Ambiente
Gestão & Desenvolvimento
ISSN 1981-4127

Ensino de leitura em documentos oficiais: contextualização regional e mediação docente

Reading Instruction in Official Documents: Regional Contextualization and Teacher Mediation

DOI: https://doi.org/10.24979/ambiente.v19i2.1897

Submissão: 13/10/26
Aprovação: XX/XX/26

Ivo da Costa do Rosário
https://orcid.org/0000-0003-1315-6787

RESUMO

Este artigo analisa como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, a Base Nacional Comum Curricular e o Documento Curricular de Roraima orientam o ensino de leitura nos anos finais do Ensino Fundamental, com foco na contextualização regional e na mediação docente. A pesquisa documental, de viés qualitativo e comparativo, examina passagens conceituais e seis habilidades, cotejando seus enunciados e as orientações didáticas do currículo roraimense. A análise identifica continuidade na concepção de leitura como construção ativa de sentidos, diferenças na explicitação dos procedimentos de ensino e referências à imprensa e à literatura locais. No recorte analisado, duas habilidades distintas convergem para a comparação de coberturas jornalísticas, enquanto a articulação entre recursos linguísticos e interpretação recebe detalhamento desigual. A discussão desses resultados sustenta a distinção entre proximidade territorial dos textos e familiaridade cultural dos leitores, com implicações para o acesso aos conhecimentos necessários à compreensão. Como desdobramento propositivo, apresenta-se um roteiro de leitura de charges. O estudo contribui para a educação linguística em contexto amazônico e fronteiriço ao explicitar relações

entre prescrições curriculares, repertórios dos estudantes e decisões de mediação, sem equiparar as orientações documentais às práticas escolares.

Palavras-chave: Ensino de leitura. Documentos curriculares. Mediação docente. Roraima.

ABSTRACT

This article examines how Brazil's National Curriculum Parameters for Portuguese, the National Common Curricular Base, and the Roraima Curriculum Document guide reading instruction in lower secondary education (grades 6–9), focusing on regional contextualization and teacher mediation. This qualitative, comparative documentary study examines conceptual passages and six skills, comparing their wording and the teaching guidelines in Roraima's curriculum. The analysis identifies continuity in the conception of reading as active meaning-making, differences in the explicitness of teaching procedures, and references to the local press and literature. Within the selected material, two distinct skills converge on the comparison of news coverage, while the relationship between linguistic resources and interpretation receives uneven attention. Discussion of these findings supports a distinction between the geographical proximity of texts and readers' cultural familiarity, with implications for access to the knowledge needed for comprehension. As a pedagogical extension, the article proposes a procedure for reading editorial cartoons. The study contributes to language education in an Amazonian border context by making explicit the relationships between curricular prescriptions, students' repertoires, and mediation decisions, without equating documentary guidelines with school practices.

Keywords: Reading instruction. Curriculum documents. Teacher mediation. Roraima.

1 Introdução

Que a leitura é um processo de construção de sentidos parece, hoje, uma afirmação consolidada, quase um consenso que dispensaria discussão. Ela está presente em documentos oficiais, em materiais didáticos, na formação de professores e conta com longa tradição nos estudos sobre leitura no Brasil (Kleiman, 1989; Koch; Elias, 2006). É difícil encontrar quem defenda abertamente que ler é apenas decodificar palavras ou localizar informações na superfície do texto. Essa aparente certeza, no entanto, perde consistência diante de algumas questões de ordem prática. Afinal, se o leitor participa da construção dos sentidos, até onde vai essa participação? Que papel cabe aos conhecimentos prévios, e em que momento eles deixam de sustentar uma interpretação e passam a substituí-la? Como o professor pode acolher diferentes leituras sem aceitar que qualquer leitura seja válida? Como avaliar um processo de interpretação sem reduzi-lo à coincidência

com uma resposta esperada? Essas são questões que continuam em aberto e ainda demandam maior atenção de todos os que se dedicam ao ensino da leitura.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o terceiro e o quarto ciclos do Ensino Fundamental, doravante PCN, elevaram o texto ao centro do ensino e vincularam a leitura a procedimentos de antecipação, inferência e verificação (Brasil, 1998, p. 23, 69–72), expandindo o que tradicionalmente se entendia por leitura. Duas décadas depois, a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, retoma expressamente a perspectiva enunciativo-discursiva e amplia a explicitação das práticas de leitura associadas a diferentes mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67, 71–76). Uma vez estabelecidas essas orientações em âmbito nacional, torna-se necessário examinar como elas são selecionadas e desenvolvidas em currículos locais. Para isso, selecionamos como ponto de partida a realidade de um estado amazônico: Roraima.

O Documento Curricular de Roraima, doravante DCRR, oferece um recorte particularmente pertinente. Seu texto introdutório relaciona as demandas educacionais à diversidade dos povos e das línguas, aos movimentos migratórios e à fronteira com a Venezuela e a Guiana (Roraima, [2021], p. 13–16). Pesquisas recentes sobre escolas do estado descrevem, por exemplo, os desafios linguísticos e de acolhimento associados à presença de estudantes migrantes venezuelanos (Lamarão, 2025). O interesse pelo documento, contudo, não se limita à localização geográfica do estado. Importa analisar como a referência à diversidade reaparece nas orientações de Língua Portuguesa e nas escolhas de textos, suportes e procedimentos.

A pergunta que orienta esta investigação é: como os PCN, a BNCC e o DCRR formulam o ensino de leitura nos anos finais do Ensino Fundamental e que exigências de mediação docente podem ser fundamentadas no confronto entre suas orientações? O objetivo geral consiste em analisar as relações entre concepção de leitura, operações interpretativas e contextualização regional. Mais especificamente, examinam-se a articulação entre leitura e análise linguística prevista nas habilidades selecionadas e os efeitos da inserção de referências locais nas propostas curriculares. Ao final, apresenta-se um encaminhamento didático decorrente dessa análise.

