



O INFOGRÁFICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LITERATURA NO IFAP: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE LICENCIANDOS DE LETRAS NO PIBID

Jeane Luiza Sousa Maia Costa ¹

Pablo Vinicius Martins Machado ²

Emilly Tauane Costa da Silva ³

Teresinha Rosa de Mescouto ⁴

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto de conteúdos do ensino da educação básica brasileira, os quais os estudantes precisam adquirir ao longo da trajetória escolar, envolvendo o aprimoramento de habilidades e de competências, como a EM13LP49. Diante disso, no contexto de ensino de literatura no ensino médio, é necessário que o professor construa uma sala de aula na qual haja o compartilhamento de sentidos, a fim de que os alunos possam conversar acerca dos livros lidos, exercendo papéis ativos como leitores (Elias; Koch, 2008). Entretanto, esse cenário é completamente diferente, uma vez que na sala de aula os docentes resumem o ato de dar aula de literatura à prática de cronologizar as escolas literárias, pontuando suas características, não havendo contato com o texto literário e, quando o há, é unicamente para comprovar tais características (Cosson, 2006). Este trabalho, portanto, tem como finalidade expor a experiência de bolsistas do PIBID, vinculados ao subprojeto interdisciplinar de Letras-Pedagogia, na turma de Redes de Computadores do 3º ano do ensino médio no IFAP, de maneira a discutir o gênero textual infográfico como estratégia de ensino-aprendizagem nas aulas de literatura. No que concerne à metodologia, a sua abordagem é qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa de campo (Schmidt, 1995) e de análise de documento a partir do gênero textual produzido, baseada na observação das aulas. O referencial teórico baseia-se nos estudos de Cosson (2006), Elias e Koch (2008), Marcuschi (2008) Junior et al. (2017), Baliza (2014) e Alvarez (2012). Como resultado, nota-se que o infográfico foi uma excelente ferramenta de ensino, visto que os alunos puderam ser autônomos em suas produções, utilizando da criatividade e da autenticidade ao apresentarem os autores e as obras exploradas em sala de aula.

Palavras-chave: Infográfico, Literatura, PIBID, Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

De acordo com o Jornal da Universidade de São Paulo (USP), em quatro anos houve uma redução de 6,7 milhões de leitores no Brasil, devido ao desinteresse pelo hábito da leitura e a preferência por outras atividades, como consumir conteúdos nas redes sociais,

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês do Instituto Federal do Amapá - IFAP, luizamaia1707@gmail.com;

² Graduando pelo Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês do Instituto Federal do Amapá - IFAP, martinspablo589@gmail.com;

³ Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês do Instituto Federal do Amapá - IFAP, es924581@gmail.com;

⁴ Mestre pelo Curso de Mestrado em Letras da Universidade Federal do Pará - UFPA, teresinha.mescouto@ifap.edu.br;





IX Seminário Nacional do PIBID

distanciando, assim, as páginas das pessoas. A pesquisa ainda comenta que apenas 27% dos entrevistados terminaram a leitura de uma obra por completo, no período trimestral anterior às entrevistas. Além disso, na matéria o leitor é definido como “aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro de qualquer gênero, impresso ou digital, nos últimos três meses” (Pesquisa Retratos da leitura, 2024). No entanto, Elias e Koch (2008) compreendem o leitor como seres ativos, sujeitos pensantes e construtores sociais que atuam na interação do texto e se constroem a partir de diálogos que se propõem a realizar com os interlocutores.

Nesse sentido, a concepção de leitura trazida pela matéria é reducionista, porém infelizmente se faz presente no imaginário coletivo e até mesmo nas escolas, uma vez que o ensino de Língua Portuguesa e de Literatura é ainda tradicional não estimulando o pensamento crítico dos alunos, a prática de leitura e ações como a autonomia, a criatividade e a inserção da tecnologia em sala de aula. Diante disso, Cosson (2006) discorda do ensino de literatura em que os docentes resumem o ato de dar aula de literatura à prática de cronologizar as escolas literárias, pontuando suas características, não havendo contato com o texto literário e, quando o há, é unicamente para comprovar tais características.

