

LER NO ENSINO MÉDIO: LEITURA COLETIVA E ANÁLISE CRÍTICA DA OBRA LAÇOS DE FAMÍLIA - CLARICE LISPECTOR

Miguel Ítalo Lopes Alvares ¹
Rebecca Zoe Ribeiro de Lima ²
Elaine Cristine de Sousa Luiz ³
Giovana Cristina de Paiva Jorge ⁴
Cynthia Pichini ⁵

RESUMO

O presente artigo apresenta os resultados de um projeto de leitura literária coletiva desenvolvido com discentes do ensino médio técnico da ETEC Professor Adhemar Batista Heméritas, localizada na zona leste da cidade de São Paulo. A iniciativa teve como objetivo principal promover o hábito da leitura, estimular o pensamento crítico e ampliar o repertório linguístico dos alunos por meio do contato com a obra *Laços de Família*, de Clarice Lispector. A proposta foi conduzida por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em parceria com a escola. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, com base nos referenciais teórico-metodológicos voltados ao letramento literário e à análise de conteúdo. As estratégias de coleta de dados incluíram observação participante, anotações de falas espontâneas, registros de leitura em voz alta e análise lexical dos textos literários. As atividades ocorreram ao longo de quatro encontros presenciais, com organização em roda de leitura e participação rotativa dos alunos. Os resultados demonstraram um engajamento progressivo dos estudantes, com destaque para o desenvolvimento da oralidade, a superação da timidez, o enriquecimento do vocabulário e a valorização da literatura como meio de expressão pessoal e social. O projeto mostrou-se eficaz na formação de leitores mais autônomos e críticos, ao mesmo tempo em que reforçou o papel do professor como mediador sensível da experiência literária. A obra de Clarice Lispector possibilitou discussões relevantes sobre questões de gênero, afetividade e cotidiano, promovendo um ambiente de aprendizagem reflexiva. A prática da leitura coletiva revelou-se uma estratégia pedagógica potente, com impactos positivos na formação humanística dos estudantes e no fortalecimento da leitura como direito.

Palavras-chave: leitura literária, ensino médio, formação crítica, mediação pedagógica.

¹ Graduando Pibidiano do Curso de Letras da USJT - SP, miguelitalo1408@gmail.com;

² Graduando Pibidiano do Curso de Letras da USJT- SP, rebeccazoe131@gmail.com;

³ Graduando Pibidiano do Curso de Letras da USJT - SP, prof.elaineluiz@gmail.com;

⁴ Graduando Pibidiano do Curso de Biologia da USJT - SP, giovanaaluno@gmail.com;

⁵ Professor orientador: Cynthia Pichini, USJT - SP, prof.cynthia@usjt.br



INTRODUÇÃO

A leitura literária, ao longo da história da educação brasileira, tem sido reconhecida como uma ferramenta essencial para a formação integral do sujeito, tanto em sua dimensão cognitiva quanto ética, estética e social. No entanto, nas últimas décadas, esse campo tem enfrentado um processo de esvaziamento em virtude da fragmentação dos currículos escolares e da ênfase em avaliações padronizadas. Em meio ao avanço das tecnologias digitais e à multiplicação de estímulos audiovisuais, a presença da literatura nas salas de aula tem se tornado cada vez mais tênue, sobretudo no ensino médio técnico, em que a formação profissional tende a se sobrepor à humanística.

De acordo com dados da 6ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL) em 2024, o país perdeu cerca de 6,7 milhões de leitores nos últimos quatro anos. Além disso, apenas 19% dos entrevistados afirmaram ler com frequência no ambiente escolar, evidenciando uma desconexão entre a escola e o estímulo à leitura literária. Diante desse quadro, defende-se a ideia de que o letramento literário é uma responsabilidade institucional e humana.

Nesse contexto, torna-se urgente repensar estratégias pedagógicas que instalem a literatura como prática significativa na educação básica, valorizando seu potencial de sensibilização, expressão, crítica e transformação. Assim sendo, este artigo se ancora em autores como Cosson (2025) e Franchetti (2021) que reconhecem a potência da literatura como prática social e emancipadora. A partir dessas perspectivas, diversos estudos têm proposto caminhos para fortalecer o ensino da literatura, sobretudo na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Contudo, observa-se uma lacuna significativa no que se refere a projetos voltados ao ensino médio técnico, especialmente quando mediados por professores em formação. Essa carência de investigações fundamentadas em experiências reais motivou o presente trabalho, que busca responder à questão: como promover uma abordagem literária mais significativa e efetiva, contribuindo para a formação integral e cidadã dos estudantes?

