

LEITURA QUE TRANSFORMA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS QUE CONTRIBUEM PARA UMA EDUCAÇÃO LEITORA PLURAL

Emilly Júlia Câmara de Lima ¹
Ana Clara Lima de Silva Alves ²
Thiago Breno de Medeiros Carmo ³
Doriele Silva de Andrade Duvernoy ⁴

RESUMO

Este estudo investigou práticas pedagógicas inovadoras para o desenvolvimento da leitura em estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, adotando uma abordagem qualitativa que combinou observação participante e análise de desempenho acadêmico. A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino fundamental, anos iniciais, em tempo integral, de uma cidade da região metropolitana do Recife, Pernambuco, onde foram acompanhadas estratégias como rodas de leitura, interpretação de textos multimodais e a dinamização do espaço da biblioteca escolar. Fundamentado nas contribuições de Magda Soares (2004), que distingue alfabetização e letramento, e em documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o estudo evidenciou que metodologias interativas e contextualizadas promovem não somente a fluência leitora, mas também a compreensão crítica e o engajamento dos alunos. Os resultados apontaram que a integração de diferentes gêneros textuais (literários, jornalísticos, digitais) e a valorização de práticas colaborativas, como debates e produções autorais, contribuíram significativamente para o avanço do letramento. Além disso, observou-se que as práticas adotadas potencializou a formação de leitores autônomos e reflexivos, capazes de interagir com textos de forma criativa e crítica. Conclui-se que a leitura, quando abordada como prática social e cultural, transcende a decodificação de palavras, tornando-se uma ferramenta poderosa para a construção de sentidos e a transformação do sujeito. O estudo reforça a importância de políticas e práticas pedagógicas que integrem a leitura ao cotidiano escolar de forma significativa e prazerosa, preparando os estudantes para os desafios de uma sociedade letrada e plural.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, Rodas De Leitura, Práticas Pedagógicas

¹ Graduanda do Curso Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, emilly.jlima@ufpe.br;

² Graduanda do Curso Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, ana.silvaa@ufpe.br;

³ Doutorando do Curso de Educação da Universidade de Pernambuco - UPE, thiago.bmcarmo@upe.br;

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, doriele.andrade@upe.br



INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização, ainda encarado como um simples método de decodificação de palavras, está intrinsecamente ligado à maneira como o indivíduo, enquanto ser social, compreende e atua no mundo. Entretanto, as práticas pedagógicas tradicionais continuam a reduzir a prática de leitura e escrita à técnica de decodificação de símbolos e sons, marginalizando o contexto sociopolítico no qual a linguagem está inserida. Cabe ressaltar que tal abordagem mecânica produz um distanciamento entre o ato de ler e o ato de pensar criticamente, resultando em estudantes que acabam reproduzindo ações e informações sem sequer desenvolver uma compreensão crítica e reflexiva da realidade.

Diante disso, torna-se emergente repensar e refletir sobre o ensino da leitura e sua função social como um processo que forma indivíduos críticos e conscientes, capazes de ler o mundo e de transformá-lo através da palavra lida e escrita. Ademais, o ambiente escolar, sendo um espaço de construção de conhecimento, deve facilitar a aproximação entre os saberes populares e os saberes acadêmicos. Todavia, quando o processo de ensino-aprendizagem é tratado de maneira autoritária, colocando o estudante como mero receptor de informações, o mesmo se torna um reproduzidor, sem criar a oportunidade de associar o conteúdo aprendido na escola à sua própria realidade.

Desse modo, essa lógica bancária da educação, onde o professor deposita o conhecimento nos alunos que são considerados recipientes vazios, foi rebatida por Freire (1987), que propõe uma pedagogia baseada na liberdade, na criticidade e na leitura do mundo como um ato que precede a leitura da palavra (FREIRE, 1989). Essa visão ressignifica a alfabetização ao encará-la como um ato social, político e cultural, onde ler e escrever, é, sobretudo, aprender a interpretar e transformar a realidade.

