

Redes sociais como instrumento para formação de leitores literários: Uma possibilidade?

Ana Paula Teixeira Porto¹

RESUMO

Sabemos que a formação de leitores é um processo que se inicia na infância, com os amigos e familiares de cada criança, e se desenvolve na escola, principal instituição para tornar a leitura um hábito e a partir dela formar cidadãos críticos. Também sabemos que nesse percurso há falhas que precisam ser superadas. No campo de atuação escolar, a leitura precisa ser otimizada com exploração de estratégias de leitura variadas que permitiram, pelo menos em parte, o maior ou menor sucesso de cada leitor. A partir dessas premissas, entendemos que a leitura de literatura é um ponto central para formar bons leitores e que ela precisa ser repensada para que as suas práticas sejam melhor associadas ao contexto escolar que vivenciamos atualmente. Nessa perspectiva, este trabalho busca apresentar reflexões sobre a formação de leitores literários na escola e o diálogo que se pode empreender entre ensino e tecnologias digitais. Para tanto, traz uma abordagem de como redes sociais podem ser otimizadas enquanto recurso de aprendizagem e ensino para motivação e leitura de contos brasileiros contemporâneos.

Palavras-chave: Leitura literária. Formação de leitores. Redes sociais.

Alguns nós sobre a leitura no Brasil

Já é sabido, há longa data, que as escolas brasileiras apresentam diversas dificuldades na formação de leitores, apesar de a leitura ser considerada um ponto-chave da formação do aluno na Educação Básica, especialmente a partir do Ensino Fundamental, conforme recomendado por documentos importantes como a LDBEN² e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. No entanto, as competências leitoras estão, em geral e especialmente as de alunos de escolas públicas, em nível aquém daquele que se considera ideal e comprovam um hábito não consolidado de leitura (tanto de livros em geral quanto os de literatura).

¹ Mestre e doutora em Letras. Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Práticas mediadoras de leitura”, certificado pelo CNPQ. Pesquisadora de narrativas brasileiras contemporâneas, de formação do leitor e de professores e de práticas mediadoras de leitura associadas à exploração de tecnologias digitais. anapaula@uri.edu.br

² De acordo com o inciso I do artigo 32 da LDBEN, a leitura é requisito obrigatório da formação do aluno a partir dos seis anos quando ingressa no Ensino fundamental, pois essa formação dar-se-á mediante “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”

Dados do dados de 2012 do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) assinalam que, dos 2,7 milhões de alunos de 15 anos avaliados no Brasil, 1,9 milhão demonstraram dificuldades em matemática básica, 1,4 milhão em leitura enquanto que 1,5 milhão apontaram deficiências em ciências. São constatações que atestam o quanto a leitura ainda é uma habilidade não desenvolvida de forma plenamente satisfatória no país.

O estudo ainda revela que as condições sociais dos estudantes também estão relacionadas ao desempenho nessas áreas do conhecimento. Segundo a pesquisa do PISA, o Brasil apresenta diferença de desempenho entre estudantes de classes sociais altas e baixas, assinalando que alunos da rede pública apresentam maiores dificuldades que os de escolas privadas.

O pouco apreço dado à leitura também pode ser observado pela pesquisa publicada em *Retratos da Leitura no Brasil 4* (2016), a qual objetiva identificar hábitos e motivações para a leitura, além quantificar quantos livros se lê ao ano por habitante e apontar o perfil do leitor e do não leitor de um modo geral. A pesquisa considera que leitor é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses. Dos 5012 entrevistados, de cinco anos ou mais e alfabetizados ou não, tem-se que a falta de tempo é a maior motivação para não se ler livro, inclusive para estudantes. O estudo revela que a leitura não é a atividade preferida nos momentos de lazer tanto para leitores quanto para não leitores, pois em primeiro lugar assistir à TV e depois escutar música são o que mais importa.

A pesquisa ainda mostra que a média de livros lidos por ano é de 4,96, um pouco a mais que o apontado em 2012 quando a média era de 4,7. Ao pensarmos nesses números, concluiremos com facilidade que se leem poucos livros no Brasil, pois a média é bastante baixa ainda mais se compararmos com outros países subdesenvolvidos como Argentina e Venezuela onde se lê bem mais que no Brasil.

As duas pesquisas, ambas de relevância reconhecida e métodos científicos para coleta de dados, mostram o que professores, durante as aulas nas escolas, observam: lê-se pouco e, quando se lê, lê com pouca propriedade especialmente quando os contextos socioculturais são inibidores de acesso a informações, conhecimentos, cultura, projetos de aspiração social. Uma dedução dessa realidade pode ser associada à composição sociofamiliar: em tese, quando pais e/responsáveis têm baixa escolaridade e pouca familiaridade com a leitura, os filhos – inclusive na condição de estudantes – tendem a reproduzir situação semelhante a que vivenciam em seu lócus de origem.

Uma outra constatação, que nos parece bastante óbvia, é a de que a escola, enquanto instituição responsável pela formação de leitores independentemente de onde vêm os alunos, está fracassando apesar de dispor de, pelo menos, 11 anos para alcançar a meta, somando-se os anos no Ensino Fundamental e Médio. Nesse contexto, é comum um estudante de Ensino Médio apresentar dificuldades de identificar o tema central e as ideias secundárias de um texto, uma habilidade fundamental de leitura. Quando o enfoque está relacionado à análise de ideias e apreciação crítica de textos, as dificuldades ainda são maiores.

Esse contexto é decorrente, em parte, pelo tardio acesso à alfabetização, pois se admite que a criança possa ser alfabetizada até o terceiro ano do Ensino Fundamental, diferentemente de países europeus onde as crianças começam a se alfabetizar cedo e têm oportunidade de desenvolver diversas competências ao longo de sua formação elementar. Ingleses e franceses, por exemplo, admitiriam que até os oito anos de idade uma criança tenha capacidade de ler textos escritos? Admitiriam que ler livros é menos interessante que assistir a TV? A resposta que nos parece evidente a essas questões assinala como a educação é vista em contextos diversos como o europeu e o latinoamericano.

