



LEITURA E INTERPRETAÇÃO: LETRAMENTO ESCOLAR E SOCIAL EM CEREJA E VIANNA (2022)

Lucas Vinicius Carstens¹
Silvio Ribeiro da Silva²

¹Universidade Federal de Jataí/lucas_carstens@discente.ufj.edu.br

²Universidade Federal de Jataí/shivonda@ufj.edu.br

Resumo

No ensino público básico brasileiro o livro didático (LD) de língua portuguesa frequentemente possibilita o acesso dos alunos aos gêneros do discurso e assume dimensões sociais e culturais. Apesar dessa relevância, o LD recebe críticas por, às vezes, não incentivar a leitura social, limitando-se a uma abordagem de decodificação linguística. Inserido no eixo temático Linguagem, cultura, sociedade, inclusão, diversidade e construções identitárias, este trabalho objetiva analisar como ocorre o desenvolvimento da leitura escolar e social na coleção “Português: Linguagens” (Cereja e Vianna). A proposta é examinar de que modo as atividades apresentadas tratam a leitura escolar e/ou social, considerando os textos, as questões e as respostas esperadas. A análise possibilita identificar concepções teóricas de linguagem implícitas e refletir sobre o quanto essas propostas contribuem para a formação de leitores críticos e sociais. A metodologia adotada é quanti-qualitativa, permitindo uma análise ampla e aprofundada das atividades. Com essa abordagem, o trabalho busca promover uma reflexão crítica sobre o LD no processo de ensino e aprendizagem da leitura e interpretação de textos, contribuindo para o debate sobre a qualidade do ensino e possíveis caminhos de ressignificação do material didático. Como resultado, espera-se concluir que perspectiva de leitura o material valoriza.

Palavras-chave: Livro didático de português. Ensino fundamental anos finais. Leitura escolar e social.

Introdução

Pesquisas em educação, com objetivo de análise e crítica de livros didáticos (LD), têm um grande papel social, visto que o livro didático, em geral, desempenha um papel bastante significativo no desenvolvimento de conhecimentos na prática de ensino em sala de aula do ensino básico. Geraldi (2010, p. 85) até mesmo critica a quebra da “relação triádica professor, aluno e conhecimento” feita pelo livro didático, apontando que quem media a relação entre conhecimento e aluno não é mais o professor, mas sim o LD.

Apesar do autor citado anteriormente ser contrário aos livros didáticos, é possível partir da visão de que eles são muito relevantes para a leitura, principalmente se esta for advinda de um viés vinculado às práticas e esferas sociais. O LD, muitas vezes, pode ser um dos únicos acessos que os alunos têm a gêneros literários e do discurso escritos secundários (Bakhtin, 2014) e a atividades que desenvolvem suas capacidades de leitura. Se o livro didático não for o

único acesso, ele, por sua vez, vem a ser o mais democrático, por ser gratuito e disponibilizado a todos os estudantes de colégios públicos, assim como corroboram Botelho (2015) e Rezende (2024).

A pesquisa de Botelho (2015) demonstra que a noção de ensino democrático do LD é interdisciplinar e a pesquisa de Rezende (2024) traz a percepção de que o LD pode trazer um rico aporte ao professor, pois sendo o condutor da leitura de mundo e aquisição de conhecimento por parte dos alunos. Sua contribuição vai além do ensino democrático, como dito há pouco, já que possibilitam, também, a construção de valores sociais através de seus textos, assim como pontua Tabosa (2013).

As pesquisas sobre livro didático, como posto, indicam múltiplas visões sobre este objeto de estudo: a de defesa e a de crítica. A defesa pode vir de uma visão, como já aqui mencionado, de que o livro didático favorece: a mediação entre do professor entre o aluno e o conteúdo estudado; o acesso de forma democrática de alunos a textos secundários (Botelho, 2015; Rezende, 2024); e influencia a construção de valores sociais dos alunos através da leitura Tabosa (2013). A crítica, entretanto, não vem de uma visão oposta a estas anteriores, mas sim acerca de como ele LD desenvolve o ato de ler. Na visão de Botelho (2015), os LD não focam no modelo de aprendizado que integre os conhecimentos teóricos aprendidos em sala de aula com os conhecimentos prévios dos alunos.

