



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CARLA GIOVANA DE CAMPOS

**A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO DE
LÍNGUA PORTUGUESA
UMA ANÁLISE COMPARATIVA PRÉ E PÓS-BNCC**

Londrina
2026

CARLA GIOVANA DE CAMPOS

**A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO DE
LÍNGUA PORTUGUESA
UMA ANÁLISE COMPARATIVA PRÉ E PÓS-BNCC**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.

Orientador: Profa. Dr^a. Andréia Cunha Malheiros Santana.

Londrina
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Campos, Carla Giovana de.

A produção textual escrita no livro didático de língua portuguesa : uma análise comparativa pré e pós-BNCC / Carla Giovana de Campos. - Londrina, 2026. 222 f. : il.

Orientador: Andréia Cunha Malheiros Santana.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2026.

Inclui bibliografia.

1. ensino de língua portuguesa - Tese. 2. livro didático - Tese. 3. produção textual - Tese. 4. BNCC - Tese. I. Santana, Andréia Cunha Malheiros. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

CARLA GIOVANA DE CAMPOS

A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

UMA ANÁLISE COMPARATIVA PRÉ E PÓS-BNCC

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof^ª. Dra. Andréia Cunha
Malheiros Santana
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^ª. Dra. Josimayre Novelli
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof. Dr. Givan José Ferreira Dos Santos
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
- UTFPR

Prof^ª. Dra. Claudia Cristina Ferreira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^ª. Dra. Paula Baracat de Grande Ikeda
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 20 de janeiro de 2026.

AGRADECIMENTOS

O doutorado é a realização de um sonho que eu nunca havia sonhado. Não o havia sonhado porque demorei a saber que ele existia, que era possível, que a universidade pública faz pesquisa e que a escola e a educação são construídas todos os dias, tanto no chão da sala de aula quanto nas análises da comunidade científica.

Não o havia sonhado porque, aluna de escola pública até meus quatorze anos, sonhar com tanto ainda era distante. Esse horizonte só apareceu, pela primeira vez, em meu repertório quando meu professor do Ensino Médio, já em um colégio particular, pois me tornei bolsista, deixou as aulas para iniciar seu mestrado. Hoje, ele faz parte do corpo docente deste programa de pós-graduação e me mostra, mais uma vez, que há muitos horizontes possíveis de serem sonhados

Depois, ainda sem nenhuma pretensão da minha parte, sem sequer saber que poderia sonhar esse sonho, no primeiro ano da graduação uma professora, minha orientadora de módulo, plantou em mim uma sementinha da pesquisa. Essa semente germinou, não por acaso, ao final da graduação, quando vi minha irmã concluir sua especialização e decidi que também gostaria de pesquisar e de fazer do ensino o meu objeto de estudo.

Já prestes a entregar minha monografia, novamente minha professora orientadora, agora não tão discretamente, disse-me que talvez eu devesse sonhar e tentar o mestrado. Tentei. Sem cobranças ou certezas de que conseguiria, passei. Depois disso, após realizar uma pesquisa em meio à pandemia e certa de que pararia por ali, com o celular na mão, um dia após a defesa, vi a notícia de que o processo seletivo do doutorado estava aberto. Foi então que percebi que eu iria, sim, tentar e que podia continuar sonhando.

O doutorado não foi um sonho sonhado desde sempre, porque, para nós, meninas que crescemos em uma sociedade que ainda nos é tão hostil, para algumas, ainda mais do que para mim, não nos é contado que podemos conquistar tanto. Mas estudar sempre foi um sonho: o meu sonho. Ir à escola e aprender coisas, enquanto colegas, por diferentes razões, achavam chato, para mim era prazer. Tornar-me professora foi um passo quase óbvio, já que não me via fazendo algo que não fosse estudar, que não fosse estar na escola.

Não sonhei um título. Sonhei e ainda sonho com a descoberta, com a construção, com o aprender. E, melhor ainda, percebi recentemente que o meu sonho

também ajuda outros a sonhar: meu irmão mais novo, hoje mestre; uma amiga bibliotecária, que retornou à pós-graduação após ter abandonado o processo; e meus alunos, a quem, sempre que consigo, mostro que eles também podem ser pesquisadores. Mostro que cientista não é apenas aquele que está em um laboratório, de jaleco branco e tubos de ensaio nas mãos, mas também aquele que deseja aprender sempre mais, seja sobre biologia, seja sobre as palavras.

Por isso, sou grata a todos aqueles que plantaram em mim tantos sonhos que eu nunca havia sonhado. Aos meus pais, que sempre disseram para fazermos o que gostamos, fosse o que fosse. Aos meus irmãos, Natália e Leonardo, que sonham à docência comigo e dividem os mesmos pesares, afinal, este não é um sonho perfeito.

Aos meus amigos: àqueles que estão comigo desde o primeiro dia da graduação, como a Isabela e a Val, e aos que chegaram ao longo do caminho da pós-graduação, como a Rafa e como o Leo, e os que comigo dividem a sala de aula, como a Naibi, a Maitê, a Denise, a Vanessa e tantos outros.

Aos meus professores, que, mais do que sou capaz de expressar, cultivaram em mim a vontade de aprender: ao prof. Sérgio e ao prof. Eduardo Sanada, que me ensinaram Geografia e são grandes modelos de profissionalismo e amor pela sala de aula; ao prof. Dr. Antonio Lemes Guerra Junior, que, além de excelente professor de Língua Portuguesa, viu em mim capacidade e se fez modelo ao iniciar seu trajeto como aluno da pós-graduação e, hoje, como parte do corpo docente do PPGEL; à prof.^a Dra. Dircel Aparecida Kailer, minha primeira orientadora na graduação; à prof.^a Dra. Maria Ilza Zironi, que me acolheu na especialização.

A cada professor e professora que, de alguma forma, contribuiu com esta jornada: aos professores de cada disciplina que cursei e de cada estudo avançado que fiz, à prof.^a Dra. Sheila Oliveira Lima e à prof.^a Dra. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer, pelos Sedatas; à prof.^a Dra. Josimayre Novelli, à prof.^a Paula Baracat de Grande Ikeda, ao prof. Dr. Givan José Ferreira dos Santos e à prof.^a Dra. Claudia Cristina Ferreira, que aceitaram o convite para compor as bancas de qualificação e de defesa, pela leitura atenta e cuidadosa, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa e para o meu aprendizado.

Por fim, à minha orientadora, prof.^a Dr.^a Andréia Cunha Malheiros Santana, que me recebeu no doutorado e foi extremamente paciente e carinhosa ao longo destes anos. Agradeço por todas as indicações de leitura, conversas, correções,

colaborações e trocas, sem as quais esta pesquisa jamais seria possível.

Quem ensina aprende ao ensinar, e quem
aprende ensina ao aprender.
Paulo Freire

RESUMO

CAMPOS, Carla Giovana de. **A Produção textual escrita no livro didático de língua portuguesa**: uma análise comparativa pré e pós-BNCC. 2026. 222 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

Inserida no campo dos Estudos da Linguagem, com ênfase na Linguística Aplicada ao ensino de Língua Portuguesa, esta tese investiga o impacto da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) nas propostas de ensino de produção textual escrita em Livros Didáticos (LD) de Língua Portuguesa (LP) destinados ao 9º ano do Ensino Fundamental. A relevância do estudo justifica-se pela centralidade do LD no contexto escolar brasileiro, frequentemente configurado como principal e, em alguns casos, único recurso pedagógico disponível aos docentes, bem como pelo papel normatizador da BNCC na organização curricular e nas práticas de ensino. Como arcabouço teórico, são mobilizados autores como Soares (2002), Pietri (2007), Marcuschi (2010), Bunzen (2011) e Silva e Cyranka (2014), para discutir sobre o ensino de LP, Juzwiak e Silva Júnior (2022), para debater políticas curriculares, Geraldi (2015), Bonini e Costa-Hübes (2019), Barbosa e Rojo (2019), Silva e Alves Neto (2020) e Araújo *et al.* (2020), para refletir a BNCC e Carmagnani (1999), Ota (2009) Patriota (2015) e Mazzi e Amaral-Schio (2021) para embasar estudos sobre o LD. O objetivo geral consiste em analisar as repercussões da BNCC, no eixo da Produção textual escrita, de um Livro Didático de Língua Portuguesa destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental, considerando ser esta a última série dos anos finais deste ciclo da Educação Básica. Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza documental e interpretativista, fundamentada na Análise Dialógica Discursiva, a partir dos pressupostos de Bakhtin e Volóchinov (2016). O *corpus* é constituído por duas edições da coleção *Tecendo Linguagens*, aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), em 2017 e 2020, incluindo o manual do professor e as propostas de Produção Textual. Os resultados indicam a Base promove ajustes no discurso pedagógico do LD, mas não garante transformações profundas nas práticas de ensino da escrita, o que reforça a necessidade de uma atuação docente crítica e reflexiva frente ao LD. Nesse cenário, defende-se da tese de que a implementação da BNCC promoveu mudanças no LD de Língua Portuguesa, não apenas no plano estrutural das propostas de escrita, mas sobretudo no plano discursivo e axiológico, produzindo efeitos diretos sobre: (i) a diversidade de vozes e discursos que sustentam teórico-metodologicamente a coleção; (ii) a ampliação do universo digital nas propostas que envolvem os multiletramentos; (iii) a sistematização das etapas das atividades destinadas aos estudantes; e (iv) a redução da autonomia e da constituição da autoria docente.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa; livro didático; produção textual; BNCC; análise dialógica do discurso.

ABSTRACT

CAMPOS, Carla Giovana de. **Written text production in portuguese language textbooks: a comparative analysis pre and post-BNCC.** 222 p. Doctoral thesis (Doctorate in Language Studie) – Center for Letters and Human Sciences, State University of Londrina, Londrina, 2026.

Situated within the field of Language Studies, with an emphasis on Applied Linguistics to the teaching of Portuguese, this dissertation investigates the impact of the implementation of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) on written text production teaching proposals in Portuguese Language textbooks designed for the 9th grade of Ensino Fundamental (lower secondary education). The relevance of this study is justified by the central role of textbooks in the Brazilian school context, where they are often configured as the main—and, in some cases, the only—pedagogical resource available to teachers, as well as by the normative role played by the BNCC in curricular organization and teaching practices. The theoretical framework draws on authors such as Soares (2002), Pietri (2007), Marcuschi (2010), Bunzen (2011), and Silva and Cyranka (2014) to discuss Portuguese language teaching; Juzwiak and Silva Júnior (2022) to address curriculum policies; Geraldi (2015), Bonini and Costa-Hübes (2019), Barbosa and Rojo (2019), Silva and Alves Neto (2020), and Araújo et al. (2020) to reflect on the BNCC; and Carmagnani (1999), Ota (2009), Patriota (2015), and Mazzi and Amaral-Schio (2021) to support studies on textbooks. The general objective of this research is to analyze the repercussions of the BNCC, within the axis of written text production, in a Portuguese Language textbook intended for the 9th grade of Ensino Fundamental, considering that this grade represents the final year of the lower secondary cycle of Basic Education. Methodologically, the study adopts a qualitative approach of a documentary and interpretative nature, grounded in Dialogical Discourse Analysis, based on the theoretical assumptions of Bakhtin and Volóchinov (2016). The corpus consists of two editions of the Tecendo Linguagens textbook collection, approved by the Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) in 2017 and 2020, including the teacher's manual and the written text production proposals. The results indicate that the BNCC promotes adjustments in the pedagogical discourse of the textbook, but does not ensure profound transformations in writing teaching practices, which reinforces the need for a critical and reflective teaching stance toward textbooks. In this context, the dissertation defends the thesis that the implementation of the BNCC brought about changes in Portuguese Language textbooks not only at the structural level of writing proposals, but above all at the discursive and axiological levels, producing direct effects on: (i) the diversity of voices and discourses that theoretically and methodologically underpin the collection; (ii) the expansion of the digital domain in proposals involving multiliteracies; (iii) the systematization of stages in activities designed for students; and (iv) the reduction of teacher autonomy and the constitution of teacher authorship.

Key-words: Portuguese language teaching; textbook; written text production; BNCC; dialogic discourse analysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A Proposta de BNCC de 2015	57
Figura 2 - A Proposta de BNCC de 2016	58
Figura 3 - Organização geral da BNCC.....	60
Figura 4 - Etapa do Ensino Fundamental.....	62
Figura 5 - Teorias do currículo na BNCC	63
Figura 6 - Cronologia de Políticas Públicas acerca do Livro Didático.....	85
Figura 7 - Percurso teórico-metodológico dos estudos da ADD	95
Figura 8 - Percurso metodológico.....	96
Figura 9 - Prática de leitura: texto 1 do LD1	148
Figura 10 - Por dentro do texto: leitura 1 do LD1.....	149
Figura 11 - Texto e contexto: leitura 1 do LD1	150
Figura 12 - Texto e contexto: leitura 1 do LD1	151
Figura 13 - Trocando ideia: leitura 1 do LD1	152
Figura 14 - Prática de leitura: texto 4 do LD1 parte 1	154
Figura 15 - Prática de leitura: texto 4 do LD1 parte 2.....	155
Figura 16 - Por dentro do texto: leitura 4 do LD1.....	156
Figura 17 - Texto e construção: leitura 4 do LD1 parte 1	158
Figura 18 - Texto e construção: leitura 4 do LD1 parte 2	159
Figura 19 - Trocando ideias: leitura 4 do LD1	160
Figura 20 - Prática de leitura: texto 1 do LD2 parte 1	162
Figura 21 - Prática de leitura: texto 1 do LD2 parte 2.....	163
Figura 22 - Manual do professor: prática de leitura	163
Figura 23 - Por dentro do texto: leitura 1 do LD2 parte 1	164
Figura 24 - Por dentro do texto: leitura 1 do LD2 parte 2	166
Figura 25 - Por dentro do texto: leitura 1 do LD2 parte 3	167
Figura 26 - Linguagem do texto: leitura 1 do LD2 parte 1	168
Figura 27 - Box: artigo de opinião LD2	169
Figura 28 - Hora da pesquisa LD1.....	171
Figura 29 - Hora da pesquisa LD2.....	173
Figura 30 - Hora da pesquisa, manual em U.....	174
Figura 31 - Planejamento da Hora da pesquisa LD2.....	177
Figura 32 - Planejamento: Hora da pesquisa, manual em U	177

Figura 33 - Elaboração da Hora da pesquisa LD2.....	178
Figura 34 - Elaboração: Hora da pesquisa, manual em U.....	179
Figura 35 - Avaliação da Hora da pesquisa LD2	179
Figura 36 - Proposta de Produção de Texto LD1	181
Figura 37 - Planeje seu texto LD1	182
Figura 38 - Orientações para a produção LD1	183
Figura 39 - Avaliação e reescrita LD1	184
Figura 40 - Proposta de Produção de Texto LD2	187
Figura 41 - Produção de Texto, manual em U.....	188
Figura 42 - Planejamento LD2.....	191
Figura 43 - Planejamento: Produção de Texto, manual em U.....	192
Figura 44 - Elaboração LD2	193
Figura 45 - Elaboração: Produção de Texto, manual em U.....	194
Figura 46 - Avaliação e reescrita LD2	195
Figura 47 - Revisão e reescrita: Produção de Texto, manual em U	196

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Google Trend - Livro Didático (2018-2021).....	29
Gráfico 2 - Google Trend - Base Nacional Comum Curricular (2018-2021).....	29
Gráfico 3 - Google Trend - Livro Didático de Língua Portuguesa (2018-2021).....	30

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese de busca no banco de dados CAPES	25
Quadro 2 - Pesquisa do banco de dados CAPES após etapas de refinamento de buscas selecionadas para leitura e análise	25
Quadro 3 - Síntese da segunda busca no banco de dados CAPES	26
Quadro 4 - Segunda pesquisa do banco de dados CAPES após etapas de refinamento de buscas selecionadas para leitura e análise	26
Quadro 5 - Pesquisa do banco de dados SciELO após etapas de refinamento de buscas selecionadas para leitura e análise	27
Quadro 6 - Os quatorze direitos à aprendizagem e desenvolvimento	55
Quadro 7 - Discursos no ensino de Língua Portuguesa	89
Quadro 8 - Relação entre objetivos e instrumentos de coleta	97
Quadro 9 - Capas dos LD	101
Quadro 10 - Estrutura da obra avaliada pelo PNL D 2017	102
Quadro 11 - Estrutura da obra avaliada pelo PNL D 2020	104
Quadro 12 - Tópicos analisados no manual do professor	106
Quadro 13 - Carta ao professor	108
Quadro 14 - Comparação dialógica dos modalizadores na apresentação ao professor (LD1 × LD2)	113
Quadro 15 - Apresentação da coleção “Tecendo linguagens”	114
Quadro 16 - Objetivos de ensino-aprendizagem Coleção “Tecendo linguagem” no LD1	119
Quadro 17 - Pressupostos metodológicos da coleção “Tecendo linguagens”	123
Quadro 18 - Pressupostos teóricos da coleção “Tecendo linguagens”	126
Quadro 19 - Conceitos importantes da coleção “Tecendo linguagens”	127
Quadro 20 - Carta ao aluno	132
Quadro 21 - Comparação dialógica dos modalizadores na apresentação ao aluno (LD1 × LD2)	136
Quadro 22 - Sumários	137
Quadro 23 - Gêneros discursivos na coleção	138
Quadro 24 - Organização das unidades analisadas	140
Quadro 25 - Textos imagéticos	144
Quadro 26 - Competências e Habilidades da seção Hora da pesquisa	174

Quadro 27 - Competências e Habilidades da seção Produção de Texto	188
Quadro 28 - Enunciado principal das propostas de produção.....	196
Quadro 29 - Etapa 1 das propostas de produção	197
Quadro 30 - Etapa 2 das propostas de produção	198
Quadro 31 - Etapa 3 das propostas de produção	199

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD	Análise Dialógica Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBL	Câmara Brasileira do Livro
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNL	Campanha Nacional do Livro
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
CONAC	Comissão Nacional de Avaliação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GT-TIDA	Grupo de Trabalho dos Direitos à Aprendizagem
IA	Inteligência Artificial
INL	Instituto Nacional do Livro
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LRCO	Livro Registro de Classe Online
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PLID	Programa do Livro Didático
PLIDEF/INL	Programa do Livro Didático - Ensino Fundamental
PLIDEM/INL	Programa do Livro Didático - Ensino Médio

PLIDES/INL	Programa do Livro Didático – Ensino Superior
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNBE	Programa Nacional da Biblioteca da Escola
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático / Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNE	Plano Nacional da Educação
RCO	Registro de Classe Online
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SD	Sequência Didática
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

	ANTES DA LEITURA	15
	Cenário e objetivos de pesquisa.....	16
1	O QUE SE PESQUISA SOBRE O TEMA	24
1.1	As investigações relacionadas à BNCC e ao Livro Didático	24
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: REFLEXÕES SOBRE A LINGUAGEM	31
2.1	Língua, palavra e enunciação	31
2.2	Dos campos da atividade humana aos gêneros do discurso	35
2.3	O Livro Didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso	38
3	ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DOCUMENTOS, HISTÓRIA E PERSPECTIVAS	43
3.1	O que dizem os documentos oficiais: o ensino de LP ao longo dos anos.....	43
3.1.1	Historicização das políticas curriculares no Brasil.....	50
3.1.2	A Base Nacional Comum Curricular.....	54
3.1.3	Língua portuguesa na BNCC	65
3.2	O livro didático ao longo dos anos.....	77
3.2.1	A Produção de Texto no Livro Didático de Língua Portuguesa	86
3.3	Os discursos no LD e no ensino de Língua Portuguesa	88
4	CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	92
4.1	Caracterização da pesquisa	92
4.2	Percurso metodológico	95
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	99
5.1	Primeiras impressões: a construção do Livro Didático	99
5.2	Manual do professor: apresentação e perspectiva teórica	106
5.3	Livro do aluno: apresentação	132

5.4	Para ensinar a escrever: quais gêneros escritos trabalhar?	137
5.5	Organizando a escrita: uma análise de proposta de produção do gênero artigo de opinião	139
5.5.1	A organização dos capítulos no LD1 e no LD2	139
5.5.1.1	A didatização do gênero artigo de opinião nos LD analisados	146
5.5.2	Sobre o que escrever: a “Hora da pesquisa” no LD1 e no LD2.....	170
5.5.3	As propostas de Produção de Texto no LD1 e no LD2	180
5.6	Síntese da análise e discussão dos dados	201
	 CONSIDERAÇÕES FINAIS E REFLEXÕES ABERTAS.....	205
	 REFERÊNCIAS	211

ANTES DA LEITURA

Nesta introdução, pretendo apresentar não apenas o contexto teórico no qual emerge esta pesquisa, como também meu percurso e motivações no universo acadêmico. Trata-se de uma contextualização importante, pois é deste contexto macro que nasce esta tese.

Meu trajeto acadêmico começou no ano de 2014, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), no curso de graduação em Letras Português – noturno. Ao mesmo tempo, dei início à minha trajetória profissional, como bibliotecária e contadora de histórias em uma escola particular de Educação Infantil e Ensino Fundamental I de Londrina, onde, em 2017, assumi a disciplina de Habilidades Digitais e, por fim, de Produção de Texto. Ao longo da graduação, realizei algumas pesquisas e apresentações em eventos, mas na época ainda sem nenhuma convicção de qual caminho iria seguir enquanto pesquisadora, minha única certeza era que queria seguir a linha de ensino.

Em 2018, dei início ao curso de especialização em Língua Portuguesa. Inspirada pela minha irmã, que havia desenvolvido um trabalho pautado no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), defendi a monografia intitulada “A reescrita no Ensino Médio: o desenvolvimento de ferramentas para a apropriação do gênero dissertativo-argumentativo do ENEM”, sob orientação da Prof^ª Dr^ª Maria Ilza Zirondi. Foi um passo importante, pois ali eu comecei a encontrar minha área de interesse, a Produção de Texto.

No mestrado, continuei minha pesquisa sobre reescrita, mas desta vez voltada ao trabalho realizado por professoras pedagogas no Ensino Fundamental I, espaço em que atuava na época e, portanto, sempre me provocou inquietações. Em 2020, em meio a pandemia, me vi tentando gerar e analisar dados, assim como ministrando aulas de Produção de Texto para o Ensino Fundamental II, em uma nova escola na rede particular. E, em 2021, finalmente defendi minha dissertação, “A reescrita no Ensino Fundamental I: o olhar do professor pedagogo para a escrita e reescrita”.

O mais interessante foi que, ao longo do mestrado, me envolvi em pesquisas que me conduziram ao que é hoje o tema desta tese. Desenvolvi três artigos em que meu objeto de investigação era o Livro Didático (LD) de Português, tendo sido um deles publicado em revista e os outros dois apresentados em eventos. Além dos artigos, publiquei um capítulo de livro no qual analisei a reescrita na Base Nacional

Comum Curricular (BNCC).

Desa maneira, quando em minha entrevista no processo de seleção do doutorado fui questionada pela banca se eu me interessaria por pesquisar LD, minha resposta foi “Sim, claro!”. Me pareceu natural, naquele momento, me dedicar com mais afinco a um objeto sobre o qual eu já refletia e que aparecia com constância em meus últimos trabalhos, despertando cada vez mais minha curiosidade. Foi então neste contexto que surgiu o meu interesse por unir em uma pesquisa a Produção de Texto, o LD e a BNCC.

Observando os desafios e as lacunas existentes nesse campo, percebi a necessidade crescente e urgente de ampliar os estudos, me aprofundar e contribuir para o avanço do conhecimento nessa área. Por isso, apresento a seguir um pouco do contexto das discussões acadêmicas que norteiam esta tese, a pergunta de pesquisa e os objetivos.

CENÁRIO E OBJETIVOS DE PESQUISA

Nos últimos anos, assim como este trabalho, diversos educadores e pesquisadores brasileiros discutem a implementação e repercussão da BNCC (Brasil, 2018) nas escolas da Educação Básica. O documento estabelece, como seu objetivo primordial, balizar a qualidade da educação no país para que todos os alunos, das redes públicas e privadas, tenham condições iguais de aprendizagem. A Base configura-se como um documento normatizador que estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais que todo estudante deve desenvolver durante os anos da Educação Básica.

Na prática, a BNCC (Brasil, 2018) serve de subsídio para orientar os currículos nos estados, municípios e escolas; a partir dela, cada escola deve desenvolver seus currículos, avaliando suas realidades e necessidades locais. Sendo um documento normativo de forte impacto na prática pedagógica, toda a comunidade escolar, nas mais diversas instâncias, precisou passar por formações e adequações para atender às novas demandas impostas. Nesse sentido, gestores e coordenadores passaram a promover encontros e estudos com as suas equipes, a fim de capacitá-las para lidar com as implicações do documento. Por outro lado, os materiais didáticos também precisaram passar por reformulações. Assim, com a homologação do documento, faz-se ainda mais necessário que se aprofundem as discussões sobre a Base, buscando

compreender as minúcias do ensino de Língua Portuguesa que implicaram diretamente em sala de aula.

Tão importante quanto a discussão sobre os documentos prescritivos, é o LD, muitas vezes uma das únicas ferramentas disponíveis para o trabalho nas escolas, que precisa também ser refletido e analisado. Esse processo de reflexão é uma necessidade constante, visto que o LD é ferramenta presente em grande parte das escolas brasileiras e, em determinados contextos, único recurso disponível para amparar e colaborar com os docentes no desenvolvimento dos processos de letramento. Segundo Ota (2009), o LD é, ainda, detentor de um discurso de autoridade, uma vez que seu status de onipresença e, por vezes, exclusividade enquanto ferramenta pedagógica nas escolas, faz com que ele seja capaz de estabilizar e legitimar conteúdos, discursos e o conhecimento, em geral. Desse modo, o LD

[...] acaba sendo a instância máxima de saber e de um saber que parece cristalizado, pronto e acabado. E, sendo o detentor desse saber, é o responsável por sua transmissão de forma mais “digerível” e atraente, mesmo dos conteúdos mais complexos, o que acaba, às vezes, por gerar uma abordagem superficial e descontextualizada (Ota, 2009, p.215).

Esse discurso de autoridade do LD impacta alunos e, também, a prática pedagógica dos docentes. Ao assumir o lugar de instância legitimadora do conhecimento escolar, o LD tende a orientar escolhas metodológicas, ritmos de trabalho e modos de abordagem dos conteúdos em sala de aula.

Ota (2009) ainda aponta para o fato de o LD ser um material sedutor, com grande apelo gráfico, que pode fornecer uma praticidade alienante. A constante preocupação com o aspecto visual do LD dentro das editoras, segundo a autora, pode ser explicada pelos números de venda. Tal explicação se justifica pelo fato de que, ainda que tenha sido o único subsetor que apresentou queda nominal nas vendas ao mercado, de acordo com a pesquisa Produção e vendas do setor editorial brasileiro no ano de 2021¹ – o que pode ser justificado pela pandemia de Covid-19 e o ensino remoto -, as obras didáticas representam 17% da venda nacional, sendo o governo responsável por adquirir 87.85% dos exemplares didáticos vendidos. Tendo vendas anuais garantidas, pois o LD é assegurado pelas políticas públicas vigentes, as editoras mantêm-se em constante cuidado “em oferecer um produto, comercialmente,

¹ A pesquisa completa pode ser acessada no link: https://snel.org.br/wp/wp-content/uploads/2022/05/apresentacao_imprensa_Final.pdf

cada vez mais interessante, mais competitivo, capaz de se manter no mercado. O livro que fará mais sucesso será aquele que conseguir vender por mais tempo” (Ota, 2009, p.216).

