

## CONCEPÇÕES DE LEITURA PRESENTES EM LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Líllian da CRUZ RÉGIS  
lillianregis@yahoo.com  
Universidade Federal da Paraíba

### RESUMO

A leitura ainda é uma das práticas que se apresentam como problemáticas na educação brasileira. Isto porque o entendimento que os sujeitos envolvidos no processo de escolarização possuem podem ser muito distintas. Uma visão mais tradicionalista compreende a leitura, apenas, como uma prática de decodificar signos verbais. Já uma compreensão mais interacionista percebe a leitura de modo dinâmico, considerando-a como um processo que envolve os sentidos e outros conhecimentos além do linguístico. O objetivo deste trabalho é apresentar uma análise de dois capítulos dos livros didáticos Projeto Teláris, destinado a alunos de 8º ano do Ensino Fundamental, e Português Linguagens, Volume 2, para alunos do 2º ano do Ensino Médio, no que se refere às concepções sobre leitura. Os capítulos foram selecionados por abordarem o mesmo gênero literário, no caso, o romance. Com base nos estudos de KOCH e ELIAS (2007), LAJOLO (1999) e MARTINS (1986,) investigamos que concepções de leitura se fazem presentes no conteúdo e atividades propostos por esses dois livros. Consideramos que a concepção predominante, em ambas as publicações, é a que compreende o texto como foco principal do processo de leitura. Ao final do trabalho, apresentamos, ainda, algumas considerações a respeito das análises desenvolvidas e algumas reflexões sobre o efeito que as atividades identificadas podem propiciar aos alunos.

**Palavras-chave:** concepções de leitura. texto literário. livro didático.

## INTRODUÇÃO

Conforme Lajolo (2000, p. 7) “Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se *ler livros* geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida [...]”. A afirmação de abertura do livro *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, da professora Marisa Lajolo é contundente e óbvia, mas, não raras vezes, é, também, esquecida por nós, acadêmicos e profissionais da área de Letras.

Quando falamos em leitura, geralmente, somos levados a pensar em alguém lendo um livro, um jornal ou qualquer outro texto escrito. Entretanto, se é fato que as duas modalidades de uso da língua caminham juntas, também é fato que a leitura não diz respeito unicamente ao texto verbal. Nossas primeiras leituras se dão na infância, pode-se considerar que, ainda bebês, captamos sensações e somos capazes de reconhecer a segurança do abraço de nossa mãe ou de outro ente querido. Desde esse período também já reconhecemos vozes e o barulho do carro de nosso pai entrando na garagem.

Desse modo, restringir a leitura aos textos verbais e desconsiderar essas formas de leitura seria um contrassenso. Como afirma a professora e pesquisadora Maria Helena Martins, “[...] Isso [restringir a leitura ao código verbal] implica alijar da experiência de leitura os milhões de analfabetos espalhados pelo país ou os iletrados que não costumam ter na escrita sua referência cotidiana” (MARTINS, 2012, p. 28). Este é mais um argumento que nos mostra como a leitura se dá de forma ampla no nosso dia a dia. Se somente aqueles que sabem “decifrar” as palavras soubessem ler, como os demais poderiam se relacionar, fazer compras, cozinhar?

No entanto, essas outras formas de ler o mundo, costumeiramente, são esquecidas quando chegamos à sala de aula e somos apresentados ao processo da leitura escolarizada. Numa sociedade em que a escrita é supervalorizada, sinal de progresso e, até, de erudição é de se esperar que o ensino formal concentre suas forças em ensinar a ler as palavras, o código linguístico escrito.

Deste esquecimento podem resultar alguns prejuízos, dentre os quais destacamos: a dificuldade em relacionar o texto escrito com sua própria leitura de mundo, a ênfase na cultura escrita deixando de lado a riqueza da cultura oral e a falta de sensibilidade ou capacidade de ler os textos não verbais, como uma pintura em tela ou uma composição musical sem letra. Esse contexto escolar nos aponta qual(is) a(s) concepção(ões) que escolas e professores têm sobre o que é leitura e exigem de nós, futuros docentes de literatura e língua portuguesa, uma postura atenciosa e crítica sobre a prática de leitura em sala de aula.

