

MOTIVAÇÃO LEITORA NO AMBIENTE ESCOLAR: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO ACERCA DA MOTIVAÇÃO DA LEITURA QUE É DESENVOLVIDA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E PERDIDA NO ENSINO MÉDIO

Lanna Cristine dos Santos
Orivaldo Rocha da Silva

RESUMO

O trabalho com a leitura literária nas escolas, principalmente no que diz respeito à motivação leitora, apresenta certos impasses que têm sido discutidos há anos por especialistas da área. Partindo dessa premissa, como os professores podem contribuir para a motivação leitora dos estudantes? O currículo seguido contribui para que ela seja desenvolvida? De acordo com Faleiros (2021), que analisou os dados da pesquisa feita pelo Instituto Pró-livro1 mapeando o aspecto da motivação leitora no Brasil, existe um processo de perda gradativa conforme a passagem da escolarização. O objetivo deste trabalho é identificar a existência da

perda da motivação leitora conforme os avanços das etapas escolares, analisando o currículo e realizando uma pesquisa exploratória com o 7º e 8º ano do Ensino Fundamental e o 1º e 2º ano do Ensino Médio no programa de Residência Educacional da Faculdade SESI de Educação. A partir dos dados da pesquisa qualitativa, a finalidade é apontar estratégias que contribuam para a motivação leitora dos estudantes, mesmo nas etapas mais críticas para o trabalho com a leitura

PALAVRAS-CHAVE Leitura literária, motivação leitora, práticas pedagógicas.

■ Introdução

O ensino de literatura é o objeto de estudo de diversas pesquisas acadêmicas. É perceptível que a literatura em sala de aula está em crise. Relatos de professores de Educação Básica reafirmam a dificuldade existente em motivar os estudantes a lerem os textos literários. Por outro lado, a literatura que não adentra o espaço escolar é frequentemente procurada pelo público estudantil. Há, portanto, uma separação entre a literatura escolar, geralmente constituída por literatura do cânone, e a literatura popular, que não deixa de ser tão relevante quanto a literatura clássica.

Nesta perspectiva, seria primordial que a leitura literária fosse trabalhada em sala de aula por uma via motivadora, para que o estudante pudesse ler e interpretar qualquer texto, tanto aqueles que são familiares ao seu estilo de leitura quanto os que estão fora desse horizonte. Entretanto, como a motivação poderia ser ampliada se o processo de leitura é uma atividade mais individual do que coletiva?

As práticas pedagógicas influenciam as impressões que os estudantes têm do texto literário. A forma de influenciar a leitura permite, além de promover

espaços, transformar os momentos de encontro coletivo dos estudantes como uma reunião de levantamento de hipóteses a partir do texto.

Apesar do aspecto individual da leitura, a prática social é sempre coletiva. O professor pode promover espaços e discussões, entretanto, como o currículo aborda a oportunidade do trabalho com a literatura? Há espaço para trabalhar a leitura de literatura dentro dos currículos que norteiam as práticas pedagógicas? Como a motivação leitora é pensada nos currículos escolares e de que forma o processo acontece dentro da sala de aula?

É possível considerar que muitas das investigações desenvolvidas pela comunidade acadêmica ancoram-se, recorrentemente, em análises dos resultados de pesquisas, dentre outros fatores. O Instituto Pró-Livro realiza pesquisas sobre os indicadores e hábitos de leitura dos brasileiros desde 2007. Os dados obtidos pela edição de 2020 no recorte da motivação leitora no Brasil contou com 8.076 entrevistas em 208 municípios em todas as capitais do país.

Diante dos dados apresentados na quinta edição de 2020, é interessante fazer um recorte pensando em como esses dados acabam ilustrando o que de fato se observa nas salas de aula da Educação Básica e, conseqüentemente, o cenário do trabalho de leitura literária que pode ser feito pelos professores de literatura, partindo do princípio da motivação leitora.

A motivação leitora foi um dos tópicos pesquisados pelo Instituto Pró-Livro em 2020. No ano de 2021, a revista acadêmica do instituto publicou a análise dos dados, realizada por especialistas da área. Os artigos só foram publicados dois anos depois da pesquisa por motivo do contexto pandêmico mundial. De acordo com Rita Jover-Faleiros (2021, p.64-77) em seu artigo “Leitores que perdemos pelo caminho – Os perfis do leitor de literatura: do autor-leitor ao professor-leitor”², os dados apontados pela pesquisa indicam um contato próximo entre a primeira infância e a literatura, mas esse processo gradativamente vai diminuindo com o avanço da idade e da escolarização. A autora destaca como principal justificativa para esse processo a atuação do papel exercido pelo professor na indicação de leituras,

uma vez que 52% dos participantes apontaram o professor como principal influenciador da sua prática de ler literatura.

Da pesquisa do Instituto Pró-Livro, que norteia este estudo, foram extraídas problematizações que serão ou não evidenciadas a partir de trabalho exploratório em uma das unidades escolares da Rede SESI SP de Ensino - a escola SESI Carapicuíba - turmas de 7º e 8º ano do Ensino Fundamental II e na escola SESI Vila Cisper no 1º e 3º ano do Ensino Médio.

O objetivo central deste trabalho é identificar quais são as principais razões metodológicas que reforçam a perda gradativa de motivação leitora dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental II na transição para o Ensino Médio, a fim de entender como seria possível promover espaços para a motivação leitora, independente da etapa escolar.

Como citado anteriormente, o artigo de Faleiros (2021) apresenta uma relação entre metodologia e motivação leitora, na qual uma acaba influenciando a outra de forma

esta pesquisa exploratória investigará as interfaces entre aspectos da leitura literária e a forma como tais aspectos são trabalhados nos anos finais do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, a fim de identificar as problemáticas que influenciam na perda da motivação leitora.

Inicialmente, para identificar com mais precisão como a leitura literária tem sido trabalhada nas escolas de Educação Básica, a seção "Espaço-tempo para a leitura na escola" trará um breve panorama dos estudos acadêmicos voltados ao tema, tendo como base principalmente os estudos de Rezende (2013).

Em seguida, a pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro será considerada tomando por base os aspectos mais relevantes apresentados acerca da motivação leitora e considerando a revista "Retratos de leitura no Brasil", publicada em 2021 pelo próprio instituto, que traz as impressões de teóricos da área de literatura em torno dos dados disponibilizados na quinta edição da pesquisa de 2020 no item "Perda gradativa da motivação leitora". Além disso, pretende-se analisar os pressupostos teóricos que norteiam os estudos de motivação

leitora, debruçando-se no documento normativo de alcance nacional dos currículos escolares, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, em seguida, no documento orientador da Rede SESI-SP de Ensino (o Currículo do SESI-SP - Linguagens). Ao expor os parâmetros do currículo será possível analisar de maneira mais minuciosa as observações que foram feitas a partir do estudo exploratório desta pesquisa nas escolas da Rede SESI-SP de ensino.

Em "Resultados e discussão", pretende-se apresentar e discutir os dados qualitativos que foram obtidos na pesquisa exploratória. A discussão acerca da pesquisa retomará a teoria que foi explorada nos fundamentos que nortearam os estudos sobre motivação leitora e as práticas pedagógicas, expondo similaridades e diferenças entre os resultados apresentados pela pesquisa do Instituto Pró-Livro, a fim de entender quais são as problemáticas envolvidas no ensino de leitura literária na Educação Básica, tanto na etapa dos anos finais do Ensino Fundamental II quanto na do Ensino Médio no que se refere à

Logo após a discussão dos resultados da pesquisa exploratória, serão apresentadas algumas propostas motivadoras de leitura literária que podem ser implementadas considerando as especificidades do Ensino Fundamental e Médio.

E fechando, serão apresentadas as considerações finais deste trabalho de investigação, considerando toda a trajetória da pesquisa exploratória e da teoria abordada, buscando-se evidenciar como esta

pesquisa poderia ser utilizada para os docentes em sala de aula e para os docentes em processo de formação, ambos preocupados em trabalhar leitura de literatura de modo significativo, posicionando-se como influenciadores das práticas de leitura no cotidiano de seus estudantes, despertando neles o interesse e a motivação leitora e, por fim, assumindo o papel de referência junto aos aprendizes.

ESPAÇO-TEMPO PARA A LEITURA NA ESCOLA

Os índices de leitura no Brasil apontam que quase metade da população brasileira não pratica o hábito de leitura. No que se refere ao ambiente escolar, o dado representa uma situação emergente, onde os educadores questionam como motivar a leitura na escola. Além disso, a pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro em 2020 também expôs dados referente à prática leitora de acordo com a escolaridade, o que possibilitou mapear, de certa forma, como os estudantes estão lendo. A pesquisa abrange a nível nacional e foi realizada em 208

municípios a partir de 8076 entrevistas em todo o país, cujo método de coleta foi face a face com o registro das respostas por meio digital. Em comparação com as edições anteriores, a pesquisa abordou um novo tópico de comparação de dados, que é o foco deste trabalho: a motivação leitora.

