

LETRAMENTOS SOCIAIS: POSSIBILIDADES DE LEITURA, ESCOLARIZAÇÃO DO LETRAMENTO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE

SOCIAL LITERACY: READING POSSIBILITIES, LITERACY'S SCHOOLING AND CONSTRUCTION OF IDENTITY

Igor Cosmo Bueno

Universidade Federal do Espírito Santo

E-mail: igorrcosmo@gmail.com

Resumo: Este texto começa sua reflexão tratando do início das definições de letramento, a ideia de possibilidades de leituras e o surgimento do termo *letramentos*, abrangendo as diferentes formas de aprendizado de escrita e leitura. Foi feita uma análise daquilo que propõem os documentos curriculares brasileiros e como esses documentos se afastam da realidade social de muitas escolas. A partir disso, faz-se necessário observar como esta escolarização do letramento e a marginalização daquilo que o discente carrega de aprendizado de mundo, a falta de investimentos na educação a partir do governo e a forma como muitos documentos que regem as escolas se afastam dos contextos vividos por todo o grupo escolar, prejudicam na construção ou descoberta da identidade dos alunos, que saem da sua formação sem se reconhecerem como sujeitos ativos na sociedade em que estão inseridos e aprendido apenas mecanicamente aquilo que foi ofertado pela escola.

Palavras-chave: Letramentos. Leitura. Escolarização do Letramento. Identidade Social.

Abstract: *This text begins its reflection dealing with the beginning of the definitions of literacy, the idea of possibilities of readings, and the emergence of the term literacies, covering the different forms of learning of writing and reading. An analysis of Brazilian curriculum documents was carried out and how these documents depart from the social reality of many schools. In this work, it was possible to observe: literacy occurs apart from the student's reality; there is a lack of investment in education, and the school's documents differ from the reality of the school. All of this hinders the construction and discovery of the identity of the students. These end their training without recognizing themselves as active subjects in the society in which they are inserted and having learned only mechanically what was taught by the school.*

Keywords: *Literacy. Reading. Literacy's Schooling. Social Identity.*

1 INTRODUÇÃO: ESTUDOS INICIAIS ACERCA DO LETRAMENTO

Este estudo tem como objetivo promover reflexões acerca de uma questão desafiadora e em nada simples de ser respondida: Como fazer com que os alunos da escola básica, do Ensino Fundamental e Médio, adquiram gosto pelas práticas e atividades de leitura? Assim, considerando a estrutura do ambiente escolar, das realidades e desafios sociais dos sujeitos que se inserem nesses espaços de ensino e interação e, a partir de relatos pessoais enquanto docente de Língua Portuguesa, pretendo

refletir essa temática com base nas pesquisas teóricas sobre letramentos, com foco nos letramentos sociais estudados por Street (2014), as abordagens de leitura por Kleiman (2014), a ideia da escolarização dos letramentos e a possibilidade de transformação da vida dos discentes nos processos de ensino-aprendizagem na disciplina de língua materna a partir das atividades cotidianas em sala de aula, o que envolve o processo diário de descobrimento e construção das identidades de cada aluno.

Os estudos acerca do letramento surgem na década de 80. Soares (2017, p. 18) define que o letramento era visto como “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.”. Ou seja, no início, tinha-se como letrado o indivíduo que soubesse ler e escrever, mesmo que mecanicamente, em um processo de decodificação. Para além de uma mera definição a partir do aprendizado da leitura e escrita, concebeu-se a ideia de que saber ler e escrever pode trazer consequências para o sujeito, alterando sua condição social, psíquica, cultural, política e econômica, visto as exigências que a sociedade faz sobre o uso da leitura e escrita diariamente, e, também, a discriminação, feita pela mesma sociedade, em cima daqueles que não sabem ler e/ou escrever. Soares (2017) traça duas dimensões para o letramento: a dimensão individual, tendo o letramento como um atributo pessoal; e a dimensão social, tendo o letramento como fenômeno cultural, inserido em um conjunto de atividades sociais.