Como resposta, este estudo apresenta e analisa os resultados de um projeto de leitura coletiva realizado com estudantes do curso técnico em Administração da ETEC Professor Adhemar Batista Heméritos, localizado na zona leste de São Paulo. A proposta foi idealizada e



executada por bolsistas do PIBID, em parceria com a escola, com o intuito de ampliar o contato dos discentes com a leitura literária.

O objetivo geral da pesquisa é analisar os efeitos formativos da leitura coletiva de textos literários no ensino médio técnico, com ênfase em sua contribuição para o desenvolvimento da oralidade, vocabulário e pensamento crítico dos estudantes. Como objetivos específicos, busca-se: investigar como a leitura coletiva contribui para o fortalecimento da escuta ativa, da empatia e da expressão oral, analisar a ampliação do vocabulário e do repertório cultural dos alunos a partir do contato com a obra literária, refletir sobre o papel do professor como mediador do letramento literário e discutir como a literatura pode ser articulada à formação ética e cidadã dos estudantes no contexto do ensino técnico.

A obra escolhida para o projeto foi *Laços de Família* (2008), de Clarice Lispector, uma coletânea de contos que tensiona o cotidiano e o íntimo, explorando conflitos familiares, opressões sociais e experiências subjetivas, especialmente relacionadas ao universo feminino. A identificação dos discentes — em sua maioria jovens mulheres — com as personagens lispectorianas conseguiu promover debates relevantes sobre desigualdade de gênero, relações de poder, invisibilidade social e empoderamento feminino.

Este artigo então estrutura-se em cinco partes: (1) introdução e contextualização da proposta; (2) descrição da metodologia adotada; (3) apresentação dos fundamentos teóricos com foco no letramento literário; (4) exposição e análise dos resultados obtidos; e (5) considerações finais, com sugestões para novas práticas e investigações futuras.

METODOLOGIA

O presente estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, conforme os princípios metodológicos de Lakatos e Marconi (2003), Creswell (2010), Gil (2002) e Bardin (2011). A abordagem qualitativa foi escolhida por sua adequação à investigação de fenômenos sociais, possibilitando a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Nesse sentido, a pesquisa buscou interpretar os efeitos da leitura literária coletiva entre estudantes do Ensino Médio Técnico e romper com o conceito de saber burocrático (Franchetti, 2021).

A escolha do campo empírico recaiu sobre a ETEC Professor Adhemar Batista





Heméritas, especificamente na turma do primeiro ano do curso técnico em Administração. Participaram da pesquisa, em média, 25 estudantes, sendo aproximadamente 90% do sexo feminino. Essa composição favoreceu a identificação com os contos selecionados, cujas temáticas abordaram identidade, sexismo e gênero.

A proposta foi conduzida por bolsistas do PIBID em parceria com a escola, ao longo de quatro encontros presenciais semanais. A implementação contou com o apoio da gestão escolar, que assegurou condições favoráveis de espaço, tempo e acolhimento à intervenção pedagógica. A seleção da obra literária seguiu critérios de relevância temática e afinidade com os pibidianos, optou-se por *Laços de Família* devido à sua abordagem estética e aos conflitos cotidianos narrados sob uma perspectiva feminina.

Para a coleta de dados, utilizaram-se instrumentos qualitativos, tais como: observação participante, com registros em diário de campo; anotações e transcrições de falas espontâneas dos alunos; levantamento lexical de vocábulos desconhecidos; e registros das dinâmicas de leitura em voz alta, realizadas em roda ou rodízio. Essa triangulação metodológica, conforme defendem Lakatos e Marconi (2003), assegura maior fidedignidade às informações e amplia as possibilidades de interpretação.

A análise dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo, conforme as etapas propostas por Bardin (2011): pré-análise: leitura flutuante dos registros e organização do material empírico; exploração do material: identificação de unidades de sentido e padrões de comportamento e tratamento e interpretação: articulação entre os dados obtidos, os objetivos da pesquisa e o referencial teórico adotado. Da análise emergiram quatro categorias principais: participação ativa dos estudantes, ampliação do vocabulário, superação da timidez e valorização da literatura como instrumento de expressão crítica e subjetiva.

O projeto teve como base teórica os pressupostos de Candido (2023), que defende a literatura como direito humano, e especialmente de Cosson (2025), que critica práticas escolares reducionistas. A mediação adotada rompeu com o modelo conteudista tradicional, favorecendo uma abordagem dialógica e participativa. A perspectiva de Freire (2022) também foi essencial para a reflexão sobre o ensinar saberes literários, uma vez que defende que a educação deve contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica. Desse modo, sustentou-se a concepção de que a aplicação de um projeto de leitura possui potencial para promover reflexividade, criticidade e autonomia.



