

Entre o meio social e a escola: desafios para o ensino da leitura e seus impactos na aprendizagem

Between the social environment and school: challenges for teaching reading and its impact on learning

Ana Julia da Silva Oliveira¹

Orient. Prof. Dr. Rodrigo Milhomem de Moura²

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar de que forma as condições sociais influenciam o processo de ensino-aprendizagem da leitura de estudantes do 9º ano de uma escola pública localizada na zona rural de Bragança-PA. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamenta-se em autores como Freire (1998), Bourdieu (1989), Soares (1986) e Vygotsky (1998), e foi conduzida no contexto escolar por meio de observações, anotações reflexivas e entrevistas com estudantes e coordenadora da escola. Os resultados indicam que fatores como vulnerabilidade social, ausência de apoio familiar, responsabilidades domésticas e maternidade precoce interferem diretamente no interesse e desempenho dos/as estudantes em práticas de leitura. Identificou-se, ainda, que a leitura é percebida majoritariamente como obrigação escolar, sendo pouco associada ao prazer e ao cotidiano. Assim, o estudo ressalta a necessidade de estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e considerem a realidade social dos/as estudantes, promovendo uma aprendizagem mais inclusiva, crítica, equitativa e humanizada.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem; leitura; vulnerabilidade social; estratégias pedagógicas.

Abstract: This study aims to analyze how social conditions influence the teaching-learning process of reading among 9th grade students at a public school located in the rural area of Bragança, PA. The qualitative research is based on authors such as Freire (1996), Bourdieu (1989), Soares (1986), and Vygotsky (1998), and was conducted in the school context through observations, reflective notes, and interviews with students and the school coordinator. The results indicate that factors such as social vulnerability, lack of family support, domestic responsibilities, and early motherhood directly interfere with students' interest and performance in reading practices. It was also identified that reading is mostly perceived as a school obligation, with little association with pleasure and everyday life. Thus, the study highlights the need for pedagogical strategies that value cultural diversity and consider the social reality of students, promoting more inclusive, critical, equitable, and humanized learning.

Keywords: teaching-learning; reading; social vulnerability; pedagogical strategies.

¹Discente do curso de Letras Língua Portuguesa, Campus Universitário de Bragança, Universidade Federal do Pará.

² Docente do Magistério Superior na Faculdade de Letras, Campus Universitário de Bragança, Universidade Federal do Pará. E-mail: rodrigomilhomem@ufpa.br.

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (LP) deve considerar as experiências e vivências dos indivíduos, pois, ao reconhecer a relevância da língua em suas realidades, os/as educandos/as se sentem mais conectados/as com o que estão aprendendo, o que favorece uma maior motivação para se envolver nas atividades escolares.

Nesse contexto, é válido assinalar, ainda, que, o meio sociocultural em que o/a aluno/a está inserido/a desempenha um papel de suma importância no desenvolvimento das práticas de leituras. Essa influência reflete diretamente na forma como eles/as se relacionam com o conhecimento, motivação, escola e linguagem, tornando-se essencial para a construção de uma aprendizagem mais significativa e para a superação das desigualdades socioculturais que atravessam o processo educativo.

No entanto, é importante ressaltar que diversos fatores interferem nesse processo, tais como classe socioeconômica, cultura, estrutura familiar e acesso a recursos (livros, rotinas estruturadas, redes de apoio, entre outros), os quais impactam diretamente no desempenho escolar dos/as estudantes. Esses fatores não se limitam apenas ao âmbito social, mas se refletem de maneira significativa nas práticas escolares, especialmente no ensino da LP, cuja aprendizagem exige contato constante com a leitura e com diferentes usos da linguagem. Assim, o ensino-aprendizagem de LP envolve diversos aspectos que ultrapassam os limites da escola. Elementos como o ambiente sociocultural, a parceria e o apoio familiar, o acesso a recursos culturais, linguísticos e educacionais, bem como as condições econômicas são aspectos que influenciam o desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita.

Nesse contexto, Bourdieu (, p. 41-42) afirma que “cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas do que diretas, um certo capital e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos, profundamente interiorizados, que contribuem para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital escolar”. Essa perspectiva permite compreender que o acesso à leitura e à escrita está intimamente relacionado ao capital cultural e simbólico herdado, o que evidencia como as desigualdades sociais se refletem nas práticas de linguagem e nos processos de ensino-aprendizagem.

Diante disso, entre as várias possibilidades de trabalho voltadas ao ensino de Língua Portuguesa, o presente estudo centra-se nas práticas de leitura com uma turma do 9º ano de uma escola pública situada na zona rural do município de Bragança-PA. A escolha desse contexto decorre das observações realizadas durante o período de estágio, onde se evidenciam a diversidade cultural e os desafios socioeconômicos que marcam a trajetória dos/as

estudantes. A motivação para a escrita deste trabalho também está diretamente relacionada à vivência profissional da pesquisadora na escola onde o estudo foi realizado. Atuando com a turma desde o 6º ano, foi possível acompanhar de perto os desafios e os avanços dos/as educandos/as, o que despertou o interesse em investigar mais profundamente a relação entre família e escola no processo de aprendizagem da leitura. Já a escolha pelo 9º ano justifica-se por se tratar de uma etapa crucial da Educação Básica, em que os/as alunos/as estão prestes a concluir o Ensino Fundamental e se preparar para novas demandas escolares, exigindo maior autonomia leitora e capacidade crítica.

Compreendido esse cenário, o presente trabalho tem como objetivo analisar a influência do meio social no processo de ensino-aprendizagem da leitura de estudantes de uma escola da zona rural do município de Bragança-PA. Parte-se da compreensão de que a leitura é uma prática social e cultural, cujo desenvolvimento não depende apenas das metodologias aplicadas em sala de aula, mas também da articulação entre escola, família e ambiente sociocultural. Cabe destacar que a escola investigada apresenta limitações estruturais, como a ausência de biblioteca, de sala de informática, de quadra esportiva e de outros espaços pedagógicos, o que restringe as oportunidades de práticas diversificadas de ensino.