Dos suportes para a leitura estão as literaturas variadas, imagens, os livros didáticos, catálogos, bulas de remédio, as músicas e filmes, sinais visuais e sonoros, *outdoors*, entre muitos outros meios. Com isso, o letramento, do ponto de vista da leitura, foge dos textos verbais, contemplando também os textos não-verbais, imagéticos, enfim, essas novas ferramentas de leitura que surgem no dia a dia. Inclusive, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) – PCNs – falam sobre o ponto de que o ambiente escolar pode ser a única fonte de circulação de textos e materiais textuais para muitos alunos, de acordo com suas realidades e desafios sociais e, claro, o suporte mais utilizado em sala, base do trabalho de muitos docentes, comum a todos os alunos de cada instituição

escolar, é o livro didático, garantido pela lei do Programa Nacional do Livro Didático –PNLD – de 1985.

A partir dessa diversidade de possibilidades de gêneros textuais e conhecimentos, surge a ideia pluralizada e os “diferentes” (GERALDI, 2014, p. 28) tipos de letramentos. E, ligando essas variedades de gêneros junto aos seus papéis sociais, temos a ideia de que o letramento é social, tendo não só o conjunto de habilidades individuais, como também o conjunto de práticas sociais somadas à leitura e escrita, em vários contextos particulares de cada indivíduo.

2 POSSIBILIDADES DE LEITURA, OS LETRAMENTOS SOCIAIS E A ESCOLARIZAÇÃO DO LETRAMENTO

A leitura é uma prática social inserida na vida de todos os indivíduos, seja por sinais visuais ou sonoros no trânsito, propagandas no dia a dia em diferentes meios informativos, imagens, além de informações e mensagens que chegam nos aparelhos celulares de muitos. Com isso, um sujeito pode não saber ler e escrever textos verbais, nunca ter ido à escola, ser analfabeto, mas sabe ler e interpretar imagens e situações diárias muito além de textos verbais, e ser considerado letrado, do ponto de vista dos diferentes letramentos, o que aborda Geraldi (2014). A prática de leitura foge de ser exclusiva da escola, o conhecimento de mundo vai muito além das paredes das escolares.

Nesta perspectiva de leitura como prática social, Kleiman (2004) afirma que

[...] os usos da leitura são ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler. [...] Os modos de ler interessam pelo que nos podem mostrar sobre a construção social dos saberes em eventos que envolvem interações, textos multissemióticos e mobilização de gêneros complexos, tais como uma lição numa aula *versus* um cartaz na assembleia *versus* um panfleto numa troca comercial. (KLEIMAN, 2004. Acesso em Abril de 2018).

Em minha pesquisa de mestrado, uma professora de Língua Portuguesa afirma que seus alunos “não gostam de ler”, e já presenciei outros docentes fazendo a mesma colocação. Porém, existem muitas indagações em relação a esta afirmação. Os jovens, por exemplo, estão conectados às redes sociais, que supõem o tempo todo que o indivíduo esteja lendo aquilo que está sendo transmitido. As pessoas sempre estão em contato com imagens, publicações, folhetos, placas, e necessitam

diariamente da leitura. Na pesquisa supracitada, os alunos, da mesma professora, afirmam que gostam da leitura e temática dos *Best Sellers*, como Harry Potter, por exemplo. Então, por que afirmar que o aluno não é leitor ou não gosta de ler? O que tem sido considerado como leitura? Quem são os sujeitos considerados leitores? Se a leitura está ligada às situações e a seus participantes, por que apenas grandes cânones literários são considerados como leituras? Dentro da escola, o que tem sido considerado leitura? São perguntas frequentes e que assustam quando se encontra a realidade de sujeitos leitores e que gostam de outros tipos de textos.

Ao se tratar de leitura, muitos consideram apenas aquela que é realizada no ambiente escolar, recortes de autores canonizados de períodos literários nos livros didáticos, que, muitas vezes, se afastam da realidade desses alunos, e ignoram a bagagem leitora cotidiana desses indivíduos. A escola detém sua supremacia em relação ao ensino. As normatizações (STIEG; ALCÂNTARA, 2017) da educação básica através de documentos orientadores da prática escolar, como os PCNs (1998) e, atualmente, a Base Nacional Curricular Comum – BNCC – de 2017, que cunham o viés estruturalista das abordagens de ensino, e acabam excluindo as outras possibilidades existentes; documentos normativos que incluem os gêneros textuais, por exemplo, que descrevem a linguagem como processo de interação, mas se concentram no prestígio da forma culta da linguagem, em detrimento e marginalização de outras variedades (BAGNO, 2007). Assim, as práticas escolarizadas do letramento ficam como centro de aprendizado, desqualificando outras possibilidades de leituras que não advém do ensino normativo-regular (Street, 2014).

