

LEITURA: MOMENTO DE REFLEXÃO E POSICIONAMENTO

Rosângela de Melo Perbelini Leonardi*

LEONARDI, R.M.P. Leitura: momento de reflexão e posicionamento. **EDUCERE** - Revista da Educação, v. 5, n.2, p. 81-92, jan./jun., 2005

RESUMO: Este artigo tem como objetivo promover uma reflexão sobre a pedagogia tradicional de leitura presente no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Essa reflexão terá como base críticas levantadas por alguns lingüistas que pretendem contribuir de forma decisiva para a melhoria do processo ensino/aprendizagem dessa prática. Com base nessa problemática, pretende-se trazer à tona algumas questões acerca dos leitores que a escola tem formado e como isso tem repercutido na formação do sujeito-leitor. Paralelamente a esse questionamento será apresentada uma proposta interacional de leitura que apontará possíveis caminhos e estratégias, a fim de contribuir para a formação de um leitor-crítico e efetivamente comprometido com o ato de ler, e conseqüentemente, com a aprendizagem da Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Interação. Escola. Leitor-crítico.

READING: MOMENT OF REFLECTION AND POSITIONING

ABSTRACT: This article has as objective to promote a reflection over the traditional reading methodology present in the teaching and learning of Portuguese Language. This reflection will have as basis the critics raised by some linguists that intend to contribute in a decisive way for the improvement of the teaching-learning process of that practice. Based on that problem, it intends to bring some subjects about the readers that the school has been forming and as it has contributed to the subject-reader formation. Together with that questioning it will be presented a proposal at interaction reading that will point out possible ways and strategies, in order to contribute to the formation of a critical reader and really committed to the act of reading and, consequently, to the learning of the Portuguese Language.

KEY WORDS: Reading. Interaction. School. Critical-reader.

*Licenciada em Letras - Português e Inglês pela UNIPAR/Universidade Paranaense-PR; Pós-Graduada em Nível de Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela UNIPAR/Universidade Paranaense-PR.

Autor para Correspondência:

Endereço residencial: Rua Katsuo Nakata, Nº 695, Centro, CEP: 87560-000, Iporã – PR - Brasil.
rosangelaleonardi@yahoo.com.br

LECTURA: MOMENTO DE REFLEXIÓN Y POSICIONAMIENTO

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo promover una reflexión sobre la pedagogía tradicional de lectura presente en la enseñanza y aprendizaje de Lengua Portuguesa. Esa reflexión tendrá como base críticas levantadas por algunos lingüistas que pretenden contribuir de forma decisiva para la mejoría del proceso enseñanza-aprendizaje de esa práctica. Con base en esa problemática, se busca traer algunas cuestiones acerca de los lectores que las escuelas han formado y como eso ha repercutido en la formación del sujeto lector. Paralelamente a ese cuestionamiento será presentada una propuesta interaccional de lectura que indicará posibles caminos y estrategias, con el objetivo de contribuir para la formación de un lector crítico y, efectivamente, comprometido con el acto de leer y, consecuentemente, con el aprendizaje de la Lengua Portuguesa.

PALABRAS CLAVE: Lectura. Interacción. Escuela. Lector crítico

1. Introdução

É sabido que a leitura desempenha papel fundamental no ensino/aprendizagem, e a partir dessa prática, a escola conseguirá transformar agentes passivos, isto é, leitores que lêem superficialmente, em agentes ativos, críticos, capazes de julgar e defender um ponto de vista.

Considera-se, contudo, que é a partir da leitura que se dá passos importantes na vida. Já dizia Paulo Freire (2003, p. 11) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Diante de tais perspectivas, tem-se como propósito, neste artigo, apresentar algumas reflexões que, embasadas em estudiosos da língua como Geraldi (1996 e 2002) Silva (2002), Matêncio (1994) e outros teóricos, propõe levantar questões sobre o ensino tradicional de leitura e apontar possíveis caminhos e alternativas para a melhoria da situação que se apresenta no contexto de sala de aula.