Antes da pesquisa ser realizada, alguns autores já estudaram o tema. Nesse contexto, uma das justificativas para a falta de motivação leitora é explorada por Rezende (2013),

no que se refere ao Ensino Médio. A autora questiona o que se ensina quando se ensina literatura, ela aponta que a partir de observações feitas por estudantes de Licenciatura do curso de Letras da USP foi possível identificar nas aulas de literatura do Ensino Médio a predominância do ensino, na verdade, da história da literatura, sem espaço para trabalhar o texto literário em si. Quando a leitura das obras acontecia, era apenas com trechos cuja finalidade era responder questões genéricas em relação a eles. Em nenhum momento os estudantes liam o texto literário com o objetivo de trabalhar a compreensão e atribuir novos significados ao texto. A falta de motivação leitora acontece quando a literatura é trabalhada, na verdade, como história da literatura.

“ *Os textos trabalhados apenas como pretextos para o ensino de períodos literários, a desvalorização do conhecimento prévio do aluno, a idolatria dos clássicos como “a verdadeira literatura”, resultam em um afastamento do sujeito em relação às obras literárias em si. (KOTHE, 2022, p.20)*

É importante, para que o estudante esteja motivado, estabelecer relações com a leitura, percebendo suas impressões e ideias,

permitindo também que ele expresse sua compreensão e seja capaz de partilhá-la. Quando o estudante está inserido em um espaço que oportuniza o trabalho com a compreensão de um texto, ele atribui significados que podem ser inéditos ou intencionalmente explícitos, ou seja, podem ou não ter sido pensados pelo autor no processo de escrita. O estudante compreenderá fazendo sua leitura com inferências e referências, relacionando ideias, propondo possibilidades de compreensão. Ao mesmo tempo que o estudante percebe o sentido do texto literário, ele também cria outras percepções que transformam a essência da leitura, atribuindo ideias próprias e únicas. Em sala de aula, a circulação de ideias diferentes a partir de um mesmo texto resulta em uma compreensão mais rica do texto literário.

É evidente que, apesar de ideias múltiplas e diversas, todas partem da linha de raciocínio do próprio texto. O professor deve guiar os apontamentos para que todos estejam no mesmo contexto, para que se fale em sala de aula mais sobre análise do texto literário do que de percepções não embasadas. Em um ambiente pedagógico

é relevante que a leitura literária tenha intenção pedagógica que incentive o pensamento crítico fundamentado, assim, os estudantes se distanciam do senso comum e se aproximam do senso crítico.

Rezende (2013) declara que, por esse motivo, aquilo que deveria ser pensado para as escolas de Educação Básica nas aulas de literatura não seria o ensino de literatura, mas sim o trabalho com a leitura literária. Deste modo, os estudantes trabalham as especificidades do texto de forma mais significativa. É evidente que os estudantes teriam que ser situados em relação aos contextos do texto, tal qual ao período literário, o contexto histórico e o autor, mas essas informações não seriam o foco das aulas, pois o texto estaria sendo trabalhado em prol da compreensão e percepção dos estudantes, da capacidade que todo estudante deve ter de estabelecer relações com o texto, elaborando ideias próprias.

A autora aponta ainda que há uma diferença entre as aulas de literatura do Ensino Fundamental e Médio, pois “na tradicional perspectiva de formação do leitor, caberia ao Ensino Fundamental ‘despertar o gosto’ e, ao Ensino Médio, um aprendizado sobre a

execução das obras e sobre a história literária”. É interessante que na perspectiva tradicional do ensino de literatura se fale de uma possível progressão, como se a leitura fosse trabalhada em níveis, enquanto a real motivação dos estudantes para realizar essas leituras passe, na realidade, por um processo de perda gradativa.

Da mesma maneira, Faleiros (2012) propõe que há na própria literatura uma ideia de que existem duas formas de lê-la, e aqui a autora se utiliza da obra *Se um viajante numa noite de inverno* (1999) para ilustrar esse processo, por meio da construção das personagens Ludmilla e Lotária. A primeira é uma leitora assídua, que realiza leituras para escrever sua tese na universidade, já a segunda lê por fruição. Os objetivos de leitura das duas representa uma antítese e estabelece estereótipos, segundo Faleiros (2012), do leitor “lúdico” e do leitor “compulsório”.

Dessa forma, entende-se que as leituras que são trabalhadas para o Ensino Fundamental seriam mais lúdicas de acordo com Rezende (2013) em relação ao ensino tradicional de literatura, enquanto as leituras pensadas

para o Ensino Médio seriam mais “acadêmicas”, representando um “leitor compulsório”.

Seriam as leituras compulsórias tão difundidas nessa etapa um dos motivos para que os estudantes percam o interesse pela leitura? O motivo seria a troca abrupta das leituras lúdicas pelas compulsórias? Por que as leituras durante a passagem das etapas escolares representam mais uma progressão do que uma continuidade? Há, definitivamente, uma ideia pré-estabelecida desse contexto de que existem leituras literárias que são superiores a outras, e essa concepção pode impactar muito na motivação leitora dos estudantes da Educação Básica.

No documento da Base Nacional Comum Curricular a questão das obras que devem ser trabalhadas no Ensino Médio é abordada com pluralidade. Entretanto, essa abordagem muitas vezes é rasa, ou seja, é equivalente a não trabalhar a leitura literária de forma profunda. Trabalhar literatura sem análise profunda é, na verdade, não a trabalhar literatura, pois ela é naturalmente composta por camadas de sentido cada vez mais aprofundadas e que devem ser objeto de descobertas e de atribuição de novos significados

por parte do leitor.

Cechinel (2019), ao analisar o documento, aponta que o currículo não especifica quais literaturas podem ser trabalhadas nas etapas escolares. Em relação à literatura o documento expõe que “a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, da literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras” BNCC (2018, p.157). Evidentemente, é importante que a literatura seja plural e diversificada, mas não especificar o trabalho pedagógico que pode ser realizado a partir dela é deixá-lo cada vez mais livre e sem orientação.

“ *Assombra a posição pretensamente conciliatória que o documento assume em relação à disputa entre o lugar do cânone literário frente aos demais objetos culturais; para a BNCC, tudo é importante e tudo deve ser*

ensinado, desde os clássicos da literatura aos objetos oriundos das mais diferentes práticas culturais. (Cechinel, 2019, p.7)

O autor afirma, ainda, que a BNCC não debate a temporalidade que é exigida pela leitura literária, com leituras, releituras, análises e discussões. O tempo que é exigido não é oferecido pelo espaço escolar atualmente, pensando na organização do currículo das aulas de Língua Portuguesa, que não é pensado somente para trabalhar literatura, pois também explora análises linguísticas, gêneros textuais, produções textuais, oralidade, entre outras especificidades. Nesse sentido, os currículos escolares não dispõem de temporalidade para a literatura nas escolas.

Rezende (2013) discorre a questão temporal da literatura no ambiente escolar como justificativa da falta de motivação leitora. Propõe que um dos maiores problemas da leitura literária das escolas não é a resistência dos estudantes, mas sim a “falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração” Rezende (2013, p.111).

Para que seja possível analisar de maneira mais minuciosa o ensino

de literatura nas escolas, é imprescindível desenvolver a leitura atenta e cuidadosa do documento oficial que norteia os currículos escolares, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Perrone-Moisés (2006) evidencia a importância de analisar currículos e documentos oficiais que ancoram o ensino de literatura no país para entender a defasagem existente e propor outras possibilidades de trabalho ou reformulações, tendo em vista a qualidade educativa no país no que se refere ao ensino de literatura.

A autora analisa os documentos oficiais do MEC e aponta diversas ideologias que influenciam na prática pedagógica de milhares de professores no Brasil. Por exemplo, no documento PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio) em Literatura, Perrone-Moisés (2006, p. 25) acredita que ele esteja “condenando um descaso que priva, justamente, os alunos das classes sociais desfavorecidas da fruição da literatura”. Percebe-se que os caminhos apontados pelos documentos oficiais são carregados de ideologias. Afinal, parafraseando Freire (1996), não existe educação neutra. Nesse sentido, evidencia-se que a

ideologias que podem ser veiculadas de forma consciente ou inconsciente, por esse motivo é tão importante analisar o ensino de literatura por duas vias quando se realiza uma pesquisa: a parte documental e a vivência escolar, o que na Educação é chamado, respectivamente, de currículo oficial e currículo real.

O currículo oficial é o documento que norteia a prática pedagógica, as normas sociais e relacionais, o que apresenta a cultura, os valores da instituição e as vertentes pedagógicas que orientam as práticas. Este documento fundamenta legalmente a existência de um trabalho pedagógico. Já o currículo real é o conjunto das vivências escolares que ocorrem independente do currículo oficial.

A autora aponta que há algumas problemáticas no ensino de literatura que permanecem, é o exemplo do contraste que se tem da vida cotidiana que exige informações rápidas, sem que haja tempo e espaço para discussões profundas no espaço escolar, o que se deve à integração da internet e tecnologia nesse ambiente. Como a leitura literária poderia acompanhar a cultura das informações rápidas se ela é naturalmente uma atividade que

exige tempo e reflexão profunda? Há desmotivação leitora para ler literatura no ambiente escolar justamente porque ela não é familiar ao público estudantil. É o que aponta também Faleiros (2012) com a teoria da leitura compulsória e lúdica.

