

ENSINO DE LEITURA POR MEIO DO TEXTO DRAMÁTICO: TRABALHANDO A ENUNCIÇÃO

Joyce Millene de Medeiros; Prof.^a Dra. Maria das Graças Carvalho Ribeiro

Universidade Federal da Paraíba; e-mail: joyse_millene@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo relatar uma experiência desenvolvida em turmas do 3º ano do ensino médio na EEEFM Olivina Olívia Carneiro da Cunha, escola em que atuo como bolsista do PIBID Letras Português. A principal motivação foi a constatação de que os alunos que estão concluindo a educação básica têm grandes dificuldades para compreender e interpretar o texto devido ao *déficit* em relação às práticas de leitura. Em uma atividade de leitura, observamos que poucos alunos estavam, de fato, lendo o texto, enquanto os demais estavam apenas decodificando-o. A partir do pressuposto de que a leitura é uma prática social importante para que o sujeito atue na sociedade de modo efetivo, elaboramos este projeto a fim de desenvolver a leitura desses alunos, por meio do estudo de elementos que fazem parte do processo de leitura, como a prosódia e a pontuação, por exemplo. Pensamos em trabalhar com um texto que estivesse mais acessível aos alunos, que possuísse uma linguagem próxima da realidade dos mesmos, e que se pudessem trabalhar os elementos envolvidos no processo de leitura de modo mais didático e dinâmico. Optamos, pois, pelo livro *Família composta*, de Domingos Pellegrini, que trata de um texto do gênero dramático, apresentando uma ótica cômica do cotidiano familiar na vida moderna. O que se apresenta de modo favorável ao ensino de leitura, pois, é mais prático para os alunos entenderem as figuras de linguagem e objetivos dos enunciados a partir dos elementos constitutivos do processo de leitura. Tendo em vista que nosso trabalho se encaixa no letramento proposto pelos documentos oficiais, julgamos relevante realizá-lo para promover as mudanças no então cenário de ensino de língua portuguesa, a fim de incentivar ademais professores a adotar metodologias semelhantes em suas respectivas salas de aula.

Palavras-chave: Ensino de leitura, letramento, enunciação.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo relatar uma experiência desenvolvida em turmas do 3º ano do ensino médio na EEEFM Olivina Olívia Carneiro da Cunha, escola em que atuo como bolsista do PIBID Letras Português. A principal motivação foi a constatação de que os alunos que estão concluindo a educação básica têm grandes dificuldades para compreender e interpretar o texto devido ao *déficit* em relação às práticas de leitura.

Salientamos, antes de mais nada, que compreendemos a leitura como uma habilidade essencial para que o cidadão atue na sociedade, de modo eficaz, tal como defende Antunes (2003, p. 66): “A leitura é a parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor. Leitura esta que não deve se limitar a apenas decodificar os sinais gráficos da escrita, mas sim, que o leitor interaja efetivamente com o texto, como coprodutor de sentidos

expressos pelo mesmo; sabendo identificar quais as possíveis pretensões do autor enquanto o escrevia e por que o escreveu de tal forma, e além disso, realizar demais interpretações que o texto possibilita, assumindo, pois, a que lhe parecer mais conveniente e coerente, e do texto obter um ganho intelectual e cultural.

Com base no que fora observado, poucos são os alunos que estavam, de fato, lendo o texto, enquanto os demais estavam apenas decodificando-o. A partir do pressuposto de que a leitura é uma prática social importante para que o sujeito atue na sociedade de modo efetivo, elaboramos este projeto a fim de desenvolver a leitura desses alunos, por meio do estudo de elementos que fazem parte do processo de leitura, como a prosódia e a pontuação, por exemplo.

Diante da necessidade que nos foi apresentada, surgiu o questionamento de qual texto utilizar para realizar esse trabalho. Pensamos em trabalhar com um texto que estivesse mais acessível aos alunos, que possuísse uma linguagem próxima da realidade dos mesmos, e que se pudessem trabalhar os elementos envolvidos no processo de leitura de modo mais didático e dinâmico, partindo do que é postulado por Braga e Silvestre (2009): “Se a compreensão emerge da relação texto-leitor, quanto mais ele souber sobre o que será lido, mais possibilidade terá de interagir, de criar uma rede relações, de minimizar as dificuldades e de construir significados” (BRAGA; SILVESTRE, 2009, p. 21).

