

O impacto da leitura no aprendizado: um olhar em função do desenvolvimento de pensamento crítico

Beatriz Melo de Brito¹

RESUMO

O avanço da tecnologia transformou os hábitos de leitura e os processos de aprendizagem, especialmente entre as gerações mais jovens. Este artigo examina o impacto da leitura voltadas para o contexto escolar e seus papéis na aprendizagem. O objetivo é compreender como a prática de leitura, explorando o trabalho por meio de gêneros, pode influenciar o desenvolvimento de habilidades críticas do aluno na educação básica. Também, entender o impacto na compreensão e reflexão do aluno. A pesquisa propõe uma análise em perspectiva dialógica de Bakhtin, (1997; Brait, 2006). Teoricamente fundamenta-se em autores como Stetsenko (2018; 2024) e Freire (1968) que apontam o papel da educação no desenvolvimento do pensamento agente e crítico dos jovens. O estudo resulta na importância da leitura como uma forma de resistência às ideologias opressoras e a defende como um pilar essencial para a formação de cidadãos conscientes em ambientes de aprendizado moderno.

Palavras-chave: Leitura; Ensino de Língua Portuguesa; Críticidade; Agenciamento; Análise Dialógica.

ABSTRACT

The advancement of technology has transformed reading habits and learning processes, especially among younger generations. This article examines the impact of reading within the school context and its roles in learning. The goal is to understand how reading practices, through the increasing use of diverse genres, can influence the development of students' critical skills in basic education. Additionally, it seeks to understand the impact on students' comprehension and reflection. The research proposes an analysis from a dialogic perspective (Bakhtin, 1997; Brait, 2006). It is theoretically grounded in authors such as Stetsenko (2018; 2024) and Freire (1968), who highlight the role of education in developing youth's agentive and critical thinking. The study underscores the importance of reading as a form of resistance against oppressive ideologies and defends it as an essential pillar for forming conscious citizens in modern learning environments.

Keyword: Reading; Teaching of Portuguese Language; Criticality; Agency; Dialogic Analysis.

¹ Graduanda em Letras (Habilitação em Português e Inglês) na Universidade de Sorocaba (UNISO). Email: beatrizmelobrito@outlook.com

1 INTRODUÇÃO

O objetivo é compreender como a prática de leitura pode influenciar o desenvolvimento de habilidades críticas do aluno na educação básica. Procura-se analisar questões que verificam como a leitura pode gerar criticidade nos alunos, de maneira a desenvolver como sujeitos agentes de transformação em meio a tecnologias atuais.

Para isso, este estudo analisa a interação entre práticas de leitura e suas abordagens em sala de aula nos dias atuais possibilitados pelo trabalho com gêneros discursivos² por meio da análise dialógica de material didático desenvolvido por William Cereja e Carolina Dias Vianna (2022), “Coleção Português: Linguagens”, que direciona seu conteúdo para o 9º ano do Ensino Fundamental II. Acredita-se que, com o estudo do material focalizado em seus aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos possamos estabelecer diálogos entre sua metodologia de ensino e o exercício agentivo dos alunos, considerando as referências bibliográficas de Freire (1968), Stetsenko et al. (2024, apud Liberali, Vendramini Zanella e Fuga, 2024, 2018 e Stetsenko et al. 2024, apud Liberali, Vendramini Zanella e Fuga, 2024).

A análise é feita sob perspectiva dialógica (Bakhtin, 1997), buscando entender como o processo de formação de um aluno-leitor pode influenciar a posição crítica dele em meio às questões sociais; o ensino-aprendizagem não pode ser tratado como algo separado ou isolado das dinâmicas sociais, já que as duas questões são constitutivas, e a interação molda a sociedade (Stetsenko, 2018, p. 6). Além disso, o artigo busca apontar o seu uso como resistência transformadora às ideologias opressoras, defendendo metodologias educacionais que unam o ato da leitura ao desenvolvimento do pensamento crítico no contexto dos ambientes de aprendizado modernos.

É algo que tem proporcionado mudanças em nossos meios de interação; por isso não demoraram para alcançar o processo educativo, visto que a escola é um ambiente que possui uma função social (Freire, 1968). Tais mudanças trouxeram consigo, alterações no aprendizado e, conseqüentemente, na leitura — não pela tendência de “encurtamento” do processo de leitura, de maneira isolada, mas porque a sociedade não vê o tempo dedicado à leitura como algo produtivo para o processo de formação de um cidadão.

² Bakhtin (1997) define gêneros discursivos como tipos “relativamente estáveis” de enunciados, que são criados nas diferentes esferas sociais; determinados socio-historicamente.

Essas questões podem mudar a nossa forma de comunicar, atingindo a sala de aula e também o que se espera de um aluno-leitor. Devemos considerar a leitura do aluno em suas diversas esferas e suportes, por exemplo. É importante ressaltar que a educação não é mais limitada a métodos tradicionais de ensino, visto que as tecnologias atuais (The New London Group, 1996) vêm trazendo novas ferramentas e recursos que aproximam a educação da realidade vivida fora da sala de aula.

O conceito de *agenciamento* (Stetsenko, 2024; 2018) destaca a importância de formar sujeitos que, além de consumidores de informações, sejam também pessoas capazes de interagir criticamente com o que consomem. Isso inclui, no nosso contexto, os textos e conteúdos aos quais os alunos são expostos. O leitor não é alguém que somente absorve o conteúdo, um “objeto paciente, ouvinte” (Freire, 1968, p. 65), mas um agente que descobre sentidos, questiona, reflete e constrói conhecimento a partir dos vários suportes que o mundo digital oferece.

Pontualmente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) dialoga com o sistema educacional brasileiro ao considerar o aspecto contextual da educação básica no Brasil, trazendo uma base estrutural para a formação de currículos que buscam formar jovens do mundo contemporâneo, preparando-os para o futuro (Brasil, 2018, p. 5). O eixo leitura, em específico, é apresentado considerando sua função de “interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos” sendo exemplificadas as leituras para “conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes” (Brasil, 2018, p. 71), entre outros.

Com isso, procuramos analisar um livro didático com práticas pedagógicas que estão em consonância com a BNCC (2018) e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)³. Dessa forma, analisamos o eixo leitura que pode se tornar um ato de agenciamento, atualmente, essencial para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Partimos do pressuposto que a constituição agentiva de estudantes pode ser desenvolvida pela atividade de leitura no contexto escolar por meio do trabalho com gêneros discursivos. A criticidade advinda dessas atividades de leitura pode promover uma formação de alunos como sujeitos agentes de transformação social.