Percebe-se, então, a importância de analisar as interfaces do currículo oficial e do currículo real, pois analisar um sem o outro seria analisar parte de uma cultura escolar que é construída por uma integração entre eles, que é completa e não uma metade apenas, por este motivo as pesquisas qualitativas são tão importantes na área educacional. De acordo com Losch, Rambo e Ferreira (2023), a pesquisa qualitativa

“*permite uma compreensão profunda e detalhada de questões complexas e subjetivas relacionadas à Educação, como motivação, aprendizagem, atitudes e valores. (LÖSCH, RAMBO e FERREIRA, 2023, p.6)*

Durante o Ensino Infantil e o Ensino Fundamental, a Base Nacional Comum Curricular apresenta como objetivo principal o contato com manifestações artísticas

literárias por fruição, não orientando professores de Língua Portuguesa a trabalhar criticamente os textos literários a partir da análise estética e do discurso. Para o Ensino Fundamental, especificamente, é priorizado que a partir do texto literário nesta etapa se possa reconhecer, valorizar e fruir (BRASIL, 2018, p.138).

Nos anos finais do Ensino Fundamental o documento prevê a formação de um leitor-fruidor. As habilidades do campo artístico-literário oferecem “especial destaque para o desenvolvimento da fruição” (BRASIL, 2018, p.138). O documento relaciona de uma forma progressiva que para o desenvolvimento de uma dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora o estudante precisa estar no papel de fruidor e o papel da escola é proporcionar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária.

Para a leitura literária durante o Ensino Médio, no documento da BNCC, a fruição ainda é um objetivo de ensino, porém, espera-se do estudante dessa etapa escolar engajamento frente às obras literárias. No documento,

percebe-se que a historicidade literária é tão importante quanto reconhecer na arte formas de crítica cultural e política, sendo assim, uma não deve ser trabalhada mais do que a outra, respeitando o caráter igualitário das habilidades. Para experimentação e posicionamento, o documento orienta que os estudantes participem de eventos e práticas artísticas coletivas de forma que o estudante possa combinar a escrita literária com outras formas semióticas de expressão.

Ainda na ideia de igualdade, o documento orienta que durante esta etapa sejam oferecidos tanto os textos canônicos da literatura brasileira e portuguesa quanto os textos literários da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea.

O documento se dispõe a explicar a importância do trabalho com a tradição literária, ou seja, as obras canônicas, mas não defende a importância crítica da literatura africana, afro-brasileira, indígena ou contemporânea, sendo essas as literaturas que menos se destacam no ambiente pedagógico, justamente por uma cultura tradicional no ensino de

Seria necessário que o documento trouxesse fundamentos que pudessem romper a tradição e trouxessem mais do que uma igualdade entre essas literaturas, era preciso promover a equidade, percebendo que as explicações que reafirmam relevância não deveriam ser destinadas aos textos canônicos, pois eles são bem aceitos em sala de aula, o que não acontece com outras literaturas, que tanto lutam para obter espaços nas aulas de Literatura no Ensino Médio.

O documento da BNCC é norteador de muitos currículos educacionais, inclusive dos currículos de redes particulares de ensino, como é o caso da rede SESI. No que se refere ao ensino de Literatura no currículo da rede SESI, primeiramente, é relevante entender qual é a abordagem de ensino de Língua Portuguesa na Rede SESI-SP, pois é nessas aulas que a leitura literária é ofertada pelo currículo. A abordagem pedagógica é sociointeracionista, ou seja, entende-se a aprendizagem como resultado das interações e experiências no espaço da sala de aula, sendo um processo pedagógico planejado para proporcionar reflexões e construção do conhecimento de forma autônoma e significativa.

Espera-se que a leitura em sala de

aula proporcione ao estudante a atuação no papel “ativo do leitor em busca de construir o significado do texto, perceber a intencionalidade do autor e identificar elementos implícitos, estabelecendo relações entre aquilo que está lendo e outros textos já lidos” (SESI, 2024 p.192). Nesse sentido, há expectativas e objetivos pedagógicos de que o estudante possa interagir com o texto que lê, refletir sobre as especificidades do texto realizando análises da leitura e relacionando com outros textos.

Entende-se, a partir do currículo, que há estudantes que não possuem o hábito de leitura, entretanto é primordial que o trabalho pedagógico ofereça experiências que trabalhem a leitura de forma incentivadora, utilizando-se também das estratégias de leitura como “antecipação, seleção, inferência e verificação” (SESI, 2024 p.192). A motivação leitora está presente no currículo quando declara que a prática leitora deve ser estimulada a partir de interações nas recomendações de leitura. Tal abordagem se relaciona de certa forma ao artigo de Jover-Faleiros (2021) em que indica a importância do professor-leitor e aluno-leitor no processo de formação de leitores

no ambiente escolar. Além disso, será possível relacionar a importância do diálogo das indicações literárias dos agentes da comunidade escolar, sendo professor ou estudante, na prática de partilha mais à frente neste artigo nos resultados da pesquisa exploratória e proposta motivadora de leitura literária na escola.

A leitura no ambiente escolar também proporciona ao estudante, além de desenvolvimento do senso crítico e formação cidadã, a aprendizagem dos sistemas linguísticos e a compreensão de discursos. Sendo assim, percebe-se a relevância das práticas de leitura no ambiente escolar, por desenvolver habilidades múltiplas e muito necessárias para os estudantes nos contextos sociais, educacionais, pessoais etc.

Em relação à literatura, a disciplina integra-se às aulas de Língua Portuguesa e é desenvolvida de forma mais evidente no Ensino Médio. No currículo SESI-SP o principal objetivo da literatura nesta etapa é a de ampliar e valorizar os repertórios de leitura da etapa anterior, o Ensino Fundamental II. Esta ampliação é dada, segundo o documento, por meio do contato e da análise do texto literário. Assim, não se deve renunciar à leitura do

texto literário de forma alguma, pois será a partir dele que a análise ocorrerá. A produção desta relação entre leitor e leitura será a transposição dos conhecimentos proporcionados pelo texto literário para a apreciação e participação em manifestações culturais e artísticas. Entende-se que a produção artística está relacionada ao processo de leitura também como uma evidência do contato com uma produção literária que também é artística.

Além disso, espera-se que a prática pedagógica proporcione uma aproximação entre o texto literário e o estudante, a partir de associações com gêneros mais familiares às culturas juvenis, principalmente os que estejam no suporte midiático, considerando o contexto em que os jovens estão inseridos, principalmente porque haverá maior apropriação da leitura. Contudo, deve-se sempre perceber o texto literário como principal agente de análise, por mais aproximações que, no papel de professores, seja possível realizar. Apesar do contexto, dos multiletramentos, dos recursos de aproximação com o texto, deverá prevalecer a análise do texto literário, por ser a fonte principal da prática leitora.

Todavia, em relação ao livro didático da coleção Movimento do aprender de Língua portuguesa para as etapas do 1º e 3º ano do Ensino Médio para o ano de 2024, é possível apontar algumas escolhas didáticas que pouco contribuem para a formação de um estudante que esteja sendo formado como leitor. A primeira escolha didática é o uso de muitos fragmentos de obras e textos literários canônicos para que o estudante possa identificar, a partir de um trecho específico da obra, as características de um movimento literário. Por exemplo, na unidade 4 do livro didático do 3º ano do Ensino Médio, no qual o texto literário “Manifesto Antropófago” de Oswald de Andrade é utilizado para que o estudante relacione com características gerais do movimento literário Modernismo, primeira geração. As perguntas feitas para os estudantes são as que seguem:

- “ a)Qual ideal de literatura brasileira o Manifesto Antropófago e o movimento do mesmo nome defendem? b)Pesquise e escreva o significado da palavra “antropófago” c)Como o termo “antropófago” se relaciona com o ideal de literatura defendida no manifesto e pelo movimento?

- d)Você conhece outras formas de manifestar opinião, ponto de vista ou tese? Liste algumas delas. e)Qual desses tipos de manifestação parece ter mais eficiência de convencimento para você? Explique sua resposta. (SESI, 2024 p. 82 - 83)

É possível perceber que nenhuma questão estava voltada especificamente para a obra literária em si. Não há questionamentos acerca do estilo de escrita ou da interpretação que é possível ser feita em relação ao trecho. O estudante não é questionado acerca do sentido do texto e das intertextualidades, por exemplo, em Tupi, or not tupi that is the question. (SESI, 2024 p.82)

Outro aspecto que deve ser levado em consideração é a presença da seção “Para gabaritar” do livro didático. Esta seção apresenta, de certa forma, um elemento arbitrário para que o estudante esteja familiarizado com um uso utilitarista da literatura, ou seja, reafirmando que o texto literário apenas pode ser utilizado para relacioná-lo com um movimento literário ou para responder questões de vestibular. Se o professor não

levar para o estudante de fato o texto literário na íntegra cujo objetivo é discutir, analisar e interpretar a obra, a ideia da função da Literatura na sociedade pela perspectiva do estudante ficará limitada a isso. Assim como aponta Costa (2019):

“ *O professor deve acreditar no potencial e capacidade de seus alunos, sendo o mediador de um processo de descoberta dos prazeres e benefícios da leitura. Acreditamos que o docente deveria trabalhar as várias faces do texto, [...] trabalhar o texto com um fim nele mesmo, não o utilizar apenas como um exercício introdutório para aprendizado de gramática, questões moralizantes ou voltadas para a aprovação em exame vestibular (COSTA, 2019 p.13)*

A seção “Para gabaritar” presente no livro didático do professor pode ter a sua relevância justificada quando se considera a necessidade de o estudante se familiarizar com os exames vestibulares nacionais. Cabe, nesse sentido, refletir qual é o impacto para o ensino de literatura ao ter como objetivo principal bons desempenhos no vestibular, pois isto se contrapõe à

visão de que a literatura vai além de questões com a tentativa de relacionar a obra a um movimento literário com características bem definidas e o uso dela como repertório de redações de vestibular de tipologia dissertativo-argumentativa, sendo utilizada apenas para ilustrar a representação de um contexto social de uma problemática emergente.