Na seqüência, pretende-se abordar uma proposta de leitura que permita ao aluno interagir ativamente com o texto e o autor. É uma estratégia de leitura que poderá ajudar os professores de Língua Portuguesa na formação de sujeitos-leitores atuantes e comprometidos com a prática da leitura, tanto na escola quanto fora dela.

2. Desenvolvimento

2.1. Leitura ou decodificação?

Entende-se que é responsabilidade da escola garantir a aprendizagem do educando, visando sempre à formação de cidadãos críticos, conscientes do lugar social que ocupam, e conseqüentemente, responsáveis pela transformação de sua realidade social. Assim, considera-se que a leitura desempenha um papel fundamental para a realização e a concretização dessa prática, já que uma das finalidades da escola é formar leitores questionadores e capazes de se engajarem conscientemente no contexto social, no sentido de participar da conquista de uma convivência mais feliz para todos. Em outras palavras, educar para a leitura resume-se em formar um tipo de leitor que não se adapte ou se ajuste inocentemente à realidade que lhe é imposta, mas que, pelas práticas de leitura, construa-se como sujeito-leitor participante e ativo na sociedade. Segundo Freitas (1997, p.115),

Desenvolver uma competência para a leitura, implica contribuir para a formação de um cidadão mais pleno que possa, criticamente, apoderar-se dos mecanismos utilizados pela classe dominante. Tomar posse da palavra para impedir o cerco da discriminação e exigir espaços de libertação.

Assim, o ensino da leitura na prática de sala de aula, vem sendo tema de discussão de vários autores renomados da área da Lingüística, que, evidentemente, centram seus estudos objetivando o melhoramento dessa prática na escola. Mais recentemente (de 25 anos para cá, mais ou menos), os lingüistas se empenham, efetivamente, contribuindo de forma original na crítica ao modo como a escola tem tratado a questão da leitura.

A crítica desenvolvida pelos lingüistas em relação ao ensino tradicional, recaiu sobre o caráter excessivamente normativo com que a escola tem trabalhado e concebido as atividades de leitura. Segundo essa crítica, as escolas ainda vêem o processo de leitura como simples atividade que consiste na decodificação de signos, quando não é vista apenas como pretexto para o estudo da gramática. Como assinala Matêncio (1994), a escola, ainda, encaminha o ensino e a aprendizagem de leitura para uma prática tradicional, isto é, o seu aprendizado tem se voltado para o acesso às primeiras letras, que seria o reconhecimento das sílabas, palavras e frases, que, em conjunto, formariam os textos; após o aluno deter esse conhecimento, estaria apto a ler. Assim, a escola propõe a leitura como uma simples atividade de decodificação de signos lingüísticos, de modo

que cabe ao aluno ler a parte impressa do texto, buscando apenas informações que estão explícitas no mesmo. Ainda em conformidade com Matêncio (1994, p. 96) “os objetivos das atividades de leitura enfatizam a busca de sentidos, e não a construção de sentido, a ação entre interlocutores”.

Sabe-se que a prática de leitura vai muito além de tais perspectivas propostas, já que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o autor, mediados pelo texto. O leitor e o autor interagem no decorrer da leitura; este por meio da escrita; aquele, a partir da leitura.

Ao professor cabe a tarefa de desenvolver no aluno a capacidade de se tornar um leitor crítico, capaz de atravessar os significados explícitos no texto e se tornar sujeito do processo de construção do sentido. O leitor nesse processo mobiliza seu universo de conhecimento, recriando sentidos implícitos, fazendo inferências, estabelecendo dessa forma, a coerência significativa do texto, pois este, na sua superfície lingüística, não diz tudo. Um texto é sempre lacunar, reticente, segundo a perspectiva de Brandão (2001, p. 22)

A leitura como exercício de cidadania exige um leitor privilegiado, de aguçada criticidade, que, num movimento cooperativo, mobilizando seus conhecimentos prévios (lingüísticos, textuais e de mundo), seja capaz de preencher os vazios do texto, que não se limite à busca das intenções do autor, mas construa a significação global do texto percorrendo as pistas, as indicações nele colocadas. E, mais ainda, que seja capaz de ultrapassar os limites pontuais de um texto e incorporá-lo reflexivamente no seu universo de conhecimento de forma a levá-lo a melhor compreender seu mundo e o seu semelhante.