Essa prerrogativa de que a leitura e a escrita podem ser feitas até o terceiro ano do Ensino Fundamental atesta um dado importante que se soma a outras pré-concepções inerentes a nossos processos educacionais. A primeira: a leitura não é uma atividade a ser privilegiada de fato na prática mesmo que se dissemine um discurso legal – como os apresentados na LDBEN e nos PCNs – que a reforce e assinale como eixo básico da composição curricular. A segunda: saber ler está atrelado a condições sociais e possibilidades de ascender. Quanto mais se lê bem e com criticidade, maiores serão as chances de um desenvolvimento promissor do sujeito, inclusive social, o que daria condições de questionamentos e repulsas a muitas ações, projetos, imposições e políticas.

Ainda observamos que a deficiência em ler é consequência da fragilidade dos processos de leitura que historicamente vêm sendo explorados nas instituições educacionais. E nesse contexto, vários fatores explicam por que há falhas. Um deles está ligado às bibliotecas escolares. Uma pesquisa coordenada pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, feita com estudantes brasileiros e publicada em 2011 no livro *Avaliação de bibliotecas escolares no Brasil*, mostra que se tem uma concepção limitada da funcionalidade da biblioteca, entendida enquanto repositório de referências em vez de ser compreendida também como espaço qualificado para promoção de leitura. Segundo o estudo,

Frequentemente, quando entrevistados se referiam à biblioteca, percebia-se que expressavam a ideia de “depósito de livros para empréstimo”, de espaço físico para a leitura, de local de “pesquisas” solicitadas pelos professores como tarefas escolares e, até mesmo, de lugar de castigo. (MEC, 2011, p. 45)

A precariedade de acervo de leitura em bibliotecas, as instalações físicas, a gestão desses espaços, bem como a funcionalidade enquanto instituição promotora de leitura e não apenas como depositário de obras, são indicadores importantes para se pensar em possibilidades que as bibliotecas podem trazer para desenvolvimento da habilidade de leitura.

O pouco tempo destinado à formação do leitor e à reflexão teórico-prática que se faz em cursos de formação docente também reflete no trabalho que os profissionais realizam em escolas. Quantos cursos de licenciatura têm pelo menos uma disciplina voltada a esse enfoque? Quantos professores são diplomados sem conhecer o conceito de leitura, sem saber como ela se desenvolve, sem saber que competências de leitura devem ser exploradas em cada ano da Educação Básica? Mesmo em cursos de Letras, nos quais a leitura deve ser um dos enfoques centrais de formação dos docentes, já que os habilita a formar professores de línguas e literaturas, não são frequentes essas abordagens.

O fato de haver muitos professores não leitores, como apontado na pesquisa de *Retratos da Leitura no Brasil 4* (2016), também pode explicar parcialmente o insucesso dos estudantes na leitura. Professores que não leem têm maiores dificuldades em valorizar a leitura e em promovê-la com entusiasmo, despertando nos alunos o prazer da leitura. Essa possibilidade de alinha a de práticas mediadoras de leitura, compreendidas como as metodologias de trabalho com a leitura nas escolas.

Essa perspectiva é ratificada por Failla (2012) ao se referir aos dados de *Retratos de Leitura no Brasil*, ainda de 2012, que apontam que os professores entrevistados não demonstram um pareço à leitura. Segundo ela, embora os dados não sejam generalizantes em razão da pequena amostra de professores entrevistados, os dados rompem com a expectativa de que os professores seriam parte da população que mais aprecia a leitura e mostram um dado nefasto de nosso processo educacional: professores sem condições de indicar leituras e estimular essa hábito. Para a autora, em entrevista concedida a Amanda Polato,

Se o professor não é um leitor, não consegue transmitir esse prazer pela leitura e conquistar os alunos. Não tem repertório para indicar. Quando você tem uma conexão com os livros, consegue despertar emoções no outro. O bom leitor interpreta, fala sobre os personagens, cita frases e faz quase um

marketing dos livros. Se o professor for um bom “marketeiro” dos livros, ele consegue atrair o interesse dos alunos. (FAILLA, 2014)

Em referência à leitura que os docentes realizam, em outro artigo escrito em conjunto com Luana Porto, salientamos a necessidade de os professores serem leitores:

Deveria, então, ser alterada a ótica dessa formação e o professor ser formado primeiramente para ser um leitor e depois para ser um mediador de leitura na escola. Além disso, deveriam ser implantadas políticas de leitura em todos os cursos de formação de professores para que todos, independentemente e sua área de atuação, tivessem possibilidades de se tornarem leitores. (PORTO; PORTO, 2015, p. 7)

As práticas mediadoras de leitura estão focadas no “ler bem”, no questionar-se sobre o que se lê, no pensar sobre que se lê, e podem atender a diversos objetivos, como assinala Demo ao dizer que

Leitura bem feita é formativa, no sentido de que reestrutura idéias e expectativas, reformula horizontes. Nem toda leitura precisa ser assim tão séria, mas toda leitura bem feita ocorre sob o signo do questionamento, porque, quem não sabe pensar, acredita no que pensa. Mas, quem sabe pensar, questiona o que pensa. (2006, p. 27)

Os nós na leitura de literatura

Quando se pensa nos leitores de literatura, o quadro agrava-se. Além de a leitura literária não ser a preferida, disputando atenção com outros gêneros como as histórias em quadrinhos e os textos jornalísticos, é possível detectar a gradativa perda de atenção dada ao texto literário pelas orientações legais, incluindo a LDB que sequer contempla o termo “literatura”. O ENEM, outro indicativo balizador da inserção de literatura na escola, também dá continuidade ao processo de apagamento da importância dos textos literários como objetos de leitura necessários à formação do aluno. Essa é uma conclusão possível quanto a provas desse exame porque há presença cada vez menor de questões que tenham a literatura como uma referência.

Ainda quanto à atenção dispensada por alunos à leitura de um modo geral, constata-se que ela, quando realizada, é muito praticada através da internet, com leitura de textos publicados em revistas e jornais digitais, blogs, redes sociais, etc. Tem-se uma multiplicidade de plataformas digitais à disposição do público leitor, nas quais se incluem sites especializados na publicação de textos literários como: *Releituras* e o blog *Escritoras Suicidas*.