Como se sabe, as dificuldades de leitura são visíveis em todos os níveis da educação brasileira. O fato, cada vez mais frequente no ensino superior, como demonstram algumas pesquisas, sinaliza uma falha que tem sua origem nos anos da formação básica do aluno. Se, nas universidades, discentes apresentam problemas na hora de interpretar um texto ou de redigir uma resenha crítica sobre um artigo ou livro é porque sua bagagem escolar possui compartimentos ainda ignorados e, portanto, impossíveis de serem utilizados com eficiência.

De acordo com Schutz, Della Mía e Gonçalves (2009, p. 12), no artigo *Concepções de leitura – reflexões sobre a formação do leitor*, uma pesquisa realizada com alunos da Licenciatura em Letras do UNIFRA – Centro Universitário Franciscano, revelou que, na visão de muitos destes, a leitura não foi bem explorada durante a Educação Básica. A pesquisa revelou que os acadêmicos “[...] reclamaram, em suas respostas, que as atividades em sala de aula utilizam o texto mais como pretexto de exercícios gramaticais do que para a leitura de fato”.

As respostas dos alunos da UNIFRA revelaram um entendimento de leitura voltado para a decodificação do signo linguístico e aplicação de regras gramaticais, como veremos, mais detalhadamente, na Fundamentação Teórica, quando serão abordadas as concepções de leitura. Mas já constatam que as práticas escolares de professores revelam suas teorias e crenças não somente sobre os conteúdos, mas sobre o mundo em que vivemos.

Nesse sentido, cabe, ainda, refletir sobre o papel desempenhado pelo livro didático nas práticas de leitura. Num contexto educacional em que o LD é, muitas vezes, o único material disponível para o professor planejar e ministrar aula é imprescindível que ele seja constantemente avaliado.

Baseado nesta compreensão, este trabalho pretende analisar as concepções de leitura presentes em dois livros didáticos: o livro de Português do Projeto Teláris, destinado a alunos de 8º ano do Ensino Fundamental, produzido pela Editora Ática, da autoria de Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, 1ª edição publicada em 2012, reimpressa em 2013; e o livro Português Linguagens, Volume 2, para alunos do 2º ano do Ensino Médio, da autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da Editora Saraiva, 7ª edição reformulada, publicado em 2010.

Inicialmente se pretendia analisar livros de uma mesma coleção, mas dada a dificuldade de acesso não foi possível. Acreditamos, no entanto, que a escolha por livros de coleções e autores diferentes não invalida o trabalho e, também, nos permite chegar a resultados satisfatórios. Ressaltamos, ainda, que a análise se deteve a um capítulo de cada livro didático, considerando que não haveria espaço nem tempo suficiente para um trabalho mais amplo.

Assim, temos como objetivo principal do artigo, analisar qual(is) a(s) concepção(ões) de leitura presente nos livros didáticos selecionados. Para isso, analisamos o conteúdo e as atividades a fim de verificar que concepções de leitura eles revelam. Verificamos, também, se o texto foi utilizado para abordar conteúdos linguísticos/gramaticais. Em caso afirmativo, avaliamos se este uso é positivo ou negativo. Além disso, investigamos se o texto é trabalhado numa perspectiva interacional ou apenas estruturalista/tradicionalista e propusemos sugestões de como o conteúdo e/ou as atividades poderiam ser mais bem trabalhados de forma a promover o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos.

Quanto à metodologia, a pesquisa foi, basicamente, bibliográfica, analítica e qualitativa. O *corpus* foi analisado a partir da observação de dois aspectos principais:

conteúdo apresentado e atividades. Em cada um destes itens, procurou-se verificar as concepções de leitura presentes no material.

Algumas perguntas foram feitas na hora de analisar o *corpus*: “O conteúdo está apresentado de maneira satisfatória ou adequada?; A atividade está elaborada de forma compatível com a apresentação do conteúdo?; A atividade estimula o pensamento crítico/reflexivo e contempla o caráter interacionista da leitura?; Em caso negativo, como o professor poderia reelaborar a questão”?