Ou seja, é possível interpretar a partir da autora que as críticas dirigidas ao LD estão voltadas à negligência para com as vivências sociais dos alunos no desenvolver de seus conteúdos didáticos, limitando o ensino puramente à esfera escolar. Justifica-se, então, utilizando, tanto da defesa quanto da crítica aqui exposta, a intenção de pesquisa contendo o livro didático como objeto de investigação.

Sabe-se que o livro didático desempenha um papel relevante na sociedade brasileira contemporânea, como já dito. Nesse sentido, há, por um lado, o reconhecimento dessa importância e, por outro, surgem críticas quanto à forma como esse papel tem sido exercido. Torna-se, portanto, necessário cultivar simultaneamente a defesa e a crítica ao livro didático, de modo a buscar, no futuro, um equilíbrio mais produtivo entre ambas as perspectivas.

Pesquisas sobre os anos finais do ensino fundamental também são pertinentes a partir da compreensão de que, assim como o livro didático tem um importante papel para que os alunos tenham acesso aos textos e atividades que desenvolverão suas práticas de leitura, o ensino fundamental se trata de um período no qual essa prática é desenvolvida.

Os anos finais são relevantes para se “compreender” a leitura, e não apenas exercê-la,

como aponta Martins (2014), no sentido de que esse período é crítico para que haja uma apropriação da língua por parte dos alunos, considerando seus propósitos e finalidades.

Interpreto, então, que as pesquisas que envolvem os anos finais são relevantes pois proporcionam uma perspectiva crítica e reflexiva de como os novos e os já trabalhados conhecimentos e habilidades são desenvolvidos, assim como seus resultados.

Em uma perspectiva específica, envolvendo o eixo da leitura e interpretação de texto, a qual será o foco deste trabalho, a BNCC (Brasil, 2017) disserta que, nos anos finais do ensino fundamental

[...] amplia-se o contato dos estudantes com gêneros [do discurso] textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências (Brasil, 2017, p. 136).

Neste sentido, o que foi anteriormente defendido – sobre a importância de pesquisar o livro didático como objeto de estudo – agrega-se à perspectiva do documento acima, pois este prevê que os alunos desse período da escolarização ampliem seu contato com gêneros do discurso a partir de práticas de linguagem.

Em contrapartida ao que se espera pela BNCC (Brasil, 2017), Kleiman (1995) apresenta críticas em relação às práticas de linguagem trabalhadas em sala de aula. A autora argumenta que, apesar de a escola ser um grande agente de letramentos, a qual deveria possibilitar a apropriação da língua escrita de forma social, ela limita-se a práticas de linguagem individuais e técnicas, desassociadas do seu contexto de uso.

A perspectiva apresentada por Kleiman (1995) permite apontar uma contradição: embora existam documentos que preveem, nos anos finais, o ensino de leitura de forma contextualizada e mediada por gêneros, tal prática muitas vezes não se concretiza na realidade escolar. A consequência é a possibilidade de questionar o quão prejudicado o desenvolvimento da leitura e interpretação dos alunos fica neste cenário educacional e justificar a necessidade de pesquisar sobre este período, a fim de responder, por exemplo, o questionamento anterior.

Por fim, a atribuição que dou ao termo leitura social é de cunho teórico, vinculado à visão de leitura numa perspectiva de letramento, ou seja, uma leitura letrada, assim como posto por Rojo (2009), que coloca em relação o discurso presente no texto com os outros discursos que o envolvem, gerando, múltiplas interpretações discursivas. A leitura social, então, é o resultado final que se espera defender ao longo deste trabalho, visto que, na área da educação, o letramento reforça ou questiona valores, tradições e formas de distribuição de poderes

presentes nos contextos sociais (Soares, 2009).