Optamos, pois, pelo livro *Família composta*, de Domingos Pellegrini¹, que trata de um texto do gênero dramático, apresentando uma ótica cômica do cotidiano familiar na vida moderna. O livro atende aos requisitos acima listados, pois, pertence à Coleção Literatura para Todos do Ministério da Educação, que foi distribuída para todas as bibliotecas de escolas públicas do país, mostrando-se então mais acessível para trabalhar com os alunos. Além de que, trata-se de uma comédia, expressa por uma linguagem do cotidiano; vale salientar que o gênero dramático necessita de maior expressividade prosódica e corporal – quando encenado – para se efetuar, o que se apresenta de modo favorável ao ensino de leitura, pois, é mais prático para os alunos entenderem as figuras de linguagem e objetivos dos enunciados a partir dos elementos constitutivos do processo de leitura.

De acordo com as estatísticas frequentemente apresentadas de analfabetismo funcional ainda recorrente no Brasil, consideramos importante desenvolver as habilidades de leitura e produção textual, a partir do letramento dos gêneros textuais, visto que são “modelos socio-comunicativos relativamente estáveis” (Bakhtin). Tendo em vista que nosso trabalho se

¹ PELLEGRINI, Domingos. **Família composta**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

encaixa no letramento proposto pelos documentos oficiais, julgamos relevante realizá-lo para promover as mudanças no então cenário de ensino de língua portuguesa, a fim de incentivar ademais professores a adotar metodologias semelhantes em suas respectivas salas de aula.

Desenvolvendo a leitura

A fim de desenvolvermos as habilidades de leitura dos alunos, consideramos algumas concepções acerca de como se dá o ensino de língua portuguesa e a relação com o déficit nas competências que os alunos já deviam ter adquirido em todas as modalidades da língua. Antunes (2003) aponta que esta relação se deve à superestimação que se dá ao ensino de gramática em detrimento da análise linguística, da produção textual, da própria leitura, comprometendo assim o processo de letramento do educando: “[...] a compreensão deturpada que se tem da gramática da língua e de seu estudo tem funcionado como um imenso entrave à ampliação da competência dos alunos para a fala, a escuta, a leitura e a escrita de texto adequados e relevantes” (ANTUNES, 2003, p. 30).

É sabido que o tempo destinado à gramática é muito superior ao tempo que se destina à produção textual, aos estudos literários, e, no que tange à leitura, pode-se afirmar que é minimamente trabalhada, quando se é trabalhada. Defendemos a proposta de que as competências dos alunos devem ser desenvolvidas com base no letramento, e para isso, faz-se necessário, como afirma Kleiman (2006, p.25) criar: “(...) um **contexto de aprendizagem** em que as identidades do leitor ou de aprendiz bem-sucedido vão sendo construídas na interação, nas perguntas que são feitas e respondidas com sucesso pelo aluno” (grifo da autora).

Para que se tenha uma leitura efetiva de determinado texto é preciso que sejam consideradas a historicidade do alunado, suas opções culturais para se estabelecer uma relação com as possíveis construções de sentido que farão e como trabalhará-las, de modo que sintam-se incentivados a desenvolver o pensamento crítico diante do que lhe é apresentado no texto, com base na interação direta entre professor, aluno e é claro, o texto.

É necessário que se ressalte a construção desse contexto para o letramento, pois, compreende-se que o ser humano atua em seu meio comunicativo contextualizando o seu discurso à sua posição social, à situação e ao propósito comunicativo, observa-se então que não o faz de maneira aleatória, se assim o fizesse não seria possível atribuir sentido ao que se diz, pois não haveria razão específica para o que se estaria dizendo. Assim assegura Kleiman (2006, op. cit., p.26): “sem essa capacidade de criação de contextos, de contextualizar, não

seríamos capazes de agir em sociedade. É a característica inalienável da língua que permite a compreensão, que é ato ativo” .