Para Ota (2009), o LD mais vendido pode não ser, necessariamente, o melhor material, pensando em seu papel e espaço nas escolas, mas pode ser aquele com projeto mais atraente, boas estratégias de marketing e, ainda, que pertence a alguma das editoras consagradas (Ota, 2009). Há de se considerar, entretanto, que o LD aprovado e que adentra as escolas públicas brasileiras terá sempre passado pelo crivo de uma banca avaliadora e sido selecionado pela escola (ou rede de ensino) após a validação dos critérios estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Neste cenário, Cassiano (2013) destaca que, embora a avaliação governamental dos LD contribua para a melhoria da qualidade do material, o processo de triagem e a própria avaliação pedagógica podem produzir um efeito de homogeneização. Segundo a autora, a exclusão de obras com erros conceituais ou que apresentem algum tipo de preconceito, aliada aos critérios rígidos da avaliação oficial, faz com que as editoras priorizem propostas curriculares consideradas mais seguras, evitando investir em alternativas pedagógicas que não se enquadrem plenamente nos parâmetros do PNLD. Se o governo é o maior comprador dessas obras, as editoras tendem a submeter seus projetos aos critérios oficiais, ajustando conteúdos, abordagens e linguagens para garantir aprovação e manutenção no mercado.

Assim, ao mesmo tempo que o apelo visual apontado por Ota (2009) impulsiona a competitividade entre editoras, a lógica de avaliação e a compra estatal explicitada por Cassiano (2013) reforça um cenário no qual o LD mais vendido pode não ser, necessariamente, o melhor material em termos pedagógicos. Pode ser, antes, aquele que reúne um projeto gráfico mais atraente, estratégias de marketing mais eficientes, e que se enquadra de modo mais preciso às expectativas do PNLD, geralmente produzido por editoras de maior tradição no setor. Como resultado, o que chega às salas de aula pode não ser a alternativa mais qualificada ou inovadora disponível, o que reforça a necessidade constante da criticidade do professor em atuação, da equipe docente e dos pesquisadores acerca do LD.

Neste sentido, surgem a seguinte pergunta de pesquisa: A implementação da BNCC promoveu mudanças nos LD de Língua Portuguesa destinados às séries finais

do Ensino Fundamental, quanto ao ensino de escrita? Se sim, quais foram essas mudanças?

Neste contexto, estabelecemos como objetivo geral desta pesquisa analisar as repercussões da BNCC, no eixo da Produção textual escrita, de um Livro Didático de Língua Portuguesa destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental, considerando ser esta a última série dos anos finais deste ciclo da Educação Básica.

Para atingi-lo, traçamos os objetivos específicos:

- 1- Analisar o Manual do Professor da coleção *Tecendo Linguagens*, com o propósito de identificar as perspectivas teórico-metodológicas e os encaminhamentos didáticos atribuídos ao eixo da Produção Textual escrita, antes e após a implementação da BNCC.
- 2- Verificar quais gêneros discursivos escritos são apresentados nos Livros Didáticos do 9º ano da coleção *Tecendo Linguagens* aprovados pelo PNLD 2017 e pelo PNLD 2020, de modo a observar possíveis alterações decorrentes da BNCC.
- 3- Comparar propostas de Produção Textual escrita nas edições do Livro Didático do 9º ano aprovadas pelo PNLD 2017 e pelo PNLD 2020, analisando continuidades e rupturas no tratamento do eixo da produção textual à luz das orientações da BNCC.

Nessa direção, torna-se imprescindível destacar a relevância do trabalho sistemático com a produção escrita no contexto escolar, uma vez que esse eixo do componente curricular de Língua Portuguesa constitui não apenas um espaço de desenvolvimento de competências comunicativas, mas também um meio para que os estudantes construam reflexões críticas sobre a linguagem e sobre os usos sociais da escrita, uma vez que “antes de ser um objeto escolar, a escrita é um objeto social” (Passarelli, 2012, p.116).

Nessa perspectiva, o trabalho com a produção escrita na escola não pode restringir-se ao domínio de estruturas linguísticas ou à reprodução de modelos textuais descontextualizados. Ao ser compreendida como objeto social, a escrita envolve práticas historicamente situadas, atravessadas por relações de poder, valores culturais e finalidades comunicativas diversas, que extrapolam o espaço escolar. Dessa forma, ensinar a escrever implica possibilitar aos estudantes o acesso crítico

aos diferentes gêneros discursivos em circulação na sociedade, bem como às condições de produção, circulação e recepção desses textos. Trata-se, portanto, de promover um ensino que articule aspectos linguísticos, discursivos e socioculturais, favorecendo a construção de sentidos e a atuação dos sujeitos por meio da linguagem escrita.

Neste cenário, o LD assume papel estratégico enquanto instrumento pedagógico amplamente utilizado na Educação Básica, pois orienta práticas, seleciona gêneros e define modos de circulação e de produção textual legitimados na escola. Assim, compreender como as orientações da BNCC se materializam nas propostas de escrita presentes nos LD é fundamental para verificar se tais materiais de fato promovem avanços na formação de escritores competentes e capazes de interagir em diferentes esferas sociais.

Desta forma, selecionamos para a análise a coleção “Tecendo Linguagens”, uma vez que de acordo com dados² divulgados no site do PNLD, em 2017, foram adquiridos 1.017.914 exemplares da coleção, sendo 996.244 do aluno e 21.670 do manual do professor. Já em 2020, os últimos dados divulgados apenas informam o montante de manuais do professor adquiridos, totalizando 64.643 exemplares. Além disso, entre as seis coleções aprovadas pelo PNLD 2020, “Tecendo Linguagens” foi escolhida para ser adotada por todas as escolas Estaduais do Paraná³, para o período letivo de 2020 a 2023.

Adicionalmente, há que se considerar a expressiva plataformização do ensino público estadual no Paraná nos últimos anos. A Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) passou a operar ferramentas como o Redação Paraná e, sobretudo, o Registro de Classe Online (RCO), hoje Livro Registro de Classe Online (LRCO). Esse sistema substituiu o livro de chamadas e agregou funções de lançamento de frequência, conteúdos, notas e recursos didáticos, com acesso integrado por celular e computador. Nesse contexto, essa reconfiguração impactou diretamente a centralidade do LD impresso no cotidiano escolar, exigindo dos professores novas formas de organização pedagógica, mas não o extinguiu, de modo

² Os dados podem ser acessados por meio dos arquivos disponibilizados no link: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em 19 de dez. 2022

³ A informação sobre o modelo de escolha pode ser consultada no link: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Escolha-do-Livro-Didatico-obras-mais-escolhidas-pelos-professores-serao-utilizadas-em-toda>. Acesso em 19 de dez. 2022

que ele ainda se faz presente nas aulas, ainda que com menor frequência.

Embora a digitalização tenha permitido reduzir índices de evasão em mais de 50%⁴ e alie-se ao discurso de otimizar a gestão escolar, os relatos crescentes de professores alertam para efeitos adversos: aumento das cobranças quantitativas, padronização excessiva do trabalho pedagógico e precarização da autonomia docente. Diferentemente das plataformas, frequentemente implantadas de maneira ágil, com foco na coleta de dados e cumprimento de metas quantitativas, o LD é um material que passa por um longo e criterioso processo de avaliação e seleção conduzido pelo PNLD. Tal processo envolve especialistas de diversas áreas, análise de critérios pedagógicos, linguísticos e éticos, bem como a adequação às diretrizes curriculares nacionais, como a BNCC (Brasil, 2018). Essa trajetória confere ao LD uma solidez teórica e metodológica que o distingue como suporte fundamental no planejamento e na condução do ensino-aprendizagem.

A analisar a coleção Tecendo Linguagens, observamos não apenas um objeto de estudo relevante por seu conteúdo, mas também por sua legitimidade institucional e seu potencial de resistência crítica frente a processos de padronização didática promovidos por plataformas digitais. Em 2024, o PNLD distribuiu 194,6 milhões de exemplares para 31 milhões de estudantes (R\$ 2,1 bi investidos), além de ter entregue 102 milhões de livros em 2023 (com investimento de R\$ 3,1 bi)⁵ e 206 milhões em 2022 (R\$ 1,8 bi).⁶ Os critérios rigorosos de avaliação e distribuição, reforçam o caráter formativo e legitimador do LD em todo o território nacional, contrapondo-se à lógica mais fluida e menos avaliada das plataformas digitais.

Assim, a análise da coleção Tecendo Linguagens continua sendo pertinente para compreender as escolhas didático-metodológicas que orientam o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que permite identificar em que medida o LD impresso e planejado para desenvolvimento de competências textuais resiste como suporte estruturante frente à pressão pela performance de plataformas digitais.

Para subsidiar a análise proposta, alguns autores são importantes, como

⁴ Os dados podem ser consultados em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Com-uso-intenso-da-tecnologia-Parana-se-tornou-referencia-em-modernidade-na-Educacao> Acesso em 12 de jul. 2025

⁵ Os dados podem ser acessados no link: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/fevereiro/investimento-do-mec-em-livro-didatico-e-79-maior-em-2024> Acesso 12 de jul de 2025

⁶ A informação pode ser consultada no link: <https://www.publishnews.com.br/materias/2023/08/29/pnld-distribuiu-206-milhoes-de-livros-didaticos-em-2022-segundo-anuario-abrelivros-2023> Acesso 12 de jul de 2025

Soares (2002), Pietri (2007), Marcuschi (2010), Bunzen (2011) e Silva e Cyranka (2014), pois trabalham com a temática do ensino de LP. Para fundamentar a abordagem dialógica do discurso e sustentar a análise das concepções de linguagem presentes no LD, recorreremos aos estudos de Bakhtin e Volóchinov (2016), cuja perspectiva enuncia uma compreensão da linguagem como interação social, atravessada por vozes e posições ideológicas. Tal compreensão é essencial para identificar os sentidos construídos no tratamento dado à produção textual nas obras analisadas. Para discutir as políticas curriculares no Brasil, aparamo-nos em Juzwiak e Silva Júnior (2022), para refletir a Base Nacional Comum Curricular mobilizamos Araújo *et al.* (2020), Geraldi (2015), Barbosa e Rojo (2019), Silva e Alves Neto (2020) e Bonini e Costa-Hübes (2019). Já para abordar o LD, utilizamos Patriota (2015), Mazzi e Amaral-Schio (2021), Ota (2009) e Carmagnani (1999).

A metodologia adotada, de abordagem qualitativa, fundamentada em uma epistemologia interpretativista, e de tipologia documental, promove um diálogo entre as fontes documentais, como a BNCC e o PNLCD, e os LD produzidos em diferentes momentos históricos. Ainda no que tange à metodologia adotada, baseamo-nos nas orientações de Paiva (2019), para a contextualização quanto à tipologia de pesquisa, e Brait (2006), para a Análise Dialógica Discursiva (ADD), que encaminham os procedimentos necessários para a realização desta pesquisa. A escolha da ADD evidencia que o nosso foco não está apenas no conteúdo do livro, mas nos sentidos e nas vozes que atravessam os discursos pedagógicos nos LD, ou seja, o modo como se representa a escrita e a linguagem na escola nos materiais utilizados.

Para contemplar as reflexões levantadas, estruturamos o nosso trabalho em sete seções. Na primeira delas, **Antes da leitura**, apresentamos os aspectos relacionados ao nosso tema e sua delimitação, destacamos a motivação para o desenvolvimento da pesquisa, elaboramos os objetivos geral e específicos e destacamos os questionamentos norteadores, bem como apontamos alguns aspectos mais gerais da metodologia adotada.

Na segunda seção, **Referencial teórico: o que se pesquisa sobre o tema**, apresentamos o estado da arte, no qual realizamos um levantamento de pesquisas que se preocupam com questões semelhantes às nossas, apoiando-nos em bancos de dados de teses e dissertações. Por meio desses levantamentos pudemos constatar a relevância das análises e reflexões aqui propostas.

Na terceira seção, **Pressupostos teóricos: reflexões sobre a linguagem**,

apresentamos a base teórica que sustenta a nossa pesquisa, com Bakhtin (2016) e Volóchinov (2016). Deste modo, expomos noções importantes sobre a língua, enunciação, dialogismo, campos da atividade humana e gêneros do discurso.

Na quarta seção, **Ensino de Língua Portuguesa: documentos, história e perspectivas**, discutimos a dimensão extraverbal do nosso *corpus*, ao realizarmos um panorama geral sobre o ensino de Língua Portuguesa ao longo dos anos, assim como sobre os documentos oficiais que norteiam a disciplina, o LD, em sua dimensão verbo-visual e a sua importância para o cenário da Educação Básica no país.

Já na quinta seção, **Caminhos metodológicos da pesquisa**, discorreremos sobre a organização metodológica do trabalho, considerando o procedimento técnico utilizado, os objetivos, a abordagem do problema, o método adotado e a sua natureza. Também fazemos a apresentação do *corpus*, com a demonstração dos materiais utilizados, a contextualização do objeto de estudo, por meio da delimitação das categorias de análise e os procedimentos adotados para a análise dos dados.

Na sexta seção, intitulada **Análise e discussão dos dados**, promovemos a análise dos LD selecionados, seguindo os objetivos específicos inicialmente traçados. Por fim, última seção, **Considerações finais e reflexões abertas**, apresentamos as considerações finais, partindo de uma retomada dos objetivos e das perguntas de pesquisa.

1 O QUE SE PESQUISA SOBRE O TEMA

Nesta seção, nos detemos sobre o estado da arte que, de acordo com Ferreira (2002), é um mapeamento bibliográfico para discussão acadêmica sobre determinado tema ou área do conhecimento, a fim de se reconhecer o andamento das pesquisas científicas, sua relevância, necessidade de aprofundamento ou crescente demanda. Desta forma saberemos o que já foi pesquisado e poderemos situar a nossa pesquisa no cenário acadêmico

Com essa finalidade, realizamos uma busca por dissertações e teses disponíveis no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), produzidas entre 2018, data da homologação da BNCC, e 2021, ano que marcou o início desta pesquisa e levantamento, cujo objetivo estivesse ligado à Base e ao LD. Para isso utilizamos de diferentes filtros e palavras-chave ao acessar o banco de dados.

Desenvolvemos, também, busca na plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO), que funciona como uma biblioteca digital de periódicos científicos de alta qualidade, com o objetivo de dar visibilidade global à ciência e facilitar o compartilhamento de conhecimento.

Por fim, fizemos uma busca no *Google Trends*, que mostra a transformação no número de buscas de determinadas palavras-chave ou tópico no transcorrer do tempo. Trata-se de uma ferramenta útil, uma vez que pode mensurar o interesse dos usuários de um dos maiores *sites* de buscas do mundo por determinadas questões, que podem refletir no universo acadêmico. Os procedimentos e resultados das buscas podem ser mais bem observados a seguir.

1.1 AS INVESTIGAÇÕES RELACIONADAS À BNCC E AO LIVRO DIDÁTICO

Inicialmente, realizamos uma pesquisa no banco de dados da CAPES, utilizando as palavras-chave “livro didático AND Base Nacional Comum Curricular OR BNCC”, e obtivemos 1.122 resultados, que abarcavam pesquisas relacionadas às diferentes áreas do conhecimento. Para melhor análise das pesquisas, utilizamos alguns filtros para refinamento dos dados até chegarmos a seis resultados.

O primeiro filtro aplicado foi o de mestrado e doutorado, resultando em 1001 pesquisas. Em seguida, utilizamos o filtro de ano, selecionando as produções entre

2018 e 2021, o que reduziu o conjunto para 19 trabalhos, ainda contemplando pesquisas das áreas de Geografia e Matemática. Por fim, aplicamos o filtro referente à grande área do conhecimento, selecionando Linguística, Letras e Artes, o que resultou em seis pesquisas.

Quadro 1 - Síntese de busca no banco de dados CAPES

Etapa de refinamento	Tópico	Filtro de busca	Resultados
1º	Tipo	Mestrado e doutorado	1001
2º	Ano	2018, 2019, 2020 e 2021	19
3º	Grande área de conhecimento	Linguística, letras e artes	6

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do levantamento realizado no banco de dados da CAPES.

Com o refinamento de buscas feito, passamos à análise das pesquisas encontradas, a partir dos resumos. Dessa filtragem, selecionamos um trabalho para uma leitura mais atenta e aprofundada para nossa pesquisa, visto que as demais pesquisas distanciavam-se do nosso interesse, voltando-se ao LD de Inglês e ao componente curricular de Arte, por exemplo. Para melhor visualização dos dados, organizamo-los no quadro abaixo, sobre o qual tecemos algumas considerações na sequência.

Quadro 2 - Pesquisa do banco de dados CAPES após etapas de refinamento de buscas selecionadas para leitura e análise

Pesquisador	Título	Ano	Natureza da pesquisa
Marcelo Liparini Vieira (UERN)	Gramática em livros didáticos do 9º ano dos PNLD'S 1988, 2005 e 2020: da tradição gramatical à análise linguística	2021	Dissertação de mestrado

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do levantamento realizado no banco de dados da CAPES.

Vieira (2021) realiza uma investigação quanto ao tratamento dado à gramática pelos LD do 9º ano do PNLD dos anos de 1988, 2005 e 2020 a partir da tradição gramatical e da análise linguística, considerando, para isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a BNCC. Novamente, ainda que não seja uma investigação sobre o ensino de Produção de Texto, o pesquisador trabalhou com as transformações sofridas ao longo dos anos a partir da publicação de documentos norteadores da educação. A pesquisa selecionada para uma leitura completa é uma dissertação de mestrado publicada em 2021, o que sugere um interesse atual e a relevância das pesquisas sobre o LD, suas diferentes facetas e a BNCC. Ao mesmo tempo, a ausência de uma pesquisa que investigue os impactos da Base no

tratamento do LD para com a Produção de Texto ressalta a relevância da investigação que realizamos.

Refizemos a pesquisa utilizando as palavras-chave “livro didático AND Língua Portuguesa AND Produção de Texto” e obtivemos 482 resultados. Em seguida, aplicamos novamente o filtro para mestrado e doutorado, o que reduziu o número para 323. Por fim, selecionamos apenas as produções publicadas entre 2018 e 2021, chegando a 25 pesquisas.

Quadro 3 - Síntese da segunda busca no banco de dados CAPES

Etapa de refinamento	Tópico	Filtro de busca	Resultados
1º	Tipo	Mestrado e doutorado	323
2º	Ano	2018, 2019, 2020 e 2021	25

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do levantamento realizado no banco de dados da CAPES.

Neste momento, obtivemos, entre os 25 resultados, duas teses e 23 dissertações de mestrado. Com o refinamento de buscas feito, passamos a uma primeira seleção das pesquisas a partir dos títulos. Neste momento, excluímos os trabalhos que se voltavam a tópicos muito específicos que se distanciavam de nosso foco de interesse, como o trabalho com a gramática, educação profissional ou o uso de jogos e tecnologias digitais em sala de aula. Assim, as duas teses de doutorado foram excluídas, visto que trabalhavam com recortes distantes de nosso interesse, sendo uma voltada ao uso jogos digitais como ferramenta para o trabalho com a ortografia e, a outra, uma perspectiva antropológica de narrativas e escritas da Amazônia em Livros.

De início, a partir dos títulos, selecionamos três dissertações de mestrado para uma leitura dos resumos e seleção para a posterior leitura completa das pesquisas. Porém, um dos trabalhos escolhidos não possuía divulgação autorizada e outro estava com o arquivo corrompido, de modo que ficamos com somente uma dissertação para leitura completa do texto. Novamente, para melhor visualização dos dados, organizamo-los no quadro abaixo, sobre o qual tecemos algumas considerações na sequência.

Quadro 4 - Segunda pesquisa do banco de dados CAPES após etapas de refinamento de buscas selecionadas para leitura e análise

Pesquisador	Título	Ano	Natureza da pesquisa
Camila Regina Fontana	Um olhar sob o funcionamento das orientações para a produção de texto escrito no livro didático de língua	2020	Dissertação de mestrado

(UFFS)	portuguesa		
--------	------------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do levantamento realizado no banco de dados da CAPES.

Fontana (2020) analisa o funcionamento das orientações para a Produção de Texto escrito presentes em LD de Língua Portuguesa, mais especificamente na coleção *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, destinada ao Ensino Médio. A pesquisa, ancorada na Análise de Discurso e na História das Ideias Linguísticas, busca compreender como os enunciados que orientam a escrita se organizam e quais sentidos repetem, ressaltando o papel do LD como instrumento de ensino da produção textual. A seleção desse estudo agrega às discussões desta tese, por também refletir sobre o LD e suas propostas de escrita.

Após a análise realizada no banco de dados da CAPES, procedemos a uma busca por artigos publicados no mesmo recorte temporal na base SciELO. Utilizamos as palavras-chave “livro didático AND Base Nacional Comum Curricular OR BNCC”, com aplicação dos filtros de ano (2018 a 2021) e da grande área do conhecimento (Linguística, Letras e Artes). A busca resultou em 20 pesquisas, das quais 11 tiveram como foco o estudo de línguas estrangeiras e nove concentram-se no estudo da Língua Portuguesa, que constituem o corpus desta investigação.

Dentre os nove estudos voltados ao LD de Língua Portuguesa, observamos uma diversidade de enfoques analíticos, abrangendo discussões sobre leitura, análise linguística, letramento e diferentes dimensões do LD. Nenhuma das pesquisas, porém, debruçava-se especificamente sobre a BNCC e seus reflexos no LD. Assim, procedemos a um refinamento do *corpus*. Nesse processo, dois trabalhos mostraram-se mais alinhados ao escopo investigativo proposto.

Quadro 5 - Pesquisa do banco de dados SciELO após etapas de refinamento de buscas selecionadas para leitura e análise

Pesquisador	Título	Ano
Marina Célia Mendonça	A Produção de textos em material didático para o ensino médio: Questões sobre subjetividade e gêneros	2019
Lenilton Damiano da Silva Junior e Débora Amorim Costa-Maciel	O que propõe o livro didático de Língua Portuguesa quando trata o gênero Artigo de Opinião?	2020

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do levantamento realizado no banco de dados da SciELO.

O primeiro é o estudo de Mendonça (2019) que analisa a Produção de Textos em material didático para o Ensino Médio, discutindo os modos de presença da subjetividade e da intersubjetividade nas propostas de escrita de gêneros. Embora

situado em outro nível de ensino, o trabalho contribui de forma significativa para esta investigação ao problematizar as concepções de escrita que orientam o LD.

O segundo estudo selecionado é o de Silva Junior e Costa-Maciel (2020), que investiga especificamente a didatização do gênero artigo de opinião em uma coleção de LD de Língua Portuguesa. Trata-se do único trabalho, no conjunto analisado, que se dedica de maneira direta ao ensino desse gênero no LD, examinando as estratégias propostas para seu ensino-aprendizagem. Esse estudo estabelece um diálogo direto com a presente pesquisa, uma vez que permite comparar concepções de gênero, encaminhamentos didáticos e modos de abordagem do artigo de opinião, especialmente no que se refere às orientações curriculares que antecedem e sucedem a BNCC.

Dessa forma, a escolha desses dois textos justifica-se por sua aderência direta ao objeto e aos objetivos da pesquisa, constituindo-se como referências centrais para a análise do eixo da Produção de Textos no LD de Língua Portuguesa, particularmente no que diz respeito ao tratamento do gênero artigo de opinião no contexto das transformações curriculares recentes.

A análise do conjunto de pesquisas mapeadas evidencia que, embora haja um número significativo de estudos dedicados LD de Língua Portuguesa, não foram identificadas investigações que se proponham a analisar, de modo sistemático, os impactos da BNCC na organização, na seleção de conteúdos e nas propostas de produção textual dos LD. Tal ausência de estudos indica que o campo ainda se encontra em processo de consolidação, configurando-se como um espaço fértil para a presente pesquisa, que busca contribuir para o avanço das discussões sobre as relações entre políticas curriculares, LD e ensino da Produção de Textos.

Por fim, desenvolvemos uma pesquisa utilizando o *Google Trends*, ferramenta que permite mensurar as buscas feitas na internet sobre determinados tópicos. Para isso, inicialmente, utilizamos o descritor “Livro Didático”, com o período de 2018 a 2021, assim como fizemos nas buscas de teses e dissertações. Ao fim dessa primeira busca, obtivemos os seguintes resultados sobre a intensidade de pesquisas no Brasil:

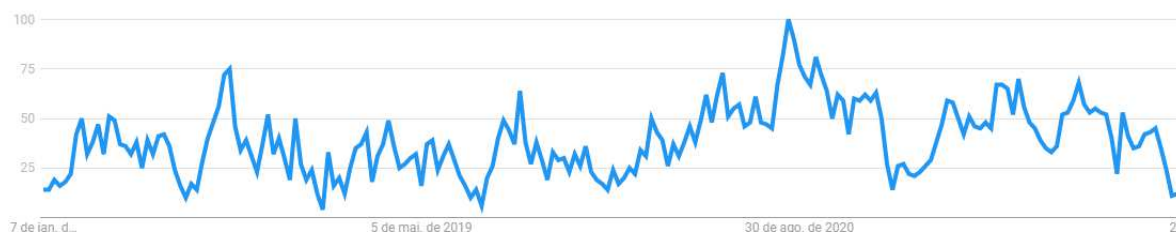
Gráfico 1 - Google Trend - Livro Didático (2018-2021)

Fonte: <https://trends.google.com.br/trends/explore?date=2018-01-01%202021-12-31&geo=BR&q=livro%20did%C3%A1tico>. Acesso em 19 nov. 2022

O gráfico⁷ gerado pelo *Google Trend* indica algumas altas de busca pelo termo LD, em setembro de 2018 e de 2019, como também em agosto de 2020 de 2021. É possível notar que, ainda que com quedas nas buscas, a temática torna-se mais procurada no início do 2º semestre do ano.

Entre as cinco primeiras pesquisas relacionadas ao tema LD, a ferramenta *Google Trends* aponta, em primeiro lugar, “escolha do Livro Didático 2019”, em segundo “escolha Livro Didático 2021”, em terceiro “escolha do Livro Didático 2021”, em quarto “pnld 2020” e, em quinto, “Livro Lidático 2020”.

É interessante observar, também, que o terceiro assunto mais relacionado ao LD, de acordo com a plataforma, é a BNCC. Desse modo, apresentamos a seguir um gráfico sobre a intensidade de pesquisas no Brasil, também no período de 2018 a 2021, que mostra o pico de popularidade nas buscas pelo termo em fevereiro de 2020.

Gráfico 2 - Google Trend - Base Nacional Comum Curricular (2018-2021)

Fonte: https://trends.google.com.br/trends/explore?q=%2Fq%2F11fy130dk_&date=2018-01-01%202021-12-31&geo=BR. Acesso em 19 nov. 2022.

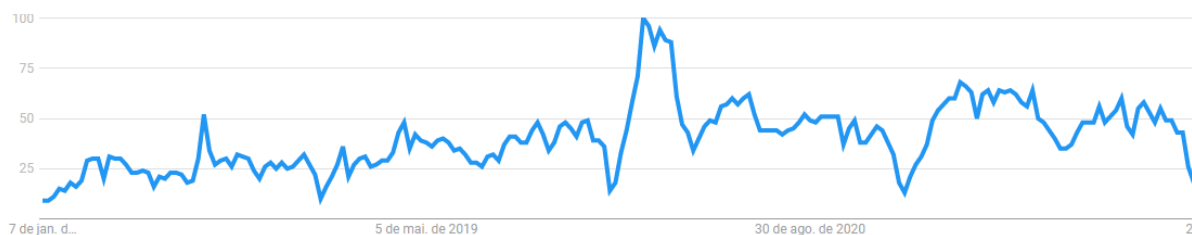
Já entre as cinco primeiras pesquisas relacionadas ao tema BNCC, a ferramenta *Google Trends* aponta, em primeiro lugar, “competências bncc”, em

⁷ Os números representam o interesse de pesquisa relativo ao ponto mais alto no gráfico de uma determinada região em um dado período. Um valor de 100 representa o pico de popularidade de um termo. Um valor de 50 significa que o termo teve metade da popularidade. Uma pontuação de 0 significa que não havia dados suficientes sobre o termo.

segundo “bncc 2020”, em terceiro “plano de aula de acordo com a bncc”, em quarto “habilidades bncc ensino fundamental” e, em quinto, “bncc campos de experiência”.