Apesar da fertilidade de meios de acesso ao texto literário, observa-se o prestígio da literatura ainda é um desafio entre os estudantes, que cada vez estão mais conectados à internet e os atrativos que ela oferece. constatam-se a ascensão de dispositivos móveis, cada vez mais acessíveis à população, o contato cada vez mais efetivo do homem com as tecnologias de rede (TR) e mais diretamente um aumento singular da imersão dos sujeitos nas redes sociais: “O uso das redes sociais tem se intensificado, pois cresce a cada dia o número de usuários que querem estar conectados e gostam de compartilhar todo tipo de informações e materiais digitais.” (ALLEGRETTI et al, 2012, p. 59).

No entanto, isso não se traduz no uso dessas ferramentas para ampliação da competência leitora que, independente da ampliação de possibilidade de acesso a textos (literários e não literários), continua sendo uma meta a ser alcançada nas escolas. Diante disso, alguns questionamentos parecem ser pertinentes. Como será possível qualificar o processo formativo de leitores, utilizando-se de recursos que para eles constituem instrumentos da prática cotidiana? Em que sentido pode ser possível explorar as redes sociais como ferramentas para formação de leitores? Questões como essas são as motivações para a reflexão contemplada neste ensaio, que objetiva apresentar uma proposição de uso da rede social Facebook como um instrumento pertinente à formação do leitor.

Redes sociais e leitura na escola: uma articulação possível?

Em um contexto em que as escolas recebem alunos “nativos digitais”, familiarizados com a cibercultura e usuários assíduos e proficientes de tecnologias da informação e comunicação (TICs), existe a necessidade de as aulas e profissionais, especialmente os professores, dominarem e explorarem TICs como ferramentas para qualificação do processo de ensino-aprendizagem, utilizando-as para atrair os discentes e tornar as práticas educativas mais coerentes com o contexto. Este é o enfoque de nossa discussão nesta parte do artigo.

Parece ser relevante considerar um fator: a presença de um novo perfil discente com o qual as escolas e suas práticas precisam se identificar – os alunos nativos digitais, que compõem uma clientela formada por estudantes conectados, que têm familiaridade com dispositivos tecnológicos e que apresentam novas possibilidades de aprendizagem. Prenski (2001) caracterizou a geração de nativos digitais como a de estudantes que apresentam mudanças de comportamento devido à era das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TDIC) e que pensam e aprendem de modo diferente do de seus pais e professores. São sujeitos que nasceram na era digital, interagindo com as tecnologias, usando

computadores, videogames, players de música, câmeras de vídeo e celulares, além de outros brinquedos e ferramentas da era digital (PRENSKY, 2001, p. 1).

Nesse universo tecnológico digital, as redes sociais estão incluídas. Elas podem ser concebidas como uma série de participantes autônomos que unem recursos e ideias em torno de interesses comuns, independente de proximidade geográfica ou filiações institucionais, conforme explica Pierre Levy (1999, apud SOUZA & BORGES, 2009). Nessa perspectiva, constituem espaços para interação e compartilhamento de informações na rede, podendo haver uma maior facilidade de publicação, menor rigor lingüístico e amplo número de participantes que têm o mesmo poder de comunicação. É nessa perspectiva que Recuero (2009, p. 24) define rede social como

uma metáfora para observar os padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores. A abordagem de rede tem, assim, seu foco na estrutura social, onde não é possível isolar os atores sociais e nem suas conexões.

No acesso às redes sociais, os atores que nela atuam são muito importantes porque, como explica Recuero (2009), atuam de forma a moldar as estruturas sociais, através da interação e da constituição de laços sociais. Aqui há um ponto muito importante do processo: a interação. Esta está intimamente relacionada ao modo como os atores atuam nas redes e faz concluir que o diálogo pode ser produtivo à medida que o que é postado por um passa a ser bem compreendido pelo outro. Nesse sentido, Recuero (2009) assinala que a ação de um ator social, ou seja, aquele que está na rede, depende da percepção daquilo que o outro está dizendo.

Relacionando essas considerações à possibilidade de uso das redes sociais como instrumento para a formação de leitores, duas ponderações são muito importantes. A primeira é de que alunos e professores, atores na rede, devem interagir com o objetivo também de construir laços, pois estes são fundamentais para que, durante o processo de interação na rede, acompanhem e participem das atividades propostas. Outro ponto está relacionado ao cuidado com o que se posta, já que, se houver uma má compreensão, há chances de a interação ser deslocada para caminhos não almejados. Isso quer dizer que, para o professor que mediará as atividades de leitura literária, há necessidade de uma atenção especial ao que é publicado para que os alunos entendam de forma adequada.

Além disso, quando se usam as redes sociais, mesmo que não seja para fins educacionais como propomos aqui, é preciso considerar alguns valores que essas redes

trazem. Segundo Recuero (2009), visibilidade, reputação, popularidade e autoridade são esses valores. A visibilidade relaciona-se ao resultado da presença e da participação dos autores nas redes sociais, originando outros valores; já a reputação está pautada em impressões construídas pelos usuários das redes sociais de determinado autor, embasadas nas informações fornecidas por ele; a reputação gera um relacionamento de confiança ou não, é uma percepção qualitativa, que é relacionada a outros valores agregados; a popularidade é percebida pela audiência de determinado autor, como o número de visualizações e/ou a quantidade de comentários; e a autoridade está ligada à reputação, é a influência que determinado autor possui em relação à sua rede.

Tais valores agregados à interação de atores nas redes sociais mostram o quanto é preciso ser cuidadoso com o que se apresenta nas interações nas redes e comprovam que, quando usada em prol de atividades escolares, o planejamento do professor é uma tarefa essencial que requer cuidado e reflexão. Apesar de possíveis dificuldades que isso possa inicialmente trazer, acreditamos na relevância de uso das redes sociais como instrumentos de aprendizagem e ensino.

