etapas da aprendizagem seja na utilização de livros didáticos, na revisão de vocabulário, na aquisição de gramática, no uso do computador com programas de aprendizagem de línguas etc., a boa leitura será imprescindível.

Para Beatrice Mikulecky (2008), quando um leitor entra em contato com um texto ele carrega consigo uma enorme bagagem de conhecimento e experiências, incluindo preconceitos sobre os usos da língua falada e da escrita. Todo o conhecimento prévio de uma pessoa, sua experiência e valores são organizados por categorias ou esquemas. Cada categoria é conectada a muitas outras numa rede mental complexa. Quando o leitor reconhece algumas ideias ou fatos num texto, ele compara essas informações com as que já têm “guardadas” na memória e então é capaz de construir uma versão do significado do texto.

2. A literatura Infantil para a aquisição de leitura

A literatura infantil é de grande importância para a constituição da criança como um ser humano moral e, sobretudo, ético. Possibilita aproximar e preparar a criança para o mundo adulto, sem deixar de permitir a

compreensão do universo infantil. A sua relação com o mundo se dá a partir das construções de sentido que ela vai fazendo ao longo de sua formação.

Na sociedade medieval não havia a consciência da infância. Desde o século XVII, as mudanças em relação a esta noção de infância começaram a ocorrer e daí surgiu o sistema escolar e um olhar diferente para a prática da leitura, pois antes disso, os pequenos eram considerados como adultos e, portanto, não tinham necessidades específicas. Segundo Shavit (2003), na sociedade medieval não havia a consciência da infância. A partir do século XVII, as mudanças em relação a esta noção de infância começaram a ocorrer e, daí, surgiu um sistema escolar remodelado seguindo um olhar diferente para a prática da leitura. Antes disso os pequenos eram considerados como adultos e, portanto, não tinham necessidades específicas.

Segundo Shavit:

A estrutura conceptual na sociedade ignorava as características distintivas entre uma criança e um adulto (...). No plano teológico, acreditava-se que o ciclo da vida – semelhante ao da natureza – consistia em nascimento, vida e morte, não deixando assim qualquer lugar para o estágio da infância. (SHAVIT, 2003, p. 24)

Shavit (2003) afirma que havia uma ignorância conceitual em relação ao conceito de infância, pois muitas crianças não chegavam à idade adulta e as que sobreviviam eram tratadas como adultas. A concepção de infância foi mudando ao longo dos séculos. E, como dito anteriormente, a partir do século XVII, as crianças começam a serem retratadas em pinturas religiosas e posteriormente como arte. As pinturas retratavam as crianças com características como a ingenuidade, a amabilidade e os adultos passam a reconhecê-las e a tratá-las como fonte de deleite para eles. Como as crianças passaram a ser bibelôs e objetos de prazer para os pais, a igreja, junto aos pedagogos, defendeu uma segunda noção de infância, a de que por serem seres inocentes e, portanto, diferentes dos adultos, deveriam ser afastadas da convivência destes e serem educadas. Aos adultos caberia a responsabilidade e a preocupação de manter o bem-estar da criança.

Com isso, a ideia de infância foi ganhando espaço na sociedade e a partir do século XIX, aceitou-se uma nova interpretação da criança. Surgiram livros específicos para as crianças, vestuário e brinquedos. Há um progressivo afastamento das crianças do mundo adulto, do mundo do trabalho, principalmente com o advento da Revolução Industrial que cri-

ou espaços diferentes para a produção. As crianças passam a ter direito a proteções específicas, dentro da lei, e passam a constituir também uma identidade. Tudo isso foi trazido junto com as revoluções burguesas da época.

2.1. A infantilização das narrativas

Como antes ao século XVII as crianças não eram consideradas como tal, os contos eram feitos para a população adulta, porém as crianças participavam da narração de histórias que tinham traços de moralidade para os adultos.

Com a mudança de noção de infância que ocorreu no século XVII, e mais especificamente na segunda metade deste, os contos passaram a ser escritos para o público infantil e a sociedade mais abastada muda seu comportamento considerando-os simples demais para o seu nível intelectual e passando a denominá-los como leituras para crianças ou pessoas de classes mais baixas.

A criação de um mundo voltado para as crianças leva a uma infantilização das narrativas tradicionais, causando o afastamento dos adultos desta literatura. Assim, a única forma dos adultos de classes mais altas se interessarem pelas histórias era contando-as para as crianças e se divertindo da mesma forma que os pequenos.

Corso (2006) analisa que provavelmente as técnicas de transmitir um texto oralmente sejam capazes de conectar as crianças à multiplicidade de sentidos e ao elemento maravilhoso que são características da formação do mito em todas as culturas e épocas.