A pergunta central a ser respondida é: de que maneira o uso de tais materiais, sob perspectiva dialógica da linguagem, pode influenciar o desenvolvimento de agenciamento (Stetsenko, 2018; 2024) e criticidade (Freire, 1968) desses alunos?

³ O PNLD é uma política pública executada pelo FNDE e pelo Ministério da Educação destinada a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma sistemática, regular e gratuita.

Visamos compreender como a prática de leitura, com o trabalho por meio de gêneros discursivos, pode influenciar o desenvolvimento de habilidades críticas do aluno na educação básica. Partimos do pressuposto que a constituição agentiva de estudantes pode ser desenvolvida pela atividade de leitura no contexto escolar por meio do trabalho com gêneros discursivos.

A criticidade advinda dessas atividades de leitura pode promover uma formação de alunos como sujeitos agentes de transformação social. Para realizar o estudo, fundamenta-se teórico-metodologicamente na perspectiva dialógica (Bakhtin, 1978) e na discussão sobre agenciamento e transformação agentiva (Stetsenko et al. (2024 apud Liberali, Vendramini-Zanella e Fuga, 2024; 2018) que foi desenvolvido para o eixo leitura dos componentes de Língua Portuguesa (BNCC, Brasil, 2018) e descrevemos, analisamos e interpretamos propostas de ensino/práticas de linguagem que promovem relações dialógicas.

Estas que unem suas diferentes vozes a fim de atestar os seus efeitos específicos na promoção do desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, explorando as implicações dessas mudanças no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, a metodologia deste artigo baseia-se na análise dialógica de Bakhtin (1997), contemplando os aspectos enunciativos, linguísticos e discursivos do livro didático. Para isso, foram selecionados trechos representativos da obra, organizados em três quadros analíticos: o enunciativo, que examina os sentidos construídos nos contextos dos livros; linguística, que foca na estrutura da língua; e os discursos presentes no livro. Ao final, realiza-se uma discussão acerca da dos diálogos levantados na análise, considerando os gêneros na obra.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para apresentar o assunto que esse estudo se propõe a realizar, tratamos em primeiro lugar, da análise teoricometodológica usada para a sua produção; a perspectiva dialógica de Bakhtin (1929), que traz uma abordagem teórica para compreender a agência humana e seus contextos de interação social, levando em consideração a transformação entre sujeitos e seu ambiente.

A teoria de Bakhtin pode se tornar uma base para o entendimento das teorias de agência de Freire (1968) e Stetsenko (2018), visto que ambos consideram a escola como um ambiente (seja em sua estrutura física ou ideológica) que carrega contexto de criticidade e transformação.

Quando os autores referidos consideram a educação como um processo interativo, crítico e inteiramente social, podemos conceber o aprendizado como um ato dialógico, visto

que ele ocorre quando educador e educando constroem o conhecimento juntos (Freire, 1968), num movimento que permite a visão crítica da realidade e, com isso, a agência transformadora.

Stetsenko (2018) enfatiza que a agência deve ser entendida como uma prática "radical-transformadora" (Stetsenko, 2018, p. 10), onde o sujeito participa de forma ativa e contínua na reconfiguração das práticas sociais e, portanto, de si mesmo.

Essa visão dialógica entre os dois autores exemplifica a relação entre vozes que se atravessam, formando um diálogo, de acordo com Bakhtin (1997). O autor destaca a coexistência de vários discursos que estão em constante interação, porque estes são transmitidos através de diversas vozes atravessadas e os sujeitos históricos que as carregam.

Em alinhamento, unimos na análise dialógica (evidenciada em suas categorias enunciativas, discursivas e linguísticas) as vozes de Freire (1968) e Stetsenko (2018) que defendem um posicionamento manifestado na possibilidade do sujeito de engajar-se criticamente com a sociedade, através da escola, agindo para transformar o seu contexto social.

Dessa forma, ao incorporar as ideias de Bakhtin (1997), pode-se conceber a agência/criticidade do aluno segundo Freire (1968) e Stetsenko (2018), considerando o que é previsto na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) em relação ao eixo leitura e seu papel no processo ensino-aprendizagem; tudo isso é unido num processo dialógico, em que o sujeito não apenas responde às condições sociais, mas interage com elas criticamente, transformando-as.

2 METODOLOGIA

Este artigo apresenta como metodologia a abordagem bibliográfica e para a análise fundamenta-se na perspectiva dialógica (Bakhtin, 1997), considerando a linguagem como algo que é formado pelas trocas entre sujeitos sociais.

O corpus deste trabalho é constituído pelas seções introdutórias do material didático "Português: Linguagens". O critério de escolha desses excertos foi priorizando menções do conteúdo temático do livro, os gêneros discursivos e os aspectos enunciativos presentes no material. A seleção também considerou trechos que dialogassem com práticas de leitura, buscando analisar como o material estimula a construção de sentidos e o desenvolvimento da criticidade dos alunos.

Os procedimentos metodológicos de análise foram a descrição, a análise e a interpretação, considerando seus aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos voltados à leitura como eixo da BNCC (Brasil, 2018) e atividades que envolvam gêneros discursivos.

No decorrer da descrição e análise, conceitos como “agenciamento” Stetsenko (2024, 2018), e “criticidade” Freire (1968) vêm à superfície como categorias interpretativas. A noção de “agenciamento” proposta por Stetsenko (2024, 2018) apresenta o indivíduo como potencial transformador para atuar como agente ativo em diversos contextos sociais. É uma perspectiva que nos lembra que o certo não é uma ter uma resposta passiva às situações; pelo contrário, o agenciamento é potencializado na habilidade de ser ativo no processo de uma construção da realidade.

Nesta visão, a proposta de Freire em “*Pedagogia do Oprimido*” (1968) relaciona-se com esse contexto, uma vez que o educador defende um ensino que vai além do ato de transmitir conhecimento. Freire nos convida a nos tornarmos seres críticos e conscientes da nossa realidade, estimulando a questionar e desafiar as estruturas ideológicas opressoras que nos aprisionam. Ambos os autores, Freire (1968) e Stetsenko (2024, 2018) compartilham a visão de que a transformação social não é algo utópico, mas apontam como algo que pode ser acessível através da educação, por meio de práticas educacionais e políticas públicas.

