



LETRAMENTO SOCIAL NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DO APOSTILADO DE LÍNGUA PORTUGUESA ‘BERNOULLI SISTEMA DE ENSINO’ – ENSINO MÉDIO

Carlos Eduardo Sousa Costa¹

Silvio Ribeiro da Silva²

¹Universidade Federal de Jataí (UFJ)/ ecarlosdireito1221@discente.ufj.edu.br

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

Resumo

Neste artigo, apresentamos os resultados de uma pesquisa relacionados ao favorecimento (ou não) do letramento social nas práticas de leitura e escrita apresentadas pelo apostilado ‘Bernoulli Sistema de Ensino’, Língua Portuguesa, Ensino Médio, material didático (MD) usado em todo o território nacional. O letramento é uma habilidade fundamental para a participação ativa e crítica na sociedade e sua aquisição é influenciada por fatores sociais, econômicos e culturais. Em se tratando do ‘Bernoulli Sistema de Ensino’, inexistem estudos acerca das práticas que ele propõe que sejam desenvolvidas nas escolas usuárias desse MD. Para o alcance do objetivo, o estudo se baseou na Linguística Aplicada (LA), a qual busca criar soluções eficazes e práticas para problemas reais relacionados ao uso da linguagem em diferentes contextos. Esta pesquisa também se caracterizou como qualitativo-interpretativista. Nesse tipo de pesquisa, a realidade não pode ser considerada independente do indivíduo por ser ela construída por esse indivíduo, impossibilitando a neutralidade total do pesquisador. Os resultados mostraram que ocorrem atividades que mobilizam práticas de letramento social voltadas à variedade de usos em relação às esferas de atividade humana, indicação da finalidade das atividades a serem desenvolvidas e abordagem sobre desigualdades sociais, porém em número quantitativo muito baixo.

Palavras-chave: Letramento social. Material didático. Ensino médio.

Introdução

Os resultados que apresentamos aqui estão relacionados a um estudo cujo objetivo geral esteve relacionado à análise sobre o favorecimento (ou não) do letramento social nas práticas de leitura e escrita apresentadas pelo apostilado “Bernoulli Sistema de Ensino”, Língua Portuguesa, Ensino Médio.

Soares (2004) diz que Brian Street usa o adjetivo *social* para se referir ao letramento com o argumento de que é necessário enfatizar a natureza social do letramento, em oposição à tendência dominante de considerar letramento como um fenômeno essencialmente ‘técnico’ e individual. O letramento social contrasta o letramento que ocorre no ambiente escolar com o letramento que ocorre fora da escola, em situações da vida cotidiana.

Sabemos que a escola é considerada a maior agência de letramento, uma vez que uma

de suas funções é justamente desenvolver no aluno capacidades de leitura e escrita que possam ir além do simples ato de codificar e decodificar. O que lamentavelmente costuma ocorrer com frequência é que a escola costuma ter apenas um modelo de educação letrada, pelo menos na maior parte absoluta do tempo.

Desta forma, o letramento escolar acaba sendo supervalorizado, se sobrepondo ao letramento social. O letramento escolar não é um problema. Evidentemente, a escola precisa abordar e desenvolver os letramentos relacionados a ela. Ocorre que, como dito há pouco, muitas vezes o letramento escolar se sobrepõe ao social. Nesse caso, o prejuízo ao aluno é evidente, uma vez que o ideal é que haja, no mínimo, um equilíbrio entre letramento escolar e letramento social.

Para Kleiman (2010), o letramento não se restringe ao sistema escolar. Isso significa que em todas as esferas de atividade humana (Bakhtin, 2003) vivemos e praticamos o letramento. As práticas escolares que focam apenas a leitura e a escrita como processos mecânicos são incapazes de oferecer ao aluno as capacidades necessárias para as práticas sociais dessas ações, pouco favorecendo o letramento social. O exercício do letramento social nas atividades escolares é importante porque é ele que produzirá atitude no uso dos discursos.