Assim, a presente pesquisa se ancora em uma perspectiva sociocultural da linguagem e da aprendizagem, apoiando-se nos estudos de Freire (1982), que compreende a leitura como um ato político e libertador; de Bourdieu (1989), que discute o papel do capital cultural e das desigualdades simbólicas na escola; e de Vygotsky (1998), cuja abordagem histórico-cultural entende a aprendizagem como resultado das interações sociais mediadas pela linguagem.

O estudo adota uma abordagem qualitativa, com aplicação uma entrevista aos/às estudantes, uma entrevista com a coordenação pedagógica e observações diretas em sala de aula e em atividades extracurriculares desenvolvidas pela escola, tanto nas aulas de LP quanto nas demais disciplinas.

O trabalho está estruturado em seções que apresentam a fundamentação teórica, a metodologia, a análise e discussão dos dados e as considerações finais, destacando as principais contribuições da pesquisa. Ao final do estudo, espera-se que os resultados contribuam para o fortalecimento do diálogo entre escola, família e comunidade, promovendo práticas pedagógicas mais participativas e aprendizagens mais significativas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Vulnerabilidade Social, ideologia da cultura única e o processo de ensino-aprendizagem

A escola é uma instituição social onde crianças e adolescentes passam grande parte de seu dia e, nesse tempo, manifestam comportamentos influenciados/as por seu meio social. Em uma sociedade como a nossa, marcada por desigualdades sociais, políticas e econômicas, a escola é constantemente chamada a refletir sobre essas questões. Por isso, muito mais do que um espaço de ensinamentos de conteúdos, a escola possui diferentes papéis, tais como o de promover inclusão, respeito, reduzir desigualdades e possibilitar que os/as estudantes compreendam criticamente a realidade social em que vivem.

A presença constante da vulnerabilidade social no cotidiano escolar é inegável e muitos/as professores/as enfrentam diariamente situações que ultrapassam os limites da sala de aula, lidando com alunos/as que convivem com a ausência de recursos básicos, instabilidade familiar e até mesmo violência em suas múltiplas formas (física, psicológica, sexual). Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem não pode ser compreendido isoladamente, pois está diretamente entrelaçado às condições sociais e culturais dos/as estudantes.

Ao discutir as teorias da deficiência linguística e cultural, Soares (1986) aponta que, segundo essas perspectivas, as desigualdades sociais explicam parte das diferenças de rendimento escolar. Nesse sentido, em relação à teoria da deficiência cultural:

[...] as desigualdades sociais é que seriam responsáveis pelas diferenças de rendimento dos alunos na escola. Segundo essa concepção, as condições de vida de que gozam as classes dominantes e, em consequência, as formas de socialização da criança no contexto dessas condições permitem o desenvolvimento, desde a primeira infância, de características – hábitos, atitudes, conhecimentos, habilidades, interesses – que lhe dão a possibilidade de ter sucesso na escola (Soares, 1986, p. 10).

Partindo dessa concepção, os/as alunos/as provenientes de classes sociais mais favorecidas tendem a ter maior acesso a recursos educacionais, como livros, tecnologias, apoio familiar estruturado e experiências que estimulam a aprendizagem desde a infância. Por outro lado, crianças em situação de vulnerabilidade enfrentam desafios que podem dificultar sua trajetória acadêmica, como a falta de infraestrutura escolar adequada, a necessidade de trabalhar desde cedo ou até mesmo a ausência de um ambiente doméstico propício aos estudos.

Contudo, vale ressaltar que tais fatores não determinam o sucesso ou o fracasso escolar, pois, a aprendizagem também envolve aspectos subjetivos, pedagógicos e institucionais. Assim, o papel da escola é justamente promover práticas que reconheçam e valorizem as diferentes realidades socioculturais, garantindo oportunidades de aprendizagem significativas para todos/as.

Bourdieu (1989), em seus estudos sobre capital cultural e simbólico, argumenta que filhos/as das classes trabalhadoras são desvalorizados/as e instigados/as a acreditar que alguns espaços não os/as pertencem, incluindo a escola, o que de certo modo ainda predomina hoje, uma relação entre capital cultural e desempenho escolar.

Nesse contexto, Soares (1986) discute que a escola, como instituição, valoriza e faz uso da cultura das classes dominantes, colocando o/a aluno/a das classes populares sob pressão para seguir e reproduzir um padrão considerado “certo”, enquanto sua própria forma de expressão é ignorada ou tida como incorreta. Essa lógica cria um cenário de exclusão, onde apenas uma forma de cultura é legitimada, aquela que detém maior prestígio social. Segundo a autora:

Não é, pois, adequado qualificar grupos sociais como “culturalmente deficientes”, ou “privados de cultura”, ou “carentes de cultura”, como faz a ideologia da deficiência cultural. O que se deve reconhecer é que há uma diversidade de “culturas”, diferentes umas das outras, mas todas igualmente estruturadas, coerentes e complexas. Qualquer hierarquização de culturas seria cientificamente incorreta (Soares, 1986, p. 11).

Dessa maneira, a ideia de que determinados grupos sociais seriam “culturalmente deficientes” reflete uma visão distorcida da diversidade cultural. Toda sociedade desenvolve formas próprias de expressão, conhecimento e organização, e nenhuma cultura pode ser considerada superior a outra. A ideologia da deficiência cultural ignora a complexidade das culturas marginalizadas, associando padrões dominantes ao conceito de “cultura legítima”, reforçando desigualdades e justificando a exclusão social. Culturas populares marcadas pela oralidade, saberes comunitários e práticas tradicionais são frequentemente desvalorizadas pela escola, que privilegia o capital cultural das elites. Por isso, a autora critica essas concepções por entender que elas atribuem o fracasso escolar das classes populares a uma suposta carência (seja linguística, seja cultural) e responsabiliza os/as próprios/as alunos/as e suas famílias pelas dificuldades enfrentadas na escola.

Leite, Belchior Ribeiro e Paulo (2024) observam que “ e verificam que, nas escolas públicas, essas manifestações a cultura popular, muitas vezes relegada ao papel de elemento

simbólico ou extracurricular, deve ser reconhecida como parte integrante do ambiente escolar...”, culturais aparecem principalmente em datas comemorativas, com conteúdo pouco conectados às vivências dos/as estudantes.