Inspirados em Franchetti (2021), os encontros utilizaram a metodologia da leitura comentada em voz alta. Essa estratégia estimulou a escuta ativa, a oralidade e o envolvimento emocional dos estudantes. Ao longo dos encontros, observou-se uma evolução significativa na dicção, no repertório linguístico e na segurança dos discentes, inclusive dos mais retraídos inicialmente.

Como produto da intervenção, os pibidianos elaboraram um glossário com 55 palavras que poderiam suscitar dúvidas durante a leitura. A Tabela I abaixo exemplifica o léxico literário trabalhado, incluindo expressões do português europeu, termos literários e vocábulos pouco usuais.

Tabela - Léxico Literário trabalhado durante a leitura dos contos de laços de Família, de Clarice Lispector.

Contos	Léxico selecionado
Devaneio e embriaguez duma rapariga	Miúdos (PT), Rapariga (PT), Pequeno-almoço (PT), Não me maces (PT), Casa de banho (PT), Parola d'aldeia (PT), Atônito, Chata de peito, Beatice, Fidalguia, Colérica.
Amor	Epifania, Sumarenta, Aprumava, Periclitantes.
Uma galinha	Afobação, Arfava, Apatia, Galgava, Solevava, Tepidez.
Feliz aniversário	Anáguas, Se emudeceu, Talhada, Roliça.
A imitação da Rosa	Fitar, Recostar, Sacré Coeur.
A menor mulher do mundo	Pigmeus, África Equatorial, Pequenez, Concubino, Tépidio, Alastrado, Gulodice, Vaguidão, Inefável.
Preciosidade	Súplica, Devaneio, Trincheira, Catequista, Graúda.
Laços de Família	Estrábica.
Começos de uma fortuna	Imberbe, Prefaciando, Sobressalto.

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pelos autores (2025).

A produção do glossário e sua discussão coletiva se mostraram estratégias eficazes





para despertar a curiosidade linguística, promover a leitura crítica e ampliar o acesso ao sentido estético da obra. Essa prática dialoga com os fundamentos do letramento literário e fortalece a função da escola como espaço de formação comunicativa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como embasamento para a produção dos encontros, revisaram-se textos que tratassem das principais teorias sobre o ensino da literatura, tal como análises e perspectivas ao redor da obra selecionada e de sua autora. A consulta da Base Nacional Comum Curricular, documento normativo que define as competências e aprendizagens essenciais para discentes desenvolverem dentro de cada etapa da Educação Básica (BRASIL, 2018), também foi imprescindível para a elaboração do artigo e das atividades. O material teórico segue dividido em dois eixos principais: o primeiro eixo remete à contextualização atual da literatura no país dentro da grade curricular do ensino médio e o segundo aponta a leitura coletiva como suporte para o ensino literário.

O ensino de literatura no ensino médio contemporâneo

Conforme informa Cosson em seu livro *Letramento Literário: teoria e prática* (2025), a relação entre literatura e educação demonstra-se por sua vez ser hostil. O propósito literário para o âmbito escolar possui um duplo pressuposto sólido: ensinar a leitura e escrita, como também formar culturalmente o estudante. No entanto, percebe-se que o exercício concreto do ensino de literatura, especialmente ao se tratar do ensino médio, predominam-se práticas acentuadamente conteudistas:

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 de tradicional. Os textos literários, quando comparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes



Em desdobramento, caso o professor tente fugir desse horizonte limitante da literatura no ensino médio, ele tende a desvalorizar obras reconhecidas pelo cânone literário por não considerá-las atrativas o suficiente aos discentes, sendo rotuladas como ultrapassadas diante de seus atributos gramaticais e temáticos. Por este ângulo, a literatura é enxergada como uma casta antiquada e inalcançável, visto que formas de expressão culturais mais “atualizadas” ostentam maior acessibilidade e conforto na aprendizagem.

À vista disso, aponta-se que os saberes literários são manejados no ensino ou por meio de um viés reprodutivista, ou fundamentado em uma ótica permissiva, que desconsidera a estimável complexidade do meio e seus impactos sociais. Em ambos os casos a literatura é posicionada em uma situação limítrofe, longe de ter seu potencial totalmente bem aproveitado para a alfabetização, letramento e formação social da identidade estudante.

Esse potencial literário é reconhecido pela BNCC, que enxerga uma possibilidade de enriquecimento de percepção e visão de mundo ao se adotar práticas que trabalhem com o eixo da literatura (BRASIL, 2018. p. 499). Para mais, o documento também caracteriza o acesso à literatura como um dos Direitos Humanos uma vez que estes perpassam todos os campos de atuação social em diferentes níveis (BRASIL, 2018. p. 505).

