

PRÁTICAS DE LEITURA E FORMAÇÃO CRÍTICA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E EDUCACIONAIS

Taynan Paz Ribeiro da Silva¹; Aniuslaine Aliny Comissio Silva²

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, Câmpus Cascavel. Professora dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná. Pato Branco, Paraná, Brasil. E-mail: taynanpaz@gmail.com

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - Linha de Pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem (Unioeste). Professora na Rede Municipal de Ensino de Cascavel, Paraná, Brasil. E-mail: any.comissio@gmail.com

RESUMO: Este artigo apresenta uma reflexão teórica acerca da leitura enquanto prática social, formativa, crítica e emancipatória, fundamentada, principalmente, nas contribuições de Adorno (2000), Bourdieu (2007), Evangelista (2012) e Favoreto (2022), que discutem as dimensões ideológicas, sociais e políticas da educação, bem como de Cosson (2009), Freire (1989), Guimarães (2019), Soares (2009) que abordam a prática da leitura e os diferentes letramentos nela implicados. Parte-se do entendimento de que a leitura, no contexto escolar, é atravessada por disputas ideológicas, relações de poder e dinâmicas de reprodução ou resistência social. Nesse sentido, o estudo busca discutir de que modo a leitura pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e conscientes. A reflexão articula-se ao projeto de doutorado “*Além das palavras: estratégias para engajar e formar leitores*” e aponta para a necessidade de repensar as práticas pedagógicas de leitura, compreendendo-a não apenas como domínio técnico da linguagem, mas como prática cultural, política e formativa.

Palavras-chave: Prática social da leitura. Leitura crítica. Letramento. Formação leitora. Educação.

ABSTRACT: This article presents a theoretical reflection on reading as a social, formative, critical, and emancipatory practice. The study is mainly grounded in the contributions of Adorno (2000), Bourdieu (2007), Evangelista (2012) and Favoreto (2022), who discuss the ideological, social, and political dimensions of education, as well as Cosson (2009), Freire (1989), Guimarães (2019) and Soares (2009), who address reading practices and the different literacies involved in them. It is based on the understanding that reading, within the school context, is shaped by ideological disputes, power relations, and dynamics of social reproduction or resistance. In this sense, the study discusses how reading can contribute to the formation of critical and conscious subjects. The reflection is connected to the doctoral research project entitled “*Beyond Words: Strategies to Engage and Form Readers*” and highlights the need to rethink pedagogical practices related to reading, understanding it not only as a technical mastery of language, but as a cultural, political, and formative practice.

Keywords: Social practice of reading. Critical reading. Literacy. Reader formation. Education.



INTRODUÇÃO

A leitura é, historicamente, uma prática carregada de sentidos que extrapolam o domínio da linguagem. Longe de se restringir a um processo técnico ou mecânico, ler é um ato profundamente social, político e formativo. No espaço escolar, contudo, a leitura ainda é frequentemente reduzida à decodificação ou à interpretação literal de textos, desconsiderando sua potência enquanto instrumento de crítica, de emancipação e de constituição do sujeito. Nesse sentido, compreender a leitura como prática social implica olhar para além da sala de aula, situando-a nas diferentes esferas de poder, ideologia e cultura que atravessam a educação.

Como lembra Paulo Freire (1989, p. 9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, revelando que o ato de ler é sempre político e constitui um exercício de interpretação da realidade. Antes mesmo de dominar o código escrito, o indivíduo já compreende e interpreta os sentidos do contexto em que vive, construindo significados a partir das práticas sociais e culturais. A escola que ignora esse ponto de partida desvaloriza os saberes prévios dos estudantes e reforça as exclusões. Na mesma direção, Cosson (2009) defende que o letramento literário deve ser entendido como prática social que ultrapassa a dimensão estética do texto, possibilitando ao estudante reconhecer-se como sujeito histórico e crítico. Essas perspectivas reforçam a necessidade de repensar o ensino da leitura para além de sua dimensão técnica, promovendo o engajamento dos estudantes em experiências significativas de leitura.