Acreditamos que a leitura na escola deve vir pautada em práticas que se integram a leitura à realidade, o que também sinaliza para importância de trazer textos de autores jovens e não de apenas de autores clássicos, consagrados pela crítica acadêmica. Ainda salientamos que, nesse processo, a exploração de objetos educacionais digitais (OED), definidos por Tarouco (2003, p. 2) como

qualquer recurso, suplementar ao processo de aprendizagem, que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem. O termo objeto educacional (*learning object*) geralmente aplica-se a materiais educacionais projetados e construídos em pequenos conjuntos com vistas a maximizar as situações de aprendizagem onde o recurso pode ser utilizado.

No rol de OEDs, podemos incluir as redes sociais, que devem fazer parte do cotidiano formativo do aluno, pois a escola e o ensino que oferece não devem estar alicerçados em modelos educacionais antigos que não dão conta da realidade que se tem atualmente e que desconsideram a presença cada vez mais significativa de tecnologias diversas no cotidiano dos brasileiros. Reforçamos essa perspectiva ao pontuar que

a exploração das possibilidades de interação entre literatura, mídias e artes, através de objetos de aprendizagem, pode se constituir como um interessante caminho na busca pelo desenvolvimento do hábito e da habilidade da leitura (MELO; BERTAGNOLLI, 2012, p. 4).

Se a formação de leitores requer outras possibilidades de exploração, apresentamos uma alternativa: a mediação de leitora através do Facebook, uma das redes sociais mais populares e de fácil acesso a que estudantes brasileiros têm acesso.

Quando pensamos nesse universo que limita a presença da literatura nas escolas e, conseqüentemente, minimiza a formação do leitor, como destacado nas seções anteriores, logo remetemos à necessidade de pensar em outras opções de inserção da leitura de literatura no espaço escolar. Então surge a possibilidade de exploração das mídias sociais como ferramentas adequadas ao processo de formar leitores, o que possibilita uma aproximação do mundo real da maioria dos alunos ao mundo da escola e do processo formativo desses alunos.

Entendemos, nessa perspectiva, que a leitura para alunos digitais pode ser melhor associada quando se promove uma maior interação com as tecnologias de rede, nas quais se incluem as mídias sociais. Isso se justifica porque

Em nossa sociedade, cada vez mais os nativos digitais buscam construir seu conhecimento a partir das interações realizadas. Dente as possibilidade de interação aquelas que ocorrem em meios digitais crescem a cada dia em virtude da grande utilização das TR. Em relação a esse fato, ganham força as ideias sobre o processo de aprendizagem propostas por Siemens, visto que a aprendizagem se constrói por meio das trocas e da diversidade de opiniões, as quais são realizadas por meio das conexões com nós especializados ou com as mais variadas fontes de informação. (SOTILLE; TEIXEIRA, 2012, p. 2-3)

As trocas e a o uso de diferentes formas de informação viabilizadas pelas mídias sociais fazem parte da proposta de formação de leitor de literatura, a qual elege o Facebook como ferramenta tecnológica da rede para esse processo. Compartilhamos a ideia de que o Facebook traz algumas possibilidades, como: “facilidade de conversação, auxílio na diminuição das relações hierárquicas de poder entre professor e alunos, melhora do nível de relacionamento, suporte à interação entre alunos, rompendo com o discurso limitado tipo aluno-professor” (ALLEGRETTI et al, 2012, p. 54). Tais traços ajustam-se ao trabalho com a leitura de literatura, uma vez que possibilitam um ponto central: o contato direto com o aluno com o texto literário e a interação prazerosa com este, além de propiciar um diálogo conversacional sobre o texto lido.

O Facebook então é visto como dispositivo tecnológico de fácil acesso que viabiliza a conexão do ensino escolar ao universo tecnológico do qual o aluno faz parte. É, nessa

perspectiva, lembrado com uma possibilidade de promover a leitura e a discussão sobre ela a partir de provocações constantes expostas pelo professor em posts específicos e previamente planejados com o objetivo de despertar o interesse do aluno pela literatura, suscitando um debate crítico sobre um conto.

Considerando esses pressupostos, que reflexões podemos construir acerca de do uso do Facebook para a formação de leitores de literatura brasileira, tomando-se como referência o Ensino Médio? A fim de elucidarmos essas discussões, apresentamos uma possibilidade do uso da rede social Facebook, levando em conta que alguns fatores relacionados à interação: o sujeitos atores (professor e alunos), o texto e a ferramenta (rede social Facebook). O primeiro deles diz respeito aos alunos. Estes devem ser entendidos como sujeitos do processo de leitura literária, cabendo a eles a construção de conhecimentos sobre o objeto de discussão e leitura. Nessa perspectiva, não se valoriza a explanação docente sobre o objeto de leitura nem a ideia de que apenas a leitura do professor é possível ou correta para o texto lido, aceitando-se possibilidades de leitura variadas desde que permitidas pelo texto literário;

O professor atua como mediador de leitura, motivando o aluno à leitura integral do texto literário, à interação com o texto e ao estabelecimento de correlações com outros textos (literários ou não) e, assim, despertando o gosto pela leitura e a leitura crítica; essa perspectiva está baseada em Kleiman (2002, p. 25), que acentua que o professor deve procurar meios para interessar o aluno na leitura de livros e que nesse processo uma medida adequada é a de tornar “a atividade de leitura o mais atraente possível”. Ao professor cabe então motivar, a partir de provocações, questionamentos o interesse do aluno pelo objeto de leitura e pelo que esta pode proporcionar;

O texto deve ser objeto central da discussão a partir do qual todas as discussões são promovidas e intensificadas à medida que o processo de leitura avança; então, a leitura integral torna-se necessária (sem privilegiar apenas fragmentos) e a literatura como referência central de leitura. Nesse contexto, é importante destacarmos que a escolha de textos m deve ser observada com atenção: textos curtos e de temática que interesse aos alunos e que proporcionem reflexões pertinentes para desenvolver a criticidade.

O Facebook é a ferramenta usada para discussão do texto e, portanto, meio de interação do professor com os alunos e destes com o texto literário; além disso, é recurso que aproxima o cotidiano do aluno ao cotidiano de aprendizagem, trazendo outras possibilidades de aprendizagem e ensino. Em outras palavras, vemos o Facebook “como espaço coletivo e

colaborativo para a comunicação, troca de informação, aprofundamento de um determinado tema, pesquisa” (ALLEGRETTI et al, 2012, p. 55).