Nessa lógica, a desfiguração da literatura nas conjunturas escolares prejudica a formação acadêmica do discente e seu desenvolvimento como cidadão. Considera-se então o letramento literário como uma ferramenta poderosa e empoderadora.

A leitura coletiva como ponte para o letramento literário significativo

Ao projetar a implementação de estudos literários no âmbito escolar, além de reconhecer seu papel humanizador, deve-se romper com pressupostos que mais obstruem o que sabemos sobre ensinar literatura do que essencialmente contribuem positivamente para a prática. Em destaque, denota-se com base nas concepções de Cosson (2025) duas afirmações





que necessitam ser descomprovadas: a) para se estudar literatura “basta apenas ler”, e b) a leitura deve ser um ato solitário e apenas individual.

A afirmação a), comumente utilizada como forma de falso estímulo para o desenvolvimento de um hábito de leitura, é amplamente equivocada quando se fala sobre a escola e a educação literária. Nas palavras de Cosson (2025, p. 26): “apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola.”, pois ao tomar o ato da

leitura de palavras e parágrafos por si só como única etapa essencial ao letramento, subestima-se a magnitude exploratória da literatura. Adicionalmente, essa exploração pode ser igualmente acometida ao canalizar os estudos literários somente em leituras de pura fruição. A leitura por prazer, claro, deve também ser estimulada, mas o domínio do discurso literário só pode ser devidamente apropriado por meio do aprofundamento no meio.

Seguidamente, por mais que a afirmação b) pareça apropriada para múltiplas situações, limita as possibilidades comunicativas e interpretativas oferecidas pela leitura. Ler, portanto, não pode ser subjugado como uma prática individual, pois a interpretação textual requer uma relação de troca de sentidos que além de trabalhar o diálogo entre escritor e leitor, também inclui a sociedade em que ambos estão inseridos.

Carregando todas as noções apresentadas, é possível afirmar que o letramento literário em sala de aula deve promover uma leitura ativa que desenvolva a disposição crítica dos estudantes e construa uma comunidade de leitores. Isto posto, a roda literária em sala de aula torna-se uma medida viável uma vez que valoriza os aspectos compreensivos e interpretativos da leitura e disponibiliza a interação prática e oral entre alunos, professores e obra em tempo real.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo de cinco encontros presenciais, foram observadas transformações graduais na postura dos discentes diante da leitura, no nível de engajamento e na forma de interação com o texto literário. Muitos demonstraram entusiasmo, chegando a antecipar sua vez de leitura. Tal comportamento evidencia não apenas envolvimento com a proposta, mas também um sentimento de pertencimento ao processo formativo.

Em relação ao enriquecimento do vocabulário e a compreensão textual, durante as





leituras, o uso do glossário produzido pelos pibidianos promoveu um enriquecimento de repertório linguístico. A curiosidade lexical também foi despertada, com alunos procurando por outras palavras não apresentadas no léxico reservado, tornando a leitura mais acessível e prazerosa. No que tange o desenvolvimento da oralidade, observou-se o envolvimento crescente de discentes antes retraídos, que passaram a participar com mais espontaneidade, demonstrando melhora significativa na entonação e na autoconfiança.

No que se diz respeito à interpretação e discussão dos contos, a mediação dialógica permitiu aos estudantes uma ressignificação dos textos à luz de suas vivências, exercitando o pensamento crítico. Em especial, alunas que se alinham ao gênero feminino demonstraram uma intimidade maior com as temáticas que foram percorridas nos encontros, algumas até mesmo se sentiram confortáveis o suficiente para compartilharem experiências pessoais com a roda de leitura.

No final do projeto foi realizada uma entrevista informal e os discentes relataram que a experiência: incentivou o contato direto com a leitura e a arte, rompeu com a rotina tradicional da sala de aula, criou um espaço seguro para o diálogo e para a expressão de ideias e estimulou o pensamento crítico e ampliou o repertório cultural e lexical.

Esses resultados preenchem uma lacuna importante na literatura acadêmica sobre práticas leitoras no ensino médio técnico, uma etapa frequentemente invisibilizada nos estudos sobre formação leitora. Ao evidenciar a eficácia de uma prática literária planejada e sensível, este projeto contribui para o avanço teórico e empírico da área, sugerindo caminhos possíveis para o ensino de literatura com propósito formativo e emancipador.