A importância da leitura social em si poder vir de uma visão de letramento que permite que os alunos se apropriem do conteúdo do material lido e o ressignifiquem a partir de suas vivências e conhecimentos próprios. Apesar de autoras e autores renomados justificarem a importância da leitura como prática social em uma perspectiva de letramento, como Kleiman (1995; 2005), Soares (2004; 2009), Street (1984, 1995), Rojo (2009) e Barton e Hamilton (1998), a perspectiva interacionista de linguagem posta por Bakhtin (2014; 2011) é vista como também importante.

O filósofo da linguagem, posicionando-se contra uma perspectiva subjetiva e idealista de linguagem, argumenta que todo o ato comunicativo é uma interação constituída a partir de enunciados ideológicos. Por mais que o autor não seja efetivamente da área de Educação, suas obras permitem questionar todo o contexto educacional que se encontra o Brasil, pois, contra uma perspectiva individual e isolada de prática de linguagem vigente no país, ele defende que a linguagem é, antes de tudo, uma prática social, assim como vem a ser a prática de leitura.

Como base teórica para conceituar o que é livro didático, busco fundamentação em Batista (2009). O autor diz que o livro didático “trata-se daqueles textos e impressos que, desde o processo de concepção, são gerados tendo em vista finalidades escolares” (Batista, 2009, p. 48). O autor também possibilita apresentar e conceituar o modo como os livros didáticos propõem suas formas de leitura. É possível, desta forma, conceituar o objeto de estudo deste trabalho como um manual didático, visto que ele pode ser usado pelos alunos, tanto de forma coletiva em sala de aula, como individual em casa.

O conceito e suporte teórico para os termos “leitura escolar” e “leitura social” neste trabalho é subsidiado a partir da concepção de letramento. No que diz respeito à revisão bibliográfica sobre a definição de letramento, o referencial teórico se pauta primeiramente no conceito de letramento de Kleiman (1995), que discute a diferença entre o sujeito alfabetizado do letrado. Na perspectiva da autora, o uso do termo “letramento” se justifica porque, em determinados contextos, o sujeito social pode apropriar-se da língua e de seus recursos linguísticos mesmo antes de estar formalmente alfabetizado.

É possível entender, desta forma, que o desenvolvimento do letramento não está intrínseco à escola, o que gera a hipótese de que a escola, como “um agente de letramento” que não desenvolve sua perspectiva social, como apontado pela própria Kleiman (1995), ignora, e, de certa forma, até mesmo desestimula suas práticas.

Outra concepção importante, desenvolvida por Street (1995), é a de modelo autônomo

de letramento. Ela me possibilita analisar se o livro didático que servirá de objeto de estudo estará limitado à leitura escolar, sendo esta uma leitura completa por si mesma, sem considerar o contexto em que está inserida.

Dito isto, o objetivo geral deste artigo é apresentar uma análise quanti-qualitativa em um volume do Livro do Professor da coleção “Português: Linguagens”, de Cereja e Vianna (2022), correspondente ao 7º ano do ensino fundamental. O foco recai sobre o desenvolvimento da leitura como prática social e individual, especificamente na seção “Estudo do texto”, a qual apresenta gêneros do discurso acompanhados de atividades de interpretação e das respostas sugeridas pelo manual.

Ao mostrar a análise das atividades presentes no livro do professor da obra, o qual possibilita verificar, não só as atividades propriamente ditas, como também as respostas esperadas pelo material, será possível identificar o alcance ou não do objetivo determinado. O trabalho que origina este artigo ainda está em desenvolvimento, desta forma, serão apresentados somente resultados parciais.

Metodologia

Para alcançar o objetivo geral proposto, faço uso de uma abordagem quanti-qualitativa interpretativista. Entendo que é necessário a articulação de métodos científicos, sendo estes compreendidos aqui como um conjunto de atividades sistemáticas e racionais, assim como posto por Marconi e Lakatos (2017)

Para fins de contextualização, adota-se uma abordagem interpretativista de pesquisa, conforme discutido por Ribeiro, Picalho, Cunico e Fadel (2023). Nessa perspectiva, os procedimentos de investigação buscam ser maleáveis, abertos à incorporação das contribuições dos autores estudados e sensíveis ao contexto em que a pesquisa se desenvolve.