Partindo dessa problematização, o presente estudo desenvolve uma reflexão teórica fundamentada em autores que discutem as dimensões sociais, culturais e políticas da educação e da leitura, como Adorno (2000), Bourdieu (2007), Evangelista (2012) e Favoreto (2022), bem como em estudos que abordam os letramentos e as práticas de leitura no contexto escolar, como Cosson (2009), Freire (1989), Guimarães (2019) e Soares (2009). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter teórico-bibliográfico, desenvolvida a partir da análise e articulação de produções acadêmicas que discutem a leitura como prática social e formativa no campo educacional. O estudo baseia-se na leitura, sistematização e análise de obras que abordam as dimensões sociais, políticas e culturais da leitura e da educação.

O estudo vincula-se às investigações desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Câmpus Cascavel, articulando-se ao projeto de doutorado intitulado *Além das palavras: estratégias para engajar e formar leitores*. Nesse contexto, o objetivo do artigo é discutir, à luz dessas perspectivas teóricas, como a leitura pode ser compreendida no contexto escolar não

apenas como apropriação técnica da linguagem, mas como uma prática formativa, cultural e política capaz de tanto reproduzir desigualdades quanto potencializar processos de emancipação e participação crítica.

A leitura como prática social

A leitura, longe de ser um ato meramente técnico de decodificação de signos, constitui-se também como uma prática social situada historicamente e atravessada por relações culturais, políticas e ideológicas. Tal compreensão rompe com a visão reducionista que a restringe a um conjunto de habilidades individuais e reconhece que o ato de ler envolve interações entre sujeitos, textos e contextos. Para Freire (1989) a leitura configura-se como uma prática que vai além da decodificação linguística, sendo intrinsecamente vinculada às condições de vida e às experiências históricas dos sujeitos. Nesse sentido, ler é interpretar criticamente o mundo, adotar um posicionamento político e reconhecer-se como sujeito capaz de intervir e transformá-lo.

Adorno (2000) enfatiza que uma educação centrada apenas na transmissão linear ou acrítica de conteúdos tende a formar indivíduos conformados à ordem vigente, incapazes de exercer sua autonomia diante das contradições sociais. O risco de uma formação moldada pela repetição e pela adaptação é o esvaziamento da capacidade de pensar e agir de forma independente. Por isso, a leitura, quando abordada criticamente no processo educativo, configura-se como instrumento de emancipação, uma vez que amplia horizontes de interpretação e possibilita que o sujeito perceba a historicidade e a dinâmica das formas culturais dominantes. A leitura, nesse sentido, não é apenas um fim pedagógico, mas um caminho para a formação de sujeitos capazes de resistir à homogeneização imposta pela lógica reprodutora da escola tradicional.

Desse modo, entende-se que a leitura na escola não se dá em um terreno neutro. Ao contrário, ela é fortemente marcada por disputas ideológicas e simbólicas. Pierre Bourdieu (2007) evidencia que o capital cultural, isto é, o conjunto de saberes, hábitos e disposições herdados do meio familiar que favorecem o desempenho do indivíduo socialmente, é reforçado sobretudo pela escola, favorecendo os estudantes cujos repertórios culturais coincidem com o arbitrário cultural dominante. Conforme aponta Bourdieu,

[...] se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal [...] é injusta de fato [...] ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios” (BOURDIEU, 2007 p. 53).

Em outras palavras, os estudantes cujos repertórios culturais se aproximam do que a escola valoriza têm mais facilidade de adaptação e sucesso escolar, enquanto aqueles que não tiveram acesso prévio a esse capital enfrentam barreiras adicionais para a apropriação das práticas de leitura legitimadas. Ao valorizar majoritariamente textos e gêneros legitimados pelas elites culturais, o espaço escolar favorece aqueles que já detêm o capital cultural e para os estudantes que não tiveram acesso a esse capital, o processo de aprendizagem pode se tornar mais difícil e excludente, pois as formas de leitura que dominam em seu contexto de origem nem sempre são reconhecidas ou legitimadas pela instituição escolar. O estudante que não detém o capital cultural valorizado pela escola tende a sentir-se deslocado nesse espaço, desenvolvendo uma relação de “desinteresse” ou de baixo desempenho em relação às práticas de leitura. Essa postura não é resultado de incapacidade individual, mas de um descompasso entre o repertório cultural que o aluno possui e aquele que a escola considera legítimo. Nesse cenário, a instituição escolar, em vez de cumprir sua função de democratizar o acesso ao conhecimento, corre o risco de tornar-se um lugar de exclusão simbólica, no qual os sujeitos são avaliados e classificados a partir de parâmetros culturais hegemônicos que não contemplam a diversidade de experiências e saberes.

