

PRÁTICA DE ENSINO DA LEITURA NA EJA: DA REALIDADE (EX)POSTA NO CONTEXTO DE SALA DE AULA ÀS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA COLABORATIVA

MARINAIDE LIMA DE QUEIROZ FREITAS - UFAL

RESUMO

Neste texto, fazemos a análise de uma prática de ensino da leitura na Educação de jovens e adultos (EJA) apontando as contribuições da pesquisa colaborativa para a formação do professor e para a qualidade do ensino da leitura na modalidade. A referida investigação de natureza qualitativa, do tipo colaborativa (IBIAPINA, 2008), vem demonstrando que, mesmo com o avanço das ciências linguísticas, as práticas de ensino da leitura mais recorrentes apoiam-se nos pressupostos teórico-metodológicos dos modelos de ensino tradicionais. Esses modelos podem ser (re)pensados colaborativamente a partir de reflexões suscitadas nas sessões de reflexões no *lócus* da escola. Nesses momentos, professores e pesquisador debruçam-se sobre as práticas de ensino da leitura, com o intuito de (re)significá-las. Os resultados da investigação demonstram que a pesquisa colaborativa por meio do diálogo/reflexivo tem contribuído para o (re) direcionar das práticas de ensino da leitura na EJA à medida que o professor é partícipe do (re)pensar a sua prática de ensino, os pressupostos teórico-metodológicos dessa prática e sua contribuição na formação dos sujeitos jovens e adultos enquanto leitores.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos, Ensino da leitura, Pesquisa colaborativa.

1. Desvelando o universo da pesquisa

Este texto é um recorte da pesquisa de natureza qualitativa financiada pelo PIBIC/CNPq/UFAL realizada em 2010, em uma escola pública estadual, situada em Maceió, em uma sala de pós-alfabetização da Educação em Jovens e Adultos dando continuidade à investigação anterior denominada **Leitura na educação de jovens e adultos e a formação de leitores**.

Essa investigação apoiou-se nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, com abordagem no Estudo de Caso, incluindo a metodologia de Pesquisa Colaborativa, que de acordo com Ibiapina (2008), envolve pesquisadores e professores que atuam no *locus* da investigação. Esse envolvimento é extensivo aos processos de produção de conhecimentos e no desenvolvimento interativo, que a pesquisa desse porte requer.

No que diz respeito à fundamentação teórica sobre as concepções de leitura, recorreremos a Koch e Elias (2006), Marcuschi (2008), entre outros autores. Esses autores, apoiados nos estudos lingüísticos, têm fomentado a discussão sobre as concepções de leitura e suas implicações na formação do sujeito leitor.

O estudo teve como *locus* a Escola Estadual Esmeralda (nome fictício), situada em Maceió, atende a uma demanda de favelas próximas e também de bairros distantes. Possui uma estrutura física bastante restrita, só tendo condições de atender ao I segmento do ensino fundamental, nos horários diurnos e à noite a Educação de Jovens e Adultos. No entanto, as suas quatro salas de aula são amplas, ventiladas e bem iluminadas. A direção da instituição destinou um espaço que funciona como sala de leitura, onde se encontram acervos destinados às crianças, jovens e adultos.

Os jovens e adultos da sala observada eram pessoas de baixo poder aquisitivo, oriundas do interior do Estado, que por vários motivos não obtiveram a escolarização no

tempo estabelecido pela legislação que rege a educação no Brasil. Contudo, parafraseando Freire (2001), são sujeitos que possuem um conhecimento de mundo que antecede ao conhecimento da palavra, ou seja, é um conhecimento proveniente do contato com os amigos, no trabalho ou em passagens pela escola. Existe o predomínio na sala observada de sujeitos adultos e do gênero humano feminino, que se ocupam em trabalhos como: babás, empregadas domésticas – a grande maioria e outras são apenas do lar.