Para finalizarmos as buscas, utilizamos um descritor mais específico, “Livro Didático de Língua Portuguesa”, no período de 2018 a 2021, e obtivemos os seguintes resultados sobre a intensidade de pesquisas no Brasil:

Gráfico 3 - Google Trend - Livro Didático de Língua Portuguesa (2018-2021)



Fonte: <https://trends.google.com.br/trends/explore?date=2018-01-01%202021-12-31&geo=BR&q=livro%20did%C3%A1tico%20de%20l%C3%ADngua%20portuguesa>. Acesso em 19 nov. 2022.

O gráfico referente às buscas sobre LD de Língua Portuguesa revela uma busca constante pelo tema, sempre seguido de pequenos intervalos de quedas nas pesquisas. De modo geral, o que percebemos é que há um constante interesse nas buscas pelo LD e pela BNCC, que podemos presumir, possivelmente está diretamente ligado à relevância dos tópicos para a educação e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do país. Porém, para podermos fazer essas afirmações com mais segurança, passaremos, a seguir, às discussões teóricas.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: REFLEXÕES SOBRE A LINGUAGEM

Nesta seção, de finalidade teórica, apresentamos e discutimos as bases que sustentam este trabalho. Para isso, norteados pelo Círculo de Bakhtin, pautamo-nos no dialogismo da língua, considerando seu caráter responsivo e social. Deste modo, passamos, a seguir, para noções importantes sobre a língua, enunciação, campos da atividade humana e gêneros do discurso.

2.1 LÍNGUA, PALAVRA E ENUNCIÇÃO

Os teóricos russos Mikhail Bakhtin e Valentin Volóchinov exploraram as complexidades da linguagem a partir de uma perspectiva dialógica. A compreensão por eles proposta desses conceitos fundamentais - Língua e Enunciação - oferece um arcabouço teórico sólido para a análise e interpretação de processos linguísticos em diversas esferas sociais e culturais. A abordagem dialógica, intrinsecamente ligada ao contexto social e histórico, desafia as visões tradicionais da linguagem como uma entidade estática e isolada, promovendo uma compreensão mais dinâmica e interativa da comunicação humana.

A concepção de língua segundo Volóchinov⁸ (2016) difere das abordagens do Objetivismo Abstrato e do Subjetivismo Idealista, em que a primeira corrente a compreendia como um sistema estático de regras e normas, e a segunda como uma criação individual e monológica. Para o teórico, a língua está em constante transformação, sendo continuamente moldada pelas interações sociais e impregnada das idiossincrasias culturais. Desta forma, desvela uma perspectiva em que a língua não é estática, mas uma construção em constante evolução, contendo nuances que refletem não apenas a linguagem como instrumento de comunicação, mas como um espelho da própria sociedade que a utiliza. Ou seja, a língua apenas pode ser compreendida em sua dimensão social, uma vez que “a interação discursiva é a realidade fundamental da língua” (Volóchinov, 2016, p. 219).

Nesse sentido, a língua é compreendida como interação verbal, em sua essência socioideológica. De acordo com Volóchinov (2016), “tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja,

⁸ Optamos aqui por não discutir questões de autoria do texto Marxismo e filosofia da linguagem, adotando uma edição da Editora 34 atribuída à Volóchinov (2016).

ele é um signo” (p. 91, destaque do autor) e, portanto, “onde há signo há ideologia” (p. 93). Contudo, essa relação não se estabelece de modo direto ou transparente, uma vez que o signo verbal não apenas reflete, mas também refrata a realidade sociocultural e histórica que o constitui. Isso significa que as estruturas sociais se materializam nos discursos de forma mediada, atravessada por valores, posições sociais e disputas de sentido, fazendo da língua um espaço dinâmico e contraditório de construção e ressignificação do real.

A ideologia, para os autores do Círculo, difere-se quanto ao significado atribuído pela tradição marxista. De acordo com Miotello (2018), os autores partem

[...] do que já era aceito pelo marxismo oficial – entender a ideologia como “falsa consciência”, vista como disfarce e ocultamento da realidade social, escurecimento e não percepção da existência das contradições e da existência das classes sociais, promovida pelas forças dominantes, e aplicada ao exercício legitimador do poder político e organizador de sua ação de dominar e manter o mundo como é (Miotello, 2018, p.168).

Nos estudos bakhtinianos, a ideologia oficial, aquela que é dominante e estável, está ao lado da ideologia do cotidiano, que surge da causalidade, como acontecimento relativamente instável. Juntas, elas compõem o “contexto ideológico completo e único” (Miotello, 2018, p.169).

Volóchinov (2016) propõe uma concepção da língua, entendida como materialidade do signo ideológico, como uma arena de luta ideológica, na qual diferentes vozes e discursos se confrontam e disputam sentidos. Para o autor, a ideologia está intrinsecamente ligada ao signo verbal, sendo produzida e reproduzida nos enunciados concretos que circulam nas interações sociais. Nesse sentido, as relações sociais ocupam papel central na constituição e transformação das ideologias, uma vez que é na língua em uso que os valores sociais se inscrevem, se estabilizam provisoriamente e se transformam.

A ideologia, portanto, é compreendida como “a expressão, a organização e a regulação das relações histórico-materiais dos homens” (Miotello, 2018, p.171), ela constitui-se no jogo entre a superestrutura e a infraestrutura, “estabelecida e intermediada pelos signos e por sua capacidade de estar presente necessariamente em todas as relações sociais” (Miotello, 2018, p.171). Nesse diálogo entre super e infraestrutura, as menores e mais despercebidas mudanças refletem na língua, ao serem inscritas nas palavras, pois é nelas que se manifesta a luta de classes.

De acordo com Volóchinov (2016, p. 93 – destaque do autor), “o campo

ideológico coincide com o campo dos signos. Eles podem ser igualados. Onde há signo há também ideologia. *Tudo o que é ideológico possui significação sgnica*. Portanto, não dizemos ou ouvimos simples palavras, mas “uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. *A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana*” (Volóchinov, 2016, p.181 – destaque do autor).

A palavra, portanto, é sgnica, neutra quanto às funções ideológicas, uma vez que pode assumir qualquer uma delas a depender de como é utilizada, e validada pelo contexto social. É um ato social, refletindo não apenas significados objetivos, mas também nuances ideológicas do sujeito falante. Além disso, a palavra constitui o “*material sgnico da vida interior: a consciência (discurso interior)*”, de modo que “acompanha toda criação ideológica” (Volóchinov, 2016, p. 100, destaque do autor).

A palavra, deste modo, caracteriza-se por sua capacidade de assumir diferentes funções ideológicas, uma vez que circula em todas as esferas como signo ideológico e apresenta uma pureza semiótica que lhe permite atuar em variados contextos sociais. Além disso, ela se interioriza ao estabelecer contato direto com a consciência e participa de todo ato consciente, funcionando tanto nos processos internos quanto nos externos à consciência (Volóchinov, 2016).

De acordo com o autor russo, os sentidos e significações são compreendidos somente por meio da análise do conteúdo ideológico do discurso veiculado pela palavra. Na medida em que, como pontua Stella (2018, p.178), ela “acumula as entoações do diálogo vivo dos interlocutores com os valores sociais, concentrando em seu bojo as lentas modificações ocorridas na base da sociedade e, ao mesmo tempo, pressionando uma mudança nas estruturas sociais estabelecidas”.

Por sua vez, o processo de compreensão de significados e significações, devido à natureza dialógica da linguagem, só pode ocorrer a partir de situações sociointerativas reais, por meio da enunciação.

A enunciação, enquanto ato concreto de produção discursiva, assume um papel central nas discussões do círculo bakhtiniano. Moldada pelo contexto social, pelas relações de poder e pelas interações entre os sujeitos, ela carrega nuances ideológicas que configuram sua forma e seu sentido. O diálogo, essência da enunciação, não é apenas uma troca verbal entre indivíduos; é um eco multifacetado que reverbera através de todas as formas de linguagem, construindo significados e compreensões compartilhadas, já que “todo enunciado, mesmo que seja escrito e

finalizado responde a algo e orienta-se para uma resposta” (Volóchinov, 2016, p.184).

Desta forma, o “discurso verbal é inevitavelmente orientado para discursos anteriores” e assim “participa de uma espécie de discussão ideológica em grande escala: responde, refuta ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante” (Volóchinov, 2016, p.219).

O diálogo, que pode ser compreendido como “qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo” (Volóchinov, 2016, p.219), não se limita à interação verbal entre dois interlocutores, mas se manifesta como uma força que permeia todas as formas de linguagem. Trata-se da forma clássica da comunicação verbal e que expressa a posição do locutor, bem como prevê uma atitude responsiva.

Em vista disso, Volóchinov (2016) defende que a comunicação discursiva, em sua abrangência, só pode ser plenamente compreendida ou explicada quando considerada em sua ligação intrínseca com a situação concreta. Adicionalmente, ele ressalta que a língua tem vida e se desenvolve historicamente nesse contexto concreto de comunicação discursiva.

Ainda no interior da teoria bakhtiniana, a linguagem é atravessada por forças centrípetas e centrífugas, que atuam de modo simultâneo e tenso. Enquanto as forças centrípetas tendem à unificação, normatização e estabilização dos discursos, as forças centrífugas impulsionam a diversidade, a heterogeneidade e a renovação dos sentidos (Bakhtin, 2002). Segundo Bakhtin, toda enunciação se constitui nesse jogo de tensões, uma vez que

Os processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, como sua encarnação discursiva individualizada, mas também ao plurilinguismo, tornando-se seu participante ativo. [...] Cada enunciação que participa de uma “língua única” (das forças centrípetas e das tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilinguismo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras) (Bakhtin, 2002, p. 82).

Essa dinâmica é particularmente produtiva para a compreensão de discursos institucionais, como os documentos curriculares e os LD, que se constituem em espaços de tensão entre a prescrição normativa, associada às forças centrípetas, e as possibilidades de apropriação, ressignificação e reinterpretação pedagógica, vinculadas às forças centrífugas. Desse modo, tais materiais não operam apenas como instrumentos de homogeneização do ensino, mas também como espaços nos quais diferentes vozes, concepções de linguagem e projetos pedagógicos podem se confrontar e se reconfigurar.

Nesse horizonte teórico, o LD deve ser visto como um espaço de circulação e de disputa ideológica, a comparação entre um livro anterior e um posterior a BNCC pode evidenciar que os discursos presentes nos manuais e atividades não se configuram como neutros ou apenas pedagógicos, mas como enunciados ideológicos situados social e historicamente. De acordo com Volóchinov (2016), todo signo é ideológico, e a linguagem, enquanto arena de luta entre vozes sociais, expressa disputas por sentidos, valores e posições de mundo. Nesse sentido, os LD operam como veículos de uma ideologia oficial – relacionada às políticas públicas, como a BNCC, mas também incorporam (ou abafam) vozes cotidianas e alternativas, configurando-se como espaços onde se revela o embate entre estabilidade e mudança.

Ao comparar as edições da mesma coleção antes e depois da implementação da BNCC, buscamos compreender como essas vozes dialogam entre si e com o contexto mais amplo da educação brasileira. As mudanças ou permanências no tratamento dado à Produção Textual serão analisadas como enunciados que respondem a discursos anteriores, antecipam críticas e posicionam-se no campo das disputas curriculares e metodológicas. Tal análise exige considerar não apenas o conteúdo explícito, mas as entoações ideológicas inscritas nas palavras, nas escolhas de gêneros, nos encaminhamentos metodológicos e nas instruções dadas ao professor. Como destaca Miotello (2018), a ideologia oficial convive com a ideologia cotidiana, e é na palavra, material sócio e social, que se manifesta a tensão entre ambas.

2.2 DOS CAMPOS DA ATIVIDADE HUMANA AOS GÊNEROS DO DISCURSO

Para Bakhtin (2016), a língua integra a vida por meio dos enunciados concretos e é também por eles que a vida entra na língua. Dessa forma, é central para o autor que todo estudo do enunciado busque o conhecimento de sua natureza, a fim de evitar a abstração em demasia, o formalismo em excesso, assim como a deformação da historicidade da pesquisa e das relações da língua com a vida. Por este motivo, adotamos nesta pesquisa os pressupostos da filosofia da linguagem defendidos por Volóchinov (2018) e Bakhtin (2016), que compreendem a linguagem como dialógica e assumem a sua função central de mediar relações sociais.

A teoria bakhtiniana fundamenta-se na compreensão dos campos da atividade

humana como contextos nos quais a linguagem é produzida e compreendida. Esses campos, como política, literatura, ciência e religião, possuem regras e normas específicas, contribuindo para a diversidade da comunicação humana. A interconexão desses campos cria um diálogo constante entre diferentes vozes e perspectivas.

Ainda segundo Bakhtin (2016), a vida e a língua integram-se, visto que todos os campos da atividade humana estão imbricados ao uso da linguagem e neles a língua é utilizada sob forma dos gêneros discursivos. Ou seja, na forma de enunciados orais e escritos, concretos e únicos, que “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem (...), mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (Bakhtin, 2016, p.12 -13).

Estes enunciados, então determinados pelo conteúdo temático, estilo, construção composicional e especificidades do campo de comunicação em que se constituem, são sempre individuais, mas relativamente estáveis. Assim, dessas regularidades percebidas em cada produção de linguagem, têm-se os gêneros discursivos, que são infinitos, visto que nascem da atividade humana (Bakhtin, 2016).

Entre os gêneros discursivos, Bakhtin (2016) chama atenção para a diferenciação entre os gêneros simples, chamados de primários, e os complexos, chamados de secundários. Os gêneros secundários, de acordo com o autor, surgem de condições mais complexas, com maior desenvolvimento e organização, a exemplo do artigo científico, da reportagem, da resenha, do editorial e do romance. Já os gêneros primários se formam em condições discursivas imediatas e cotidianas, vinculadas às interações espontâneas, como a conversa cotidiana, o bilhete, o recado, o diálogo informal e o relato oral.

Compreender a diferença entre os gêneros pertencentes a estes grupos, para Bakhtin (2016), é essencial. Entretanto, ainda que o autor faça essa distinção, entre os gêneros primários e secundários, eles possuem uma vinculação. Esse vínculo decorre do fato de que os gêneros simples integram os complexos, de modo que há uma internalização um do outro, que se modificam e se complementam.

Já para realizar a classificação identificando os gêneros quanto ao seu grupo (primário ou secundário), é necessário que se observe a já mencionada tríade que compõe os gêneros discursivos, ou seja, o conteúdo temático (assunto), o plano composicional (estrutura formal) e o estilo (escolhas linguísticas e enunciativas características do gênero, tais como vocabulário, construção frasal e recursos

gramaticais, que se vinculam as suas condições sociais de produção e circulação). Estes elementos, embora observados distintamente, estão estritamente relacionados e determinados campos de atividade humana.

O conteúdo temático diz respeito ao assunto ou tema central do texto, que reflete os objetivos do gênero, o contexto de produção e as necessidades comunicativas. Mais do que isso, ele está relacionado a apreciação de valor atribuída pelo autor e é por ele que a ideologia circula. Para que esse tema circule, é preciso mobilizar uma forma composicional e o estilo do texto.

A forma composicional, por sua vez, refere-se à estrutura organizacional do gênero, ou seja, como o texto é construído para atingir seus objetivos. Ela abrange aspectos como a presença e sequenciação das partes ou elementos estruturais que compõem o todo do texto, à progressão temática, à coerência e coesão. Por fim, o estilo engloba os recursos linguísticos e expressivos usados no gênero, refletindo a escolha do autor quanto ao vocabulário, à sintaxe e aos elementos discursivos, que variam conforme o público-alvo e o objetivo comunicativo. Ele considera aspectos como o nível de formalidade, o tom do texto (objetivo ou subjetivo) e o uso de figuras de linguagem, que podem variar entre gêneros literários e acadêmicos. O teórico russo (2016) destaca ainda a importância do estilo para a composição do enunciado. Por meio dele é possível compreender a linguagem como social, histórica, cultural e as especificidades que se mostram nas relações dialógicas. Esses três aspectos se complementam na definição do gênero discursivo. Dessa forma, compreender a inter-relação entre conteúdo temático, forma composicional e estilo é essencial para que se reconheçam as características dos gêneros discursivos e se produza um texto adequado às finalidades comunicativas.

Para que o falante seja capaz de mobilizar e produzir com facilidade e de modo adequado os gêneros discursivos nas situações discursivas em que está inserido, é necessário que possua domínio sobre o que produz. A impotência ao lidar com diferentes gêneros está, normalmente, ligada a pouca vivência qualitativa deste produtor de enunciados em situações comunicativas que o façam exercer suas competências comunicativas. Para auxiliar na transformação desse cenário e ampliar estas competências, cabe à escola e, em específico, aos professores de língua, o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula.

Assim, os gêneros discursivos desempenham um papel essencial na construção de sentido e na compreensão do mundo, funcionando como ferramentas

culturais e cognitivas que permitem interpretar a realidade de forma contextualizada. Cada gênero articula elementos específicos de tempo e espaço, revelando relações sociais, históricas e ideológicas que ajudam a compreender ações, eventos e dinâmicas sociais.

No campo educacional, o estudo dos gêneros discursivos, como o LD, é fundamental para promover uma leitura crítica. Ele possibilita que alunos e professores identifiquem as escolhas ideológicas, os contextos de produção e os significados implícitos, ampliando sua capacidade de análise. Ignorar essas características pode levar a uma visão limitada ou ingênua do texto, desconsiderando sua função social e histórica.

Portanto, compreender os gêneros discursivos envolve reconhecer que eles são moldados por e, ao mesmo tempo, moldam os contextos nos quais circulam. Essa abordagem não apenas enriquece a leitura, mas também valoriza o papel dos sujeitos na interpretação e na produção de significados, conectando o texto às práticas sociais e culturais em que está inserido.

2.3 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO GÊNERO DO DISCURSO

É preciso destacar que, ao longo dos anos, o LD de Português foi estudado e debatido por diferentes pesquisadores (Bunzen, 2005), a fim de investigar a adequação da transposição didática, de caráter puramente avaliativo. Neste processo, o LD foi tratado por muito tempo como um suporte para diferentes textos, ou seja, como um espaço de materialidade física onde textos de diferentes gêneros eram apresentados, estudado sob dois principais enfoques

(i) o estudo da materialidade do texto impresso e sua relação com as diversas formas de ler, ou seja, pesquisas que procuram entender os *protocolos de leitura* inscritos nos textos durante os processos de produção do texto – *mise-en-texte* – e da edição – *mise-en-livre*; e (ii) o estudo da escolarização dos textos verbais e não-verbais que são “retirados” dos diferentes suportes e situações de leitura e “transportados” para o LDP (Bunzen; Rojo, 2008, p.84, destaque dos autores).

Bunzen e Rojo (2008) explicam que, nesta perspectiva, o LD é entendido como um suporte em que textos de variados gêneros estão dispostos, mas sem unidade, sem estilo ou autoria. Ou seja, sem formar um todo orgânico, apontado por Bakhtin como uma das características dos gêneros complexos, como o romance.

Bunzen (2007, p.10), entretanto, aponta para os riscos dessa abordagem, uma

vez que ao entender o LD como suporte no qual estariam organizados diferentes gêneros, “corremos o risco de não analisar o projeto didático autoral – elemento importante para os estudos sobre o ensino-aprendizagem de língua e para a própria operacionalização discursiva do conceito de gênero”.

Dessa forma, para os autores, em um olhar global lançado ao LD de Língua Portuguesa, é possível perceber a existência de uma unidade discursiva, com estilo e autoria, em que

Os autores de livros didáticos e outros agentes envolvidos em sua produção produzem também enunciados num gênero do discurso, que possui *temas* (os objetos de ensino), uma *expectativa interlocutiva específica* (professores e alunos das escolas públicas e privadas, o editor, os avaliadores do PNLD) e um *estilo didático* próprio (Bunzen; Rojo, 2008, p.86, destaque dos autores).

Desta forma, é possível perceber o LD como um gênero discursivo em que autores e editores planejam, a partir de uma avaliação apreciativa dos interlocutores e do ensino de LD, um gênero discursivo com o objetivo de “re(a)presentar para cada geração de professores e estudantes, o que oficialmente reconhecido ou autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem” (Bunzen; Rojo, 2008, p.87). Além disso, como todo gênero discursivo, o LDP é moldado por condições históricas e sociopolíticas, pela interação social e marcado por diferentes vozes.

No contexto educacional, o LD emerge como um gênero discursivo que desempenha um papel central na construção de conhecimento. A análise bakhtiniana permite a compreensão do LD não apenas como um veículo unidirecional de informação, mas como um espaço dialógico onde diferentes vozes interagem e se entrelaçam. A polifonia, assim, se manifesta no LDP nas diversas vozes do autor, de especialistas e até mesmo de diferentes correntes teóricas e a interação entre essas vozes contribui para a construção coletiva do conhecimento.

Bunzen e Rojo (2008) apontam ainda mais um indicativo do LDP como gênero discursivo. Segundo os autores, o fenômeno da intercalação de textos de diferentes gêneros é um aspecto de sua forma composicional. Isso porque, assim como o romance, o LD de Língua Portuguesa é construído por outros gêneros intercalados, o que revela

Os textos em gêneros diversos presentes no LDP como uma forma de *discurso reportado* típica do gênero, ou seja, como uma forma específica de apreensão didática do discurso de outrem, em que o autor constrói o seu texto através da intercalação de outros. Fato que nos faz compreender a própria

estrutura composicional desse gênero do discurso como multimodal, imbricada, múltipla, uma vez que ela é composta por uma rede em que os textos/enunciados concretos produzidos pelos autores dos livros didáticos dialogam com outros textos verbais em gêneros diversos e com textos não-verbais (imagens, ilustrações etc), com a finalidade principal de ensinar determinados conteúdos ou de exercitar determinadas capacidades (Bunzen; Rojo, 2008, p.89, destaque do autor).

Esse fenômeno da intercalação, já apontado por Bakhtin nos textos literários, aponta mais uma vez para a sua dinamicidade, que é própria das relações dialógicas em que os gêneros são inseridos.

Logo, compreender o LD como um gênero complexo significa entender que, como outros gêneros, ele é construído a partir de intercalações igualmente complexas que envolvem também aspectos gráfico-editoriais, ou seja, elementos verbo-visuais (Bunzen, 2007; Bunzen e Rojo, 2008). Trata-se, portanto, não de um suporte, mas de um todo em que um projeto é construído na articulação de discursos, em uma relação dialógica, com uma finalidade estabelecida. Nesse sentido, o LD surge de um “discurso didático-pedagógico” que “costura a intercalação de outros, trazendo mais claramente a voz e a postura autoral” (Bunzen, 2007, p.10).

Desta forma, em se considerando os três elementos indissociáveis e basilares da constituição dos gêneros discursivos, além do tema (os objetos de ensino) e da forma composicional (multimodal, imbricada, múltipla, na interação de gêneros, a divisão em unidades, capítulos e seções), é preciso ainda considerar o estilo. Este, considerando as instâncias de controle sobre as quais o LDP é submetido e a esfera normativa em que circula, segundo Bunzen e Rojo (2008), não apresenta grande flexibilidade.

Entretanto, o estilo pode ser percebido por meio de um projeto didático estabelecido pelos autores do LD, “por meio de discursos injuntivos, explicativos, expositivos” (Bunzen; Rojo, 2008, p.90), mais próximos à divulgação científica ou ao dinamismo do universo virtual. O estilo ainda se faz presente nas diferenças existentes nesse projeto didático desenvolvido para cada segmento de ensino, para a Educação Infantil, Ensino Fundamental séries Iniciais ou Finais e Ensino Médio ou, ainda, pré-vestibular.

Assim, é preciso considerar que esse gênero complexo, além de marcado por uma voz autoral, é atravessado por diferentes discursos, como as legislações vigentes e as concepções teóricas sobre o ensino e língua. A esses atravessamentos soma-se um elemento central para a constituição do gênero: o interlocutor, entendido não como

um destinatário único e imediato, mas como um conjunto heterogêneo de instâncias às quais o material se dirige.

Nesse sentido, o LD é produzido tendo em vista múltiplos interlocutores: as editoras, que condicionam escolhas editoriais e mercadológicas; os avaliadores vinculados ao PNLD, que regulam sua aprovação e circulação; os professores, responsáveis pela mediação pedagógica do material; as instituições escolares, com suas demandas específicas; e, por fim, os alunos, destinatários finais das propostas didáticas, mas não menos importantes nesse processo. Essa multiplicidade de interlocutores contribui para a constituição de um discurso didático marcado por negociações, adequações e compromissos, o que impacta diretamente as formas de apresentação dos conteúdos, a seleção dos gêneros textuais e as propostas de produção escrita.

Nesse contexto,

Quando os autores de livros didáticos de Língua Portuguesa, juntamente com outros agentes envolvidos no processo de edição, selecionam/negociam determinados objetos de ensino e elaboram unidades didáticas para ensinar tais objetos, eles estão, no nosso entender, produzindo um enunciado em um gênero do discurso, no sentido bakhtiniano do termo, cuja função social é re(a)presentar para cada geração de professores e estudantes o que é oficialmente reconhecido, autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem (Bunzen, 2005, p. 26-27).

O LD é um gênero discursivo que surge em determinada esfera da comunicação humana, a esfera escolar, atravessada por discursos prescritivos, como as legislações, teóricos, advindos da academia, e mercadológico, como as demandas editoriais, a fim de servir a um interlocutor imaginado, mas que completará esse diálogo de modo diverso, uma vez que está inserido em contextos diversos. Nesse diálogo, envolvem-se agentes múltiplos, como o autor, os editores, os revisores, os consultores, os professores e os alunos em sala de aula, que atuam para construir esse gênero, assim “o gênero é resultado de um trabalho coletivo histórico que está intrinsecamente relacionado com a interação do locutor com o interlocutor no interior de uma determinada cultura” (Bunzen, 2005, p.37).

O LD, portanto, é fruto do diálogo e constitui-se nele, nesse espaço de interação, que é “orientado para discursos anteriores tanto do próprio autor quanto de outros” (Volóchinov, 2016, p.219).

Sob essa ótica, o LD é concebido como

[...] um gênero do discurso, historicamente datado, que vem atender a interesses de uma esfera de produção e de circulação e que, desta situação sócio-histórica de produção, retira seus temas (os objetos de ensino carregados de valor ideológico), formas de composição para uma expectativa interlocutiva específica (professores e alunos das escolas públicas e privadas, o editor, os avaliadores do Ministério) e um estilo didático próprio. Para dar visibilidade a relação dialógica que se instaura entre a seleção dos objetos de ensino e sua organização, formando uma arquitetura móvel e multidimensional ou uma forma arquitetônica de realização (Bakhtin, 1924), discutimos um dos fenômenos que é a intercalação para se contrapor a perspectiva analítica, quase que hegemônica, de compreensão do LDP como um suporte (Buzen, 2007, p.14).

Nesse sentido, adotamos aqui a perspectiva do LD como um gênero discursivo complexo que, inserido em uma esfera da atividade humana, em específico, na esfera educacional, sistematiza conhecimentos a partir de uma ou variadas perspectivas do ensino de LP, construído por seu estilo, tema e construção composicional.