## REFERENCIAL TEÓRICO

Como vimos na Introdução, a leitura ainda é uma prática que se apresenta como problemática na educação brasileira. Isto porque o entendimento ou as concepções que os sujeitos envolvidos no processo de escolarização possuem podem ser muito distintas. Uma visão mais tradicionalista compreende a leitura, apenas, como uma prática de decodificar signos verbais, restringindo o processo de leitura ao código escrito. Já uma compreensão menos tradicionalista, conforme veremos, percebe a leitura de modo dinâmico, considerando-a como um processo que envolve os sentidos e outros conhecimentos além do linguístico.

Martins (2012, p. 31) resume estes dois modos de compreender a leitura da seguinte forma:

As inúmeras concepções vigentes sobre *leitura, grosso modo*, podem ser sintetizadas em duas caracterizações: 1) como decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana); 2) como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica).

Para a autora, decodificação e compreensão caminham juntas, uma vez que esta só se efetiva quando o leitor é capaz de relacionar o texto atual (código) com outros textos e com suas experiências, ou seja, quando o indivíduo atribui sentido ao

que lê. Segundo a autora, a experiência de ler comporta aspectos que ocorrem, simultaneamente, de forma dinâmica.

Quando um aluno se depara com um poema, por exemplo, seu intelecto procura compreender o assunto ali exposto. Ele pode se perguntar “por que o autor escreveu sobre aquilo”, sua sensibilidade emocional pode ser tocada fazendo com que ele goste ou não do poema, sua memória pode trazer à tona uma situação vivenciada parecida com a do texto. Enfim, não há como se prever ou calcular o que acontece durante a experiência de leitura. É, exatamente, por isso que não se pode esperar que o aluno seja, apenas, um decodificador de palavras.

É claro que estamos tentando compreender o que seja o processo de leitura de maneira ampla e, embora saibamos que a leitura não se restringe ao texto verbal, nosso interesse principal é na leitura literária, portanto, leitura de romances, contos, poemas, dramas ou qualquer outro gênero parte da Literatura.

Mas, afinal de contas, o que é leitura? Koch e Elias (2012) explicam que essa pergunta pode ter respostas diferentes, variando conforme o foco adotado. Segundo as autoras, o foco da leitura pode estar sobre o autor, o texto ou a interação autor-texto-leitor. No primeiro caso, a leitura é vista como a representação do pensamento de quem escreve. Assim, bastaria que o leitor captasse as intenções do autor presentes no texto e a leitura teria sido realizada com êxito. O problema dessa concepção é que ela torna o leitor passivo diante do texto e anula sua capacidade de refletir, concordar ou contestar o que foi lido.

No caso do foco sobre o texto, o leitor não precisa mais reconhecer as intenções do autor, mas decodificar o código, já que todo o sentido do texto está contido nele mesmo. Mais uma vez, além de sugerir passividade por parte de quem lê, a compreensão do foco no texto não considera as experiências e o conhecimento de mundo do leitor.

Já quando o foco está sobre o autor-texto-leitor, a leitura é compreendida como interação entre sujeitos que se constituem no texto. Essa concepção abre espaço para aquilo que “não está dito”, para as experiências do leitor, para o contexto.

Nessa perspectiva, **o sentido** de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexista a essa interação. **A leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2012, p. 11). (Grifo do autor).

É apoiado neste entendimento que este artigo se propõe a analisar os LD's selecionados. Compreendida como a interação entre sujeitos e texto, a leitura dá lugar ao imprevisível e a formas de interação as mais variadas, já que cada leitor lerá o mesmo texto com suas crenças, valores, conhecimento prévio ou não sobre a temática. Assim, um texto a favor do aborto, lido por um religioso, poderá ter como interação a discordância e o levantamento de argumentos contrários aquele posicionamento. Como resultado, o religioso poderá fazer um discurso combatendo o texto lido em sua comunidade.

Quando lido por uma mulher que tem filhos e ama a maternidade o texto poderá suscitar repulsa ou mesmo revolta. Se lido por uma mulher que acredita que o corpo é propriedade privada e somente ela pode decidir o uso que faz dele, a interação poderá ser de concordância e apoio. Esse exemplo simples demonstra como um texto só faz sentido na interação com o sujeito e como a leitura é uma atividade complexa.