Levando em conta os fatores até aqui apresentados, o objetivo deste estudo foi: Compreender como as práticas sociais de leitura e escrita apresentadas pelo MD em análise influenciam a formação de indivíduos e sua inserção na sociedade mediante o desenvolvimento do letramento social, bem como identificar como se dá o tratamento das desigualdades sociais neste processo. Ressaltamos que este tipo de pesquisa pode contribuir para a compreensão da relação entre as práticas de leitura e escrita e a formação de indivíduos, incluindo a aquisição de conhecimentos, a formação de valores e a formação de cidadãos.

Metodologia

Para o alcance do objetivo elencado, nosso estudo buscou apoio nos procedimentos metodológicos da Linguística Aplicada (LA). Moita Lopes (2005) diz que a pesquisa desenvolvida pela LA é aplicada, ocorre no contexto de aplicação, isto é, no contexto de ação, e não se faz aplicação em LA, ou seja, a LA não consiste em simplesmente aplicar teorias desenvolvidas pela Linguística. Rojo (2006, p. 258) reitera a afirmação de Moita Lopes dizendo que em LA “não se busca aplicar uma teoria a um dado contexto para testá-la”. Em outras palavras, enquanto a Linguística objetiva desenvolver o conhecimento, muito mais pelo conhecimento em si, a LA tem como meta a resolução de problemas surgidos nos usos da

linguagem e das línguas, o que não significa que não haja investigação teórica em LA.

Além de se enquadrar na perspectiva da LA, esta pesquisa caracteriza-se, ainda, como qualitativo-interpretativista. Nesse tipo de pesquisa, a realidade não pode ser considerada independente do indivíduo por ser ela construída por esse indivíduo. Assim, o pesquisador não tem como se tornar neutro, uma vez que os fatos a serem pesquisados são indissociáveis da sua figura (Moita Lopes, 2005), sendo ele parte integrante do processo de construção do conhecimento, interpretando os fenômenos e atribuindo-lhes um significado.

Outro viés metodológico sobre o qual esta proposta se apoiou é o da ótica proposta pelo paradigma indiciário de Ginzburg (1991). Segundo Suassuna (2008), o paradigma indiciário se apoia na ideia de que, sendo a realidade opaca, alguns de seus sinais e indícios permitiriam “decifrá-la”, no sentido de que indícios mínimos podem ser reveladores de fenômenos mais gerais. Ainda de acordo com a autora, o paradigma indiciário vem sendo adotado em vários campos do conhecimento, incluindo as Ciências Humanas e os estudos da linguagem.

Metodologicamente, procedemos à análise das atividades de leitura e escrita considerando que o letramento social se refere à capacidade de utilizar habilidades de leitura, escrita e interação em contextos sociais, culturais e políticos, a fim de que se possa participar plenamente e criticamente na sociedade.

Resultados e discussão

Para ilustrar um recorte do material didático relacionado ao objetivo, selecionamos uma atividade que se encontra no Vol. 1 da 2ª série: “Sírio Possenti diz em seu texto que 'A ideologia comparece inevitavelmente nos textos e, concedemos, às vezes nem o autor se dá conta disso. Sua ideologia é tão decisiva que ele pode pensar que está falando do mundo tal como ele é. Não se dá conta de que o mundo dele não é o de todos'. Com base na análise do texto e das manchetes apresentadas, reflita: Como as escolhas lexicais conseguem demonstrar a ideologia do autor do texto? Como as ideologias podem contribuir para um mundo mais desigual? Reduzir práticas discriminatórias é um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 10 da ONU. Pensando nisso, quais estratégias podemos adotar para ir ao encontro do ODS 10 e promover um mundo mais igualitário, tendo em mente a ideia de ‘ideologia’ e os conceitos sobre Semântica aprendidos ao longo do capítulo?” – 2ª série, Volume 1, Capítulo 1, Frente C, “DÁ O QUE PENSAR” (p. 86).