Esses sujeitos voltaram a estudar por acreditarem que a escolaridade é a única, possibilidade de uma possível ascensão social, no sentido de conseguirem um emprego melhor, residirem em casa própria, serem mais respeitados e valorizados perante a sociedade. Pretendem auxiliar seus filhos nos deveres de casa e ter uma vida mais autônoma. Outro aspecto relevante é que, como são pessoas que constituíram famílias, não querem que seus filhos passem pelas mesmas situações constrangedoras que passaram e ainda passam.

A professora objeto de observação tem a formação inicial de magistério (Normal Médio). Formação essa que a habilita a atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Coursou Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, mas não chegou a concluir. Trabalha, também, em um Posto de Saúde Estadual. Em entrevista, afirmou que já fez várias tentativas em fazer o curso de enfermagem, mas não obteve sucesso. Após dois anos de trabalho com turmas do 3º ano do ensino fundamental “regular”, migrou para a EJA pela conveniência de horário e devido a escola situar-se na proximidade de sua residência. No ano de 2010, fez vestibular para o curso de Pedagogia obtendo êxito.

Durante a investigação percebemos que a professora preocupa-se com a aprendizagem dos alunos, principalmente no que diz respeito à aprendizagem da leitura. No entanto, resistia a frequentar as formações continuadas oferecidas pela 13ª Coordenadoria de Regional de Ensino (CRE), sobretudo, porque não era no espaço da escola. Em contrapartida, comprometeu-se em participar da pesquisa desde o primeiro contato com as pesquisadoras, na ocasião da apresentação do projeto de estudo.

Durante o processo da investigação, afirmou estar muito contente por ser sujeito da pesquisa e que os saberes construídos ao longo do processo têm lhe deixado mais segura em sala de aula nos momentos de propor práticas de leitura. Segundo a docente, está aprendendo a (re)pensar sua prática, para que desta forma possa ministrar aulas mais significativas e produtivas para seus alunos.

Na ocasião da investigação foi possível dispormos de um banco de dados significativos de produções dos alunos, gravações das sessões de reflexões e vídeo das aulas observadas. No entanto, nos limites deste artigo, analisamos apenas uma das aulas observadas. Em seguida, apresentamos um recorte de um diálogo ocorrido numa sessão de reflexão.

2. Da prática de ensino da leitura às possibilidades de leitura na sala de aula

Na aula observada, a professora buscou desenvolver uma sequência didática que culminasse na leitura da música **Maria, Maria** de Milton Nascimento. Nesse sentido, propôs algumas atividades, cujos encaminhamentos didáticos foram os que se seguem:

1. Levantamento dos conhecimentos prévios dos/as alunos/as, a partir da problematização do título da música;
2. Produção de um texto coletivo, com registros dos conhecimentos prévios levantados pelos alunos/as;
3. Oralização do texto pela professora;
4. Leitura silenciosa do texto pelos alunos;
5. Leitura coletiva;
6. Discussão da letra da música;
7. “Comparação” entre o texto produzido coletivamente e a música objeto de estudo;
8. Escuta da música;
9. Canto da música pelos alunos/as;
10. Pediu que os/as alunos/as escolhessem um verso da música e explicassem por escrito o que tinham compreendido;
11. Por fim, entregou os versos da música e solicitou a montagem da música.

(PLANEJAMENTO DA PROFESSORA).

Na observação, percebemos que a docente não deu ênfase às propostas de atividades que poderiam ajudar os/as alunos/as a compreenderem o texto, a exemplo: explorar os efeitos de sentidos produzidos pelas figuras de linguagem (metáforas, antíteses) e pela seleção vocabular, entre outros aspectos linguísticos. Além da reflexão sobre o contexto sócio-histórico no qual o autor produziu a referida música. Ela vivenciou uma prática de leitura sem relação com outros sentidos. Segundo Bourdieu (2009, p. 233), “estamos de tal maneira habituados a essa maneira de ler um texto sem referi-lo a nada além dele mesmo que nós a universalizamos inconscientemente, embora seja uma invenção relativamente recente”.