Se o papel do aluno na leitura é ser um sujeito participante e crítico que a partir disso, possa compreender o mundo, os outros e se inserir no universo da escrita, torna-se imperativo que a instituição escolar construa esse perfil de leitor, levando-o a questionamentos que vão além do que o autor redigiu. Nesse aspecto, cabe à escola levar o aprendiz a captar por que o autor está dizendo o que está dizendo, por que o autor escreveu certo tipo de texto e não outro. Durante a leitura, o aluno precisa saber que cada assunto exige um determinado texto (informativo, científico, publicitário, jornalístico), e que deve assimilar não só o que o texto diz, mas também como e para que ele diz. É função da escola, ainda, orientar o aluno para que seja capaz de ler as entrelinhas de um texto, e dono de um saber questionador e inquieto, participar da leitura como sujeito ativo que concorda, critica, refuta, aceita, discorda, acrescenta, rebate as hipóteses do que lhe é exposto, traz à tona o seu conhecimento e suas experiências de mundo, acrescenta conhecimentos adquiridos, e dessa forma, vai além da simples tarefa

de decodificação, isto é, da leitura tradicional, em que o enfoque principal é o uso do texto como pretexto para responder questões direcionadas, conforme o livro didático pressupõe, ou para a simples tarefa de explorar a gramática e os vocábulos do texto.

Segundo as perspectivas de Lajolo (1993), o texto não pode ser pretexto para nada. Um texto existe, apenas quando se constitui como ponto de encontro entre dois sujeitos, isto é, o leitor e o autor. No entanto, em situações escolares, o texto costuma virar pretexto para a aprendizagem em si mesmo. Dessa forma, ele seria um objeto de estudo, de dissecação, de análise, pois a sua finalidade se resumiria a uma atividade artificial.

A leitura deve ser uma atividade de interação e de compreensão do mundo em que o sujeito se constitui como *leitor crítico*.

Como postula Brandão (2001), leitor crítico é aquele que:

- a) busca compreender o texto, dialogando, recriando sentidos nele implícitos, fazendo inferências, estabelecendo relações e mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto;
- b) é produtivo, que refaz o percurso do autor, ou seja, é capaz de preencher os vazios do texto, instituindo-se como um co-autor;
- c) é cooperativo, ou seja, é capaz de construir o universo textual a partir das indicações que lhe são fornecidas;
- d) é sujeito do processo de ler e não o objeto, receptáculo de informações.

Dessa forma, ler é mais que decodificar.

2.2. O ato de ler envolve apreensão, apropriação e transformação de significados

No âmbito da concepção de leitura, compete à escola levar o sujeito-leitor a ter contato com os vários tipos de textos que circulam no seu dia-a-dia ou que fazem parte de sua cultura (poemas e placas, textos publicitários, dissertativos, informativos e jornalísticos, romances, contos e fábulas). Oferecer, portanto, as diferentes possibilidades de leitura é desenvolver no aluno a habilidade de identificar a finalidade dos diferentes gêneros textuais.

Segundo a concepção de Micheletti (2001), quando se lê uma notícia, uma narrativa ficcional, um poema, um texto qualquer, entra-se em contato com diferentes experiências, de modo que o leitor é conduzido a construir e se reconstruir na leitura desses textos. E se reconstruir significa se envolver na experiência real. Mergulhando no universo das palavras, o leitor interage com o

texto, pois a leitura é um ato interativo e de compreensão de mundo, enquanto o sujeito-leitor é aquele que, ao entrar em contato com o texto, percebe quais são as intenções do autor, levanta hipóteses, critica, discorda ou aceita. É aquele que está em constante conflito com o texto, porque quem lê não somente capta o objetivo da leitura, mas também a estrutura profunda do texto lido.