Ainda segundo o autor, a história de Chapeuzinho Vermelho, cuja compilação ocorreu do folclore do século XVII, veio sendo suavizada, pois sua primeira versão francesa em papel datada de 1967, não continha um bom final para a menina, pois ela era devorada pelo lobo. O texto de Perrault, entretanto, possui um caráter de fábula moral, mostrando que quem transgride as regras sofre punição, além de se expor ao perigo. Ele alertava as meninas a respeito do perigo que os lobos de fala mansa poderiam representar para as mocinhas do campo.

Conforme Corso (2006), cento e sessenta anos depois, em 1857, os irmãos Grimm continuaram a história dando-lhe um caráter de conto de fadas. Nesta história, um lenhador que passava em frente da casa da

vovó, corta a barriga do lobo para salvar a menina, preenche-a de pedras e ao acordar e beber água, o lobo morre afogado como nos ‘Sete Cabritinhos’.

2.2. Perrault versus Grimm

Perrault, no século XVII, priorizou em seus contos a estrutura que era comumente utilizada nos contos orais, passando a introduzir os diálogos e a utilizar elementos que se parecessem com os utilizados nos textos infantis. Sobretudo inaugurou o final trágico, integrando a ironia e a sátira aos seus textos. Os contos desta época possuíam a característica da moralidade e no caso de “Chapeuzinho Vermelho”, a intenção era orientar as mocinhas do campo, normalmente, mais ingênuas, para os perigos dos cavalheiros.

Perrault elucidava o erotismo em trechos do conto, como por exemplo, o lobo convidar a mocinha para deitar-se com ele ou, até mesmo, a cor vermelha da capa de Chapeuzinho e se apropriava de elementos que causassem a ambiguidade, ou seja, a estrutura formular de seu texto era para o público infantil, enquanto que, a sátira e ironia eram dirigidas para o leitor adulto.

Grimm procurava escrever seus textos com finais felizes, com traços educativos e de orientação para a formação da criança. O tom de seus textos é ingênuo e não mais irônico, como fazia Perrault. Grimm utiliza também a moral, só que direcionada para as crianças.

A versão dos irmãos Grimm mostra que a rapariga, que no fim da primeira conclusão prometeu obedecer à sua mãe, mantém de facto a sua promessa. Quando volta a encontrar o lobo, ela sabe exatamente o que tem de fazer (...) (SHAVIT, 2003, p. 45).

Se Perrault dava ênfase à relação erótica no texto, Grimm se preocupava em mostrar a ingenuidade da criança. Na versão de “Chapeuzinho Vermelho”, Perrault utiliza-se do gorro vermelho da menina sugerindo sexualidade, Grimm, por sua vez, demonstra o amor da avó da menina por sua neta e o simples ato de costurar o seu gorro aponta para uma relação de amor e dedicação à criança. Nesta versão, a relação familiar é enfatizada.

No tempo de Grimm (um século após Perrault) a escola fica bem estabelecida e esta relação é bem clara nos textos do autor, quando apre-

senta a mãe da criança, dando-lhe instruções, ou seja, mostrando o zelo por “Chapeuzinho”.

3. A leitura e sua relação com o conhecimento prévio

Segundo Scott (1983), a leitura não deverá ser somente uma habilidade de decodificação de palavras, mas sim de extração do significado, seja este implícito ou explícito no texto escrito. O referido autor acredita que seja um processo seletivo, mas ao mesmo tempo, um jogo de adivinhação psicolinguístico que envolve uma interação entre pensamento e linguagem.

Ainda é difícil compreender o funcionamento do processo de leitura na mente humana, porém não podemos deixar de valorizar a importância que ele tem na aquisição do conhecimento. A leitura considerada como um processo de simples decodificação não se constitui. O ato de ler é muito mais complexo que o simples decodificar ou traduzir. O leitor traz consigo um *background* construído a partir de seu contato com seu contexto imediato, importante para estabelecer esta relação entre o que o autor quer dizer e o que o leitor compreende.

Koch menciona que:

A atividade de interpretação do texto deve sempre se fundar na suposição de que o produtor tem determinadas intenções e de que uma compreensão adequada exige, justamente, a captação dessas intenções por parte de quem lê: é preciso compreender-se o querer dizer como um querer fazer. (KOCH, 2002, p. 160)

Possuir conhecimento prévio do que será lido é um aspecto fundamental para o entendimento de um texto: conhecer o período em que tal fato ocorreu, as questões sociais e políticas da época, saber algo sobre quem escreveu o texto, dentre outros fatores, pode ajudar muito no entendimento de um texto. Verifica-se esta importância ao se fazer as leituras dos contos de Perrault e Grimm, por exemplo, ambos foram escritos em momentos diversos e focam situações sociais da época que deram origem a diferentes abordagens dos contos.