Dessa forma, para fomentar o debate literário e o compartilhamento de sentidos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indica o uso dos gêneros textuais em sala de aula, uma vez que ele está diariamente inserido nos meios de comunicação e de organização social. Com base nisso e na experiência vivenciada em sala de aula, este relato de experiência defende que uma das estratégias para o ensino de literatura na sala de aula é utilizar o gênero infográfico, uma vez que “a linguagem infográfica é democrática e inclusiva” e quando “expandida para o meio digital, sons, animações e recursos de interação ampliam seu potencial” (Alvarez, 2012, p. 237), além de exigir dos alunos essa participação ativa e o exercício de competências cognitivas, relacionais e produtivas.

Portanto, a partir do que fora discutido, este trabalho se justifica pela necessidade do debate e da reflexão do ensino de literatura a partir do uso do gênero textual infográfico, cujo interesse surgiu devido às experiências no subprojeto PIBID Letras-Pedagogia no Instituto Federal do Amapá – *campus Macapá* (IFAP), o qual nos possibilitou a participação e observação na sala de aula a partir das aulas de Língua Portuguesa e de Literatura, motivando-nos, assim, a escrita deste trabalho, o qual tem como finalidade expor a experiência de licenciandos de Letras na turma de Redes de Computadores do 3º ano do ensino médio no IFAP, de maneira a discutir o gênero textual infográfico como estratégia de ensino-aprendizagem nas aulas de literatura.

METODOLOGIA





Este relato de experiência sustenta-se na abordagem da pesquisa qualitativa, uma vez que esta acontece no mundo real e tem como objetivo compreender, descrever a partir de

“análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos” (Paiva, 2019, p.13). Com base nestes princípios de abordagem qualitativa, este trabalho tem como finalidade expor a experiência de bolsistas do PIBID na turma do 3º ano do Ensino Médio Integrado do Curso Técnico em Redes de Computadores do IFAP, de maneira a discutir o gênero textual infográfico como estratégia de ensino-aprendizagem nas aulas de literatura. No que diz respeito ao procedimento, a pesquisa se caracteriza como pesquisa de campo e pesquisa documental. A pesquisa de campo é definida pelo estudioso Antônio Severino (2013) como:

Na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (surveys), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos. (Severino, 2013, p. 73).

À vista disso, a pesquisa de campo se concentra em reunir dados de um determinado local, de maneira natural, sem intervenção do pesquisador (Schmidt, 1995). O lócus da pesquisa, portanto, é o Instituto Federal do Amapá (IFAP) – campus Macapá, instituição de ensino que comporta o ensino médio integrado, educação de jovens e adultos, ensino técnico subsequente, e o ensino superior. Nesse sentido, esta experiência foi realizada por meio do PIBID, fazendo parte do subprojeto Letras-Pedagogia mediada pela supervisora Teresinha Rosa de Mescouto, baseada nas observações de aula da turma do 3º ano de Redes de Computadores, os quais os participantes estavam organizados em duplas para apresentarem sua produção textual – o infográfico.

Agora, a pesquisa documental, Severino (2013) conceitua como:

Tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise. (Severino, 2013, p. 75).

Seguindo essa perspectiva, a pesquisa documental tem como finalidade uma análise mais ampla de documentos, porém não se prende apenas em documentos impressos, uma vez que o estudo pode ser realizado em diversos gêneros como o jornal, filmes, gravações etc. Assim, a análise realizada neste trabalho deteve-se sobre os 14 infográficos elaborados pelos



31 alunos da turma do 3º ano do ensino médio integrado do Curso Técnico em Redes de Computadores, acerca dos autores do período literário modernismo, envolvendo referências das três gerações, como Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Carlos Drummond, Clarice Lispector, Lygia Fagundes Telles, Pagu, João Cabral de Melo Neto e outros. Os catorze infográficos produzidos possuíam informações sobre a biografia e bibliografia do autor, suas principais obras e uma análise da obra lida pela dupla, de maneira a verificar qual o seu estilo literário, temáticas abordadas e sua contribuições para o Modernismo no Brasil.