O trabalho dialoga com a discussão de Rosário (2021, 2022) sobre a integração entre texto, gramática e usos linguísticos, com a reflexão de Feres (2022) sobre interpretação e seleção de textos e com o estudo de Gervasio (2022), que relaciona PCN, BNCC e a proposta curricular de Niterói, no estado do Rio de Janeiro. A contribuição analítica consiste em identificar, no recorte roraimense, onde se mantêm as orientações

nacionais, como se detalham os procedimentos de ensino e de que modo se incorporam referências regionais. A partir desse cotejo, discute-se a diferença entre a inserção de textos locais e a garantia de acesso aos conhecimentos que sua compreensão pressupõe. Distinguem-se, assim, as constatações apoiadas nos enunciados e nas orientações dos documentos das implicações pedagógicas formuladas, entre as quais se situa o encaminhamento didático apresentado ao final deste artigo.

2 Fundamentação teórica

A perspectiva de leitura adotada neste estudo articula a participação do leitor às possibilidades e restrições oferecidas pelo texto. De fato, conhecimentos prévios são necessários para compreender referências, estabelecer relações e reconhecer pressupostos, mas não autorizam qualquer interpretação (Kleiman, 1989; Koch; Elias, 2006). Essa dupla exigência permite evitar tanto a redução da leitura à recuperação de informações expressas quanto sua identificação com uma manifestação de opinião que prescinda do que foi lido. O ponto de interesse é a relação demonstrável entre uma interpretação, os elementos que a sustentam e os conhecimentos mobilizados para construí-la.

A BNCC define e caracteriza o Eixo Leitura nos seguintes termos:

> O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (Brasil, 2018, p. 71–72).

A definição reúne diferentes objetos e finalidades de leitura, incluindo a interpretação de imagens, sons e suas articulações com a linguagem verbal. Para a análise documental aqui desenvolvida, interessa observar como essa amplitude se desdobra em operações de leitura e em orientações de ensino: quais

recursos o estudante é solicitado a examinar, que relações deve estabelecer e que apoios são previstos para esse trabalho.

Feres (2022, p. 86–90) situa a leitura em uma concepção interativa e destaca que a construção de sentidos parte da materialidade textual, em articulação com a situação comunicativa e os saberes compartilhados. Sua discussão é produtiva para o ensino porque recusa a fragmentação entre leitura, produção e reflexão sobre a linguagem. Um recurso gráfico, uma expressão ambígua ou uma forma de retomada referencial podem ser elementos decisivos para a compreensão. Nessa perspectiva, a análise linguística, que é uma expressão difundida no ensino de Língua Portuguesa a partir de Geraldi (1984), não constitui um intervalo destinado à classificação de elementos retirados de uma atividade de leitura já encerrada.

Essa perspectiva exige cuidado com o emprego de inferência. Neste artigo, o termo designa uma operação pela qual o leitor relaciona pistas textuais e conhecimentos pertinentes para construir uma informação ou interpretação não apresentada integralmente de modo explícito, em consonância com a caracterização da compreensão como atividade inferencial, construída na relação entre texto, leitor e contexto (Marcuschi, 2008). O critério didático relevante é a possibilidade de explicar essa relação. Dizer o que se supõe e apontar por que se supõe são desempenhos distintos, embora articulados. Uma resposta pode alcançar uma interpretação pertinente por familiaridade com o assunto, sem que o estudante tenha aprendido a justificar seu percurso. O ponto central é que a mediação precisa tornar esse percurso discutível, revisável e progressivamente mais autônomo.

Os PCN dão respaldo a essa preocupação ao apresentar a leitura colaborativa como situação em que o professor questiona os índices linguísticos que sustentam os sentidos atribuídos e promove a explicitação dos procedimentos dos leitores (Brasil, 1998, p. 72–73). Na mesma direção, Solé (1998) defende o ensino explícito de estratégias de leitura, em que o professor torna visíveis os procedimentos do leitor experiente e transfere progressivamente ao aluno o controle do processo.

Ainda no plano teórico, o conceito de mediação docente é fundamental neste trabalho. É empregado para designar intervenções que criam condições de aproximação entre leitores e textos, sem antecipar obrigatoriamente o resultado interpretativo, em uma perspectiva sociointeracionista, segundo a qual a aprendizagem se desenvolve na interação com parceiros mais experientes (Vigotski, 1984). Entre essas intervenções estão a disponibilização de informações de contexto, a formulação de perguntas que remetam à

materialidade, a confrontação de hipóteses e a explicitação de critérios de validação. Mediar não equivale a substituir o trabalho do estudante pela explicação do professor. Ao contrário, a autonomia é uma finalidade do percurso cujo desenvolvimento precisa ser acompanhado.

Ao discutir a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, Rosário (2026) defende a integração de conhecimentos linguísticos, didático-pedagógicos, literários e multissemióticos na preparação do docente. Embora focalize outra etapa da escolarização, essa discussão contribui para compreender as exigências formativas da mediação aqui proposta: selecionar textos, formular perguntas e acompanhar interpretações demanda articular conhecimentos de diversas ordens sobre a linguagem e sobre seu ensino.

As subseções seguintes dão continuidade a essa discussão e apresentam as relações entre texto, gramática e diversidade de linguagens e, em seguida, a questão do currículo regional.

2.1 Texto, gramática e diversidade de linguagens

Rosário (2022, p. 14–40) reúne contribuições de duas correntes da Linguística (o Funcionalismo e o Sociointeracionismo) para discutir o ensino de Língua Portuguesa, relacionando o estudo dos usos linguísticos ao papel da interação e da mediação na aprendizagem. Embora preservem suas especificidades teóricas, essas perspectivas oferecem caminhos para compreender como a reflexão sobre a língua pode contribuir para a construção de sentidos. Neste artigo, esse diálogo fundamenta um ensino em que as formas gramaticais são examinadas em sua relação com os sentidos produzidos nos textos e com as situações em que estes circulam. Leitura e gramática constituem, assim, dimensões interdependentes do trabalho pedagógico: a análise dos recursos linguísticos aprofunda a compreensão dos textos, enquanto a leitura dá sentido à reflexão sobre o funcionamento da língua.