A cultura não é fixa; ela se transforma conforme condições históricas, sociais e ideológicas. Nesse sentido, a linguagem reflete e transmite essas transformações. Nenhum/a aluno/a deve ser considerado inferior por pertencer a uma cultura diferente da dominante, pois cada variedade linguística carrega consigo saberes, práticas e experiências próprias de seu grupo social. Quando professores/as impõem distinções linguísticas entre alunos/as, reforçam desigualdades e ampliam barreiras.

Geraldi (2002) afirma que a linguagem não pode ser vista apenas como instrumento técnico, mas também como prática social, produção cultural e forma de interpretação, sendo capaz de “romper o bloqueio” quando democratizada (Geraldi, 2002, p. 44). Assim, a valorização da pluralidade cultural e linguística é essencial para que a escola seja espaço de afirmação, e não de silenciamento.

Ademais, o uso da língua evidencia diferenças entre grupos sociais e pode gerar discriminação e fracasso escolar, especialmente quando alunos/as provenientes de camadas populares utilizam variantes socialmente estigmatizadas em contraste com a variante-padrão exigida pela escola (Soares, 1986). Do ponto de vista da linguística e da sociolinguística, não existe cientificamente uma língua ou cultura superior; cada aluno/a possui particularidades e uma bagagem cultural única, fruto de sua vivência, território e história. Nesse contexto, Bagno (1999, p.22) ressalta que “como todo preconceito, o linguístico é a manifestação, de fato, de um preconceito social, porque o que está em jogo não é a língua que a pessoa fala, mas a própria pessoa como ser social”.

Bourdieu (1989, p. 7-8) ajuda a complementar essa reflexão, quando afirma que “o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”, e que os símbolos estruturam a sociedade, conferindo vantagem aos que os dominam (Bourdieu, 1989, p. 10). Dessa forma, estudantes de contextos socioeconômicos desfavorecidos enfrentam barreiras adicionais: falta de recursos, apoio familiar limitado em muitos casos e acesso restrito a experiências educacionais diversificadas, refletindo a desigualdade estrutural que privilegia certos grupos sociais. No entanto, tais limitações não indicam menor capacidade cognitiva ou intelectual, mas revelam desigualdades de oportunidades e de acesso aos bens culturais historicamente valorizados pela escola.

Soares (1986), de modo similar, explica que um fator relevante para o fracasso escolar é a linguagem utilizada no espaço escolar, especialmente a variante socialmente prestigiada. A autora destaca que o uso da norma padrão reforça padrões sociais, gerando discriminação entre diferentes camadas sociais presentes no ambiente escolar.

Freire (1982) também afirma que “a compreensão do mundo está estreitamente ligada à compreensão do processo linguístico”, evidenciando que a linguagem é um meio de compreensão e transformação do mundo. Quando a escola limita e impõe uma única variante da língua escrita e falada, restringe o desenvolvimento do/a aluno/a, dificultando sua capacidade de compreensão, reflexão crítica e análise. Ainda nessa esteira de debate, Moura (2023) ressalta que:

Como educadores/as, devemos entender que crianças mais bem alimentadas e com acesso ao lazer, à arte e à educação têm mais facilidade para desenvolver e aperfeiçoar os conteúdos escolares. Por isso, devemos respeitar as linguagens de nossos/as educandos/as e mostrar a eles/as que existem outras possíveis, mas sem criminalizá-los/as, discriminá-los/as ou desrespeitá-los/as por não usarem a variedade que, em nossa tradição escolar, está relacionada à gramática normativa, à norma padrão, tendo em vista que ela está diretamente relacionada às classes hegemônicas (Moura, 2023, p. 136).

A reflexão evidencia que a valorização das condições sociais e linguísticas dos/as estudantes transcende o respeito, configurando-se como um princípio de justiça social. Nesse sentido, a escola deve assumir o compromisso de acolher os/as estudantes, ampliar seus horizontes e perspectivas, sem deslegitimar suas variedades linguísticas e identidades. Com isso, pode exercer impactos significativos ao valorizar a educação, estimular práticas de leitura, promover o acesso a recursos culturais e oferecer suporte emocional, criando, assim, um contexto favorável ao desenvolvimento das competências cognitivas, socioemocionais e linguísticas.

Nesse viés, para garantir uma aprendizagem mais adequada, é essencial que o/a aluno/a saiba usar a linguagem de forma eficiente, indo além da decodificação de letras e símbolos. Saber ler e escrever não é suficiente; é necessário compreender e interpretar textos de modo que a leitura contribua para a construção de sentido, permitindo refletir, argumentar e aplicar o que se lê em diferentes contextos do cotidiano. A leitura eficiente, portanto, constitui uma ferramenta fundamental para a formação crítica e cidadã do indivíduo.

A leitura, quando trabalhada de forma reflexiva e menos mecanizada na escola, contribui para o desenvolvimento da capacidade de interpretação, de reflexão crítica, de argumentação, entre outros em diversas situações. Assim, contribui significativamente para a

construção do pensamento autônomo e da cidadania, tornando-se um instrumento essencial na formação de indivíduos críticos, conscientes e participativos na sociedade. Nesse sentido, Kleiman (1995) ressalta que a leitura deve ser compreendida como prática social, na qual o sujeito constrói sentidos a partir de suas experiências, contextos e interações.

2.3 Leitura como prática social e como direito

A perspectiva da linguagem como prática social, defendida por autores como Vygotsky (1998, p.67) permite analisar que o sujeito é constituído pela linguagem, sendo esta mediada pelas relações sociais. O autor destaca que “todas as funções superiores se originam das relações reais entre indivíduos humanos, ou seja, o desenvolvimento da linguagem” e, por conseguinte, da leitura, já que pode ser vista como um fenômeno social.

Vygotsky (1998) destaca, ainda, que a aprendizagem ocorre por meio da interação social. Inicialmente, o processo acontece no plano social, ou seja, mediado pelas relações com outros indivíduos, e, posteriormente, é internalizado pelo sujeito. Essa perspectiva evidencia que o desenvolvimento cognitivo e linguístico depende das experiências sociais e das interações com o meio, reforçando a importância do contexto sociocultural na construção do conhecimento.