Entendemos que **Maria, Maria** não é um texto de fácil compreensão, tanto a linguagem utilizada pelo autor, como pelos efeitos de sentidos construídos com base no que não está dito no texto e que precisa ser inferido pelo leitor. Desta forma, ao propormos uma prática de leitura de diferentes gêneros textuais, é preciso ter claro “[...] existem leituras diversas, portanto competências diferentes, instrumentos diferentes para apropriar-se desse objetivo, instrumentos desigualmente distribuídos, segundo o texto, segundo a idade, segundo essencialmente a relação com o sistema escolar [...]” (BOURDIEU, idem, p. 237).

Concordamos com Marcuschi ao dizer que “compreender não é uma atividade natural nem uma herança genérica; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive”, muito pelo contrário:

Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem sucedida [...] Existem, pois, *más e boas* compreensões, ou melhor, *más e boas* compreensões de um mesmo texto, sendo estas últimas atividades cognitivas trabalhosas e delicadas (idem, 2008, p. 230-1).

Dado o exposto, o conceito de leitura que fundamentou a referida pesquisa entendida como prática de interação no qual o professor deve servir de “âncora” entre autor-texto-leitor, será comentado no próximo subitem sobre a sessão de reflexão, realizada com pesquisadores, professora, coordenadora pedagógica e bolsista, onde foram tematizadas as especificidades de uma prática de leitura, dando ênfase: ao texto utilizado; o contexto de produção; as finalidades do autor; o gênero textual, entre outros aspectos.

2.1 Da sessão de reflexão

Para a sessão de reflexão advinda da aula, acima contextualizada, sobre prática de ensino da leitura, fizemos problematizações, objetivando nortear o diálogo inicial, como ponto de partida para a auto-reflexão da professora sobre a sua prática/trabalho docente. O que comentaremos mais adiante.

Para tanto, nos inspiramos em Nóvoa (2008), que ao referir-se à profissão docente afirma “O estudo da atividade” (grifo do autor) é o único meio de resolver o dilema do conhecimento”. Complementa o pesquisador (NÓVOA, 1995, p. 18) que “A

formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da Escola”. No nosso entendimento, esse é o sentido das sessões de reflexão que realizamos e a continuidade delas, por meio da coordenadora pedagógica da escola objeto de estudo.

Concordamos com Ibiapina (2008, p. 96), quando afirma que a sessão de reflexão é um “Procedimento que motiva os professores a focalizar a atenção na prática docente e nas intenções de ensino e incentiva a criação de espaços de reflexão crítica”. Para a autora (idem), as sessões podem ser propostas com diferentes finalidades, a saber: estudos, reflexão interpessoal e intrapessoal e análise da prática.

E no contexto dessas sessões ao refletirmos colaborativamente sobre conhecimentos e ações, no espaço/tempo da escola, fez-se necessário destacar a importância do conhecer, do fazer/ação e do pensar sobre o movimento do conhecer/fazer. Assim, em resposta aos questionamentos supracitados que possibilitaram a professora refletir sobre sua prática, destacamos alguns fragmentos.

Inicialmente, no processo de diálogo que se estabeleceu ao perguntamos sobre o porquê da escolha da música **Maria, Maria**, a professora respondeu:

Procuramos a tarde inteira um texto para trabalhar a **intertextualidade**, como vocês falaram na sessão anterior. Queria que os alunos percebessem a **intertextualidade**. (grifo nosso) Essa música poderia fazer intertextualidade [...].

O bloco textual revela que a escolha da música deu-se pela curiosidade da professora em como fazer a intertextualidade, mesmo ainda sem muita clareza. Motivada pelas propostas de encaminhamentos realizadas na sessão de reflexão anterior. No entanto, é preciso ter claro que independente do estabelecimento de relações de intertextualidade, existem gêneros que lemos de um único modo, no entanto, cada gênero diferente indica o encaminhamento didático do lugar de sua leitura.