O recorte aborda uma boa questão sobre como a linguagem midiática pode vir carregada

de ideologias e reforçar desigualdades sociais. Ao apresentar um fragmento de um texto do professor Sírio Possenti e duas manchetes de notícias, a questão pede que se reflita a partir de uma análise comparativa acerca das escolhas lexicais que demonstram um posicionamento ideológico, e como as ideologias podem perpetuar um mundo cada vez mais desigual. Ainda, ao citar que reduzir práticas discriminatórias é um dos objetivos de desenvolvimento sustentável da ONU, questiona quais medidas podem ser tomadas para a promoção de mais igualdade. Embora seja uma proposta relevante, merece algumas ressalvas.

A escolha de palavras nas manchetes indica uma clara diferença de tratamento classista: enquanto de um lado há adolescentes de classe média suspeitos de assaltos, do outro tem-se um ladrão que roubou e morreu. Ou seja, a primeira traz uma linguagem cautelosa e atenuante, sugerindo uma tentativa de preservar a imagem dos envolvidos; a segunda possui um tom mais agressivo e taxativo, no qual o sujeito é rotulado, sem espaço para dúvida. Essa assimetria de termos tende a reforçar estigmas de classe e demonstrar como a esfera jornalística pode ser marcada com parcialidade, ainda que pressuponha uma neutralidade.

Por conseguinte, ao classificar implicitamente o segundo sujeito como pobre ou periférico, a atividade não rompe com o imaginário que associa pobreza à criminalidade. Segundo Zeifert e Fruet (2024), historicamente, a parcela da sociedade mais pobre é aquela que mais se encontra encarcerada; fato que ocorre desde o Brasil Império e influencia ainda atualmente. Isso, todavia, segundo as autoras, não significa que a pobreza seja uma causa direta da criminalidade, mas que o contexto acaba por engolir essas pessoas, seja de forma direta ou indireta.

Destacamos que, por mais que a atividade viesse a incluir contrapontos com manchetes que mostram pessoas negras ou periféricas em papéis positivos, isso por si não seria suficiente para mudar a imagem que as pessoas em geral têm dos negros e periféricos. Cabe ressaltar que a discussão vai além de apontar a representação desfavorável atribuída às pessoas negras; o foco está nos fundamentos que sustentam essa construção simbólica. A manutenção de estereótipos depreciativos e a omissão de sua presença na história e na cultura funcionaram – e ainda funcionam – como mecanismos de reafirmação do papel social destinado à população negra no contexto brasileiro (Santana; Silva; Angelim, 2018).

Para Vaz e Tavares (2003, p. 17), “a reparação histórica em relação aos negros e à sua imagem não deverá partir somente da grande mídia, mas sim, de toda a sociedade”. Faz-se necessário um empenho contínuo para compreender de forma mais profunda os alicerces que sustentam essa forma de representação e o papel que ela desempenha na preservação das atuais

dinâmicas sociais. Isso porque o racismo, historicamente e ainda hoje, constitui um dos elementos-chave na manutenção das desigualdades estruturais que marcam o sistema capitalista no Brasil. Dessa forma, enfrentar o racismo significa, ao mesmo tempo, questionar e enfrentar o próprio capitalismo.

Outro ponto a ser discutido é o de que a atividade traz uma questão que se concentra nas escolhas lexicais das manchetes. Esse ponto pode ser reduzido à falsa ideia de que mudar palavras é suficiente para transformar a realidade. Uma abordagem mais crítica exigiria pensar que, assim como a linguagem não é neutra, o sistema que a produz também não é; logo, seria relevante levantar argumentos do lugar de produção do texto e os interesses em volta disso.

Isso abre margem para observarmos outro aspecto importante: o contexto regional. É de conhecimento geral que o Nordeste possui uma imagem estereotipada, muitas vezes alimentada pela mídia, de que é uma região pobre, violenta e não urbanizada. Apesar dos acontecimentos das duas manchetes ocorrerem no Nordeste (João Pessoa-PB e Fortaleza-CE), a condição social dos agentes certamente foi determinante para as diferentes formas do tratamento midiático.