Dentro das muitas variedades de letramentos, o letramento escolar é uma dessas variedades todas, o que Street (2014) questiona: Como que uma variedade particular veio a ser considerada como o tipo definidor de letramento? Tratando de leitura no ambiente escolar, temos que a ideia central desse ensino está ligada à forma do texto, à sua estrutura, não ocorrendo a problematização daquilo que está nas entrelinhas dos textos. Ocorre na escola o que Street (2014) chama de distanciamento entre a língua e os sujeitos.

Esse ponto do distanciamento me remete a Freire (1995), quando o referido autor, referência da pedagogia crítica, afirma o poder que tem o texto quando ele consegue se aproximar da realidade

do leitor, indo além de uma leitura para memorização que não resulta em aprendizado. Freire trata da pertinência do que ele chama de “palavramundo” (1995, p. 38): a leitura da palavra somada com a leitura de mundo, e, assim, a necessidade da figura docente, que Kleiman (2014) chama de “agente de letramento”, aproximar o texto à realidade dos seus discentes, para que, integrando o texto e a realidade, ocorram diferentes possibilidades de aprendizados.

Na escola, tendo que obedecer aos padrões impostos pelos documentos oficiais que regem a educação básica do Brasil, são poucos os professores que conseguem fugir dessas regras e envolver novas práticas empoderadoras de ensino. São muitos os professores que por medo, por falta de materiais e condições de trabalho, ou até mesmo por escolha e concordarem com aquilo que vem de imposição, continuam transmitindo o que o governo quer que seja transmitido. Estes últimos mantêm o ensino que não abrange o conteúdo e os sentidos para além dos textos e ainda marginalizam o que o aluno leva de conhecimento de mundo, validando apenas o que é aprendido em sala e o que o próprio docente ensina, numa visão arcaica de que o aprendiz é uma folha em branco, sendo que ele é riquíssimo de conteúdo e deveria compartilhar daquilo que sabe.

Ora, em sua obra acerca dos letramentos sociais, Street (2014) cita o exemplo de uma professora que manda seus alunos utilizarem sua “voz escolar”, de modo que falem diferente dentro de sala de aula, deixando fora dela aquilo que o discente carrega em seu cotidiano.

Com isso, a escola é separada de outros tempos e lugares, e os processos familiares cotidianos de falar, ler e escrever recebem um caráter distintivo e uma autoridade especial. [...] os tipos de letramento que as crianças poderiam adquirir com grupos de amigos e na comunidade são marginalizados contra o padrão do letramento escolarizado. (STREET, 2004, p. 137; 144).

Considerando aspectos individuais do letramento, como, por exemplo, o grupo social em que o indivíduo está inserido, muitos alunos não possuem motivação para os estudos. Alunos que, desde muito cedo, precisaram iniciar a vida profissional para gerar renda dentro de suas casas, ajudando nas despesas familiares, e sobrando menos tempo para a dedicação aos estudos. Na pesquisa do meu mestrado, a que já me referi neste texto, os alunos afirmam sobre essa dificuldade de conciliar

trabalho e estudos, o cansaço pela rotina pedante, mas a necessidade do trabalho para o sustento da casa.

Geraldi (2014, p. 31) mostra o depoimento de uma professora que relata sobre alunos que chegam à escola no turno vespertino esfomeados, subnutridos, que aparecem apenas para poderem se saciar na hora do recreio, que não possuem comida dentro de casa, por conta da falta de oportunidades e condições de uma vida melhor. Alunos que desmaiam de fome na escola, que viram notícia, e conseqüentemente possuem pouco desempenho nas disciplinas e no que é ensinado ou cobrado como leitura.

Existem aqueles possuem algum tipo de vício, ou convivem em ambientes de extrema violência e que não possuem motivação para se dedicarem aos estudos. Em março de 2019, fui chamado para lecionar em uma realidade periférica da Grande Vitória, em um sexto ano do Ensino Fundamental, com idades entre 13 e 16 anos, em que os alunos se reuniram em um círculo para disputar quem conseguia cheirar a “carreira” mais longa de uma substância conhecida como Haxixe. A experiência dentro dessa sala de aula foi assustadora. E essa realidade é o que ocorre com grande parcela dos docentes e discentes no ensino básico.