Sobre o processamento textual, aquilo que acontece quando estamos lendo um texto, Koch e Elias (2012, p. 39) explicam que o leitor coloca em uso várias estratégias para compreender o que lê. "Essas estratégias por meio das quais se realiza o processamento textual mobilizam vários tipos de conhecimento que temos armazenados na memória [...]".

Ainda, segundo as autoras, a leitura aciona três tipos de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o interacional. O primeiro se refere ao léxico e à gramática. Se um adulto não conhece a língua inglesa, jamais vai conseguir ler um texto escrito em inglês, por mais simples que ele seja. Diferentemente de uma criança

que está matriculada num curso de língua estrangeira e que já é capaz de ler e compreender frases com estruturas básicas.

O conhecimento enciclopédico diz respeito ao conhecimento de mundo, àquilo que o sujeito sabe sobre o assunto em pauta ou sobre assuntos relacionados a ele. Uma charge sobre política, por exemplo, pode não fazer sentido algum para alguém que não sabe quem são os personagens satirizados ou os escândalos de corrupção em que, supostamente, estão envolvidos.

Já o conhecimento interacional pode se relacionar aos objetivos pretendidos pelo produtor do texto, à variante linguística e ao gênero adequados à situação comunicativa, entre outros elementos. A linguagem que um professor utiliza enquanto ministra uma palestra ou conferência, certamente, será mais formal e próxima da norma culta do que a que ele costuma utilizar em sala, com seus alunos. E será ainda mais diferente do modo “descontraído” com que ele conversa com sua família, num ambiente informal e de intimidade.

## ANÁLISES

Os capítulos analisados foram selecionados tendo em vista abordarem o mesmo gênero literário: romance. Como o livro para Ensino Médio apresenta o conteúdo a partir da antiga divisão em escolas literárias e o livro de Ensino Fundamental subdivide os capítulos a partir de gêneros textuais, procuramos um elemento comum para que pudéssemos realizar a análise.

Assim, selecionamos o Capítulo 2 “Romance”, do livro Português Projeto Teláris (8º ano fundamental), que traz o romance *As aventuras de Ngunga*, de autoria do angolano Pepetala. Este é o único capítulo do livro que aborda o gênero. Já no livro Português Linguagens 2 (2º ano médio), o capítulo selecionado foi o primeiro da Unidade 2, “O romance romântico e a identidade nacional. O romance indianista”, que trata da obra *O guarani*, de José de Alencar e *A expedição Montaigne*, de Antonio Callado.



### Conteúdo abordado

Em relação ao conteúdo, o livro Português Linguagens, a partir de agora denominado PL2/EM, abre o capítulo apresentando um histórico sobre o romance romântico e a formação da literatura brasileira. Nesta parte introdutória, fornece informações biográficas sobre José de Alencar e sobre o romance indianista. Apresenta, ainda, um pequeno resumo sobre a obra *O guarani* e um trecho que ocupa, apenas, uma página.

O mesmo se repete com o Projeto Teláris (PT/EF). O capítulo se inicia com informações sobre o gênero romance e sua diferença do conto e segue com informações de Angola, terra de Pepetela. Depois apresenta o resumo dos capítulos de *As aventuras de Ngunga*, seguido da transcrição dos três últimos capítulos do livro.

Sabemos que não é função do LD reproduzir a obra literária na íntegra, mas é possível sugerir ao professor que trabalhe o texto de forma integral, o que não acontece. Aqui, mais uma vez, reafirma-se o aspecto historiográfico da literatura em detrimento da obra em si. É ponto pacífico entre professores e pesquisadores que o texto seja trabalhado em sua totalidade, como objeto linguístico e estético que é.

O estudo de uma parte da obra reforça, portanto, o caráter fragmentado, além de afirmar ao aluno que este não tem motivos para ler o livro, podendo contentar-se com resumos e trechos isolados. Sem dúvida, esta é uma prática extremamente danosa ao ensino de literatura e à formação de leitores. Se os desejamos em nossa sala de aula, é preciso primar pela obra completa. Caso contrário nossos alunos continuarão acreditando que a literatura é algo do passado, sem nenhuma relação com a vida cotidiana, sobre a qual eles precisam decorar características de época e classificar as obras (que nunca leram) em escolas literárias.