Inferimos que o interesse na escolha do texto suplantou a preocupação da professora, em sinalizar para uma escolha de uma leitura de interesse para os seus alunos. Ou seja, o propósito não era a leitura enquanto atividade de interação, o que poderia acontecer paralelamente à questão da intertextualidade, mas a partir da leitura superficial do texto encaminhar uma prática de produção.

Essa prática pode nos dar indícios de que o ensino escolar é ainda centrado no ensino da escrita em detrimento das práticas de leitura. Contudo, ao ser provocada a respeito da escolha da música **Maria, Maria**, considerando os saberes dos docentes, a professora justifica que: “[...] a reflexão ia chegar mais perto da realidade deles”. Complementou ainda “[...] têm muitas mulheres na sala”.

Destacamos que o objetivo de uma aula de leitura deve ser “ler o texto”, compreendendo-o, de forma que o leitor possa desenvolver habilidades para ler qualquer outro texto, em diversos contextos de produção, e com vários propósitos sociais comunicativos. Segundo Silveira (2008), em uma sociedade centrada na língua escrita, uma das grandes violências que se praticam é a negação do direito de aprender a ler e a ser leitor.

Observamos que não estava claro para a professora que “a intertextualidade se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de sua condição de produção” (KOCK & ELIAS, 2006, p. 86). As citadas autoras explicam que “a intertextualidade ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social e coletiva”. (idem, ibidem, idem). Para a professora, bastava os textos tratarem do mesmo tema e/ou apresentar o nome do mesmo personagem que já estabeleciam uma relação de intertextualidade.

Considerando o propósito da intertextualidade almejado pela professora, vejamos o texto produzido coletivamente em sala de aula e registrado pela professora, com base no levantamento dos conhecimentos prévios dos sujeitos:

Quadro 1 – Texto produzido coletivamente em sala de aula

MARIA A VITORIOSA

MARIA ACORDA CEDO, PREPARA O CAFÉ. ACORDA AS CRIANÇAS, DÁ CAFÉ, LEVA PARA A ESCOLA E DEPOIS COMEÇA A LAVAR AS ROUPAS DE GANHO. ENQUANTO TRABALHA ELA ESCUTA AMADO BATISTA, SEU CANTOR PREFERIDO.

DEPOIS, ELA PREPARA O ALMOÇO. SEU MARIDO CHEGA PARA ALMOÇAR E MAL LHE DIRIGE A PALAVRA. MARIA FICA CHATEADA, POIS ESPERAVA MAIS ATENÇÃO.

AS CRIANÇAS CHEGAM DA ESCOLA, ALMOÇAM E VÃO BRINCAR.

ELA PENSA EM IR AO SHOPPING TOMAR SORVETE COM OS FILHOS E ESQUECER OS PROBLEMAS, AS ENFERMIDADES... SEU MAIOR SONHO É VIAJAR PARA FERNANDO DE NORONHA!

MARIA DESEJA QUE SEU MARIDO MUDE, SEJA MAIS CARINHOSO COM ELA, LHE DÊ MAIS ATENÇÃO...

SEU MAIOR SONHO É VOLTAR A ESTUDAR E CONQUISTAR O SEU ESPAÇO, TER UM EMPREGO MELHOR PARA DAR UM FUTURO MELHOR AOS FILHOS.

(Texto transcrito do quadro pela bolsista de iniciação científica.)

Nessa produção coletiva **Maria a Vitoriosa**, de forma temporal e gradativa, os sujeitos foram narrando o cotidiano de uma “Maria”, inspirados pela música de Milton Nascimento. Não se tratava de qualquer **Maria**, mas no imaginário **A vitoriosa**. Inferimos que neste texto deixaram transparecer a sua forma singular de ler o mundo de **Maria**. Mundo esse, tão próximo dos vivenciados pelas mulheres, mães, analfabetas ou não que frequentam a Educação de Jovens e Adultos.

A partir dessa produção supracitada a professora poderia dialogar com os alunos sobre vários aspectos sócio-históricos e culturais: o lugar da mulher na família e na sociedade, as relações de poder e/ou de obediência, o machismo, entre outros aspectos.