Em estudo voltado à sintaxe na Educação Básica, Rosário (2021, p. 107–110) defende a integração entre texto e gramática e a pertinência de um trabalho reflexivo com os conhecimentos linguísticos. Retém-se dessa discussão uma consequência para a leitura: reconhecer uma categoria só se torna explicação interpretativa quando se mostra sua atuação no texto. A identificação de uma conjunção, por exemplo, precisa contribuir para compreender a relação construída entre segmentos. Isso não dispensa a sistematização conceitual, que continua relevante. O ponto central é explicitar a finalidade com que os elementos da língua são mobilizados.

Essa distinção também permite avaliar atividades aparentemente contextualizadas. A existência de um texto antes de uma sequência de perguntas não garante que ele organize o trabalho. Se as respostas podem ser obtidas sem considerar quem enuncia, o que está em discussão e como os elementos se relacionam, o texto pode permanecer como simples fornecedor de frases. O critério proposto aqui é mais exigente: verificar se a reflexão sobre os recursos aprofunda ou torna justificável a compreensão do texto em sua situação de circulação.

A materialidade relevante, além disso, não se restringe ao verbal. Feres (2022, p. 90–98) examina a participação de marcas gráficas, imagens e convenções de diferentes gêneros na interpretação. Sua análise ajuda a perceber que a leitura de uma imagem, por exemplo, não pode ser reduzida a uma impressão subjetiva nem à identificação isolada dos objetos representados. Enquadramento, disposição espacial e relações entre elementos também orientam a construção de sentidos. Em textos que combinam palavras e imagens, é necessário perguntar como essas linguagens se confirmam, se completam ou produzem tensões. Nesse sentido, a leitura não pode ser reduzida à decodificação linear do texto verbal escrito.

Essas questões se tornam mais complexas com a entrada em cena da multissemiose. Emprega-se esse conceito para os textos cuja significação articula diferentes recursos portadores de sentido, acompanhando a terminologia da BNCC e a discussão sobre multiletramentos, que relaciona a multiplicidade de linguagens à multiplicidade cultural presente nas práticas sociais (Rojo; Moura, 2012). A ampliação dos objetos de leitura exige considerar os modos específicos pelos quais cada objeto solicita a participação do leitor. Essa dupla multiplicidade, de linguagens e de culturas, é particularmente relevante para o recorte roraimense.

2.2 Currículo regional e ampliação de repertórios

A relação entre documentos nacionais e currículos regionais já vem sendo discutida no campo do ensino de Língua Portuguesa há algum tempo. Gervasio (2022, p. 41–64), por exemplo, examina os PCN, a BNCC e a proposta curricular do município de Niterói, contribuindo para compreender como orientações nacionais são retomadas e interpretadas em propostas locais. Essa articulação, contudo, não assegura que o que está previsto nos documentos se realize diretamente nas práticas escolares. Entre as orientações curriculares e o trabalho em sala de aula, há decisões docentes que envolvem os objetivos de aprendizagem, as características das turmas e os materiais disponíveis. A análise documental permite discutir essas decisões, mas compreender como elas se concretizam exige investigar as próprias práticas de ensino.

Nesse ponto, Rosário (2026) compreende os saberes curriculares como conhecimentos que permitem interpretar criticamente as orientações oficiais e transformá-las em planejamentos atentos às realidades locais. Retém-se dessa discussão a importância do planejamento reflexivo na passagem entre currículo e ensino, considerando os objetivos de aprendizagem e as condições concretas de sua realização.

Entre essas decisões, a seleção de textos merece atenção especial, pois é por meio dela que parte das orientações sobre leitura e diversidade cultural ganha forma no planejamento docente. Feres (2022, p. 99–100) relaciona os objetivos de leitura à escolha dos materiais e propõe um movimento que acolhe as sugestões dos estudantes e inclui a apresentação de outros universos culturais pelo professor. Nessa perspectiva, contextualizar o ensino envolve reconhecer as experiências dos alunos e criar oportunidades para que conheçam outras formas de viver, pensar e produzir sentidos. Os repertórios da turma oferecem, assim, pontos de partida para a leitura, ao mesmo tempo que podem ser ampliados e colocados em diálogo com novas referências.

Esse movimento entre o reconhecimento dos repertórios e sua ampliação exige cuidado com o que se considera próximo ou familiar aos estudantes, sobretudo em um currículo situado em região de fronteira. Nesse contexto, a designação "local" não garante, por si só, familiaridade: um texto produzido no estado pode remeter a acontecimentos, línguas ou experiências desconhecidos por parte da turma, enquanto uma produção de circulação internacional pode integrar o cotidiano de alguns alunos. Essa possibilidade evidencia a importância de distinguir proximidade geográfica e familiaridade cultural.

Em Roraima, essa distinção ganha relevo diante da presença de estudantes migrantes: estudos sobre escolas do estado indicam, por exemplo, que o espanhol falado pelos alunos venezuelanos é inicialmente vivido como barreira na interação escolar e que os professores frequentemente atuam sem formação específica para esse contexto (Lamarão, 2025). Com base nessa distinção, pergunta-se ao examinar o DCRR: a valorização de materiais locais vem acompanhada de orientações que ajudem o professor a tornar acessíveis os conhecimentos necessários à sua compreensão? Essa pergunta permite relacionar a seleção de textos à mediação docente e examinar como a contextualização regional pode favorecer tanto o acesso aos sentidos quanto a ampliação das experiências de leitura.

3 Metodologia

Para investigar como as orientações curriculares relacionam o ensino de leitura, a contextualização regional e a mediação docente, realizou-se uma pesquisa documental de abordagem qualitativa e

comparativa, voltada aos anos finais do Ensino Fundamental. O corpus principal reúne os PCN de Língua Portuguesa de 1998, a versão integral da BNCC publicada em 2018 e a 3ª versão do DCRR de Educação Infantil e Ensino Fundamental, disponibilizada no portal educacional de Roraima. Neste último caso, foi utilizado o arquivo denominado "DCRR EI EF - VERSÃO FINAL 06.2021.pdf".