A leitura ocorre a partir da interação entre leitor e texto. O leitor tem a possibilidade de realizar a construção de sentidos através de seus conhecimentos prévios, seus interesses, sua relação afetiva com o que está lendo, sua habilidade de leitura. A construção de sentidos é pessoal, de acordo com suas experiências e seus conhecimentos. A leitura é uma fer-

ramenta importantíssima para a aquisição de conhecimentos, formação crítica do leitor e, acima de tudo, é uma prática social.

Ao realizar uma leitura, o leitor lança mão de seu conhecimento prévio, seleciona as informações que serão importantes para que ele possa entender o texto, elimina as informações que não são relevantes naquele momento e ajusta ou incorpora ao conhecimento, que já tem as informações recém-apreendidas deste novo contato que travou com o texto. Esse é o caminho percorrido pelo leitor para aprender, adquirir ou construir novos conhecimentos. O leitor necessita decodificar o que está sendo lido e fazer uso de estratégias de leitura essenciais para a boa compreensão do texto.

4. *Gênero textual e tipo textual*

Segundo Bakhtin (1997) e Bronckart (1999), para haver a comunicação verbal tem que haver a existência de um gênero textual. A língua possui vários aspectos: social, cognitivo e histórico.

Os gêneros textuais podem se classificar de diversas formas: bilhete, carta pessoal, romance, cardápio de restaurante, bula de remédio, contos, receita da culinária, manual de instruções, poesia, reportagem jornalística, reunião de condomínio, um aviso, um debate, edital de concurso, piada, bilhete, bate-papo por computador, dentre muitos outros.

Há uma infinidade de gêneros e estes cumprem funções determinadas em suas situações comunicativas. Eles possuem propósitos comunicativos que estão expressos em seu próprio nome.

Normalmente confundem-se tipos textuais com gêneros textuais. Os tipos textuais constituem sequências linguísticas internas ao texto. Eles podem se classificar em: narração, argumentação, injunção, descrição e exposição. Dentro de um gênero textual, podem ocorrer dois ou mais tipos textuais.

Segundo Antunes (2009), todo texto se concretiza numa determinada forma de construção, que abrange certa sequência de elementos, mais ou menos estipulados. Quando os leitores são capazes de, empiricamente, reconhecerem a que gênero pertence um texto, é porque identificam as formas prototípicas de eles se concretizarem numa determinada sequência. Ao se escolher um gênero textual para ser trabalhado em sala, é necessário ter em mente o objetivo que se quer alcançar, considerar o

assunto, a maturidade dos alunos para determinadas comunicações, dentre outros.

O uso dos diversos gêneros desde a mais tenra idade proporcionaria aos alunos um trabalho mais efetivo e mais próximo da sua realidade. Esta inserção deveria levar em consideração além de outras já citadas, a maturidade do aluno em relação à série e sua competência linguística.

5. *Estratégias de leitura*

Segundo Kleiman (2004), ao falar de estratégias de leitura, fala-se de operações regulares para fazer a abordagem do texto. Estas operações dependerão da forma com que o leitor aborda o texto: se ele simplesmente só folheia o texto, se presta mais atenção a informações detalhadas do texto, se relê, dentre outras.

As estratégias podem ser cognitivas ou metacognitivas. Estas últimas são realizadas de forma consciente. Assim, alguns autores dizem que se o leitor possui a capacidade de avaliar o que está lendo e sabe o motivo pelo qual está lendo (o objetivo da leitura), terá condições de avaliar se está entendendo ou não o que está lendo. No caso do leitor observar o não entendimento da leitura, ele poderá voltar no parágrafo, fazer uma síntese, procurar no dicionário por palavras que não conhece, ou seja, será capaz de adotar modos diferentes de resolver o problema.

Já as estratégias cognitivas no momento da leitura, seriam aquelas que o leitor não percebe o porquê delas, constituem operações inconscientes do leitor para atingir algum objetivo, sem reflexão ou controle suficiente do que está fazendo.

Segundo Kleiman (2004), todo o programa de leitura deve permitir ao aluno entrar em contato com uma diversidade de gêneros, de modo que o aluno possa fazer predições sobre o conteúdo que será lido, tanto sobre o assunto (conhecimento enciclopédico) como sobre a obra, autor, época, inserção (conhecimento social, cultural e pragmático) e também sobre o gênero (conhecimento textual). O leitor eficiente faz predições com base no seu conhecimento de mundo. Todo texto possui uma intenção linguística.

Kleiman afirma que:

Fazer predições baseadas no conhecimento prévio, isto é, adivinhar, informados pelo conhecimento (procedimento que chamamos de formulação de

hipóteses de leitura), constitui um conhecimento eficaz de abordagem do texto desde os primeiros momentos de formação do leitor até estágios mais avançados, e tem o intuito de construir a autoconfiança do aluno em suas estratégias para resolver problemas na leitura. (KLEIMAN, 2004, p. 49)

Quanto mais o leitor possuir conhecimento sobre o assunto, mais seguras serão suas predições. As atividades de leitura não devem ser atividades de resumo ao pé da letra.