Partindo desse pressuposto, Freire (1989) ao afirmar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, ressalta que o ato de ler não se limita à decodificação de símbolos e sons, mas abrange a compreensão da realidade cotidiana. Para o autor, o processo de leitura e escrita deve partir das experiências concretas dos sujeitos, valorizando o contexto social, cultural e histórico onde os mesmos estão inseridos. Desse modo, ler e escrever tornam-se práticas libertadoras que fornecem aos educandos a possibilidade de compreender reflexiva e criticamente o mundo e, a partir dessa leitura, transformá-lo.



Ainda, a alfabetização, do ponto de vista freiriano, é considerada uma prática de alfabetização, onde o estudante deixa de ser visto como um recipiente vazio, sendo visto como um ser em constante construção. Diante dessa perspectiva, ensinar a ler e escrever significa fornecer as condições necessárias para que o sujeito se encare como protagonista da própria história. Freire (1996, p. 79) enfatiza que: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”, reafirmando que o conhecimento surge da interação e do diálogo entre os indivíduos e sua própria realidade.

Essa perspectiva amplia o sentido do ato de ler e escrever, colocando tais ações como práticas sociais. A leitura do mundo pode ser compreendida como uma prática cotidiana que permite entender as contradições da vida e, assim, agir sobre elas. Portanto, quando o educador estimula uma leitura crítica, ele contribui para a formação de sujeitos capazes de participar ativamente da sociedade.

Além disso, a ideia freiriana de uma educação problematizadora se constitui em espaços como a biblioteca escolar, vista não somente como um depósito de livros, mas como um espaço de debate, leitura crítica, troca de saberes e valorização da cultura popular. Nesse sentido, Colomer (2007) ressalta, ainda, que a escola deve construir uma ponte entre o leitor e a literatura, permitindo que o aluno ande entre livros e construa sentidos pessoais a partir da leitura literária, desenvolvendo sensibilidade, imaginação e criticidade.

Portanto, na perspectiva de Paulo Freire, a literacia crítica é uma ferramenta de libertação, onde ler e escrever não são somente habilidades cognitivas, mas também práticas sociais e políticas que desenvolvem a consciência e fortalecem a participação cidadã. A alfabetização, quando inserida na realidade social dos educandos e dirigidas pelo diálogo, transforma-se em um instrumento de emancipação individual e coletiva, capaz de articular o conhecimento à ação social.

Nos últimos anos, o sistema educacional brasileiro encara o desafio de promover não somente o ensino do sistema de escrita, mas a formação de leitores e escritores capazes de usar a linguagem em diferentes contextos sociais. Porém, apesar dos avanços metodológicos, ainda é muito comum encontrar práticas pedagógicas que reduzem a alfabetização ao ensino mecânico de decodificar o sistema alfabético, focando na decodificação de sons e letras em função da compreensão e do uso significativo da leitura e da escrita.



No entanto, essa abordagem partida gera um distanciamento entre os saberes escolares e as práticas reais de linguagem, resultando em alunos que sabem ler e escrever, mas não conseguem compreender o que foi lido ou utilizar a escrita como um método de comunicação e reflexão. Diante disso, surge a necessidade de separar e, simultaneamente, aproximar os conceitos de alfabetização e letramento, a fim de compreender a escrita como uma prática social. As contribuições de Magna Soares são essenciais para esse debate, pois a autora propõe a ampliação do olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, indo além da perspectiva mecânica.

De acordo com Soares (2004), alfabetizar não é somente ensinar o código, mas inserir o educando em práticas de leitura e escrita que estejam alinhadas com o contexto social dos mesmos. Essa visão torna-se fundamental diante dos dados fornecidos pelo INAF (Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional), que mostram que grande parte da população escolarizada no Brasil, ainda enfrentam desafios para a compreensão e utilização da linguagem escrita de modo crítico e independente (INAF, 2024).