Assim, intensificam os meus questionamentos: Como provocar nesses alunos o gosto pelo ambiente de estudo? Como fazer com que o aluno que passa fome tenha gosto nas práticas de leitura? Como gerar interesse nos alunos na participação dos processos de ensino-aprendizagem? Como fazer com que esses alunos se enxerguem como geradores de transformação da realidade social em que estão inseridos? Essas perguntas estão longe de encontrarem respostas.

Há uma forte necessidade de se pensar em formas de resistência e de letramentos alternativos ao lado do letramento pedagogizado, de modo que exista uma perspectiva mais culturalmente sensível e politicamente consciente das “desigualdades” (GERALDI, 2014, p. 31) que cercam o ensino público básico. Atividades que sejam construtoras de indivíduos competentes e autônomos, capazes de provocar mudanças na sociedade; exercícios que possam integrar os conhecimentos

prévios que o discente leva para a escola, as experiências de cada um, ao invés de excluir e marginalizar.

3 TEORIA E PRÁTICA: LETRAMENTO, A REALIDADE DO ENSINO E OS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Em meados da década de 1970, iniciou-se uma discussão de forma que houvesse melhora na qualidade da educação no país. Já em 1980, surgiram profundas críticas em relação à educação no Brasil, como, por exemplo, a desconsideração da realidade vivida pelos discentes, ocorrência de exercícios mecânicos para absorção de conteúdos, utilização do texto como simples pretexto para realização de atividades, além da valorização da gramática normativa, excluindo a possibilidade de ensino das variantes: o famigerado “falar certo ou errado”.

Com todas essas discussões, houve a necessidade da elaboração de um projeto que normatizasse o ensino, considerando as necessárias mudanças da forma de ensinar, para uma possível melhora na qualidade da educação brasileira. Assim, foi publicado em 1998 os PCNs, como orientação para o trabalho do professor na educação básica do Brasil. Quase 20 anos depois, no mesmo intuito de normatizar e padronizar o ensino brasileiro, é publicada, em 2017, a BNCC. É válido ressaltar que esses documentos, apesar de regerem o trabalho dos docentes, não ouviram, em sua construção, a opinião desses que estão, de fato, inseridos no ambiente de ensino (STIEG; ALCÂNTARA, 2017).

Dentro desses currículos, encontram-se orientações para o trabalho dos professores e da escola, além dos principais objetivos a serem alcançados pelos alunos, como a compreensão e promoção da cidadania e participação social, posicionamento crítico, conhecimento das características do Brasil, valorização e conhecimento da pluralidade do patrimônio sociocultural do país, contribuição para melhoria e preservação do meio ambiente, utilização de diferentes fontes de informações, conhecimentos de diferentes linguagens ou variantes linguísticas, aquisição de confiança em suas capacidades como discente e, principalmente, questionar a realidade.

Trazendo esses objetivos para o campo da leitura em Língua Portuguesa, a prática é bem diferente do que está prescrito na teoria. Como já falado anteriormente, em muitos locais de ensino, até

mesmo em muitos livros didáticos, a leitura e interpretação de textos se dá de forma superficial, em análises gramaticais e estruturais, apenas para atividades que em nada acrescentarão para a vida do estudante além da nota avaliativa. Em muitos contextos, não ocorre exploração crítica dos diversos gêneros textuais possíveis em sala de aula, que possam de fato promover abordagens críticas em sala, para que o aluno possa se desenvolver em aspectos de construtores de suas próprias identidades e da sociedade em que estão inseridos e compartilhar seus conhecimentos de mundo.

Na prática, as coisas são diferentes. De fato, a escola é, sim, para muitos alunos, um lugar de acesso, pelos alunos, de muitos materiais de leituras (BRASIL, 1998), mesmo sabendo que muitos colégios se encontram sucateados, com pouca ou sem estrutura nenhuma que sirva de suporte, mas que, ainda assim, possuem, ao menos, o livro didático ou os textos que os professores trabalham em sala. Em escolas que possuem bibliotecas, são muitas as que se encontram fechadas por falta de profissionais qualificados, ou por falta de acervo, e servem como depósito de outros objetos escolares, um lugar tão importante para o acesso dos indivíduos com meios de letramento e de compartilhamento de experiências textuais.