A escolha desses documentos permite examinar o problema em diferentes âmbitos. Os PCN constituem uma referência histórica e conceitual para o segmento então denominado "terceiro e quarto ciclos" do Ensino Fundamental. A BNCC, por sua vez, retoma expressamente essa referência e estabelece orientações normativas de alcance nacional. O DCRR permite observar como essas orientações são retomadas e contextualizadas no currículo roraimense, com foco na seção de Língua Portuguesa. A comparação considera, portanto, as diferenças de abrangência e organização entre os documentos e se concentra nas concepções de leitura e nas orientações que eles oferecem para o ensino.

A seleção das unidades é intencional e orientada pela pergunta de pesquisa. Nos PCN, o recorte contempla passagens sobre a centralidade do texto, a reflexão sobre a linguagem e a mediação nas atividades de leitura; não se busca correspondência direta com códigos de habilidades, inexistentes nesse documento. Na BNCC, consideram-se a apresentação do componente Língua Portuguesa, o Eixo Leitura e seis habilidades, cotejadas com os enunciados e as orientações didáticas correspondentes no DCRR. Sua inclusão articula dois critérios: a pertinência das operações de leitura para a relação entre interpretação e mediação e a presença, no DCRR, de especificações relativas a procedimentos, materiais ou referências territoriais. O recorte não pretende representar estatisticamente o conjunto das habilidades nem esgotar as orientações de leitura dos três documentos.

A EF69LP03 e a EF69LP30 permitem comparar operações distintas associadas, no DCRR, ao confronto de coberturas jornalísticas. Sua análise conjunta evidencia a diferença entre o objetivo da habilidade e o procedimento sugerido. A EF69LP05 foi incluída por articular inferência e justificação, bem como por receber orientação de seleção de charges locais. A EF69LP33 contempla as relações entre linguagem verbal e representações esquemáticas, ampliando o exame das operações interpretativas. A EF67LP27 e a EF67LP28 permitem observar referências locais incorporadas aos próprios enunciados e introduzem a leitura literária no cotejo. Em caráter complementar, a orientação da EF69LP06 foi incluída por abordar condições materiais de acesso em escolas rurais, indígenas e ribeirinhas (Roraima, [2021], p. 182). Por pertencer ao campo da produção textual, ela não é contabilizada entre as seis habilidades de leitura e fundamenta apenas a discussão dessas condições.

O cotejo toma como unidade cada habilidade selecionada em conjunto com sua orientação didática no DCRR. São considerados a ação solicitada ao estudante, o objeto de leitura, os recursos linguísticos e semióticos mencionados, os materiais indicados e os apoios previstos para o ensino. A comparação busca distinguir o que já consta do enunciado da BNCC, o que é acrescentado ao enunciado no DCRR e o que aparece apenas nas orientações didáticas estaduais. As passagens conceituais dos PCN, da BNCC e do DCRR oferecem o contexto para interpretar essas relações, respeitadas as diferenças de organização e de estatuto entre os documentos.

As três dimensões analíticas articulam a pergunta de pesquisa às diferenças observáveis no corpus. A continuidade das orientações é identificada pela manutenção de concepções e operações de leitura, como a participação ativa do leitor e a relação entre inferir e justificar. A explicitação dos procedimentos de ensino corresponde às indicações de ações, materiais e formas de trabalho que detalham a realização das habilidades, como a comparação de coberturas jornalísticas. A contextualização regional compreende referências à imprensa e à literatura locais, bem como orientações relativas às condições de acesso no território. Essas dimensões não são categorias mutuamente excludentes: uma orientação pode manter uma operação nacional, detalhar um procedimento e indicar um material local. Sua utilização permite descrever a função dos acréscimos, sem tratar toda especificação do DCRR como inovação conceitual. O Quadro 1 sintetiza esse cotejo.

Quadro 1 – Operações de leitura, contextualização e implicações para a mediação no recorte BNCC–DCRR

Unidade	BNCC	Especificação no DCRR	Implicação proposta neste estudo
EF69LP03	Identificação do fato, da abordagem ou dos efeitos conforme o gênero.	Comparação da mesma notícia em jornais e revistas; atenção aos recursos linguísticos e visuais (p. 181).	Garantir acesso às versões comparadas e explicitar o critério de comparação (fato comum x abordagem).
EF69LP05	Inferência e justificação de efeitos de humor, ironia ou crítica.	Recomendação de charges locais e de temas nacionais conhecidos (p. 182).	Verificar quais referências do acontecimento a turma conhece e construir as que faltam antes de avaliar a justificativa.

EF69LP30	Comparação de informações e de contextos de produção.	Confronto de uma mesma matéria em diferentes veículos, com atenção a possíveis parcialidades (p. 191).	Fornecer ou construir informações sobre os veículos, seus públicos e posições, condição para identificar parcialidades.
EF69LP33	Articulação da linguagem verbal com representações esquemáticas e retextualização.	Comparação e transformação de formas de apresentação, considerando o objetivo e o público (p. 192).	Explicitar o que cada linguagem torna visível; avaliar a adequação da nova forma ao propósito e ao leitor.
EF67LP27 e EF67LP28	Relações entre obras e leitura autônoma de diferentes gêneros.	Inclusão e prioridade da produção literária local e regional nos enunciados (p. 178).	Assegurar acesso ao acervo e explorar a diversidade interna da produção regional, sem tomá-la como identidade homogênea.

Fonte: elaboração própria com base em Brasil (2018) e Roraima ([2021]).

A organização do quadro torna visíveis diferenças entre as operações de leitura consideradas na análise. Comparar fontes exige relacionar informações e contextos de produção; articular linguagens envolve compreender como diferentes recursos participam da construção dos sentidos; ler literatura demanda atenção à experiência estética e às particularidades das obras. Essas diferenças orientam o exame das propostas de mediação, uma vez que atividades reunidas sob o Eixo Leitura podem exigir intervenções e critérios de acompanhamento distintos. Nessa perspectiva, a advertência dos PCN sobre o tratamento uniforme de diferentes gêneros oferece um parâmetro para a leitura das orientações posteriores (Brasil, 1998, p. 26, 70–72).