Entretanto, a literatura não é mera representação, ela é, entre tantas outras definições, a visão interpretativa e intencional de uma sociedade que pede análise, comparações, estudo minucioso, debates constantes para a construção de um sentido e, na escola, com o objetivo de propiciar práticas de letramento crítico.

Contudo, é considerável que se pense no vestibular na etapa do Ensino Médio, uma vez que o espaço escolar oferece aparatos de conhecimento para o ingresso em cursos superiores. Além disso, a realidade da vivência de preparo para os vestibulares durante a passagem do Ensino Médio tem sido percebida em muitas instituições de ensino,

assim como a criação da disciplina “Aceleração para o vestibular” nas escolas públicas de São Paulo. De fato, é importante que o estudante esteja familiarizado com os processos seletivos de ingresso aos cursos superiores, mas o uso das obras literárias nesses testes é uma prática que não pode ser aplicada se pensarmos em uma formação de

leitores de obras integrais que reflitam sobre ela. O grande impasse da literatura para os vestibulares é a forma simplificada como ela é abordada, resumida a características de movimentos e sem considerar suas tantas especificidades.

LEITURAS PARA O AMBIENTE ESCOLAR

Por outro lado, é um equívoco igualmente pensar que a leitura literária no ambiente escolar é ou deve ser somente para fruição literária. A literatura adentra o espaço escolar por dois motivos: O primeiro, porque humaniza os estudantes; e o segundo, porque é a atividade da leitura literária que tem o poder de promover o desenvolvimento do senso crítico a partir da reflexão que é feita em conjunto entre estudantes e docente.

A leitura literária que deve adentrar o espaço escolar deve ser capaz de formar um cidadão crítico, ela não deve ser utilizada com o objetivo de obter resumos de obras para o vestibular, a fruição pela fruição ou até mesmo para trabalhar somente aspectos linguísticos. A leitura literária na

escola deve ter o objetivo de formar criticamente, este é o trabalho pedagógico que se espera não do currículo escolar, mas da necessidade humana de transformar a realidade, e tal ação só será possível a partir do questionamento da sua realidade e da reflexão crítica que se faz a partir da observação dela. Em relação à importância de uma abordagem sociocultural na Educação, Freire (1996, p. 28) aponta que “o educador democrático não pode negar-se ao dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”, estabelecendo a relevância de um letramento crítico dos estudantes no espaço escolar.

Em relação às aulas de Língua Portuguesa na perspectiva da leitura literária, Soares e De Oliveira Sousa (2020, p.8) afirmam que “a criança no meio familiar e em outros ambientes que frequenta pode ser estimulada à leitura”. Porém, é na escola que esta leitura adquire também caráter social”. Por este motivo, o professor, em seu compromisso de trabalhar literatura em sala de aula por uma via crítica, deve propor aos estudantes leituras literárias que desenvolvam a criticidade, não sendo cabível a leitura somente por fruição no ambiente escolar. Todo material que adentra o ambiente escolar têm a necessidade de um objetivo pedagógico.

No que diz respeito ao senso crítico como principal objetivo para trabalhar a leitura literária no ambiente escolar, Sardinha (2020) externa que o letramento crítico tem como objetivo a formação crítica dos estudantes a partir da leitura, reflexão e questionamentos de diferentes textos. A partir do contato com o texto, o estudante passará por um processo de problematização com perguntas críticas que tem como intenção aproximar o leitor da realidade apresentada no livro, ao mesmo tempo que ele compara com o contexto que o leitor, neste

caso o estudante, está inserido.

A reflexão crítica ofertada pela abordagem do letramento crítico permite que o estudante questione sua realidade e pense em propostas de intervenção para transformá-la. O letramento crítico tem caráter emancipatório para o estudante. Ainda sobre o letramento crítico na escola, é importante que os professores estejam atentos para que a temática do contexto que pode ser questionada não fique em primeiro plano e os aspectos da própria leitura, em segundo. Conforme Sardinha (2018):

“ *Por meio do LC, o indivíduo pode perceber, durante a leitura dos mais variados textos a que se está exposto, os diferentes pontos de vista e questioná-los, contribuindo assim para a não reprodução de discursos atrelados a injustiças sociais.* (SARDINHA, 2018, p.4)

Para trabalhar o letramento crítico, a questão para debate deve surgir das informações do próprio texto, o que somente será possível por meio da análise. Não é significativo reduzir o texto literário ao contexto da realidade descrita que pode gerar um debate engajado dos estudantes para

questionar estruturas sociais, pois, assim não estaríamos trabalhando leitura e sim uma aula de discussão de temáticas. As temáticas podem vir de outros suportes, mas o texto literário é específico, é o que fala por si e é o que pede análise. Evidentemente, os estudantes podem relacionar a análise a situações que ele mesmo vivenciou, até enriqueceria a experiência com a leitura literária, mas nunca se deve extrapolar o texto literário, ele é o foco do debate quando se trata do letramento crítico.

Da mesma maneira, não se deve trabalhar apenas o estudo linguístico do texto literário sem considerar as questões sociais e ideológicas presentes nele, pois ao não abordar esses aspectos a prática pedagógica comunica, a

partir da sua ação, comunica-se que eles não precisam ser discutidos ou que a existência das injustiças sociais pode ser vista por um lugar de comodidade e normalização. É importante que o estudante sinta que o ambiente é propício para que ele expresse suas percepções nas discussões, pois este espaço será sempre o lugar da compreensão, do diálogo e das trocas. Mesmo que alguns debates sejam acalorados e polêmicos em sala de aula, devemos sempre declarar o local das discussões como um ambiente saudável e respeitoso. Dessa forma, aos poucos, a prática se tornará um hábito e o diálogo harmonioso será, provavelmente, uma realidade escolar.

PERDA GRADATIVA DA MOTIVAÇÃO LEITORA

A partir da 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil realizada pelo Instituto Pró-livro em 2020, Faleiros (2021) faz apontamentos de análise que são o ponto de partida da pesquisa exploratória que será relatada na próxima seção.

A pesquisa foi realizada com 8076 participantes em 208 municípios nas cinco regiões brasileiras. Como

é possível observar a partir da pesquisa realizada pelo Instituto Pró-livro, os resultados apontam que os estudantes do Ensino Fundamental possuem mais motivação leitora do que os estudantes do Ensino Médio, o que é um dado chocante, pois é possível inferir que há uma perda gradativa da motivação leitora durante a passagem das etapas escolares.

Ao analisar a pesquisa, Faleiros aponta:

“ *Se é possível afirmar, a partir dos números da pesquisa, que há uma crescente perda de interesse pela leitura da infância à idade adulta, essa perda está localizada, de maneira mais evidente, na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. (Faleiros, 2021 p. 74)*

Analisar os índices de leitura em relação à escolaridade tem muito valor no meio acadêmico, pois permite que os professores entendam qual é a situação da leitura no contexto atual.

Entretanto, não basta para os professores os números do índice, é preciso que os dados sejam mais específicos, ou seja, dados qualitativos, que são resultados de pesquisa exploratória e imersiva do ambiente escolar. Ainda mais no que se refere às leituras literárias, por ser uma atividade subjetiva que não pode – e nem deve – ser vista por uma lente objetiva dos dados estatísticos.

Por este motivo, faz-se necessário que mais pesquisas sejam realizadas de forma qualitativa, para que seja possível identificar

quais são as defasagens da leitura no ambiente escolar. Por qual motivo, caso este cenário da leitura na escola seja real, se perde o interesse pela leitura durante as etapas escolares?

Uma das razões apontadas pela autora é a “transição entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, quando mudam significativamente as razões por que e o modo como se lê literatura na escola” (Faleiros, 2021, p.75-76). O objetivo desta pesquisa científica é identificar essa perda gradativa e investigá-la durante a passagem das etapas escolares.

As pesquisas que são realizadas para identificar a falta de interesse pela leitura são promovidas há anos, levando em consideração a crise na literatura e professores da Educação Básica que encontram cada vez mais dificuldades em motivar estudantes a ler. Nesse sentido, como seria possível entender, de fato, como a leitura é motivada no espaço escolar? Sendo a leitura uma prática subjetiva que pede compreensão, fruição e análise, a pesquisa de forma quantitativa tem a função de mapear os dados e índices,

mas não permite que sejam compreendidas as especificidades do processo, pois se há falta de motivação leitora na escola, é necessário que se realizem pesquisas qualitativas que explorem o espaço e suas particularidades no que se refere à abordagem pedagógica e ao espaço-tempo do currículo para o trabalho com a leitura literária.