Essa perspectiva evidencia como a escola, ao legitimar determinados textos e gêneros como universais, contribui para a perpetuação de desigualdades estruturais, uma vez que desvaloriza outras formas de letramento presentes na sociedade. Ao discutir o papel dos documentos educacionais, Evangelista (2012) ressalta que eles “expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (p. 52), o que demonstra seu caráter histórico, político e ideológico.

Em outras palavras, nenhum documento educacional é neutro, ele sempre reflete concepções de mundo e projetos de sociedade. Nessa direção, pode-se compreender que até mesmo a seleção de textos literários para o currículo escolar constitui um ato político, vinculado a disputas ideológicas e à definição de um perfil específico de leitor. Assim, quando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, orienta a escolha de repertórios para o ensino da leitura, ela não apenas prescreve conteúdos, mas também materializa projetos históricos e culturais que definem quais vozes serão valorizadas e quais permanecerão invisibilizadas. Tal processo revela uma dimensão hegemônica, na qual determinados

repertórios literários e culturais são elevados ao estatuto de universais, enquanto outros são silenciados.

Dessa forma, ao aplicar tais documentos sem reflexão crítica, a escola corre o risco de reforçar o arbitrário cultural dominante (BOURDIEU, 2007), convertendo escolhas políticas em aparente neutralidade pedagógica. A leitura, nesse contexto, passa a ser compreendida não apenas como prática escolar, mas como disputa simbólica que molda a maneira como os sujeitos se reconhecem e se posicionam no mundo. Cabe, portanto, ao professor e à instituição escolar tensionar essas prescrições, abrindo espaço para múltiplos letramentos e repertórios culturais que possam democratizar efetivamente a formação leitora.

Favoreto (2022) reforça essa crítica ao destacar que a escola pública brasileira vive impasses estruturais e que, embora fundada no ideal de “ensinar tudo a todos”, muitas vezes limita-se a uma transmissão de conteúdos esvaziados de sentido, que resulta em desinteresse e baixo desempenho. Essa lógica fragmentada e disciplinar do currículo, ao invés de ampliar repertórios e estimular a criticidade, acaba por restringir a experiência leitora a tópicos descontextualizados.

A reflexão dialoga diretamente com a constatação de que a leitura, quando reduzida à decodificação ou a exercícios de interpretação literal, perde sua dimensão formativa e política e torna-se mero requisito escolar. Tal abordagem não contribui para a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente o mundo (FAVORETO, 2022), mas sim para a reprodução de um modelo educacional que privilegia a memorização em detrimento da reflexão. Nesse cenário, a escola tende a afastar os estudantes das práticas de leitura mais significativas, ao invés de aproximá-los delas.

Além disso, essa lógica curricular evidencia a permanência de uma visão tecnicista da educação, que enxerga a leitura como habilidade instrumental e neutra. Ao ignorar os aspectos sociais, culturais e ideológicos que atravessam o ato de ler, a escola limita o potencial transformador da leitura e reforça as desigualdades de acesso a práticas culturais mais amplas. Como observa Evangelista (2012), a definição de quais textos e práticas entram ou não no currículo é sempre uma decisão política; logo, ao não tensionar essas escolhas, a escola corre o risco de reproduzir o arbitrário cultural dominante (BOURDIEU, 2007), excluindo vozes, repertórios e experiências que poderiam enriquecer a formação leitora.