Abaixo estão alguns exemplos das produções que os alunos realizaram:

Figura 1 – infográfico acerca da Pagu



Fonte: dos autores, 2025

Figura 2 – infográfico acerca da Pagu



Fonte: dos autores, 2025

Figura 3 – infográfico acerca da Tarsila do Amaral





Fonte: dos autores, 2025

REFERENCIAL TEÓRICO

As reflexões desenvolvidas acerca da experiência vivenciada por nós pibidianos na aula de língua portuguesa e literatura da turma do 3º ano do Ensino Médio Integrado têm como base as concepções de leitura segundo Elias e Koch (2020); o ensino de literatura segundo Cosson (2006); (2020); o gênero textual infográfico segundo Marcuschi (2008); Baliza (2014); e Junior (2012).





Elias e Koch (2008) discutem três concepções de leitura comumente encontradas nas práticas escolares. A primeira, denominada *foco no autor*, comprehende a leitura como uma atividade de captação das intenções do escritor, considerando o texto como um “produto lógico do pensamento do autor” (Elias; Koch, 2008, p. 10). Nessa perspectiva, o leitor assume uma postura passiva, pois seu papel restringe-se a descobrir o que o autor quis dizer, sem espaço para interpretações próprias ou para a mobilização de seus conhecimentos e experiências.

A segunda concepção, *foco no texto*, entende a língua como um sistema de códigos e estruturas que devem ser decifrados. A leitura, então, é vista como um processo mecânico de reconhecimento de palavras e construções linguísticas, afastando-se de uma compreensão mais ampla dos sentidos que o texto pode suscitar.

Por fim, a terceira concepção, *foco na interação autor-texto-leitor*, propõe uma visão interacional (dialógica) da leitura. Nesse momento, tanto o autor quanto o leitor são sujeitos ativos e pensantes que constroem sentidos a partir do texto e de suas próprias experiências. Dessa forma, a leitura é uma atividade complexa de produção de sentidos, que depende não apenas dos elementos linguísticos, mas também da mobilização de saberes sociais, culturais e cognitivos (Elias; Koch, 2008). Assim, cada leitor interpreta o texto de forma singular, pois carrega consigo uma bagagem de conhecimentos que influencia sua compreensão.

Nessa mesma direção, Marcuschi (2008) reforça que a leitura é uma atividade colaborativa e sociointerativa, em que compreender um texto não significa apenas entender palavras ou frases, mas produzir sentidos por meio da interação entre autor, texto e leitor. Ele propõe que a leitura seja tratada sob um enfoque crítico e voltado para práticas sociais, destacando seu papel como uma ação solidária e coletiva na sociedade. Dessa forma, a produção de sentidos não é individual, mas fruto da colaboração e do diálogo entre interlocutores, o que torna a leitura uma prática essencialmente social e significativa.

O autor Rildo Cosson (2006) relata que, enquanto ele ministrava uma aula de metodologia de língua materna, um aluno questionou a necessidade de ter aulas de literatura no ensino médio, pois, tendo em vista que os professores ensinavam as características dos períodos literários, nome dos autores e estilo de escrita, o aluno, então, enfatizou que esses segmentos poderiam ser ensinados em aulas de história.