Para Bakhtin (2016), o enunciado é a unidade real da comunicação, manifestando-se concretamente como usos da língua produzidos por sujeito em um contexto específico e dirigidos a um interlocutor real ou imaginado. Desse modo, o sujeito aprende a se comunicar por meio de gêneros discursivos concretos, que são formas relativamente estáveis de enunciados que circulam nas diferentes esferas da atividade humana. Esses gêneros carregam marcas históricas, sociais e culturais, constituindo-se como meios de interação entre os sujeitos (Moura, 2023).

No contexto escolar, compreender a leitura como prática mediada por gêneros significa reconhecer que o/a aluno/a não apenas decodifica palavras, mas também se apropria de modos de dizer e interpretar o mundo. Como afirma Bakhtin (2016, p. 11), “aprender a falar é aprender a estruturar enunciados, ou seja, a dominar os gêneros do discurso”. Assim, a presença dos gêneros no ensino de leitura contribui para que o/a estudante desenvolva práticas comunicativas mais significativas e conectadas à sua realidade social.

A leitura enquanto prática social é um ato de interação, comunicação e construção de sentidos. Ler não é apenas uma prática individual, mas uma atividade que se insere em contextos sociais, moldando e sendo moldada pela cultura, pelas relações humanas e pelas transformações históricas sociais.

Freire (1982, p.11) enfatiza que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior da leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem, e realidade se prendem dinamicamente”. Desse modo, a leitura de mundo é o que dá sentido, ajudando o indivíduo a refletir e construir relações com seu contexto, permitindo uma compreensão mais profunda e crítica da sua realidade.

Assim, a leitura, de acordo com Marcuschi (1985, p.3), “se dá como um jogo, com avanço de predições, recuos para correções, não se faz linearmente, progride em pequenos blocos ou fatias e não produz compreensões definitivas”. Na sociedade, a leitura cumpre diversas funções, pois possibilita o acesso à informação, amplia a visão de mundo e promove o pensamento crítico. Seja na escola, no trabalho ou no cotidiano, ler é uma ferramenta essencial para compreender normas, leis, notícias e diferentes discursos.

Além disso, a leitura literária, por exemplo, permite desenvolver a empatia ao transportar o/a leitor/a para realidades distintas, estimulando reflexões sobre diferentes perspectivas de vida. Como destaca Candido (1965), a literatura “não corrompe nem edifica (...), mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”.

Outro aspecto importante da leitura como prática social é sua relação com a oralidade e a escrita. Como já pontuado, muitas vezes, as interpretações e os significados de um texto não se constroem apenas no ato solitário de ler, mas também no diálogo com outras pessoas. Por isso, discussões em grupos, clubes de leitura e debates acadêmicos são exemplos de como a leitura pode gerar trocas de ideias e fortalecer laços sociais. Cosson (2011) discute que o círculo de leitura é uma prática coletiva essencial para o desenvolvimento do letramento literário, envolvendo o contato direto com obras literárias, a interpretação dos textos e o diálogo sobre a experiência da leitura. Essa prática fomenta a reflexão e o protagonismo do/a leitor/a na comunidade interpretativa. Como destaca o autor, “interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto” (Cosson, 2011, p. 41).

No contexto digital, a prática da leitura tem se transformado. Redes sociais e blogs ampliam o acesso a textos e promovem novas formas de interação. No entanto, esse cenário também exige uma leitura crítica, capaz de distinguir informações confiáveis de conteúdos duvidosos. Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda a leitura como prática social e discursiva, indo além da simples decodificação de textos escritos. Ela propõe que a leitura seja entendida como um processo interativo, envolvendo a compreensão de diferentes tipos de textos (escritos, visuais, sonoros) e a capacidade de relacioná-los a distintos contextos sociais e culturais.

Ler é, portanto, um ato de construir significados a partir do texto e dos conhecimentos prévios, favorecendo a formação do/a aluno/a, ampliando seu repertório cultural e contribuindo para o amadurecimento do senso crítico. Nesse contexto, a escola exerce papel fundamental na transformação da vida dos sujeitos, uma vez que cumpre funções sociais, políticas e pedagógicas no processo de formação dos/as educandos/as, sendo, por conseguinte, um direito.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, é dever do Estado e da família garantir o acesso à educação como direito de todos/as os/as brasileiros/as. Esse direito deve ser assegurado sem qualquer tipo de distinção, seja por cor, raça, condição econômica ou religião. Para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos/as alunos/as na escola, é essencial que o processo educativo considere as realidades sociais vivenciadas por eles/as, permitindo a construção de uma educação mais inclusiva.

Já a Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018 foi instituída pela Política Nacional de Leitura (PNL) como uma estratégia vigente para promover o livro, leitura, escrita, literatura e as bibliotecas de acesso público ao Brasil. Segundo o Art., a PNLE será implementada pela União, por meio do Ministério da Educação, Distrito Federal, Municípios e sociedade civil, garantindo direitos ao acesso ao livro e à leitura. Entre suas diretrizes destacam a universalização do direito ao acesso ao livro, a leitura e escrita, o reconhecimento da leitura como direito e fator primordial para o exercício pleno da cidadania, o fortalecimento das bibliotecas públicas e da economia criativa ligada ao livro e a literatura.

Assim, a legislação reforça a necessidade de políticas públicas que promovam a inclusão social e a cultural por meio da leitura e literatura, atrelado ao papel da escola na transformação da vida dos/as educandos/as.

3 METODOLOGIA

Como estratégia metodológica, foi feita uma pesquisa de cunho qualitativo. Essa abordagem permite uma compreensão mais aprofundada e abrangente das questões que serão tratadas no decorrer da pesquisa, visto que:

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar em maior nível de profundidade o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. (Richardson, 1999, p. 80).

Nessa perspectiva, faz-se necessário adotar um olhar de compreensão enquanto pesquisador/a que participa ativamente de todo o processo de pesquisa, uma vez que é preciso desenvolver uma postura mais humanizada diante das questões que norteiam o estudo, não se limitando apenas a dados numéricos, mas permanecendo atento/a aos aspectos que ultrapassam essa apuração.

A partir disso, é importante citar que o campo de pesquisa escolhido foi uma escola da rede municipal que atende da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, localizada na zona rural, aproximadamente 10km do município de Bragança-PA. Inicialmente, esta pesquisa de campo teve caráter observacional, permitindo a análise direta do contexto escolar e das interações entre os/as envolvidos/as no processo investigativo. A pesquisa iniciou-se com os primeiros passos em abril de 2025 e se estendeu até agosto de 2025, totalizando 4 meses de pesquisas, com o intervalo das férias escolares.