3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DOCUMENTOS, HISTÓRIA E PERSPECTIVAS

Nesta seção, apresentamos e discutimos a dimensão extraverbal, em que realizamos uma discussão das condições históricas e sociopolíticas que envolvem o surgimento do LD de Língua Portuguesa, bem como a dimensão verbo-visual, na qual discutimos o LD como um gênero discursivo. São abarcadas questões como a história da disciplina de Língua Portuguesa, até a atual configuração do componente curricular, documentos oficiais da educação, como os PCN e a BNCC, assim como a história do LD e o PNLD.

3.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS: O ENSINO DE LP AO LONGO DOS ANOS

Ao longo dos anos, o ensino de LP passou por transformações de perspectivas teóricas, acompanhando as diferentes concepções de linguagem e de metodologia, o que reconfigurou constantemente as práticas escolares. Essas transformações, responsáveis por construir a disciplina escolar de Português, de acordo com Bunzen (2011), ocorreram sob influência de políticas públicas e, em um cenário mais recente, também da academia.

A história do ensino de LP está intrinsecamente ligada às tradições eurocêntricas, aos materiais didáticos e aos documentos oficiais. Esses vínculos construíram diferentes representações do que são aulas de Português,

Algumas dessas representações são mais legitimadas do que outras, ultrapassando os muros das escolas para serem ressignificadas em programas televisivos, em revistas para crianças e jovens, nos concursos públicos, etc. (Bunzen, 2011, p. 887).

O ensino, em geral, no Brasil, tem suas origens na tradição oral e nas individualidades de cada coletivo dos povos originários e, somente com a chegada dos colonizadores europeus e do cristianismo, iniciou-se um processo de formalização da educação (Bunzen, 2011). Nos primeiros anos, a ação dos jesuítas objetivava ensinar o português oral aos povos indígenas, a fim de ampliar os fiéis da igreja e, de acordo com Bunzen (2011), de modo geral, esteve ligada ao ensino da gramática e da literatura das línguas clássicas, com destaque para o latim.

Durante o século XVII, segundo Soares (2002), a Língua Portuguesa fazia-se presente na educação, ainda não como uma disciplina, mas somente como um

instrumento para a alfabetização. Aqueles que frequentavam as escolas, ao estarem devidamente alfabetizados, passavam ao estudo do latim, da gramática e de autores latinos. É preciso considerar, também, que “os poucos que se escolarizavam durante todo esse período pertenciam a camadas privilegiadas” (Soares, 2002, p.158).

Foi, porém, segundo Silva e Cyranka (2014), apenas na década de 1750, por meio de reformas propostas por Marquês de Pombal, que o ensino da Língua Portuguesa começou seguir os caminhos da oficialização, em um processo de dominação e enfraquecimento dos diferentes povos que viviam no país, ao proibir o uso de outras línguas. A carta régia de 12 de setembro de 1757, como aponta Bunzen (2011), instituía como obrigatório o ensino da Língua Portuguesa aos indígenas e a proibição do uso de suas línguas maternas. Nesse momento, a língua era utilizada como um mecanismo para a construção da identidade nacional. Além disso, o estudo da língua tomava a forma das disciplinas de Retórica, Poética e Gramática, ainda sendo o latim uma língua de destaque nas aulas (Bunzen, 2011).

No século XIX, a língua portuguesa esteve presente como objeto de estudo em disciplinas como Gramática Geral, Gramática Filosófica e, com maior destaque, Gramática Nacional (Bunzen, 2011). Já em 1854, o Colégio Pedro II organizou disciplinas que focavam o bem falar e escrever dos estudantes e que, em 1862, de acordo com Bunzen (2011), foram fundidas para a construção da disciplina de Português. Somado a essa mudança, houve ainda três fatores importantes para a consolidação da disciplina: (i) a entrada da língua portuguesa em exames preparatórios, (ii) a criação do cargo de professor de Português e, por fim, (iii) a exigência do exame de língua portuguesa para a entrada em cursos de nível superior (Bunzen, 2011).

Bunzen (2011) destaca que, após os anos iniciais da disciplina de Português, foi com a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, no ano de 30 do século XX, que novas mudanças significativas começaram a ocorrer no cenário educacional. Uma dessas transformações, instituída pelo programa oficial de 1931, foi a fixação de conteúdo para cada disciplina (Bunzen, 2011).

Já na década de 40, intensificou-se um movimento nacionalista no ensino de língua, que dava espaço para a literatura nacional e detrimento do estrangeiro, a fim de formar uma consciência patriótica e humanística (Bunzen, 2011). A escolha de textos deveria ser feita com foco e temas específicos, previamente definidos, que refletiam os valores propagados pela sociedade da época. De modo que “a cada novo

programa e reforma de ensino, os autores e editores procuravam atender às alterações e sugestões de conteúdos e metodologias” (Bunzen, 2011. p.897), construindo um LD que funcionasse como um guia para o ensino.

Porém, apesar do novo papel assumido pelo material didático, Soares (2002) destaca o fato de que, do final do século XIX até o início do século XX, ele ainda tinha o formato das tradicionais coletâneas de texto. Nessa organização somente apresentavam-se trechos para a leitura, sem comentários ou exercícios, dessa forma a função de comentar, discutir, analisar e propor atividades era apenas do professor.

Já o ensino de escrita, segundo Marcuschi (2010), era pautado em composições livres a partir de gravuras ou trechos narrativos. As antologias oficiais eram tidas como modelo sobre o qual o docente pedia a imitação de trechos, ou sugeria a escrita de redações livres. Nessa perspectiva,

a partir de um parco conjunto de informações, o aluno era convidado a escrever um texto que atendessem às regularidades gramaticais, a ‘usar a imaginação’ e a desenvolver seu texto de ‘modo original’, sem que professor e aluno soubessem exatamente o que isso significava (Marcuschi, 2010, p. 68).

O trabalho com a produção escrita privilegiava a reprodução de modelos idealizados, a seleção vocabular adequada e a escrita sem erros ortográficos, a forma tinha destaque em detrimento da produção de sentidos. A disciplina de Português permaneceu atrelada aos modelos clássicos, à tradição da gramática, da retórica e da poética e, ainda nesse momento, os únicos a terem acesso à escola eram os pertencentes aos grupos social e economicamente privilegiados, pois a eles era considerada útil a escolarização (Soares, 2002).

O público atendido pelas escolas começou a transformar-se somente a partir dos anos 1950, devido à transformação “das condições sociais e culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola” (Soares, 2002). A democratização da educação possibilitou, de acordo com Soares (2002) e Silvia e Cyranka (2014), que também os filhos dos trabalhadores ocupassem as cadeiras da escola, o que levou às salas de aula, também, uma variedade linguística não estudada naquele espaço.

Com a abertura do universo estudantil ao público mais carente, as escolas tiveram um aumento repentino no número de alunos. Segundo Soares (2002) e Silvia e Cyranka (2014), a ampliação de vagas teve duas consequências principais: (i) a responsabilidade atribuída ao material didático de preparar exercícios e, de certo modo, também as aulas, visto que os docentes passaram a estar mais atarefados e

(ii) a seleção menos criteriosa de professores, muitas vezes sujeitos despreparados e que dominavam apenas a variedade linguística dos alunos. Essa nova realidade instaurou o início do processo de depreciação da figura docente, com rebaixamento salarial e precarização das condições de trabalho (Soares, 2002), que ainda se refletem na atualidade.

Na década seguinte, manteve-se o ensino normativista e a preocupação com o bem falar e escrever, com referência no ideal da homogeneidade e invariabilidade linguística (Silvia; Cyranka, 2014). Além disso, de acordo com Bunzen (2011), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 ampliou a autonomia dos Estados, o que possibilitou uma flexibilização da construção dos currículos, com a participação não somente dos Estados, mas também de professores e dos materiais didáticos. Nessa época, a disciplina de Português era obrigatória para todas as séries do ginásio e do colegial, com leitura de textos literários consagrados, mas sem preocupação com temáticas, e produção escrita voltada à expressão individual, com clareza na exposição do pensamento (Bunzen, 2011).

Bunzen (2011) ressalta o fato de que o ensino primário e secundário passou por reformas devido ao período da ditadura militar brasileira, que passou a focar em um ensino técnico com foco no mercado de trabalho, ao invés de um currículo humanista voltado ao Ensino Superior. As disciplinas obrigatórias são definidas em 1971, mas fica a cargo do corpo docente a definição dos programas, em um movimento de flexibilização ou desorganização, visto que o regime monitorava e vigiava os estabelecimentos de ensino (Bunzen, 2011). Segundo o autor, a disciplina de Português passa a chamar-se Comunicação & Expressão e Comunicação em Língua Portuguesa, com destaque para os meios de comunicação em massa.

O ensino mantinha uma visão prescritivista, fortemente influenciado para concepção de linguagem como instrumento de comunicação, pautando-se nas funções da linguagem de Jakobson (Silvia; Cyranka, 2014). Não há mais uma preocupação com a expressão estética, mas com destaque para a emissão e recepção de mensagens verbais e não verbais, com ênfase nos usos cotidianos da língua.

Já nas produções escritas, o foco eram as tipologias textuais, ligado à gramática normativa. Segundo Marcuschi (2010), as aulas de escrita,

Ao mesmo tempo em que era chamada a estimular o aluno a expressar suas ideias de modo criativo, em atividades denominadas de “redação”, “redação

livre” e “redação criativa”, era pressionada a cercear a liberdade do aprendiz na emissão de posições sobre o status quo (Marcuschi, 2010, p. 71).

De modo geral, as décadas de 1960 e 1970 foram fortemente marcadas pela abertura das escolas às massas e pelo crescente dos meios de comunicação, de modo que as aulas de Português preparavam os estudantes para a expressão com eficiência via mensagens padronizadas e genéricas (Silvia; Cyranka, 2014).

Bunzen (2011) aponta que o início da década de 1980 foi considerado um momento de crise na leitura e escrita, por meio de inúmeras críticas contra o ensino de português no país. A busca por uma mudança e pela democratização da educação impulsionaram as pesquisas sobre o ensino e a criação de possíveis currículos (Bunzen, 2011). Mais uma vez, o cenário educacional passou por transformações, ainda sobre influência de leis, materiais didáticos, mas agora também com a participação da academia.

Além disso, a mudança do foco no trabalho da palavra/frase para o texto, considerando-o unidade de ensino, ocorreu, de acordo com Silvia e Cyranka (2014), sob influência de correntes como o Funcionalismo, a Linguística Textual, a Análise de Discurso, a Pragmática e a Sociolinguística. Os novos documentos refletiam a concepção de linguagem como processo de interação e do “texto como ponto de partida para o trabalho na escola, especialmente nas práticas de leitura, produção de texto e análise linguística” (Bunzen, 2011, p.903). Além disso, como apontam Bunzen (2011) e Silvia e Cyranka (2014), destacam-se publicações que problematizam o ensino de escrita nas escolas e ressaltam a artificialidade na escrita para o professor, e as críticas às propostas dos materiais didáticos.

Os documentos oficiais produzidos e publicados tinham como objetivo promover mudanças no ensino e, segundo Pietri (2007), coube às Secretarias Estaduais de Educação a responsabilidade de elaborar propostas curriculares de ensino. Nessas propostas, segundo o autor, a linguagem era apresentada como “uma forma de ação, um lugar de interação humana” (Pietri, 2007, p.266), com influências da concepção sócio-interacionista da linguagem, da noção de texto como produto de trabalho, não mais como fruto de um dom, da variação linguística e da reorganização das práticas da sala de aula.

Nos anos 90, surgiram políticas públicas voltadas ao ensino que provocaram uma nova reconfiguração da educação. De acordo com Bunzen (2011), a reformulação PNLD e a publicação dos PCN tinham como foco dar continuidade à:

(i) avaliação e distribuição do livro didático, no âmbito de uma política pública e linguística de incentivo à leitura; (ii) normatização/legitimação do ensino que acompanha o surgimento de propostas curriculares oficiais que procuram explicitar diretrizes específicas para cada nível de ensino e disciplina escolar; (iii) estabelecimento sistemático de avaliações em rede da educação básica (Bunzen, 2011, p. 905).

Com a publicação dos documentos, os programas de ensino e os LD passam a ter objetivos claros a serem atingidos, definidos pelos PCN, bem como tinham as propostas pedagógicas avaliadas e legitimadas pelo PNLD (Bunzen, 2010). Assim, as práticas de uso e reflexão da língua(gem) tornam-se foco do currículo prescrito, considerando a linguagem como heterogênea, dinâmica e sociohistoricamente constituído, agora com os gêneros como unidade de ensino, não mais o texto.

No eixo da escrita, uma lenta mudança iniciou-se, quando a prática da escrita escolar deixa de ser redação e se torna Produção de Textos. O PCN afirmava que “o trabalho com Produção de Textos tem como finalidade formar produtores competentes e capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (Brasil, 1998, p. 47), de modo que era esperado que o aprendiz fosse capaz de refletir e selecionar o gênero considerando as necessidades discursivas, para escrever, revisar e reescrever suas produções.

O PCN ainda reforçava que “Produzir linguagem significa produzir discursos” (Brasil, 1998, p. 20). Ou seja, textos que circulam socialmente, com objetivos e intencionalidades. Nesse sentido, passou-se a se considerar que, para produzir um texto, é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (Gerald, 1991, p. 160).

Na segunda metade dos anos 90 sobre influências do estudo dos gêneros discursivos/textuais, a partir de nomes como Bakhtin (2016), Schneuwly & Dolz (2004), e Marcuschi (2008), as discussões sobre o ensino da escrita intensificaram-se. A corrente teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) teve fortes impactos no ensino de línguas, o que, inclusive, levou aos LD uma organização que se aproximava da proposta das Sequências Didáticas (SD).

A partir do final dos anos 1990 e início dos anos 2000, ampliam-se as discussões em torno dos multiletramentos, inicialmente sistematizadas pelo *New*

London Group (Cazden *et al.*, 1996), ao reconhecerem a diversidade cultural e a multiplicidade semiótica que caracterizam as práticas de linguagem contemporâneas. Essa perspectiva amplia a noção de letramento ao reconhecer a centralidade de textos multimodais, que articulam diferentes semioses, verbal, visual, sonora e gestual, e circulam em variados suportes e ambientes digitais (Santos; Ferreira, 2021). No ensino da escrita, a noção de multiletramentos amplia o foco do texto escrito linear, incorporando práticas de produção, leitura e circulação de textos que demandam do sujeito competências para agir criticamente em contextos comunicativos complexos, híbridos e tecnologicamente mediados.

Ainda nesse período, a noção de escrita como processo (Fiad, 2009), inserida em uma situação de comunicação real e que tem no professor a figura de mediação como sendo o par mais experiente, ganhou também destaque. Essa concepção processual pressupõe a mobilização de cinco etapas interdependentes e recursivas, tais como o planejamento, a execução do texto, a revisão, a reescrita e a avaliação, que não se organizam de forma linear, mas concomitante e dinâmica. Conforme destacam Menegassi, Mendes-Polato e Gasparotto (2019), o processo de produção textual é composto por etapas que se sucedem e, em muitos casos, ocorrem simultaneamente, exigindo do aluno a compreensão e o exercício consciente dessas fases, a partir de orientações e intervenções pedagógicas sistematizadas.

De acordo com Barbosa e Rojo (2019), a concepção enunciativo-discursiva da linguagem, que impacta em uma concepção de ensino-aprendizagem pautada em práticas de linguagem, tendo o gênero como unidade de trabalho, perdurou nos documentos curriculares, e se manteve na mais recente publicação da BNCC (Brasil, 2018). As autoras apontam, porém, que a Base provoca um deslocamento “de ênfase do polo de ensino (objetivos de ensino e conteúdos advindos dos construtos das disciplinas) para o polo da aprendizagem (objetivos de aprendizagem, expectativa de aprendizagem, direitos de aprendizagem, habilidades/competências)” (Barbosa; Rojo, 2019, p. 272), que devem ser refletidos considerando outros dois fatores, o projeto de ensino e a concepção de língua/linguagem.

Desse modo, apoiando-nos na história das disciplinas escolares, é possível visualizar o percurso responsável por formar o atual componente curricular de Língua Portuguesa. Nesse processo, ocorreu a burocratização do conhecimento, que transfigurou, e reconfigurou-se inúmeras vezes, em currículo, em disciplina, em conteúdos in/excluídos, ordenados e sequenciados, constituindo, assim, os saberes

escolares (Soares, 2002). Para compreender melhor esse processo de burocratização do componente curricular, passaremos, a seguir, para uma discussão sobre os principais documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa.

3.1.1 HISTORICIZAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL

A história das disciplinas escolares, em uma análise do percurso histórico da educação, mostra como, principalmente, por volta da década de 1980, diferentes documentos foram produzidos e publicados por instâncias oficiais a fim de promover mudanças e nortear a educação brasileira.

Segundo Pietri (2007, p. 264),

Esses documentos produzidos por instâncias governamentais responsáveis pela Educação se apresentam como propostas curriculares, parâmetros curriculares, ou diretrizes curriculares, e possuem, em geral, um caráter duplo: de documentos de normatização, uma vez que, elaborados por órgãos de governo, têm como objetivo regular as ações no âmbito do ensino; e de documentos de formação, pois se fundamentam em conhecimentos produzidos na academia. Os conhecimentos divulgados nesses documentos são apresentados ao público alvo — nesse caso, em primeiro lugar, o professor — como alternativas para promover mudanças em concepções teóricas e, em consequência, nas práticas de ensino.

O autor destaca o caráter híbrido desses documentos prescritivos, uma vez que possuem como público-alvo os docentes em atuação, de modo que ele guiará a prática e, para isso, também a formação inicial e continuada. Ademais, é preciso considerar outro impacto direto desses documentos, já apontado por Bunzen (2011): o fato de que eles provocam a ação do mercado editorial de materiais didáticos, uma vez que autores e editores também precisam estar em consonância com as alterações do cenário educacional.

A publicação dos documentos oficiais da educação passa a ocorrer, majoritariamente, a partir dos anos 1980 porque, em 1985, inicia-se o processo de reabertura política com o fim da ditadura militar. Nesse cenário, após a organização da Assembleia Nacional Constituinte, em 1985, e uma sequência de embates e discussões, a Constituição Federal foi promulgada em 5 de outubro de 1988⁹, dando respaldo a todas as políticas públicas educacionais seguintes.

A Constituição determina os princípios e deveres do Estado para com a educação. No documento fica estabelecido que a educação é um direito fundamental,

⁹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

de todos, e um dever do Estado e da família. Além disso, o documento também estabelece, no Artigo 210, que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988), o que, de acordo com Juzwiak e Silva Júnior (2022), é a base legal máxima para o desenvolvimento do que viria a ser a BNCC.

Segundo Juzwiak e Silva Júnior (2022), após a promulgação da Constituição, tornou-se necessário atualizar a LDB, visto que ela havia sido produzida durante o regime ditatorial. Assim, objetivou-se estabelecer um sistema de educação organizado a partir das mesmas diretrizes e bases comuns, normatizando e organizando o sistema educacional, em seus aspectos administrativos e nos processos de ensino em sala (Juzwiak; Silva Júnior, 2022).

A LDB, de acordo com os pesquisadores, passou por um processo complexo de elaboração, envolvendo diferentes setores da sociedade, como educadores, políticos, empresários e a sociedade civil. Esse processo teve grande impacto, já que “as classes dominantes e economicamente mais abastadas guiaram a sociedade brasileira para o modelo neoliberal - que a partir de 1996 passa mudar a forma como a educação é vista” (Juzwiak; Silva Júnior, 2022, p. 817). Entre idas e vindas a Câmara de Deputados e o Senado Federal, com a atuação do senador Darcy Ribeiro, a LDB foi aprovada em 17 de dezembro de 1996.

A LDB, no Artigo 26, complementa o que já havia sido estabelecido na Constituição, e define a necessidade de uma base nacional comum:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Além disso, a LDB determina a obrigatoriedade do estudo da Língua Portuguesa, da Matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, com ênfase no Brasil. Somente anos depois é que se tornou obrigatório o ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas, com a promulgação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Juzwiak e Silva Júnior (2022) afirmam que o governo brasileiro iniciou, no fim dos anos 1990 e início dos anos 2000, uma tentativa de implementação do que a LDB previa, sistematizando e organizando os currículos escolares, no que viria a ser os

Parâmetros Curriculares Nacionais. Dessa maneira, o Ministério da Educação (MEC) organizou em 1995 uma primeira versão do documento, que passou por análises de pesquisadores e das secretarias municipais e estaduais da educação. Em 1996 o documento passou por debates regionais de professores e, então, foi apresentado ao Conselho Nacional de Educação (CNE), com a aprovação no ano seguinte, em 1997 (Juzwiak; Silva Júnior, 2022). Ademais, entre 1997 e 1998, consolida-se a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, séries iniciais e finais, mas apenas em 2000, é lançado os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

De modo geral, esses documentos buscavam apresentar orientações, referências e objetivos para a elaboração das aulas. De acordo com o próprio documento, os PCN

[...] constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (Brasil, 1997, p. 13).

Segundo Geraldi (2015), porém, os PCN nasceram da necessidade de elaboração de provas capazes de medir a produtividade escolar, como ocorre em um sistema de visão neoliberalista, em que tudo é mensurado a partir do lucro que produz. Dessa forma, com a implementação dos documentos, surgiram também avaliações em larga escala, como uma ferramenta de controle pedagógico e de medição de sucesso e fracasso escolar:

Os resultados poderiam apontar aos empregadores onde se formavam os melhores (não por acaso essas avaliações começaram com os concluintes de cursos superiores). As avaliações nos níveis fundamental e médio apontariam não só as melhores escolas, mas os “desperdícios” do dinheiro público com uma educação de baixa qualidade. Posteriormente, mudado o governo, também serviram de indicativo de onde se deveria aplicar mais recursos para melhorar a qualidade da escola (Geraldi, 2015, p. 383).

A imposição das avaliações em larga escala, e uma implantação verticalizada, passa a ditar o que e como ensinar. Ensina-se a responder o que a prova irá exigir, o objetivo é atingir bons resultados e bater metas, pois elas trazem investimentos e, sem atingi-las, intensificam-se as cobranças sobre a gestão escolar, sobre os professores e sobre os alunos. Assim, essas avaliações, de acordo com Cunha e Müller (2018, p. 146), possuem “[...] por vezes, o mero intuito de alcançar melhores índices,

distanciando-se da formação dos sujeitos com consciência crítica. Partindo dessa lógica, as avaliações externas acabam tornando-se o currículo da escola”.

Além do impacto no surgimento de metas, índices e expectativas, Juzwiak e Silva Júnior (2022) apontam para o fato de que os PCN também apresentaram a proposta de trabalho a partir de temas transversais, que, devido a sua complexidade, deveriam ser tratados por todas as disciplinas escolares. A presença das temáticas, como ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual, devia-se a necessidade de “atender às demandas da sociedade, desenvolvendo temas e questões relacionadas às vidas dos estudantes” (Juzwiak; Silva Júnior, 2022, p. 821). O documento também apresenta o conceito de qualidade de educação, que é, de acordo com os autores, priorizado frente à diferença, de modo que “há a manutenção do pensamento hegemônico e de legitimação de poder com a centralização curricular” (Juzwiak; Silva Júnior, 2022, p. 821).

Após diferentes críticas aos PCN, em 2004, foi iniciado um processo de revisão e atualização, resultando nos PCN+ (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais). Em 2006 tornou-se obrigatório o Ensino Fundamental com duração de 9 anos, a partir da Lei 11.114/2006, e em 2007 foi regulamentado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). A educação ganhou maior atenção e surgiu uma nova necessidade de revisar e atualizar a legislação, o que acarretou a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), em que há um tópico destinado à discussão do que deveria compor a base nacional comum e a sua parte diversificada (Juzwiak; Silva Júnior, 2022).

Tempos depois, em 2014, a Lei nº 13.005, deu início à implementação do segundo Plano Nacional da Educação (PNE), com validade de 10 anos, funcionando como uma ferramenta governamental para “pesquisar, desenvolver, executar e resolver questões a curto, longo e médio prazo” (Juzwiak; Silva Júnior, 2022, p. 823). Entre as metas estabelecidas pelo PNE, está a universalização do Ensino Fundamental de 9 anos e, como estratégia para atingi-la, o documento define a necessidade de:

pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental (Brasil, 2014, p. 51).

Ademais, Juzwiak e Silva Júnior (2022) apontam que há, ainda, outras menções a uma base no texto do PNE e destacam o fato de que a terminologia Base Nacional Comum Curricular aparece apenas nesse documento, visto que na LDB utiliza-se base nacional comum, enquanto, na Constituição somente é feita a referência aos conteúdos mínimos.

A partir da historicização das políticas curriculares no Brasil, é possível perceber que desde a década de 1980 há referências à defesa de uma base comum a nível nacional. Ao longo dos anos foram feitas diferentes tentativas de produção de um documento, o que ocorreu em meio a diversos debates e críticas quanto aos interesses políticos e ideológicos que circundam a publicação da Base Nacional Comum Curricular, uma vez que as políticas públicas e, conseqüentemente, os documentos oficiais, envolvem diferentes concepções de educação.

Segundo Juzwiak e Silva Júnior (2022), a idealização dos currículos nacionais vincula-se ao pensamento neoconservador, no qual o Estado mantém uma posição firme em relação às políticas sobre gênero, valores, condutas e conhecimentos a serem transmitidos, e contraditoriamente, também ao pensamento neoliberal, que prevê um modelo de Estado fraco com o livre mercado responsável por ampliar as desigualdades, em um cenário que privilegia o setor privatizado em detrimento do público. Os autores apontam para o fato de que

A defesa em torno do currículo nacional está pautada na ideia de que esse documento possibilita a criação de coesão social e a possibilidade de avaliações a partir de critérios “objetivos”. Esse modelo, no entanto, pode criar condições que aumentem ainda mais as diferenças sociais, raciais e de gênero (Juzwiak; Silva Júnior, 2022, p. 812).

Nesse sentido, é preciso compreender as minúcias do documento que normatiza e determina os conhecimentos que são válidos ou não, a fim de compreender como ele impacta diretamente a educação brasileira. Desse modo, discorreremos a seguir sobre a BNCC, em específico quanto ao ensino de Língua Portuguesa, uma vez que o documento provocou novas transformações na atuação docente, na formação inicial e continuada, bem como nos materiais didáticos.

3.1.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A BNCC, foi publicada em 2017. Mas, como vimos, as discussões que a fomentaram são anteriores a esta data. Para melhor compreender o percurso de

elaboração do documento vigente, Silva e Alves Neto (2020) organizam três tempos de recontextualização pedagógica oficial. Esse processo foi fortemente marcado por rupturas leves e severas nos princípios de organização do documento.

O primeiro tempo é chamado pelos autores de (i) fase de consolidação da ideia de Educação Básica abrangente, da Educação Infantil ao Ensino Médio e dos direitos da aprendizagem, que compreende o período de 2012 a 2014 (Silva; Alves Neto, 2020). Essa fase teve início em 2011, com a formação de um Grupo de Trabalho dos Direitos à Aprendizagem (GT-TiDA), que foi responsável por formular uma proposta para a discussão da Base Nacional Comum.

O documento finalizado em 2014 pelo GT-TiDA partia do princípio de que, sendo a educação um direito de todos e um dever do Estado, os conhecimentos proporcionados pelo universo escolar seriam direitos à aprendizagem. Sendo assim, a organização dos componentes e áreas do conhecimento foram estabelecidas a partir de quatorze direitos à aprendizagem, sem definição de conteúdo ou organização por séries e etapas, de modo que a progressão seria definida por responsabilidades de cada estado, município e escola (Silva; Alves Neto, 2020).