Nessa proposição de prática de mediação de leitura, professor e alunos devem ter conta no Facebook. Então, entendemos que essa atividade deve ser direcionada a alunos que estão no Ensino Médio, já que menores de 12 anos não podem ter conta nessa rede. Além disso, a proposição de mediação nas redes sociais também requer um perfil de alunos que tenha certa maturidade e experiência no uso de tecnologias digitais e interação na web, o que provavelmente é mais comum entre alunos que já estão nessa etapa final de formação na Educação Básica.

O professor deve criar um grupo fechado no Facebook, no qual as pessoas veem o grupo e os seus participantes, mas só os membros do grupo veem as publicações. Como se trata da exploração dessa rede como ferramenta de aprendizagem, esse grupo deve integrar apenas o professor (administrador do grupo) e os alunos da turma que, mediados pelo professor, devem participar de forma colaborativa na leitura proposta, seguindo as proposições docentes. Nesse sentido, antes do início dessa mediação de leitura, os alunos devem estar cientes de que a proposta está baseada na leitura e, portanto, segue um roteiro, e que o Face é um recurso tecnológico usado para este fim.

Sugerimos a abordagem do gênero conto da literatura brasileira do século XXI, especificamente o conto “Varandas de Eva”, de Milton Hatoum, o qual foi publicado na coletânea *A cidade ilhada*, de 2009. A antologia é composta por quatorze contos que narram experiências de sujeitos que trazem suas memórias de vida do espaço ficcional de cidades diversas, sendo Manaus a referência marcante. Salientamos que a escolha do autor está atrelada ao estilo, à linguagem, à qualidade estética e a reflexões que a obra de Milton Hatoum apresenta, além de ele ser considerado um dos autores mais importantes na contemporaneidade.

“Varandas de Eva” é um dos primeiros contos do livro de Hatoum, os quais se caracterizam por trazerem memórias de personagens que vivem em Manaus, como explica Ceccarello (2009, p. 484):

Nos primeiros há uma espécie de descoberta da vida, um desabrochar da inocência e das venturas e desventuras da adolescência que, no decorrer do tempo, restringem-se somente à memória. Ainda aqui, Manaus se afigura como uma “trilha de folhas úmidas” (HATOUM, 2009, p.11),

No breve conto, o personagem central relembra experiências de sua infância, especialmente aquela que, na fase adulta, trará respostas surpreendentes sobre um acontecimento do seu passado. Ele, quando jovem, tinha vários amigos, entre os quais Tarso, com os quais fazia brincadeiras, relacionava-se, divertia-se. Em um desses momentos, com a ajuda de um tio, todos eles foram motivados a ir ao um lugar que só “os maiores” poderiam ir: um prostíbulo. Ao chegar ao local, o narrador e seus amigos entraram e se encantaram com as diversões ofertadas, porém Tarso foi o único a não entrar porque, na chegada, fugiu correndo, sem explicar por quê. Essa razão, apenas anos mais tarde foi compreendida pelo narrador que, adulto vê um mulher chamar Tarso de filho. Essa mãe era a mulher com que o narrador se divertiu no bordel.

A partir dessa pequena exposição sobre o objeto-chave da proposição, retomamos a prática mediadora de leitura, que é alicerçada em quatro momentos específicos: Motivação para leitura; Leitura do conto por partes; Interação do aluno com o texto; Produção textual. Para cada um desses momentos, estão previstos alguns objetivos claros que se pautam em estratégias de leitura sugeridas por Isabel Solé (2009) e nas referências já citadas sobre uso das tecnologias enquanto instrumentos para o ensino. Na tentativa de melhor elucidar a proposta, apresentamos um quadro a seguir que permite uma visualização dessa sequência.

QUADRO 1 – Sequência da prática mediadora de leitura

Sequenciação	Objetivos
<p>Motivação para leitura (antes de passar à etapa de leitura propriamente dita)</p>	<p>Motivar os alunos à realização de leitura e ao uso do Facebook como instrumento de interação; Fazer possíveis previsões sobre a leitura do conto; Mobilizar conhecimentos prévios dos alunos para formulação de hipóteses sobre o texto literário.</p>
<p>Leitura do conto por partes (durante a leitura do conto)</p>	<p>Promover a leitura integral do texto literário; Confirmar ou refutar as hipóteses previamente feitas quanto ao conto literário; Refletir sobre excertos selecionados do conto; Abordar os elementos da narrativa.</p>
<p>Interação do aluno com o texto</p>	<p>Promover reflexão crítica sobre o conto, ressaltando</p>

(durante a leitura do conto)	a forma e o conteúdo apresentados e identificando as ideias centrais da narrativa; Cotejar o conto com o contexto dos estudantes de forma a possibilitar uma aproximação entre ficção e realidade; Ampliar a reflexão sobre o conto.
Produção textual (após a leitura do conto)	Realizar uma produção textual a partir da leitura do conto com objetivo de ampliar a reflexão sobre o tema-chave do conto

No início da prática, depois de todos estarem cientes do uso da rede social, os alunos, via Facebook, devem ser motivados à leitura literária pelo professor. Este deve apresentar provocações que instiguem a curiosidade dos alunos, postando mensagem no grupo com perguntas como estas: considerando que o conto é intitulado “Varandas de Eva”, que história será narrada? Que expectativas vocês têm em relação ao conto? A que ideias e conceitos remete o nome Eva? Será que a personagem central se chama Eva? Quem deve contar essa história?

Nessa etapa inicial, o professor também deve acionar o conhecimento prévio dos alunos acerca do escritor e da obra na qual o conto está publicado. Pode fazer isso perguntando: o que vocês sabem sobre o autor do conto? Já leram outros textos dele? Sabem sobre os temas que Milton Hatoum aborda? Nesse processo, o professor pode propor um desafio aos alunos: cada um deve fazer uma rápida pesquisa na web sobre quem é o autor; a partir disso, postar uma frase objetiva que o caracterize enquanto autor e profissional. A provocação está também no tempo para a atividade, que deve ser curto, e no fato de que cada aluno deve postar algo diferente do que o colega postou, não pode ser informação repetida.