Em um segundo momento, foram realizadas entrevistas direcionadas primeiramente aos/às alunos/as da turma e, posteriormente, à coordenação. As entrevistas tiveram como objetivo registrar percepções acerca dos fatores sociais que influenciam a aprendizagem dos/as educandos/as, tais como aspectos econômicos, familiares, culturais, entre outros. Nesse processo, foram realizadas também diversas conversas com a professora titular da turma.

Os/As participantes da pesquisa foram 13 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, como faixa etária entre 14 e 17 anos, baixa renda familiar e residência na comunidade local ou em áreas próximas. A escolha dos/as participantes buscou garantir a representatividade das realidades sociais investigadas, possibilitando uma análise mais aprofundada das experiências vividas no contexto escolar.

É importante citar que a pesquisa está vinculada ao projeto “Por um fazer praxiológico no Estágio Supervisionado”, sendo realizada por meio do plano de trabalho “O meio social do aluno e seus impactos no processo de ensino aprendizagem da leitura. Como a desigualdade social interfere no aprendizado e motivação na leitura?”., e todos os procedimentos seguiram normas éticas, com a obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos/as responsáveis, bem como a concordância dos/as estudantes, por meio de Termo de Assentimento, assegurando o respeito à confidencialidade e à integridade de cada participante.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nos dados gerados durante a pesquisa de campo, elaborou-se um quadro que sintetiza o perfil dos/as alunos/as participantes, considerando aspectos como gosto pela leitura, acesso a recursos escolares, dificuldades no processo de aprendizagem, influência do meio social, tipos de leitura preferidos e nível de escolaridade dos familiares. Esses elementos possibilitam compreender como fatores internos e externos ao ambiente escolar interferem na formação leitora e no desempenho acadêmico dos/as estudantes.

A análise desse perfil dialoga com autoras como Kleiman (1995) e Soares (1986), que destacam que a leitura não se restringe a uma prática escolar, sendo atravessada por condições sociais, culturais e familiares que podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento da competência leitora. Além disso, conforme Solé (1998), a maneira como a criança interage com textos em diferentes contextos influencia diretamente sua motivação e compreensão leitora.

Dessa forma, o quadro a seguir apresenta de forma sistematizada as informações obtidas, permitindo identificar as particularidades de cada aluno/a participante do estudo, bem como evidenciar as principais dificuldades enfrentadas por eles/as e os recursos disponíveis para superar os desafios da aprendizagem.

Quadro 1. Perfil dos/as alunos/as participantes e suas percepções sobre leitura, escola, meio social e influências

Alunos/as	Gosta de ler	Acesso a recursos em casa, internet e local tranquilo para estudar	Dificuldades escolares	Influência do meio social	Tipos de leitura preferida	Família concluiu os estudos
Carol	Não	Sim, possuo acesso à internet e local tranquilo para estudos	Interpretação e leitura de textos grandes	Não	Mensagens de celular	Não
Rihanna	Sim	Sim	Interpretação de textos	Sim, bebê tarefas domésticas	-----	Não
Kauan	Mais ou menos	Sim	Barulho na sala	Sim, tarefas domésticas	Bíblia, teologia e mensagens de redes sociais	Sim, fez ensino superior
Cidnei	Sim	Sim	Interpretação e matemática	Não afeta	Mensagens de celular	Sim
Bruna	Sim	Sim, mas não tenho livros em casa, somente livros da escola	Interpretação e leitura de textos grandes	Não	Bíblia, HQs e alguns textos escolares	Não
Elison	Mais ou menos	Sim	-----	Não atrapalha, mas sente vontade de	Mensagens de celular	Mãe sim, pai não

				parar os estudos		
Elan	Sim	Sim	Português Geografia e textos longos	Não afeta	Mensagens de celular	Não soube responder
Kemely	Sim	Sim	Matemática e geografia	Não		Não
Maria	Não	Sim	Inglês e matemática	Sim, sou pobre	Mensagens de celular e alguns textos da escola	Mãe sim, pai não
Viviane	Mais ou menos	Sim	Matemática	Não afeta	Mensagens do celular	Não
João	Um pouco	Sim	Leitura e interpretação de textos	Família incentiva, mas prefere estudar	Romances, bíblia, mensagens de redes sociais e alguns textos da escola	Não
Cleiton	Não	Sim	Leitura e interpretação de textos	Sim	Mensagens de redes sociais	Não

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos/as 12 alunos/as entrevistados/as, apenas seis afirmaram gostar de ler, como se mostra o Quadro 1. Os/As demais demonstraram desinteresse, afirmando ler somente os textos da escola e citando algumas dificuldades pessoais, tais como baixa visão, dificuldade de conciliar a rotina de estudos e maternidade, além de problemas de concentração. Esses relatos demonstram como o contexto social e familiar influencia diretamente a relação dos/as estudantes com a leitura.

Além disso, a falta de um ambiente familiar estruturado que incentive e apoie práticas leitoras, associada às responsabilidades domésticas e às condições socioeconômicas desfavoráveis, reduz o tempo e o interesse dedicado à leitura. De igual modo, a sobrecarga de tarefas contribui para o desânimo e para o baixo rendimento escolar, afetando a concentração e a motivação com os estudos. Conforme Bourdieu (1998), as desigualdades escolares refletem e reproduzem, em grande medida, as desigualdades sociais e culturais, uma vez que o sucesso acadêmico depende do capital cultural herdado e do ambiente familiar no qual o aluno está inserido. Desse modo, a ausência de estímulo e de práticas culturais no espaço doméstico pode comprometer significativamente a relação do/a estudante com a leitura e com a aprendizagem escolar.

Outro fator relevante observado é que muitos/as estudantes associam a leitura a uma obrigação escolar, e não a uma prática de prazer ou lazer. Entretanto, quando questionados/as sobre a prática de leitura fora do espaço escolar, alguns afirmaram o hábito de ler mensagens

no celular e em redes sociais, trechos da Bíblia e histórias em quadrinhos: “Somente mensagens de celular.” (Carol, Élan, Elison, Cleiton, Entrevista, 2025) e “Bíblia, livros religiosos e textos da escola.” (João, Entrevista, 2025).