Embora o Nordeste seja muitas vezes tratado como uma região homogênea, há distinções valorativas e históricas entre seus estados: estados como Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte são associados a uma ideia de “Nordeste mais desenvolvido”; já o Ceará, Maranhão, Piauí e Alagoas são vistos a partir da ideia da seca, pobreza extrema e violência (Alves, 2018). Segundo Júnior (2021), o Nordeste foi uma construção espacial e desigual, produzida pelo imaginário dos centros, especialmente a região sudeste e sul do país. O autor demonstra como certos locais se tornam “mais visíveis” ou “respeitáveis” na mídia e na política, enquanto outros são historicamente marginalizados.

Não se pode ignorar que, apesar da análise de classe e região, o material didático também poderia abordar questões de gênero e raça, pois sabemos que grupos como o das mulheres, pessoas negras ou indígenas são recorrentemente marginalizados, e não indicar isso pode contribuir para o apagamento dessas identidades.

Em se tratando de gênero, nenhuma das manchetes informa explicitamente o gênero dos envolvidos. Essa neutralidade acaba por prejudicar uma reflexão mais ampla acerca da figura feminina, seja como vítima ou autora. Assim, se os crimes fossem cometidos por mulheres, a condição social ainda seria priorizada? Quando há casos envolvendo mulheres negras e mulheres trans, a mídia costuma, em geral, destacar o gênero de forma explícita e até sensacionalista. Parece haver uma visibilidade seletiva do gênero de forma a perpetuar uma estigmatização.

De acordo com Scott (2025), o gênero é uma construção social que molda as relações de poder, bem como a ausência de gênero nos textos midiáticos não é sinônimo de neutralidade, mas uma escolha capaz de reforçar hierarquias de poder existentes, revelando quem é visível e quem permanece invisível. Assim, a forma como o gênero é tratado nos textos da mídia não é um reflexo inofensivo da realidade, mas uma decisão editorial de dar visibilidade para determinada discussão ou não.

As manchetes também não apresentam qualquer referência à questão étnico-racial e as perguntas propostas não promovem uma problematização desse aspecto. Considerando que vivemos em um país atravessado pelo racismo estrutural, pode-se inferir que, ao omitir a informação sobre a raça e ao utilizar termos que amenizam a gravidade do ato, o texto sugere implicitamente que os adolescentes pertencem a um grupo branco e têm uma condição socioeconômica mais privilegiada que a do “ladrão”, presumivelmente oriundo de uma classe social menos favorecida.

Conforme Silva (2021), o ambiente escolar – bem como o material didático – não estão à parte da sociedade, mas imersos nesse contexto, isto é, assim como cada pessoa tem sua visão de mundo, a escola não é inerte a este aspecto, pois é construída por experiências coletivas e individuais. Sendo assim, o debate étnico-racial se faz importante no processo de formação dos alunos enquanto sujeitos sociais ao possibilitar a ampliação da capacidade de discernimento crítico diante de situações reais e relevantes.

Cabe ressaltar, contudo, um tópico nesse recorte: a exigência de que os alunos reconheçam ideologia. Ao recorrer às páginas anteriores do material, notamos que há um excesso de conteúdo escolarizado sem instigar a reflexão crítica. Há uma expectativa de que todos os alunos saibam “ler criticamente”, porém, práticas de leitura e escrita com a presença do letramento social são bem baixas em comparação com o letramento escolar.

Em contextos marcados por desigualdade educacional, ou seja, alunos de comunidades com menor letramento escolar ou crítico, nem todos possuem repertório linguístico, político ou crítico suficiente para lidar com esse nível de abstração. A atividade pode se tornar excludente se não houver um material didático bem preparado para lidar com isso, bem como uma mediação docente que conecte a realidade dos alunos ao conteúdo. Caso contrário, pode correr-se o risco de se tornar excludente, pois pode haver dificuldades de aprendizagem.