Compreendo esta abordagem como necessária a partir da leitura de Moita Lopes (1994), que argumenta que, devido à necessidade da quebra dos métodos usados entre o fazer ciências humanas e o fazer ciências exatas, surge a abordagem interpretativista. O que vem a ser defendido pelo autor, então, é que, em uma abordagem interpretativista, não se ignora a visão do pesquisador sobre o seu objeto de estudo. O que se pretende, desta forma, é dar múltiplos significados aos dados gerados, podendo gerar, desta forma, uma análise quanti-qualitativa destes.

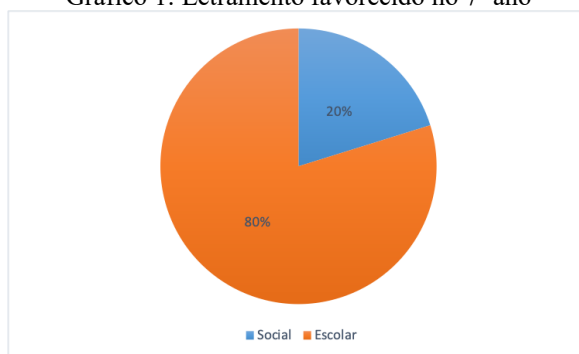
A abordagem quanti-qualitativa interpretativista, outrossim, é considerada essencial

para desenvolver o objetivo deste trabalho. Sampieri, Collado e Lucio (2013) também nomeiam a abordagem quanti-qualitativa de método misto, definindo tal abordagem como “[...] um conjunto de processos sistemáticos e críticos de pesquisa que implicam a coleta e análise de dados quantitativos e qualitativos, assim como sua integração e discussão conjunta [...]” (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 550). Com esta abordagem, logo, torna-se possível fazer uma análise mais completa das atividades de leitura que aqui serão quantificadas. No aspecto quantitativo do método, foi possível quantificar as atividades de leitura apresentadas na coleção analisada, indicando quais estão voltadas para capacidades de leitura social e quais estão voltadas para capacidades de leitura escolar. A quantificação, além do mais, possibilitou uma delimitação das atividades que serão selecionadas a partir de critérios, gerando, com isso, dados que serão analisados. No aspecto qualitativo do método, foi desenvolvido uma maior descrição dos dados gerados, o que serviu para criar as categorias de análise. Por fim, justifico que a abordagem quanti-qualitativa interpretativista é relevante aqui, visto que, enquanto o método quantitativo gera dados concretos referentes às atividades de leitura do livro didático analisado, o método qualitativo interpretativista possibilitou uma interpretação maior e contextualizada deste objeto.

Análise quantitativa

Com base nos dados quantitativos gerados, como demonstra o Gráfico 1, na sequência, o volume do 7º ano da coleção de Cereja e Vianna (2022) apresenta maior frequência de atividades escolares, as quais focalizam a leitura como um ato de decodificação do código linguístico, bem como a análise técnica textual.

Gráfico 1: Letramento favorecido no 7º ano



Fonte: Autoral (2025)

Ao todo, no 7º ano, foram quantificadas 218 (duzentas e dezoito) questões, sendo 174

(cento e setenta e quatro – 80%) consideradas escolares e 44 (quarenta e quatro – 20%) sociais. Com a prevalência das atividades escolares de leitura, compreende-se que o volume analisado parece optar por dar preferência a atividades que, em sua maioria, limitam-se a uma análise conteudista e estrutural, pautada no conteúdo do texto e em elementos como coesão textual e paragrafação. A obra desvaloriza, desta forma, as esferas sociais para além do que é exigido pelo ambiente escolar e seus conteúdos ideológicos, desconsiderando, ainda, o contexto social de onde vem os alunos usuários do material. Essa desconsideração, assim, pode prejudicar a formação de leitores ativos e críticos, dificultando a apropriação da língua para seu uso em outros contextos sociais.