Esse trabalho inicial, antes da leitura do conto em si, serve para inserir os alunos no contexto da leitura, incitando-os a interagirem na rede social e ainda os instigando a fazer pesquisa na web, compartilhando suas descobertas no grupo de atores. O professor, assim, não contextualiza obra e autor, pois essa tarefa deve ser atendida pelos alunos em processo claro de interação com os recursos tecnológicos e com os colegas. Deve ser esclarecido aos alunos que as postagens não podem ser repetidas nem copiadas da internet, ou seja, deve estimular a pesquisa e a formulação de posts objetivos que contextualizem o autor do conto a ser lido.

A partir das postagens do aluno, o professor deve comentar, complementando dados e estimulando a leitura do conto, que é a segunda fase da prática. Esta se inicia com o professor postando um bloco do conto (um fragmento inicial) que suscitará as primeiras discussões sobre a narrativa. Sugerimos que sejam colocados os três primeiros parágrafos do conto com a qual o professor deve solicitar a identificação da temática do texto e a caracterização do narrador.

Para identificação da temática da narrativa, o professor pode indagar sobre o significado denotativo e conotativo de expressões trazidas pelo narrador, como “varandas de Eva”, “balneário lindo, e cheio de moças lindas” e “as mulheres não gostam de fedelhos”. Essa composição no cenário é importante para criar uma atmosfera que será desdobrada no decorrer da narrativa.

Quanto à identificação do narrador, alguns traços são importantes nesse momento inicial de leitura, como a possível idade dele, de qual época é a história que ele narra, que impressões ele possivelmente tem da época reproduzida no enredo. Além disso, também é interessante perguntar se a narração ocorre em primeira pessoa, com o narrador participando da história que conta, ou em terceira pessoa, já que a personalidade do texto pode ser uma possibilidade de se pensar em como a forma que se narra pode intervir na narrativa.

Em seguida, o professor, como mediador da discussão, deve estimular a reflexão sobre o diálogo que o contexto estabelece com o contexto brasileiro atual com o objetivo de incitar os alunos a fazerem previsões de leitura, associando o que leem ao que observam em sua própria realidade. É importante que o professor incite todos a participarem das discussões sem privilegiar algumas vozes apenas.

Nessa etapa de leitura inicial do conto, depois de haver uma definição do tema central da narrativa, é pertinente dividir os alunos em pequenos grupos para que estes postem links de outros textos que tenha temática afim ao do conto. O docente pode explicar que os alunos devem buscar referências a textos não literários que abordem o tema do conto. A partir disso, promover um diálogo entre semelhanças e diferenças na forma de construção entre o conto de Milton Hatoum e os textos indicados pelos alunos. Esse processo exige do aluno leitura atenta a primeira parte do conto e correlação do conto com outros objetos. Nesse processo, o professor pode sinalizar, a partir dos *posts* discentes, traços importantes para leitura do conto, como a questão da linguagem e do ponto de vista do texto literário, mas sem apresentar a leitura “pronta”.

Em seguida, a interação do aluno com o texto se acentua. O professor deve postar as demais partes do conto literário, sempre fazendo questões aos alunos e estimulando que estes também façam perguntas sobre o texto. Esse processo, na nossa proposta, deve acontecer até os últimos parágrafos antes de o narrador esclarecer o desfecho (a parte em que os leitores descobrem por que Tarso não entrou no bordel). Sugerimos que a leitura cesse quando se tem o seguinte parágrafo “E o Tarso?”, pois os parágrafos finais trazem respostas para perguntas iniciais do narrador.

Nessa fase, a discussão deve ser aprofundada, procurando compreender a estética do texto e os recursos de linguagem explorados, bem como o enfoque proposto pelo conto ao apresentar uma leitura da sociedade brasileira. Como sugestões, apresentamos algumas possibilidades de questionamentos: como a narração em primeira pessoa promove uma aproximação do leitor com o enredo? A narrativa ocorre de forma linear? Caracteriza-se por ser uma composição de memórias do narrador? Quem é esse narrador? Por que ele busca resgatar suas lembranças? Como ele faz isso? Essas lembranças são narradas a partir de que olhar? Como a descrição do espaço contribui para essa composição?

Ainda nesse processo, os alunos devem ser motivados a estabelecer conexões entre o texto lido e outros textos literários que tenham temática afim. Deve-se estimular que os alunos pensem em outras narrativas fundamentadas pelas lembranças de narrador e, partir disso, construir leituras comparativas. Pode ser proposto um diálogo entre o conto com outros da literatura brasileira do século XXI. O docente pode perguntar sobre textos anteriormente trabalhados com os alunos para que eles tenham maior facilidade inicial de estabelecer essas comparações.

Com base nessa discussão sobre o conto e os elos que podem ser estabelecidos entre este e outros textos, chega-se à proposição de leitura dos parágrafos finais do conto. Nesse momento, um diálogo pode ser feito acerca das possibilidades de leitura (hipóteses) formuladas antes de todos os alunos lerem integralmente a narrativa, ou seja, é preciso retomar a primeira parte da sequência que apresentamos. Assim, sugerimos que, depois das discussões na rede social, os alunos, em grupos, devem ser desafiados a reescrever o enredo do conto de Milton Hatoum, alterando-se o ponto de vista. Este pode remeter ao ponto de vista de Tarso, da mãe desse rapaz ou até mesmo de um figura emblemática da sociedade.

Por que propomos essa atividade de produção textual, marcando a quarta e última fase de nosso roteiro? Justamente para oportunizar uma maior interação entre o conto e a

realidade social de forma a estimular que, através da leitura literária, o aluno tente se colocar no lugar de um outro, que possam imaginar uma história a partir de um outro olhar. É uma possibilidade de dar maior significado à leitura enquanto atividade que por si só tem um valor expressivo e que possibilita ao leitor construir novas possibilidades de entender o mundo.