Concordamos com Lajolo (2000, p.14), quando afirma que “[...] técnicas milagrosas para convívio harmonioso com o texto não existem, e as que assim se proclamam são mistificadoras, pois estabelecem uma harmonia só aparente,

mantendo inato – quando já instalado – o desencontro entre leitor e texto”. Por isso mesmo, deixamos sugestões que devem ser avaliadas pelo professor. É ele quem conhece o perfil da turma e as condições de trabalho, e, portanto, é capaz de selecionar atividades e propor melhores formas de convivência com o texto.

**Sugestão:** a leitura dos romances pode ser feita na íntegra, em casa e em sala conjuntamente. O professor pode orientar a leitura a partir de diversos aspectos. Aqui sugerimos alguns: temática; linguagem da obra; enredo; personagens; espaço; tempo. Sem perder de vista a relação entre os elementos formais e os temáticos.

Há inúmeras atividades que podem ser feitas a fim de favorecer uma leitura orientada e produtiva. Uma delas é o Diário de leitura, em que os alunos podem registrar passagens interessantes, descobertas, impressões, memórias que vieram à tona durante a leitura, outros textos, músicas, filmes e qualquer outro gênero, artístico ou não, que possa ser relacionado ao romance estudado.

O ponto forte desta atividade é que ela possibilita o encontro do leitor com o texto e dá espaço para o conhecimento de mundo do aluno aparecer e dar sentido à leitura.

### Atividades apresentadas

Segundo aponta Lajolo (2000, p. 70), sobre a prática do trabalho com o texto literário:

Até os anos cinquenta/sessenta era prática corrente a utilização de textos literários como pretexto para exercícios gramaticais; a partir daí, no entanto, o mesmo sopro de modernização que sancionou a produção de textos críticos e contestadores, na esteira do prestígio crescente da Linguística, varreu do horizonte a análise sintática de estrofes camonianas. Surgiram em seu lugar atividades mais condizentes com o processo geral de modernização por que passavam sociedade e escolas brasileiras.

Evidentemente essa prática não foi abolida por nossos professores nem pelos livros didáticos. Não raras vezes o professor, amparado no LD, se restringe a manipular

sequências frasais sem preocupar-se com a compreensão global do texto. Esta prática costuma ocorrer quando o aspecto gramatical é supervalorizado e está ligada a um entendimento mecanicista da leitura.

É o que acontece com o PT/EF. O livro apresenta várias seções relativas ao ensino de língua. Na seção *Linguagem do texto* vão se explorar os diferentes modos de uso da língua portuguesa, a partir da observação do português angolano (romance) e do modo como falamos no Brasil. Em seguida o livro propõe atividades com o texto sobre discurso direto, indireto e indireto livre. As questões pedem ao aluno que modifique as frases, retiradas do romance, de um tipo para outro de discurso.

Na seção *Língua: usos e reflexão* o assunto abordado é sujeito e predicado. Dessa vez o romance de Pepetela é utilizado para ensinar sintaxe. Os vários tipos de sujeito e de orações a partir de cada tipo.

Vejamos uma das questões presente no livro, na página 78:

1. Releia um trecho do texto para responder às questões:

“**Devemos saber** sempre aquilo de que **somos** capazes. E, quando **vemos** que não **conseguimos** uma coisa que está acima de nossas forças, **devemos desistir**. Não é vergonha retirar se **estamos** sós contra vinte inimigos”.

- a) Qual é a pessoa dos verbos destacados nesse trecho?
- b) Qual é o sujeito a que esses verbos se referem?
- c) Por que o autor teria deixado o sujeito implícito nesses trechos?

Acreditamos que atividades como esta não contribuem para o entendimento do texto como gênero literário nem auxiliam na compreensão da narrativa. Práticas como essa parecem mais dissecar a literatura, transformando-a num objeto sem vida. Além do mais, há tantos gêneros textuais com os quais o ensino de gramática pode ser realizado que se torna, no mínimo, desnecessário utilizar os textos literários para essa finalidade.

Quanto ao uso do texto literário para o ensino de gramática o LP2/EM não utiliza trechos de *O guarani* nem de *A expedição de Montaigne* para fins linguísticos.