Sem dúvida, é papel da escola desenvolver uma aprendizagem de leitura eficiente, pois, como lembra Silva (2002), o ato de ler sempre envolve apreensão, apropriação e transformação de significados a partir de um documento escrito. O ato de ler é uma atividade de busca de significado, que pressupõe o enriquecimento do leitor através do desvelamento de novas possibilidades. Para Silva (2002, p. 95), isto demanda considerar que,

A leitura se manifesta, então, como a experiência resultante do trajeto seguido pela consciência do sujeito em seu projeto de desvelamento do texto. É essa mesma experiência (ou vivência dos horizontes desvelados através do texto) que vai permitir a emergência do ser leitor. Por sua vez, os novos significados apreendidos na experiência do leitor fazem com que este se posicione em relação ao documento lido, o que pode gerar possibilidades de modificação do texto evidenciado através do documento, ou seja, a incrementação dos seus significados.

Contudo, ainda nos dias atuais, a atividade de leitura no ambiente escolar se efetiva de forma artificial. Os leitores são obrigados a reproduzir significados já constatados e cristalizados pelo professor ou pelo livro didático. Os textos que circulam no contexto escolar passam pelas aulas de Língua Portuguesa como se fossem um amontoado de palavras e frases que não têm nada a dizer, que não pressupõem um “eu” e um “tu”, que não trazem conhecimentos diferentes, manipulações, questionamentos e espaços vazios a serem preenchidos; enfim, a sua circulação nas aulas tem servido apenas, como pretexto para explorar recursos gramaticais, estudar o vocabulário, treinar a leitura vozeada dos alunos e seguir o modelo de leitura imposta pelo professor, ou ainda, para trabalhar uma atividade de interpretação que pressupõe as idéias do professor que por sua vez, assume as respostas impostas pelo livro didático. Dessa forma, nega-se ao aluno o estatuto de leitor que sabe ler e se posicionar criticamente frente aos mais variados materiais escritos.

Conforme expõe Geraldi (2002, p. 90) “na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras”.

O mesmo autor (1996) aponta uma característica marcante da prática

de leitura na escola, alegando que os textos que se lêem nas aulas de Língua Portuguesa têm se transformado em modelos para seguir caminhos que não se ligam exatamente à leitura, a saber:

- a) leitura vozeada em que se lê para provar que se sabe ler. Nesse sentido, lê melhor quem se aproxima da leitura do professor;
- b) a leitura é proposta como motivação para aulas de produção de textos, de modo que, o texto é exposto para que o aluno se aproprie do mesmo para escrever outro texto;
- c) leitura como atividade em que o aluno-leitor busca sentidos no próprio texto. Lê melhor quem mais se aproxima dos sentidos previamente definidos.

A respeito da leitura no contexto de sala de aula, Silva (1991) também tece comentários, entendendo que o processo de leitura nas escolas tem se voltado para uma atividade sem sentido, em que o aluno-leitor não se posiciona como sujeito crítico e consciente de seu papel no meio social, como cidadão consciente de um posicionamento definido, mas como sujeito passivo, que ao receber um texto, é levado a compreendê-lo e a produzir uma idéia que venha ao encontro daquilo que o professor supostamente sugeriu ou que o livro didático traz como certo. Ao invés de um processo aberto e partilhado, essa atividade assume função mecânica, convergente, em total desacordo com a natureza do ato de ler. As atividades de leitura, no ambiente escolar, têm se restringido a questionários de interpretação e compreensão que funcionam como verdadeiras camisas de força. Além do mais, tal atividade segue um procedimento rotineiro composto dos seguintes passos: leitura do texto, respostas a um questionário, estudo da gramática e redação. Pisada e repisada de maneira invariável, essa rotina se transforma num mecanismo estafante, previsível, gerando sérias distorções na cabeça dos leitores. A leitura, dessa forma, deixa de valer por si, transformando-se em estímulo para a redação e pretexto para o estudo de regras gramaticais, decretando a morte do leitor, transformando-o num consumidor passivo de mensagens não-significativas e irrelevantes.