Os alunos demonstraram na produção do texto que a (re)leitura de mundo esteve muito presente e bem desenvolvida ao retornarem à escola. Neste sentido, segundo Bourdieu (2009, p 234) “o que eu digo da leitura é produto das circunstâncias nas quais tenho sido produzido enquanto leitor, o fato de tomar consciência disso é talvez a única chance de escapar ao efeito dessas circunstâncias”.

Diante do exposto, reflexões foram suscitadas sobre o caminho metodológico, que culminou na produção supracitada e a possibilidade de intertextualidade com a referida música. A professora e os demais participantes da sessão de reflexão chegaram à conclusão de que a docente precisa aprofundar os conhecimentos sobre as relações de intertextualidade, tema que deverá ser objeto de discussão no Grupo Escola.

Considerando que as práticas de leitura devem ser significativas, selecionar textos para serem lidos pelos alunos da EJA requer alguns cuidados, como: não ser uma escolha aleatória; não desconsiderar os sujeitos leitores em processo de alfabetização e pós-alfabetização; não ser também uma escolha “preconceituosa” e, enfim, não ser uma escolha exclusivamente do professor. Assim, “[...] uma parte muito importante da atividade intelectual consiste em lutar pela boa leitura” (BOURDIEU, 2009, p. 242).

Dando continuidade à nossa análise, ao indagarmos se a professora sentiu dificuldades em mediar a prática de leitura vivenciada, a informante foi incisiva:

[...] sim, senti dificuldade porque alguns alunos não gostaram do texto. Precisei repetir várias vezes a música para que eles montassem a música fatiada [...] Eles gostam mais de histórias de textos narrativos, mas acham difíceis de ler porque são grandes.

A professora não se intimida nas suas reflexões, sente-se à vontade em mencionar as suas dificuldades, reconhecendo que apresenta limitações para mediar a prática. Atentou mediante a reflexão para outras possibilidades de trabalho com o texto, além de ter sinalizado para a necessidade de replanejar as práticas de leitura. Marinho (2008) nessa perspectiva defende que

O professor deve ser este profissional reflexivo que se entranha nas complexidades das suas práticas, saberes e ‘reflexões na acção e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção’ (SCHÖN, 1992) formando assim, uma postura de abertura à mudança que em certos momentos poderá ter necessidade de efectuar. (p. 140)

As práticas pedagógicas são sempre consideradas modelos inquestionáveis ou única possibilidade possível. O que não significa que comporte uma “arte de invenção” (BOURDIEU, 2009). Podemos afirmar que não é fácil construir uma cultura profissional docente aberta às mudanças.

Nesse sentido, percebemos que as estratégias metodológicas de mediação das práticas de leitura utilizadas pela professora, durante as três práticas observadas, tiveram uso de critérios similares. A professora selecionou dois poemas e uma música. Na abordagem desses gêneros propôs: o levantamento dos conhecimentos prévios; leitura do texto e compreensão de fragmentos do texto. Mediante essa observação, questionamos se a professora sentia necessidade de mudar a maneira de conduzir a aula de leitura. Na sua resposta foi enfática

[...] mudaria muita coisa, pois já foram três aulas da mesma forma. Gostaria de mandar eles adivinha qual é o título do texto a partir da leitura do texto, coisa assim, fazer de outro jeito. Preciso aprender os aspectos linguísticos para poder fazer perguntas como vocês fazem ao texto. Não tinha percebido esses aspectos metáforas, antíteses. Quero aprender.

Fica explícito no fragmento que ela reconhece que para mudar é necessário o domínio dos conhecimentos linguísticos que lhe faltaram na formação inicial. Desta forma, concordamos com Ibiapina (2008), ao afirmar que as sessões de reflexão reconstruem a gênese do próprio significar a partir da linguagem reflexiva do outro.