Diante desse cenário, Soares (2004) aponta que a alfabetização e o letramento são processos distintos, mas que devem ocorrer simultaneamente. Pois, enquanto o alfabetizar se refere à apropriação do sistema de símbolos alfabéticos e das normas da escrita, o letramento diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de usar a leitura e a escrita nas práticas cotidianas, em situações reais de comunicação. Ainda, para a autora não existe uma alfabetização plena que não envolva o letramento, pois:

“Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, por meio de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da aprendizagem do sistema alfabético.” (SOARES, 2004, p.10)

Assim, é proposto pela autora a quebra da dissociação existente entre técnica e prática, pois a mesma defende que o ensino do código e o uso social e cotidiano da linguagem devem andar lado a lado. Diante dessa perspectiva, alfabetizar letrando é compreender que o domínio do código alfabético só tem sentido quando associado ao entendimento e ao uso funcional da escrita.

Soares e Batista (2005) ressaltam que, embora a alfabetização e o letramento sejam conceitos distintos, eles configuram processos inseparáveis e interdependentes na apropriação da língua escrita, onde o aprendizado do sistema linguístico é construído ao mesmo tempo, em que há a inserção em práticas socioculturais de leitura e escrita.



Assim, essa construção implica em uma mudança nas práticas docentes de ensino, ao exigir que o professor vá além do simples ato de decodificar, criando oportunidades para o uso da leitura e escrita no dia a dia, como a leitura de textos multimodais, a produção de textos discursivos e refletindo sobre a importância da leitura e escrita na sociedade.

Ao estudarem a psicogênese da língua escrita, Ferreiro e Teberosky (1999), reafirmam esses argumentos ao demonstrar que a criança constrói hipóteses sobre a escrita através de suas intenções com o meio social. O processo de alfabetização é considerado ativo e reflexivo, onde o aprendiz cria, testa e reformula hipóteses, sendo protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. Dessa maneira, a abordagem das autoras dialoga diretamente com a perspectiva de Vygotsky e de Freire, reconhecendo o educando como agente de construção do conhecimento, sendo atravessado pela linguagem e pela própria cultura.

Além disso, Rojo (2009) complementa o conceito de letramento ao introduzir a ideia de letramentos múltiplos, afirmando que, atualmente, a utilização da leitura e escrita ocorre em diversas faces, suportes e linguagens, isto é: o digital, midiático e o visual. Para a autora, a escola deve preparar os educandos para transitar entre diferentes contextos, promovendo, assim, uma inclusão social efetiva. Essa perspectiva reforça que o letramento é um fenômeno dinâmico e plural, que dialoga com as transformações culturais e tecnológicas da sociedade.

A compreensão do processo de alfabetização e letramento ganha maior profundidade quando vista pela lente da teoria sociocultural de Lev Vygotsky. O autor entende que o desenvolvimento humano acontece nas relações com o outro e na apropriação de signos e instrumentos criados pela cultura. Ele afirma que “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica)” (VYGOTSKY, 1998, p. 75).

Essa reflexão revela que o aprendizado, inclusive o da escrita, é gerado no convívio, na troca e na inserção do sujeito em práticas culturais, antes de se tornar algo interno e individual. Na perspectiva de Vygotsky, aprender a ler e escrever não é somente dominar um código, mas participar de uma forma de pensamento que se constrói socialmente. Ele explica ser “de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores à transformação da atividade que utiliza signos, cuja



história e características são ilustradas pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória” (VYGOTSKY, 1998, p. 41).

Nesse sentido, a escrita vai além de um conjunto de símbolos, sendo um sistema de signos que reorganiza o pensamento, amplia a consciência e fornece novas maneiras de ler o mundo. A conexão entre as ideias de Vygotsky e as de Paulo Freire torna-se evidente ao pensar o papel libertador da leitura e da escrita. Freire (1989) recorda que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e que o ato de ler é também um ato de interpretar e transformar a realidade.