Tais dizeres evidenciam que a leitura está presente em suas rotinas. Esse ponto indica a necessidade de aproximar a leitura escolar das experiências cotidianas dos/as alunos/as, tornando-a mais significativa e acessível ao seu contexto social e cultural. Nesse sentido, conforme aponta Soares (1986), reconhecer e valorizar as diferenças culturais e linguísticas dos/as estudantes é fundamental para que a escola não reproduza desigualdades, mas promova a aprendizagem de forma inclusiva. Com isso, é possível observar a importância de trabalhar e aproximar o conteúdo escolar das práticas culturais dos/as discentes, reconhecendo que são ferramentas indispensáveis para o processo de ensino-aprendizagem e não como um obstáculo.

O uso do celular pelos/as estudantes pode ser visto sob diferentes perspectivas. Por um lado, o celular representa um importante meio de acesso à informação e pode favorecer práticas de leitura em ambientes digitais. Aplicativos, redes sociais e plataformas educativas possibilitam novas formas de interação com o texto, ampliando o contato dos/as alunos/as com diversos gêneros discursivos. Desse modo, a escola pode atuar como mediadora, auxiliando o uso consciente dessas ferramentas e integrando às práticas pedagógicas de forma planejada, favorecendo o interesse dos/as estudantes pela *internet* em oportunidades de aprendizagem.

Entretanto, é importante citar que o uso do celular também traz desafios sociais e educativos. Em contextos rurais, como o da escola do estudo, o acesso à internet ainda é limitado, o que dificulta o uso dos recursos digitais de forma eficiente. Além disso, a ausência de acompanhamento e orientação pode fazer com que o uso do celular se concentre em atividades voltadas apenas ao lazer, afastando os/as estudantes de práticas leitoras mais reflexivas. Nesse cenário, cabe à escola desenvolver ações que promovam o uso crítico e produtivo das tecnologias, de forma integrada aos componentes curriculares que a escola possui, considerando os contextos dos/as alunos/as, buscando reduzir as desigualdades que impactam o processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto válido a ser mencionado é a falta de interesse na leitura como uma prática diária e frequente dos/as entrevistados/as, essa ausência diária não deve ser compreendida como mera desmotivação individual, mas como resultado de uma trajetória escolar e social que, muitas vezes, não estimula o gosto pela leitura nem oferece experiências que a tornem prazerosa e transformadora. é necessária uma educação que aguace o senso

crítico e analítico dos/as alunos/as, como nos afirma Freire (1998, p. 33) “o desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente”. Desse modo, o/a aluno/a torna-se capaz de compreender que faz parte e é um ser participante da sociedade, visto que a prática de leitura favorece os diferentes tipos de comunicação, informação ou algo novo, contribuindo diretamente para seu desenvolvimento.

Todos/as os/as estudantes entrevistados relataram que conseguem aprender na escola, entretanto, relataram que também possuem dificuldades com alguns conteúdos escolares, especialmente com aqueles que envolvem leitura e interpretação de textos, sobretudo quando são textos mais extensos: “Tenho dificuldade com interpretação de texto e leitura com textos grandes.” (Bruna, Entrevista, 2025), “Tenho dificuldade com interpretação de cálculos matemática e português.” (Élan, Entrevista, 2025) e “Conseguo aprender bem pouco.” (Cleiton, Entrevista, 2025).

Sabemos que ler vai além de decodificar códigos, ler é sobretudo conseguir compreender e interpretar o que está escrito, saber fazer um uso eficiente para o seu meio social. Para Orlandi (2008, p. 11), “saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente.” Assim, o/a aluno/a que desenvolve a capacidade de leitura e de interpretação de diferentes textos torna-se capaz de compreender as questões que o cercam e de interpretar criticamente o mundo em que vive. Ainda sobre o que significa saber ler, observamos que “ler não é simplesmente decodificar, nem tampouco extrair informações passivamente do texto. É um processo de interação entre leitor e texto, no qual o leitor elabora e constrói significados” (Solé, 1998, p. 22).

Esse contexto entra em consonância com uma observação realizada em sala de aula durante o período de uma avaliação externa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que ocorreu entre os dias 7 e 14 de junho de 2025. A prova de Língua Portuguesa teve como foco a leitura e a interpretação de textos. Entretanto, foi notório perceber que boa parte dos/as estudantes apresentou dificuldades significativas em realizar a leitura de forma fluente e em compreender os enunciados das questões propostas. Em conversa com a professora da disciplina, esta relatou que tais dificuldades se manifestam com frequência e estão diretamente relacionadas à falta de prática de leitura fora do ambiente escolar, bem como às condições socioculturais em que os/as estudantes estão inseridos/as. Observou-se, ainda, que muitos/as alunos/as demonstraram insegurança e desmotivação diante de textos mais extensos, o que demonstra um déficit de compreensão leitora e comprove os desafios enfrentados por alguns/algumas deles/as, observadas nas falas de Bruna e Elan.

Quando questionados/as se eles/as achavam que de alguma maneira o seu meio social contribui ou não para seu desempenho, as respostas foram divididas, alguns/algumas afirmaram que sim, outros/as afirmaram que não diretamente, dentre os principais discursos ressalta-se: “Sim, sou pobre.” (Maria, Entrevista, 2025), “Minha família incentiva, mas prefiro trabalhar pra ajudar em casa.” (João, Entrevista, 2025), “Não atrapalha, mas dá vontade de parar. A família não incentiva.” (Elison, Entrevista, 2025).

As respostas dadas à pergunta mostram que mesmo quando não usam o termo influência social, os/as alunos/as vivem diretamente os impactos na prática do seu dia a dia, seja pela sobrecarga, condições emocionais, pela falta de incentivo da família, ou até mesmo o já reconhecimento e absorção de responsabilidades diante da necessidade de trabalhar para ajudar com as despesas familiares.