Quadro 6 - Os quatorze direitos à aprendizagem e desenvolvimento

Direitos à aprendizagem	Descrição
1. Reconhecimento das práticas culturais	Ao reconhecimento da pluralidade das práticas culturais próprios dos grupos, de forma a proporcionar o diálogo entre estas e as práticas culturais próprias da escola, bem como com a diversidade de valores, crenças e atitudes compatíveis com princípios democráticos que favoreçam a ampliação de sua visão e leitura de mundo.
2. Valorização dos saberes	Ao reconhecimento e à valorização de seus conhecimentos, saberes e diferentes formas de representação e expressão, proporcionando um permanente diálogo entre estes e a experiências escolar, de forma a ampliá-los e ressignificá-los.
3. Linguagens	À compreensão, apropriação e ao uso de várias formas de linguagem, favorecedoras de diferentes práticas sociais, expressões estéticas, científicas, tecnológicas, culturais e políticas, pelo domínio de seus códigos e de sua significação social.
4. Preservação de patrimônios	Ao conhecimento, à apreciação, à valorização, à fruição e à preservação de patrimônios socioculturais e naturais, locais, nacionais e mundiais.
5. Formação e atuação política	À compreensão da complexidade das relações de poder e das instituições políticas da sociedade contemporânea, em suas dimensões simbólicas, materiais e em seus aspectos normativos, bem como a participação em processos de interlocução, discussão, debate, controvérsias e conflitos, para que os estudantes possam realizar sua formação e atuação política.
6. Relação trabalho, ciência, tecnologia e cultura	Ao acesso a formas de conhecimento, saberes e experiências que permitam a compreensão das relações entre trabalho, ciência, tecnologia, cultura, artes, sociedade e ambiente, num processo dialógico capaz de oferecer outras possibilidades de compreensão, de estratégias de solução de problemas e de intervenção na realidade.
7. Apropriação de	À apropriação de conceitos e procedimentos de diferentes tradições do

conceitos e procedimentos	conhecimento humano que permitem operar com os dados da realidade, de modo a produzir significados e relações que ampliem a compreensão de mundo e a possibilidade de intervenção em diferentes contextos.
8. Historicidade	À compreensão da historicidade como forma de desnaturalização das condições de produção, de validação dos conhecimentos -materializados em suas expressões culturais, estéticas, políticas, científicas, tecnológicas e religiosas - e de possibilidades de interpretação e produção de sentido.
9. Reflexão crítica	Ao exercício da reflexão crítica, entendida como o pensar sobre si em relação ao outro e acerca das identidades, crenças, atitudes e valores socialmente compartilhados, frente aos dilemas éticos da contemporaneidade.
10. Cuidado de si	Às experiências e conhecimentos que possibilitem o desenvolvimento de práticas reflexivas orientadas ao cuidado de si, como resultado do compromisso com o outro, com o ambiente e com os demais territórios que compartilham.
11. Apropriação de estratégias	A vivenciar diferentes estratégias de solução de problemas através da testagem de hipóteses, da validação de soluções, do trabalho de campo, num processo que envolve imaginação, investigação, criatividade, análise reflexiva, troca de ideias e argumentações, para compreenderem-se como sujeitos que atuam na produção e na transformação do conhecimento e da realidade.
12. Atuação consciente	Aos conhecimentos e experiências que lhes permitam compreender e atuar frente às grandes questões que afetam a vida e a dignidade humanas, pela compreensão das questões socioambientais -sejam locais, ou regionais ou planetárias -da interface entre natureza, sociedade e cultura e da produção e consumo, numa perspectiva crítica.
13. Desenvolvimento de interesses e motivações	Ao vivenciar, no espaço escolar, experiências intencionalmente organizadas para atender a interesses e necessidades específicas, ampliando o convívio com diferentes grupos da comunidade escolar.
14. Compreensão da centralidade do trabalho	A vivenciar experiências educativas que evidenciem a centralidade do trabalho humano na construção das relações sociais e na forma como os recursos e conhecimentos são apropriados e distribuídos.

Fonte: Silva e Alves Neto (2020, p. 268).

Bonini e Costa-Hübes (2019) pontuam que, sem criar roteiros e sequências rígidas, esse documento, no qual estabeleceram-se os quatorze direitos à aprendizagem, tinha o objetivo de intermediar os debates no espaço escolar e com a sociedade civil. Deste modo, seria elaborada uma matriz inicial para a Base, a ser encaminhada ao Conselho Nacional de Educação. Além disso, foi também entre 2012 e 2014 que ocorreu o Pacto pelo Ensino Médio, que resultou em um material de discussão sobre o que também poderia ser a BNCC. Porém, como apontam Silva e Alves Neto (2020), o documento não foi amplamente debatido.

O GT-TiDA foi dissolvido pelo MEC em 2015 e uma nova equipe começou a ser formada para assumir a elaboração da primeira versão da BNCC. Esse processo se deu em meio a uma mudança na gestão do Ministério da Educação e deu início ao segundo tempo de recontextualização pedagógica oficial. Para Silva e Alves Neto (2020), entre 2015 e 2016 foi estabelecida a (ii) fase da conciliação entre as perspectivas dos direitos da aprendizagem e das matrizes de conteúdos elaboradas

no sistema de avaliação em larga escala e posterior rompimento do debate nacional junto da reforma do Ensino Médio, entre 2016 e 2017. Esta fase foi marcada por críticas de leves a severas quanto aos princípios de organização da BNCC, pois o documento orientava e estabelecia objetivos para cada etapa, série e componente curricular, aproximando-se de matrizes de referência como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). E, por divergências teóricas, a versão do documento publicada em 2015 não apresentava o componente de História (Silva; Alves Neto, 2020).

Figura 1 - A Proposta de BNCC de 2015



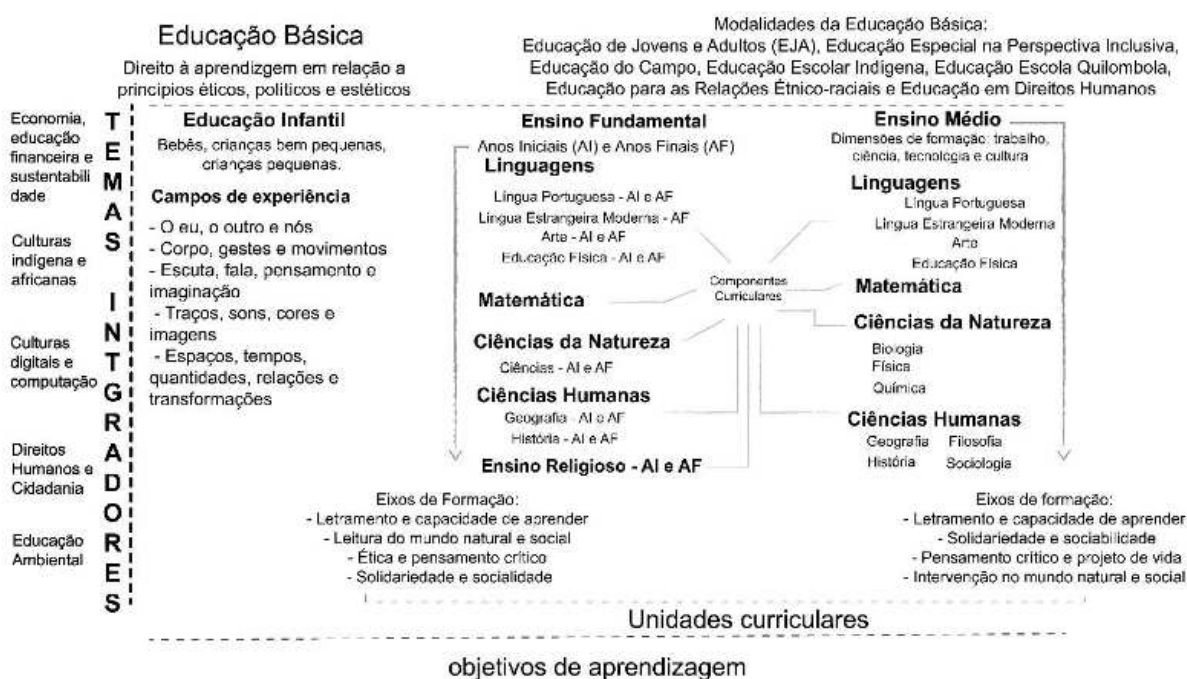
Fonte: Silva e Alves Neto (2020, p. 269).

De acordo com Silva e Alves Neto (2020), outro ponto de destaque quanto a este momento é o envolvimento da Fundação Lerman, do Movimento Todos pela Educação e do Movimento pela Base, que participaram ativamente dos debates e trabalhos na elaboração de uma nova versão, que tinham financiamento de setores da iniciativa privada (como o Banco Itaú, Instituto Ethos, Fundação Ayrton Senna, entre outros) e, com a justificativa da “responsabilidade social” do empresariado brasileiro com a educação, passaram a influenciar o currículo da educação pública. Assim, durante dois anos, as discussões contaram com a mobilização de escolas, professores, gestores, especialistas e empresários na realização de seminários

estaduais para elaborar a nova base.

A segunda versão do documento já apresentava indicações sobre uma mudança no Ensino Médio, prevendo maior flexibilidade desta etapa. A Base redefinia os temas integradores e organizava os componentes curriculares por unidades, sem sequência definida (Silva; Alves Neto, 2020), como mostra o esquema a seguir.

Figura 2 - A Proposta de BNCC de 2016



Fonte: Silva e Alves Neto (2020, p. 270).

A esse contexto, os autores apontam que se somou ao golpe de estado da presidenta Dilma Rousseff, ampliando as tensões na elaboração do documento. A Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, foi então publicada na gestão de Michel Temer, dando início a uma reforma no Ensino Médio e, conseqüentemente, adiou-se a publicação da Base para esta etapa. Diante das tensões e mudanças na gestão presidencial e do MEC, a Fundação Alberto Vansolini, de São Paulo, coordenou a reelaboração e conclusão do documento e, assim, a versão final da Educação Infantil e Ensino Fundamental foi entregue ao CNE. A Base foi homologada em 2017, dando início ao processo de formações e capacitações de professores pelo país.

Segundo Silva e Alves Neto (2020), entre 2017 e 2018 tem-se o terceiro momento desse processo, chamado de (iii) fase de finalização da BNCC,

especialmente a parte do Ensino Médio, em que é elaborada uma proposta diferente das versões anteriores, sob a perspectiva das competências e habilidades.

Na atual versão da BNCC, ao se definir, o documento apresenta uma síntese de marcos legais em seu processo de produção. Por sua vez, Silva e Alves Neto (2020) chamam atenção para o fato de que, mesmo que a versão final do documento apresente a história de elaboração da Base e liste os nomes de especialistas que participaram das versões anteriores, “não houve continuidade dos trabalhos e da participação desses agentes” (Silva; Alves Neto, 2020, p.273).

A última versão da Base se diz

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018, p. 7).

O documento ainda ressalta seu papel de referência para a elaboração dos currículos estaduais, federais e municipais, bem como das propostas pedagógicas de cada instituição, com o objetivo de desfragmentar políticas educacionais e proporcionar um alinhamento na qualidade educacional nas três esferas do governo (Brasil, 2018).

A BNCC indica competências e habilidades esperadas para os estudantes durante seu período na educação básica. De acordo com a Base, competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8), enquanto as habilidades “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2018, p. 29).

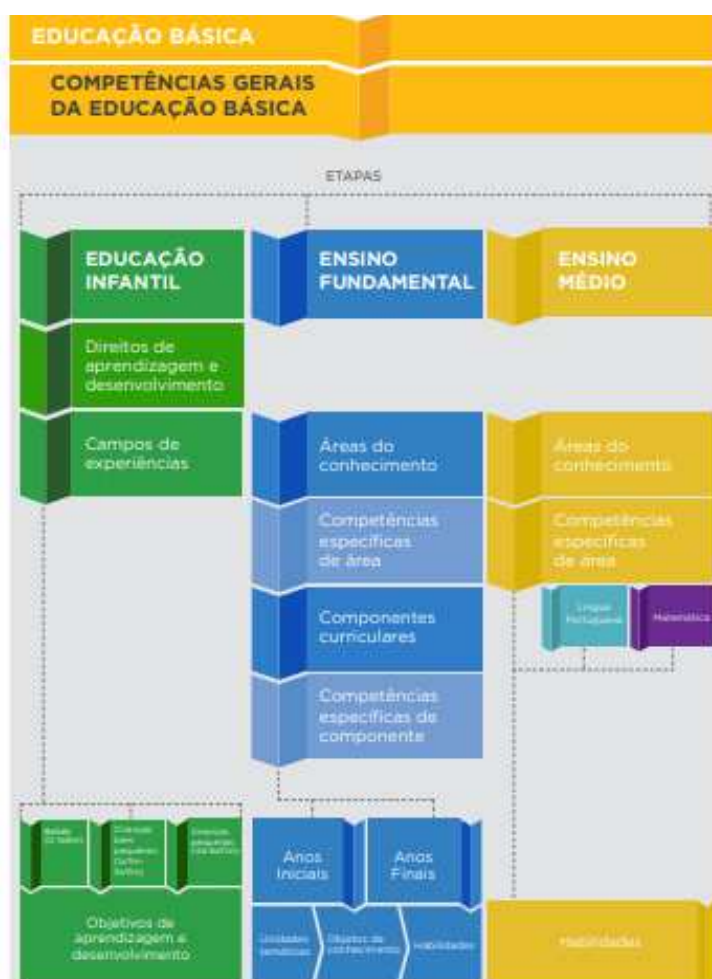
Já para Bonini e Costa-Hübes (2019), nesta versão os direitos à aprendizagem desaparecem de vez, dando lugar à noção de competência como capacidade do indivíduo inserir-se e adaptar-se às exigências feitas pelo mercado de trabalho, uma interferência nada sutil dos empresários que estão envolvidos com a Base. Evidencia-

se a ideia de que

A BNCC foi organizada para atender ao perfil profissional exigido pelo contexto de produção mercadológico que, devido à demanda das inovações tecnológicas e outras mudanças ocorridas no mundo do trabalho, justifica o mote de formar indivíduos competentes para exercer, com *autonomia*, as exigências empresariais (Bonini; Costa-Hübes, 2019, p. 31).

Quanto à organização geral do documento, a Base possui textos introdutórios gerais, por área do conhecimento e etapa de escolarização, uma apresentação das competências gerais previstas para todos os alunos, seguido da indicação das competências específicas de cada área e dos componentes curriculares. Por fim, a Base se encerra apresentando os direitos de aprendizagem relativo aos objetos de conhecimento da Educação Infantil ao Ensino Médio. A organização geral da BNCC pode ser observada no esquema ilustrado na figura abaixo:

Figura 3 - Organização geral da BNCC

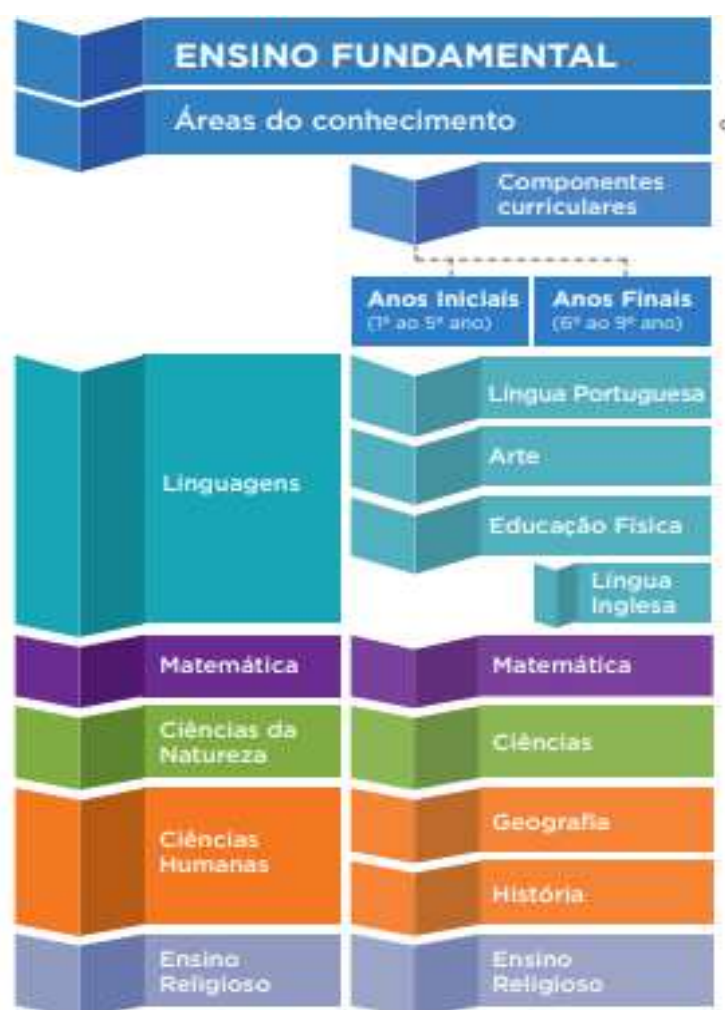


Fonte: Brasil (2018, p. 24).

Segundo o documento, as competências gerais são os pilares da educação básica, norteadores de toda a prática escolar, pois trata-se da “Mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). Em tese, as competências exigem que os discentes sejam capazes de utilizar os saberes adquiridos em seu dia a dia, considerando a ética, os direitos humanos, a justiça social e a sustentabilidade ambiental. Além disso, como também acontecia como os temas transversais, possuem caráter interdisciplinar, de modo que cabe a cada professor avaliar como contribuir para o seu desenvolvimento. Já as habilidades devem ser trabalhadas em toda a Educação Básica, para que, ao fim da vida escolar, o aluno as tenha desenvolvido em sua plenitude (Brasil, 2018).

A Base organiza o Ensino Fundamental em cinco áreas do conhecimento que se conectam para formação dos alunos. Assim, o documento possui textos de apresentação para cada área do conhecimento e, posteriormente, também para cada componente curricular, considerando cada segmento de ensino, ou agrupamentos de anos escolares. Deste modo, é possível visualizar na figura abaixo um esquema de organização da BNCC para a etapa do Ensino Fundamental:

Figura 4 - Etapa do Ensino Fundamental



Fonte: Brasil (2018, p. 27).

Dessa maneira, ainda de acordo com o documento,

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação (Brasil, 2018, p. 16).

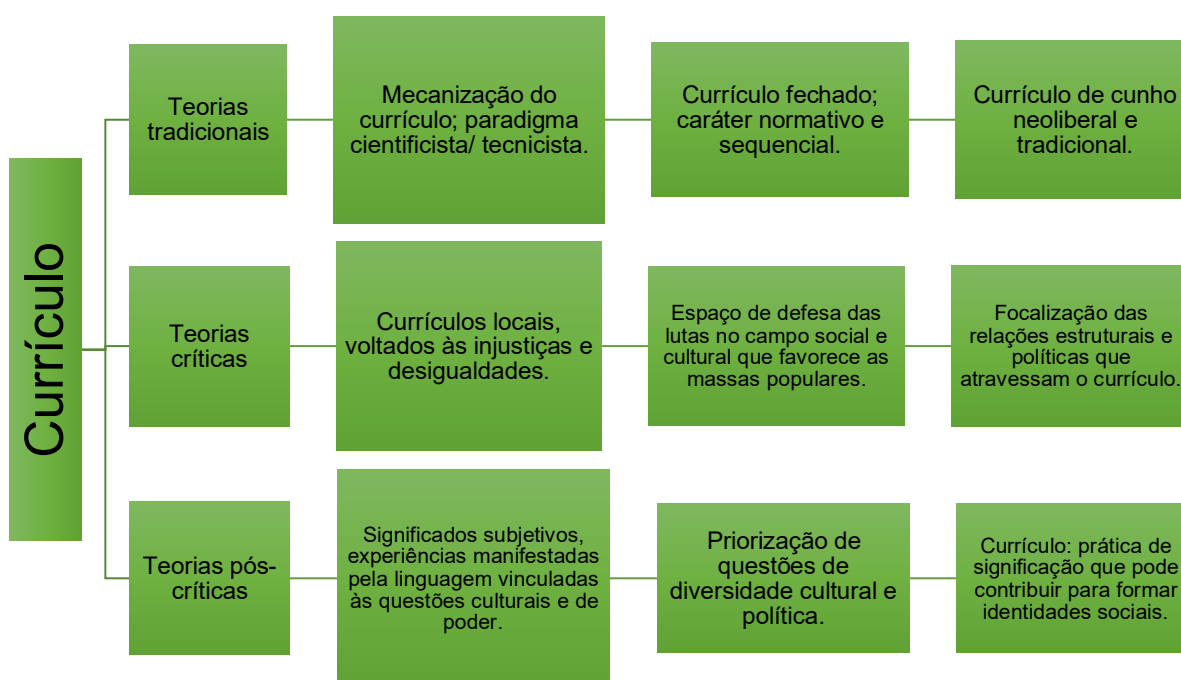
Em tese, a Base não seria um currículo, mas uma referência para o desenvolvimento de diferentes currículos, considerando as individualidades de cada contexto. Entretanto, Araújo *et al.* (2020) defendem o ponto de vista de que o documento é, sim, uma espécie de currículo, fruto de uma costura de teorias, uma vez que

Sugere uma regulação e o controle do sistema educacional sobre o trabalho dos professores e das escolas, como também corrobora para a uniformização de conteúdos mínimos centrados em competências gerais, objetos de

conhecimento e habilidades, permitindo, assim, fácil atrelamento desse documento às avaliações externas e um maior fechamento em relação à montagem dos currículos reais vivenciados nas experiências escolares (Araújo *et al.*, 2020, p.53).

De acordo com os autores, é possível chegar a esta conclusão ao perceber na Base indícios de três grandes teorias do currículo, resultando em um texto de natureza caleidoscópica. O documento é perpassado por teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, como é possível observar na imagem a seguir:

Figura 5 - Teorias do currículo na BNCC



Fonte: A autora, com base em Araújo *et al.* (2020).

Araújo *et al.* (2020) apresentam a Base como um currículo tradicional, uma vez que possui e assume um caráter normativo responsável por definir um conjunto de aprendizagens essenciais, de modo progressivo. O caráter normativo e sequencial do texto sugere um currículo fechado e de cunho neoliberal, uma vez que alimenta o sistema das avaliações em larga escala focadas em resultados e metas, estabelecidos a partir da listagem de habilidades e competências, além de ter um reflexo na produção de materiais didáticos e na formação de profissionais da educação.

Nesse processo, uma política pública que contribui de forma decisiva para que a BNCC se configure como currículo é o PNLD. Ao exigir que todas as habilidades previstas na Base sejam contempladas, identificadas e explicitamente sinalizadas em cada seção das obras didáticas aprovadas, o PNLD opera como um mecanismo de

operacionalização da BNCC, transformando o documento normativo em parâmetro efetivo de organização dos conteúdos, das práticas de linguagem e das propostas didáticas. Tal exigência reduz as margens de autonomia curricular das redes e das escolas, reforçando a centralidade da BNCC como matriz organizadora do ensino e aproximando-a, na prática, de um currículo prescritivo.

Ao mesmo tempo, Araújo *et al.* (2020) apontam para traços de um currículo crítico, quando a BNCC prevê um trabalho a partir do conhecimento e da informação já disponível aos educandos, que eles carregam antes mesmo da entrada nas escolas. Além disso, os pesquisadores percebem uma filiação do documento à concepção crítica de currículo quando o texto oficial assume uma naturalização das desigualdades educacionais no país. Por fim, as teorias pós-críticas são percebidas na Base por Araújo *et al.* (2020) quando o texto chama a atenção para a importância da aprendizagem sobre as diferenças e sobre a diversidade, considerando que o ensino atenda as singularidades.

A influência dessas três perspectivas de currículo permite visualizar a BNCC “(1) como uma colcha de retalhos, dado os vieses teóricos distintos “costurados” no documento; e (2) como um amálgama de concepções e conceitos, em função do processo de ressignificação desses saberes no âmbito deste currículo” (Araújo *et al.* 2020, p. 53). Essa mistura acarreta um documento que apresenta inovações ao mesmo tempo que mantém lacunas que ficam sem solução.

A reflexão sobre esse caráter do documento é importante, uma vez que os caminhos da sua implementação podem torná-la um currículo centralizado e centralizador, ou uma grade curricular parametrizadora e orientadora. De acordo com Silva e Alves Neto,

Se ela tornar-se uma *grade* fechada de componentes curriculares e de conteúdos predefinidos para todos os estados e municípios do Brasil, daí ela se constituirá em currículo *centralizado* e *centralizador*, como foi, por exemplo, no período da Ditadura Militar (1964-1985), pois todas as escolas ensinavam desde a mesma *grade curricular*. Se ela se tornar uma base comum de um conjunto de conhecimentos, habilidades, competências, componentes curriculares como ponto de partida para as escolas, municípios e estados elaborarem suas propostas de conteúdos, habilidades, competências, componentes curriculares, temas, problemas que articulem essa “base comum” com as regiões e suas especificidades, daí ela não será *grade curricular* ou *currículo* nesse sentido stricto, mas será mesmo parâmetro e orientação (2020, p. 265).

Essa distinção evidencia que o caráter da BNCC não está dado a priori, mas se constrói a partir dos modos como é apropriada e operacionalizada nos diferentes

contextos educacionais. Por isso, faz-se necessário um movimento constante e permanente de estudo das políticas públicas que permeiam a BNCC e seus reflexos na educação básica.

Para Silva e Alves Neto (2020), entre 2016 e 2018, ocorreram rupturas mais severas, pois é retomada a pedagogia das competências e habilidades, assim como é intensa a participação da iniciativa privada. Nesse contexto, os autores apontam para uma homogeneização e centralização dos currículos segundo os princípios do mercado, “cada vez mais controlados pelo campo da produção e pelo aperfeiçoamento da divisão do trabalho no campo de controle simbólico”, com conseqüente “diminuição da autonomia entre o campo da produção (ou do mercado) e do campo da educação” (Silva; Alves Neto, 2020, p. 274).

A partir deste olhar macro sobre a Base Nacional Comum Curricular, nos deteremos no tópico intitulado de “Língua Portuguesa”, em que o documento discorre especificamente sobre o componente curricular de nosso interesse.

3.1.3 LÍNGUA PORTUGUESA NA BNCC

Logo de início, o texto introdutório do componente curricular de Língua Portuguesa deixa marcado um diálogo com documentos prescritivos anteriores, que orientavam o ensino de língua pautado em práticas de linguagem e no texto entendido como unidade de ensino:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), [...] Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67).

Portanto, ao afirmar o diálogo com as produções e orientações anteriores, a Base assume uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem, que considera seu caráter de dialogicidade e interatividade, sendo a linguagem um espaço de interação. Rosa, Ramos e Corbari (2019, p. 201), entretanto, chamam atenção para um “esvaziamento de suporte teórico explícito”, uma vez que não são feitas menções

diretas aos pressupostos teóricos que sustentam o documento. Os autores apontam para o fato de que é possível pressupor as teorias basilares do documento, mas chamam atenção para apagamentos de noções importantes para a perspectiva discursiva que comprometem o trabalho com o ensino de LP.

Na BNCC, são também retomadas as noções de práticas de linguagem, do discurso e dos gêneros discursivos e das esferas de circulação dos discursos. Para que essa concepção se faça valer nas aulas de língua, o documento esclarece que

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67).

Quanto ao fato de o documento enfatizar a centralidade do texto como unidade de trabalho, Menegassi, Mendes-Polato e Gasparoto (2019) apontam uma incoerência. Tal incoerência se explica pelo fato de que, ao longo da BNCC, as habilidades e competências indicam como referência o gênero do discurso, e não o texto.