A partir desse momento, o Rildo observou como o ensino de literatura no ensino médio é tradicional, uma vez que, durante a fala do aluno do relato, ele percebeu que as aulas de literatura não valorizavam os conhecimentos prévios dos estudantes visto que, normalmente, é focado na historiografia cânones como as gerações do romantismo, realismo e



naturalismo. Além disso, o autor expõe que a aula mapeia limitava a explicar que barroco é sinônimo de antítese, romantismo é o que trata de amor e naturalismo é o que trata de podridão. Essa realidade é exposta pelo pesquisador Rildo Cosson (2006) no seguinte trecho:

No ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá da tradicional. Os textos literários, quando comparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes. (Cosson, 2006, p. 21).

Diante disso, fica evidente o posicionamento do autor sobre as aulas de literatura, dado que é reforçado como o ensino é limitado a dados biográficos e características do estilo literário da época e, quando o texto literário é usado na sala de aula, é para comprovar a existência de tal característica presente na obra. Em adição, Cosson (2020) traz uma nova concepção para o ensino de literatura, a qual dá maior importância para o leitor e sua relação com a leitura da obra, destacando que ao leitor ler um texto, ele traz uma bagagem de conhecimentos que foram adquiridos em suas vivências. Da mesma maneira, os textos literários são primeiramente apenas papel e palavras, pois o texto só ganha sentido após o leitor dar um sentido a ele.

Seguindo esse cenário, Cosson (2020) enfatiza que o ensino de literatura é muito mais do que dados históricos, posto que, a literatura é linguagem que valoriza os repertórios dos estudantes e quanto mais experiências e vivências eles possuírem, mais significativo será a relação entre eles com a leitura da obra. Outrossim, o Rildo salienta três tipos de repertório, os quais são de suma importância para uma melhor compreensão do texto.

O primeiro é o *repertório como texto*, o qual tem como referência as obras socialmente reconhecidas, porém o leitor precisa compreender que, por mais que a obra seja extremamente reconhecida, ela só chegou nesse patamar por meio da construção de sentido feita por diferentes tipos de leitores; por exemplo, as obras de Machado de Assis têm a sua importância, reconhecimento e influência com inúmeros trabalhos produzidos e, ainda que passe o tempo, não irão deixar de surgir mais pesquisas sobre as obras, visto que cada leitor é único e tem a sua própria interpretação.

O segundo é o *repertório como intertexto* que é a compreensão de um texto pela leitura de outro texto, essa relação pode ser feita de diversas maneiras. Cosson (2020, p.184) focaliza: citação, referencia indireta e a presença implícita de um texto no texto lido. Esse repertório tem como base permitir que leitores utilizem seus conhecimentos adquiridos de



outras leituras para enriquecer as demais leituras. Contudo, é alertado que esse repertório não teve ser usado para qualificar um texto como mais importante e menos importante, mas sim levar os leitores a reflexão que não possui um texto “original”, uma vez que a construção de um texto passar por outros textos. Logo, esse repertório serve para ampliar a experiência literária.

O terceiro é o *repertório com contexto*, o qual traz consigo uma proposta de minimizar uma das principais críticas feitas pelo Cosson sobre o ensino limitado de literatura, pois mostra que compreender o contexto da obra vai além do que dados bibliográficos do autor ou as características do movimento literário, sugerindo, dessa forma, que esse repertório seja trabalhado de maneira significativa, uma vez que o contexto valoriza a importância de internalizar o que texto expõe sobre a época em que foi escrito, da realidade social, da cultura, acerca das referências e as inferências presentes na obra. Em suma, Cosson explica que esse repertório pode ser obtido por meio do manuseio e do compartilhamento do texto literário.

Os gêneros textuais fazem parte do cotidiano e se apresentam como formas de comunicação. Desse modo, eles são organizados em diferentes contextos sociais e cada situação comunicativa depende de um tipo de texto que melhor se adeque às necessidades do falante ou escritor, tornando os gêneros essenciais para a interação social e produção de sentido na linguagem.