Um outro aspecto de ordem social que influencia diretamente o processo de ensino-aprendizagem de muitas mulheres e, conseqüentemente, a aprendizagem da leitura é a gravidez na adolescência. Conforme observa-se no quadro, há uma aluna que é mãe. Quanto a essa aluna, nota-se que a maternidade exerce forte influência sobre sua trajetória escolar, uma vez que ela enfrenta diversas dificuldades. Em razão da falta de apoio familiar e da insuficiência de recursos financeiros para custear uma cuidadora, precisa levar seu bebê para a escola, o que compromete diretamente tanto sua disponibilidade de tempo quanto sua atenção nas aulas. Voltando à leitura, essa realidade evidencia que as responsabilidades decorrentes da maternidade podem se tornar barreiras adicionais, comprometendo a disponibilidade de tempo e a atenção da aluna ao ler os textos, e, conseqüentemente, dificultando o processo de ensino-aprendizagem.

Essa conjuntura emerge a uma discussão mais ampla sobre gravidez na adolescência como um problema de saúde pública. Em 2023, segundo o Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos (Sinasc), ferramenta do Sistema Único de Saúde (SUS), por dia, 1.043 adolescentes se tornam mães no Brasil. E, por hora, “são 44 bebês que nascem de mães adolescentes, sendo que dessas 44, duas têm idade entre 10 e 14 anos”, alertou Erika Krogh. De maneira mais situada ao estado em que a discente reside: “até novembro de 2022, a proporção de gravidez na adolescência no Pará foi de 20,38%. Ou seja, de um total de 81.197 nascidos vivos no Pará no ano passado, 20.575 foram de adolescentes na faixa de 10 a 19 anos”.

Esses dados demonstram que desafios de ordem social, como a maternidade precoce, atuam como barreiras socioculturais que comprometem o desenvolvimento da estudante nas práticas de leitura e em outras atividades escolares. Tais barreiras se refletem na falta de

políticas públicas efetivas, de apoio familiar e de uma rede de proteção social capaz de reduzir desigualdades e violência contra crianças e adolescentes. Assim, a situação da aluna revela como o contexto familiar, o papel da escola e a ação do Estado estão interligados na garantia de condições adequadas para a aprendizagem, sendo necessário que sociedade, governo e instituições educacionais atuem de forma integrada para minimizar os impactos dessas vulnerabilidades.

Outro ponto de destaque, registrado no diário de campo em 29 de maio de 2025, refere-se ao compartilhamento de relatos por dois alunos, que permitiram compreender de maneira mais aprofundada a influência do contexto social e familiar em seus trajetos e desempenhos escolares. Um dos alunos relatou que recebe muito apoio e incentivo da mãe, que, por ser analfabeta, reconhece o valor dos estudos e destaca as dificuldades enfrentadas em razão da ausência deles. Por isso, deseja que o filho tenha acesso às oportunidades que ela não teve.

Entretanto, o aluno também reconhece as dificuldades financeiras enfrentadas pela família e sente-se na necessidade de ajudar, especialmente no cuidado com o irmão mais novo, que é uma pessoa com Síndrome de Down. Diante dessa realidade, ele se vê na obrigação de contribuir economicamente em casa. Atualmente, trabalha fora e tem 18 anos, o que evidencia um atraso escolar em relação aos/às colegas que estão na idade adequada para a série.

O outro aluno relatou que recebia muito apoio e acompanhamento da mãe. Entretanto, após o falecimento dela, sua relação com a família tornou-se conturbada. O pai, que já apresentava problemas com o consumo de bebidas alcoólicas, passou a beber com mais frequência, demonstrando também maior agressividade e recorrentes episódios de violência física. Diante dessa situação, o aluno afirmou não se sentir bem em casa, mencionando constantes discussões e o desejo de atingir a maioridade para poder sair do ambiente familiar. Atualmente, já trabalha e relata que o emprego lhe proporciona uma sensação de independência, acreditando que, por meio do trabalho, poderá conquistar autonomia e melhores condições de vida para, enfim, deixar a casa do pai.

Nesse sentido, aspectos da dinâmica familiar vivida pelo discente, como dificuldades no acompanhamento parental, podem influenciar o desempenho dele, e evidenciam também outra faceta do processo de ensino-aprendizagem que é a parceria entre escola e família. Quando essa parceria não ocorre de forma consistente, o processo educativo tende a enfrentar maiores desafios. Como afirma Paro (2010, p.87), “a escola não educa sozinha. É preciso que haja uma relação de cooperação entre a instituição escolar e a família, pois ambas compartilham a responsabilidade pela formação das novas gerações”. Quando essa parceria

não acontece de forma eficiente, o processo educativo do/a aluno/a tende a fragilizar e enfrentar maiores dificuldades.

Assim, durante a entrevista com a coordenadora, questionou-se de que forma a escola compreende o impacto do meio social dos/as estudantes na aprendizagem da leitura. Em sua resposta, a coordenadora destacou a importância da parceria entre família e escola, afirmando que “o aluno que tem um meio social de parceria com a escola consegue se desenvolver bem na escola; os que não têm, não conseguem ter um bom desempenho por falta de incentivo da família e de parceria” (Coordenadora, Entrevista, 2025). Essa resposta evidencia a relevância desse vínculo, ao mesmo tempo em que aponta a limitação da instituição escolar em atuar sozinha diante das desigualdades sociais e dos desafios que envolvem a prática de leitura. Como ressaltam Ferreira e Marturano (2002, p. 39), “crianças provenientes de famílias que vivem com dificuldades econômicas e habitam em comunidades vulneráveis tendem a apresentar mais problemas de desempenho escolar [...]”. Tal fragilidade institucional reforça a necessidade de políticas públicas mais amplas e estruturantes.

Segundo a coordenadora, os/as alunos/as inseridos/as em famílias com maior acesso a recursos materiais e educacionais, e cujas famílias mantêm um diálogo constante com a escola, tendem a apresentar melhores resultados em leitura e em outros conteúdos, enquanto aqueles/as que não contam com esse apoio enfrentam maiores desafios, percepção essa, que se confirma nos relatos dos/as próprios/as discentes no quadro 1.