Sobre as atividades de interpretação do texto propriamente, o LP2/EM traz seis questões. Destas, cinco são exclusivamente sobre *O guarani* e uma tenta relacionar as obras de Alencar e Callado.

Segue a referida questão presente na página 139:

6. No texto II, como consequência do contato com os brancos, o índio Ipavu vive um processo de perda de sua identidade cultural.

a) Que novos hábitos e comportamentos de Ipavu comprovam essa mudança?

b) Ao longo de *O guarani*, Peri dá várias mostras de valores como fidelidade, honestidade, coragem, honra. No fragmento de *A expedição de Montaigne*, Ipavu demonstra esses mesmos valores?

c) Levando em conta a resposta dada nos itens *a* e *b*, responda: Por que se pode dizer que o romance de Antônio Callado satiriza a tradição indianista romântica?

Essa é uma boa questão que tenta estabelecer uma comparação entre os romances a partir dos dois personagens principais. No entanto, acreditamos que uma única questão não seja suficiente para que se possa contemplar, de modo satisfatório, uma obra tão complexa como um romance.

Já o livro PT/EF apresenta oito questões na seção *Interpretação do texto*. Destas, duas pedem que o aluno copie em seu caderno uma frase do texto que comprove o enunciado da questão. As demais solicitam respostas em aberto.

Uma delas, presente na página 59, é a seguinte:

7. Ao escolher um nome para Ngunga, Uassamba disse-o tão baixo que só ele pôde ouvir.

a) Por que Uassamba agiu assim?

b) Que nome você imagina que Uassamba deu a Ngunga? Explique.

Esta questão nos parece interessante porque estimula a imaginação do leitor a partir do texto lido. É conhecendo a história, quem são os personagens, quais os seus valores que o leitor vai, agora, nomear Ngunga.

Refletir sobre a prática docente, sobre o processo de leitura em si e propor atividades não é uma tarefa simples, ainda mais porque o professor é a pessoa mais indicada para avaliar sua sala de aula e optar por caminhos mais apropriados. Por isso, nossa proposta de reflexão se dá para um público virtual, já que não utilizamos os LD's analisados.

Contudo, concordamos com o posicionamento de Lajolo (2000, p. 15), quando afirma, sobre atividades de leitura, que “Propor palavras cruzadas, sugerir identificação com uma ou outra personagem, dramatizar textos e similares atividades que manuais escolares propõem, é periférico ao ato de leitura, ao contato solitário e profundo que o texto literário pede”.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos, como os autores lidos para a fundamentação do artigo, que as experiências de leitura com o texto escrito, em sala de aula, devem contemplar variadas linguagens e estimular o uso de todos os sentidos humanos. Além disso, a experiência de vida dos alunos deve ser considerada como parte indispensável no processo de formação de leitores.

No que se refere à vivência com a leitura, concluímos que ambos os livros não compreendem esse processo como dinâmico, complexo e interacional, proporcionando pouco contato com o texto literário e não propondo sua abordagem integral. Além disso, algumas questões são descritivas, limitando-se à nomeação de características. A ênfase se dá, portanto, sobre o texto e não sobre a interação autor-texto-leitor.

O professor alfabetizador, no caso das séries iniciais do Ensino Básico, deve levar isso em conta na hora de “ensinar” a ler. O professor que deseja formar leitores

efetivos/críticos, isto é, aqueles que ultrapassam as paredes da escola e leem por conta própria, não pode perder isso de vista. É preciso trazer o mundo da leitura para o aluno e o mundo do aluno para a leitura.

#### REFERÊNCIAS

- BORGATTO, Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Português – Projeto Teláris, 8º ano**. São Paulo, Ática, 2013.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens, 2º ano do ensino médio**. São Paulo, Editora Saraiva, 2010.
- KOCH, I. V. ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1999.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- SCHUTZ, Marta Dinarte; DELLA MÉA Célia Helena de Pelegrini; GONÇALVES, Luana Iansen. CONCEPÇÕES DE LEITURA - reflexões sobre a formação do leitor. In: **Revista Disc. Scientia**. Série: Artes, Letras e Comunicação, S. Maria, v. 10, n. 1, p. 55-76, 2009.