O percurso distingue três planos: descrição das orientações documentais, interpretação das relações entre elas e formulação de possibilidades pedagógicas. As duas primeiras colunas de conteúdo do Quadro 1 registram a síntese documental, ao passo que a última explicita desdobramentos propostos a partir do cotejo e da fundamentação teórica. O encaminhamento da seção 4.5 pertence a esse terceiro plano: não integra o corpus, não foi aplicado em sala de aula e, por conta disso, não permite afirmar ganhos de aprendizagem, já que ainda precisa ser testado empiricamente. Contudo, ainda assim, sustentamos sua validade, dado o seu potencial pedagógico. As considerações sobre repertórios e condições escolares constituem questões

interpretativas apoiadas nos documentos e na bibliografia mobilizada, sem representar diagnóstico das turmas roraimenses.

4 Resultados e discussão

A comparação entre os documentos revela uma continuidade na compreensão da leitura como atividade de construção de sentidos. Nos PCN, essa atividade já aparece vinculada aos objetivos e aos conhecimentos do leitor, envolvendo procedimentos de seleção, antecipação, inferência e verificação (Brasil, 1998, p. 69–70). A BNCC retoma essa perspectiva ao explicitar sua filiação aos PCN e caracterizar a leitura como interação ativa com diferentes textos (Brasil, 2018, p. 67, 71). O DCRR, por sua vez, associa a formação do sujeito letrado à compreensão de informações explícitas e implícitas e ao estabelecimento de relações entre textos e contextos (Roraima, [2021], p. 119–120).

Essa continuidade permite compreender as mudanças sem atribuir aos documentos mais recentes a introdução de uma dimensão interpretativa que já estava presente nos anteriores. No recorte analisado, as diferenças dizem respeito principalmente à maneira de organizar as orientações e explicitar o trabalho esperado. Os PCN descrevem situações de leitura colaborativa e possibilidades de intervenção docente. A BNCC formula operações de leitura em habilidades vinculadas a campos de atuação e objetos de conhecimento. O DCRR, por sua vez, acrescenta orientações para a escolha dos materiais e para o desenvolvimento das atividades. Cada documento contribui, assim, de modo específico para a discussão sobre o ensino de leitura. As subseções seguintes retomam os três aspectos distinguidos na metodologia: a continuidade de orientações, a partir da EF69LP05 (4.1); a explicitação de procedimentos de ensino, na convergência entre EF69LP03, EF69LP30 e EF69LP33 (4.2); e a contextualização, por meio de referências territoriais (4.3) e da consideração das condições de acesso (4.4).

4.1 Inferir e justificar: a habilidade EF69LP05

A habilidade EF69LP05 ilustra como uma concepção compartilhada recebe, nos documentos, formulações e desdobramentos específicos. Ao reunir os verbos “inferir e justificar”, seu enunciado associa a construção de uma interpretação à capacidade de explicar em que ela se apoia (Brasil, 2018, p. 141). A habilidade se refere aos efeitos de humor, ironia ou crítica em textos multissemióticos e destaca recursos como a ambiguidade, a pontuação e os elementos iconográficos. Para o planejamento docente, essa formulação tem uma consequência direta: além de reconhecer determinado efeito, o estudante precisa

relacioná-lo aos recursos que participam de sua construção. Uma atividade que solicita apenas a identificação do humor ou da ironia pode deixar de explorar essa dimensão do trabalho interpretativo.

Essa formulação também concretiza, no plano curricular, a articulação entre leitura e análise linguística discutida na seção 2.1. Ao nomear a ambiguidade, a pontuação e os recursos iconográficos como fontes de efeitos de sentido, a habilidade toma os recursos linguísticos e semióticos como objeto de reflexão subordinado à interpretação, e não como fim classificatório. Uma atividade coerente com esse enunciado pode solicitar, por exemplo, que o estudante explique como uma palavra de duplo sentido ou um sinal de pontuação participa da crítica produzida por uma charge. Retoma-se, aqui, o argumento desenvolvido por Rosário (2021): a identificação do recurso só ganha valor interpretativo quando o aluno demonstra como ele atua na construção da crítica.

Nas orientações relativas à mesma habilidade, o DCRR afirma que a charge, "para ser entendida, depende de se conhecer o contexto", razão pela qual recomenda "utilizar charge dos jornais locais e aquelas de circulação nacional cujo tema seja de domínio público" (Roraima, [2021], p. 182). A recomendação oferece um critério para a seleção de textos, mas também coloca uma questão para a mediação docente: quais informações os estudantes já possuem e quais precisam ser apresentadas ou construídas durante a atividade? Como discutido anteriormente, a circulação local de um texto não assegura que suas referências sejam conhecidas por toda a turma. Cabe ao planejamento prever formas de tornar essas referências acessíveis.

No recorte analisado, as orientações do DCRR para essa habilidade concentram-se na seleção de materiais e no conhecimento de contexto, sem detalhar o trabalho com os recursos linguísticos nomeados no enunciado da BNCC. A articulação entre o efeito de sentido e os recursos que o produzem fica, assim, a cargo do planejamento docente. O contraste com a orientação dada à EF69LP03 é revelador: ali, o documento relaciona o posicionamento dos veículos aos "recursos linguísticos", aos "pontos de vista do narrador", às ilustrações e ao "uso de fontes e cores" (Roraima, [2021], p. 181). A articulação entre leitura e análise linguística não está, portanto, ausente do DCRR, mas aparece de modo desigual entre as habilidades.

4.2 Comparar fontes e articular linguagens: EF69LP03, EF69LP30 e EF69LP33

As habilidades EF69LP03 e EF69LP30 tratam, por caminhos distintos, da relação entre um fato e suas formas de apresentação. Na BNCC, a primeira solicita a identificação do fato, da abordagem ou dos efeitos conforme o gênero; a segunda, a comparação de informações e de contextos de produção. No DCRR, as

orientações correspondentes convergem para uma mesma atividade: a comparação de coberturas jornalísticas. Para a EF69LP03, o documento propõe:

> Análise de revistas e jornais, a veiculação da mesma notícia e como são evidenciadas, poupadas ou negligenciados *[sic]* fatos sem, contudo, negá-los, somente por meio dos recursos linguísticos, pontos de vista do narrador, como são ilustrados, uso de fontes e cores que ajudam a compor o posicionamento daquilo que se quer transmitir (Roraima, [2021], p. 181).