É importante possibilitar aos alunos práticas de leitura que deem suporte à aprendizagem das habilidades linguísticas. Essas práticas devem ser desenvolvidas ao longo do processo de alfabetização e pós-alfabetização. Na verdade, precisamos sempre

aprender a ler os diversos gêneros textuais que existem na sociedade e os novos gêneros que vão surgindo para atender a uma demanda social.

Utilizar “boas” práticas de leitura exige, do educador da EJA, superar os “modelos” de leitura enraizados na sociedade. Modelos que ultrapassem a estratégia de decifração da palavra e frases, evitando a fragmentação do texto, a delimitação do que deve ser lido, como se o sentido desse objeto cultural se construísse pelas partes em detrimento do todo. A fragmentação é uma estratégia que pode prejudicar a compreensão do texto. A leitura poder ser caracterizada como uma atividade de integração de conhecimentos, contra a fragmentação (KLEIMAN & MORAIS, 2004).

As sessões de reflexão têm nos mostrado que devem ser sistematizadas

[...] com a finalidade de auxiliar os professores e reconstruir conceitos e práticas, desenvolvendo um processo reflexivo que inicia pelas construções já existentes e pela identificação dos componentes básicos dos eixos teóricos da ação e as tendências que estão mais próximas do fazer didático. Essa reflexão promove a reelaboração de conceito e práticas pedagógicas e a avaliação das possibilidades de mudanças da atividade docente. (IBIAPINA, 2008, p. 97).

Durante a sessão de reflexão tentamos problematizar a prática da professora para que ela pudesse (re)significá-la. E, em se tratando da vivência de práticas de leitura percebemos que a mesma ainda não tem muita clareza sobre qual a diferença entre prática de leitura com o propósito de desenvolver no aluno a compreensão leitora e a leitura como pressuposta para a produção de outro texto.

3. À guisa de conclusão: da realidade (ex)posta às contribuições da pesquisa colaborativa

A pesquisa colaborativa permitiu neste estudo a possibilidade de se repensar coletivamente a prática de ensino da leitura na EJA com o intuito de (re)significá-la, uma vez que segundo Cavalcante (2009) as práticas de leitura e compreensão de texto na EJA tem se constituído em momentos individuais e sem significados.

Outro ponto de destaque consiste no fato de que as sessões de reflexão vêm suscitando ao professor inúmeras curiosidades epistemológicas sobre a natureza, especificidades e cultura escolar de vivências de práticas de ensino da leitura, muitas vezes, descontextualizadas e esvaziadas de sentido.

Isso ficou demonstrado na ocasião da pesquisa, no momento em que a professora, especificamente identificou que deve ter bastante cuidado na escolha do gênero a ser utilizado em sala de aula, tanto tendo em vista o interesse dos alunos, como o estabelecimento de relações de intertextualidade.

Na ocasião da investigação a professora pode analisar algumas práticas tradicionais de montagem do texto, a exemplo o texto fatiado, repetição mecânica da leitura pela leitura; a necessidade de modificar o encaminhamento didático e o reconhecimento das possibilidades de análise do texto a partir de pistas linguísticas.

Desta forma, a pesquisa colaborativa tem se colocado como uma possibilidade de (re)pensar, num processo de formação continuada o movimento didático de pensar e repensar a prática de ensino da leitura para os sujeitos da EJA.

4. Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural. In CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. 4 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

CAVALCANTE, Valéria Cavalcante. **Leitura na educação de jovens e adultos: um estudo de eventos e práticas de letramento em salas de aula do 1º segmento**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 41 ed. São Paulo: Cortez, 2001

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

KLEIMAN Ângela e MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade. Tecendo redes nos projetos da escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

KOCH, Ingedore & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender – os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luis Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINHO, Paulo Manuel Teixeira. **Portfólio: um caminho didático**. Recife, Bagaço, 2008.

NÓVOA, Antonio. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. 2ª ed., Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVEIRA, Maria Inês Matoso. **Leitura**: aspectos e abordagens. In: CAVALCANTE, M. A. S. & FREITAS, M. Q. L. (Orgs.). Maceió: Edufal, 2008.