Conforme apontam os estudos do sociólogo Bernstein (1971), as escolas tendem a valorizar determinados códigos linguísticos e culturais que favorecem as classes dominantes. Ou seja, uma vez que a atividade não contemple as dificuldades de acesso de alunos a

determinado conteúdo, a escola pode reproduzir desigualdades sociais através do entendimento ou não dos elementos da linguagem em questão.

O material didático é composto pelos chamados “Exercícios de Aprendizagem”, recorrentes ao longo do material, com caráter, majoritariamente, escolar, ou seja, englobam práticas de leitura e escrita com disposições pré-estabelecidas e limitadas ao contexto escolar. A atividade analisada, por sua vez, é tratada como uma atividade secundária. Assim, questões com vieses mais críticos (como desigualdade social) são tratadas de modo isolado e podem passar despercebidas. Assim, o letramento social é favorecido por essas questões, infelizmente, esporádicas.

Ademais, é importante ressaltar que se trata de uma atividade capaz de propiciar uma avaliação da leitura crítica de textos midiáticos a partir da perspectiva de que não existe um enunciado gratuito. Segundo Bakhtin (2003, p. 98), “não existe enunciado neutro”. Todo enunciado reflete e refrata, de algum modo, a realidade e o sistema de valores de um grupo social, de uma época e de um contexto histórico”.

Ter compreensão a esse respeito nos mostra que todo texto (independente do gênero do discurso) traz intencionalidades, posicionamentos ideológicos e visões de mundo. Trazer essa concepção para o contexto escolar via material didático o torna elemento com um papel formativo importante: estimular os alunos a reconhecerem os sentidos implícitos, os silenciamentos e os estereótipos presentes nos textos. A partir dessa percepção, a capacidade de leitura crítica será ampliada e os alunos terão melhores condições de compreender que a linguagem é um meio de comunicação e, especialmente, um espaço de disputa simbólica, no qual diferentes grupos sociais estão presentes em busca de legitimar suas vozes e perspectivas.

Entendemos que a análise de enunciados midiáticos abre a possibilidade de os alunos perceberem como a escolha de palavras, imagens e estruturas narrativas tende a favorecer determinados grupos sociais em detrimento de outros. Assim, questionar como as ideologias contribuem para um mundo mais desigual e quais estratégias podem ser adotadas para um mundo mais igualitário, permitiria que os alunos desenvolvessem a capacidade de formular hipóteses e argumentos tendo em vista uma problemática social histórica e contemporânea.

Para reforçar a análise de como o MD trabalha questões relacionadas à desigualdade social, selecionamos a seguinte atividade: “07 – Que tipo de problema social esse trecho revela, através dessa condição de Fabiano, que persiste historicamente no Brasil contemporâneo?” – 2ª série, Volume 4, Capítulo 4, Frente D, at. 07 (p. 96).

A atividade traz um trecho de “Vidas Secas”: “Agora Fabiano era vaqueiro, e ninguém

o tiraria dali [...] estava plantado. Entristeceu. Considerar-se plantado em terra alheia! Engano”. Com base nisso, pede que o aluno apenas identifique que tipo de problema social presente no Brasil está no trecho.

Nesse contexto, é possível identificar um problema social enraizado na história brasileira: a precariedade das relações de trabalho no campo e a falta de posse da terra – em linhas gerais, a desigualdade social. O trecho indica a condição do trabalhador rural que, mesmo dedicando seu trabalho a um pedaço de chão, não é seu dono. Fabiano se dá conta da realidade, na qual sua posição é dependente da vontade do proprietário: ele apenas está “plantado” ali, como uma planta que pode ser arrancada a qualquer momento.

Assim, essa condição de Fabiano reflete a concentração de terras no Brasil, a falta de reforma agrária e a vulnerabilidade dos trabalhadores rurais. Essa exclusão é um eco do passado que persiste em diversas áreas do país, onde a luta pela terra e por condições de vida dignas continua sendo uma realidade para diversas famílias. A forma como a questão é apresentada, no entanto, dá indícios, tanto de potencial, quanto de limitações. O trecho foca diretamente na condição de Fabiano, representando o trabalhador rural explorado, sem propriedade. A condição de incerteza e sujeição evidencia a desigualdade de classe do Brasil, onde a posse da terra marca poder e segurança.