A visão que se pode ter sobre as atividades de análise conteudista e estrutural se dá pelo diálogo com a noção de oração e enunciado discutido por Bakhtin (2014). A oração pode ser definida como uma unidade da língua, em uma visão estrutural e gramatical, enquanto o enunciado pode ser compreendido como a unidade de comunicação discursiva, em uma visão interativista bakhtiniana.

Compreendo, pela tendência das atividades escolares, que a coleção privilegia a leitura e interpretação de textos como um conjunto de orações de significados estáticos, construídos a partir da consciência individual de cada sujeito, sem considerar o contexto de leitura e de produção do texto e as esferas sociais que a que texto e alunos pertencem, limitando-se, assim, apenas à esfera escolar. O objeto de leitura, logo, passa a corresponder a uma oração (Bakhtin, 2014), ou seja, um conjunto de palavras (signos) desassociados de um contexto de interação verbal, o qual privilegia apenas uma leitura que busca a decodificação do código linguístico, corroborando com uma perspectiva funcional e estruturalista da língua.

Analisando esses valores quantitativos, é possível interpretar que, ao ter (80%) do material tendendo a uma leitura escolarizada (Gráfico 1), há o favorecimento da redução da capacidade dos alunos de atuarem como sujeitos ativos em suas próprias realidades. Como defendido neste artigo, a linguagem deve ser compreendida como um ato social de interação dialógica, assim como aponta Bakhtin (2014), ato este inserido em um contexto sócio-histórico, em que os termos e palavras não devem ser apenas decodificados como um conhecimento meramente dicionarizado.

Entendo que, por conta da frequência maior das atividades de leitura escolar em relação às sociais, o volume não desenvolve o quanto deveria a competência leitora crítica e cidadã dos alunos, visto que, em sua maioria, as atividades presentes no material são restritas a perguntas de interpretação do conteúdo textual, sem instigar os alunos a se posicionarem ativamente

perante o texto lido. O volume da coleção de Cereja e Vianna (2022), por conta disso, pode vir a impactar, de forma negativa, a formação leitora dos alunos, porque pouco possibilita que eles se apropriem plenamente do ato de leitura de forma letrada, em que há a apropriação da língua em diversos contextos sociais.

Interpreto que, neste cenário, o volume analisado corrobora com a perspectiva de Kleiman (1995), que argumenta que a escolar é o maior agente de letramento de nossa sociedade, contudo, limita-se ainda a desenvolver apenas o letramento escolar. Compreendo, assim, que o volume ainda desenvolve a leitura como ato social, sendo esta aquela que constrói leitores críticos e ativos perante a língua.

Neste viés, (20%) do volume rompe com o modelo tradicional de ensino, o qual coloca ênfase na formação de alunos funcionais, distantes da interpretação técnica e descontextualizada da língua, como pontua Kleiman (1995), e passa, desta forma, a desenvolver a leitura como uma prática social e como um evento de letramento:

Compreendo, em paralelo a isso, que esta parte do volume busca trabalhar a noção de texto como uma unidade básica de sentido, ou seja, como um enunciado relativo e moldável, dialogando com a perspectiva interacionista de Bakhtin (2011; 2014). Ao trabalhar com a noção de enunciado, além disso, esta parte do volume corrobora com perspectiva defendida por Bakhtin (2014) em referente ao estudo da língua, pois, envolve, no ato de ler, o contexto e esfera social em que o texto e seu leitor estão inseridos, as intenções e os conteúdos ideológicos presentes no texto e formato do texto durante a interação verbal.