A partir da pesquisa qualitativa realizada ao longo do projeto de leitura, foi possível identificar três eixos principais de análise:

1. O desejo de leitura está presente no aluno do ensino médio.

- a. Pelo entusiasmo percebido nos discentes, é correto afirmar que os estudantes possuem o desejo de ler. Em tempos de redes sociais, não podemos deixar de citar o impacto que elas têm causado no desejo de ler dos jovens. Embora não tenhamos encontrado pesquisas sobre o tema em território nacional, uma pesquisa americana feita pelo *WordsRated* evidencia que cerca de 48% dos jovens relataram ter aumentado o consumo





de leitura por influência do *Booktok* (nicho da rede social chinesa TikTok onde os usuários falam sobre livros).

2. A abordagem como a literatura é ensinada e incentivada nas escolas é pouco produtiva.
 - a. A forma como a literatura é ensinada no ensino médio revela-se, em grande parte, pouco eficaz. Paulo Franchetti (2021) observa que a literatura no

Brasil permanece “aprisionada” ao campo universitário, sendo negligenciada no ensino básico. Nas escolas, o ensino literário costuma seguir uma abordagem excessivamente conteudista, que ignora o potencial transformador da própria experiência estética da leitura. Desse modo, o hábito de ler e o prazer pela literatura não são devidamente cultivados no ambiente escolar. Como consequência, muitos estudantes do ensino médio desenvolvem uma relação distante com a literatura, limitando-se a um conhecimento técnico ou superficial sobre obras canônicas.

3. Toda literatura pode ser acessível com a mediação adequada.
 - a. A princípio, havia um receio entre os pibidianos em relação ao livro escolhido. No entanto, compreendeu-se ao longo do processo que toda leitura pode se tornar acessível quando mediada de forma adequada. Uma mediação sensível, humildemente intelectual, aberta à escuta, ao debate e às vivências dos alunos é capaz de revelar a força da literatura, mesmo em textos considerados difíceis à primeira vista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de leitura revelou contribuições significativas tanto para os docentes em formação quanto para o campo da educação literária. Os resultados demonstraram que a literatura, quando mediada de forma dialógica e planejada, é capaz de promover o desenvolvimento da oralidade, ampliar o repertório linguístico, estimular a escuta ativa, a empatia e a reflexão crítica. A leitura em voz alta, a mediação participativa e o uso de glossários se mostraram estratégias eficazes para o fortalecimento da autonomia leitora e da formação cidadã dos alunos.

Entre as contribuições mais relevantes, destaca-se a valorização da literatura como





prática humanizadora em um contexto frequentemente marginalizado nas pesquisas acadêmicas: o ensino médio técnico. Este projeto reafirma que a escola técnica não deve ser limitada à formação profissional instrumental, mas também pode (e deve) ser espaço de produção e valorização cultural, artística e ética. Além disso, o estudo oferece evidências práticas de que os estudantes desejam e são capazes de se engajar em experiências literárias significativas — especialmente quando estas respeitam suas vozes, ritmos e vivências.

No entanto, como todo trabalho empírico, esta pesquisa apresenta algumas limitações. O número reduzido de encontros (quatro sessões) e a restrição geográfica a uma única turma impedem generalizações mais amplas. Além disso, o acompanhamento foi limitado ao curto prazo, não sendo possível avaliar os efeitos prolongados da prática da formação leitora.

Tais limites, porém, abrem caminhos para novos estudos. Investigações futuras podem explorar projetos de leitura em outros contextos da educação profissional, com maior tempo de duração, aplicação em múltiplas turmas e uso de instrumentos avaliativos comparativos.

Este trabalho, portanto, não pretende encerrar a discussão, mas sim ampliá-la. Ao evidenciar os impactos positivos da literatura no ensino médio técnico, o estudo estimula novas pesquisas e práticas que compreendam o texto literário como ferramenta de transformação pessoal e coletiva. Reafirma-se, por fim, que incentivar a leitura na escola é um ato de resistência, de reconhecimento da linguagem como espaço de liberdade, imaginação e construção de futuros possíveis.

Como conclusão, sugere-se que futuras pesquisas aprofundem a relação entre redes sociais e formação leitora, especialmente considerando o impacto crescente de plataformas como o TikTok no comportamento dos jovens leitores. Também seria relevante investigar os efeitos de projetos similares em contextos escolares diversos, bem como sua articulação com políticas públicas de leitura e formação continuada de professores.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. 1. ed.





São Paulo: Todavia, 2023.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2025.

CREWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23° ed.

São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FRANCHETTI, Paulo. **Sobre o ensino de literatura**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO (IPL). **Retratos da Leitura no Brasil – 6ª edição**. São Paulo: Itaú Cultural; IBOPE, 2024. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/retratos-da-leitura-6a-edicao/>. Acesso em: 25 jun. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