A pesquisa exploratória, que é parte integrante deste artigo, foi realizada no Ensino Fundamental II na unidade escolar da Rede SESI em Carapicuíba (um município pertencente à região da Grande

São Paulo) durante o programa de Residência Educacional, e no Ensino Médio na unidade escolar da Rede SESI na Vila Cisner (SP). Todas as etapas escolares participaram da pesquisa exploratória, com exceção do 9º ano do Ensino Fundamental e do 2º ano do Ensino Médio. No Ensino Fundamental, a pesquisa foi realizada no período de 4 meses e, no Ensino Médio, no período de 1 mês e meio. A pesquisa exploratória consistia na observação atenta da prática pedagógica, das produções discentes e do planejamento docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a pesquisa exploratória realizada no período da Residência Educacional da Faculdade SESI de Educação, que é um programa de imersão dos estudantes de licenciatura em escolas de Educação Básica desde o início da formação acadêmica com o objetivo de formar um professor na prática, além da teoria, de forma simultânea. Nesta etapa da pesquisa, foram observados certos aspectos em relação ao trabalho com a leitura literária que se contrastam entre Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Ainda, foi possível integrar experiências da leitura literária no

Ensino Fundamental I, abordando as diferenças na oferta de leitura e nos objetivos dela durante as etapas de escolarização.

Em relação ao trabalho com o Ensino Fundamental I, ele se deu por meio do acompanhamento das turmas de dois 5ºs anos no SESI Luiz Carlos Trabuco Cappi, localizada no bairro Jardim Piratininga na cidade de Osasco durante o programa de Bolsa Permanência da Faculdade SESI de Educação. Nas turmas acompanhadas, a professora regente separava na organização

do cronograma os espaços de trabalho com livro didático, produção textual e leitura. Nas atividades de leitura, os estudantes participavam de um projeto chamado de “Passaporte literário”, levado por ela dentro daquele ambiente escolar a partir da perspectiva docente de que o estudante deve ter contato lúdico com a leitura no Ensino Fundamental I, compreendendo que o passaporte remete a viagens não só a países, mas também ao “mundo da imaginação”, contato primordial para engajar-se na leitura. O projeto chamado “Passaporte literário” consiste em um caderno de leituras em que os estudantes registram impressões de leitura, trechos favoritos, propõem mudanças e fazem representações que ressignificam a capa, dando ao livro uma característica única na relação leitor-livro-autor. A professora geralmente dá sugestões para que eles aprofundem as impressões na escrita de uma resenha crítica. Nessa etapa escolar, é esperado que os estudantes não tenham o hábito de interpretar as leituras literárias de forma muito crítica ou minuciosa, mas é um hábito que deve ser estimulado sempre nas aulas, independentemente da idade.

Os estudantes participam de uma

roda de partilha em relação às leituras realizadas todo início de semana a cada quinze dias na biblioteca escolar. Aqueles que precisassem de mais tempo para realizar a leitura podiam pedir para a professora, e esse tempo era sempre concedido pelo incentivo e por entender que cada estudante terá uma experiência diferente em relação ao ritmo de leitura. Também dependia da quantidade de páginas que ele se propusesse a ler. Os livros eram escolhidos pelos próprios estudantes na biblioteca escolar, mas também havia a opção de trazer leituras de casa. Em geral, os estudantes podiam ler diversas leituras recomendadas para a idade, não havendo nenhum tipo de leitura compulsória.

A única obra que é trabalhada em conjunto entre todos os estudantes da turma é a leitura da etapa. As obras lidas pelos estudantes são indicadas pela rede de ensino e todas as unidades trabalham na mesma obra. No período de análise dessa pesquisa os estudantes leram a obra “A cura da terra”, de Eliane Potiguara. Além disso, eles participaram de uma semana repleta de atividades que contaram com a presença virtual da autora também.

Os estudantes do 5º Ano produziram poemas inspirados na leitura e os cartazes foram expostos no pátio da escola e depois nos corredores. Eles participaram da montagem no pátio, ficando muito orgulhosos com as produções. Os cartazes foram colados em paus de vassoura, que foram fincados no espaço de terra do pátio, atribuindo um significado singular à leitura realizada.

Percebe-se no Ensino Fundamental I espaço-tempo para a leitura literária trabalhada de acordo com a idade e habilidades dos estudantes. O espaço-tempo advém principalmente da prática pedagógica, pois o cronograma foi organizado pela professora e não indicado como obrigatoriedade em um currículo oficial próprio da rede escolar. Essas situações tão singulares no ensino não poderiam ser percebidas se abordadas somente no currículo oficial, daí a importância de pesquisar as situações reais no cotidiano escolar.

Os estudantes do 5ºano apresentam muita motivação para ler literatura, pois há incentivo das vias escolar e familiar, pois as leituras são feitas em casa e

trabalhadas por um viés crítico no ambiente escolar. A parceria entre família e escola é muito relevante para um trabalho que extrapola não só as atividades escolares como a formação humana, que é o caso da literatura.

Já no Ensino Fundamental II, foi observado um trabalho que é similar à literatura trabalhada no Ensino Fundamental I, porém com especificidades diferentes. Os estudantes nas etapas escolares do 7º e 8ºanos trabalharam a leitura do livro “A coragem de mudar”, de Júlio Emílio Braz. O mais interessante desse trabalho pedagógico é que, diferente do Ensino Fundamental I, ele foi proposto também em outras disciplinas, principalmente nas aulas de Geografia. Os estudantes participavam das discussões depois de ler os capítulos indicados pela professora em casa, mas elas eram realizadas na própria sala de aula, não havendo necessidade de outro espaço.

O livro trazia questionamentos críticos à tona, mas os estudantes não liam outro livro que não fosse esse, por leitura

Ensino Fundamental II para trabalhar a leitura literária. Como contraponto, os estudantes receberam a visita do autor na unidade escolar e elaboraram perguntas na entrevista. Ao ter contato com quem escreveu o livro, o estudante teve a oportunidade de praticar os questionamentos que foram incentivados na sala de aula, não para que o autor respondesse, mas para que o estudante conseguisse mostrar que foi possível atribuir um novo significado ao livro, com apontamentos e impressões que o escritor não teve, mas que se fez durante a leitura dos estudantes. Foi um momento muito rico para a formação dos estudantes.

O senso crítico foi trabalhado pelos estudantes da mesma maneira que foi trabalhado pelos estudantes do Ensino Fundamental I, a diferença é que nesta etapa a leitura compulsória aparece de forma muito mais evidente, não havendo espaço para uma leitura lúdica ou para a partilha de uma experiência com a leitura. Trabalhar a literatura somente por uma via compulsória pode afastar os estudantes da leitura literária no espaço escolar. O senso crítico foi trabalhado com os estudantes e foi muito relevante perceber que as leituras que adentravam este espaço eram leituras de autores que ressignificam o espaço, há

ideologia política emancipatória de se trabalhar autores negros e indígenas nas leituras escolares. É válido ressaltar que estes autores não estão sendo trabalhados no lugar de pauta, mas sim de literatura de qualidade que deve ser explorada e estudada pelos estudantes.

Ainda em relação ao Ensino Fundamental II, as turmas de 8º ano estudaram no fim da etapa escolar o livro “Literatura, Pão e Poesia”, de Sérgio Vaz. A análise do livro foi desenvolvida durante muitas semanas, e a culminância de todos os aprendizados da obra crítica de Sérgio Vaz foi a produção de um sarau no ambiente escolar. Os estudantes produziram slams inspirados na obra estudada.

Percebe-se, novamente, nesta etapa um engajamento, uma preocupação social vista por uma lente crítica que não reproduz, mas analisa, discute, critica e cria. Os projetos escolares literários do Ensino Fundamental se preocupam em trabalhar literatura por um viés crítico, não em decorar períodos, personagens, acontecimentos, ou com o objetivo de responder questões acerca da obra. É um trabalho de fruição, estética, análise e desenvolvimento crítico.

Ainda no Ensino Fundamental II, mas na unidade SESI Vila Cisper, foi possível observar uma produção muito motivadora de leitura, tanto para os estudantes que fizeram as leituras quanto outros que tiveram a chance de ler as produções no mural da escola. O projeto chama-se “Colmeia literária”, e apresenta em cada parte hexagonal da colmeia informações e elementos da leitura literária: o título, uma ilustração baseada na obra, um resumo, uma resenha crítica, os personagens principais, uma frase marcante do livro e um QR Code com o texto completo. O que mais chama a atenção neste projeto é, na verdade, que a leitura literária foi trabalhada por meio de uma análise minuciosa, e isso é percebido pela disposição das colmeias. Por exemplo: no livro “O homem que calculava”, os estudantes produziram na colmeia todas as informações e elementos de cada capítulo. Assim também aconteceu com a obra “O gato preto”.

No Ensino Médio, o objetivo da leitura literária muda conforme mais perto a etapa escolar está dos vestibulares, pois é quando há uma necessidade, sentida pelos próprios estudantes, de ter contato com as leituras literárias clássicas, não por serem esteticamente

relevantes ou por oferecerem pontos de discussão para desenvolvimento crítico, mas para que o contato aconteça simplesmente para citações na escrita de textos dissertativo-argumentativos, que frequentemente são pedidas nos vestibulares.