Bakhtin (1997) embasa teórico-metodologicamente o entendimento de como as relações dialógicas e a linguagem moldam essas experiências de agenciamento e criticidade. Para Bakhtin (1997), a linguagem é espaço inclusivo de interação no qual os enunciados são atravessados por vozes. Ele nos lembra que as realidades se criam nas relações que estabelecemos com outros sujeitos, reforçando a ideia de que a transformação é a base constitutiva da linguagem, que é viva.

Essa compreensão dialógica da linguagem se relaciona com as ideias de Stetsenko (2024, 2018) e Freire (1968), pois podemos dizer que o agenciamento e a criticidade não florescem “do nada”, mas emergem das interações sociais que vivemos. Assim, cria-se uma articulação entre educação e leitura (BNCC, Brasil, 2018), agenciamento transformador (Stetsenko, 2024, 2018) e criticidade (Freire, 1968), fundamentada nas relações dialógicas; para entendermos as complexidades do livro didático selecionado.

Para a descrição e análise dos dados, conforme **Bakhtin (1997)**, lembramos que o enunciado está sempre inserido num cenário sócio-histórico-cultural; no caso do livro “Português: Linguagens” (2022), consideramos seu contexto de produção e uso, sua relação com o atual cenário educacional brasileiro, o público-alvo e as práticas pedagógicas nele tratadas, através da menção de atividades voltadas para a leitura do aluno.

Para a análise, identificamos aspectos que englobam o contexto em que o objeto de estudo se insere, considerando sua concepção de linguagem, seu conteúdo temático e os recursos multimodais⁴ para a sua produção e seus gêneros discursivos.

O diálogo aqui transcrito passa-se no interior da escola, dentro de uma sala de aula. Os acontecimentos gerados nessa sala interligam-se a outros acontecimentos relacionados ao cotidiano do morro, que permitem refletir sobre a maneira como realidade, imaginário e fatos históricos se articulam e podem ser entrevistados a partir das linguagens vivas e dinamizadas por seus usuários. São linguagens que circulam na sala de aula, que constituem as atividades que ali se desenvolvem e que apontam para contextos mais amplos, que extrapolam a situação focalizada. (Brait, 2006, p. 52).

Nas intenções que permeiam a produção este artigo, buscamos destacar o papel do livro didático na sala de aula, entendendo-o como instrumento cujos enunciados ultrapassam o ambiente escolar, promovendo uma relação entre a aprendizagem e a realidade social brasileira. O estudo de Brait (2006) destaca essa perspectiva, quando descreve a situação de uma professora e seus alunos, na qual o diálogo em sala de aula se conecta a eventos do cotidiano; "os acontecimentos gerados nessa sala se interligam a outros acontecimentos relacionados ao cotidiano" (2006, p. 52).

Brait (2006) enfatiza que as linguagens presentes na sala de aula não são estáticas, mas circulam e se expandem para além do espaço escolar, revelando a complexidade das experiências vividas pela professora e os alunos. Suas contribuições são consonantes com as de Freire (1968, p. 65) sobre as relações educador-educando, a qual ele argumenta contra uma "narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto", conteúdos que estão longe da realidade do alunado; é falar da realidade como algo "parado, estático, compartimentado e bem-comportado" (Freire, 1968).

Portanto, este estudo visa a refletir, por meio da análise bakhtiniana, mostrando indícios de como os materiais didáticos de língua portuguesa podem ser ferramentas para que os alunos entendam as interações com o mundo exterior, compreendendo as práticas de linguagem propostas pelo livro e sua relevância.

A partir da análise, espera-se que possamos contribuir para uma visão mais interativa da utilização da leitura em sala de aula, que permita explorar as "linguagens vivas e dinamizadas por seus usuários" (Brait, 2006, p. 53), e que vá além da simples transmissão de conhecimento,

⁴ Para Kress e Van Leeuwen (1996) o recurso ou texto multimodal é a combinação de mais de um código semiótico, como no caso de imagens, textos verbais, sons, entre outros.

alcançando dimensões sociais e culturais. Além disso, exploramos a relação entre quem produz e quem consome, os autores e os alunos, a expectativa subjetiva nos comandos das questões. Com isso, cria-se para além de um ideal de resposta ou reação por parte dos alunos, mas um processo de criação transformativa. Essas questões permeiam as escolhas enunciativas, discursivas e linguísticas dos autores do livro.

Com isso, passamos para a análise das suas escolhas linguísticas específicas que refletem as intenções de produção. A análise linguística investiga como as escolhas de um texto afetam seu entendimento. Com ela, analisamos não somente às implicações da leitura um texto verbal, mas consideramos a pluralidade de recursos multimodais (The New London Group, 1996) que podem compor o nosso objeto de estudo.

Em sequência, foi considerada descrição e análise dos diferentes formatos de textos acentuadas pelos autores do livro (Cereja e Vianna, 2022), levando em consideração a sua estrutura composicional, os estilos empregados, o papel da gramática da língua portuguesa na comunicação com aluno e, por fim, interpretamos a relação dessas escolhas com as intenções as pedagógicas dos autores.

Ressaltamos que foi observada a estrutura gramatical, não de forma descontextualizada, mas como uma ferramenta auxiliar da linguagem como interação social, dentro do contexto enunciativo do livro — com o desenrolar da composição estrutural de discursos, mídias e textos verbais presentes no objeto, por exemplo, revelamos a maneira como o locutor se posiciona em relação ao interlocutor (aluno e seu contexto), a prática pedagógica (leitura como habilidade que produz agenciamento) e ao tema discutido (conteúdo temático).

A esse arcabouço constitutivo do conceito de interação verbal e seu vínculo com a situação extralingüística imediata ecoam o contexto social mais amplo, segue uma afirmação bastante conhecida pelos analistas de discurso: “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (Bakhtin, 1997, p. 124 apud Brait 2006, p. 49).

No terceiro momento deste artigo, é analisado e descrito o aspecto discursivo utilizado no material. Isso significa que identificamos o eixo leitura (BNCC, Brasil, 2018) e sua relação com os gêneros discursivos que constituem conteúdo do livro. Focamos na leitura como uma interação discursiva (Bakhtin, 1977) entre o leitor e o autor – mediada pelo enunciado – de maneira que exista uma criação de sentidos e que ela seja essencialmente estabelecida pelo aluno, situando-o às diferentes ideologias expressas no texto e discursos presentes nele.