Com base nisso, salientamos que tais contextos precisam apresentar distinções, ou seja, trabalhar práticas sociais diferentes, se houver a demasiada repetição de uma mesma prática, o letramento ficará comprometido e não se efetivará, logo não se terá um sujeito atuante e crítico, assim apontam os PCNEM: “é a experiência em situações diversificadas da vida social que põe o educando no papel de sujeito produtor de conhecimento, de participante dos mundos do trabalho, do estudo e do lazer, de protagonista” (PCNEM, *apud* KLEIMAN, 2006, p. 33)

Voltando agora para o desenvolvimento da leitura a partir dos elementos da enunciação, analisemos, pois, os pressupostos de Kleiman (2006):

[...] o desenvolvimento das capacidades de leitura e compreensão do estudante pode envolver a análise dos recursos linguísticos que são marcos interpretativos nos textos, que se tornam salientes pelo papel que desempenham na construção de um sentido global. A leitura do texto que o percebe como um objeto engraçado, irônico, triste, melancólico, impertinente, envolve um exercício analítico que requer perguntas orientadoras por parte do professor, que tem familiaridade tanto com textos do gênero como com os recursos de textualidade (estilo, estruturas, propriedades) e que usa esse conhecimento para sua “réplica” ativa, com fins pedagógicos, ou seja, para fazer perguntas mediadoras da leitura que orientem o caminho de leitores menos experientes (KLEIMAN, *op.cit.*, p. 34)

A apresentação sistemática de recursos da linguagem que têm determinada função construção de sentidos (fenômenos como a metáfora, a intertextualidade, a argumentação, a estrutura textual) pode constituir em outro fazer analítico relevante para o desenvolvimento das competências no ensino médio (Idem, *op. cit.*, p. 35)

Como já foi dito não compreendemos a leitura como um simples ato de decodificação, mas sim, um trabalho de coprodução de sentido por parte do leitor para com o texto. Para que ocorra tal fato, é necessário que o leitor entenda, certamente, o que está lendo, e, por conseguinte, precisa ler bem. Acreditamos, pois, que aspectos da prosódia, de entonação, de expressividade, as figuras de linguagem devem ser trabalhados para que se desenvolva uma leitura construtiva. Estes aspectos se fazem relevantes porque auxiliam a construir uma unidade de sentido no momento da enunciação, e quando são negligenciados, logicamente, a comprometem.

Consideramos verídicos os postulados de Antunes (2003) referentes à enunciação adequada no momento da leitura: “Qualquer pessoa que não compreenda o que está lendo em

voz alta não é capaz de ler bem, com desenvoltura, com entonação e pausas adequadas, com expressividade” (ANTUNES, op. cit., p. 79)

A leitura pode ser realizada de modo silencioso ou oralizado, em que comumente pode-se compartilhá-la com ademais pessoas. Aponta-se que uma pessoa lê da mesma maneira nas duas modalidades, ou seja, se uma pessoa não lê bem oralmente, assim também não o fará de modo silencioso, bem como, uma má leitura compromete a compreensão e reconstrução dos sentidos do texto. Faz-se necessário então, no que tange à leitura oral, pontuar e compreender os elementos constitutivos do processo de leitura de que o texto necessita para que seja compreendido.

Certamente não se compreende um texto unicamente pela enunciação adequada, devem ser considerados também os conhecimentos prévios de mundo, enciclopédico, dos gêneros textuais, de intertextualidade e ademais conhecimento necessários ao desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo, que o sujeito utiliza para estabelecer relação de sentido entre as informações novas trazidas pelo texto e o conhecimento já adquirido durante a vida, como defende Antunes (2003): “o que está no texto e o que constitui o saber prévio do leitor se completam neste jogo de reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo texto” (Idem, op. cit., p. 69). Do mesmo modo defendem Braga e Silvestre (2009): “A compreensão na leitura não pode dar-se, se não houver nada com que o leitor possa relacionar a nova informação fornecida pelo texto. Para compreender, o leitor deve estabelecer relações entre o novo (o texto) e o conhecido (os seus conhecimentos anteriores)” (BRAGA; SILVESTRE, op. cit., p. 18).

A partir do trabalho com a leitura em sala de aula, fomenta Antunes (2003) que o mesmo promove resultados no que tange à informatividade e ao próprio deleite literário: “A atividade da leitura favorece, num primeiro plano, a ampliação dos repertórios de informação do leitor” (ANTUNES, 2003, p. 70), “Num segundo plano, a leitura possibilita a experiência gratuita do prazer estético, do ler pelo simples gosto de ler” (ANTUNES, 2003, p. 71).