Essa produção precisa ser orientada com regras claras para mediação da atividade. Entendemos que deve ser objetiva, com até quatro páginas, em linguagem que adéque ao objetivo do conto e ao estilo do novo autor. O conto do grupo deve conter um título que remeta de forma intertextual ao título do conto de Milton Hatoum e incite uma nova visão sobre o tema do texto original. Cada grupo deve trabalhar de forma colaborativa ao construir o conto. Depois de construídos os contos, cada grupo deve postar o seu. A partir disso, uma discussão deve ser promovida, visando ao debate sobre diferentes perspectivas de leitura da sociedade brasileira apresentadas nos novos contos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa prática mediadora de leitura, entendemos que a interatividade do aluno com o texto é promovida, uma vez que o ponto central do onde surgem as reflexões é o conto de Milton Hatoum. Essa perspectiva, ao mesmo tempo em que garante uma leitura mais atenta e aprofundada ao objeto literário, apresenta possibilidades de associação do texto literário com outros condicionamentos, como o de pensar na temática do conto e associá-la a contextos próximos da vida dos estudantes.

Ainda quanto à interatividade, destacamos que ela se dá em um plano que envolve os atores (professor e alunos), texto e ferramenta tecnológica digital. Por si só, esse formato extrapola os moldes tradicionais de leitura literária na escola. Não se concentra a atenção do aluno em um texto literário seguindo de um questionário tradicional de perguntas. Pelo contrário, estimulam-se desde o conhecimento prévio do aluno até a reflexão entre literatura e vida social.

Sobre a interatividade que essa prática traz, pontuamos a importância da rede social Facebook que traz outros formatos para discussão on line, assíncrona ou não, ampliando as possibilidades de uso do recurso e de aprendizagem. Além disso, essa rede social traz um importante recurso tecnológico associa-se a um fator importante: “a mobilidade, tanto no

sentido de portabilidade, quanto de acesso à informação e principalmente a mobilidade de pessoas mudam a relação entre a informação e o mundo. (...) Agora a informação pode estar nos lugares e nosso corpo agir como browser” (SANTAELLA, 2010, p.35).

Ainda nesse sentido a leitura integral do texto, sem privilegiar um ou outro fragmento, possibilita maior diálogo e interatividade. As opções diversificadas de acesso e a valorização de uma obra recente da literatura brasileira também aparecem como potencialidades dessa mediação. Não é comum encontrarmos possibilidades práticas de exploração de contos publicados recentemente em manuais didáticos, por exemplo, pois a maioria das abordagens de literatura encontradas nessas fontes restringe-se ao século XX.

Ainda é possível apontar nessa proposta de mediação a fuga de perspectivas tradicionais: não se tem uma lista de exercícios objetivos como aqueles voltados para vestibular ou ENEM; não se busca a classificação do conto a uma escola literária; não se privilegia a leitura do conto para estudo da língua, por exemplo, ou seja, não se explora o uso utilitário da literatura.

Há ainda nessa proposta um esforço de variar as atividades que fomentam a leitura do conto e a interação do aluno com a literatura a partir de um enfoque que visa à discussão dos significados do conto, da estrutura deste, do diálogo do conto com a sociedade brasileira atual. Mas é preciso observar que, para Kleiman (2002, p. 26) nem todas as atividades, mesmo que diversificadas e focadas na participação do aluno, são capazes de formar leitores e acarretar uma aprendizagem significativa, pois

Somente quando se ensina o aluno a perceber esse objeto que é o texto em toda sua beleza e complexidade, isto é, como ele está estruturado, como ele produz sentidos, quantos significados podem se aí sucessivamente revelados, ou seja, somente quando são mostrados ao aluno modos de se envolver com esse objeto, mobilizando os seus saberes, memórias, sentimentos para assim, compreendê-lo, há ensino de leitura.

Entendemos que o envolvimento do aluno com o texto, conforme proposto, explora de fato o ensino de leitura, no caso a literária, oportunizando o prazer de ler. É preciso pontuar ainda que essa proposta prática de mediação de leitura literária será produtiva caso também sejam observadas algumas premissas. Entre estas, salientamos o estímulo ao prazer da leitura do texto literário, com oportunidade de conhecer escritores da atualidade, e não ênfase na leitura literária como atividade enfadonha e obrigatória.

A análise dos aspectos estruturais e estéticos do texto, assim como dos contêudísticos, numa associação entre forma e conteúdo, é um ponto necessário quando pensamos em formar

leitores de literatura. Como formar leitores literários sem observar como os textos da literatura têm uma estética distinta daquela de textos não literários? Parece-nos que esse caminho não é salutar. Formar leitores de literatura que sejam atentos e críticos requer que saibam ler o tema e as formas de composição textuais.

A possibilidade de cotejo entre o texto literário e outros, de natureza literária ou não, assim como a associação entre o texto literário e vida social, são possibilidades de mostram o quanto a leitura literária é uma atividade significativa para o aluno e como ela pode promover reflexões pertinentes sobre o contexto e a realidade. É uma forma de reconhecer os diálogos que a literatura empreende com os contextos nos quais está inserida.

A recusa ao método tradicional de leitura-exercícios e ao encaixe prioritário ou exclusivo de textos a escolas literárias, como se a periodização literária fosse a possibilidade mais adequada de formar leitores de literatura, também são fatores que mostram o quanto essa prática pode ser interessante para aproximar leitores da literatura. Difere-se, portanto, do que tradicionalmente se apresentam em manuais didáticos destinados ao ensino de literatura em contextos escolares.

Ainda cabe destacar uma particularidade da proposta: a inserção de tecnologias digitais no processo educacional. As redes sociais, como o Facebook, podem constituir ferramentas ricas para exploração da literatura na formação de alunos leitores desde que seja construído e/ou analisado a partir de um planejamento didático que contemple reflexões sobre sua potencialidade, pois, do contrário, pode ser uma ferramenta que, após a motivação inicial da descoberta, pode simplesmente ser inoperacionalizado pelos alunos.

A interação entre alunos e professores, assim como o estudo contínuo além sala de aula com espaço físico e horário pré-fixados, podem ser expandida com o uso da rede social, pois a postagem de arquivos e textos em tempo adequado ao contexto do aluno e do professor constitui uma possibilidade de avanço na metodologia de aprendizagem.

Porém, preciso fazer algumas ressalvas. A implementação terá mais chances de ser exitosa se os professores forem receptivos ao uso de tecnologias na educação e em especial no processo formativo de leitores. Mas isso por si só não é suficiente, como em qualquer processo formativo de leitores, exige-se que o professor também seja um leitor para que, assim, possa ter condições de motivar os alunos para leitura.