A interpretação é finalizada com uma reflexão sobre as repercussões do objeto analisado, considerando as escolhas formais e as implicações ideológicas envolvidas na produção material didático *Português: Linguagens* (Cereja e Vianna, 2022), levando-nos a compreender como a leitura tem o seu papel na posição agentiva do aluno.

2. 1 ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

O presente artigo objetiva compreender como a prática de leitura pode influenciar o desenvolvimento de habilidades críticas do aluno na educação básica, com o livro didático *Português: Linguagens* (2024), de Cereja e Vianna. A partir da análise e seus aspectos enunciativo, linguístico e discursivo, podemos entender de que forma o este material contribuem para a formação crítica dos alunos, através do Eixo Leitura da BNCC (Brasil, 2018). Neste contexto, a análise dialógica de Bakhtin (1997) oferece uma perspectiva metodológica concreta, para explorar o papel da linguagem como prática social, interativa e viva.

2. 2 ANÁLISE DIALÓGICA: ASPECTO ENUNCIATIVO

A partir da teoria bakhtiniana (1997), entendemos o enunciado como algo que não se limita apenas à uma oração; é sempre “vindo de” e “direcionado a” sujeitos sociais que carregam marcas de seu contexto social e histórico. A existência desses sujeitos e os enunciados que eles emitem estão atrelados às diferentes vozes, experiências e gêneros discursivos dele. Podemos considerar que o livro didático advém de escritores que são sujeitos sociais, como descrito, e é direcionado à estudantes que estão inseridos num contexto social.

Para análise enunciativa, selecionamos trechos no Quadro 1 (p. 10), de forma a apresentar uma análise entre o contexto social do material produzido por Cereja e Vianna (2022). Assim, foram selecionados excertos de falas estratégicas do livro que remetem ao aspecto enunciativo da questão tratada, isto é, o contexto sócio-histórico de produção e recepção do livro e suas contribuições para a leitura do aluno em compromisso com a criticidade.

Quadro 1 - Análise enunciativa	
Excerto	Análise
“Esta obra apresenta uma proposta de trabalho consistente de leitura, fundamentada em nossas	Entende-se a leitura como mediadora entre a compreensão e postura agentiva do aluno e

propostas pedagógicas e em uma seleção criteriosa de textos — que vão dos clássicos da literatura universal aos autores da literatura contemporânea brasileira —, que pode colaborar com a formação de leitores competentes de diversos gêneros em circulação social.” (Cereja e Vianna, 2022, p. 3)	os gêneros discursivos. Os autores comprometem-se com o uso da leitura como um eixo que não tem o papel de ser decodificado, mas que forma leitores competentes (p. 3), que possuem o letramento necessário para participar e entender os diferentes gêneros de interação existentes.
“A metodologia e as estratégias do ensino de língua portuguesa, nesta coleção, voltam-se majoritariamente para um trabalho que procura integrar as práticas de leitura/escuta com a reflexão sobre a língua, mobilizando os conhecimentos desenvolvidos nas atividades de produção de textos.” (Cereja e Vianna, 2022, p. 3)	Remete à necessidade de alinhar a educação às questões da sociedade atual. Além disso, trata da interação oral e escrita no cotidiano dos alunos, visto que eles estão em constante contato com diferentes gêneros discursivos orais, seja nas mídias sociais, nas interações diárias ou no ambiente escolar.
“Também poderão aperfeiçoar seu senso crítico e sua capacidade de observar outros pontos de vista e confrontá-los com o seu lendo, discutindo e analisando estratégias de argumentação de importantes textos de opinião, publicados em renomadas fontes jornalísticas, sobre temas relevantes, como consumismo, cultura da paz no trânsito, direitos humanos em geral, direitos da criança e do adolescente, direitos do consumidor meio ambiente, preconceito racial, redes sociais, etc.” (2022, p. 39)	A leitura e análise de textos de opinião sobre temas sociais importantes tratados, como direitos humanos, preconceito racial e meio ambiente, permite que os alunos adquiram conhecimento e se posicionem criticamente em relação a questões contemporâneas.

Quadro 1

Tratando do objeto, publicado em 2022, a obra *Português: Linguagens*, apresenta-se como um recurso didático para o ensino de língua portuguesa para alunos das séries finais (9º ano). Publicada pela *Saraiva Educação S.A.*, o livro aponta (2022, p. 5) que os autores buscam seguir as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), procurando desenvolver competências e habilidades que vão além da simples transmissão de conteúdo.

Os conteúdos abordados nesta obra desenvolvem-se em direta correspondência com os objetos de conhecimento e as habilidades apresentados na BNCC, uma vez que esta obra procura considerar o adolescente dos Anos Finais do Ensino Fundamental como uma pessoa que participa, em sua vida cotidiana, de situações de comunicação variadas e interage com interlocutores diversos, o que favorece tanto o aprofundamento dos conhecimentos já trabalhados desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental quanto a exploração de novos conhecimentos (Cereja e Vianna, 2022, p. 5)

Ao mencionar a BNCC (Brasil, 2018), o livro direciona sua atenção aos alunos do ensino básico da sociedade brasileira. Olhando para essa questão, é importante interpretar o contexto de produção da obra, ou seja, as pessoas e organizações envolvidas na execução do material — o nosso e os discursos didáticos, escolares, educacionais e oficiais — e também o contexto de circulação desse material, ou seja, o público ao qual ele é direcionado — o discurso escolar, voltado para alunos dos 13 aos 14 anos de idade, seus pais ou responsáveis, professores, a direção escolar e os níveis que compõem a organização escolar. Considerando esses aspectos, percebemos que a obra se insere em uma rede que, devido ao papel social dos sujeitos citados, todos os envolvidos têm a educação de jovens e crianças como um interesse em comum.

Assim, o componente curricular Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental pode colaborar para o desenvolvimento de uma etapa intermediária entre o universo mais lúdico da infância e a juventude. Sem rupturas, pode conduzir os alunos ao Ensino Médio, período final da Educação Básica, em que se voltará para as questões que envolvem as relações entre o jovem, o mundo científico, o mundo social e o mundo do trabalho (Cereja e Vianna, 2022, p. 39).