Para a EF69LP30, sugere-se "análise da mesma matéria divulgada em diferentes veículos para comparar as diferenças existentes e possíveis parcialidade [sic] do veículo responsável" (Roraima, [2021], p. 191). Identifica-se, assim, uma convergência entre as orientações do DCRR: duas habilidades formuladas separadamente na BNCC são associadas a um procedimento didático comum, ou seja, à comparação de coberturas. A partir dessa convergência, é possível propor uma progressão do reconhecimento de diferenças de abordagem à identificação de possíveis parcialidades. Essa progressão constitui uma possibilidade de organização didática decorrente da análise, e não uma sequência explicitamente estabelecida pelo documento. Sua realização exige que o professor diferencie os objetivos de cada etapa e assegure acesso às fontes e às informações sobre seus contextos de produção, aspecto que será retomado na seção 4.4.

A habilidade EF69LP33 desloca a atenção para a articulação entre linguagem verbal, representações esquemáticas e retextualização entre essas formas. O DCRR orienta a comparação e a transformação de formas de apresentação, considerando o objetivo e o público (Roraima, [2021], p. 192). Como interpretação pedagógica dessa orientação, propõe-se que a atividade torne observável uma dimensão da leitura multissemiótica discutida na seção 2.1: ao transformar um esquema em texto verbal, ou o inverso, o estudante precisa explicitar quais relações cada linguagem torna visíveis e quais deixa implícitas. O critério de acompanhamento proposto neste estudo, nesse caso, não é apenas a fidelidade da informação, mas a adequação da nova forma ao propósito e ao leitor previstos.

4.3 Contextualização regional e literatura local

As escolhas observadas no DCRR permitem examinar como a contextualização regional participa das orientações para o ensino. O documento reconhece diferenças linguísticas, pertencimentos culturais e movimentos populacionais que integram a realidade de Roraima (Roraima, [2021], p. 13–16) e, no componente Língua Portuguesa, inclui referências à imprensa e à literatura locais. O interesse dessa

contextualização está em compreender como as características do território repercutem na seleção dos textos, nas condições de acesso e nas intervenções necessárias à leitura.

Nas habilidades EF67LP27 e EF67LP28, por exemplo, o DCRR incorpora referências à produção literária local e regional que não aparecem nesses termos nos enunciados correspondentes da BNCC (Brasil, 2018, p. 169; Roraima, [2021], p. 178). Com isso, a presença dessas obras passa a contar com uma indicação curricular explícita, ao mesmo tempo que se mantém a diversidade de gêneros e tradições prevista no documento nacional. A contextualização ocorre, nesse caso, pela inclusão e pela prioridade atribuída a determinadas produções no percurso de formação do leitor. Os acréscimos aparecem destacados nos enunciados a seguir:

> (EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas [...], referências explícitas ou implícitas a outros textos, produtos culturais [...], quanto aos temas, personagens, recursos literários e semióticos, **utilizando também, a produção literária local**. [...]
>
> (EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender [...] romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas [...], expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores, **priorizando a produção literária local e regional** (Roraima, [2021], p. 178, grifos nossos).

Essa prioridade pode ampliar o contato com autores pouco presentes nos materiais didáticos, bem como aproximar a leitura de questões do território e favorecer o reconhecimento de diferentes experiências culturais. Seu alcance, contudo, depende das condições em que a orientação é desenvolvida. A indicação curricular não permite afirmar que as obras estejam disponíveis nos acervos, sejam regularmente trabalhadas ou contemplem de maneira equilibrada as diferentes comunidades. Também é preciso considerar a diversidade interna da produção regional, evitando tomá-la como expressão de uma identidade homogênea. Investigar esses aspectos exige conhecer os materiais e as práticas escolares, para além do que o documento prescreve.

A reflexão de Feres (2022) sobre a seleção de textos oferece um caminho para interpretar essa orientação: é preciso acolher os repertórios dos estudantes e criar oportunidades para ampliá-los. Sob essa perspectiva, obras locais, nacionais e internacionais podem integrar percursos de leitura em que diferentes vozes e experiências sejam colocadas em diálogo. A pertinência da escolha regional se constrói pelas relações que a atividade permite explorar, sem pressupor que todos os alunos se reconheçam imediatamente em uma obra apenas porque ela foi produzida no estado.

4.4 Condições de acesso às práticas de linguagem

Além da seleção de obras, a contextualização envolve as condições materiais de acesso às práticas de linguagem. Esse aspecto aparece nas orientações do DCRR para a habilidade EF69LP06, voltada à produção textual em diferentes gêneros e mídias. Incluída no corpus como unidade complementar (ver seção 3), essa orientação ajuda a compreender as condições em que as práticas de leitura podem ocorrer. Para as escolas "localizadas nas áreas rurais, indígena e ribeirinhas, nas quais não tem internet ou a que tem é de péssima qualidade", o documento recomenda "que o professor discuta com os alunos essa variedade de gênero e ajude-os a produzir aqueles presentes na realidade deles" (Roraima, [2021], p. 182).

A recomendação reconhece uma dificuldade que precisa ser considerada no planejamento. Sua interpretação, porém, requer cuidado. Adaptar uma atividade aos recursos disponíveis pode viabilizar o trabalho e permitir que se busquem outras formas de acesso. Por outro lado, se essa adaptação se tornar um limite permanente, há o risco de restringir as experiências dos estudantes que já enfrentam maiores dificuldades de acesso. Cabe, assim, distinguir a adequação dos meios de realização e a redução dos objetivos de aprendizagem.

Como possibilidade de encaminhamento neste estudo, uma atividade com páginas digitais pode recorrer à impressão ou à projeção para explorar sua organização visual. É necessário, nesse caso, contudo, discutir os limites da transposição: a navegação por hiperlinks e a interação entre usuários não se reproduzem integralmente em uma página impressa. Essa proposta permite delimitar o que pode ser explorado com os recursos disponíveis, sem substituir a necessidade de infraestrutura, cuja provisão ultrapassa a atuação individual do professor.