2.3. O adentramento crítico num texto requer tempo, esforço e trabalho

Para maior envolvimento do aluno no processo de leitura, Silva (1991) estabelece três momentos relevantes para que se proceda à interação do leitor com o texto: **CONSTATAR**, **COTEJAR (REFLETIR)** e **TRANSFORMAR**. Segundo o autor, o leitor participa da leitura atribuindo significado, a partir de sua história e de suas experiências. Esse processo em que o aluno participa com

suas experiências de mundo, deve ser aceito como um ato individual, mesmo porque as experiências, a história e a origem dos leitores nunca são iguais. Conseqüentemente, é impossível que duas ou mais pessoas façam a mesma leitura de um texto. Essa diferenciação ou falta de semelhança no processo de leitura enquanto atribuição de significados, contribui para a compreensão e o aprofundamento, porque permite um número maior de hipóteses levantadas das camadas implícitas de um texto.

Quando um sujeito-leitor toma posse de um texto, é papel do professor despertar nele a curiosidade, criar situações que lhe permitam constatar determinados significados e refletir coletivamente sobre o assunto. Assim, Silva (1991, p.50) melhor define tais etapas:

A fenomenologia diz que o leitor, pelo processo da constatação, verifica o sentido primeiro do texto; no cotejo ou reflexão, ele conclui que há sentido no texto; e na transformação, ele gera mais sentidos para o texto. Daí dizermos que, ao ler, o sujeito-leitor cria, recria, reescreve ou produz um “outro” texto, resultante da sua história, das suas experiências, do seu potencial lingüístico, etc.

Vista dessa forma, a leitura ganha um novo significado nas aulas de Português, onde professor e aluno não mais se confrontam negativamente. O professor dotado de uma nova metodologia não se colocará como o *dono* dos significados ou como proprietário exclusivo da chave das interpretações dos textos. Essa proposta objetiva levar o leitor a atingir e produzir um maior número de significado para os textos, posicionando-se como *peça* fundamental no processo de leitura, de forma que, em contato com um determinado tipo de texto, disponibilizará de tempo suficiente para primeiramente, compreender o texto de forma individual, e em seguida, juntamente com os demais colegas, constatar que o texto se concretiza a partir de suas experiências com outros textos e a partir de seu conhecimento de mundo. E, finalmente, em coletividade criará novos sentidos para o texto, interagindo com os colegas e com o professor, tornando a aula prazerosa e instigante. Nesse sentido, Silva (1991, p. 80 – 81) emite seu ponto de vista:

Leitura sem compreensão e sem análise dos referenciais indicados pelo texto; leitura sem o embate e confronto do contexto do escritor com o texto do leitor; enfim, leitura sem cotejo qualitativo, gerador de mais significados para o leitor, constitui-se em tarefa mecânica e, por isso mesmo, “desastrosa” na área da aprendizagem da leitura. Uma das formas de combatermos esse tipo

de leitura em nossas salas de aula é, primeiramente, tentar superar concepções superficiais do ato de ler e, depois, lutar contra a ideologia da pressa, eficiência e produtividade (vencer o programa imposto a todo custo...), que direta ou indiretamente influencia todas as nossas ações docentes. Mais especificamente, a leitura não pode ser uma coisa subentendida, que se passa por cima na base de aceleração. Pelo contrário, o adentramento crítico num texto requer tempo, esforço e trabalho, de modo que sejam instalados, em sala de aula, círculos ou grupos de reflexão e de aprofundamento, que não só conheçam as idéias de um escritor, mas pensem e meditem sobre as mesmas. Em termos mais diretos e levando em conta a necessidade de reflexão e questionamento de idéias de um texto, nós, professores, devemos abrir espaços para que nosso grupo de alunos se expresse a partir da leitura desse texto e partilhe idéias entre si. É no cotejo e na partilha de significação atribuídos a um texto que a leitura enriquece o repertório dos leitores. Mas, para que isto ocorra, é necessário que o professor saia do seu pedestal de “sabe-tudo” e passe a ouvir, despojadamente, as impressões que os leitores tiveram de uma determinada leitura.