A educação dos jovens se torna um interesse compartilhado entre diferentes esferas da sociedade, incluindo pais, escola, governo e a própria BNCC (2018). Isso ocorre porque, ao priorizarmos no processo formativo de jovens adultos, estamos, de fato, moldando o futuro — um ideal correlato às contribuições de Stetsenko (2018, p. 2, tradução nossa), quando ela diz que "é fundamental considerar como não estamos apenas 'no' mundo, mas somos o próprio mundo, pois estamos diretamente implicados em suas dinâmicas como cocriadores⁵". Quando os estudantes, que são os projetos do futuro, desenvolvem habilidades críticas necessárias e se tornam cidadãos *cocriadores*, beneficiam não apenas a si mesmos, mas também à comunidade em geral.

Nesse movimento contínuo, ressalta Stetsenko (2018), as pessoas não transformam e criam apenas seu ambiente: adquirem conhecimento sobre si e sobre o mundo. Por meio desse processo, os sujeitos mudam as circunstâncias de suas vidas e de seu mundo, o que os torna responsáveis e responsivos pelos acontecimentos no aqui e agora e com aquilo que está por vir. Esse movimento é parte do existir do ser humano; portanto constitutivo. (Stetsenko et al, 2024 apud Fuga; Liberali; Vendramini-Zanella, 2024, p. 8).

A definições relacionadas ao caráter agêntivo podem tornar-se equivocadas quando deixamos de considerar o recorte enunciativo dos indivíduos em questão, supondo que pessoas de diferentes quadros sociais têm as mesmas oportunidades; limitando seu potencial

⁵ No original: "it is critical to consider how we are not merely "in" the world but are ourselves the world because we are directly implicated in its dynamics as its co-creators."

transformador a ideia de merecimento que só pode ser alcançado pelo esforço e não construído com o auxílio de motivadores sociais externos (Freire, 1968).

Cereja e Vianna (2022, p. 19) quando discutem a formação do leitor, pontuam que não há um momento certo ou uma receita exata para que alguém crie o gosto pela leitura, porque o exercício desse hábito é uma experiência singular, única, que acontece de modo “particular e diferente para cada um; em algum momento, uma centelha se acende na imaginação e, então, surge um verdadeiro leitor”. É destacado, inclusive, que motivadores externos são a base estrutural desse processo, como a leitura em voz alta pelos pais, as histórias contadas pelos avós, e a interação com professores e escritores e a divulgação da leitura em redes sociais.

Muitos fatores externos podem contribuir para a gestação de um leitor, e por isso é importante estar atento aos variados perfis de aluno que chegam à escola, pois diferentes relações com a prática de leitura podem ter sido construídas ao longo de suas vivências: os pais que leem para os filhos antes de dormir; a avó que conta histórias de seu tempo; o professor que lê os capítulos de um livro para a turma; um passeio a uma biblioteca, livraria ou feira de livros; o contato com adultos leitores; uma conversa com um escritor... (Cereja e Vianna, 2022, p. 19).

Existe uma nostalgia por um tempo em que a leitura era mais comum entre crianças e jovens, trazendo questões sobre as mudanças no hábito de ler em uma era dominada por estímulos. Assim, o material (2022) traz a necessidade de estratégias intencionadas para engajar os alunos na leitura, incluindo os hábitos de pessoas com as quais convivemos, reconhecendo as influências de sua experiência.

Os autores Cereja e Vianna (2022, p. 19) falam sobre a importância do professor como modelo de atitude leitora, destacando que sua postura deve demonstrar aos alunos como se comportar diante de um texto. Isso envolve a realização de inferências, a formulação de hipóteses, a análise de recursos linguísticos, a identificação de autores e fontes, e a observação do gênero e do contexto de circulação do texto. Além disso, o professor deve incentivar os alunos a questionar as possibilidades de sentido e a buscar coerência entre os diferentes elementos textuais.

A metodologia apresentada mostra leitura ajuda o jovem a questionar convenções, compreender desigualdades e participar de debates sociais. Ao construir isso, ele se torna agente de mudança, essencial para a sua libertação e transformação social (Freire, 1968). No Brasil, onde as questões socioeconômicas são um reflexo do acesso à educação, a leitura é usada como uma ferramenta resistente, visando o desenvolvimento de uma **identidade social crítica** e culturalmente consciente.

2.3 ANÁLISE DIALÓGICA DISCURSIVA

Para a análise discursiva, foram selecionados trechos no Quadro 2 (p. 13), que destacam os gêneros discursivos apresentados no livro didático, através das palavras dos autores Cereja e Vianna (2022). Os trechos a seguir abordam o aspecto discursivo da temática em pauta, ou seja, seus aspectos composicionais, estilísticos e temáticos e suas contribuições para a formação de leitores agentes.

Quadro 2 - Análise Discursiva	
Excerto	Análise/Interpretação
“Quanto à produção escrita, os alunos poderão aprofundar sua experiência, diversificando suas práticas de linguagem, por meio da observação da estrutura composicional e da produção de gêneros de diferentes esferas de circulação, que vão do conto maravilhoso, da fábula, do poema e do vídeo ao conto, ao conto de terror e ao texto teatral; da notícia e da reportagem à fotorreportagem e ao artigo de opinião; dos comentários de internet e do artigo de opinião às resenhas críticas e às cartas argumentativas.” (Cereja e Vianna, 2022, p. 37)	Cada gênero carrega suas características estruturais e discursivas, e os alunos, quando produzem esses textos, não estão apenas repetindo o que aprendem, mas dialogando com diversas vozes, adaptando-as ao seu próprio contexto e experiência. Não é algo fixo ou estático, pois responde aos diferentes propósitos de comunicação e às necessidades do contexto social em que o gênero circula, mostrando como o enunciado é sempre uma resposta a outros enunciados.
“Roda de conversa, roda de discussão, debate regrado, mesa-redonda —; habilidades para fazer uma exposição oral — envolvendo pesquisa, tomada de notas, seleção e organização de ideias, uso de recursos audiovisuais de apoio à fala, produção de <i>slides etc.</i> —; ou ainda sua capacidade de declamar, participar de encenação teatral ou de jogral e de produzir <i>podcasts, vlogs, etc.</i> ” (Cereja e Vianna, 2022, p. 35)	As práticas citadas envolvem a troca direta de enunciados concretos, ou seja, cada fala, cada argumento é moldado pela expectativa de uma resposta do outro. Nesse caso, o aluno se comunica, dialoga a responder e a se posicionar no discurso do outro, como nos exemplos citados. A própria produção de slides e o uso de recursos audiovisuais também podem ser entendidos como formas de integrar múltiplas vozes e modos de discurso em uma apresentação oral, enriquecendo a comunicação e tornando-a ainda mais dialógica.