Em aulas de Língua Portuguesa é comum notar que muitos docentes possuem o hábito de passarem atividades dos livros didáticos, que consistem em leitura de textos e atividades de interpretação, em que os alunos leem, respondem as tarefas propostas, os professores ditam breves correções, não abrindo espaço para a discussão de ideias acerca do que fora lido, apenas para cumprirem com uma obrigação, estando essa leitura bem longe de proporcionar ao discente uma prática autônoma de leitor, que sequer conhece o que são os procedimentos de leitura de que tratam os PCNs, por exemplo, e sua única expectativa é terminar a atividade e obter a nota.

Espera-se que o aluno leitor consiga adquirir capacidades a partir das leituras praticadas, como novas estratégias de leitura, formulação de hipóteses, buscar informações, construção de sínteses, dar sentido das palavras e expressões, consultar outras fontes de pesquisa, relacionar o que fora lido com outros textos, identificar as vozes do discurso, compartilhar oralmente experiências com suas leituras, reconhecimento de variantes linguísticas e (ou) regionalismos, enfim, uma série de

novas capacidades a serem desenvolvidas e aperfeiçoadas a partir de uma boa formação. Porém, como os textos são usados apenas como pretexto, essas esperanças ficam apenas na teoria.

É claro que existem casos de escolas que são bem estruturadas e os alunos conseguem ter maior acesso aos textos e atividades que proporcionam envolvimento crítico com a realidade, podendo os estudantes desenvolverem autonomia e consciência de sujeitos ativos, capazes de modificar a realidade, empoderados e reconhecedores do poder que possuem. Mas ainda são muitos os contextos em que a estrutura escolar se difere da teoria, como as realidades cercadas pelo tráfico de drogas e violência, ou os contextos de alunos que passam fome. E são essas situações que necessitam de atenção das lideranças que constroem esses moldes didáticos a serem seguidos.

É necessário que o governo brasileiro valorize mais a escola, que deve ser vista como espaço de encontro (GALLO, 2003), construção, e fortalecimento da identidade de cada aluno; valorize seus docentes para que possam mais prazer em exercerem sua profissão; e acolha a pluralidade de conhecimentos de cada discente, as experiências individuais que cada um leva para esse espaço de encontros, sem exclusão de nenhum pensamento e que sejam complementados através do contato entre esses sujeitos.

Além das escolas, também é pertinente que o governo lance seu olhar para as realidades que sofrem com a falta de investimento e oportunidades de crescimento. Localidades em que há extrema violência e miséria, onde as pessoas vivem amedrontadas, trancadas em suas casas por conta dos confrontos diários, indivíduos que passam fome, que não possuem renda e oportunidades dignas de trabalho para seu sustento. Adolescentes e jovens que enfrentem esses contextos assustadores e, de fato, são desmotivados e acabam por não acreditarem em si mesmos, excluídos, sem voz e vez na sociedade em que se inserem.

4 LETRAMENTOS SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DO ALUNO

Dentro e fora da escola existem várias formas de se produzir conhecimento, de promover práticas cotidianas de letramento. Lopes (2002), junto com outros pesquisadores como Boaventura de

Souza Santos (2004) e Milton Santos (2004), apresenta uma problemática desafiadora para a contemporaneidade pós-colonial, que segue:

[...] como podemos criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem [...]. Como aqueles que 'vivenciam o sofrimento humano' com base em suas epistemes diferentes podem colaborar na construção de 'uma sociedade mais humana, mais delicada com a natureza e com as pessoas' (Mushakoji, 1999) ou, pelo menos, na compreensão de tal sociedade? (LOPES, 2006, p. 86).

Através das práticas de letramento realizadas no ambiente escolar, é necessário escutar a voz de quem está à margem, sem reprimir o conhecimento compartilhado, construindo e fortalecendo a identidade do indivíduo que levanta a sua fala e mostra o seu saber. Para tanto, é preciso que o professor, como principal mediador das atividades em sala de aula, colabore para haver alternativas sociais com base nesses alunos marginalizados, lutando contra o conhecimento estrutural tradicional que, por vezes, é imposto através de documentos governamentais que regem a educação do país e lidando com as diferenças.