Efetivamente, praticar a leitura em sala de aula não para cumprir programa, mas para desenvolver o senso crítico do aluno e formar leitor em potencial, demanda tempo, trabalho e esforço.

2.4. Considerações finais

A escola é responsável pelo desenvolvimento da competência dos alunos no que se refere à produção de leitura interativa, cujo objetivo é formar sujeitos-leitores de aguçada criticidade, capazes de se situar no contexto social, manifestando-se no processo de leitura de maneira que possam construir sentidos reais, gerando reflexões, posicionamentos e ações transformadoras durante e depois de cada leitura.

Portanto, o papel da escola é fazer com que o aluno se torne um sujeito comprometido não somente com as leituras que lhe são impostas, mas com o ato de ler, envolvendo-se significativamente e democraticamente na recepção de texto, a partir de leituras questionadoras.

Conforme propôs Silva (1991), para que aconteça a interação do leitor com o texto é necessário criar situações que permitam constatar determinados significados e refletir individual e coletivamente sobre os mesmos, transformando-os, e conseqüentemente, transformando-se. Dessa forma, é fundamental que o professor se oriente para a concretização dessa prática, desenvolvendo estratégias de leitura que levem o sujeito-leitor a criar, recriar, reescrever ou produzir um

outro texto, resultante da sua história, das suas experiências e de contatos com outras leituras, promovendo a leitura interativa e significativa e formando um tipo de leitor que, no momento da leitura, concorda, critica, refuta, aceita, discorda, acrescenta, rebate suas hipóteses e traz à tona todo seu conhecimento e suas experiências de mundo. É nesse momento que os interlocutores se identificam como parceiros e durante a interação, desencadeia-se o processo de desvelamento dos implícitos do texto.

Enfim, a escola precisa criar situações de leitura que extrapolem a simples tarefa de decodificação do texto ou outras, como o estudo de gramática, de vocabulário, de resolução de questionários ou treinamento de leitura vozeada. Silva (2002) é convincente, ao afirmar que o ato de ler sempre envolve apreensão, apropriação e transformação de significados a partir de um documento escrito. O ato de ler é uma atividade de busca de significado que pressupõe o enriquecimento do leitor através do desvelamento de novas idéias, de modo que as leituras realizadas no contexto escolar sejam orientadas pelo professor como produção em que o aluno-leitor assume uma participação mais dinâmica e criativa.

Partindo dessa reflexão, espera-se que o professor repense sua prática pedagógica, adotando uma política de leitura que busque novas estratégias, descartando o papel de detentor de conhecimento e castrador de pensamentos, para alcançar com os alunos um outro posicionamento: o da reflexão e da interação, formando cidadãos comprometidos com o papel de agentes transformadores da sociedade.

O educador tem em mãos um grande tesouro: o aluno. Este poderá brilhar para o mundo se for bem orientado, iluminando e abrindo caminho para outras pessoas. Ou ainda, ofuscar-se e se retrair diante do brilho dos mais conscientes e ousados.

3. Referências

BRANDÃO, H.; MICHELETTI, G. Teoria e prática da leitura. In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p.17-30.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, I. L. Leitura e escrita: da reprodução à interação. **Revista de Letras & Letras**, Uberlândia, v. 13, n. 2. 1997. p. 109-124.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 1996.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993, p. 51-62.

MICHELETTI, G. **Leitura e construção**: o lugar da poesia e da ficção. São Paulo: Cortez, 2001.

MATÊNCIO, M. L. M. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexão sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

SILVA, E. T. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **De olhos abertos**: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1991.

Recebimento em: 25/02/2005

Aceito em: 27/05/2005

UNIVERSIDADE PARANAENSE

5^o

ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA FÓRUM DE PESQUISA



SEMEANDO NOVAS IDÉIAS

18 A 20 DE OUTUBRO 2006
SALÃO DE EVENTOS - CAMPUS III - UMUARAMA

ENVIO DE TRABALHOS
ATÉ 21 DE AGOSTO / 2006

INFORMAÇÕES: WWW.UNIPAR.BR / IPEAC@UNIPAR.BR / (44) 3621 - 2849