Quadro 2

Pela análise dialógica do material didático de Cereja e Vianna (2022), com foco nos seus aspectos discursivos, observamos como os gêneros discursivos foram abordados pelos autores, suas características estilísticas e sua aplicação no contexto de leitura (BNCC, 2018). Também levamos em consideração como os gêneros são construídos e como as diversas questões sociais, culturais e históricas se relacionam nos excertos selecionados.

Entendemos que os jovens podem assumir maior protagonismo nas práticas de leitura e de produção de textos, lendo/escutando e produzindo textos de gêneros relacionados aos diferentes campos de atuação presentes na BNCC — o campo das práticas artístico-literárias, o campo de estudo e pesquisa, o campo jornalístico-midiático, o campo de atuação na vida pública —, bem como em sua vida pessoal, em práticas cidadãs e investigativas (Cereja e Vianna, 2022, p. 5).

Ao trabalhar com esses diferentes campos de atuação, o material didático alinha-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (2018), aproximando o aluno, que é leitor e produtor de textos, aos diferentes tipos de gêneros atuais existentes. No trecho citado, os autores mostram que a leitura/produção de textos não só aproxima o aluno dos gêneros, mas também relacionam o uso de gêneros ao “protagonismo” – o agenciamento (Stetsenko 2024, 2018) — quando incluem as práticas cidadãs e a vida pessoal do aluno.

Com o ensino-aprendizagem da produção de texto pela perspectiva dos gêneros, o espaço da sala de aula é transformado em uma verdadeira oficina de textos de ação social, o que é viabilizado e concretizado pela realização de eventos a serem organizados na escola e pela adoção de algumas estratégias, como enviar uma carta para um aluno de outra turma, fazer um cartão e ofertá-lo a alguém, enviar uma carta de solicitação a uma autoridade, realizar uma entrevista, fazer um jornal na escola, etc. (Cereja e Vianna, 2022, p. 31).

O livro didático apresenta sua visão acerca dos gêneros (Cereja; Vianna, 2022, p. 28-29), na página 18, discutindo o conceito de gêneros discursivos, partindo de uma análise influenciada pelos estudos de Bakhtin (1929). Originalmente, a palavra "gêneros" pode ser associada somente à teoria literária; que é usada para estudar os gêneros clássicos. No entanto, Bakhtin (1997) amplia essa definição, afirmando que os gêneros discursivos não se limitam à esfera literária, mas também incluem os textos que compõem a nossa experiência de interação humana.

Quando os autores discutem os gêneros narrativos, eles também tratam da variedade de formas narrativas presentes na vida cotidiana, como relatos pessoais dos alunos ou histórias em conversas de contexto informal: “por exemplo: Quais são os gêneros narrativos? Em quais gêneros a descrição — tratada aqui como recurso ou técnica — é utilizada? Qual é a diferença

entre dissertar e argumentar? Quais são os gêneros argumentativos?” (Cereja e Vianna, 2022, p. 28).

O livro didático (2022) aplica essa abordagem de gêneros ao ensino de leitura, apontando que ela aprofunda a capacidade dos alunos de produzir e interpretar textos. A proposta não engloba somente a produção de gêneros específicos, mas também desenvolve uma compreensão crítica sobre as esferas de interação em que esses gêneros são usados.

Quando estamos em uma situação de interação verbal, a escolha do gênero não é completamente espontânea, pois leva em consideração um conjunto de coerções dadas pela própria situação de comunicação: quem fala, sobre o que fala, com quem fala, com qual finalidade. Todos esses elementos condicionam as escolhas do locutor, que, tendo ou não consciência delas, acaba por fazer uso do gênero mais adequado àquela situação (Cereja e Vianna, 2022, p. 28).

Aplicando essa ideia ao contexto educacional, o ensino por meio de gêneros discursivos, como proposto no material didático de Cereja e Vianna (2022), pode ajudar os alunos a compreenderem que as escolhas estilísticas são influenciadas por fatores contextuais.

Segundo Bakhtin, todos os textos que produzimos, orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes textos ou gêneros textuais ou discursivos, que podem ser caracterizados por três aspectos básicos coexistentes: o tema, o modo composicional (a estrutura) e o estilo (usos específicos da língua) (Cereja e Vianna, 2022, p. 28).

A obra enfatiza a importância de reconhecer esses elementos (tema, composição e estilo) na construção de atividades que trazem diferentes gêneros discursivos, possibilitando maior compreensão das práticas que envolvem a leitura. Quando ensinamos por meio dos gêneros, incentivamos os alunos a perceberem como as suas escolhas estilísticas se adequam a contextos interativos específicos.

A composição de textos envolve a combinação de diferentes elementos que colaboram para a construção do significado dele, incluindo o tema, a estrutura e o estilo, conforme discutido por Bakhtin e explorado por Cereja e Vianna (2022). Cada texto possui características que determinam a maneira que ele deve ser interpretado e em qual contexto deve ser utilizado; essas características não estão distantes, pois acabam interagindo para criar uma experiência de leitura mais profunda.

O estudo de textos multimodais na educação (Rojo, 2012) também se relaciona de forma direta à essa composição dos gêneros, pois envolve a utilização dos vários modos de comunicação, como imagens, vídeos, sons e textos escritos. As produções textuais não se limitam a uma única forma; elas incluem a leitura e a interpretação de gráficos, imagens e outras

representações visuais que complementam a mensagem principal, e que precisam ser acolhidas em sala de aula.

Ao enfatizar que a escolha do gênero é condicionada por fatores contextuais, o material didático (Cereja e Vianna, 2022) propõe que a leitura e compreensão das características dos gêneros discursivos, por parte do aluno, é muito importante para a competência comunicativa deles. Essa noção também é sustentada pela proposta de integrar diferentes tipos de texto e gêneros correlatos à realidade do estudante (The New London Group, 1996) reconhecendo a importância da sua cultura e como ela dialoga com o processo de ensino-aprendizagem.