Assim, enquanto Vygotsky (1998) mostra o caminho interno, cognitivo e social, pelo qual a linguagem escrita reorganiza o pensamento, Freire destaca o sentido social e político desse processo, ao permitir que o sujeito se reconheça e se emancipe por meio da palavra. Dessa forma, os autores aqui apresentados se encontram em uma mesma direção, onde a alfabetização não é vista somente como um processo escolar, mas um processo integral de formação humana.

O objetivo deste artigo é analisar como práticas pedagógicas inovadoras podem contribuir para o desenvolvimento da leitura e do letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tomando como referência experiências vivenciadas em uma escola de ensino fundamental, anos iniciais, em tempo integral, de uma cidade da região metropolitana do Recife, Pernambuco. Diante disso, busca-se compreender de que maneira estratégias como rodas de leitura, uso de textos multimodais e dinamização da biblioteca escolar favorecem não somente a fluência leitora, mas também a formação de leitores críticos e autônomos.

Além disso, o estudo tem como propósito evidenciar a importância de integrar diferentes gêneros textuais e metodologias interativas ao cotidiano escolar, articulando os fundamentos teóricos aqui apresentados e as orientações da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Dessa forma, o artigo objetiva demonstrar que a leitura, quando tratada como prática social, cultural e emancipadora, torna-se um instrumento essencial para a formação integral do sujeito e para o fortalecimento de uma educação democrática e transformadora.

METODOLOGIA



A presente pesquisa desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa, ao compreender que o processo da educação leitora nos anos iniciais exige uma análise voltada para as vivências, trocas e significados construídos cotidianamente no ambiente escolar. Desse modo, o estudo não se preocupou em quantificar resultados, mas em analisar como as práticas pedagógicas ocorrem no chão da sala de aula. Além disso, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso descritivo, ao ter um maior enfoque em analisar, diretamente, a realidade do espaço escolar, acompanhando as estratégias pedagógicas utilizadas e seus impactos na alfabetização e letramento dos educandos.

A pesquisa foi realizada em uma unidade pública de ensino fundamental, anos iniciais, em tempo integral de uma cidade da região metropolitana do Recife, Pernambuco. A escolha da instituição ocorreu pela proposta pedagógica voltada para a formação integral dos alunos, além da valorização da leitura e escrita como prática social, cultural e cotidiana.

O ambiente escolar escolhido, apresenta salas de aulas amplas e dinâmicas, biblioteca ativa e atividades de leitura coletivas e plurais, revelando-se como um ambiente apropriado para a análise das práticas que estimulam o letramento. Em relação aos participantes, participaram da pesquisa duas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental e suas professoras.

As turmas foram escolhidas pelo engajamento em atividades e dinâmicas voltadas para a alfabetização e letramento. A presença constante dos pesquisadores no campo de pesquisa permitiu-lhes acompanhar de perto a rotina dos estudantes, as interações e as práticas pedagógicas, ampliando, assim, o entendimento sobre como os educandos se desenvolvem a partir das práticas de leitura.

A coleta e análise de dados ocorreu através da observação participante, permitindo aos pesquisadores a inserção nos espaços utilizados para as atividades analisadas, observando as rodas de diálogo e leitura, o uso de textos multimodais e a utilização dinâmica do espaço da biblioteca, registrando tudo em um diário de campo. Em conjunto, foram analisadas produções textuais dos alunos, bem como atividades realizadas coletivamente e engajamento nas dinâmicas voltadas ao letramento, além de registros avaliativos e relatórios, resultando na análise e observação do avanço no desenvolvimento da fluência leitora e da capacidade de interpretar e produzir.

Por fim, o referencial teórico do estudo em questão se baseou nas contribuições de autores que discutem as relações entre alfabetização e letramento como Magna Soares e Antônio Batista, Paulo Freire, Lev Vygotsky, Teresa Colomer, Emília Ferreiro



e Ana Teberosky e Roxane Rojo, além de se apoiar em documentos normativos como BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que guiam as práticas pedagógicas voltadas para uma educação leitora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados das informações obtidas durante o acompanhamento das práticas pedagógicas na escola, permitiu identificar três eixos centrais que estruturam o desenvolvimento do letramento e da literacia crítica entre os educandos, sendo eles: (1) A indissociabilidade e a articulação entre alfabetização e letramento, (2) A pluralidade de gêneros textuais, (3) Engajamento, coletividade e autonomia leitora. Vale ressaltar que cada eixo traz resultados empíricos que dialogam de modo abrangente com o referencial teórico abordado nessa pesquisa.