Dessa forma, a atividade, ao solicitar a mera identificação desse ponto, não necessariamente convida o aluno à crítica da concentração fundiária, um problema que se manifesta na obra de Graciliano, que não é apenas histórico, mas persiste no Brasil contemporâneo. Fernandes (2006) demonstra como a estrutura agrária brasileira se manteve arcaica a ponto de perpetuar a desigualdade social no sistema capitalista. A leitura de “Vidas Secas” funciona, portanto, como um pontapé para a discussão da reforma agrária e da luta por direitos no campo, mas as atividades no MD referentes à obra são fracas.

A ambientação no sertão nordestino levanta a questão da representação dessa região tão estereotipada. Ao propor que o aluno apenas revele o problema social, há uma leitura superficial do texto. O MD não contextualiza representativamente o Nordeste para além das suas contradições sociais e, com isso, acaba por reforçar a visão de uma região eternamente marcada pela fome, seca e miséria. O foco não deve ser apenas na pobreza do trabalhador rural, mas na sua dignidade e luta pela sobrevivência, bem como que direitos poderiam ser efetivados.

A importância disso, segundo Souza e Azevedo (2020), reside no fato de que ter alunos que questionam e que analisam tudo com um olhar de criticidade vai além de estimular a criatividade e melhorar a sua percepção de mundo: “tem muito a ver também com educar

futuros jovens que irão ajudar a expandir o conhecimento das próximas gerações e que possivelmente podem contribuir para revolucionar o mundo, tornando-o mais justo e igualitário para todos” (Souza; Azevedo, 2020, p. 5-6)

Freire (1987) defende que a educação é um ato político, um processo de conscientização e libertação, no qual a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Ao considerar este aspecto, a atividade poderia ajudar a formar alunos mais críticos e engajados.

O livro “Vidas Secas” é rico em nuances que poderiam ser exploradas. Para além da desigualdade agrária, a atividade em análise poderia verificar questões de gênero e etnia. A condição de Sinhá Vitória, por exemplo, é duplamente precária: além de compartilhar a miséria com o marido, ela enfrenta as limitações impostas à mulher em uma sociedade patriarcal. A ausência de uma análise sobre a racialização da pobreza também é uma lacuna, considerando que muitos sertanejos explorados, historicamente, são descendentes de negros e indígenas.

Nesse aspecto, o apagamento pode ser visto como uma limitação da abordagem, que restringe a visão da desigualdade à questão de classe, sem expandir para outros pontos sociais. Como aponta Davis (2016), a desigualdade se manifesta de formas complexas. Raça, classe e gênero se entrelaçam: assim como raça é a maneira como a classe é vivida, o gênero é a maneira como a raça é vivida. Logo, é preciso perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de modo que entre essas categorias existem relações cruzadas. Ao assumir a primazia de uma categoria sobre as outras, a ausência de menção às outras acaba por restringir a capacidade do aluno de compreender a totalidade da exclusão social no Brasil.

Assim, a questão 7, a qual solicita a identificação do problema histórico e contemporâneo no trecho do livro, é necessária, mas limitada. Para que a questão fosse mais completa, seria recomendável que houvesse, por exemplo: 1) suporte textual maior e mais elaborado, como indicar reportagens, dados estatísticos sobre concentração de terras, ou falas de autores representativos que abordem o tema; 2) valorização da vivência do aluno com o intuito de traçar paralelos com a obra. Essa abordagem transformaria a atividade em uma oportunidade para a construção de um pensamento argumentativo, no qual o aluno aprenderia a conectar a literatura, a história e a sociologia para analisar a realidade social do seu país.

Um olhar mais atento à questão acaba mostrando que respostas genéricas são esperadas, sem fomentar a criticidade. Apesar disso, pode ser um instrumento para uma educação crítica, apesar de uma maior eficácia depender de como o docente, no exercício da mediação, irá preencher as lacunas e expandir as reflexões para além da superfície do texto, incorporando as diversas dimensões da desigualdade social brasileira – uma vez que o MD é insuficiente em

relação a esse conteúdo.