Pode-se perceber, pois, que o desenvolvimento de tal habilidade ocasiona também a expansão de competências imprescindíveis para a atuação do sujeito em sociedade, como foi visto, à medida que se lê mais conhecimento se adquire, ou seja, mais informações; o que por conseguinte, também amplia a capacidade do leitor de relacionar um texto com outros. Além, é claro, de promover no aluno o gosto pela leitura, a consciência de que é uma prática social necessária e importante na sociedade letrada.

Braga e Silvestre (2009) ressaltam que um bom trabalho com a leitura em sala, necessita do professor clareza e objetividade em suas intenções, e é claro, que isso seja evidenciado pelo mesmo para com os alunos:

“[...]se não houver um procedimento claro, com objetivos bem definidos, o aluno não lerá ou terá bastante dificuldade em encontrar motivação, sentido. *É da responsabilidade do professor tornar o processo da leitura transparente para o aluno: explicitar as intenções de leitura, as etapas que deve percorrer, a fim de chegar à compreensão textual*” (BRAGA; SILVESTRE, op. cit., p. 23, grifo das autoras)

Produzimos nossos discursos com base em um propósito, do mesmo modo, o fazemos no processo de coprodução, de recepção de um texto. Portanto, é necessário que seja do conhecimento dos alunos o que buscar e como buscar dentro de um texto, para que assim assumam uma posição de coprodutor dos sentidos do texto, caso contrário, o aluno irá sentir-se desorientado, podendo, inclusive, e bastante recorrente, desistir de reconstruir tais sentidos.

O trabalho com a leitura em sala de aula deve estar voltado para construção de leitores que atuem sobre o texto e com o texto, sabendo-se valer tanto no momento de produzi-lo como no momento de o coproduzir, ou seja, recebê-lo e reconstruí-lo. Quanto mais se fizer presente a prática de leitura, mais chances o professor terá de desenvolver um aluno crítico, autônomo, que tem consciência do repertório cultural constitutivo de sua identidade enquanto sujeito sócio histórico, conforme apontam as autoras Braga e Silvestre (2009): “Quanto mais o aluno lê, com orientação e mediação do professor, mais adquire autonomia para processar outros textos e perceber a importância da produção escrita, como registro da herança cultural” (Idem, op. ci., p. 19).

Metodologia

A fim de desenvolver a habilidade de leitura dos alunos, foi escolhido o livro *Família composta*, de Domingos Pellegrini. O estudo foi realizado nas turmas A, B, C, E e D de 3º ano, do turno vespertino, do Ensino médio na Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio Olivina Olívia Carneiro da Cunha.

Antes de realizar a leitura do texto integral instigamos os alunos sobre o que esperavam que seria tratado no texto, como por exemplo, o imaginavam que fosse uma “família composta”, o que as ilustrações na capa do livro remetiam sobre o título, que tipo de situações poderiam ser apresentadas, como brigas, reconciliação. Tais observações foram pontuadas a partir da premissa de que estabelecer relação com os conhecimentos prévios aguça a percepção dos sentidos durante a leitura: “Com as habilidades de investigação, o

aluno trabalha a sua memória, a sua capacidade de previsão, associando suas experiências atuais com as passadas e com aquilo que espera que aconteça” (BRAGA; SILVESTRE, op. cit., p. 27)

Considerando as limitações que o texto nos propiciava - visto que possui apenas sete personagens -, a quantidade de exemplares que a escola e o número de alunos por turma, dividimos então cada turma em grupos de três alunos, que fizeram um revezamento entre os três para ler as falas do personagem que ficaram responsáveis, para que assim todos pudessem acompanhar a leitura e também, realizá-la.

Com isso, foi apresentado aos alunos o motivo de se estar trabalhando o texto em questão e que aspectos, construções seriam mais evidenciadas durante seu estudo para obter o objetivo que mobilizou a sua realização, constituindo assim a segunda etapa no processo de leitura postulado pelas Braga e Silvestre (2009, p.28, grifo das autoras):

Na pré-leitura, a intenção é gerar o maior número de “possibilidades de leituras”, abrir um leque de opções para, nesta segunda etapa, entrarmos especificamente no texto que o professor quer que o seu aluno descubra. Voltamos, assim, aos motivos que levaram à escolha de determinado texto – *à intenção de leitura*.