O primeiro eixo evidencia que o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita não está limitado ao domínio do código alfabético, mas deve abranger amplamente as práticas sociais de leitura e escrita. Durante a observação, foi possível acompanhar as dinâmicas realizadas na sala de aula, por atividades como leituras de textos coletivos e produções de textos autorais, foi possível analisar como essas atividades desenvolvem, ao mesmo tempo, a fluência leitora e a capacidade de interpretar, criar e produzir sentido. Essa análise reafirma a perspectiva de Soares (2004; 2005), que aponta que alfabetizar não significa somente decodificar palavras, frases ou textos, mas também incluir o educando em práticas sociais reais de uso da leitura e da escrita.

Ainda, durante a observação foi possível perceber que os alunos, ao serem estimulados a relacionar os textos estudados com experiências pessoais e com o contexto escolar, passaram a identificar o ato de ler como um instrumento de compreensão, criticidade e construção do conhecimento.

Diante disso, é possível abordar que tal processo dialoga com o pensamento de Freire (1989), que afirma que a leitura do mundo acontece antes da leitura da palavra, evidenciando que interpretar a realidade cotidiana é crucial para a apropriação efetiva da leitura e da escrita. Assim, ao articular alfabetização e letramento, a escola garantiu que os educandos se apropriassem de uma formação leitora efetiva, onde os mesmos conseguem ler os textos de modo crítico, reflexivo e criativo.



O segundo eixo relaciona-se com a pluralidade de gêneros textuais utilizados nas atividades pedagógicas durante a observação. Durante a roda de leitura, houve a exposição de gêneros textuais diversos e funcionais, como a leitura de jornais, contos, textos digitais, receitas, cartas, além de letras de músicas de diversos gêneros. Essa prática contribuiu para a expansão do repertório cultural e linguístico dos estudantes, permitindo que relacionem o ato de ler e escrever a experiências socioculturais presentes no seu cotidiano.

Além disso, a inclusão de textos multimodais, abrangendo imagens, vídeos, tirinhas e infográficos, contribuiu para o desenvolvimento da interpretação e estimulou os alunos a articularem elementos visuais e textuais, para que assim possam construir sentidos significativamente. Ao longo da atividade, foi possível observar como essa diversidade textual contribui para a construção da criticidade, ampliando o senso interpretativo e estimulando os educandos a compreenderem a leitura como prática social.

Durante a observação, foi possível refletir sobre como essas práticas despertam interesse e engajamento nos estudantes. Ao longo da atividade, os mesmos passaram a interagir com os textos com mais frequência, discutindo ideias coletivamente e compartilhando interpretações e experiências pessoais. Por isso, momentos como rodas de leitura coletiva, sobretudo de gêneros como cartas e receitas, evidenciaram como os alunos aprendiam não somente o ato de decodificar, mas a ocuparem um espaço de leitores ativos, que entendem a finalidade de cada gênero textual e sua função no cotidiano.

Diante disso, essa pluralidade está interligada com a visão de Rojo (2009), que destaca a importância dos letramentos múltiplos, e com Colomer (2007) que ressalta a importância do contato com diferentes gêneros e narrativas como uma forma de criar leitores críticos, criativos e sensíveis. Ainda, as práticas acompanhadas na escola, refletem sendo guiadas pelas orientações da BNCC, ao trabalharem com diferentes campos de atuação da vida social, permitindo que a leitura seja vista como uma prática social, cultural e interativa, capaz de abranger aprendizados, experiências e a vida cotidiana.