Por fim, é preciso salientar que os contextos digitais devem ser considerados quando da formação de professores não apenas como estratégia de informatização desses cursos, mas especialmente pela necessidade de os professores estarem realmente capacitados para dialogar

os discentes “nativos digitais”. Ainda há necessidade de as instituições educacionais, tanto escolares quanto universitárias, estarem conectadas com as tecnologias digitais de informação e comunicação e disporem de recursos humanos e materiais para dar conta dessa realidade, para que professores especialmente não sejam os analfabetos digitais em uma era em que a cibercultura movimenta ações, projetos e conquistas.

RESUMO

We know that the formation of readers is a process that begins in childhood, with the friends and family of each child, and develops in school, the main institution to make reading a habit and from it to form critical citizens. We also know that there are flaws in this path that need to be overcome. In the field of school performance, reading needs to be optimized with exploration of varied reading strategies that have allowed, at least in part, the greater or lesser success of each reader. From these premises, we understand that reading literature is a central point for forming good readers and that it needs to be rethought so that its practices are better associated with the school context that we are currently experiencing. In this perspective, this work seeks to present reflections on the formation of literary readers in the school and the dialogue that can be undertaken between teaching and digital technologies. To do so, it brings an approach to how social networks can be optimized as a learning and teaching resource for motivation and reading of contemporary Brazilian short stories.

Keywords: Literary reading. Readers. Social networks

REFERÊNCIAS

ALLEGRETTI, Sonia Maria Macedo et al. Aprendizagem nas redes sociais virtuais: o potencial da conectividade em dois cenários. *Revista Cet*, v. 01, n. 02, p. 53-60, abr. 2012. Disponível em: <https://revistacontemporaneidadeeducacaoetecnologia02.files.wordpress.com/2012/07/ALLEGRETTI-Sonia-Maria-Macedo-et-al-Aprendizagem-nas-redes-sociais-virtuais-o-potencial-da-conectividade-em-dois-cen%C3%A1rios.pdf>. Acesso em: 21 set. 2015.

BERENBLUM, Andréa. *Por uma política de formação de leitores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CECCARELLO, Vera Helena Picolo. A cidade ilhada. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v.14, n.27, p.483-488, 2009. Disponível em: seer.fclar.unesp.br/estudos/article/download/1951/1589. Acesso em: 28 nov. 2015.

DEMO, Pedro. *Leitores para sempre*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FAILLA, Zoara (Org). *Retratos da Leitura no Brasil 3*. 2012. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/retratosdaleitura/RetratosDaLeituraNoBrasil3-2012.pdf>. Acesso em: 09 out. 2014.

FISCHER, Luís Augusto. O ENEM na prática tem se demonstrado um inimigo da literatura. *Zero Hora*, 17 jun. 2014. Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/entretenimento/noticia/2014/06/luis-augusto-fischer-o-enem-na-pratica-tem-se-demonstrado-um-inimigo-da-literatura>.

pratica-tem-demonstrado-ser-um-inimigo-da-literatura-4528467.html. Acesso em 29 set. 2015.

FOSTER, Gustavo. Por que os brasileiros leem tão pouco? *Zero Hora*, 7 abr. 2015. Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/entretenimento/noticia/2015/04/por-que-os-brasileiros-leem-tao-pouco-4735112.html>. Acesso em: 2 out. 2015.

GINZBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. *Revista Anpoll*, v. 1, n. 33, 2012. Disponível em: <http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/viewArticle/637>. Acesso em: 12 set. 2015.

HATOUM, Milton. *A cidade ilhada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KLEIMAN, Angela. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. In: ROSING, Tania Mariza Kuchenbecker; BECKER, Paulo Ricardo (Orgs.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 25-45.

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

MELO, Cimara Valim de; BERTAGNOLLI, Silvia de Castro. Ensino de literatura e objetos de aprendizagem: uma proposta interacionista. *Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, Canoas, v.1, n.1, 2012. Disponível em seer.canoas.ifrs.edu.br/seer/index.php/tear/article/download/32/15: Acesso em: 2 maio 2014.

MISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Avaliação de bibliotecas escolares no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

POLATO, Amanda. Zoara Failla: Se o professor não é leitor, não consegue transmitir o prazer pela leitura. *Época*, 11 set. 2012. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/noticia/2012/09/zoara-failla-se-o-professor-nao-e-leitor-nao-consegue-transmitir-o-prazer-pela-leitura.html>. Acesso em: 23 set. 2014.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. Da formação de professores à formação de leitores: desafios para uma prática eficiente de leitura na escola. *Revista Ciências Humanas*, Frederico Westphalen, v. 15, n. 25, 2015.

PRENSKY, Marc. *Digital Natives, Digital Immigrants*. MCB University Press, 2001.

RECUERO, R. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Meridional, 2009.

SANTAELLA, Lucia. *A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade*. São Paulo: Ed. Paulus, 2010.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOTILLE, Suellen Spinello; TEIXEIRA, Adriano Canabarro. Escola, aprendizagem e tecnologias de rede: relações, inconsistências e potencialidades. *Anais do XII ANPED Sul*.

2012. Disponível em:
<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/572/895>.
Acesso em: 12 set. 2015.

TAROUCO, Liane (Org.). Reusabilidade de objetos educacionais. 2003. Disponível em:
http://www.cinted.ufrgs.br/renote/fev2003/artigos/marie_reusabilidade.pdf. Acesso em: 31 mar. 2014.

TELES, Lilia. 70% dos brasileiros não leram em 2014, diz pesquisa da Fecomercio-RJ. *O Globo*, 31 mar. 2015.

Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2015/04/70-dos-brasileiros-nao-leram-em-2014-diz-pesquisa-da-fecomercio-rj.html>. Acesso em: 2 out. 2015.

TOKAMIA, Mariana. Resultado mostra fragilidades na leitura e na escrita, dizem professores. *Agência Brasil*, 17 jan. 2015. Disponível em:
<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-01/resultado-do-enem-mostra-fragilidade-na-leitura-e-na-escrita-dizem>. Acesso em 3 out. 2015.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.