Feito isso, discutimos sobre o tema central do livro e ademais observações que o mesmo possibilita fazer. Em seguida, fizemos uma explanação sobre as características do gênero dramático, sob a premissa de contextualizar os alunos quanto às singularidades de cada texto.

A partir de então, adentramos em um estudo mais minucioso, frisando trechos específicos do texto para desenvolver a habilidade de leitura; elementos da prosódia, o recurso expressivo do texto dramático e a pontuação foram ressaltados como artífices que constroem a interpretação no processo de leitura, demonstrando então, sua importância.

Após o treinamento voltado para estes elementos, passou a ser reconstruído, modificado o caráter enunciativo do texto, em que foram feitas sugestões de como o fazer e em seguida, deixamos livre para os alunos mostrarem suas percepções de como realizar essas alterações, a fim de evidenciar como elas afetavam o que os enunciados das falas dos personagens expressavam. Esse método foi utilizado visando ao desenvolvimento da autonomia do educando enquanto sujeito que atua nas práticas sociais, assim postulam as autoras:

(...) é no momento da pós-leitura que o aluno-leitor poderá utilizar criticamente o sentido construído, refletir sobre as informações recebidas e, assim, construir conhecimento. A pós-leitura é uma outra importante etapa de leitura, pois consiste na fase de ampliação, confirmação ou transformação

da visão de mundo do leitor, na fase de confronto do sentido construído com seu próprio sistema de valores (BRAGA; SILVESTRE, 2009, p. 29).

Resultados e discussão

Com base no que foi estudado a partir do livro *Família composta*, observou-se um rendimento durante a enunciação das falas dos personagens. Por exemplo, um dos personagens principais da peça é o pai, que se mostra indignado com as atitudes dos demais constituintes do grupo familiar, nessas falas foi explorada uma alta expressividade no que tange ao sentimento de raiva e estresse, seguindo também a rubrica da peça que, por vezes, orientava que se enunciasse por meio de gritos.

Devido a esse caráter das falas do pai ser mais predominante, inicialmente, os alunos liam todas as suas falas dessa maneira, desconsiderando as passagens em que o pai se dirige ao bebê, seu neto, como por exemplo o trecho: “Mas nem precisa embalar, que você dorme tão fácil, né, meninão lindo”. Pontuou-se que havia uma alteração no tom deste enunciado, que se apresenta subsequente a uma fala que expressava raiva, e neste, percebe-se um tom mais carinhoso do avô para com seu neto.

Durante o estudo, observou-se a autonomia de alguns alunos em realizar alterações como no trecho “E, além de poeta, se chama Dalvo! Eu mereço, devo ter feito muito mal a algum poeta em alguma outra vida... Ai!”. O trecho em questão corresponde a uma fala do pai após estar sofrendo o início de um enfarte, e, mesmo assim, ainda destila sua indignação para com seu genro. A interpretação da enunciação desse trecho partiu de um aluno, sem que tivesse sido feito um direcionamento; este aluno leu a fala atribuindo-lhe um tom sarcástico interrompido pelo desespero da dor de um pré-enfarte, o que ocasionou motivos de risos na turma, que na primeira leitura não tinha percebido esse aspecto cômico.

Outro ponto importante é que no final da peça, o pai, por estar sofrendo um pré-enfarte passa elucidar sua dor excessivamente pela onomatopeia “Ai!”. Nas primeiras leituras, os alunos tinham vergonha de atribuir uma expressão adequada ao enunciado, cenário este que se alterou no final da aplicação da sequência, pois que os mesmos passaram a selecionar estrategicamente quais passagens iriam dar mais destaque a dor conforme percebiam que esta estivesse aumentando.

Também foram exploradas as interrupções durante as falas, como nos trechos a seguir, que se apresentam de maneira subsequente na peça: “FILHA: Pai, você diz que ela morreu, mas você sabe que ela está muito viva! O Dalvo acha que assim vai ficar melhor, pai, porque todo mundo vai lá e briga e xinga, aquela pancadaria toda, e nós podemos fazer diferente, a

mãe dando a maior força e convencendo você de que...”, “PAI: Peraí, “a avó cheia de coragem” convencendo “o avô chato e ranheta” de que a família combosta, o composta, é melhor, certo? E a sua mãe vai posar de bondosa depois de ter me chifrado e me abandonado vergonhosamente enquanto eu viajava a trabalho!?”. Nota-se com o uso das reticências no final da fala da filha, que a mesma foi interrompida pelo pai ao compreender o que havia sido dito poeticamente pelo poeta anteriormente; assim como, um dos alunos ao enunciar a expressão “família combosta”, realizou um pausa semelhante a uma tosse, para dar a entender, de modo sarcástico, que não havia sido um erro proposital. Outra atitude que partiu do próprio entendimento do aluno após estar demasiado familiarizado com o texto.