2.4 ANÁLISE DIALÓGICA: ASPECTO LINGUÍSTICO

Para a análise linguística proposta nesta seção, consideramos na Quadro 3 (p. 17), trechos que falam como o uso da gramática contribui para o desenvolvimento do eixo de leitura no livro, conforme apontado pela BNCC (2018). A Base Nacional Comum Curricular reforça a importância de uma abordagem integrada da gramática, associando seu estudo às práticas de leitura, produção e interpretação de textos.

Quadro 3 - Análise linguística	
Excerto	Análise
“Essa metodologia concretiza-se na valorização do conhecimento dos alunos; nas propostas de troca de ideias e de debates; no tratamento da língua tendo em vista a noção de adequação (em vez da dicotomia “ certo × errado ”); em uma abordagem que privilegia a variação linguística.” (Cereja e Vianna, 2022, p. 3)	Exercita o agenciamento ao permitir que os alunos se posicionem em relação às normas da língua e reflitam sobre o uso da língua em diferentes contextos. Podem ser levantadas as questões como as variações linguísticas e a imposição de uma norma padrão que não é adaptável, desafiando a ideia de que há uma única forma correta de falar ou escrever.
“Propõe uma abordagem de gramática que mantém o trabalho com conceitos da gramática normativa, essenciais ao exercício de um mínimo de metalinguagem — como substantivo, verbo, pronome, complementos, adjuntos —, e que procura ampliar o horizonte dos alunos, valendo-se dos estudos da linguagem, com apoio nos avanços da linguística e da análise do discurso.” (Cereja e Vianna, 2022, p. 3)	Busca-se priorizar o uso normativo da gramática, mas não, não de maneira isolada ao conteúdo estudado, a linguagem e a linguística e os gêneros discursivos. Pelo contrário, seu uso mínimo deve ser atribuído ao ampliamto dessas questões citadas por parte do aluno.

<p>“Vários aspectos da oralização ganham importância, como entonação e altura da voz, observação dos sinais de pontuação, ritmos, pausas, etc.” (Cereja e Vianna, 2022, p. 35)</p>	<p>Destaca-se a relevância dos aspectos normativos da oralização do aluno, incluindo aspectos que auxiliam no entendimento do texto falado.</p>
--	---

Quadro 3

A perspectiva dialógica nos leva a entender a gramática como um conteúdo que é apoiada por um contexto, reconhecendo este aspecto como uma ferramenta de auxílio essencial para a compreensão e a criação de sentidos nos textos. Examinando os trechos discutidos em Cereja e Vianna (2022), percebemos que o seu aspecto linguístico é importante para que o leitor (o aluno) seja capaz de reconhecer as estruturas dos textos e seus respectivos gêneros. É interessante que, através do ensino das escolhas gramaticais nos gêneros, o estudante descubra o “porquê” que mora nos diferentes jeitos de se dizer algo, estruturas que estão sempre ligadas ao seu contexto.

Os textos podem ser lidos de muitas formas e por diferentes prismas. Pode-se adentrar um texto por seus aspectos formais, tais como tipo de verso e de rimas, pelo léxico, por sua camada fônica, pela pontuação, pela sintaxe, por recorrências de diferentes naturezas, pelos paralelismos, pelas imagens, pelos motivos ou pelo tema, pela situação de produção, etc. Quando nos propomos a estudar gramática no texto, supõe-se que pretendemos ler o texto pela perspectiva da língua, isto é, dos recursos linguísticos utilizados pelo autor para criar sentido naquele texto e naquela situação de produção (Cereja e Vianna, 2022, p. 24).

Em consonância com o que é defendido pela BNCC (Brasil, 2018), Cereja e Vianna (2022) apontam que os conhecimentos sobre a língua portuguesa devem estar articulados com as demais formas de comunicação, como as semioses e a norma-padrão, e devem se conectar aos eixos de aprendizagem e desenvolvimento. Isso nos mostra que, além do estudo isolado da gramática, as aulas de Língua Portuguesa do livro didático devem tratar a gramática de forma integrada às práticas de leitura e produção de textos, sejam eles orais ou escritos.

Aqui entra uma questão central que Stetsenko (2018) explora em seus estudos sobre agenciamento; o sujeito agente não deve apenas responder ao que lhe foi pedido, mas transformar ativamente o contexto ao seu redor. Da mesma forma, o aprendizado da gramática, quando está integrado às práticas de produção textual, se torna um processo vivo, em que o aluno não é um receptor passivo de regras, mas um agente que utiliza a língua para criar e transformar o mundo ao seu redor.

Tal como defende o texto da BNCC, nessa perspectiva, “os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais

eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa” (BRASIL, 2018, p. 137). Daí decorre a importância de, para além do trabalho com a gramática no texto, nas aulas de Língua Portuguesa, tratar o conteúdo gramatical não apenas em si mesmo, mas também articulado às práticas de leitura e produção de textos, sejam textos orais, sejam escritos, concretizando-se assim o trabalho com a análise linguística (Cereja e Vianna, 2022, p. 25 apud Brasil, 2018, p. 137).

Na obra de Cereja e Vianna (2022), encontramos também uma proposta clara de relações entre o estudo da gramática e o aprimoramento das práticas de leitura. Os autores sugerem, em suas atividades, uma abordagem enunciativa da gramática, presente em capítulos específicos de análise linguística, cujo objetivo é fornecer aos alunos conteúdos que retomam assuntos já estudados e aprimoram suas habilidades técnicas.

Stetsenko (2018) destaca ao falar sobre o papel ativo do sujeito no desenvolvimento, onde o conhecimento não é algo que simplesmente se "recebe", mas algo que se constrói em interação com o mundo. Por isso, os alunos desenvolvem suas práticas de leitura e produção não apenas para alcançar novas habilidades técnicas, mas para tornarem-se agentes transformadores do seu próprio aprendizado.

Para tanto, nesta obra, estão presentes não apenas as propostas de trabalho com a gramática no texto, em uma abordagem enunciativa, conforme explicada anteriormente, em várias atividades, mas também em dois capítulos específicos de análise linguística por volume: trata-se do capítulo 3 das unidades pares. Esses capítulos têm por objetivo principal fornecer subsídios aos alunos, às vezes retomando conteúdos já estudados, a fim de que eles aprimorem suas práticas de leitura e produção de textos. (Cereja e Vianna, 2022, p. 26).