Além das condições materiais, o planejamento precisa prever o acesso aos conhecimentos pressupostos pelos textos. Diante da diversidade linguística e dos movimentos migratórios mencionados pelo DCRR (Roraima, [2021], p. 13–16), isso envolve identificar as referências já disponíveis à turma e oferecer informações complementares antes de avaliar as interpretações.

Esse cuidado ajuda a evitar que uma dificuldade de leitura em português seja tomada como desconhecimento do assunto ou ausência de experiência leitora. Um estudante pode dispor de conhecimentos relevantes e de práticas de leitura em outra língua que não se tornem imediatamente visíveis na atividade proposta. Em um contexto de contato com o espanhol e com línguas indígenas, importa conhecer os repertórios efetivos dos participantes, em vez de deduzir suas competências ou dificuldades a partir de seu

pertencimento linguístico ou cultural. À luz do estudo de Lamarão (2025), vale frisar, é sempre importante o cuidado com o acolhimento linguístico de estudantes migrantes nas escolas do estado.

4.5 Encaminhamento didático: leitura de charges

Como desdobramento propositivo da análise, apresenta-se um encaminhamento para a leitura de charges. A relação entre inferência e justificação retoma a EF69LP05; a comparação de fontes dialoga com as orientações relativas à EF69LP03 e à EF69LP30; a seleção de materiais considera a recomendação do DCRR de recorrer à imprensa local. Vale destacar que a organização em etapas e os critérios de acompanhamento são formulações deste estudo, apoiadas na fundamentação teórica, e não uma sequência prescrita pelos documentos. Sua adequação às turmas depende da seleção dos textos, dos repertórios dos alunos, do tempo de trabalho e dos recursos disponíveis.

Esse encaminhamento retoma a seleção de textos locais e a construção dos conhecimentos necessários à sua compreensão. Antes de definir o grau de dificuldade de uma atividade, o professor pode perguntar quais referências o texto pressupõe e quais delas precisam ser trabalhadas previamente com os estudantes. No caso de uma charge de jornal local, isso envolve identificar a publicação original, a data, o acontecimento abordado e os recursos linguísticos e visuais que participam da crítica.

Como o corpus deste estudo não inclui charges roraimenses com procedência documentada, apresenta-se um roteiro de planejamento, organizado em etapas e acompanhado de perguntas de mediação (Quadro 2). Sua utilização requer a seleção prévia de uma charge e a adaptação das perguntas aos recursos efetivamente presentes no texto e aos conhecimentos que sua compreensão pressupõe. Na verdade, esse é um caminho metodológico que pode ser adaptado igualmente a outras realidades nacionais.

Quadro 2 – Etapas do encaminhamento e exemplos de perguntas de mediação

Etapa	Objetivo	Perguntas de mediação (exemplos)
1. Levantamento de repertórios	Identificar o que a turma já sabe sobre o acontecimento e as pessoas ou instituições representadas.	“Vocês já ouviram falar desse assunto? Onde?” “Quem está representado na charge?”

2. Primeira leitura	Registrar hipóteses iniciais e as pistas que as motivaram.	"O que a charge critica?" "Que elemento da imagem, da fala ou da legenda levou você a essa ideia?"
3. Construção do contexto	Dar acesso aos conhecimentos pressupostos pela charge (notícia relacionada, cronologia, comparação de fontes).	"Que informação da notícia ajuda a entender a charge?" "O que mudou na sua leitura?"
4. Releitura e análise dos recursos	Relacionar o efeito de humor, ironia ou crítica aos recursos linguísticos e visuais que o produzem.	"Que palavra ou expressão tem duplo sentido?" "Por que o chargista exagerou esse traço?" "O texto verbal confirma, completa ou contradiz a imagem?"
5. Justificação e confronto	Explicitar e comparar interpretações, distinguindo leituras sustentadas de leituras sem apoio.	"Que elementos do texto sustentam sua leitura?" "As duas interpretações podem ser válidas? Por quê?"

Fonte: elaboração própria, como proposta pedagógica decorrente da análise documental.

A contextualização (etapa 3) pode ser construída por meio de uma notícia relacionada, de uma breve cronologia dos acontecimentos ou da comparação entre fontes. Após esse momento, os estudantes podem retomar a charge e explicar o que as novas informações lhes permitiram compreender, indicando também os elementos do texto que orientaram sua leitura. Em turmas com diferentes repertórios linguísticos, a consulta a materiais em outras línguas e a construção compartilhada de explicações podem integrar o percurso, conforme as possibilidades dos participantes. Esse trabalho exige atenção às referências culturais, cuja compreensão nem sempre se resolve pela tradução de palavras.

Nesse encaminhamento, a avaliação pode acompanhar a qualidade das relações construídas e das justificativas apresentadas, como será explicitado no Quadro 3. Uma interpretação fundamentada identifica elementos relevantes e explica como eles sustentam a leitura proposta. Uma resposta parcial pode reconhecer pistas pertinentes, mas ainda não estabelecer as relações necessárias; uma hipótese sem apoio suficiente pode demandar nova observação do texto ou acesso a informações complementares. Esses critérios orientam a intervenção e a devolutiva do professor, sem constituir uma escala padronizada. Sua aplicação também

requer distinguir dificuldades com recursos linguísticos, desconhecimento do contexto e interpretações divergentes que apresentam sustentação.

Os critérios apresentados se destinam ao acompanhamento das justificativas de leitura no encaminhamento proposto para charges. Não esgotam as dimensões da formação do leitor nem devem ser generalizados indistintamente a todas as práticas de leitura. No trabalho com a literatura, por exemplo, a fruição estética, o envolvimento com a obra e a construção de preferências também precisam ser considerados, em consonância com os objetivos da atividade.