Compreender a leitura como prática social, portanto, implica reconhecer que trata-se de uma atividade situada em que as condições de acesso e apropriação das práticas letradas são desiguais e atravessadas por relações de poder e contextos históricos e culturais. Nesse cenário, a escola precisa superar a lógica transmissiva e normativa, criando espaços que valorizem

múltiplos repertórios culturais e diferentes formas de letramento. Tal perspectiva é indispensável para promover uma formação leitora que seja, ao mesmo tempo, inclusiva e crítica.

Essa concepção dialoga com os Novos Estudos do Letramento (NEL), que concebem o letramento como prática social e situada, em oposição ao modelo técnico-cognitivo centrado apenas na aquisição individual do código escrito. Guimarães (2019) distingue o letramento autônomo, entendido como apropriação do código, e o letramento ideológico, que reconhece o papel dos contextos socioculturais na produção e circulação da leitura. Tal distinção revela que o trabalho pedagógico precisa reconhecer que ler não é apenas domínio individual, mas inserção em práticas culturais que dão sentido ao texto e ao próprio ato de ler.

Além disso, Guimarães (2019) enfatiza a relevância dos multiletramentos, destacando que a escola precisa se engajar com as múltiplas linguagens, semioses e gêneros que emergem nas tecnologias digitais, os quais favorecem práticas colaborativas e refletem a pluralidade cultural contemporânea. Esses elementos, ao ampliar as formas de interação e circulação de sentidos, levam a escola a abandonar uma concepção mais homogênea ou reducionista de leitura e a abrir-se para a diversidade de repertórios culturais dos estudantes. Ignorar essa realidade, como lembra a autora, é comprometer a formação leitora crítica e distanciar o currículo das práticas vividas fora da escola.

Na mesma direção, Magda Soares (2009) salienta que:

[...] o aprender a ler e escrever - alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a "tecnologia" do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos (SOARES, 2009, p. 17).

Para a autora, ao aprender a ler e a escrever, o indivíduo passa a participar de práticas sociais que lhe permitem compreender, interpretar e intervir no mundo de forma mais efetiva. Isso significa que a alfabetização e, por consequência, a prática da leitura, tem repercussões que ultrapassam a esfera escolar, alcançando dimensões sociais, políticas, cognitivas e até econômicas, já que amplia possibilidades de inserção e participação cidadã. Nesse sentido, o letramento deve ser compreendido como o uso social da leitura e da escrita, deslocando o foco do ensino apenas da decodificação para a inserção efetiva do indivíduo em práticas culturais que atribuem sentido ao ato de ler. Essa perspectiva desloca a leitura da condição de habilidade meramente instrumental para prática cultural que possibilita a circulação de saberes, a ampliação de repertórios e o exercício da cidadania.

Cosson (2009), por sua vez, contribui ao enfatizar o letramento literário como dimensão indispensável da formação leitora. Para o autor, a literatura, quando trabalhada como prática social, não deve ser reduzida a um conteúdo a ser memorizado ou a uma lista de obras do cânone, mas precisa ser vivida como experiência estética e cultural capaz de provocar reflexão crítica e reconhecimento do sujeito como parte da sociedade e da história. Para o autor, a prática literária “consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana” (COSSON, 2009, p. 16). Compreende-se desse modo que a leitura, nesse caso a literária, mais do que transmitir conteúdos, configura-se como uma experiência transformadora e insubstituível na escola. Ler, portanto, não é apenas um ato de fruição, mas uma prática de linguagem que organiza o mundo e o torna compreensível. Negar essa experiência ao estudante na formação de leitores críticos, capazes de dialogar com diferentes vozes, tempos e culturas, reduz a sua inserção crítica na sociedade.

Assim, as contribuições de Guimarães (2019), Soares (2009) e Cosson (2009), evidenciam que reduzir a leitura ao aprendizado técnico é restringir seu alcance formativo. A leitura, enquanto prática social, precisa ser vivenciada na escola como experiência significativa que reconheça a pluralidade cultural, tecnológica e social dos sujeitos, tornando-se, de fato, um espaço de construção crítica e de inserção ativa na sociedade.

A leitura enquanto prática social deve valorizar diferentes repertórios e criar condições para que todos os alunos possam participar criticamente de práticas letradas que lhes permitam compreender e transformar o mundo em que vivem.