Não é correto pensar a leitura como um processo simples e passivo que envolve a leitura de palavras alinhadas linearmente decifrando seu significado. Na verdade, ler é um processo bem mais complexo que requer esforço e participação do leitor.

Para Mikulecky (2008) ler é um ato consciente e, ao mesmo tempo, inconsciente do processo de pensar. O leitor se utiliza de várias estratégias de reconstrução de significado para compreender a mensagem que lhe está sendo passada. Para isso ele compara as informações do texto com suas próprias experiências.

Reading is a conscious and unconscious thinking process. The reader applies many strategies to reconstruct the meaning that the author is assumed to have intended. The reader does this by comparing information in the text to his or her background knowledge and prior experience. (MIKULECKY, 2008)

De acordo com Harmer (2001, p. 210) para obter o máximo de benefícios da leitura, os alunos precisam estar envolvidos intensa e profundamente na mesma. E dependendo do que estão lendo estarão usando diferentes habilidades.

O processo pelo qual nós passamos enquanto lemos um romance ou ouvimos um poema parece ser diferente de quando estamos procurando por um número na lista telefônica, ou quando estamos ouvindo uma mensagem de alerta do computador. (HARMER, 2001, p. 210).

5.1. Níveis de leitura

O professor deve encorajar seus alunos na escolha do material de leitura e também, indicar que isso poderá acontecer por prazer ou para aprimoramento da língua alvo. Dependendo de como esta ação for direcionada, o aluno será capaz de desenvolver habilidades receptivas específicas.

As atividades desenvolvidas com o uso de textos deverão ter uma função social vinculada à realidade pessoal ou profissional dos nossos

alunos de modo que haja uma interação com estes textos. De modo a despertar o interesse do aluno, deve-se trabalhar com textos relevantes ao seu conhecimento ou sua área profissional, fornecendo ferramentas para que haja uma ótima compreensão destes textos em língua estrangeira.

O uso de diversos gêneros é uma ferramenta importantíssima para a compreensão de textos em outros idiomas, não só pelo motivo da diversificação de layouts e composições textuais, como também por causa da importância e fim que cada gênero se dedica a realizar. O uso de diferentes gêneros também será útil para compensar a dificuldade linguística que os alunos possuem ao se depararem com textos numa língua estrangeira.

6. Conclusão

Ao analisar os contos de Perrault que foram reescritos por Grimm, observam-se diferenças marcantes que ocorreram neste intervalo de um século. Primeiramente, a língua é viva e ela não se mantém muito tempo sem modificações, sejam estas de ordem semântica ou de sintaxe. Segundo, a sociedade é extremamente influenciada por fatores de ordem econômica, política, religiosa e social. O que é aceitável em um determinado momento pode não ser em outro, o que se interpreta de um texto hoje, em outro contexto, pode não ser interpretado desta mesma forma. Para entender esses contos escritos em épocas tão distintas, é necessário contextualizar estas obras e conseqüentemente seus autores, os momentos sociais e políticos pelo qual passaram, as diferenças entre as épocas que viveram, dentre outras características importantes sobre seus modos de escrever e de se relacionarem com o mundo.

Com todo este conhecimento prévio acionado, o leitor tem mais possibilidades de compreender os seus textos. A importância de se conhecer o gênero em questão e suas finalidades, conhecer um pouco sobre o universo infantil, fazer uso de palavras conhecidas nas línguas estrangeira e materna. Tudo isso funciona como recursos valiosos para a leitura e compreensão deste universo maravilhoso que o texto pode nos proporcionar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. *Língua, texto e ensino*. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad.: Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO Mário. *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. 3. ed. England: Lognman, 2001.

KATO, Mary A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes. 1990.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

LEFFA, Vilson. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1996.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Oficina de linguística aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

MARCUSCHI, Luiz A. *Linguística do texto: o que é e como se faz*. Recife: UFPE, 1983.

MIKULECKY, B. S. *Teaching Reading in a second language*. 2008. Disponível em: <<http://www.longmanhomeusa.com/content/FINAL-LO%20RES-Mikulecky-Reading%20Monograph%20.pdf>>. Acesso em: 28.10.2012.

SANTOS, Carmi Ferraz. A formação em serviço do professor e as mudanças no ensino de língua portuguesa. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 3, n. 2, p. 27-37, jun. 2002.

SCOTT, Michael. Lendo nas entrelinhas. *Cadernos PUC*, nº 16, p. 101-24, 1983.

SHAVIT, Zohar. *Poética da literatura para crianças*. Lisboa: Caminho, 2003.

SILVA, E. T. da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1992.