Durante a pesquisa exploratória no 3º ano do Ensino Médio, foi observada a apresentação de um seminário em relação a uma obra literária clássica. A metodologia foi baseada na sequência expandida de Rildo Cosson, com adaptações que foram propostas pelos estudantes. A primeira adaptação foi apresentar em quais temáticas o livro poderia ser citado nos textos de vestibular como repertório cultural. A segunda adaptação foi resolver com os outros colegas de classe uma questão objetiva de vestibular em que a obra estivesse sendo trabalhada. Os estudantes contextualizaram o autor e a historicidade brevemente, em seguida apresentaram um resumo da obra, uma ilustração da obra feita por meio da inteligência artificial e as adaptações que eles consideraram importantes na apresentação do seminário.

literária, no cenário contemporâneo de ensino de literatura, a nova ameaça, que parte também de uma tentativa de estruturar e minimizar a literatura está agora na banalização das obras literárias feitas pelos processos seletivos de vestibulares, ação que é refletida e sentida na escola, principalmente nos anos finais do Ensino Médio, as etapas que mais se aproximam dos processos de seleção para ingresso ao Ensino Superior.

No 1º ano do Ensino Médio, percebe-se uma tratativa diferenciada da que é feita no 3º ano, pois os estudantes desta etapa ainda conseguem trabalhar a literatura de uma forma mais analítica e se apropriam positivamente da obra, realizando discussões e apontamentos, além de produzir um sentido próprio da obra literária. O 1º ano do Ensino Médio trabalhou com a obra “O auto da barca do inferno”, de Gil Vicente e, depois de análises e discussões em sala, produziram uma peça teatral muito autêntica, misturando elementos da arte contemporânea. Esta atitude foi percebida pela trilha sonora e pelo figurino que trazia uma nova versão dos personagens, uma aproximação da obra com o público contemporâneo. Ainda, houve espaço-tempo oferecido por

outros professores para ensaios, que possibilitou uma apresentação fluida e que trabalhava a literatura pela perspectiva leitora. Não há maior comprovação de que a motivação leitora daqueles estudantes estava em um nível muito elevado, apesar da produção teatral.

Ao analisar a discrepância do trabalho com a leitura literária entre as etapas do 1º ano e o 3º ano do Ensino Médio, houve uma observação que não pode deixar de ser comentada e que influencia muito no espaço-tempo escolar, não só as aulas de Língua portuguesa como também de todas as outras disciplinas: A partir do 2º Ano do Ensino Médio, os estudantes frequentam no horário que seria destinado para as aulas regulares, cursos técnicos do SENAI, o que resulta na diminuição de aulas e ainda na predisposição para leitura, justamente pela demanda da rotina dos estudantes. Por este motivo, talvez, foi possível observar no 1º ano do Ensino Médio mais espaço-tempo para o trabalho com o texto literário, além de mais análises e discussões do que no 3º ano do Ensino Médio.

PROPOSTA MOTIVADORA DA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

Algumas propostas têm se empenhado em reverter os fracassos do trabalho com a literatura nas escolas. As propostas que, talvez conseguissem ressignificar a leitura literária no Ensino Médio, são a do método recepcional e do círculo de leitura. Elas já são muito utilizadas em sala de aula, porém, suas aplicações necessitam de certas ressalvas para que os métodos propostos ofereçam uma aprendizagem significativa para os estudantes, com o foco de uma formação leitora a partir do letramento crítico. É observado também que muito se pode resgatar das práticas com as crianças nos anos iniciais, ou seja, no primeiro contato com a leitura. O processo de encantamento pela literatura deve ser uma preocupação da prática escolar, sendo ela uma das principais incentivadoras da prática de leitura.

Silva e Araújo (2015) destacam que a utilização do livro didático apresenta trechos fragmentados e atividades muito mecânicas, visando que a literatura é uma disciplina subjetiva e que a aplicação de atividades muito objetivas de cunho estruturalistas

podem não auxiliar muito no que realmente a literatura pede em sala de aula, que é preparar leitores a partir de um aspecto humano e não um aspecto utilitarista, ou seja, que pensa a literatura como uma disciplina que é utilizada por vestibulares, por exemplo.

As autoras elucidam que a utilização muito dependente desse recurso é, na verdade, uma escolha pautada no desconhecimento de práticas que possam engajar de fato a leitura dos estudantes, principalmente porque a formação de professores no país não aborda um aspecto tão emergente sobre como trabalhar a leitura do cânone em sala de aula, um possível reflexo da Base Nacional Comum Curricular pela falta de especificação das práticas. Apesar disso, algumas práticas têm sido pensadas por especialistas da área e podem ser utilizadas em sala de aula, como em alguns contextos já o são. Porém, é sempre importante lembrar que o método não é uma receita infalível que pode incentivar magicamente os estudantes, mas, se for preciso,

pode ser adaptada quando aplicada a um contexto de estudantes que o docente já conhece e pode se revelar muito efetiva.

O método recepcional, pensado por Bordini e Aguiar (1988), se propõe a tratar da literatura pela perspectiva do leitor, revertendo o método de ensino de literatura tradicional em que há foco nas datas, nos movimentos literários e obras principais, ou seja, na história da literatura e não na leitura literária em si. Para o método recepcional, o estudante precisa estar em contato com diferentes textos. O método é dividido em cinco etapas: Determinação do horizonte de expectativas; Atendimento do horizonte de expectativas; Ruptura do horizonte de expectativas; Questionamento do horizonte de expectativas; Ampliação do horizonte de expectativas.

Na primeira etapa da determinação do horizonte de expectativas, o professor irá perceber, a partir da observação ativa, quais são os interesses dos estudantes para que assim se possa pensar em estratégias de promover a ruptura desse horizonte de expectativa, que são os atuais interesses dos estudantes em relação às temáticas, não necessariamente nesta etapa a leitura oferecida será de uma obra literária, poderá ser de

outros textos, inclusive multissemióticos.

Em relação à segunda etapa, a partir das observações em sala de aula feitas pelo professor, ele deve tentar atender o horizonte de expectativa do estudante em relação à temática de leitura que é mais familiar e dos interesses dos estudantes. As obras literárias escolhidas para a leitura devem atender ao que é cômodo e do gosto dos estudantes.

Já na terceira etapa, o objetivo é trabalhar leituras que sejam capazes de romper com as percepções familiares dos estudantes, oferecendo oportunidades de refletir criticamente acerca da temática que é familiar e do seu interesse. O material da terceira etapa deve representar um desafio possível, ou seja, não pode ser um material tão complexo que cause o desinteresse dos estudantes. Ao apresentar um material que represente um desafio, mas que tenha a mesma temática do que o texto motivador que atende ao horizonte de expectativa, a prática pedagógica pode oferecer um trabalho motivador com a leitura em sala de aula.

Na quarta etapa será o momento de questionar o resultado da

ruptura, oferecendo aparatos para que a discussão seja ampliada e aprofundada. Além disso, o professor mediará a discussão da turma sobre a comparação entre as duas últimas etapas anteriores, qual texto oferece mais possibilidade de reflexão para os estudantes, quebrando as diversas barreiras que há entre corpo estudantil e leitura literária, por exemplo. Assim, o horizonte de expectativa dos estudantes será ampliado cada vez mais, conforme as experiências em sala de aula.

Por fim, na quinta etapa já com o horizonte de expectativa dos estudantes ampliado, os estudantes podem realizar uma autoavaliação com o intuito de tornarem-se conscientes sobre o processo da leitura, procurando que a aprendizagem seja significativa de fato, revisitando as percepções de leitura em cada etapa e ampliando seu horizonte de expectativa, que será ampliado na próxima leitura de forma motivadora, por considerar os conhecimentos já existentes.

No ambiente escolar, o método recepcional tende a ser uma metodologia bem aceita na prática escolar e pelo corpo estudantil, pois há o atendimento dos interesses, portanto, a motivação do estudante não só é pensada pela prática pedagógica como é

incentivada por ela. Entretanto, como todo método pedagógico, há lacunas na aplicação em sala de aula.

A primeira lacuna é que para a metodologia ser aplicada em sala de aula, o elemento primordial é que o professor seja leitor e consiga guiar os estudantes no processo de leitura. As leituras devem ser preferencialmente realizadas em sala de aula e aos poucos, com pequenas tarefas, evoluir para leituras em casa. É importante lembrar que se o estudante não tiver o hábito de leitura, ele precisará de mais incentivo e motivação. O professor só poderá motivar o estudante se ele estiver também motivado a ler.

A segunda questão é que para um professor que não tenha o hábito de leitura, a seleção de materiais literários que possam romper as expectativas dos estudantes na terceira etapa é uma busca que pode demandar muito tempo. Uma alternativa é procurar a temática no site de uma professora doutora em Letras que propõe atividades literárias para todas as etapas da escolarização, Vera Teixeira de Aguiar³. A plataforma⁴ oferece uma busca integrada por temáticas, foco narrativo, a linguagem, os personagens etc.