O terceiro e último eixo mostra a relevância das práticas coletivas e colaborativas para a formação de leitores críticos, reflexivos e autônomos. Os acompanhamentos nas rodas de leitura, produções autorais e nos debates criados intencionalmente pelos



docentes demonstraram que os alunos passaram a se enxergar como protagonistas de sua própria aprendizagem.

Durante os momentos coletivos, observou-se que os alunos não somente ouviam, mas também indagavam, opinavam e tomavam a palavra, fazendo comentários, contrapondo as ideias dos colegas, expressando suas opiniões e criando pontes entre o conteúdo estudado e sua própria experiência de vida. Diante disso, esses momentos foram cruciais para a transição da leitura como uma prática disciplinar, individual e silenciosa para um espaço de diálogo, trocas e interações, onde os estudantes constroem o conhecimento em coletivo.

Assim, esse engajamento destaca o papel da mediação social no desenvolvimento da leitura e escrita, conforme os pensamentos de Vygotsky (1998) que afirma que as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes, primeiro no social e depois no individual. Sob esse contexto, vale ressaltar que a aprendizagem não ocorreu individualmente, mas foi construída diante as trocas, encontros, interações e discussões em conjunto, permitindo, assim, que os alunos se apropriassem de pensamentos mais elaborados, desenvolvendo habilidades como planejamento, análise e a síntese de informações.

Ainda, tal feito confirma a perspectiva de Vygotsky (1998) de que o desenvolvimento cognitivo é concretizado na relação com o outro, pois o que é inicialmente compartilhado no espaço coletivo, gradualmente, será internalizado pelas crianças como forma de pensamento próprio. Além disso, vale destacar que as produções autorais foram de suma importância para a efetivação da autonomia leitora, pois ao escrever os próprios textos ou desenvolver as próprias produções, os estudantes criam controle sobre suas escolhas linguísticas, artísticas e estruturais.

Desse modo, Ferreiro e Teberosky (1999), apontam a escrita como resultado de hipóteses elaboradas pelo sujeito a partir da sua interação com o sistema gráfico e com os significados que o mesmo atribui às palavras. Por fim, observou-se que os educandos vivenciaram a face dialógica e libertadora da leitura, conforme os ideais de Freire (1989), fortalecendo, assim, a compreensão da leitura e da escrita como um instrumento de transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Em suma, evidencia-se que a alfabetização torna-se realmente significativo quando o ensino do código alfabético está em diálogo com o desenvolvimento de práticas de leitura que façam sentido para os alunos. Assim, quando a leitura é entendida como a prática sociocultural, ela deixa de ser compreendida somente como a identificação de letras e sílabas, transformando-se em um instrumento de construção social de sentidos, expressão do pensamento e a participação ativa no mundo.

Ao longo do desenvolvimento do estudo, foi possível observar que estratégias como rodas de leitura, dinamização da biblioteca, socialização de produções autorais e valorização do trabalho coletivo acabam por favorecer o engajamento e autonomia leitura, onde o aluno se enxerga como protagonista do próprio conhecimento. Ainda, a diversidade de gêneros textuais contribuiu para ampliar repertórios, estimular criatividade e promover o contato com diferentes formas de dizer, sentir e representar a realidade.

Além disso, evidenciou-se que a formação do leitor não depende exclusivamente de métodos, mas de ambientes e práticas que acolham, motivo e dei sentido ao ato de ler, portanto, quando o ambiente escolar cria situações reais do uso da língua O estudante passa a reconhecer-se como o sujeito capaz de interpretar argumentar questionar e produzir o conhecimento ponto dessa forma a leitura deixa de ser uma obrigação escolar sendo vista como uma prática social e cotidiana.

Por último, vale ressaltar a necessidade de políticas e ações pedagógicas que invistam em práticas de leituras vivas, dialógicas e contextualizadas que preparem os estudantes para participar criticamente de uma sociedade plural e em constante mudança.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; CONHECIMENTO SOCIAL. Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF 2024. São Paulo: Ação Educativa, 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 24 set. 2025

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 set. 2025.

COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.



FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização e letramento: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