Também elucidamos a intertextualidade intergênero através das falas do poeta, que eram dispostas por meio de poemas, apresentando frequentemente, um tom “galanteador” e de convicção de que seus versos eram belos e profundos, como se vê na fala seguinte:

“ POETA:

Beleza é a minha sogra
mesmo quando assim zangada...
Parece fruta madura
cheirosa e bem encarnada
uma dessas criaturas
que o tempo só embeleza
e que parece mistura
de pecado e de nobreza...”

A eficácia da realização desse trabalho se dá a partir da incorporação do texto pelos alunos, após estarem bastante familiarizados com o mesmo. Realizaram paródias, brincavam em relação às possíveis continuações que o texto permitia, passaram a identificar traços de sua personalidade na construção do personagem, pontuando uma nova percepção acerca do universo artístico: não está tão distante como pensavam.

A reinterpretação que fizeram acerca da família composta foi tamanha que aproveitou-se para trabalhar o tema – família – no evento anual de artes e ciências da escola, SOACC – Semana Olivina de Arte, Cultura e Conhecimento.

Uma equipe de, aproximadamente, quarenta alunos dos terceiros anos em que fora trabalhada a sequência didática, mobilizou-se para construir um cenário para que se abordasse a temática, científico e artisticamente.

Recorte diacrônico dos conceitos de família, produção audiovisual de exemplos de famílias “famosas”, mural de fotos de suas famílias foram algumas das atividades

desenvolvidas pelos alunos, cujo final das apresentações foi a encenação da peça aqui estudada: *Família composta*.

Pode-se notar através da dedicação e preocupação dos alunos em construir um cenário aconchegante e figurino que atendessem ao que propunha as falas e rubricas da peça, a aplicação e entendimento real da mensagem expressa pela mesma. Além, é claro, de os alunos responsáveis pela encenação, em que se notou a evolução do modo como enunciavam as falas em relação aos primeiros ensaios.

Conclusão

Com base na experiência acima relatada, pudemos fazer algumas constatações quanto ao ensino de leitura em sala de aula, uma delas refere-se ao entrave provido pela mecanicidade nos momentos de leitura.

Percebeu-se que os alunos demonstraram um maior interesse pela leitura após terem sido instigados e despertados à curiosidade pelo conteúdo do livro, a partir das possibilidades que a capa e o título sugeriam, o que fora ampliado quando foram contextualizados sobre o interior do mesmo. Certamente, o caráter cômico da obra e a linguagem do cotidiano pela qual é expressa contribuíram para promover o encanto no alunado.

Outro ponto que se faz preciso ressaltar diz respeito à autonomia do aluno que se apresenta favorável e promissora quando é respeitada. Tornar prazeroso os momentos de prática de leitura não é uma tarefa para ser executada em dias “especiais”, mas sim, um trabalho que deve ser exercido constantemente.

A prática de leitura não deve se limitar às obras consideradas mais “fáceis”, devido à linguagem e o enredo que as compõem, contudo, partir delas para se chegar às obras mais complexas é um método consideravelmente eficaz.

Mobilizar os alunos, fazendo-os aprender com os próprios erros, em que os próprios passam a refletir sobre eles, além de percebê-los sozinhos rapidamente, trouxe resultados, mesmo que tenha sido trabalhado durante poucas aulas, o que mostra que um trabalho contínuo desenvolveria ainda mais a leitura oral dos discentes, e, por conseguinte, a leitura silenciosa e a capacidade de reconstruir sentidos quando leem.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003;

BRAGA, Maria Regina; SILVESTRE, Maria de Fátima. **Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para a sala de aula**. São Paulo: Global, 2009;

KLEIMAN, Angélica B. *Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio*. In BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006;

PELLEGRINI, Domingos. **Família composta**. Brasília: Ministério da Educação, 2006;