Todos esses elementos podem ser utilizados para filtrar textos literários que possam atender o horizonte de expectativa do estudante e oferecer uma ruptura, como indicado para a terceira etapa. A seleção e as buscas não foram criadas especificamente para este fim, mas podem ser uma alternativa na seleção de materiais literários de qualidade. As referências das leituras são alimentadas por professores pesquisadores de quatro grandes instituições de Ensino Superior. Mesmo com a facilidade de busca, é importante que o professor analise o texto literário e leia tudo o que for ser usado como material literário em sala de aula.

A terceira grande questão do método recepional é a aplicação que permite múltiplas interpretações do texto literário. Sendo assim, é muito significativo que o professor da turma aponte os limites da interpretação e que os apontamentos devem fazer referência ao texto lido e fundamentar-se nele. Evidentemente, em muitos momentos os estudantes podem compartilhar experiências pessoais que estejam relacionadas com o texto lido, mas a interpretação deve ter foco central no texto literário e partir dele para gerar as discussões. Assim como

outros textos que podem ser usados na primeira etapa. Por exemplo, se uma música é usada para atender a expectativa de interesse, a análise deve se limitar à música que está em pauta.

Apesar das ressalvas para a aplicação do método, ele é por si só revolucionário no ensino de literatura, por ser uma metodologia que direciona a atenção mais no aprendizado do estudante do que em informações da historicidade literária, como em muitos anos e ainda hoje pode ser percebido nas escolas de Educação Básica. A motivação leitora neste método incentiva o estudante a partir de seus próprios interesses. É, de fato, uma metodologia que respeita os interesses e oferece a ampliação que tanto é pedida para a aplicação em qualquer etapa da escolarização.

Com as vivências na pesquisa exploratória, percebe-se que a partir do método recepional também é possível aplicar o projeto da “Colmeia literária”, pois ambos tratam da análise minuciosa do texto literário e tem foco na interpretação e recepção estudantil.

As produções na colmeia podem ser uma evidência de contato com o texto literário, além de incentivar outros estudantes, por ser uma produção que pode ser exposta como uma motivação leitora.

A segunda proposta que poderia ser aplicada nas salas do Ensino Fundamental e Médio é o círculo de leituras de Rildo Cosson, assim como na proposta de partilha realizada pelo Ensino Fundamental I e de sua importância para construir leitores que de fato se relacionem com o texto literário, pensem sobre ele, tragam vivências e novas possibilidades de interpretação que, claro, não extrapolam o sentido do texto. Em sua obra “Como criar círculos de leitura em sala de aula” (2021, p. 20), Cosson aponta que “os modos como essa leitura pública ou esse compartilhamento de textos acontece na escola são variados e começam já na Educação Infantil”.

A ideia de Cosson acerca do círculo de leitura parte da premissa de que há uma relevância de construir sentido em conjunto a partir do texto literário, relevância essa que interessa muito para a motivação leitora dos estudantes, pensando em uma aproximação do texto com o estudante de forma mais delicada e menos individual e

solitária como se tem da ideia da leitura. O texto literário é criado a partir de vivências e reflexões pautadas pelo aspecto social, não há aprendizagem significativa se não convidamos o coletivo para discutir, debater, propor e levantar hipóteses.

Percebe-se que o objetivo da partilha no círculo de leitura é diferente do que a proposta da roda de leitura do Ensino Fundamental I, tanto por uma questão de complexidade da etapa escolar quanto das experiências vividas pelos estudantes do Ensino Médio que contribuem para uma discussão e apresentação de ideias mais elaboradas. A partilha, nesse sentido, é entendida como peça fundamental de um estudo minucioso e uma discussão com finalidade pedagógica, e não por fruição. E a partilha também não é usada com a finalidade de atender a nova demanda do Ensino Médio de restringir a obra para uma utilização no vestibular, seja nas questões ou como repertório para a redação. Nesse sentido, é a partilha como um diálogo entre leitores, autores, e texto literário.

Além disso, o círculo de leitura não atua apenas como mera motivação para a formação de

leitores, mas também do hábito e das estratégias para analisar uma leitura literária. Conforme o estudante trabalha entre pares para análise e interpretação do texto literário, a obra fica mais próxima de sua realidade e da própria atividade de leitura. O Ensino Médio frequentemente traz demandas de que as obras literárias têm uma linguagem diferente da sua e um tempo diferente do seu, portanto, há uma resistência significativa que visa manter esse afastamento de certa forma por não saber lidar, por medo, com a complexidade que a obra possa trazer. Entretanto, é nos pequenos encontros do círculo de leitura, lendo pequenas partes de uma obra maior que há possibilidade de não renunciar ao texto literário em sala de aula e trabalhá-lo de forma integral. Os encontros do grupo podem fazer com que se avance cada vez mais na interpretação da obra.

Evidentemente não se espera que os estudantes saiam da sala de aula amando literatura, mas é esperado que o texto literário possa tê-los incentivado a refletir sobre a sua realidade e que tenha, de fato, sensibilizado de alguma forma para que seja possível estabelecer relações com o texto. Acima de tudo, espera-se que o texto possa ser um disparador de discussões críticas, mesmo que o texto

literário não tenha sido escrito com essa finalidade, mas é um dever pedagógico possibilitar que a obra possa ser discutida, pensada, refletida e que se relacione com a realidade, independente do tempo histórico, pois é nessa relação que o estudante questiona e transforma o mundo ao seu redor. Cosson afirma que o círculo de leitura ao ser implementado pode envolver crianças do Ensino Infantil até os estudantes da Pós-graduação, os objetivos e intencionalidades é que variam de acordo com o público. Além disso, o círculo de leitura é uma proposta flexível para os professores, que podem adaptá-la de acordo com seus objetivos pedagógicos e realidade escolar.

As etapas fundamentais de um círculo de leitura que são apresentadas por Rildo Cosson (2021) são a modelagem, a prática e a avaliação. A modelagem consiste na explicação realizada pelo professor de como funciona um círculo de leitura ou o círculo de leitura como irá funcionar em sua sala de aula, pensando nas adaptações que podem ser feitas. A prática possui seis divisões: seleção das obras, formação dos grupos, cronograma, encontro inicial, encontros mediais e

encontro final. No que se refere à seleção de obras, Cosson (2021) aponta a importância de que os próprios estudantes possam trazer textos literários, mas que também podem ser levados pelo professor, desde que há um objetivo de leitura em comum entre todas as partes, não é indicado em hipótese alguma que a leitura se torne uma atividade obrigatória, pois isso afasta o estudante da obra e não o motiva a ler.

O teórico aponta ainda que o grupo deve focar mais em qualidade de leitura e sentido, que podem ser interpretados a partir de reflexões feitas e não em quantidade, como se a leitura fosse uma mera checagem em uma lista de tarefas. É importante que na prática o estudante possa realizar o close reading, que se trata de uma leitura minuciosa que estuda e analisa os elementos presentes no próprio texto. É muito relevante que o cronograma esteja estruturado em duas vias, um dos encontros em grupo com toda a turma para discussão e outra para a leitura dos grupos, pois se o estudante tiver um cronograma a seguir com etapas de leitura, ela será atenta e dedicada, principalmente se o cronograma é adaptado, pelo menos parcialmente, para que as leituras se realizem em espaço escolar, sem tantas distrações ou interrupções

No encontro inicial, é importante que os estudantes tenham de fato o contato material com o texto literário, independente do suporte de leitura. Os papéis de cada um dos grupos apontados por Cosson acaba por determinar qual será a única atividade daquele estudante, não permitindo, ainda antes da leitura, que outros aspectos sejam observados. Além disso, uma das funções é a do porta-voz, a prioridade do estudante não é expor a interpretação para os outros colegas, é fazer a leitura do texto. Uma prática que pode ser mais promissora é separar para todo o grupo qual aspecto da leitura deve ser observado, voltando o olhar do estudante para o texto literário. Por exemplo, um grupo deve observar a construção dos personagens, outro o espaço, como o tempo é abordado pelo texto, entre outras análises narrativas.

Nos encontros mediais, há uma estrutura de elementos que devem ser seguidos para a reunião com os outros estudantes, são eles: orientação, discussão, registro, organização e comentário.

A orientação se inicia com o professor realizando a abertura da reunião, retomando aspectos discutidos anteriormente e verbalizando os objetivos daquela leitura; na próxima etapa, é primordial que o professor foque o máximo possível nas falas dos estudantes, interferindo somente quando necessário nas falas de recepção ao texto literário, impressões e interpretações. Uma prática muito promissora das etapas é a do caminho da discussão a partir de um diário de leituras, pois faz com que a leitura seja significativa e particular para o estudante leitor, que é uma forma motivadora, pois convida o estudante a anotar suas próprias percepções da leitura, sem que a discussão da partilha seja deixada de lado. O diário será um norteador de discussões referente ao sentido da leitura. Em obras maiores pode ser feita capítulo a capítulo. As principais conclusões das discussões também devem entrar no diário de leitura, se o caminho que o professor escolher for esse.