Mais adiante, a Base assume que os textos se materializam em gêneros discursivos, tipos relativamente estáveis de enunciados produzidos nos campos de utilização da língua (Bakhtin, 2016). Cada enunciado reflete condições específicas e finalidades dos campos da atividade humana “não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (Bakhtin, 2016, p. 12).

Novamente, sem uma referência direta a uma perspectiva teórica ou a autores específicos, a Base retoma as propostas de Bakhtin ao orientar um ensino de língua baseado nos gêneros e da própria língua, pensando-os intrinsecamente ligados às esferas da atividade humana:

[...] o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação /uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (Brasil, 2018, p. 67).

Assim, segundo Geraldi (2015), em um avanço quando comparado aos PCN, o documento estabelece as práticas de linguagem como objeto e forma pela qual a aprendizagem ocorrerá. A Base Nacional Comum Curricular orienta que o ensino de Língua Portuguesa se centraliza em eixos, chamados de práticas de linguagem de oralidade, de leitura/escuta, de produção (escrita e multissemiótica) e de análise linguística/semiótica.

Este trecho de introdução geral, segundo Menegassi, Mendes-Polato e Gasparoto (2019), indica uma ordem de trabalho a ser seguida ao lidar com os gêneros discursivos e, em específico, com a Produção de Textos escritos. Os autores apontam que, seguindo esse percurso, primeiro se trabalharia com as condições de produção e recepção, seguindo para o trabalho com o texto materializado, passando para os aspectos linguísticos-enunciativos-discursivos e, por fim, desenvolver-se-ia o trabalho com a norma padrão, para o ensino da língua escrita a partir da perspectiva definida. Essa sequência de trabalho diretamente vinculada ao eixo da produção, “se contrapõe às teorias enunciativo-discursivas apontadas como perspectivas elementares, por separá-las em sequências estanques de trabalho” (Menegassi; Mendes-Polato; Gasparoto, 2019, p. 218), sem considerar o movimento dialógico intrínseco ao processo de escrita.

Para os autores, a escrita processual organiza-se em quatro etapas. A primeira delas, o planejamento, configura-se como uma etapa fundamental do processo de escrita, uma vez que antecede e orienta a execução do texto, ao envolver a definição das condições de produção, da finalidade comunicativa, do interlocutor, do gênero discursivo e dos recursos linguístico-discursivos a serem mobilizados, bem como se geram e organizam ideias e informações. Trata-se de um momento de organização do projeto enunciativo do texto, no qual o produtor antecipa decisões discursivas e constrói um horizonte de sentidos a ser materializado na escrita, podendo ser retomado e reformulado ao longo de todo o processo (Menegassi; Mendes-Polato; Gasparotto, 2019).

A etapa da execução corresponde ao momento em que o discurso se materializa textualmente, a partir das condições de produção e dos objetivos comunicativos definidos, sendo atravessada por decisões discursivas, temáticas e linguístico-enunciativas. Já a revisão que, de acordo com Menegassi, Mendes-Polato e Gasparotto (2019), pode ocorrer posterior ou concomitantemente à execução, configura-se como um momento inicial de avaliação da produção, quando o sujeito-

produtor, ao assumir também o papel de leitor, analisa conteúdo, forma e materialidade linguística em função do gênero e da situação comunicativa. Essa revisão pode ser realizada tanto pelo próprio autor quanto por um outro externo, como o professor ou colega, reforçando o caráter dialógico e interativo do processo de escrita.

Menegassi, Mendes-Polato e Gasparotto (2019) apontam ainda que a reescrita, terceira etapa deste processo, é compreendida como etapa posterior à revisão, embora mantenha com ela uma relação recursiva e concomitante, caracterizando-se como um momento de reformulação efetiva do texto. Nessa fase, o produtor realiza operações linguístico-discursivas como acréscimo, supressão, substituição e deslocamento, visando à melhoria da textualidade e à adequação do texto às condições de produção e aos efeitos de sentido pretendidos. Por fim, a avaliação constitui a última etapa do processo, podendo ser realizada tanto pelo próprio produtor quanto por um outro externo, considerando o texto e o gênero discursivo à luz da finalidade comunicativa estabelecida, em um movimento que ultrapassa a mera correção formal e se ancora em critérios discursivos e enunciativos (Menegassi; Mendes-Polato; Gasparotto, 2019).

A Base ainda centraliza as práticas de linguagem em campos de atuação e, em cada um deles, propõe um conjunto de habilidades que devem ser desenvolvidas em cada ano escolar. Essas habilidades são consideradas na perspectiva de continuidade das aprendizagens ao longo dos anos escolares. Desse modo, o documento esclarece que “[...] ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem” (Brasil, 2018, p. 67).

As práticas de linguagem não ocorrem de modo isolado no mundo, mas sim no interior de esferas da comunicação social, onde atuam os sujeitos que leem, escutam, refletem e produzem textos pertencentes aos mais diferentes gêneros. Nessa perspectiva, a BNCC organiza o ensino de Língua Portuguesa a partir de cinco campos de atuação, a saber: 1. Campo da vida cotidiana, 2. Campo artístico-literário, 3. Campo das práticas de estudo e pesquisa, 4. Campo jornalístico-midiático e 5. Campo de atuação na vida pública.

A distribuição desses campos ao longo das etapas da Educação Básica não se dá de forma homogênea, sendo organizada da seguinte maneira:

- Anos Iniciais do Ensino Fundamental:
 - Campo da vida cotidiana;
 - Campo artístico-literário;
 - Campo das práticas de estudo e pesquisa;
 - Campo da vida pública, que abrange, nesse segmento, os campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública.
- Anos Finais do Ensino Fundamental:
 - Campo artístico-literário;
 - Campo das práticas de estudo e pesquisa;
 - Campo jornalístico-midiático;
 - Campo de atuação na vida pública.
- Ensino Médio:
 - Campo artístico-literário;
 - Campo das práticas de estudo e pesquisa;
 - Campo jornalístico-midiático;
 - Campo de atuação na vida pública.

A escolha por esses campos, de acordo com o documento, deu-se

[...] por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos (Brasil, 2018, p. 85).

Ou seja, são os campos de atuação que orientam, no documento, a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles, além de possuírem uma “função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares” (Brasil, 2018, p. 85). Isso ocorre de modo a contemplar uma progressão das práticas mais cotidianas, com maior contemplação de gêneros orais e menos institucionalizados para as práticas e gêneros mais institucionalizados, com predomínio da escrita e do oral público (Brasil, 2018).

Portanto, inserido nesse arcabouço teórico, seria responsabilidade do

componente curricular de Língua Portuguesa “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018, p. 67-18).

Apesar de o documento afirmar uma perspectiva que pressupõe uma concepção de linguagem dialógica-interacionista, Rossi e Souza (2019) apontam para lacunas e retrocessos. Em uma análise das competências gerais, do texto de apresentação das etapas de ensino, da área de linguagens e do componente de Língua Portuguesa, os autores perceberam indícios de uma vinculação do documento com uma perspectiva de língua como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação. No que tange às concepções de linguagem, o documento apresenta, mas conserva antigos desafios, “uma vez que apresenta lacunas no que concerne a maneira como compreende o trabalho com a língua(gem)” (Rossi; Souza, 2019, p. 92). Brocado, Ortega e Lima (2019, p.119) apontam, também, para certa “flutuação terminológica e algumas contradições, as quais se distanciam dos parâmetros da perspectiva bakhtiniana”. Isso ocorre porque o documento ainda destaca, no que se refere às séries finais do Ensino Fundamental, a materialidade linguística do texto, com poucas referências à circulação real dos textos, o que é essencial à perspectiva dialógica.

Os autores consideram que a BNCC, enquanto documento prescritivo da ação docente e apresentando as referidas contradições, pode “ampliar algumas dificuldades, especialmente no que se refere à concretização de um trabalho com a LP pautado no uso da língua viva, concretizada em enunciados reais” (Brocado; Ortega; Lima, 2019, p. 120). Tais dificuldades manifestam-se, entre outros aspectos, na redução do trabalho com os gêneros discursivos a seus elementos formais e estruturais, na fragilização da articulação entre texto, contexto e prática social e, conseqüentemente, na limitação de propostas de leitura e produção textual ancoradas em usos sociais efetivos da linguagem. Esse cenário decorre do fato de que orientações curriculares teoricamente pouco coerentes tendem a ser apropriadas de forma simplificada nos materiais didáticos e nas práticas escolares, reforçando abordagens que tratam o texto como objeto isolado, em detrimento de sua dimensão social, histórica e interacional.

A Base também ressalta a necessidade de se considerarem “novos gêneros e

textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos” (Brasil, 2018, p. 68) que surgem nos ambientes virtuais da Web, como postagens em redes sociais, vídeos de plataformas digitais, podcasts, blogs, infográficos interativos e comentários em fóruns *online*. Tal ênfase se justifica pelo fato de que a contemporaneidade envolve práticas de linguagem com novos modos de produção, configuração, disponibilização, replicação e interação. Mas, para além de estar imerso neste universo, é preciso conhecer e compreender “as dimensões ética, estética e política desse uso”, além de saber como “lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na Web” (Brasil, 2018, p. 68).

Por isso, além das já conhecidas responsabilidades do professor de Língua Portuguesa, ampliam-se as demandas para que o ensino também seja capaz de

Contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários (Brasil, 2018, p. 69).

Ao incorporar os novos gêneros midiáticos às práticas escolares e destacá-los, como demonstrado por Barbosa e Rojo (2019), a BNCC aponta para uma reconfiguração do papel do leitor e produtor de textos. Na perspectiva de reconfiguração apresentada pelo documento, de acordo com Araújo *et al.* (2020), o aluno passa a ser visto como um leitor e produtor de textos que amplia seu horizonte para todo o conjunto de marcas multissemióticas que envolvem o impresso, o digital e o oral. Esse cenário que mobiliza gêneros clássicos e novos “exige o conhecimento de mais de uma ‘gramática’ de cada uma dessas modalidades” (Araújo *et al.*, 2020, p. 59).

Essa necessidade de a escola incorporar a cultura digital, para Barbosa e Rojo (2019), se deve ao fato de a escola ter de lidar com diferentes temporalidades. A escola, segundo as autoras, deve ensinar o patrimônio humano, construído no passado, formar sujeitos autônomos, éticos e responsáveis, atendendo aos desafios do futuro, bem como deve dar espaço para a expressão, práticas e cultura socioculturais juvenis do presente (Araújo; Rojo, 2019).

Além de abordar a cultura digital, a Base afirma considerar também a diversidade cultural,

Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (Brasil, 2018, p. 70).

O documento ainda retoma o plurilinguismo do país, que envolve a presença de centenas de línguas indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além da variação do próprio português brasileiro, para reforçar a necessidade de valorização dessa diversidade.

Após realizar uma introdução geral, retomando aspectos já apresentados por documentos anteriores, e reforçar a necessidade de trabalho com o universo digital, o texto introdutório de Língua Portuguesa expõe o fato de que os direitos humanos também perpassam o trabalho desenvolvido em todos os campos de atuação, de diferentes formas. Por fim, o documento passa a abordar individualmente cada uma das práticas de linguagem.

O eixo da Produção de Texto, nosso foco de interesse nesta pesquisa, é apresentado pela Base como:

[...] as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heróinas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou vlog; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros (Brasil, 2018, p.76).

Neste ponto, Menegassi, Mendes-Polato e Gasparoto (2019, p. 229) chamam atenção para o fato de haver um avanço nos processos de Produção de Texto. Tal avanço se explica pelo fato de o documento afirma sua base na interação como “elemento primário para a constituição do indivíduo em sociedade, também na sociedade escolar, como usuário de linguagens, da língua materna em suas diversas manifestações, assim como um indivíduo que se torna autor de seus textos”.

Para que as práticas de linguagem sejam possíveis, a BNCC prevê seis dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão: 1. Consideração e

reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana, 2. dialogia e relação entre textos, 3. alimentação temática, 4. construção da textualidade, 5. aspectos notacionais e 6. gramaticais, estratégias de produção. Ela também indica a importância de que as habilidades de produção sejam sempre desenvolvidas de modo contextualizado, em situações efetivas de Produção de Textos, considerando os gêneros que circulam nos campos de atividade humana. Porém, para Menegassi, Mendes-Polato e Gasparoto (2019), falta ao documento maior clareza e organização quanto ao processo de produção, especificamente da escrita, já que é nele que o estudante desenvolve as habilidades requeridas pela Base. De acordo com os autores, o processo de produção envolve cinco etapas, já apresentadas nesta pesquisa: o planejamento, a execução/textualização, a revisão, a reescrita e a avaliação. Essas etapas são sucessivas, mas também concomitantes e recursivas, evocadas pelo sujeito à medida que o processo discursivo se desenvolve, em um contexto enunciativo, tendo um objetivo comunicativo em.

Há, ainda, na literatura da área, propostas como a de Passarelli (2012), que organizam o processo em quatro fases, culminando na etapa de editoração, enquanto Santos (2001) propõe um modelo mais detalhado, composto por oito etapas, que se iniciam na fase de compreensão e se estendem até a etapa da circulação.

Menegassi, Mendes-Polato e Gasparoto (2019), em análise quanto ao tratamento dado à produção escrita na Base, concluem que o documento considera a escrita processual, mas não se aprofunda em apresentar essas etapas, principalmente no que se refere as séries finais do Ensino Fundamental. Novamente, percebem-se avanços e lacunas no documento, de modo que, tange ao eixo da Produção de Textos, especificamente quanto modalidade a escrita, é possível afirmar que

- o processo de escrita é considerado;
- as etapas do processo de escrita são mais exploradas nos anos iniciais;
- o processo para desenvolver a produção textual apresenta-se como superficial e lacunar;
- as etapas do processo são consideradas como conhecidas pelo leitor, pelo professor e pelo aluno;
- as etapas do processo muitas vezes se fundem, como no caso da reescrita, em que aparece nas etapas do planejamento, da textualização, da revisão e da edição;
- as habilidades propostas voltam-se ao desenvolvimento do produto, do gênero discursivo, não ao desenvolvimento da escrita propriamente;
- o gênero discursivo, suas condições de produção e demais elementos são marcadamente apresentados como habilidades a serem desenvolvidas;

- a lacuna sobre o desenvolvimento de habilidades de escrita, seja em qualquer gênero, estabelece-se em todos os campos de atuação expostos (Menegassi; Mendes-Polato; Gasparoto, 2019, p. 240-241).

Em consonância com as afirmações dos autores, Campos (2021, p. 237) ressalta o fato de que a Base não apresenta discussões para os docentes que buscam no documento fundamentação para sua prática com o eixo da Produção de Texto. Fica, ao professor, apenas a indicação do que seu aluno deve ser capaz de realizar ao produzir um texto. Para a autora, “a Base aponta o destino, mas cabe às escolas e professores buscar e compreender como alcançá-lo”.

Voltando ao documento, o eixo da Produção de Textos, assim como os demais, se vale do princípio de progressão curricular, de modo que há um crescente quanto à exigência do domínio de habilidades mais complexas ao longo dos anos escolares. Entretanto, a sequencialidade dessas habilidades, segundo o texto oficial, pode ser definida pelo professor, de acordo com o interesse demonstrado pelos alunos, a fim de explorar as potencialidades da sala de aula, desde que seja garantida uma diversidade de gêneros aos educandos (Brasil, 2018).

Nos anos finais do Ensino Fundamental, segundo a Base, o estudante vivencia uma ampla mudança em sua rotina escolar, que passa a contar com um maior número de componentes curriculares, professores e, de modo geral, de situações comunicativas. Isso, conseqüentemente, amplia o desenvolvimento da autonomia do estudante e de seu protagonismo, não apenas na escola, mas também fora dela (Brasil, 2018).

Por este motivo, do 6º ao 9º ano,

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências (Brasil, 2018, p. 136).

Essa progressão decorre do fato de que, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a Base prevê o trabalho com gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãos, investigativas. Dessa maneira, nas Séries Finais, amplia e se intensifica o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública (Brasil, 2018).

Nos campos jornalístico-midiático a BNCC prevê a definição de habilidades que

privilegiam o foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão, para a produção de gêneros jornalísticos e publicitários. Ademais, consideram-se práticas que envolvam a produção, recepção e interação com gêneros que circulam em espaços digitais, como nas redes sociais, a compreensão e a mobilização das multimesagens e dos recursos persuasivos, e a capacidade de reconhecimento e ação diante de notícias falsas e do discurso de ódio (Brasil, 2018). Este campo, segundo Araújo *et al.* (2020), é o que possui o maior número de práticas de linguagem indicadas nas habilidades, com grande presença de gêneros midiáticos e digitais.

Já para o campo de atuação da vida pública, o documento prevê, para os estudantes do 6º ao 9º ano, o contato com gêneros legais e normativos, como regimentos, estatutos e códigos, como também gêneros reivindicatórios e propositivos, como cartas de reclamação, petição e abaixo-assinados. De acordo com a base, “trata-se de promover uma consciência dos direitos, uma valorização dos direitos humanos e a formação de uma ética da responsabilidade”, assim como explicitar e convocar vozes para debate, análise e confronto, “de forma a propiciar uma autonomia de pensamento, pautada pela ética, como convém a Estados democráticos” (Brasil, 2018, p. 137).

O campo das práticas de estudo e pesquisa propõe um trabalho com textos de gêneros didático-expositivos que “permitem o processamento e a organização de conhecimentos em práticas de estudo e de dados levantados em diferentes fontes de pesquisa” (Brasil, 2018, p. 138). O objetivo centraliza-se nos procedimentos de busca, tratamento e análise de dados e informações, para que o estudante seja capaz de registrar e socializar estudos e pesquisas em diferentes gêneros e mídias.

Por sua vez, o campo artístico-literário mobiliza as manifestações artísticas e literárias, para o reconhecimento, fruição e valorização das produções. Trata-se do campo responsável pela “continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita” (Brasil, 2018, p. 138). A Base aponta para o trabalho com gêneros narrativos e poéticos, a fim de que a literatura seja explorada em sua dimensão humanizadora e, para isso, aponta uma série de conhecimentos que devem ser explorados. Por fim, o documento ressalta a importância do campo artístico-literário para expor os sujeitos à diferentes culturas, crenças, conflitos e valores, de modo a contribuir para reconhecer e compreender a si, o outro e os modos

diversos de ser e estar no mundo (Brasil, 2018).

Sobre os campos de atuação, Barbosa e Rojo (2019) apontam para o fato de que, com maior ou menor intensidade, em todos eles

[...] são considerados diferentes letramentos – dominantes, vernaculares, valorizados, estigmatizados, novos e multiletramentos –, gêneros tradicionalmente valorizados pela escola e gêneros a partir dos quais práticas de linguagem contemporâneas têm lugar e, conseqüentemente, diferentes vozes são consideradas [...] (Barbosa; Rojo, 2019, p. 296).

Ainda nas orientações específicas para as séries finais do Ensino Fundamental, a BNCC reforça que outros gêneros que não estão listados no documento podem ser incorporados aos currículos, do mesmo modo como podem ser apresentados em anos diferentes do que o previsto. Por fim, o documento aponta para o caráter transversal e contínuo de questões como as semioses e a norma-padrão, que devem ser abordadas de modo reflexivo no contexto das práticas de linguagem ao longo de todo o Ensino Fundamental.

Segundo Geraldi (2015), a Base avança ao enfatizar a necessidade de focalizar as práticas de linguagem nos mais diferentes campos de atuação, porém apresenta um grande problema: o excesso de gêneros. O autor indica, por exemplo, que em uma análise vertical são mencionados cerca de 26 gêneros diferentes apenas para o 6º ano. Assim, Geraldi pontua que a grande quantidade de sugestões, para cada ano escolar não permite o aprofundamento e o desenvolvimento qualitativo, pois falta tempo em um calendário escolar com 200 dias letivos divididos, também, com eventos, demandas e imprevistos.

Nesse cenário, a articulação entre habilidades e gêneros pode levar a interpretações problemáticas no momento de construção dos currículos. Ao compreenderem que cada habilidade sugere determinados gêneros pelos quais seus objetivos podem ser alcançados, redes e escolas podem assumir que é necessário percorrer a totalidade dos gêneros mencionados pela Base, reforçando a ideia de exaustividade e ampliando ainda mais a sensação de sobrecarga. No entanto, o ideal seria que a seleção dos gêneros considerasse o contexto de uso, as demandas sociocomunicativas locais e os objetivos formativos de cada etapa, evitando uma aplicação mecânica ou quantitativa dessas orientações.

É justamente essa leitura mais flexível e contextualizada que se articula ao apontamento de Barbosa e Rojo (2019), ao evidenciarem que, diante do grande número de gêneros propostos, muitas vezes, é feita uma redução de gêneros e

habilidades para cada ano escolar que “reitera os gêneros e letramentos valorizados e, por força de lei, a criação de espaços apartados do restante do currículo (tais como oficinas de diferentes tipos) para a consideração dos gêneros relacionados às práticas contemporâneas de linguagem e aos letramentos vernaculares” (Barbosa; Rojo, 2019, p. 297). Além disso, as autoras também comentam o fato de que o tratamento contextualizado das práticas de linguagem tendem a ser ignorados na construção e implementação dos currículos.

Assim, ao pensar o eixo da Produção de Textos, há de se considerar que é preciso proporcionar diversidade nas práticas de linguagem, explorando gêneros diversos e diferentes campos. Mas, sem perder de vista que a escola não é o único espaço para que os sujeitos tenham acesso ao mundo da escrita, de forma que “não há razão alguma para ensinar na escola todos os gêneros de textos existentes!” (Geraldi, 2015, p. 390). É preciso primar pela qualidade, pelo desenvolvimento processual e reflexivo da escrita, de modo a construir, na escola, experiências significativas aos estudantes. Devido ao seu caráter normalizador, a base regulamenta o currículo dos estados e a construção dos materiais didáticos, sobretudo do LD adotado nas escolas públicas.

3.2 O LIVRO DIDÁTICO AO LONGO DOS ANOS

O LD é hoje um dos recursos mais utilizados pelas escolas brasileiras, sendo ainda, em alguns casos, o único à disposição dos professores. Chamado de primo-pobre da literatura e primo-rico das editoras por Lajolo e Zilberman (1999), o LD é essencial às escolas e ao contexto educacional e, hoje, garantido a todos os estudantes através de políticas públicas, como o PNLD. Além disso, o LD “[...] é poderosa fonte de conhecimento da história de uma nação, que, por intermédio de sua trajetória de publicações e leituras, dá a entender que rumos seus governantes escolheram para a educação, desenvolvimento e capacitação intelectual e profissional dos habitantes de um país” (Lajolo; Zilberman, 1999, p. 121).

As mudanças pelas quais o LD de Língua Portuguesa passou ao longo dos anos, incluindo aquelas feitas em seu formato, capa e diagramação, foram sempre atravessadas pelo contexto no qual estavam inseridos. Entretanto, ainda que tenha passado por inúmeras modificações, ele possui uma estrutura marcadamente fixa e padrão, o que o torna reconhecível e, segundo Patriota (2015), suas mudanças e

inovações fornecem indícios para a compreensão de fatos históricos e linguísticos. Por isso, é importante compreender como o LD chegou aos espaços que ocupa atualmente e as transformações pelas quais passou ao longo dos anos.

O início da história do LD no país está diretamente vinculado ao início do modelo de educação formal, implantado pelos colonizadores europeus, já abordado em tópicos anteriores. Com a oficialização do português como língua obrigatória e o estudo da retórica e da gramática nas escolas, começaram-se a utilizar cartilhas e manuais. Já no início do século XX os livros eram organizados como grandes coletâneas de textos, centrados na tradição retórica e poética, de modo a complementar o trabalho com as gramáticas, mas ainda sem exercícios. Também nesse momento começaram a surgir livros voltados especificamente ao ensino primário, com projetos mais lúdicos, envolvendo gravuras, cores e pequenas atividades para compreensão de textos e das primeiras letras (Patriota, 2015).

Em uma análise das políticas públicas acerca do LD, Mazzi e Amaral-Schio (2021) apontam que, ainda que em 1808 já houvesse escritores brasileiros de materiais didáticos, os livros eram impressos na França, o que ampliava os custos de produção. Os autores indicam que foi somente em 1929 que o Brasil começou a produzir seus próprios LD e, com isso, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL). O INL, porém, teve suas primeiras atribuições estabelecidas somente em 1937, junto a criação de três seções técnicas, a Seção da Enciclopédias e do Dicionário, a Seção das Publicações e a Seção das Bibliotecas. No ano seguinte, em 1938, foi assinado o Decreto-Lei nº 1006 que estabelecia condições de produção, importação e utilização de livros, entre as quais ficava definido a responsabilidade do Ministério da Educação de autorizar a utilização dos LD nas escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, e garantia a autonomia de escolas e professores na adoção dos livros entre aqueles autorizados.

Até este momento, de acordo com Mazzi e Amaral-Schio (2021), os LD não eram distribuídos de modo completamente gratuito. Com a dificuldade de o Estado financiar a distribuição dos materiais, foram criadas “caixas escolares”, na qual as famílias que não alegassem escassez financeira deveriam contribuir com uma quantia mensal para a construção de um fundo para os LD. Além disso, o Decreto-Lei nº 1006, no qual pela primeira vez apareceu o termo Livro Didático, criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que entre as suas atribuições deveria examinar, aprovar, estimular a produção, importação, tradução e divulgação dos materiais. Para o

processo de julgamento e avaliação dos livros, foram desenvolvidos critérios para a análise, sendo cinco deles de caráter didático e seis critérios voltados às questões políticas (Ota, 2009; Mazzi; Amaral-Schio, 2021).

Mazzi e Amaral-Schio (2021) afirmam que o mercado editorial dos LD passou por problemas na década de 1940, como a falta de mão de obra para a produção dos livros e altas taxas para a importação e distribuição dos materiais. Assim, em 1945 foi criada a Escola de Artes Gráficas do Senai, para formação profissional, e em 1946 foi fundada a Câmara Brasileira do Livro (CBL), além de estabelecerem-se a isenção de direitos de importação e de outras taxas relacionadas à produção de livros.

Na década de 1950, com a grande demanda das classes populares que chegaram às escolas, e a desvalorização da profissão professor pela falta de investimentos em salário e em condições de trabalho, já apontada por autores como Soares (2002) e Silvia e Cyranka (2014), o LD ganhou ainda mais espaço. De acordo com Ota (2009, p. 213), o LD chegou para “suprir as deficiências da formação ao trazerem roteiros preestabelecidos, conteúdos já selecionados e mesmo respostas prontas”. Nesse contexto, o ele ganhou cada vez mais espaço, tornando-se fonte de conhecimento, não somente para os alunos, mas também para os próprios professores.

Em 1960 foi iniciada a Campanha Nacional do Livro (CNL), por meio do Decreto nº 48.902, que focava a organização de congressos, festivais e exposições de livros, além da distribuição de prêmios às melhores publicações nacionais e a criação de bibliotecas. Entretanto, impactada pelo fim do governo Kubitschek e pela necessidade de financiamento elevado, a campanha foi encerrada. Em 1961, a LDB estabeleceu como obrigatório o ensino primário no país, o que, segundo os autores, ampliou o número de estudantes nas escolas e, conseqüentemente, fez crescer a demanda por LD (Mazzi; Amaral-Schio, 2021). Os autores apontam que, nesse contexto de ampliação do alunado, em 1966, o governo militar criou a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), por meio do decreto nº 59.355. A COLTED tornou-se responsável pelo estímulo e regulamentação da produção dos livros pelo setor privado e, em 1967, firmou um convênio com o governo estadunidense para o recebimento, em três anos, de 51 milhões de livros para a educação básica. Para a seleção e avaliação dos livros que entraram no país por meio do convênio foi criada a Comissão Nacional de Avaliação (CONAC), que sofreu duras críticas nos anos seguintes, a respeito do controle norte-americano nas escolas brasileiras, às traduções para o

português e sobre o controle de conteúdo, o que acarretou a sua extinção em 1971 (Carmagnani, 1999; Mazzi; Amaral-Schio, 2021).