Segundo Marcushi (2008), os gêneros textuais são formas discursivas que se transformam conforme seu uso nos contextos sociais. Para ele, para compreendermos os gêneros, é necessário entender a linguagem como prática social, ou seja, reconhecer que todo texto está ligado a uma situação comunicativa concreta, reforçando que o ensino da produção textual deve considerar a diversidade de gêneros e suas características, promovendo a competência comunicativa dos alunos de maneira significativa.

Tendo em vista que este trabalho foca, sobretudo, no gênero textual infográfico, atentemo-nos à explicação dele. O infográfico é um gênero textual que se caracteriza pela fusão entre texto e imagem para transmitir informações de maneira clara e visualmente atraente, transformando dados complexos em conhecimento acessível e memorável. Sua natureza é essencialmente híbrida, pois emprega o sistema de comunicação verbal (palavras e sentenças) e o visual (imagens e gráficos) para apresentar dados e conceitos, aumentando as possibilidades de conhecimento do leitor sobre um determinado assunto, facilitando o entendimento de conteúdos complexos por meio da organização lógica de dados (Baliza, 2014) (Junior et. al, 2012).





No contexto educacional, o infográfico pode ser uma ferramenta didática de grande potencial, alinhada à crescente busca por metodologias ativas de aprendizagem, visto que sua utilização em sala de aula, seja na análise ou na produção, estimula o protagonismo discente e promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores (Junior et. al, 2012). Para além disso, o infográfico é um meio alternativo de apresentar uma mensagem, enfatizando suas características e perspectivas educacionais para aumentar as possibilidades de conhecimento do aluno (Junior et. al, 2012).

A elaboração de infográficos por estudantes, com o suporte das tecnologias digitais, potencializa o processo de aprendizagem, atuando nas questões de criatividade e criticidade, e o uso dele no campo da literatura se mostra relevante para a consolidação do letramento literário (Cosson, 2006), permitindo que o aluno desenvolva a sensibilidade e o compartilhamento literário ao sistematizar visualmente o conhecimento sobre obras e autores.

Marcuschi (2008) argumenta que o gênero textual multimodal, como o infográfico, cumpre uma função social definida ao materializar a linguagem em práticas cotidianas, pois sua eficácia está na capacidade de combinar diferentes textos (verbal e visual) para enfatizar a coerência e informatividade, critérios que são essenciais para a compreensão, sendo um exemplo de como o texto se realiza no uso, mediando as interações e garantindo a construção mútua de sentidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das nossas observações das aulas de língua portuguesa da turma do 3º ano de Redes de Computadores, pudemos observar como a metodologia de utilizar o infográfico como compartilhamento das leituras realizadas pelos alunos foi significativa, pois, para produzir o infográfico, primeiramente, os integrantes da dupla tiveram acesso à obra, realizaram a leitura e, posteriormente, pesquisaram informações que estavam fora do que estava escrito, como biografia, estilo de escrita e demais obras. Algumas duplas foram além e trouxeram curiosidades acerca da obra e do período literário, com o intuito de enriquecer a análise literária.

Outrossim, as ordens das apresentações foram sorteadas previamente, com o objetivo de deixar tudo mais organizado no dia da apresentação e os infográficos foram bem únicos no que a respeito a estética, a estrutura, as cores, a maneria de apresentar, além de ter o cuidado de construir um infográfico com base na capa da obra ou referências e/ou inferências presente nela, o que tornou a experiência ainda mais significativa para o ensino de literatura.





Por fim, é de suma relevância expor como essa experiência vivenciada em sala de aula demonstrou os repertórios apresentados por Cossom (2020), bem como o contexto, sobretudo, na importância de ser ter o manuseio da obra e compartilhar os saberes adquiridos na leitura, dado que os demais estudantes que estavam ouvindo as apresentações estarão tendo uma nova experiência literária. Em adição, a produção do infográfico permitiu que os discentes pudessem perceber que o contexto é muito mais do saber a biografia do autor e compreender as características do movimento literário do autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada neste trabalho evidenciou o potencial pedagógico do infográfico como uma ferramenta inovadora no ensino-aprendizagem. Ao adentrar neste gênero textual multimodal em sala de aula, observa-se uma melhora na compreensão e interpretação dos conteúdos literários abordados. Além do mais, a construção e análise desses infográficos permitiram aos discentes um desenvolvimento de habilidades, como a criatividade, o pensamento crítico, e a síntese, e, ao mesmo tempo, facilitou a visualização das informações literárias de forma mais acessível e significativa.