O comentário é um momento muito importante do encontro medial, pois ele visa a verbalização dos progressos e barreiras para que cada vez mais o estudante entenda as potencialidades e os desafios da leitura e não esteja desmotivado ou

descontextualizado em relação à leitura. Uma adaptação que talvez seja muito eficaz em sala de aula no que se refere à motivação dos estudantes é não abrir mão da leitura dentro do próprio espaço escolar, quanto mais a linguagem for distante da realidade do aluno, como é o caso das obras canônicas, é importante que o estudante tenha a mediação do professor para interagir com o texto, vendo o professor não como uma enciclopédia viva, mas sim como agente questionador e provocador de interpretações percebidas dentro do próprio texto.

No encontro final, Cosson aponta três passos a serem seguidos, pensando em leituras diferentes para um mesmo grupo, entretanto, no contexto emergente de trabalhar literatura à medida que há a tentativa de aproximação e mediação entre leitura literária e estudante, é essencial que a mesma leitura seja feita por diferentes grupos, que é uma maneira de ampliar as discussões e trabalhar com diferentes interpretações. O encontro final nessa etapa serviria como uma devolutiva da leitura e apresentação de pontos de vista pensando em toda a obra que foi lida e as possíveis

demandas do que foi promissor ou não durante as reuniões. Ainda, é importante manter a autoavaliação e avaliação dos estudantes em relação à leitura, mas esse apontamento deve ser fundamentado. Outro ponto que pode ser adaptado é pensar em conjunto em uma linguagem artística que possa apresentar a obra para incentivar outros estudantes a ler, a produção artística da obra é uma prática apontada pela própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que pode ser motivadora de estudantes que participam ou não do círculo de leitura.

Percebe-se que as duas propostas trabalham a leitura literária de uma forma significativa, pois tem contato direto com o texto literário – o que é imprescindível. Quando o estudante parte do texto literário em si, criando sentidos, fazendo referências e apresentando possibilidades interpretativas, a obra passa a fazer parte de si e ele será capaz de se apropriar do texto produzindo sentido a partir de outras linguagens, no papel de leitor, fruidor e agente de estudo analítico do texto. É importante ressaltar que esta é uma das propostas da BNCC para trabalhar a literatura no Ensino Médio.

Ainda assim, quando as obras

literárias adentrarem o espaço escolar, o professor deve ter em mente que o seu principal objetivo é desenvolver o senso crítico dos estudantes, trazendo textos que atendam a essa necessidade de letrar-se criticamente a partir da literatura, seja ela os textos canônicos da literatura brasileira e portuguesa ou os textos literários da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea. Nunca se deve esquecer que o letramento crítico do estudante vai além de qualquer lista de vestibular ou do espaço-tempo que se tenha no ambiente escolar. O letramento literário permite a formação de um cidadão crítico que vai durar além do espaço escolar.

A prática de contato com o texto literário é muito utilizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que pode ser um grande indicativo da motivação leitora desses estudantes que estão engajados nessa etapa. O mesmo deve ser feito com os estudantes do Ensino Médio, o contato com o texto literário, os questionamentos, as interpretações percebidas pela análise do próprio texto. É uma prática que, infelizmente, tem se perdido durante a passagem das

etapas da escolarização e quanto menos contato o estudante tem com as obras, menos motivação há para a leitura. Porém, não basta simplesmente o acesso, é importante que o professor esteja bem formado para mediar a leitura desses estudantes mesmo no espaço-tempo escasso da sala de aula.

As leituras que são realizadas em casa são, de fato, difíceis para o estudante, principalmente porque a linguagem é muito distante da realidade dele e cabe ao professor mediar essa relação. Assim que o estudante tiver mais prática de leitura oferecida na escola, ela ultrapassará esse espaço e será cada vez mais um hábito para o estudante, seja em casa ou na escola. Para que a leitura se torne um hábito, é preciso pensar primeiro qual a mensagem que passamos para o estudante quando dizemos que não há tempo de ler na escola, por isso devem ler em casa, a prática verbaliza não intencionalmente que a leitura pode ficar em segundo plano ou que há atividades mais importantes para aquele momento, é o mesmo que o estudante irá reproduzir em casa.

Uma proposta que também é retirada da prática dos anos iniciais da leitura é uma produção

muito específica que tem motivado leitores a nível escolar, ou seja, extraclasse e momento de leitura. Os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental têm realizado um projeto de indicação literária que apresenta a leitura realizada a outros estudantes. A indicação é gravada e publicada no jornal da escola. Mesmo que não seja publicada em um jornal, é uma devolutiva muito motivadora dos estudantes que fizeram a leitura e de outros estudantes que podem vir a realizar essas leituras a partir da indicação de estudantes que possuem a mesma linguagem que eles. O fato de utilizar o meio digital como integrador da produção é um ponto de aproximação da realidade com a experiência da leitura, uma prática muito interessante que pode ser pensada muito para o Ensino Médio, diante da distância que é apontada dos textos literários, principalmente os canônicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se, portanto, que o espaço-tempo do currículo escolar dificulta que leituras literárias sejam realizadas na escola, também a demanda de conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa que acabam deixando a prática de leitura literária em segundo plano. Há um certo cuidado que deve ser tomado na seleção das leituras escolares, pois existe um objetivo pedagógico que não deve ser perdido, mesmo que o professor queira atender às expectativas de leitura que sejam confortáveis aos estudantes. A leitura literária no ambiente escolar deve ser sempre pautada no que pode proporcionar em termos de letramento crítico para a formação cidadã do estudante, que é um papel escolar importantíssimo. O principal objetivo desta pesquisa foi apresentar, em aspectos mais específicos, a perda de motivação leitora durante a passagem das etapas escolares. O ponto de partida da pesquisa exploratória foi a análise de dados da pesquisa realizada pelo Instituto Pró-livro em sua 5ª edição no ano de 2020.

A pesquisa exploratória realizada neste trabalho ampliou discussões acerca da realidade do ensino de literatura no ambiente escolar com

suas potencialidades e dificuldades. Algumas propostas já existentes na prática pedagógica de professores de língua portuguesa podem auxiliar muito na motivação dos estudantes com ou sem o hábito da leitura com o intuito de formar de forma significativa visando o letramento crítico. Além disso, muitas práticas do incentivo à leitura do Ensino Fundamental nos anos iniciais podem ser adaptadas para o Ensino Fundamental nos anos finais e o Ensino Médio, no último para diminuir a distância entre as obras canônicas e a realidade dos estudantes. Duas práticas apontadas foram a partilha de interpretações do texto a partir de questionamentos com a mediação do professor com a da leitura em conjunto no espaço escolar, apesar do espaço-tempo do currículo, também a produção midiática autoral de incentivo à leitura de outros estudantes do mesmo contexto escolar.

Nota-se a necessidade da pesquisa exploratória em outros contextos, como o da escola

pública, por exemplo, a fim de ampliar a discussão acerca da perda da motivação leitora durante a passagem das etapas escolares e propor práticas que possam talvez

reverter o processo a partir de práticas utilizadas nas etapas escolares iniciais da leitura e outros contextos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

CECHINEL, André. **Semiformação Literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC.** Educação & Realidade, v. 44, n. 4, p. e86216, 2019.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula.** São Paulo: Contexto, v. 20211, 2021.

COSTA, Ana Carolina Miguel. **O texto literário na sala de aula: estudo e prática de métodos de leitura do texto literário.** 2019.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola.** 2013.

DA SILVA, Marcela Verônica; DE ARAÚJO, Rita de Cássia Lamino. **A**

Estética da Recepção e sua aplicabilidade pelo Método Recepcional: uma apresentação de Machado de Assis. FronteiraZ. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária, n. 14, p. 111-122, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Editora Paz e terra, 1996.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil.** São Paulo, SP, 2020.

KOTHE, Ana Júlia; **A literatura, sala de aula e formação de leitores: o trabalho com a leitura de obras clássicas a serviço do letramento literário; in Mediação de leitura literária e formação de leitores: ensino fundamental II. 1. ed.** Jundiaí, SP: Paco e Littera, 2022. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 20 nov. 2024.

LÖSCH, Silmara; RAMBO, Carlos Alberto; FERREIRA, Jacques Lima. **A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, p. e023141-e023141, 2023.

NASCIMENTO, Débora Ventura Klayn. **Leitura literária na BNCC: Atividade estética como fruição. A BNCC e o ensino de línguas e literaturas,** p. 183-216, 2019.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Literatura para todos. Literatura e sociedade,** v. 11, n. 9, p. 16-29, 2006.

PISKE, Gabriela; DE AGUIAR NEITZEL, Adair. **Mediação de leitura do literário no Ensino Médio: a leitura como acontecimento.** Horizontes, v. 38, n. 1, p. e020047-e020047, 2020.

SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. **Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos.** Linguagens & Cidadania, v. 20, p. 01-17, 2018.

SESI-SP. **Currículo do SESI São Paulo. Linguagens, Ensino Fundamental e Ensino Médio.** São Paulo: SESI-SP Editora, 2024.

SESI-SP. **Língua Portuguesa : Ensino Médio : 3º ano / SESI-SP** editora. – 2. ed. – São Paulo : SESI-SP editora, 2024.

SOARES, Ludmila Louslene; DE OLIVEIRA SOUSA, Rosy-Mary Magalhães. **O Letramento literário na formação do leitor.** Educação e Cultura, v. 6, n. 2, p. 1-22, 2020.