Sob essa perspectiva, formar leitores não é apenas ensinar estratégias de compreensão textual, mas criar condições para que todos possam se reconhecer como participantes legítimos das práticas letradas. Isso demanda que a escola dialogue com múltiplas linguagens, contextos e formas de expressão, ampliando a circulação de sentidos e fortalecendo a autonomia interpretativa dos sujeitos. Esse entendimento permite problematizar também o lugar da leitura no currículo escolar brasileiro, que se configura como espaço de disputas e possibilidades.

Os limites e as possibilidades do currículo brasileiro na promoção de uma formação leitora crítica

Vimos que os documentos de política educacional constituem um espaço de disputas (EVANGELISTA, 2012) e que a escola, ao legitimar determinados repertórios culturais, reforça desigualdades. Nesse contexto, evidencia-se também uma lógica fragmentada do currículo, que

restringe a formação discente a conteúdos esvaziados de sentido, resultando em desinteresse e baixo desempenho (BOURDIEU, 2007; FAVORETO, 2022).

A questão que se coloca, então, não é apenas reconhecer o caráter político e ideológico desses documentos, mas indagar como tais prescrições se concretizam nas práticas pedagógicas e até que ponto permitem, de fato, a construção de uma leitura crítica e emancipatória. No Brasil, documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidenciam não só o seu caráter normativo e prescritivo das práticas pedagógicas, mas carregam intencionalidades que projetam modelos de sociedade e de sujeitos a serem formados.

Em tese, a própria BNCC explicita a necessidade de contemplar a pluralidade de manifestações culturais brasileiras, bem como destaca a importância da leitura como prática social e como instrumento para o exercício da cidadania (BRASIL, 2018). No entanto, é preciso problematizar sobre essa questão. Embora o documento prescreva a valorização da diversidade, sua concretização nem sempre se efetiva no cotidiano escolar. A distância entre o currículo prescrito e as condições concretas de implementação nas escolas revela contradições que frequentemente inibem o desenvolvimento de uma prática leitora efetivamente crítica e emancipatória.

Em muitos casos, a abertura à pluralidade reduz-se a iniciativas superficiais, como a inclusão pontual de um autor periférico ou de uma obra afro-brasileira, sem que haja mudanças estruturais na lógica curricular. Nessa direção, a diversidade corre o risco de assumir um caráter decorativo, funcionando como estratégia de legitimação do discurso oficial, mas sem alterar a hierarquia cultural que organiza o espaço escolar e sem garantir o efetivo reconhecimento de vozes historicamente marginalizadas.

A distância entre o prescrito e o realizado não é apenas um problema pedagógico ou didático, mas também político. De um lado, o texto normativo prevê a formação de sujeitos críticos; de outro, a prática cotidiana das escolas é atravessada por limitações como falta de formação continuada de professores para o desenvolvimento da leitura crítica; escassez de recursos didáticos diversificados; pressão por resultados em avaliações externas padronizadas; e desigualdades socioeconômicas que afetam o acesso dos estudantes a repertórios culturais amplos. Nesse cenário, muitas vezes a leitura se reduz a treinamento para testes, esvaziando-se de sua dimensão formativa e social. Como consequência, perpetua-se a lógica criticada por Bourdieu (2007), na qual a escola não democratiza repertórios, mas legitima como universais os saberes de grupos dominantes, apresentando-os como se fossem neutros e naturais.

Assim, a discussão proposta por Evangelista (2012) nos ajuda a compreender que o trabalho com documentos de política educacional não pode ser ingênuo, é preciso interrogar o

que aparece e o que é silenciado, inclusive no que se refere ao repertório literário disponibilizado aos estudantes. Dessa forma, a análise crítica desses documentos é também uma maneira de revelar os projetos históricos e ideológicos que orientam a escola e a formação de leitores.