Mais que formar pessoas com pensamentos mecânicos, para realizarem atividades que não exploram criticidade, e em nada contribuem para essa mudança da sociedade moderna, o professor deve formar cidadãos comprometidos com o meio em que vivem, capazes de serem agentes ativos na mudança necessária, cientes de que possuem voz e poder para isso. Em uma aula de Língua Portuguesa, que põe o aluno em um maior contato, muitas vezes, com textos diversos e que deveriam ser trabalhados de forma crítica, ocorre uma prática de atividades mecânicas que valorizam apenas a forma dos textos ou sua gramática tradicional, baseando em atividades rasas de interpretação textual, o que poderia ser diferente e evoluir para atividades que explorassem melhor o pensamento do aluno acerca da sociedade, favorecendo a construção identitária do discente como ativo, e não passivo dos aspectos sociais.

Provocar a construção da identidade pessoal é mostrar para aquele que era marginalizado, que ele não é apenas um objeto que promove o crescimento de alguns que o utilizam, mas que ele é protagonista do próprio crescimento e não deve deixar ser utilizado por ninguém. E a língua e seu

ensino, somados aos letramentos fora da sala de aula, possuem um papel fundamental nessa construção diária, que pode promover empoderamento dos indivíduos que antes eram excluídos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos sobre letramento de Soares (2017), foram traçadas definições sobre este tema. A princípio, no começo desses estudos, na década de 1980, letrado era o indivíduo que soubesse ou dominasse a leitura e a escrita, e letramento foi considerado como o processo de ensino ou de aprendizagem da leitura e escrita, sendo que, para isso, eram considerados apenas os textos verbais. Com o avanço em tecnologias e os diferentes suportes e tipos de prática leitora e escrita, surge a ideia de letramentos, no plural, que abrange um pouco mais essas possibilidades de escrita e leitura.

Considerando que os indivíduos não leem apenas textos verbais, mas também imagens, notícias, novelas, por exemplo, e, até mesmo, situações cotidianas que exigem interpretação e posicionamento dos sujeitos, o ato de ler é tido como uma prática social, ou seja, a leitura de mundo é uma prática do dia a dia de todos, o que defende Paulo Freire (1995). Existem pessoas que não sabem decodificar letras e textos verbais, mas sabem que se o sinal do semáforo estiver vermelho para os carros, eles podem atravessar a faixa com segurança. E saber ler e interpretar as situações diárias confere, portanto, poder e voz ao sujeito, pois quanto mais o faz, mais empoderados o indivíduo é.

Para além de aprender escrita e leitura na escola, o letramento também é social e cotidiano. É necessária uma mudança de percepção de que a escola é o único e supremo local de aprendizado: todos os alunos já chegam no ambiente escolar com uma série de conhecimentos e leituras de mundo, e este não deve ser desconsiderado e marginalizado, mas deve servir de contribuição e complemento para aquilo que também será ensinado na escola, e a figura do professor não é a única que domina todos os saberes, mas algumas variedades de saberes.

Utilizar e trabalhar os conhecimentos trazidos para a sala de aula contribui para que o aluno desenvolva suas habilidades de leitura de mundo, aprimore seus posicionamentos críticos e

construa sua identidade como indivíduo que pode modificar o contexto social em que está inserido. Letramento não deve ser uma prática mecânica e apenas escolarizada, decodificando textos verbais ou análise de formas de conteúdos textuais, mas deve ser uma atividade para além das paredes das salas de aula e capaz de mudar uma sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. (Org.); **Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º Cole.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
- ALCÂNTARA, R. G. de; STIEG, V. “O que quer” a BNCC no Brasil: o componente curricular Língua Portuguesa em questão. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, p. 119-141, 2016.
- BAGNO, M. **Nada na Língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** São Paulo: Parábola, 2007.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa.** Brasília 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em Maio de 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96.** MEC: Brasília, 1996.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** MEC: Brasília, 2017.
- GALLO, S. **Deleuze & a Educação.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.
- GERALDI, J. W. A produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9(2): 25-34, Ago/Dez. 2014.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- KLEIMAN, A. B. **Abordagens de Leitura.** 2004. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12538/9844>>. Acesso em Abril de 2018;
- LOPES, L. P. da M. **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2008.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3ª Edição, Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2017.
- STREET, B. V. **Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução de Marcus Bagno. 1. Edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.