Essa parcela do volume, ao buscar tangenciar a realidade concreta dos alunos, instiga a prática de leitura significativa, em que o leitor, a partir de suas vivências, interpreta e reinterpreta o que foi lido, podendo, assim, modificar o sentido do texto. A prática de leitura, logo, deixa de lidar com o texto como sendo um conjunto de orações (em minha visão uma prática de leitura escolar) e passa, portanto, a lidar com o texto como sendo um conjunto de enunciados, relativos e moldáveis, por conta da significação constituída pelos alunos (uma prática de leitura social).

Esta porcentagem do volume, além disso, talvez possibilite aos alunos aprimorarem sua leitura social a partir de textos autênticos¹. A vantagem disso é o provável aumento de contato

¹ Na perspectiva do Programa Nacional do Livro Didático, textos autênticos são aqueles que circulam socialmente em contextos reais de comunicação, produzidos para finalidades concretas da vida social, e não elaborados apenas com objetivos didáticos ou artificiais para o ensino. Diferem dos textos artificiais ou adaptados, criados especificamente para o ambiente escolar. A ênfase do programa é que o ensino de língua portuguesa se dê a partir de gêneros do discurso que os alunos efetivamente encontram no cotidiano, de modo a promover o letramento social e não apenas a decodificação formal.

com textos ancorados em gêneros secundários (Bakhtin, 2011), os quais nem sempre estão presentes na vivência dos alunos, principalmente daqueles que não têm muita experiência com a leitura. Pode ocorrer também, além disso, o contato com diversos outros discursos socioculturais presentes nos textos, pois, por se tratar de textos autênticos, os alunos têm a possibilidade de ler, interpretar e criticar outras visões de mundo, para além da realidade concreta na qual eles existem. Por conta disso, a leitura social trazida pela coleção talvez possa desenvolver a leitura de uma forma interacional, dialogando com Bakhtin (2011; 2014), para quem a abordagem sobre a língua deve ser social e significativa.

Na sequência, apresento a análise qualitativa de atividades, aprofundando e exemplificando a prática da leitura escolar e social presente no volume em análise.

Análise qualitativa

Em relação a análise qualitativa dos dados específicos do volume do 7º ano, é possível considerar, por conta das 174 (cento e setenta e quatro – 80%) questões com foco na leitura escolar, que há um certo abandono da prática de letramento social, e uma supervalorização do letramento escolar. Esses dados demonstram que esse volume tem um grande favorecimento da leitura de forma funcional e processual, limitando, de certa forma, os alunos a uma leitura fraca (Soares, 2009) e escolar (Kleiman, 1995; 2005).

Neste seguimento da coleção, vê-se que as atividades de leitura social são como um oásis em um deserto de letramento escolar. As meras 44 (quarenta e quatro – 20%) atividades sociais, trabalhadas ao longo de um ano, são um ponto de ruptura no ensino tradicional, super favorecido neste ano, pelo menos no que se refere à prática de leitura, o que permite que os alunos desenvolvam, mesmo que minimamente, uma leitura social, conectada a esferas de atividade humana para além da escolar.

Como já defendido anteriormente, para que haja uma prática de ensino efetiva sobre a língua é necessário que esta seja compreendida como um enunciado completo dentro de uma interação verbal, assim como posto por Bakhtin (2014). Contrário a isso, interpreto que a coleção tende a compartilhar de uma visão subjetivista abstrata (Bakhtin, 2014) da língua, porque compreende esta como um enunciado monológico, em que não há uma pluralidade de sentidos em que o ouvinte (leitor) é apenas um receptáculo vazio e passivo e que sua experiência de leitura é meramente individual.