Além disso, na década de 1970, com as transformações do cenário educacional no Brasil, como a abertura das escolas também aos filhos do proletariado, a crescente desvalorização da figura do professor e pelo início da integração entre os eixos de trabalho da gramática e do texto, o LD de Língua Portuguesa passou por mudanças significativas. Ota (2009) aponta que, nesse momento, o LD foi influenciado pela Linguística Estrutural e pela Teoria da Comunicação, o que refletiu um aumento da presença de textos jornalísticos e quadrinísticos. Segundo Patriota (2015), os livros já eram divididos por séries, indicadas por diferenças no projeto gráfico, mas ainda com divisão marcada entre os eixos de leitura e gramática. Os exercícios possuíam espaço para a resposta dos estudantes e foram incluídos jogos como cruzadinhas e caça-palavras.

Em 1971, o Instituto Nacional do Livro instituiu o Programa do Livro Didático (PLID), com três subdivisões: o Programa do Livro Didático - Ensino Fundamental (PLIDEF/INL), o Programa do Livro Didático - Ensino Médio (PLIDEM/INL) e o Programa do Livro Didático – Ensino Superior (PLIDES/INL). A primeira das subdivisões foi “o maior dos três subprogramas, editando e produzindo cerca de 600% de livros a mais que os outros somados. Em seis anos de funcionamento, o programa subsidiou a tiragem de quase 52 milhões de materiais didáticos” (Mazzi; Amaral-Schio, 2021, p. 97). Porém, ainda que grandioso, os números não cobriam a totalidade de alunos brasileiros.

Os autores apontam que, em 1976, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), criada a partir da Lei nº 5327, no interior do INL, assumiu a responsabilidade do PLIDEF. A FENAME tinha o objetivo de distribuir materiais escolares e didáticos a preço de custo e, no ano seguinte a sua criação, já “havia produzido cerca de onze milhões de exemplares de livros didáticos, passando a ocupar cada vez mais o lugar de editora do Estado” (Mazzi; Amaral-Schio, 2021, p. 98). Porém, em 1983 o órgão foi extinto e transformou-se na Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). O ano seguinte, de acordo os autores, foi marcado pelo fim da atuação do Ministério da Educação e da Saúde Pública como coeditor para passar apenas comprar as produções das editoras.

O início da década de 1980, de acordo com Carmagnani (1999), foi marcado por medidas governamentais que centralizaram a seleção e distribuição dos LD, o que

acarretou problemas como a distribuição inadequada de livros e autoritarismo no processo de escolha. Segundo a autora, os livros que chegaram às escolas foram criticados e considerados de má qualidade, com erros de conteúdo e inadequações, tornou-se alvo de críticas e denúncias quanto à veiculação de preconceitos e conteúdos ideológicos, que revelavam falta de rigor na produção e distribuição dos materiais. Quanto à concepção de linguagem veiculada pelos materiais, segundo Ota (2009), até a metade dos anos 80 predominou a noção de língua como comunicação.

Nesse contexto, outra grande mudança ocorreu em 19 de agosto de 1985, com o Decreto-Lei nº 91542 que o estabeleceu que o PLID fosse substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático. Com a nova política, “a seleção e a distribuição dos livros didáticos passaram a ocorrer de maneira muito mais ampla” (Mazzi; Amaral-Schio, 2021, p. 99), além de ser adotado o modelo de livros reutilizáveis. A partir da década de 1990, segundo Ota (2009) o LD de Língua Portuguesa começou a apresentar uma concepção de texto “de caráter pragmática, que leva em conta critérios de coerência, coesão, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade, etc.” (Ota, 2009, p. 218). Os materiais começaram a organizar-se sob influência dos estudos de Bakhtin e da sociolinguística, quanto às propostas centradas nos gêneros, nas situações comunicativas e no contexto de circulação dos textos.

De acordo com Patriota (2015), o LD de Língua Portuguesa, fruto das novas políticas públicas, ficou ainda mais colorido, repleto de figuras e ilustrações e, com o avanço dos recursos digitais, foram incorporadas indicações de sites e filmes nos livros. Quanto aos conteúdos, que antes eram apresentados com clara divisão dos eixos de gramática e leitura e produção, iniciou-se o movimento de integração dos tópicos em uma mesma unidade, somado a apresentação de um sumário no início do LD (Patriota, 2015).

No cenário das políticas públicas, devido aos problemas orçamentários, Mazzi e Amaral-Schio (2021) indicam que até 1992 somente os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental recebiam livros. No ano seguinte, com a Resolução nº 06, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) “obteve recursos para a aquisição dos livros didáticos destinados aos alunos das redes públicas de ensino, estabelecendo-se, assim, um fluxo regular de verbas para a aquisição e a distribuição do livro didático” (Mazzi; Amaral-Schio, 2021, p.99-100).

O ano de 1994 foi marcado, como apontam Mazzi e Amaral-Schio (2021), pela proposição de um documento com critérios para a avaliação dos livros, por parte do

PNLD, de modo a identificar os aspectos positivos e os problemas de cada material, como acontece ainda atualmente. Três anos mais tarde, em 1997, o FNDE tornou-se responsável pelo PNLD, que passou a lidar com os materiais de diferentes componentes curriculares e séries. A virada dos anos 2000 foi marcada pela distribuição dos LD no ano anterior a sua utilização pelos alunos. Além disso, os autores apontam que em 2003 o PNLD passou a atender o Ensino Médio, com a instituição do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), em 2007 o ensino de jovens e adultos, com o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) e somente em 2011 o programa foi expandido para a instituição do PNLD Campo. Além disso, com o avanço do universo digital cada vez mais intenso, em 2012 o PNLD incluiu em edital a possibilidade de disponibilização de materiais digitais complementares aos livros impressos, como jogos, simulados e infográficos interativos, para a utilização no ano letivo de 2014 pelas séries finais do Ensino Fundamental (Mazzi; Amaral-Schio, 2021).

Ao observar os LD de Língua Portuguesa dos últimos anos, Rangel (2020) aponta que, em um movimento que aos poucos se enfraquece, ainda privilegiam-se a norma padrão escrita, a forma e a gramática normativa. Quanto à leitura e à Produção de Textos, o pesquisador percebe que o gênero já se enquadra, em grande parte dos casos, como unidade de referência e, ainda que com pouco destaque, a oralidade figura como objeto de ensino. Em 2017, segundo Mazzi e Amaral-Schio (2021), as ações de aquisição e distribuição de livros literários e didáticos do PNLD e do Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE) tiveram suas ações unificadas. Assim surgiu o novo Programa Nacional do Livro e do Material Didático, identificado ainda pela velha sigla PNLD. Com a reestruturação do programa, a Educação Infantil e o novo Ensino Médio também passaram a ser atendidos, com mudanças no processo avaliativo das obras e o ciclo de funcionamento ampliado para quatro anos.

Nesse mesmo contexto de reestruturação, o PNLD passou por mudanças com a chegada da BNCC, que ocorreria no ano seguinte, 2018. Copatti, Andreis e Zuanazzi (2021) apontam que com a publicação do decreto 9.099 de 2017, e a implementação desse documento,

[...] tem-se a efetivação de uma proposta voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades consideradas necessárias à formação, o que faz com que os livros didáticos passassem a considerar desde o PNLD 2019, de Anos Iniciais, o desenvolvimento das habilidades e competências mencionadas naquele documento (Copatti; Andreis; Zuanazzi, 2021, p. 24).

Assim, toda a cadeia de produção dos LD passaria progressivamente por adequações para corresponder ao que a BNCC propunha. Após a exigência ser estabelecida para os anos iniciais do Ensino Fundamental estendeu-se progressivamente aos demais ciclos da educação básica nos editais seguintes.

Ademais, em análise retrospectiva da concepção, implementação e articulação com as políticas de currículo, *Hernandes e Borba (2024)* destacam que o PNLD se configura, com a homologação da BNCC, como ferramenta fundamental para a sua implementação no país, uma vez que os LD distribuídos pelo programa devem comprovadamente abarcar as competências e habilidades previstas, de modo a estarem alinhados ao documento. De acordo com as pesquisadoras,

[...] em outras palavras, após a elaboração da BNCC, os materiais didáticos passaram por processos de revisão e atualização para garantir que estejam em conformidade com as novas diretrizes. Isso envolveu a adequação dos conteúdos, metodologias de ensino e atividades propostas nos livros didáticos de acordo com o que é estabelecido na BNCC (*Hernandes; Borba, 2024, p. 84*).

Nesse cenário de fortalecimento do PNLD como instrumento de implementação da BNCC, os editais do programa passam a desempenhar papel central na normatização dos LD, funcionando como dispositivos de regulação curricular. A centralidade da Base nesses documentos evidencia-se não apenas como referência orientadora, mas como critério estruturante para a avaliação, aprovação e exclusão das obras submetidas ao programa. Tal movimento pode ser observado de modo particularmente explícito no Edital de convocação do PNLD 2020, que estabelece como critérios de avaliação dos materiais:

- a. Consistência e coerência entre os conteúdos e as atividades propostas e os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC;
- b. Contemplação de todos os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC. Serão excluídas as obras que não contribuirão adequadamente para o desenvolvimento de todas as competências gerais e competências específicas das áreas de conhecimento, constantes na BNCC (*Brasil, 2018b, p. 42*).

Como apontam *Oliveira e Caimi (2021)*, o edital reafirma a exigência de alinhamento entre os materiais didáticos e as competências e habilidades previstas na BNCC, conferindo à Base um estatuto normativo no processo de produção editorial, uma vez que

No Edital do PNLD 2020 (*BRASIL, 2018b*) consta cerca de 30 menções à Base Nacional Comum Curricular, evidenciando a expectativa de total alinhamento entre os documentos. Em inúmeros excertos do Edital fica

estabelecido que o livro didático será avaliado em consonância com as competências e habilidades definidas na BNCC, e que serão excluídas as obras didáticas que, dentre outros critérios, não apresentarem uma “abordagem capaz de contribuir para o alcance dos objetos de conhecimento e respectivas habilidades dispostos na BNCC” (BRASIL, 2018b, p. 39). É determinado, ainda, que “as obras devem zelar, particularmente, pela presença e pela forma de abordagem dos objetos de conhecimento alinhados às habilidades de cada componente curricular ali presentes” (BRASIL, 2018b, p. 42). Ressalva-se, textualmente, que as unidades temáticas da Base não devem necessariamente servir como critério para a elaboração da obra, entretanto, paradoxalmente, obriga-se a “contemplar todos os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC” (BRASIL, 2018b, p. 42). Na mesma direção, as orientações anunciadas no início de cada volume do Livro do Aluno e no Manual do Professor devem, dentre outros, “explicitar a correspondência do conteúdo com os objetos de conhecimento e habilidades da BNCC” (BRASIL, 2018b, p. 43) (Oliveira; Caimi, 2021, p. 10 - 11).

Esse conjunto de exigências evidencia uma tensão estrutural no processo de elaboração dos LD, marcada pelo embate entre a prescrição curricular e a possibilidade de inovação pedagógica. É nesse ponto que Oliveira e Caimi (2021) problematizam os efeitos da BNCC sobre os materiais didáticos, ao questionarem se o que se observa é uma vitória da tradição ou uma resistência à inovação. As autoras argumentam que, embora o discurso oficial da Base valorize competências, habilidades e práticas contemporâneas de ensino, a forte normatização imposta pelos editais tende a reforçar modelos consolidados, favorecendo abordagens mais tradicionais e padronizadas.

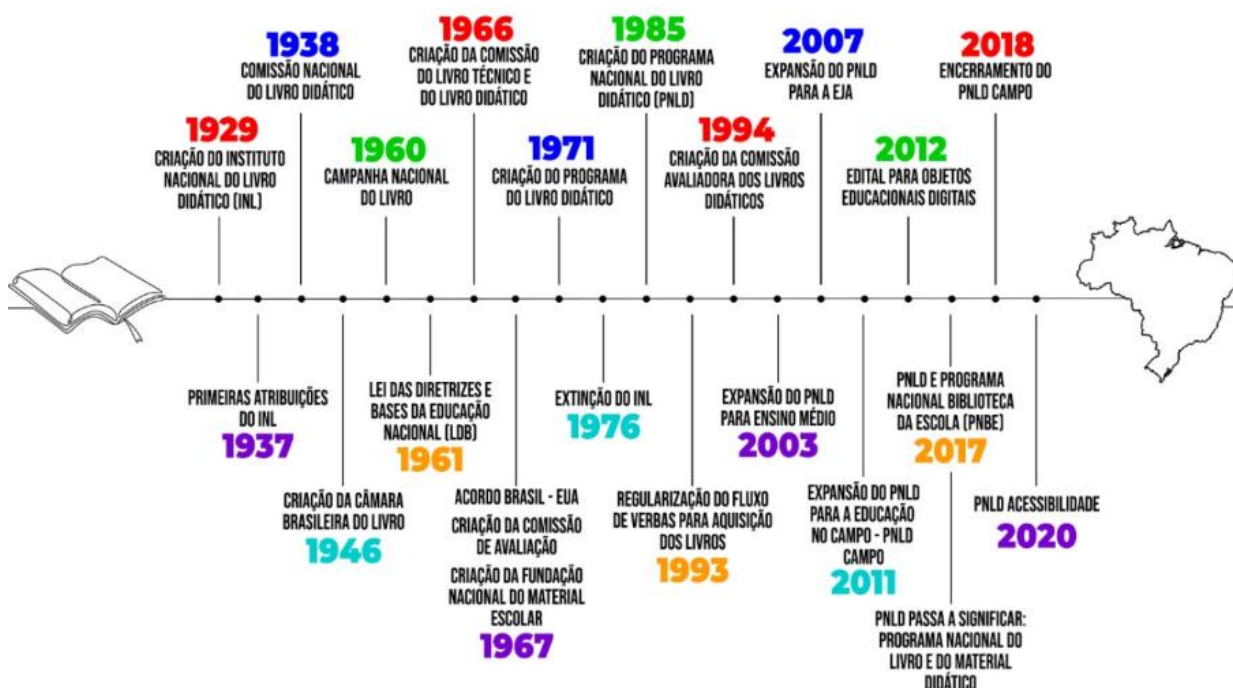
Nesse contexto, Nascimento (2023, p. 12) destaca que

é importante observar o quanto os documentos oficiais que regem o ensino – a BNCC nos dias de hoje – impactam diretamente o edital de convocação que, por sua vez, se transforma em uma espécie de guia para os autores, que precisam segui-lo à risca, sob pena de não terem suas obras aprovadas, pois é com base nele que a equipe de avaliação escolhida pela Comissão Técnica indicada pelo MEC emite seus pareceres. Logo, a elaboração dos livros por parte dos autores leva em conta os critérios do edital de convocação e, conseqüentemente, as orientações dos documentos que o balizam. Desse modo, os livros didáticos acabam refletindo e refratando as ideias presentes nos documentos oficiais.

Nesse sentido, os LD não apenas incorporam as diretrizes da Base, mas as reinterpretam e operacionalizam, muitas vezes de forma padronizada, o que contribui para a estabilização de determinadas concepções de ensino e para a limitação de propostas efetivamente inovadoras.

Em síntese, a longa trajetória de políticas públicas voltadas ao LD no Brasil pode ser observada na linha do tempo abaixo, elaborada por Mazzi e Amaral-Schio (2021).

Figura 6 - Cronologia de Políticas Públicas acerca do Livro Didático



Fonte: Mazzi e Amaral-Schio (2021, p. 89)

À luz desse percurso histórico, no contexto de políticas públicas desenvolvidas ao longo dos anos, com destaque especial para o PNLD, para Rangel (2020, p. 23), o LD pode ser concebido, atualmente, como um “*manual* que encarna um currículo, planeja o ensino e dirige o trabalho do professor em sala de aula, numa perspectiva ainda belettrista e num formato padronizado”. Essa compreensão decorre do fato de que, segundo o autor, o LD de Língua Portuguesa acaba por desempenhar a função de cristalizador e estruturador de currículos, homogeneizando práticas e rotinas de ensino, uma vez que firma um discurso de autoridade ao estabelecer conteúdos, seqüências de ensino e propostas de avaliação. Rangel (2020) destaca, também, o papel do PNLD no estabelecimento de um padrão para o LD de Língua Portuguesa, uma vez que para que sejam aprovados pelo programa, é preciso que as editoras se adequem aos critérios pré-estabelecidos.

Assim, ao mesmo tempo que o LD contribui para a moldagem da disciplina de Língua Portuguesa, ele é moldado por fatores diversos, como o PNLD, os documentos prescritivos da educação, a concepção de linguagem vigente, as discussões da academia etc. Para o autor, porém, o sucesso do LD depende de não somente do grau de especialização didática, mas também se deve:

- à formação intelectual e pedagógica, à criatividade didática e mesmo à presença de espírito de cada professor;

- ao perfil sociocultural e escolar dos aprendizes;
- às características da escola e de seu projeto pedagógico particular;
- às situações de ensino-aprendizagem em que se recorre ao material em questão (Rangel, 2006, p.103).

É preciso considerar o LD como uma ferramenta disponível para o ensino, mas sem eximir a figura do professor como o especialista capaz de avaliar e fazer escolhas para melhor conduzir as suas aulas e mediar o desenvolvimento dos estudantes. Assim, tendo apresentado um amplo histórico do LD no país, quanto às políticas públicas e às especificidades do material de Língua Portuguesa, passamos, a seguir, para as discussões específicas quanto ao eixo de Produção de Texto no LD.

3.2.1 A PRODUÇÃO DE TEXTO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O trabalho destinado à Produção de Textos no LD, assim como ocorreu com o ensino de Língua Portuguesa em geral, foi perpassado pelas transformações na concepção de língua e linguagem, e pelo avanço das discussões de pesquisadores e professores. De início, a escrita era baseada no reconhecimento e reprodução de modelos retirados dos clássicos literários, ainda com ampla preocupação com o domínio das normas gramaticais. Tempos depois, nas décadas de 1960 e 1970, o ensino de escrita voltou-se à capacitação do estudante para tornar-se um bom emissor e receptor de mensagens, com foco nas tipologias textuais.

O LD da década de 1980, segundo Silva e Silva (2019), trabalhavam a escrita no tradicional formato das redações escolares, que se restringiam a sugestões de temas, sem qualquer orientação de como fazer isso. Mais tarde, com a influência da teoria bakhtiniana, partindo da concepção de língua como interação, os gêneros passaram a ganhar espaço, considerando as situações comunicativas que surgem nas mais diversas esferas de interação social. Dessa maneira, o LD de 1990 ainda se mantinha no esquema das redações com sugestões de temas, mas começou, timidamente, a incorporar propostas pautadas nos gêneros discursivos (Silva; Silva, 2019).

Nos anos seguintes, diante das transformações da disciplina de Língua Portuguesa, o PNLD e o LD passaram a incorporar, com mais ênfase, a noção de que “produzir um texto implica escolher um determinado gênero discursivo e essa escolha se faz em função de para quem escreve, para quem escreve, em que esfera e sobre que suporte deverá circular o texto produzido” (Val, 2003, p. 129). As coleções

avaliadas pelo PNLD do início dos anos 2000, segundo Val (2003), apresentavam uma visão da escrita como trabalho preponderante nos materiais aprovados, considerando as dimensões formais e semânticas do texto. Havia, também, uma priorização dos aspectos relacionados à forma do texto, com pouco destaque para a reflexão sobre o suporte, o leitor esperado, o contexto e situação comunicativa, uma vez que ainda prevalecia uma tendência em se considerar a língua como forma, estrutura e produto (Val, 2003).

Ainda assim, Val (2003) destaca que o ensino de escrita passou por transformações e encaminhava-se para a construção um cenário positivo, também dentro do LD. Em períodos anteriores, a escrita ocupava um papel secundário nas aulas e nos materiais didáticos, frequentemente associada à ideia de dom ou à produção baseada na inspiração. Com o tempo, passou a constituir um eixo central das aulas de Língua Portuguesa, sendo compreendida como um objeto complexo que demanda ensino sistemático e atenção pedagógica específica.

Já a segunda metade da década de 2000, passou a contar, de acordo com Silva e Silva (2019), com LD com propostas de produção explicitadas, envolvendo um detalhamento das condições de produção, com indicação de gênero, situação comunicativa e de circulação do texto, destinatário, suporte, objetivo e orientações para o planejamento, avaliação, revisão e reescrita. As autoras pontuam que o mesmo perfil de trabalho com a Produção de Texto permanece no LD de 2015, com preocupação em trabalhar as características do gênero estudado, explicitando suas condições de produção, bem como as orientações para o processo de escrita. Porém, a produção dos estudantes, orientada pelo livro, permanecia com caráter escolar, uma vez que as propostas se voltavam à circulação em contexto escolar (Silva; Silva, 2019).

O mesmo artificialismo ao abordar os gêneros sem considerar situações comunicativas correspondentes a práticas sociais situadas é percebido por outros autores (Carvalharaes, 2018; Barros; Gonçalves; Mafra, 2018). De modo geral, apesar dos avanços, há ainda descompassos entre teoria e prática nas atividades de Produção de Texto, uma vez que, muitas vezes, as coleções adotam e assumem determinadas perspectivas teórico-metodológicas que não se cumprem nas propostas. Além disso, ainda se faz presente um reducionismo no tratamento dos gêneros discursivos que ficam focados em questões estruturais, e desconsideram os dois outros polos que sustentam a noção de gênero discursivo (Bakhtin, 2016).

Por sua vez, Casotti e Silva (2018) apontam, em uma análise de LD aprovado pelo PNLD 2017, três efeitos, entre aspectos positivos e negativos, no tratamento dado à Produção de Texto. Os autores percebem um afastamento da antiga abordagem sistematizadora e homogeneizante das propostas de produção, uma vez que elas se apresentam mais abertas à ação docente; anacronismo nas propostas relacionadas ao ambiente digital e; a persistência do artificialismo em propostas que não consideram situações comunicativas correspondentes a práticas sociais situadas.

Ainda quanto às transformações do LD, Barros, Gonçalves e Mafra (2018) ressaltam que, entre os avanços observados em alguns manuais, está a compreensão do texto como unidade de ensino e a concepção de escrita como processo. Prova desta última consideração é a inclusão, por parte dos materiais, das orientações das etapas de revisão e reescrita, ainda que, como observado por diferentes pesquisas (Gonçalves; Napolitano, 2013; Barros; Gonçalves; Mafra, 2018), estas sejam feitas de modo incompleto ou insuficiente. Neste contexto, em um olhar geral para o trabalho com a escrita no LD ao longo dos anos, é possível perceber que, entre os percalços e progressos, eles indicam um caminho em direção ao ensino de escrita mais contextualizada e dialógica, com participação crítica e ativa dos alunos na sociedade, a partir dos gêneros discursivos (Silva; Silva, 2019).

Assim, o LD de Português apresenta, atualmente, uma proposta de trabalho com a escrita enquanto processo, e não mais como um dom, que deve ser desenvolvida na escola por meio do trabalho com os gêneros que circulam nas mais diferentes situações comunicativas das variadas esferas de comunicação. Algumas questões ainda carecem de um cuidado maior, como a proposição de objetivos para a escrita e interlocutores que ultrapassem os muros da escola.

3.3 OS DISCURSOS NO LD E NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Observar os discursos presentes no contexto do LD representa uma ferramenta para compreender as interações entre as ideologias subjacentes ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Fundamentados na teoria bakhtiniana, os contextos aqui propostos buscam desvendar os pressupostos históricos, culturais e epistemológicos que moldam as abordagens pedagógicas presentes nos materiais didáticos, revelando as transições e permanências entre diferentes paradigmas educacionais.

Essa proposta pretende explorar como essas unidades de análise permitem

visualizar o entrelaçamento de discursos pedagógicos e valores sociopolíticos que configuram o cenário educacional. Ao traçar um panorama que vai desde a linguagem como ferramenta de colonização até o letramento como prática social, passando pelas influências da linguística estruturalista e do neoliberalismo, a seção propõe à reflexão sobre a materialidade desses discursos.

O quadro “Discursos no ensino de Língua Portuguesa” foi elaborado, a partir das discussões anteriores, para fornecer uma visão histórica e analítica sobre a evolução da concepção de língua e ensino de LP ao longo do tempo. A partir de diferentes períodos históricos, é possível observar as transformações nas metodologias de ensino, na utilização da língua e na adaptação dos LD às novas demandas educacionais e sociais.

Quadro 7 – Discursos no ensino de Língua Portuguesa

Época	Contexto Histórico	Concepção de Língua	Ensino de LP
Século XVII	Linguagem como ferramenta de colonização	A língua como identidade nacional.	Ensino focado na ampliação de fiéis para a igreja e como instrumento de dominação. Foco na alfabetização. Ensino de latim, gramática e retórica.
Século XIX	Gramática tradicional e normativismo linguístico	A língua é vista como um reflexo da realidade, com ênfase na objetividade, precisão e impessoalidade.	Ensino centrado na gramática normativa, com foco na formalidade da língua, visando à correção linguística. Foco no bem falar e no bem escrever.
Século XX (1900 a 1940)	Linguística estruturalista	A língua é considerada um sistema estruturado, com regras gramaticais fixas e analíticas, focando na sincronia e na função da linguagem.	Ensino voltado para a análise formal da língua, com ênfase em suas estruturas internas e regras. Movimento nacionalista no ensino de língua, com destaque para a literatura nacional. Formação de uma consciência patriótica e humanística.
Meados do Século XX (1950 a 1970)	Linguagem como instrumento de comunicação	A língua é vista como um instrumento de comunicação	Ensino baseado na comunicação e no uso da língua como ferramenta para o mercado de trabalho. Ensino com ênfase no uso cotidiano. Foco nas tipologias textuais.
Final do Século XX (1980 a 1990)	Linguagem dialógica-interacionista	A língua é entendida como um fenômeno social, moldado pelas interações culturais, sociais e históricas.	Ensino que valoriza as múltiplas variações linguísticas e a prática reflexiva sobre a língua no contexto social.

			Texto como unidade de ensino.
Século XXI (A partir de 1990)	Multiletramentos	A língua é vista como um recurso de interação que envolve não só o verbal, mas também o não-verbal, em diferentes modalidades de comunicação (imagem, som, gestos).	Ensino pautado em práticas de linguagem e nos gêneros discursivos. Foco na produção e interpretação de textos multimodais, em contextos diversos e significativos.

Fonte: A autora

O Quadro 7 evidencia a historicidade das práticas de ensino de Língua Portuguesa no Brasil, evidenciando que cada momento histórico apresenta uma concepção de língua diferente, objetivos educacionais e práticas pedagógicas em consonância com os contextos socioculturais de cada época. Assim, é possível observar como as práticas pedagógicas de ensino da língua materializam valores, demandas e ideologias de cada período.

No Século XVII, no discurso da *linguagem como ferramenta de colonização* reflete a relação intrínseca entre o espaço colonial e o tempo marcado pela expansão religiosa. A língua, concebida como identidade nacional e instrumento de dominação, era ensinada com ênfase na alfabetização básica, e para determinados grupos, no ensino de latim e gramática, visando à manutenção do poder colonial e religioso. Aqui, o contexto delimita um ensino voltado à obediência e à formação de fiéis, em um tempo de imposição cultural.

Já no Século XIX, no discurso da *gramática tradicional e normativismo linguístico*, percebe-se uma mudança no papel da língua, que passa a ser vista como reflexo da realidade. O tempo é marcado pela ascensão do positivismo, enquanto o espaço é configurado por uma sociedade que valoriza a norma padrão como marcador de distinção social. O ensino de Língua Portuguesa, então, centra-se na formalidade e na correção linguística, priorizando a norma gramatical e a retórica normativa.