Como já apontado por Silva (2021), o ambiente escolar não é uma instituição à parte da sociedade, mas imersa no contexto social (com suas ideologias) onde está inserida. Nessa perspectiva, o letramento social se faz essencial no processo de formação dos estudantes ao possibilitar a ampliação da capacidade de discernimento crítico diante de situações concretas.

Considerações Finais

Esta pesquisa possibilitou identificar como as práticas de leitura e escrita propostas pelo material didático analisado ainda reproduzem desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, apresentam potenciais caminhos para superá-las. Embora haja inserção de temas relevantes (racismo, desigualdade regional, concentração fundiária, exclusão social), tais temáticas aparecem de forma pontual e pouco articulada, limitando o desenvolvimento de um letramento crítico.

Constatamos que as atividades priorizam mais apenas a compreensão textual com abordagens de cunho mais técnico, enquanto a produção escrita significativa é pouco explorada. Entendemos que essa ausência dificulta que os alunos se reconheçam como sujeitos de linguagem e produtores de sentidos. Além disso, os textos e exemplos presentes no material mostram certas invisibilizações e estereótipos relacionados a gênero, etnia, classe social e região geográfica. Para nós, essas práticas acabam por reforçar as desigualdades já existentes no contexto escolar.

Apesar dessas limitações, a pesquisa aponta que o material oferece oportunidades de reflexão sobre temas sociais relevantes. Para que esse potencial seja efetivamente aproveitado, torna-se necessário que o docente atue como mediador crítico, conectando os conteúdos à realidade social e promovendo a integração entre leitura, produção escrita e análise social.

Defendemos, portanto, que práticas escolares baseadas na valorização das vivências, na pluralidade cultural e na diversidade sejam incorporadas nos materiais didáticos urgentemente. Acreditamos que, somente assim, será possível construir um letramento comprometido com as questões sociais mais necessárias as quais levem os alunos a interpretar, intervir e, quem sabe, transformar a realidade.

Referências

ALVES, A. S. de M. **A construção imagética da região nordeste**. Monografia (Especialização em Educação no Semiárido). Universidade Federal de Alagoas, 2018.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: O que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2019.

BERNSTEIN, B. Class, Codes and Control, Vol. 1: **Theoretical Studies Towards a Sociology of Language**. Londres: Routledge & Kegan Paul Books, 1971.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2021.

Coleção Ensino Médio 1ª, 2ª e 3ª séries. Belo Horizonte: Bernoulli Sistema de Ensino, 2022.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

JÚNIOR, M. A. J. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2021.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. Florianópolis, 2010.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas, Mercado de Letras, 2005.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. **Multiculturalismo, Diferença e Educação: entre a razão e a sensibilidade**. Petrópolis: Vozes, 2020.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza do pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. Parábola Editorial: São Paulo, 2006. p. 253-276.

SANTANA, B. da P.; SILVA, E. M. da; ANGELIM, Yanne. Negro(a)s na mídia brasileira: estereótipos e discriminação ao longo da formação social brasileira. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol.22, n.40, p.52-66, jan./jun. 2018.

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 2 jul. 2025.

SILVA, J. M. A. O. Racismo brasileiro na atualidade: qual o papel da escola? **Revista Eletrônica FACP**, n. 20, 2021.

SILVA, T. T. da. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

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

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Revista perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n.1, 341-377, jan/jun, 2008.

SOUZA, A. V.; AZEVEDO, M. de A. Incentivo à leitura: a relação com o real para conectar ao imaginário. **Anais do XVI ENFOPLE**. Inhumas: UEG, 2020.

ZEIFERT, A. P. B.; FRUET, L. M. Desigualdade social e criminalização da pobreza: paradoxo estrutural. **Prisma Jurídico**. São Paulo, v. 23, n. 2, p. 354-383, jul./dez. 2024.