A partir das questões a seguir e suas respostas esperadas, buscarei exemplificar o que

foi dito anteriormente:

1. O primeiro parágrafo do texto coloca o leitor diante de um fato inusitado, surpreendente, que será o ponto central da narrativa.

a) Qual é esse fato? *Ao acordar, o protagonista se vê transformado em um monstruoso inseto.*

b) Que elementos do mundo exterior provam a Gregor que tudo era real, e não um sonho? *O quarto pequeno de sempre e, na parede, a conhecida gravura de uma mulher com gorro e boá de pele.*

Imagem 1. Fonte: Cereja; Vianna, p. 58, 2022

Ao ler as instruções da atividade 1, é possível notar que o enfoque escolar da questão se torna evidente, pois direciona o aluno/leitor ao “ponto central da narrativa”. Esse direcionamento é o primeiro índice que me permite atribuir a característica escolar à questão, porque pontos centrais de narrativas são temas tratados normalmente em apenas esferas escolares. Em sequência, analisando as atividades (a) e (b), é possível inferir que estas são apenas atividades que induzem os alunos a identificar conteúdos explícitos no texto. Há a predominância de atividades como esta, que não induzem os alunos a correlacionar o conteúdo do texto ao conteúdo de outras esferas sociais, por exemplo. De acordo com as respostas esperadas, noto, também, que não há intenção de levar os alunos a relacionar o texto a suas realidades sociais, gerando, então, uma visão crítica sobre estas. Compreendo, além do mais, que essas atividades mostradas, como outras tantas que se repetem ao longo do volume, não incentivam os alunos a se posicionar criticamente e refletir sobre o significado de suas próprias vivências.

Retomo a perspectiva de que este volume se mostra crítico em relação à prática de leitura escolar, uma vez que a presença de apenas (20%) de atividades voltadas à dimensão social funciona como um verdadeiro oásis nesse contexto. Nesse espaço restrito, mas fértil, ainda se vislumbra a possibilidade de um trabalho com a noção de enunciado completo, conforme Bakhtin (2014), (re)significado a partir da interação entre falante e ouvinte ou, conforme a perspectiva deste trabalho, entre texto e leitor.

Considerações Finais

Conclui-se, então, que no volume do 7º ano da coleção de Cereja e Vianna (2022) a presença da leitura escolar é muito valorizada em relação à leitura social. O volume de livro didático observado, a partir desse recorte, enquadra-se na perspectiva tradicional de ensino e contribui com a crítica de Kleiman (1995), de que, apesar de a escolar ser uma das grandes agências de letramento, ela ainda se limita ao desenvolvimento de um letramento focado na

decodificação do código linguístico. Apesar da BNCC (Brasil, 2017) prever a prática de ensino contextualizado e social, o 7º ano do ensino fundamental, anos finais, a partir do volume observado, tende a não ampliar o contato dos alunos com gêneros do discurso, vinculando isso a práticas de linguagem interativas. O referido volume, então, parece ficar limitado a uma prática de letramento autônomo e à esfera escolar.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2014.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Livros escolares de leitura no Brasil**: elementos para uma história. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

BOTELHO, Patrícia Ferreira. **Conhecimento prévio e atividades escolares de leitura** – uma abordagem cognitiva e metacognitiva. 2015. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 12 ago. 2025.

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. **Português: linguagens: 7º ano**. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

KLEIMAN, Ângela (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? In: Coleção **Linguagem e letramento em foco**: linguagem nas séries iniciais. Sinop (MT): IECFIEL/UNICAMP, 2005. p. 1–65.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, Elcimar Simão. **Formação contínua e práticas de leitura**: o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. 2, 1994.

REZENDE, Rubiana Oliveira. **Livro e material didático de português: letramentos nos eixos de ensino ‘Leitura e Escuta’ e ‘Oralidade’**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Jataí, Jataí, 2024.

RIBEIRO, Fernanda Borges Vaz; PICALHO, Antonio Carlos; CUNICO, Letícia; FADEL, Luciane Maria. Abordagem interpretativista e método qualitativo na pesquisa documental: descrição geral das etapas de coleta e análise de dados. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v. 17, n. 1, p. 100-113, 2023.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. 2004. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/letramento-e-escolarizacao/>. Acesso em: 7 set. 2024.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

STREET, Brian Vincent. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian Vincent. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. London: Longman, 1995.

TABOSA, Mariana Queiroga. **Ideários de leitura e de leitor em livros didáticos de português (1984-2007): escolhas textuais e valorações sociais**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.