Bourdieu (1998), em seus estudos sobre capital cultural, ajuda a refletir sobre como esse capital desempenha um papel de destaque no sucesso ou no fracasso escolar de um/a aluno/a, bem como, posteriormente, em sua inserção no mercado de trabalho. Assim, o capital cultural influencia diretamente as estratégias de um indivíduo dentro de um determinado grupo social. No âmbito educacional, o autor destaca que indivíduos de classes prestigiadas tendem a reconhecer, desde cedo, práticas culturais voltadas para a valorização da escola. Já os indivíduos de origem desfavorecida, que não possuem tanto capital cultural, enfrentam a escassez de recursos e nem sempre conseguem reconhecer o valor dessas práticas.

Assim, durante a entrevista com a coordenadora, quando questionada sobre como a escola compreende o impacto do meio social dos/as alunos/as na aprendizagem da leitura e como a instituição busca mitigar isso, ela destacou a existência de projetos de leitura e de parcerias com a Universidade Federal do Pará (UFPA) e com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), como estratégias para diminuir os efeitos e lacunas decorrentes da desigualdade social.

Outro ponto levantado pela coordenadora foi a existência de projetos e parcerias com o Programa Social Programa Educacional de Resistência às Drogas e Violência (Proerd), uma iniciativa que une a Polícia Militar, escolas e famílias para prevenir o uso de drogas e a violência entre crianças e adolescentes, principalmente por meio de atividades educativas. O programa visa fortalecer a autoestima, promover valores como respeito e cidadania, e capacitar os/as jovens a fazerem escolhas saudáveis e seguras; entretanto, o programa atende apenas alunos/as do 4º ano do Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que os discentes do 9º ano recebem reforço escolar em Língua Portuguesa desde 2024, ação organizada em parceria com a SEMED. O programa visa melhorar o desempenho na prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que diagnostica a educação básica brasileira e os fatores que influenciam o rendimento dos/as alunos/as. As aulas acontecem há aproximadamente um ano, uma vez por semana, e, além de Português, também incluem reforço em Matemática. Segundo a coordenadora, o objetivo do reforço é melhorar os índices acadêmicos e fortalecer as habilidades de leitura e interpretação, áreas em que os/as discentes apresentam mais dificuldades.

Diante desse cenário, como afirma Libâneo (2012), “a escola tem a função social de garantir a todos os alunos o direito de aprender, respeitando suas diferenças e oferecendo condições para que possam superar as desigualdades de origem”. Desse modo, sensibilizar-se sobre essas condições é essencial para que a escola desenvolva práticas pedagógicas mais sensíveis às desigualdades sociais e às múltiplas realidades de todos/as os/as alunos/as, dentro de suas responsabilidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender como o meio social e as condições de vida dos/as estudantes influenciam diretamente no processo de ensino-aprendizagem da leitura, tomando como campo de estudo uma escola da zona rural de Bragança-PA. A análise de dados revelou que o meio social tem influência direta e indireta sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura dos/as entrevistados/as. Constatou-se que elementos como, capital cultural familiar, acesso à leitura fora da escola, incentivo da família, mostram-se importantes para o sucesso escolar dos/as alunos/as.

Observou-se que, para muitos/as discentes participantes do estudo, a leitura ainda é vista como uma obrigação escolar, e não como uma prática social capaz de promover o pensamento crítico e a autonomia. Situações como a da aluna mãe, que enfrenta dificuldades

para conciliar maternidade e estudo, e de outros estudantes que lidam com a ausência de incentivo familiar e lares com conflitos familiares, ilustram a necessidade de uma escola mais acolhedora, capaz de compreender as realidades diversas de seus/suas educandos/as, haja vista que para fazer um ensino mais humanizado, é indispensável conhecer e acolher as vulnerabilidades dos/as estudantes.

Desse modo, é fundamental que políticas públicas educacionais, projetos pedagógicos e práticas docentes estejam conectados à realidade dos/as estudantes, para que assim possam reduzir as desigualdades e ampliar o acesso à leitura como instrumento de emancipação. O incentivo à formação de leitores/as não deve ser apenas uma tarefa da escola, mas um compromisso coletivo que envolve a comunidade, a família e o poder público. De modo, ao reconhecer o/a aluno/a em suas vivências, desafios e potenciais a escola cumpre seu papel social de transformar realidades, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática.

Conclui-se, portanto, que o ensino da leitura deve ultrapassar os limites das práticas tradicionais da escola e considerar o contexto sociocultural dos/as alunos/as, promovendo práticas pedagógicas significativas, dialógicas e emancipadoras. A escola, enquanto espaço social, deve assumir o compromisso de garantir o direito à aprendizagem de forma equitativa, crítica e humanizadora.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa; Rio de Janeiro: Difel; Bertrand, 1989.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

Bakhtin, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é método de pesquisa de campo. *In*: BRANDÃO, C.R. **Reflexões sobre como fazer trabalho de campo**. Campinas: Papirus, 2007.

BRASIL. Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares. Por hora, nascem 44 bebês de mães adolescentes no Brasil, segundo dados do SUS. *In*: GOV.BR. 13 fev. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/ebserh/pt-br/comunicacao/noticias/por-hora-nascem-44-bebes-de-maes-adolescentes-no-brasil-segundo-dados-do-sus>. Acesso em: 22 set. 2025.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 1ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo, SP: Autores Associados: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 22^a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FERREIRA, Marlene de Cássia Trivellato; MARTURANO, Edna Maria. **Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**. 2. ed. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras / ALB, 2009 (2. ed.)

KLEIMAN, Angela Bustos Romero de. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado Livre, 1995.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In: KLEIMAN, Ângela (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LEITE, Belchior Ribeiro; PAULA, Leandro Silva de; PAULO, Jacks Richard de. A cultura popular em âmbito escolar : concepções históricas e seus desdobramentos na contemporaneidade. *Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, [S. l.]*, v. 5, n. 3, p. 98–110, 2024. DOI: 10.36732/riep.v5i3.329. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/329>. Acesso em: 27 set. 2025.

MOURA, Rodrigo Milhomem de. **Por uma Educação Linguística Dialógica: práticas, reflexões e narrativas**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4 ed. São Paulo: Scipione, 2005.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SECRETARIA DE ESTADO DE SAÚDE PÚBLICA – SESPA. **Sespa orienta municípios para prevenção à gravidez na adolescência**. 03 fev. 2023. Disponível em: <https://www.saude.pa.gov.br/sespa-orienta-municipios-para-prevencao-a-gravidez-na-adolescencia/>. Acesso em: 27 set. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.