Quadro 3 – Critérios para acompanhar as justificativas de leitura

Situação da resposta	Descritor	Encaminhamento do professor
Interpretação fundamentada	Identifica elementos verbais e visuais relevantes e explica como sustentam a leitura, mobilizando o contexto.	Propor o confronto com leituras divergentes; ampliar o trabalho para outras charges ou gêneros.
Resposta parcial	Reconhece pistas pertinentes, mas não estabelece as relações necessárias entre elas ou com o contexto.	Perguntar como cada pista se relaciona com a crítica; retomar a etapa 4 do Quadro 2.
Hipótese sem apoio suficiente	Apresenta interpretação não sustentada por elementos do texto ou baseada apenas em opinião prévia.	Solicitar nova observação do texto; verificar se falta conhecimento de contexto (etapa 3).

Fonte: elaboração própria.

O roteiro exemplifica como as orientações analisadas podem fundamentar decisões de planejamento e de acompanhamento da leitura. Sua contribuição é explicitar essas decisões. Destaca-se que sua pertinência e seus efeitos dependem de investigação em situações efetivas de ensino.

5 Considerações finais

No recorte examinado, o cotejo dos PCN, da BNCC e do DCRR identificou continuidade na concepção de leitura como construção de sentidos e diferenças na organização das orientações de ensino. Como constatações documentais, destacam-se a explicitação desigual da relação entre recursos linguísticos e

interpretação nas orientações do DCRR, a convergência da EF69LP03 e da EF69LP30 para a comparação de coberturas jornalísticas e a inclusão de referências à produção literária local e regional em EF67LP27 e EF67LP28. Vale frisar que esses resultados dizem respeito às unidades selecionadas, sem autorizar generalização para a totalidade do currículo.

Em resposta à pergunta de pesquisa, os documentos oferecem fundamentos para relacionar as operações de leitura aos apoios necessários à sua realização: a EF69LP05 associa inferência e justificação; as orientações de comparação de fontes remetem às condições de produção das informações; e a EF69LP33 solicita articulações entre diferentes linguagens. A interpretação desses resultados, à luz da fundamentação teórica, sustenta a proposta de acompanhar como os estudantes relacionam suas leituras aos elementos textuais e aos conhecimentos de contexto.

A prioridade atribuída à literatura local e regional e a recomendação de recorrer à imprensa local no DCRR podem ampliar a presença de diferentes experiências culturais no ensino. Para que essas escolhas favoreçam a compreensão, é necessário considerar os repertórios efetivos dos estudantes e os conhecimentos exigidos pelos textos. A distinção entre proximidade territorial e familiaridade cultural é, nesse sentido, uma das principais implicações da análise: selecionar uma produção local também exige planejar as condições de acesso aos seus sentidos.

Para os estudos curriculares, a contribuição específica consiste em mostrar que a contextualização regional opera em diferentes pontos do documento: nos acréscimos aos enunciados das habilidades, na indicação de materiais e nas orientações relativas às condições de acesso. Essa diferenciação permite examinar o alcance de cada prescrição sem presumir sua realização em sala de aula. Para a educação linguística na Amazônia, o estudo propõe considerar a familiaridade cultural e os repertórios linguísticos como questões de planejamento, evitando deduzi-los da localização geográfica dos textos ou do pertencimento dos estudantes. Essa implicação decorre da leitura articulada do currículo e da bibliografia, não de uma caracterização homogênea dos sujeitos ou das escolas da região.

O roteiro de leitura de charges exemplifica a passagem desses resultados a decisões de mediação, mas permanece como proposta a ser examinada empiricamente. Os limites da investigação decorrem da seleção intencional de seis habilidades e de uma orientação complementar, da análise de uma versão específica do DCRR e da ausência de observação de práticas escolares. Estudos posteriores poderão investigar como os professores selecionam materiais locais, identificam os conhecimentos pressupostos pelos textos e

acompanham as justificativas dos alunos, considerando também a participação de repertórios em outras línguas. Pesquisas futuras, sem dúvida, permitirão avaliar a pertinência dos encaminhamentos aqui formulados e compreender como as orientações curriculares são interpretadas nas condições concretas do ensino.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 out. 2026.

FERES, Beatriz dos Santos. Leituras, identidades e seleção de textos. In: ROSÁRIO, Ivo da Costa do; LOPES, Monclar Guimarães (org.). Ensino de língua portuguesa no século XXI: pesquisa, teoria e prática. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 86–112.

GERALDI, João Wanderley (org.). O texto na sala de aula. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERVASIO, Tharlles Lopes. A língua portuguesa nos documentos oficiais (PCN e BNCC) e a proposta curricular de Niterói. In: ROSÁRIO, Ivo da Costa do; LOPES, Monclar Guimarães (org.). Ensino de língua portuguesa no século XXI: pesquisa, teoria e prática. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 41–64.

KLEIMAN, Angela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LAMARÃO, Naira Gomes. Ensino de línguas e acolhimento na escola: práticas dos professores de línguas no contexto migratório de Roraima. 2025. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2025. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/items/d80c3770-92cd-4ab0-9e94-358583095b7c. Acesso em: 13 out. 2026.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. Documento Curricular de Roraima. 3. versão. Boa Vista: SEED, [2021]. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Arquivo disponibilizado como “DCRR EI EF - VERSÃO FINAL 06.2021.pdf”. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1bmfyHVwkogPzM3CX7JtLB6SO4qr69r1f/view. Acesso em: 12 out. 2026.

ROSÁRIO, Ivo da Costa do. Texto e gramática na Educação Básica: como fica o ensino de sintaxe? In: WIEDEMER, Marcos Luiz; OLIVEIRA, Mariangela Rios de (org.). Texto e gramática: novos contextos, novas práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 77–114.

ROSÁRIO, Ivo da Costa do. Funcionalismo, sociointeracionismo e ensino de língua portuguesa no século XXI. In: ROSÁRIO, Ivo da Costa do; LOPES, Monclar Guimarães (org.). Ensino de língua portuguesa no século XXI: pesquisa, teoria e prática. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 14–40.

ROSÁRIO, Ivo da Costa do. Formação de professores para a docência de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios, perspectivas e construção de uma práxis transformadora. Revista Sede de Ler, v. 16, n. 1, 2026.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.