Diante disso, a vivência proporcionada pelo PIBID, que é uma das principais iniciativas para inserir acadêmicos dos cursos de licenciatura no cotidiano escolar, possibilita a atuação direta com professores experientes, a observação nas turmas e a participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo de forma significativa no fortalecimento da formação docente, à medida que os licenciandos vivenciam os desafios e as potencialidades da docência desde o início da graduação. Logo, em nossas observações, conseguimos experimentar metodologias ativas em sala de aula, testando na prática novas formas de mediar o conhecimento literário, fortalecendo a formação docente e promovendo um ensino mais dinâmico e contextualizado.

Desse modo, o uso do infográfico como recurso didático, no qual os alunos foram estimulados a recriar seus próprios infográficos, promove não apenas a compreensão do conteúdo, mas também o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do pensamento crítico, apontando a necessidade de mais pesquisas que investiguem os impactos do uso de recursos visuais no ensino de literatura, bem como sua eficácia em diferentes níveis de ensino e contextos socioculturais. Portanto, este trabalho contribui para o campo da educação e para o ensino de literatura, destacando práticas pedagógicas inovadoras e dinâmicas, voltadas para





incentivar na busca por estratégias que dialoguem com as linguagens e interesses dos estudantes.

Por fim, tais experiências conectam-se significativamente com os pressupostos de autores renomados na área tanto da língua portuguesa quanto da literatura, bem como da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e apontam caminhos para tornar o ensino da literatura em sala de aula de forma mais orgânica e crítica.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos, primeiramente a Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível Superior (Capes) pela possibilidade da bolsa por meio do PIBID.

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que oportunizou a experiência vivenciada na aula de língua portuguesa e literatura relatada no artigo.

À nossa supervisora Teresinha Rosa de Mescouto pela sua motivação e orientações para a escrita do presente artigo.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, A. M. T. **Infografia na Educação:** contribuições para o pensar crítico e criativo. Tese de doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC - São Paulo, SP, 2012.

BALIZA, V. **Saiba quais são os tipos de infográficos.** Disponível em: <https://jordados.wordpress.com/2014/04/30/saiba-quais-sao-os-tipos-de-infograficos/>. Acesso em 13 de maio de 2025

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, MEC, 2018. Disponível em:

https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
Acesso em: 01 de junho de 2025

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura.** ed. 1. São Paulo: contexto, 2020.

JUNIOR, J. B. B.; MENDES, A. G. L. M.; DA SILVA, N. M. **O uso do infográfico em sala de aula:** uma experiência na disciplina de literatura. Revista Educaonline, v. 11, n. 3, p. 105-127, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/36527452/O_Uso_do_Infogr



%C3%A1fico em Sala de Aula Uma Experi%C3%A7Ancia na Disciplina de. Acesso em 13 de maio de 2025

GODOY, A. Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** Revista de Administração de empresas, v. 35, p. 20-29, 1995.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2008.

LOPES, I. **Hábito de leitura no Brasil perde espaço para redes sociais e para o ritmo da vida moderna”.** Jornal da USP, 5 jun. 2025. Disponível em:
<https://jornal.usp.br/radio-usp/habito-de-leitura-no-brasil-perde-espaco-para-redes-sociais-e-para-o-ritmo-da-vida-moderna/>. Acesso em: 20 de jun de 2025

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão.** 1.ed. São Paulo: Parábola, 2008