Portanto, quando unimos as reflexões de Cereja e Vianna (2022) e Stetsenko (2018), não enxergamos a gramática como metalinguagem; a língua que fala da língua, mas sim como escolhas linguísticas que amparam a interação do sujeito no mundo. A prática de ensino no livro didático, ao tratar a gramática de forma agregada às atividades de leitura, faz com que o papel do aluno passe de mero absorvedor de questões normativas para alguém que realmente age sobre essas normas, transformando-as e utilizando-as de maneira consciente para produzir sentido e transformar suas realidades.

Essa perspectiva nos leva a pensar a educação como um processo que vai além do conteúdo; envolvendo também um compromisso com o desenvolvimento dos alunos e seu papel ativo na sociedade.

2.5 DISCUSSÃO

Para isso, este estudo reúne interação entre práticas de leitura e suas abordagens em sala de aula atualmente possibilitados pelo trabalho com gêneros discursivos.

A análise dos gêneros presentes no livro didático de Cereja e Vianna (2022) e as contribuições de Freire (1968) e Stetsenko (2024; 2018) dialogam quando entendemos que a aplicação dos gêneros discursivos é um meio para a formação de alunos-leitores que podem exercitar a sua criticidade através de conteúdos que priorizam o ensino da língua viva, interativa; processo formativo que não é estático (Freire, 1968) ou passivo (Stetsenko, 2024; 2018), mas que “prevê um movimento ininterrupto, sinalizando que nada está acabado; tudo e todos estão em processo contínuo em vias de se transformar” (Fuga; Liberali; Vendramini-Zanella, 2024, p. 7).

Com isso, os gêneros, com suas características composicionais, estilísticas e temáticas, podem ser uma ponte para o aluno interagir com diferentes vozes dentro do livro didático, abarcando, também, aspectos discursivos que estão dentro da abordagem enunciativa de cada gênero, levando em conta o contexto de interação na qual ele está inserido (2022, p. 28).

Cada gênero é moldado por uma situação comunicativa, envolvendo escolhas que respondem a necessidades sociais e culturais, permitindo que o estudante se posicione e reflita sobre seu papel como produtor de texto.

No ensino de leitura, a abordagem de gêneros discursivos proposta por Cereja e Vianna (2022) destaca a importância da compreensão das características específicas de cada gênero. Isso inclui o tema, a composição e o estilo, conforme discutido por Bakhtin (1997). Esse entendimento permite ao aluno perceber como suas escolhas linguísticas e estruturais se ajustam a diferentes situações de interação, desenvolvendo sua capacidade de adaptação e crítica.

Além disso, a proposta de integrar diferentes tipos de gêneros, incluindo textos multimodais, está em consonância com as diretrizes da BNCC (2018), que visam formar sujeitos críticos através do ensino. Esse processo pode formar um leitor que entende a função de engajar-se de forma crítica e agentiva com o mundo ao seu redor.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo objetivou compreender como a prática de leitura pode influenciar o desenvolvimento de habilidades críticas do aluno na educação básica. Com a análise, buscamos entender o possível impacto da leitura e dos gêneros discursivos na criticidade do aluno. Aplicando essa perspectiva ao material Português: Linguagens (2024), consideramos como as escolhas discursivas dos autores e a composição pedagógica do livro buscaram aprofundar o

desenvolvimento crítico-agentivo dos alunos, especialmente por meio do eixo leitura (Brasil, 2018).

A análise foi estruturada em três etapas: descrição, análise e interpretação, contando com uma análise processual que nos permitiu entender como o contexto didático constrói significados, engaja os alunos em práticas sociais e contribui para a formação de sujeitos críticos e agentes transformadores.

Ao envolver os alunos em atividades que contemplam uma variedade de gêneros discursivos e suas respectivas formas de uso social, o livro didático não apenas promove a técnica dos textos, mas também possibilita a vivência de práticas discursivas que têm repercussões no mundo real.

Conclui-se que a análise realizada permitiu a identificação e coleta de trechos das categorias enunciativa, discursiva e linguística, conforme proposto. As categorias atuam de forma dialógica, refletindo as múltiplas vozes e intencionalidades presentes na prática de leitura, por meio de gêneros discursivos, do livro analisado. A relação dialógica mostra como o ensino de leitura língua portuguesa, por meio dos gêneros discursivos, colabora para papel crítico=agentivo dos estudantes, destacando seu potencial como sujeitos transformadores no contexto que estão inseridos, sob as lentes de Freire (1968) e Stetsenko (2024; 2018).

REFERÊNCIAS

Bakhtin, Mikhail. 1997. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Tradução a partir do francês Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes.

Brait, Beth. 2006. **Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise**. Gragoatá, Niterói, n. 20, p. 52-53.

Brasil. Ministério da Educação. 2018. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação: SEB. Disponível em: <https://livro.pw/deolv>. Acesso em: 12 de novembro de 2024, p. 5-71.

Brasil. Ministério da Educação. 2024. **Guia de livros didáticos PNLD 2024: língua portuguesa**. Brasília, DF: Ministério da Educação: SEB. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas/componente-

curricular/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas_lingua_portuguesa. Acesso em: 12 de novembro de 2024.

Cereja, William; Vianna, Carolina Dias. 2022. **Português: Linguagens**: 9º ano. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A. Livro eletrônico. Disponível em: <https://livro.pw/rfebl>. Acesso em: 12 de novembro de 2024, p. 3-39.

Freire, Paulo. 1968. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 1-65.

Kress, G; Van Leeuwen, T. 1996. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge.

Liberali, Fernanda; Fuga, Valdete Pereira; Vendramini-Zanella, Daniela. 2024. **O desenvolvimento engajado e o teatro-brincar na constituição da coletividade**. v. 34. São Paulo: Pro-Posições, p. 3-8.

Rojo, Roxane; Moura, Eduardo (Orgs.). 2012. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial.

Stetsenko, Anna. 2019. **Radical-transformative agency: continuities and contrasts with relational agency and implications for education**. *Frontiers in Education*, v. 4. DOI: 10.3389/educ.2019.00148. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/educ.2019.00148>. Acesso em: 17 out. 2024, p. 2-10.

The New London Group. 1996. **A pedagogy of Multiliteracies designing social futures**. In: Cope, B.; Kalantzis, M.(eds.) *Multiliteracies - Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.