Apesar dos limites identificados, as possibilidades de avanço não podem ser desconsideradas. Quando o currículo é ressignificado pelo olhar crítico do professor, em diálogo com as experiências de vida e os repertórios culturais dos estudantes, ele deixa de ser apenas prescrição normativa e se converte em ferramenta de emancipação. Esse movimento se fortalece quando a escola aposta em projetos interdisciplinares e práticas de leitura ancoradas nas realidades locais, permitindo que os alunos se reconheçam nos textos e construam sentidos que ultrapassam a sala de aula. Nesse processo, o protagonismo docente é central, o professor não é apenas executor do currículo, mas mediador que pode ampliar ou restringir as possibilidades formativas da leitura. Ao atuar de modo crítico, cria pontes entre o texto oficial e os repertórios dos estudantes, democratizando efetivamente o acesso a diferentes formas de letramento.

Além disso, tais perspectivas só se consolidam de forma sustentável quando articuladas a políticas públicas consistentes, como a efetiva democratização de acervos literários, o fortalecimento das bibliotecas escolares, a circulação de múltiplos gêneros e linguagens, incluindo os digitais, e programas de formação continuada. Como lembram Guimarães (2019) e Soares (2009), reconhecer os multiletramentos e compreender a alfabetização e o letramento como práticas sociais são passos decisivos para que a leitura deixe de ser vista como habilidade técnica e se torne experiência de cidadania. Somado a isso, as contribuições de Cosson (2009) ressaltam a importância de vivências de letramento literário que tratem a literatura como prática estética e cultural, capaz de expandir horizontes críticos e de inserir o estudante em diálogos históricos, sociais e humanos que o constituem como sujeito.

Assim, os limites do currículo não anulam suas possibilidades. Eles podem ser tensionados e superados quando a escola assume a leitura como prática social, simbólica e política. A efetividade do currículo, portanto, também se apoia na apropriação crítica das práticas pedagógicas. Formar leitores críticos e emancipados exige que a escola problematize a seleção de textos, amplie o acesso a diferentes repertórios e promova experiências significativas de leitura. Nessa direção, o espaço escolar torna-se um espaço capaz de formar cidadãos que não apenas compreendem, mas também transformam o mundo em que vivem.

CONCLUSÕES

A discussão desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que a leitura, no contexto educacional, constitui-se como prática social, cultural e política que ultrapassa a dimensão técnica da decodificação da linguagem. Trata-se de uma prática social, cultural e política que se constrói nas relações entre sujeitos, saberes e contextos históricos.

Nesse sentido, a análise do recorte teórico aqui utilizado demonstra que as práticas de leitura na escola participam de disputas simbólicas e ideológicas que influenciam a formação dos sujeitos. Assim, a leitura pode tanto reproduzir desigualdades quanto favorecer processos de emancipação e participação crítica. Os estudos analisados indicam que uma abordagem crítica da leitura amplia as possibilidades de formação de sujeitos autônomos e reflexivos, sobretudo quando as práticas pedagógicas dialogam com os contextos socioculturais dos estudantes e reconhecem a diversidade de repertórios presentes no espaço escolar.

Por se tratar de uma investigação vinculada a um projeto de doutorado em desenvolvimento, considera-se como hipótese inicial que a formação de leitores críticos se fortalece quando o currículo é ressignificado pelo olhar do professor e articulado aos repertórios culturais dos estudantes. Estratégias pedagógicas contextualizadas, associadas à valorização de múltiplos letramentos e ao acesso a diferentes práticas de leitura, tendem a contribuir para consolidar a leitura como prática formativa, crítica e socialmente situada.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis RJ: Vozes, 2007. pgs 17 a 69.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática** / Rildo Cosson. 2.ed. - São Paulo: Contexto, 2009.
- EVANGELISTA, O. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima ; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.). *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. 1. ed. Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1. p. 52-71
- FAVORETO, Aparecida. **Conhecimento e ensino escolar: da lógica formal à lógica dialética**. Revista Praxis, v. 14, n. 27, julho, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47385/praxis.v14.n27.3939>.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).
GUIMARÃES, Fernanda Taís Brignol. **Os Novos Estudos do Letramento:** um novo campo de investigação das práticas de leitura e escrita. *Caletrosópio*, v. 7, n. Especial 1, 2019.
SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros** / Magda Soares. - 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.



REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP