

## Letramento social nas atividades de leitura e interpretação de textos do caderno aprender+

Silvio Ribeiro da Silva<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Jataí  
Jataí-GO

Fabiana Lopes Benassi<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Jataí  
Jataí-GO

**Resumo:** O objetivo deste estudo foi analisar a (não) ocorrência da prática de letramento social nas atividades de leitura e interpretação de textos escritos apresentados pelo ‘Caderno de Atividades Aprender+ Língua Portuguesa’ do Ensino Fundamental – Anos Finais, bem como verificar o trabalho realizado com novos letramentos da mídia/*Internet*. O estudo é justificável pelo fato de sabermos que a escola é considerada a maior agência de letramento, além de ter como uma de suas funções desenvolver no aluno capacidades de leitura e escrita que possam ir além do simples ato de codificar e decodificar uma mensagem. Por trabalhar com uma amplitude de gêneros com finalidade escolar, esse tipo de letramento acaba sendo supervalorizado, sobrepondo-se ao letramento social, que é pouco ou nada trabalhado em sala. A geração e análise dos dados teve como base a metodologia interpretativista, ancorada nos princípios da Linguística Aplicada. Os dados revelaram pouca variabilidade dos letramentos sociais e de mídia/*internet* em comparação com outros letramentos. É relevante pontuar que os gêneros no material são abordados dentro de uma perspectiva mais formal, enfatizando o uso da linguagem, finalidade do gênero, forma composicional, aspectos de situação comunicativa e função social, favorecendo pouco a habilidade de lidar com os gêneros em uma situação de uso concreto, ficando distante do conhecimento de usar a letra em determinada situação social, afastando o aluno do desenvolvimento do letramento crítico e tornando-o um mero identificador e reproduzidor de letramentos escolares.

**Palavras-chave:** Perspectiva letrada. Inserção social. Atividades escolares

**Abstract:** This study aimed to analyze the (non) occurrence of the practice of social literacy in reading and interpreting texts written by the “Caderno de Atividades Aprender+ Língua Portuguesa” of Elementary Education - Final Years, as well as to verify the work done with new media/*Internet* literacies. The study is justified by the fact that we know that the school is considered the most important literacy agency, in addition to having one of its functions to develop the student’s reading and writing abilities that can go beyond the simple act of encoding and decoding a message. For working with a wide range of genres for school purposes, this type of literacy ends up being overvalued, overlapping social literacy, which is little, or nothing worked in the classroom. The generation and analysis of the data were based on the interpretative methodology, anchored in the principles of Applied Linguistics. The data revealed little variability in social and media/*internet* literacies compared to others literacies. It is relevant to point out that the genres in the material are approached from a more formal perspective, emphasizing the use of language, the purpose of the genre, compositional form, aspects of a communicative situation and social function, contributing with no frequency the ability to deal with genders in a situation of concrete use, staying away from the knowledge of using the letter in a given social situation, distancing the student from the development of critical literacy, and making him a mere identifier and reproducer of school literacies.

**Keywords:** Literate perspective. Social insertion. School activities

---

1 Universidade Federal de Jataí. shivonda@gmail.com

2 fabianabenassi@gmail.com

## 1. APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA E DISCUSSÃO TEÓRICA

Neste artigo, apresentamos os resultados de uma pesquisa cujo objetivo geral está relacionado ao favorecimento (ou não) do letramento social nas atividades de leitura e interpretação de textos escritos apresentadas pelo ‘Caderno de Atividades Aprender+’ – Língua Portuguesa, material didático (MD) complementar, elaborado e distribuído pelo Governo de Goiás.

O letramento é um processo contínuo e multifacetado que envolve mais do que a aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita. Segundo Kleiman (2007), “letramento não é apenas um estado ou um conjunto de habilidades, mas um processo socialmente situado de construção de significado que envolve a leitura, a escrita e outros modos de comunicação”. Isso significa que o letramento não é uma habilidade fixa que uma pessoa possui ou não possui, mas sim um processo dinâmico e contínuo que se desenvolve ao longo da vida e é influenciado pelo contexto social e cultural em que uma pessoa está inserida. O letramento, portanto, não deve ser visto como uma habilidade individual, mas sim como um processo social que é influenciado por fatores contextuais e culturais.

Segundo Soares (2004), 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 uso de letramento social contrasta o letramento que ocorre no ambiente escolar com o letramento que ocorre fora da escola, em situações da vida cotidiana (SOARES, 2004, p. 105).

O letramento social é uma abordagem que tem como objetivo compreender como as práticas de leitura e escrita estão inseridas em contextos sociais e culturais específicos, e como essas práticas são utilizadas para construir significados e relações sociais. Segundo Barton e Hamilton (2000), o letramento social “se preocupa com o modo como as práticas de leitura e escrita são socialmente situadas e mediadas, como estão inseridas em relações de poder, como as pessoas se engajam nelas e como essas práticas têm significado para as pessoas e comunidades”.

É urgente esclarecer que o letramento social vai além das habilidades básicas de leitura e escrita e reconhece a importância do contexto social na construção de significados. De acordo com Street (2014, p. 62), o letramento social “ênfatisa a natureza social, cultural e política da comunicação escrita e a interação complexa entre textos, contextos e práticas sociais”. Isso significa que o letramento social se preocupa não apenas com as habilidades de leitura e escrita em si, mas também com o contexto social e cultural em que essas habilidades são utilizadas. Dessa forma, o letramento social busca entender como a leitura e escrita são usadas para criar e manter relações de poder e como essas relações afetam as práticas de leitura e escrita em diferentes contextos.

Sabemos que o letramento e as práticas sociais de leitura e escrita não se restringem apenas à escola. No entanto, sendo a escola a agência oficial para o ensino da leitura e da escrita, acaba sendo ela o local onde essas práticas sociais encontram as maiores oportunidades para a absorção, fixação, ampliação e extrapolação. É nesse aspecto que enquadraremos os letramentos sociais.

Ter domínio sobre a parte técnica que envolve a leitura e a escrita no mundo atual não é mais o bastante. Já foi durante um tempo, quando apenas ser alfabetizado, isto é, dominar a técnica de segurar a caneta e com ela codificar os sinais gráficos (alfabeto) e depois decodificá-los, era suficiente. Aliás, há um bom tempo nem é mais o bastante ter domínio sobre a letra apenas na superfície do papel. Faz tempo que a maior parte de nós passou a ter necessidade de dominar as práticas sociais de leitura e escrita em outros suportes, como os digitais, como seus gêneros característicos. E também muitos de nós passamos a ter necessidade de domínio sobre outras formas de codificar e decodificar mensagens para além do alfabeto. A escrita característica da *internet* está aí para ilustrar isto.

À escola passou a caber então o papel de letrar o aluno para as práticas sociais de leitura e escrita que extrapolam o espaço escolar, indo além dos letramentos escolares. Os materiais didáticos, especialmente nas escolas públicas, são importantes aliados nesse sentido porque, de um modo mais democrático, oportunizam a muitos alunos ao menos saber da existência de diferentes modos de uso social da leitura e da escrita, de conhecer diferentes gêneros do discurso, variados suportes, mais de um modo de dizer a mesma coisa para diferentes interlocutores, ou de dizer de modos diferentes algo a um mesmo interlocutor.

Investigações sobre leitura e interpretação de textos escritos são importantes no atual cenário dos estudos acadêmicos. É de conhecimento de muitos o baixo desempenho dos alunos do Brasil nas avaliações que medem o uso de capacidades de leitura. Em se tratando do ‘Caderno de Atividades Aprender+’, porém, praticamente inexistem estudos acerca das práticas que ele propõe que sejam desenvolvidas nas escolas estaduais de Goiás.

Quando um aluno chega à escola, muitas vezes seus conhecimentos e saberes são ignorados. Perdura, em relação à escola, uma ideia equivocada de que tem valor apenas aquilo que ela tem a oferecer, incutindo na cabeça do aluno um entendimento de que o que ele traz consigo deve ser abandonado ao chegar à escola.

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.

São considerados letramentos escolares os usos, práticas e significados atribuídos à leitura e à escrita no contexto escolar visando a apenas o desenvolvimento de suas atividades, numa espécie de técnica de subsistência, sendo o aluno letrado apenas para o exercício das atividades

escolares (uma escola meramente conteudista). O letramento em si está ligado à ideia de que a leitura e a escrita devem ser trabalhadas como práticas sociais, não apenas como atividade de codificação e decodificação, da forma como, em geral, a escola faz. Simplesmente apresentar textos para leitura e questões a seu respeito não significa que houve abordagem do letramento social, já que este letramento está ligado a uma prática de leitura e escrita que valoriza o senso crítico e a reflexão, em especial.

Para Kleiman (2010), o letramento não se restringe ao sistema escolar. Isso significa que em todas as esferas de atividade humana vivemos e praticamos o letramento. As práticas escolares que focam apenas a leitura e a escrita como processo mecânico são incapazes de oferecer aos alunos as capacidades necessárias para as práticas sociais de leitura e escrita, pouco favorecendo o letramento social.

Street (1984) vincula as práticas de leitura e escrita desligadas do contexto social à ideia do letramento autônomo. Segundo Rojo (2009), o letramento autônomo prevê que o contato escolar com a leitura e a escrita faria com que o aluno aprendesse, gradualmente, habilidades que o levariam a níveis cada vez mais avançados. O uso do adjetivo autônomo nos dá uma ideia do que de fato é esta concepção. O aluno adquire autonomia para atividades que envolvam a leitura e a escrita, mas sem ligação com aspectos voltados ao senso crítico. Fica muito próxima da ideia de instrumentalização. A escola, na concepção do letramento autônomo, lida com modelos fechados de ensino, o que torna as suas práticas artificiais. Nesse sentido, o aprendizado tende a ser descontextualizado, evidenciando, com isso, um aluno passivo.

Na contramão desta ideia, Street (1984) nos fala do letramento ideológico, perto do qual fica a ideia do letramento social. Para Kleiman (2010, p. 38), “[...] todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade”. Na visão do letramento ideológico, as práticas de letramento ficam próximas dos aspectos sociais e culturais e são por esses aspectos determinadas. Dito de outra forma, isso significa que a leitura e a escrita assumem diferentes significações em cada um dos diferentes contextos em que se fazem presentes.

A prática do letramento social nas atividades escolares é importante porque é ela que produzirá atitude e atividade no uso dos discursos. Para Bakhtin (2003), a compreensão de um discurso é ativa. O autor nos diz que:

O ensino das disciplinas verbais conhece duas modalidades básicas escolares de transmissão que assimila o discurso de outrem: ‘de cor’ e ‘com suas próprias palavras’. O objetivo da assimilação da palavra de outrem adquire um sentido ainda mais profundo e mais importante no processo de formação ideológica do homem, no sentido exato do termo [...] A palavra de outrem surge como palavra autoritária e palavra internamente persuasiva”. (BAKHTIN, 2003, p. 142).

O letramento escolar pouco valoriza as próprias palavras do aluno, favorecendo muito mais o ‘de cor’, deixando de dar a ele capacidade de reflexão e senso crítico.

Segundo Kleiman (2005), letramento constitui uma prática complexa, indo além do mero domínio de habilidades ou competências. O conceito traz arraigado em si múltiplas capacidades e conhecimentos, sendo que muitos deles não estão necessariamente conectados com a leitura escolar, com o letramento escolar. Por outro lado, estão diretamente associados com a leitura enquanto processo de interação social, relacionados a práticas de letramento do mundo social daquele que lê.

O ‘Caderno de Atividades Aprender +’ vem sendo usado pelas escolas de Goiás como material didático de apoio ao livro didático de Português, já avaliado e aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático. Nesse sentido, não devemos nos esquecer de que Vygotsky (2003) já afirmava que, se as explicações do professor, ancoradas pelo que o material didático apresenta, levarem em conta apenas que o aluno memorize e repita determinados conceitos e comandos, isso jamais resultará em um ensino-aprendizagem de uso da língua ou apreensão cidadã de qualquer conceito trabalhado. Dito de outro modo, se o letramento social não for abordado, a apreensão cidadã a respeito do uso da língua será desfavorecida.

Assim, os objetivos específicos do estudo que deram origem a este artigo foram: (a) Identificar, a partir das atividades de leitura e interpretação de textos do Caderno de Atividades Aprender+, que eventos de letramento são favorecidos, bem como a esfera de atividade humana abordada e a finalidade da atividade; (b) Examinar de que forma os eventos de letramento trabalhados pelo material favorecem o letramento social, preparando o aluno para uma prática de leitura mais eficiente em suas experiências extraescolares; (c) Verificar a (ocorrência) de trabalho com os novos letramentos da mídia e da *internet*, buscando analisar se favorecem ou não o letramento social.

Para o alcance dos objetivos elencados, nosso estudo foi ancorado nos procedimentos metodológicos da Linguística Aplicada (LA). Moita Lopes (2006) 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”.

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, 2006), sendo ele parte integrante do processo de construção do conhecimento, interpretando os fenômenos e atribuindo-lhes um significado. Este estudo é feito, assim, sob a ótica da pesquisa interpretativista por estar concentrado numa análise de traços e não

numa mera descrição estatística de informações. Na concepção de Ludke e André (2013), pesquisas sobre materiais didáticos seguem orientação metodológica qualitativo-interpretativista.

O ‘Caderno de Atividades Aprender+’ foi enquadrado em nossa pesquisa como um documento. Assim sendo, a pesquisa também se enquadrou na lógica da análise documental, a qual pressupõe levantamento e a organização de dados por meio de inúmeras leituras e releituras do *corpus*, possibilitando a análise dos dados obtidos.

O ‘Caderno de Atividades Aprender+’ constituiu o *corpus* da pesquisa. Este caderno é composto por três volumes para cada série, de 5º a 9º ano. Os volumes apresentam sempre a mesma estrutura: Apresentação (no início) e a seção Competências Emocionais (no final) em todos os volumes e séries; o Volume 1 de todas as séries apresenta 09 unidades para Língua Portuguesa e 09 para Matemática; os demais volumes de todas as séries sempre apresentam 08 unidades para cada área.

### Resultados alcançados

No início da análise dos dados, procedemos a um levantamento das esferas e dos gêneros do discurso que são apresentados pelo ‘Caderno de Atividades Aprender+’ com a intenção de observar se existe diversidade de ambos. Os dados indicaram a ocorrência das seguintes esferas e gêneros<sup>3</sup>.

**Tabela 1 – Gêneros e esferas (valor numérico e equivalente percentual)**

Esfera	Gêneros	Equivalência percentual
Literária	18 gêneros	36%
Cotidiana	11 gêneros	22%
Imprensa	10 gêneros	20%
Científica	4 gêneros	8%
Burocrática	3 gêneros	6%
Acadêmica/escolar	2 gêneros	4%
Empresarial	2 gêneros	4%
<b>Total de esferas: 7</b>	<b>Total de gêneros: 50</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaboração própria (2022)

Pelo levantamento, pode-se perceber a ocorrência de uma abordagem quantitativa relevante em relação à esfera literária, equivalendo a (36%) do total de gêneros trabalhados no material. Essa ocorrência quantitativa é esperada em geral. O segundo colocado (a esfera cotidiana) equivale a (22%) do total de gêneros trabalhados e o terceiro (imprensa) a (20%) do total de gêneros trabalhados ao longo das séries. Pela experiência que temos com análise de material didático, sabemos que é muito corriqueira a presença de um quantitativo alto de gêneros da esfera literária.

<sup>3</sup> A quantificação desconsiderou as repetições.

A abordagem literária no material didático tem muitas vantagens para os alunos e professores. Em primeiro lugar, a literatura é uma forma de arte que oferece uma grande variedade de experiências de leitura, as quais podem ser utilizadas para estimular a imaginação e a criatividade dos estudantes. Além disso, a literatura permite que os estudantes se identifiquem com personagens e situações fictícias, o que pode ajudar a desenvolver a empatia e a compreensão de diferentes perspectivas. A literatura também pode ser utilizada para trabalhar habilidades linguísticas, como a compreensão e produção de textos escritos, bem como para desenvolver habilidades críticas de análise e interpretação. Por fim, a literatura é uma ferramenta valiosa para trabalhar temas interdisciplinares, como história, filosofia e ciências sociais, ampliando a compreensão dos estudantes sobre o mundo que os cerca. Em suma, a abordagem literária no material didático pode trazer muitos benefícios educacionais e culturais para os estudantes, enriquecendo sua formação e expandindo seus horizontes.

Outro dado muito comum em materiais didáticos, e que se repete no ‘Caderno Aprender +’, é a maciça presença do gênero ‘poema’ trabalhado na esfera literária. Quando somamos todas as vezes que cada um dos 18 (dezoito) gêneros da esfera literária foi trabalhado ao longo dos anos escolares, o gênero ‘poema’ apareceu em (38%) de todas as ocorrências relacionadas aos demais gêneros dessa esfera. O segundo colocado foi o gênero ‘história em quadrinhos’, com (12%), e o terceiro foi ‘fábula’, com (10%).

Como nosso principal objetivo com a pesquisa era analisar a ocorrência (ou não) da prática de letramento social nas atividades de leitura e interpretação de textos escritos apresentadas pelo ‘Caderno de Atividades Aprender+’, Língua Portuguesa, ficamos gratamente surpresos ao percebermos que a esfera acadêmica/escolar foi contemplada com um número pequeno de gêneros (apenas dois, sendo eles ‘gráfico’ e ‘texto didático’), além desta esfera equivaler a apenas (4%) do total de esferas abordadas pelas atividades do material. Queremos deixar claro que, obviamente, não temos nada contra o letramento escolar, já que sabemos da sua importância e relevância no ambiente escolar, além do fato de que a escola sem a presença do letramento escolar não seria escola. Nossa questão é que percebemos em nossa experiência com avaliação de materiais didáticos uma presença absurda de um letramento escolar que apenas instrumentaliza o aluno para a resolução de atividades escolares, visando ao objetivo único de obter nota e conseguir êxito na escola, entendendo êxito escolar nesse caso como ser aprovado a partir do alcance de resultados quantitativos, sem que isso signifique necessariamente um nível qualitativo eficiente<sup>4</sup>. É positivo, portanto, que o ‘Caderno Aprender+’ apresente uma quantidade reduzida desses gêneros, visto que é um material complementar e possibilita abordar esferas diferentes daquelas já trabalhadas no livro didático de Português.

Mesmo com a grata surpresa a respeito da esfera acadêmica/escolar, um dado que nos deixou incomodados foi em relação ao quantitativo de ocorrências ligadas à esfera literária. Res-

---

<sup>4</sup> Na atualidade, isso é ainda mais perceptível no ensino médio, dada a ganância das escolas em obter um alto índice de alunos com notas altas, especialmente para entrada nos cursos mais concorridos.

saltamos que não temos nada contra o letramento literário, tanto é que já abordamos há pouco a positividade existente no trabalho com a literatura na escola. Nossa consideração é baseada, como já dito, em nossa experiência com avaliação de material didático, o que nos autoriza a dizer que a abordagem do letramento literário na escola em geral é feita com a descaracterização da obra. Isso pode ser percebido, por exemplo, quando se observa a apresentação de resumos de obras (contos de fadas e/ou romances) que descaracterizam o todo e fazem com que o aluno perca de vista a essência do gênero literário. Essa descaracterização atrapalha o entendimento da essência da obra, tornando o objetivo da abordagem com o letramento literário pouco eficiente em relação a um trabalho que considera a obra integral.

Outra questão que chama nossa atenção sobre os gêneros da esfera literária é que uma alta abordagem deles na escola, como em geral são trabalhados, pouca contribuição pode trazer para os letramentos sociais. Sabemos que considerações contundentes em um texto literário podem favorecer o letramento crítico, sem dúvida. Nossa consideração se volta ao aspecto de que nas situações sociais cotidianas quase nunca temos necessidade de interagir usando para isso gêneros da esfera literária. Considerando que a escola é a mais importante agência de letramento e que o letramento está associado ao domínio que é preciso ter sobre a letra, sabendo usá-la com eficiência nas situações cotidianas em que seu uso for requerido, os gêneros de outras esferas, se bem trabalhados, como os da esfera cotidiana (com gêneros de situações da vida corriqueira), ou da esfera burocrática (com gêneros das situações em que é preciso ter habilidade para responder às demandas de agências “oficiais”), abordando com os alunos os aspectos temáticos estilísticos e composicionais mais comuns nesses gêneros, poderia trazer mais contribuições ao aluno<sup>5</sup>.

O montante de gêneros da esfera cotidiana também nos trouxe uma expectativa positiva, já que nossos objetivos específicos estão voltados aos letramentos sociais e a esfera cotidiana adentrar a esfera escolar pode trazer grandes contribuições ao aluno em relação ao aperfeiçoamento de seus letramentos sociais.

Infelizmente, nossa expectativa positiva pouco durou. Ela foi quebrada ao observarmos que os gêneros da esfera cotidiana eficientes para os letramentos sociais foram de fato pouco abordados. O gênero ‘conversa de *WhatsApp*’, altamente produzido e consumido atualmente, aparece em apenas (8%) do total de ocorrências de todos os gêneros da esfera cotidiana trabalhados ao longo dos anos. Ficamos surpresos ao percebermos que este gênero fica atrás do gênero ‘carta’, com (11%) de ocorrências, sendo este um gênero cotidiano cada dia mais em desuso com o avanço da tecnologia e a popularização dos aplicativos de conversa via texto escrito, ou áudio gravado.

Outra surpresa negativa para os propósitos de nosso estudo em relação à esfera cotidiana diz respeito ao gênero ‘*e-mail*’. Embora atualmente ele seja mais produzido e consumido do

---

5 O que defendemos é um equilíbrio entre as esferas.

que o gênero ‘carta’, pelo menos na realidade que estamos avaliando (o estado de Goiás), ele foi abordado em apenas (9%) de ocorrências em relação aos demais gêneros da esfera, atrás da ‘carta’, com (11%), como considerado há pouco.

O gênero da esfera cotidiana ‘receita’ aparece em (15%) de ocorrências em relação aos demais gêneros dessa esfera. Ele aparece três vezes no material do 5º ano e cinco vezes no material do 6º ano. Considerando a faixa etária dos alunos para quem o gênero aparece (em média de 10 a 11 anos), este gênero pouco contribui para seus letramentos sociais. A probabilidade de um aluno desta faixa etária obter contribuições para seus letramentos sociais estudando aspectos deste gênero é praticamente nula. Possivelmente, seria mais significativo abordar gêneros cotidianos que de fato são consumidos e produzidos na vida social extraescolar, como o ‘*e-mail*’ ou o ‘*WhatsApp*’, por exemplo, já presentes no material, mas tão pouco trabalhados, como mostramos há pouco.

Quando direcionamos nosso foco para os dois primeiros objetivos específicos (identificar, a partir das atividades de leitura e interpretação de textos do ‘Caderno de Atividades Aprender+’, que eventos de letramento são favorecidos; examinar de que forma os eventos de letramento trabalhados pelo material favorecem o letramento social, preparando o aluno para uma prática de leitura mais eficiente em suas experiências extraescolares), nosso estranhamento continuou sendo ampliado, considerando que ele havia sido iniciado quando observamos as esferas de atividade humana e gêneros do discurso contemplados pelo material.

Baseamo-nos em Barton e Hamilton (2000) para falar sobre evento de letramento. Para os autores, evento de letramento diz respeito a atividades em que o letramento tem um papel específico sendo desempenhado. O evento é contemplado quando existe um texto (ou mais de um) escrito que serve como suporte para a execução de tarefas em torno daquele texto. O evento de letramento emerge da prática de letramento, que, por sua vez, é, segundo Street (2014), o comportamento que confere significado aos usos da leitura e/ou da escrita. Assim, sempre que um texto for usado como mediador em uma atividade social, temos um evento de letramento. Já a prática de letramento ocorre sempre que é possível perceber que ideia uma pessoa ou grupo tem sobre a língua escrita, bem como que valores ou crenças têm a seu respeito.

Temos consciência de que praticamente todas as atividades que o aluno executa em sala de aula podem ser caracterizadas como eventos de letramento. No entanto, considerando o objetivo central deste estudo, fizemos uma lista do que seria considerado por nós como evento de letramento a ser favorecido a partir das atividades de leitura e interpretação de texto escrito apresentadas pelo material. Em nossa lista, constavam as seguintes tarefas: troca de *e-mail* entre colegas, elaboração de roteiro de vídeo, produção de resenhas e resumos, pesquisa na *internet* sobre algum tema, uso do dicionário, postagem de fotos na *internet*.

Da nossa lista, as atividades do material que não foram contempladas em nenhum momento foram: troca de *e-mail* entre colegas (como será visto na sequência, aparecem atividades com o ‘*e-mail*’, mas nenhuma sobre troca dele com colegas), elaboração de roteiro de vídeo e

postagem de fotos na *internet*. Curiosamente, são atividades ligadas aos letramentos e conhecimento de mundo digitais. Se voltarmos às considerações que fizemos sobre as esferas de atividade humana contempladas, veremos que houve muito mais favorecimento de esferas e gêneros voltados a aspectos distantes do mundo digital, ao qual grande parte de nós está ligada, do que gêneros do mundo digital.

Três eventos contemplados de nossa lista foram ‘produção de resenhas e resumos’, ‘pesquisa na *internet* sobre algum tema’ e ‘uso do dicionário’. A questão a ser colocada aqui é que trazer atividades que contemplem o evento de letramento não significa que a abordagem será eficiente, pelo menos não para nossos objetivos.

Como exemplo ilustrativo relacionado ao ‘resumo’, apresentaremos uma atividade ligada ao livro literário ‘A Bolsa Amarela’, de Lygia Bojunga Nunes (Livro 6, Vol. 1, Un. 3, p. 76). Sobre o texto são apresentadas nove questões. Três das questões apresentadas pelo material serão reproduzidas e comentadas aqui por nós, já que servem aos nossos propósitos de pesquisa.

- 2. O texto em questão é um resumo do livro infanto-juvenil “A bolsa amarela”, de Lygia Bojunga Nunes. Qual objetivo desse texto?**
- 3. Em sua opinião, o resumo em estudo cumpre bem o objetivo para o qual foi produzido?**
- 4. Qual a finalidade da obra “A bolsa amarela”, de Lygia Bojunga Nunes?**

**Figura 1 – Exemplo ilustrativo para o ‘resumo’**

Fonte: Livro 6, Vol. 1, Un. 3. p. 76-77

Esta atividade origina-se da apresentação do resumo de um texto da esfera literária. Como dissemos, o montante de atividades ligadas a esta esfera é alto e os resumos apresentados são todos desta esfera. O que chama nossa atenção e que faz com que consideremos a atividade dentro de nossos propósitos é o fato de haver questões sobre o objetivo do texto, bem como sobre sua finalidade.

Pouco antes da apresentação do texto, o material pede que o aluno defina o verbo resumir, bem como o que é o gênero ‘resumo’, e diga que objetivo tem um ‘resumo’. Também pede que o aluno esclareça que obras podem ser resumidas<sup>6</sup>.

Interpretamos que o conjunto de atividades apresentadas pelo material pode preparar o aluno para não só saber o que é um ‘resumo’, mas também para levar em consideração o objetivo e a finalidade do gênero, podendo, quem sabe, estender esse saber a outros gêneros com os quais tiver que lidar tanto dentro quanto fora da escola. Esses aspectos são relevantes para que se entenda o que é o gênero em estudo, por mais que o resumo apresentado seja demasiadamente resumido demais e que, como já dissemos, isso seja uma questão considerada por nós problemática no trabalho feito por materiais didáticos com a esfera literária.

<sup>6</sup> O material não apresenta resposta esperada. Por isso, não temos como avaliar que alinhamento teórico estaria por trás do entendimento de seus elaboradores sobre o que é um resumo.

A respeito de o aluno dizer o objetivo do gênero ‘resumo’, trata-se de questão relevante, considerando que, segundo Bakhtin/Volochínov (1997), desde o início da produção de um gênero, seu locutor precisa ter definido para si os objetivos (o querer-dizer) que busca atingir com aquilo que será produzido. A definição do querer-dizer é tão importante que os autores russos nos dizem que é a partir disso que será possível medir o acabamento do discurso. Será a partir da definição clara do querer-dizer que o autor saberá o quanto deverá se debruçar sobre aquilo que está sendo dito (falado ou escrito). Se o querer-dizer estiver bem definido pelo locutor, o interlocutor terá muito mais facilidade de avaliar se o que foi trazido foi suficiente para comunicar aquilo que se pretendeu da forma como foi apresentado. Assim, ao analisar se o resumo apresentado cumpriu seu objetivo, o aluno pode desenvolver em si a capacidade de fazer essa observação todas as vezes que consumir ou produzir gêneros, seja na esfera escolar, seja fora dela.

Cabe dizer, ainda, que pelo fato de inconscientemente sabermos usar a maior parte absoluta dos gêneros nas situações interacionais cotidianas pelas quais passamos (em especial aquelas em que o gênero a ser produzido é oral e primário), nem refletimos sobre o objetivo daquilo que queremos dizer, exceto em situações bem pontuais. Na maior parte das vezes, simplesmente abrimos a boca e vamos dizendo aquilo que nos vem à cabeça. O exercício de se pensar antes no gênero que se quer produzir, bem como no objetivo daquele gênero, considerando a esfera e os interlocutores, favoreceria muito o alcance do propósito interacional pretendido. Por esse motivo, solicitar reflexão do aluno sobre o objetivo de um gênero pode abrir-lhe a mente para o fato de que quase nunca paramos para pensar sobre o vamos produzir ou sobre o que vamos consumir.

Sobre a finalidade do gênero, é importante chamar a atenção do aluno para isso pelo fato de que Bakhtin (2003) nos diz que a finalidade do gênero é refletida pelas condições específicas de cada um. Essa finalidade varia dependendo de fatores intrínsecos ao gênero, como a esfera de atividade humana, por exemplo. Por isso, no início do estudo quisemos fazer o levantamento das esferas privilegiadas pelos gêneros apresentados ao aluno. Quanto maior o número de esferas abordadas, maior a possibilidade de o aluno lidar com finalidades variadas, já que essa finalidade estará aliada ao gênero, mas também à esfera de produção e de circulação de determinado gênero.

Saber a finalidade do gênero é importante porque isso interfere na escolha do estilo do gênero, por exemplo. Segundo Bakhtin (2003), o gênero ‘cumprimento’ terá forma variada se for transferido da esfera oficial para a familiar, e vice-versa. Mesmo mantendo certa analogia, seu estilo será diferente por conta da finalidade que difere em um e em outro exemplo, considerando não só a esfera, mas também os interlocutores. Assim, a atividade trazida pelo MD pode fazer com que o aluno, nas situações extraescolares, reflita a respeito das diferentes finalidades apresentadas pelos gêneros tendo o cuidado de fazer as adaptações necessárias segundo a esfera e os interlocutores.

A atividade ilustrativa para a ‘pesquisa na *internet*’ diz respeito a um texto originalmente publicado no *site* Gazeta do Povo, intitulado ‘Medidas Simples Garantem Mais Segurança no Trânsito’ (Livro 9, Vol. 3, Un. 3, p. 75). Após o texto, 10 (dez) questões são apresentadas ao aluno. A que interessa aos nossos propósitos de pesquisa é a de número 5c, mostrada na sequência.



Figura 2 – Exemplo ilustrativo para ‘pesquisa na *internet*’

Fonte: Livro 9, Vol. 3, Un. 3. p. 78

Quando colocamos na lista de eventos de letramento a ‘pesquisa na *internet* sobre algum tema’, fizemos isso considerando não só a modernidade em si na qual vivemos, mas uma certa modernidade nas/das relações sociais, ainda mais considerando o público alvo do material didático em análise. Em se tratando da esfera escolar, a *internet* atualmente se constitui em uma importante ferramenta para as interações sociais, mas também para a pesquisa.

Nossa experiência como docentes mostra que o aluno para o qual o material didático é direcionado (faixa etária entre 13 e 15 anos) pode até ter certa habilidade em uso de redes sociais, mas tal habilidade para usar outros tantos recursos disponíveis no mundo digital é muito baixa, quase nula. Adicionamos a isso a pesquisa na *internet*. Grande parte dos alunos sequer tem conta de *e-mail*. Quando tem, mal acessa. Muitos deles, pouco conhecem a estrutura composicional do gênero ou seu estilo mais corriqueiro (talvez por isso, como será visto na sequência, o MD traga atividades em que chama a atenção do aluno para a forma composicional do gênero ‘*e-mail*’). Uma parcela grande não consegue sequer anexar um arquivo ao *e-mail*.

Quando passamos pelos momentos mais críticos da pandemia da Covid-19, momento em que as aulas do ensino fundamental e médio (tanto da rede pública quanto da rede privada do estado de Goiás) ocorreram em modo remoto, era altíssimo o relato de docentes sobre seus alunos desconhecerem grande parte dos recursos disponíveis para aulas neste formato. Fica claro que o discurso de que as gerações mais recentes dominam **tudo** de *internet*, muito mais do que os adultos, não é bem assim. Mesmo em relação às redes sociais, sabemos que os alunos da faixa etária para a qual o material é disponibilizado dominam apenas os recursos mais básicos<sup>7</sup>.

Ao vislumbrarmos a existência de atividades que indicavam ao aluno a possibilidade de fazer pesquisa na *internet*, mais uma vez criamos expectativas positivas, que foram quebradas ao observarmos que a atividade simplesmente solicita que o aluno pesquise, sem qualquer orien-

<sup>7</sup> No caso do *Instagram*, uma das redes sociais mais usadas no momento, os recursos mais básicos seriam curtidas e comentários em postagens feitas por outros, além de *directs*, *stories*, vídeos ao vivo, criação de uma conta. Recursos mais avançados são, como exemplo, ocultar fotos em que a pessoa foi marcada, adicionar quebras de linha na bio e nas legendas, encontrar fotos que já foram curtidas, usar mais de uma cor no texto dos *stories*, usar várias contas ao mesmo tempo, seguir *hashtags*, dentre outros. Fonte: <https://www.techtudo.com.br/listas/2020/01/dez-funcoes-do-instagram-que-poucas-pessoas-conhecem.ghml>. Acesso em 20 de dezembro de 2022.

tação sobre como se faz uma pesquisa eficiente na *internet*, qual *site* utilizar ou redes sociais úteis para isto. Uma pesquisa eficiente precisa considerar alguns fatores, tais como uso ou não de aspas para procurar termos e frases com maior precisão, uso de palavras-chave, uso do hífen para excluir palavras, pesquisa com asterisco, dentre outras estratégias. Considerando que não houve indicação para uma pesquisa eficiente, avaliamos que a atividade não contempla de modo produtivo nosso objetivo de observar o favorecimento dos letramentos sociais para o uso extraescolar.

A atividade que usamos para exemplificar o uso do dicionário diz respeito a uma crônica de Paulo Mendes Campos, ‘O Amor Acaba’ (Livro 8, Vol. 1, Un. 1, p. 63-4). Sobre o texto, são apresentadas 10 (dez) questões. A de número 9 (nove), na sequência, interessa aos nossos propósitos de pesquisa.

**9.** Nos textos, as palavras são providas de sentido e, na maioria das vezes, são polissêmicas, ou seja, podem assumir significados diferentes, dependendo do contexto em que se encontram. Dessa forma, para a compreensão de um texto, é fundamental que sejam identificados os vários sentidos/significados possíveis de uma determinada palavra, além do sentido que propositalmente foi dado a ela no contexto.

a) No trecho “(...) acaba o amor no desenlace das mãos no cinema; (...)”, qual é o significado da palavra “desenlace”?

b) Pesquise os significados das seguintes palavras do texto:

**Figura 3 – Exemplo ilustrativo para o ‘uso do dicionário’**

Fonte: Livro 8, Vol. 1, Un. 1. p. 66

Uma lista de 17 (dezesete) palavras é apresentada ao aluno para pesquisa. Dentre estas, encontra-se, por exemplo, ‘epifania’ e ‘périplo’.

A atividade tende a ser relevante para nossos objetivos pelo fato de que ela, inicialmente, chama a atenção do aluno para que ele seja capaz de construir o significado da palavra ‘desenlace’ a partir do próprio trecho apresentado pelo texto, ressaltando a questão polissêmica das palavras. Trata-se de uma estratégia de compreensão solicitar que o aluno, ao encontrar uma lacuna de compreensão provocada por um vocábulo desconhecido, busque estratégias para construir significado sem ter que recorrer a demais materiais além do contexto imediato do texto. Dominando essa estratégia, ele terá menos empecilho para leituras em geral por já ter posse sobre a estratégia que o habilitará a conhecer termos desconhecidos.

A questão da polissemia das palavras já era discutida em Bakhtin/Volochínov (1997) quando consideravam a importância de se priorizar a significação da palavra. Para eles, se se perder de vista a significação da palavra, a própria palavra fica perdida, já que apenas a sua realidade física, aliada ao seu processo fisiológico de produção, são levados em conta nesse caso.

O material não indica que recurso o aluno deve usar para realizar a pesquisa. Infere-se que ele recorrerá ao dicionário, considerando-se que é este o recurso que em geral usamos para saber o significado de palavras.

Atualmente, com os recursos tecnológicos disponíveis, consulta a um dicionário físico parece algo retrógrado e até fora de uso. É preciso levar em conta, porém, a realidade de um estado como Goiás, no qual onde, segundo dados do censo 2010/IBGE, a população da zona

rural é de 583.074 (quinhentos e oitenta e três mil e setenta e quatro habitantes. Obviamente, onze anos após o último censo, este número deve estar muito mais alto)<sup>8</sup>. Considerando desse montante a população estudantil, tem-se o total de 50.147 (cinquenta mil cento e quarenta e sete) alunos de escolas públicas matriculados na zona rural em Goiás<sup>9</sup>. Possivelmente, grande parte desses alunos da zona rural ainda tem disponível em casa nada mais nada menos do que o dicionário físico para a consulta orientada pelo material didático. Logo, consideramos que a atividade pode ser relevante para um tipo de prática que pode ser necessária para o aluno fora do ambiente escolar, levando em conta que no ambiente rural, fora da escola, pode não haver disponível sinal de *internet* para pesquisas.

Na sequência, ao pedir que faça uma pesquisa e ficar inferido que esta pesquisa será feita num dicionário, a atividade prepara o aluno para o desenvolvimento de um objetivo que pode estar presente em atividades de leitura extraescolares.

Sabe-se que a atividade de leitura deve ser significativa para aquele que a realiza, tendo uma finalidade que possa ser compreendida pelo leitor. Como o ato de ler não é jamais apenas decodificar, quanto mais capacidades de leitura o leitor tiver, mais *expertise* para a execução da tarefa demonstrará. A primeira parte da atividade que trouxemos induz o aluno ao desenvolvimento de uma importante capacidade de leitura, que é inferir o significado de termos desconhecidos pelo próprio contexto. Quando isso não é possível, será necessário o uso do dicionário. Pedir ao aluno para pesquisar o significado de palavras pode fazer com que ele perceba que um dos objetivos do ato de ler é ler para localizar uma informação precisa. Esse tipo de leitura leva em conta a prioridade de alguma parte e o desprezo por outra. Trata-se de uma relevante estratégia de leitura que dá ao leitor a vantagem de fazer com que ele desenvolva a habilidade de tornar sua leitura mais rápida, sabendo encontrar uma informação precisa de acordo com a necessidade que lhe é apresentada.

O terceiro objetivo (Verificar a ocorrência de trabalho com os letramentos da mídia e da *internet*<sup>10</sup>, buscando analisar se favorecem ou não o letramento social) levou-nos de volta à Tabela 1, na qual mostramos as esferas e gêneros que apareceram ao longo dos volumes apresentados ao aluno. Os gêneros da mídia e da *internet* ficaram concentrados em um único volume (6º ano – Volume 2 – esfera cotidiana), sendo eles ‘*e-mail*’ e ‘*conversa de WhatsApp*’.

No geral, as atividades acerca do gênero *e-mail* trabalham com o uso da linguagem (formal e informal, verbal e não verbal), finalidade do gênero, forma composicional, aspectos de situação comunicativa e função social. Cabe considerar que a forma como o material aborda o gênero não favorece especificamente o letramento para lidar com este gênero numa situação

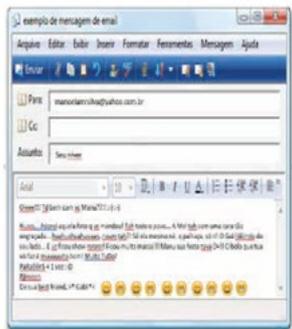
<sup>8</sup> Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/panorama>. Acesso em 28 de dezembro de 2022.

<sup>9</sup> Fonte: [https://www.qedu.org.br/estado/109-goias/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&educaton\\_stage=0&item=](https://www.qedu.org.br/estado/109-goias/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&educaton_stage=0&item=). Acesso em 28 de dezembro de 2022.

<sup>10</sup> Algumas ocorrências que favoreceriam os letramentos da mídia e da *internet* seriam Graphics Interchange Format (GIF), Fanfiction, Wiki, Redes Sociais, dentre outros. Fonte: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/24/conheca-seis-generos-digitais-sugeridos-pela-bncc>. Acesso em 27 de dezembro de 2022.

de uso concreto, mesmo porque os alunos a quem o material é destinado costumam ter conta de ‘*e-mail*’, mas pouco usam, como já dissemos. Este poderia ser o momento de explorar a função social da ferramenta e, de certo modo, ampliar o uso da *internet* para os alunos. Desta forma, poderíamos ter jovens melhor preparados para se beneficiar do conhecimento virtual além dos comumente utilizados, como postagem de fotos e curtidas nas redes sociais, mas o MD não aborda por essa perspectiva, tanto é que inexistem atividades que levem o aluno a trocar ‘*e-mail*’ com alguém. Além disso, considerando que ter letramento é saber o que fazer com a letra em determinada situação social, o modo como a atividade encaminha o aluno para o estudo sobre o ‘*e-mail*’ passa um pouco distante disso, já que o estudo prioriza “análise” de aspectos ligados ao gênero, mas não a produção de um, considerando um objetivo e uma finalidade.

O exemplo que apresentamos para ilustrar uma das abordagens do material para o ‘*e-mail*’ aparece na sequência (no próprio material, a atividade está ilegível).



1. No e-mail, devemos nos atentar quanto ao uso adequado das linguagens formal e informal entre os interlocutores. Nesse e-mail enviado por Gabi, que tipo de linguagem foi utilizada? Retire trechos que comprovem esse tipo de linguagem

6. A integração entre imagens e palavras colabora para a formação de sentidos no texto. No caso desse e-mail, são utilizados os emojis (também chamados de emoticons), que são imagens de carinhas que expressam diversos sentimentos. Ao relacionar o texto com os emojis, quais sentimentos você consegue perceber na remetente do e-mail?

Figura 4 – Exemplo ilustrativo para ‘*e-mail*’

Fonte: Livro 6, Vol. 2, Un. 6. p. 98-9

Como pode ser visto, as atividades que apresentamos priorizam aspectos ligados ao estilo linguístico do gênero (um sobre linguagem formal/informal e outro sobre linguagem verbal/não verbal). O estilo do gênero do discurso é um dos pilares que o constituem. No caso do exemplo, trata-se de um ‘*e-mail*’ pessoal. Com isso, nota-se que o foco central da atividade era chamar a atenção do aluno para a questão de, nesses casos, haver a possibilidade de maior liberdade para o uso de um estilo linguístico menos formatado.

Sobre isso, Bakhtin (2003) dizia que o estilo é individual e pode refletir a individualidade daquele quem fala ou escreve. Dizia, ainda, que por mais que essa individualidade seja possível não são todos os gêneros que permitem isso. No momento em que o filósofo da linguagem trazia à tona seus pensamentos, ele dizia que os gêneros literários eram os mais propícios ao estilo individual. Hoje sabemos que esse estilo é muito presente nos gêneros da esfera midiática, especialmente aqueles ligados às redes sociais, mas também ao ‘*e-mail*’ pessoal e a ‘*conversa de WhatsApp*’, trabalhados pelo material, inclusive. Pelo fato de a atividade ter trazido à tona esses elementos, consideramos que ela pode colaborar de algum modo com os letramentos sociais do aluno.

Mesmo havendo esse aspecto a se considerar positivo, ressaltamos que o aluno não foi conduzido para usar e/ou aprender a usar o ‘*e-mail*’ efetivamente, já que não houve indução à produção de um, mesmo de forma fantasiosa, levando-o a ter “necessidade” de exercitar o uso da letra escrita, dentro de um contexto específico, com uma finalidade específica, objetivando chegar a um alvo qualquer, considerando um interlocutor e uma esfera determinada. O que as atividades fazem é chamar a atenção do aluno para observar que finalidades e/ou objetivos outros autores podem ter tido ao elaborar textos quaisquer.

As atividades apresentadas para a conversa de ‘*WhatsApp*’ seguem o mesmo padrão do ‘*e-mail*’, ou seja, priorizam uso da linguagem (formal/informal, verbal/não verbal), a finalidade do gênero, forma composicional, aspectos de situação comunicativa e função social, sem o encaminhamento para que o aluno produza e troque com alguém uma conversa de ‘*WhatsApp*’. Por esse motivo, não apresentaremos nenhum exemplo.

## 2. CONSIDERAÇÕES PARA FINALIZAR

A pesquisa que originou este relatório teve como objetivo analisar a (não) ocorrência da prática de letramento social nas atividades de leitura e interpretação de textos escritos apresentadas pelo ‘Caderno de Atividades Aprender+’ Língua Portuguesa.

Um aspecto que vale a pena esclarecer é que o ‘Caderno de Atividades Aprender+’ se constitui numa estratégia do Governo de Goiás para suprir os *déficits* percebidos na avaliação do Ideb/Prova Brasil. De acordo com a Secretaria de Estado da Educação (Seduc), o caderno inclui conhecimentos e expectativas do currículo referência do Estado de Goiás e da Matriz de Referência do Saeb. Ele objetiva oferecer uma forma de diminuir as desigualdades de aprendizado entre alunos oriundos de diferentes realidades sociais para garantir que eles também aprendam e ampliem suas capacidades de aprendizagem. Nas palavras da Seduc, o caderno é um material didático complementar a ser usado em sala de aula, objetivando potencializar o processo de ensino, assegurando o bom desempenho dos estudantes, além da boa *performance* das escolas estaduais nos processos de avaliação em larga escala<sup>11</sup>.

Por esses motivos, entende-se por que a questão dos letramentos, em especial dos letramentos sociais, foi tão pouco explorada. Infelizmente, o foco do material é a obtenção de resultado quantitativo.

Para nós, os resultados indicam a necessidade proeminente de mudanças nas políticas de elaboração de material de apoio elaborados pela Seduc, especialmente tendo em vista que todo material didático deve oportunizar ao aluno a vivência de situações em que o conhecimento es-

---

<sup>11</sup> Uma pesquisa anterior mostrou como se dá a mobilização do material em relação aos descritores da Prova Brasil. Os resultados indicaram discrepância no índice de ocorrência. Houve, por exemplo, uma grande ocorrência dos descritores do tópico I (Procedimentos de leitura). O descritor 1 (D1 – associado à decodificação), por exemplo, foi o mais mobilizado em todos os volumes de todas as séries. Ocorre, também, um grande quantitativo de atividades que não se encaixam em nenhum descritor. Isso nos mostra que o material também não parece estar tão voltado ao seu principal objetivo.

teja relacionado com a realidade, objetivando a construção de uma eficiente competência leitora e o favorecimento do letramento social. Por se tratar de um material complementar, o ‘Caderno Aprender+’ pode trabalhar as questões de defasagem identificadas nas avaliações de larga escala e propor outras diversas experiências ao aluno, que, por sua vez, poderá transformar o saber ensinado em sala de aula em saber aprendido utilizado nas experiências extraescolares.

Depois de analisar a proposta de ensino de leitura e da interpretação de textos escritos do material, observando o que consideramos uma baixa mobilização do letramento social, esperamos que este estudo reflita não só em melhorias na elaboração desse material, mas também num ensino-aprendizagem melhor, o qual favoreça mais o desenvolvimento do letramento social do aluno. Ocorrendo uma melhoria no material, este pode passar a “trazer conhecimentos, constituindo-se num importante instrumento de identificação e identidade, conectando os jovens usuários ao mundo, interligando-os à humanidade” (KLEIMAN, 2006). Marcuschi, B. (2006, p. 59) diz que estudos como este que ora concluímos disponibilizam “não somente informações a respeito da qualidade do ensino-aprendizagem desenvolvido, mas exercem forte influência na revisão e consolidação de propostas curriculares”. Favorecer a prática do letramento social na escola “envolve a adoção de uma concepção social da escrita voltada para a prática de ler e escrever, que ajuda a contextualizar os objetos de ensino, proporcionando um marco para atribuição de sentidos pelos alunos” (KLEIMAN, 2010, p. 382).

Para finalizar, mencionamos Street (2014), para quem é necessário considerar numa política de abordagem de letramentos os letramentos familiares, ou seja, as práticas sociais de leitura e escrita que ocorrem no ambiente familiar. Para ele, isso é imprescindível no processo de letrar como prática social. O autor diz, ainda, ser urgente uma mudança na política pública de letramento, focando o letramento ideológico, ao invés do autônomo, por se tratar de uma perspectiva essencial para que novas teorias e práticas de letramento sejam construídas em contextos sociais diversos.

### 3. REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies: reading and writing in one community**. Londres e Nova York: Routledge, 2000.

GOIÁS. **Caderno de Atividades Aprender+**. Língua Portuguesa. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. Goiânia/Goiás: 2018.

KLEIMAN, Â. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? **Coleção Linguagem e Letramento em Foco**, UNICAMP: Cefiel; MEC: Secretaria de Ensino Fundamental, 2005.

KLEIMAN, Â. Leitura e Prática Social no Desenvolvimento de Competências no Ensino Médio? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

KLEIMAN, Â. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLEIMAN, Â. 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.

LÜDKE, M. ANDRE, M. E.D.A. **A Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARCUSCHI, B. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é linguística aplicada? In: MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

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.

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

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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.

STREET, B. **Letramento social**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.