No início do Século XX (1900 a 1940), no discurso da *linguística estruturalista* organiza a língua como um sistema estável e estruturado, com regras claras e analíticas. Esse contexto, inserido no espaço de uma nação em busca de coesão cultural e no tempo do nacionalismo literário, promoveu um ensino baseado em gramática e literatura nacional, enfatizando uma visão estrutural e analítica da língua como meio de formação patriótica e humanista.

Entre 1950 e 1970, no discurso da *linguagem como instrumento da comunicação* emerge em um espaço marcado pela ditadura militar, assim como de

crescente industrialização e urbanização, e em um tempo marcado pela adaptação às demandas práticas do mercado de trabalho. A língua passa a ser vista como ferramenta funcional, e o ensino ganha um viés pragmático, centrado na comunicação cotidiana e na tipologia textual. Esse movimento não decorre exclusivamente das exigências do mercado de trabalho, mas dialoga com um contexto socioeconômico que privilegia a funcionalidade e a adequação do uso linguístico em diferentes esferas sociais.

No final do Século XX (1980 a 1990), no discurso *da linguagem dialógica-interacionista* propõe um rompimento com visões formalistas, ao compreender a língua como fenômeno social, moldado pelas interações culturais e históricas. Este contexto é caracterizado pela valorização da diversidade e da reflexão crítica, com o texto assumindo centralidade no ensino e os gêneros discursivos se consolidando como ferramentas pedagógicas fundamentais. Com o avanço para o Século XXI e a chegada do discurso dos *multiletramentos*¹⁰, redefine-se a língua como recurso interacional multimodal¹¹, abrangendo aspectos verbais e não verbais em práticas sociais diversas. Essa noção, em um espaço digital e em um tempo globalizado, articula novas formas de ensino que enfatizam a produção e interpretação de textos em múltiplos formatos, alinhando-se às demandas da contemporaneidade.

Esses discursos, ao longo do tempo, revelam não apenas a transformação da concepção de língua e de ensino, mas também os modos como os sujeitos são situados em cada contexto histórico, evidenciando a interconexão entre linguagem, espaço e tempo nas práticas educacionais. Marcados pelas vozes das diferentes concepções de língua e linguagem que perduraram ao longo dos anos, eles oferecem uma visão macro das mudanças e permanências no ensino da Língua Portuguesa.

Tendo apresentado as bases teóricas que sustentam esta tese, passaremos, agora, a apresentação da caracterização da pesquisa, assim como do percurso metodológico adotado nesta tese.

¹⁰ Para falar de multiletramentos, temos como base as discussões propostas pelo New London Group (Cazden *et al.*, 2021) e Rojo (2012).

¹¹ A ideia subjacente a esta pesquisa de doutorado está vinculada no que apregoam Copi e Kalantziz (2000) e Rojo (2012).

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O ponto de vista dialógico não cria um objeto ideal, de sujeito ausente, a ser tratado a distância; orienta, antes, o estudioso a participar do jogo, a considerar o enunciado, o texto, como vozes a compreender, com as quais dialogar. O texto não se dirige, ele também, a um outro ausente, retificado. O esforço do diálogo do estudioso com o texto é, então, de se aproximar, compreender forças vivas de que surge e em que atua, de vivenciá-las, para, depois – de volta ao seu cronótopo, ao presente e às fronteiras da reflexão teórica, sem confundir seus posicionamentos e a especificidade de sua atividade –, examinar o texto de fora, com a visão de um todo.

O diálogo instrui a perspectiva de análise, ao mesmo tempo que nomeia seu próprio “objeto” e, a despeito de outras reverberações semânticas – de que se tenta proteger a metalinguagem, que também experimenta na vida, a contornar o dualismo entre a teoria e a vida. O emprego dos termos “teoria” e “conceito”, no contexto bakhtiniano, solicita esse esforço.

(Marchezan, 2023, p.129)

Nesta seção, apresentamos a caracterização da pesquisa, bem como os pressupostos metodológicos adotados para nossa investigação.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa, de gênero teórico e de natureza básica, caracteriza-se como uma investigação de abordagem qualitativa, sustentada por uma epistemologia interpretativista e fundamentada em uma análise documental.

A pesquisa de gênero teórico, segundo Paiva (2019), se propõe a discutir e estudar teorias e conceitos, da mesma forma faremos a respeito das concepções teóricas que permeiam o LD e a BNCC. Enquanto natureza da pesquisa, ela é básica, pois objetiva ampliar o conhecimento científico sobre determinado tema, sem necessariamente resolver uma problemática prática em específico (Paiva, 2019). Por ser um trabalho voltado ao LD, trata-se de uma pesquisa com fontes de informação secundária, que é aquela que “utiliza dados de pesquisas já divulgadas” (Paiva, 2019, p. 12), como artigos, documentos oficiais e o próprio material didático.

Quanto à finalidade da pesquisa, ela é de viés descritivo. Isso porque descrevemos como o corpus, referente ao tratamento da Produção de Texto escritos para o ensino de Língua Portuguesa, é apresentado em dois momentos distintos: antes e após a publicação da BNCC (Brasil, 2018). Assim, cumprindo com o que Paiva (2019) chama de descrição de um fenômeno a partir de informações acumuladas de um tema.

No que se refere à natureza da pesquisa, este estudo inscreve-se no campo da

pesquisa qualitativa, uma vez que se volta à compreensão e à interpretação de fenômenos linguístico-discursivos situados histórica e socialmente, sem a pretensão de generalizações estatísticas ou mensurações numéricas. Conforme Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa ocupa-se de interpretar os significados que os sujeitos produzem em contextos específicos, considerando a complexidade, a historicidade e a pluralidade dos fenômenos sociais. Nesse sentido, a investigação qualitativa mostra-se coerente com a perspectiva epistemológica interpretativista assumida neste trabalho, bem como com a compreensão bakhtiniana de linguagem como prática social, dialógica e ideologicamente marcada.

A pesquisa está ancorada na epistemologia interpretativista, a qual compreende que a realidade social é construída pelos sujeitos e só pode ser entendida a partir dos significados que eles atribuem às suas ações, discursos e práticas. Diferentemente de perspectivas positivistas, que buscam explicar fenômenos por meio de leis gerais e mensurações objetivas, o interpretativismo assume que o conhecimento é situado, histórico e plural, exigindo do pesquisador uma atitude hermenêutica diante dos dados. Como afirma Schwandt (2006), compreender, no campo das ciências humanas, implica interpretar os sentidos produzidos pelos atores sociais em contextos concretos; trata-se de reconhecer que os fenômenos investigados não existem à margem das relações sociais, mas são constituídos discursivamente. Assim, essa postura epistemológica fundamenta a presente investigação ao permitir que documentos, como os LD e a BNCC, sejam analisados como enunciados ideológicos, marcados por disputas de sentido, valores e posicionamentos. A abordagem interpretativista, portanto, orienta a leitura qualitativa e contextualizada dos materiais, entendendo-os não como objetos neutros, mas como produções discursivas que revelam modos específicos de conceber linguagem, ensino e sociedade.

Quanto à tipologia, trata-se de uma pesquisa documental, uma vez que o corpus é constituído por documentos produzidos institucionalmente, a saber: LD de Língua Portuguesa e a BNCC. De acordo com Gil (2008), a pesquisa documental caracteriza-se pela análise de materiais que ainda não receberam tratamento analítico específico ou que podem ser reelaborados segundo novos objetivos de investigação. Cellard (2008) acrescenta que os documentos devem ser compreendidos como produções históricas e sociais, atravessadas por valores, interesses e condições de produção, o que exige do pesquisador uma leitura crítica e contextualizada. Portanto,

os LD e a BNCC são tomados não como registros neutros, mas como enunciados discursivos que materializam concepções de linguagem, ensino e formação escolar, o que justifica sua análise à luz da ADD.

Portanto, em relação à abordagem deste trabalho, ele se classifica como qualitativo, com epistemologia interpretativista, que utiliza como tipologia a pesquisa documental e como método analítico a Análise Dialógica do Discurso (ADD), que nasce das discussões do Círculo (Bakhtin, 2016). É de natureza qualitativa, pois descrevemos e interpretamos os dados observados, inseridos em um contexto, sem uma preocupação central com a representatividade numérica, mas para a compreensão de uma atividade situada. De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 17), a pesquisa qualitativa “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”.

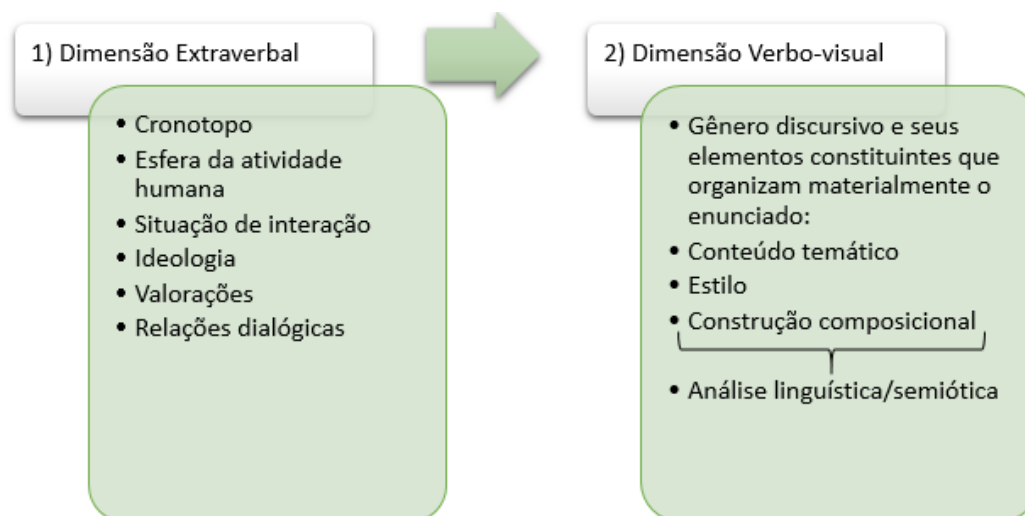
Neste cenário, mobilizando nosso arcabouço teórico, efetuaremos uma ADD, que tem como norte o dialogismo da linguagem. Ainda que, segundo Brait (2023), Bakhtin não tenha proposto formalmente uma teoria ou análise do discurso que apresentasse uma metodologia a ser seguida, os estudos propostos pelo círculo motivaram o surgimento de uma perspectiva de estudos. Entretanto, em *Marxismo e filosofia da linguagem* (Volóchinov, 2016), mesmo que não exista uma intencionalidade de propor um guia com diversas regras, Volóchinov apresenta uma ordem metodologicamente fundamentada para o estudo da língua, que prevê:

- 1) formas e os tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros discursivos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (Volóchinov, 2016, p. 220).

Assim, uma análise dialógica deve partir da compreensão do contexto concreto de produção dos enunciados, com uma apresentação da esfera, dos sujeitos participantes, sua posição social e suas intenções de comunicação. Na sequência, deve voltar o olhar para o gênero discursivo e, em um terceiro momento, aos aspectos de natureza linguística.

Este percurso teórico-metodológico dos estudos da ADD foi esquematizado por Franco, Acosta Pereira e Costa-Hübes (2019), como se observa a seguir.

Figura 7 - Percurso teórico-metodológico dos estudos da ADD



Fonte: Franco, Acosta Pereira e Costa-Hübes (2019, p. 288)

Brait (2023), porém, ressalta que esta perspectiva não parte de modelos fechados a serem aplicados em diferentes corpora, já que essa postura refletiria uma incoerência quanto às suas bases teóricas. Assim,

[...] é possível explicitar seu embasamento constitutivo, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas (Brait, 2023, p. 10).

Portanto, ADD sugere uma ordem metodológica, mas não prevê a adoção de categorias prontas “aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos, com a finalidade de compreender formas de produção de sentido num dado discurso, numa dada obra, num dado texto” (Brait, 2006, p. 60). A ADD centraliza-se no princípio de “não aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido” (Brait, 2023, p. 24), a partir de uma postura dialógica assumida entre pesquisador e corpus.

Nesse contexto, com o intuito de promover uma análise dialógica do discurso compatível aos objetivos e às questões dessa pesquisa, apresentamos, a seguir, o percurso metodológico que adotamos neste trabalho.

4.2 PERCURSO METODOLÓGICO

Com essa ancoragem, demos início às nossas atividades analíticas que na ADD, como sugerem Destri e Marchezan (2021), perpassam pela descrição, análise

e interpretação. Segundo as autoras,

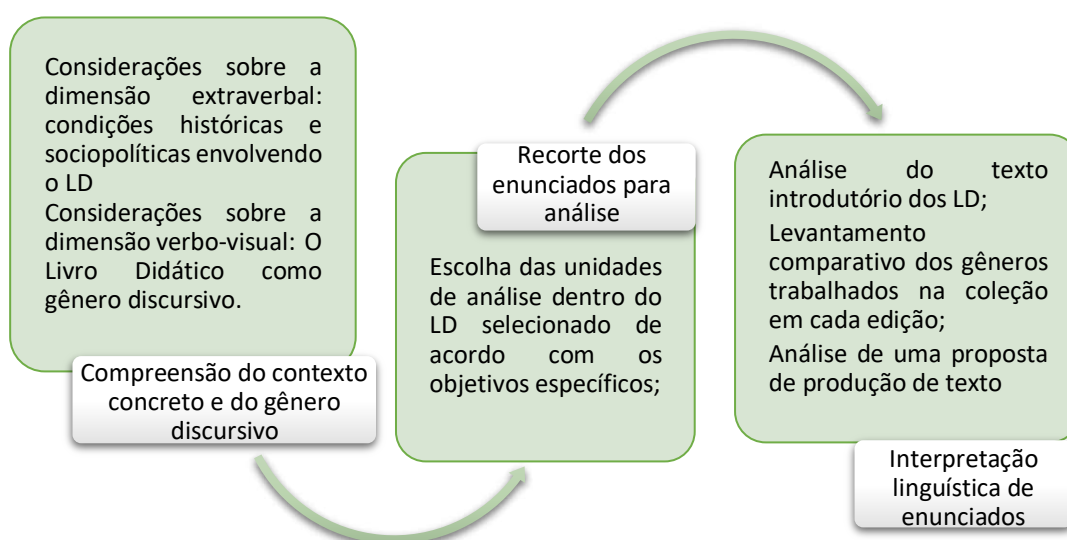
A descrição é a primeira aproximação do objeto que se quer examinar – o pesquisador ocupa-se de apresentar o objeto em seus elementos que dão conta de sua configuração geral e específica; a análise é a prática teórica sobre o enunciado concreto; e a interpretação é elemento que permite que a análise receba de forma especial o posicionamento embasado do estudioso, é a atividade que possibilita o estabelecimento de sentido das relações promovidas na análise (Destri; Marchezan, 2021, p. 14).

Estas etapas não se desenvolvem sequencialmente, mas sim de modo uníssono, uma vez que a divisão estanque da pesquisa em etapas rígidas “resultaria em uma artificialidade mecânica que empobreceria e, possivelmente, destituiria o caráter dialógico da análise” (Destri; Marchezan, 2021, p. 14).

As três etapas acima discutidas fazem-se presentes ao longo de todo o percurso metodológico estabelecido nesta pesquisa e que pode ser observado no esquema a seguir. Vale ressaltar que o percurso por nós adotado não se trata de uma tentativa de estabelecer modelo, uma vez que o diálogo entre pesquisador e *corpus* é quem deve conduzir em sua análise, “os focos e as atividades analíticas sempre com estilo único” (Destri; Marchezan, 2021, p.19), portanto cabe a cada investigação a busca por um melhor caminho a seguir.

Nesse sentido, organizamos, a seguir, o percurso que guiou nosso trabalho, perpassando as etapas de descrição, análise e interpretação (Destri; Marchezan, 2021), de modo a seguir a ordem metodologicamente fundamentada apresentada por Volóchinov (2016) para o estudo da língua.

Figura 8 - Percurso metodológico



Fonte: A autora.

Em nosso percurso, seguindo a ordem metodologicamente fundamentada da ADD para o estudo da língua, em um primeiro momento de nossas análises, passamos pela dimensão extraverbal, em que realizamos uma discussão das condições históricas e sociopolíticas que envolvem o surgimento do LD de Língua Portuguesa. Em seguida, em um segundo momento, adentramos a dimensão verbo-visual, na qual discutimos o LD como um gênero discursivo (Bunzen; Rojo, 2008).

Finalmente, passamos ao terceiro passo, em que faremos as análises dos LD selecionados como *corpus* desta pesquisa. Assim, após realizarmos uma leitura de familiarização com os LD selecionados, com o objetivo de conhecermos o texto e sua organização geral, fizemos os recortes de quais seriam as unidades de análise dos manuais, de acordo com os objetivos específicos desta pesquisa. Desta etapa, organizamos a seguinte síntese em tabela para melhor visualização.

Quadro 8 – Relação entre objetivos e instrumentos de coleta

Objetivo específico	Enunciados para análise	Procedimento de Análise
Analisar o Manual do Professor da coleção Tecendo Linguagens, com o propósito de identificar as perspectivas teórico-metodológicas e os encaminhamentos didáticos atribuídos ao eixo da produção textual escrita, antes e após a implementação da BNCC.	Edição PNLD 2017: Manual do professor p. 255-264 e p. 274-276. Edição PNLD 2020: Texto introdutório p. VIII e IX, p. XVIII a p. XXII e p. XXVII a p. XXXIII	Análise Dialógica do Discurso (Brait, 2006b), com base em Bakhtin (2016) e Volóchinov (2016).
Verificar quais gêneros discursivos escritos são apresentados nos Livros Didáticos do 9º ano da coleção Tecendo Linguagens aprovados pelo PNLD 2017 e pelo PNLD 2020, de modo a observar possíveis alterações decorrentes da BNCC.	Edição PNLD 2017: Sumário do livro p. 8-12. Edição PNLD 2020: Sumário do livro p. 8-11.	
Comparar propostas de Produção textual escrita nas edições do livro didático do 9º ano aprovadas pelo PNLD 2017 e pelo PNLD 2020, analisando continuidades e rupturas no tratamento do eixo da produção textual à luz das orientações da BNCC.	Edição PNLD 2017: Seção “Prática de leitura”, da Unidade 3, Capítulo 1, p.105 a 107 e p.117 a 121; Seção “Produção de texto”, da Unidade 3, Capítulo 1, p.121-122. Edição PNLD 2020: Seção “Prática de leitura”, da Unidade 3, Capítulo 5, p.125 a 130; Seção “Produção de texto”, da Unidade 3, Capítulo 5, p.152-154.	

Fonte: A autora.

As escolhas pelas páginas do Manual do professor apresentadas no Quadro 8, deram-se por elas passarem pelos Pressupostos teórico-metodológicos da coleção, nas duas versões do LD, assim como pelas considerações específicas do eixo da

Produção de Textos. Já a seleção dos sumários foi feita a fim de conseguirmos uma visão mais ampla dos gêneros e abordados pelos LD. Por fim, a escolha das seções para análise da proposta de produção escrita ocorreu devido ao fato de que, entre as duas edições, era o capítulo que se mostrou mais estável na reedição, a partir do observado entre os sumários, o que permite observar, de maneira mais controlada, permanências e eventuais deslocamentos na abordagem da produção textual, sem a interferência de alterações estruturais mais profundas na organização do material. Desse modo, a estabilidade não é compreendida como ausência de mudança, mas como condição analítica para identificar continuidades, ajustes e reconfigurações na proposta didática.

Para a análise e interpretação do *corpus*, na terceira etapa de nosso percurso, fundamentamo-nos na perspectiva Bakhtiniana (2016) de linguagem, para qual os modelos de gêneros pré-existentes nas diversas esferas da vida humana são a base para atender aos objetivos da situação comunicativa em que os falantes estão inseridos. Assim, assumimos, mais uma vez, o caráter social, dialógico e ideológico da linguagem, já que todo ato de comunicação surge das interações entre os interlocutores.

Para esta análise, não propomos códigos ou apresentamos índices de pesquisa específicos, uma vez que, como salientam Destri e Marchezan (2021), nos procedimentos analíticos da ADD

As categorias de análise – os conceitos bakhtinianos – são mobilizadas à medida que o corpus se revela e sugere a abordagem delas. Cada corpus é diferente, portanto, cada um terá necessidades de abrangência, aprofundamento e abordagem teórica diferentes e cabe ao pesquisador, em diálogo contínuo com o objeto, decidir sobre esses fatores (Destri; Marchezan, 2021, p. 19).

Neste sentido, ao longo de nosso percurso metodológico assumimos uma postura dialógica com relação ao corpus, a fim de que possamos atender suas necessidades analíticas do melhor modo possível.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Voices diversas ecoam nos signos e neles coexistem contradições ideológico-sociais entre o passado e o presente, entre as várias épocas do passado, entre os vários grupos do presente, entre os futuros possíveis e contraditórios (Miotello, 2018, p. 172).

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados a partir de nossos três objetivos específicos. De início realizamos uma breve apresentação da coleção; na sequência passamos a análise comparativa entre as edições do PNLD 2017 e 2020, no que diz respeito ao texto introdutório da coleção, o levantamento dos gêneros discursivos elencados pelo LD e, por fim, a comparação entre uma proposta de produção.

5.1 PRIMEIRAS IMPRESSÕES: A CONSTRUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Antes de darmos início às análises específicas de nossos objetivos, faremos uma breve apresentação dos livros selecionados como corpus e do PNLD vigente em sua época de publicação. Nesse momento, o foco recai sobre o contexto de publicação de cada obra, abordando sua dimensão extraverbal, bem como a análise das capas e da organização geral das obras, a fim de evidenciar aspectos de sua dimensão verbo-visual.

Em 2017, o PNLD destinou-se à seleção de obras didáticas para as séries finais do Ensino Fundamental. As disciplinas contempladas incluíam Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências da Natureza, Arte e Língua estrangeira moderna (Inglês e Espanhol). Além disso, o PNLD 2017 restringiu os conteúdos digitais exclusivamente aos professores, eliminando a possibilidade de sua aplicação direta com os estudantes.

O Guia Digital 2017¹², ao introduzir as coleções de Língua Portuguesa, afirma que esperava coleções que “desenvolvam um trabalho reflexivo com as práticas de linguagem, articulando adequadamente os principais eixos de ensino: leitura, oralidade, produção textual e conhecimentos linguísticos” (PNLD, 2017). Na sequência, o guia cita brevemente os desafios do trabalho com múltiplos letramentos e com gêneros.

¹² O Guia Digital do PNLD 2017 pode ser acessado através do link: <https://www.fnnde.gov.br/pnld-2017/#>

Após reforçar que os eixos da leitura e escrita estão relacionados, o Guia declara que as coleções “devem proporcionar atividades de produção de texto que sejam coerentes com a concepção de texto como um ‘processo’ e não como um ‘produto’” (PNLD, 2017), a fim de formar escritores e falantes proficientes. Há um destaque para a escrita como prática socialmente situada, e para propostas que promovam a circulação dos textos por leitores reais, bem como contemplem os procedimentos envolvidos no planejamento, na produção e na revisão e reescrita dos textos.

Já no ano de 2020, o PNLD, também destinado às séries finais do Ensino Fundamental, contou pela primeira vez com o material do professor de Educação Física, projetos integradores e coleção interdisciplinar de linguagens. Além disso, com a implementação da Base, os LD passaram a serem obrigados a seguir as normas, as orientações e as habilidades do documento, assim como foi feita uma mudança no formato do Manual do Professor, que passou a ter, na mesma página do conteúdo do aluno, as orientações e as respostas em formato de “u”, ou seja, no centro da folha é feita a reprodução da página do aluno e, nas laterais e na parte inferior são apresentadas as orientações

O Guia Digital 2020¹³ introduz as obras didáticas de LP e aborda princípios éticos no que diz respeito à diversidade de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, religiosa, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, de condição de deficiência, prezando por um material livre de estereótipo e preconceitos. Na sequência, o texto discorre sobre um novo marco na avaliação e classificação de LD, chama a atenção para a BNCC, sobre a qual é feita uma breve contextualização e menciona também às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Diferentemente do Guia Digital 2017, o novo texto não apresenta considerações específicas sobre o ensino de LP, como o que se objetiva com as coleções ou o que é esperado no trabalho com os eixos de ensino. Há, apenas, considerações feitas a respeito da avaliação dos LD, nas quais são mencionados, de modo geral, problemas e qualidades dos materiais analisados.

Tendo feito um breve comentário sobre os PNLD que contextualiza cada edição aqui analisada, passamos agora para as características gerais dos livros Tecendo

¹³ O Guia Digital do PNLD 2020 pode ser acessado através do link: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-lingua-portuguesa

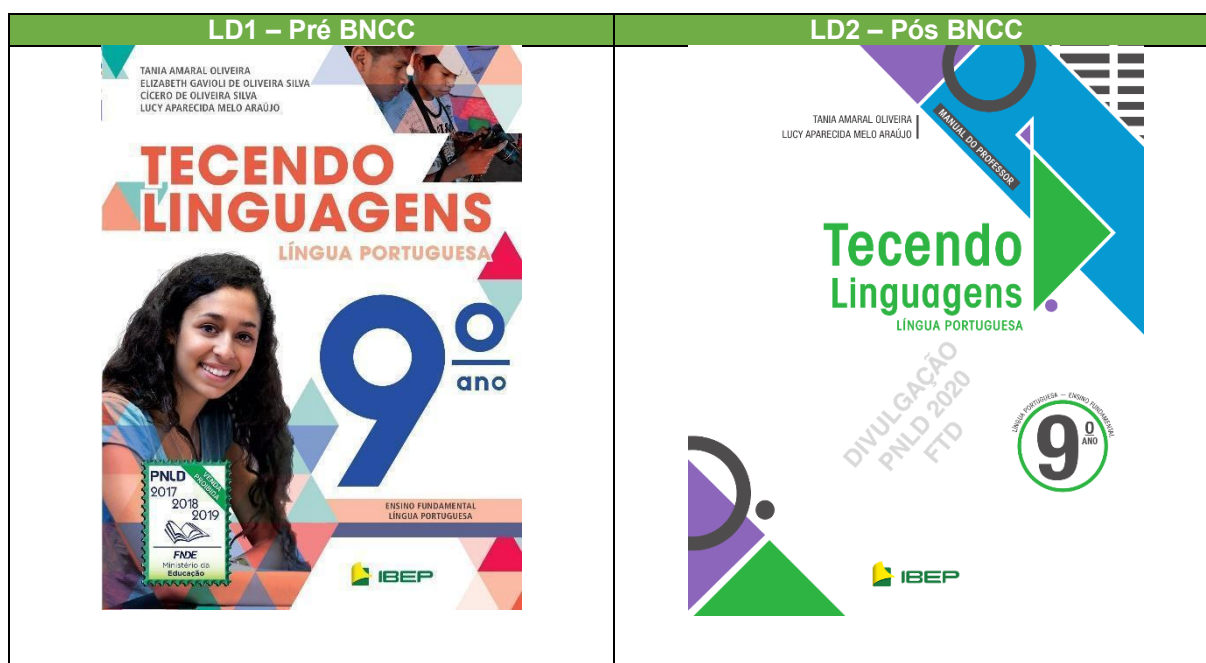
Linguagens. Iniciamos este percurso pelas capas do LD, uma vez que elas também promovem, como um enunciado verbo-visual, efeitos de sentido.

A consideração da verbo-visualidade do LD é importante, uma vez que ela

participa ativamente da vida em sociedade e, conseqüentemente, da constituição dos sujeitos e das identidades. Em determinados textos ou conjunto de textos, artísticos ou não, a articulação entre os elementos verbais e visuais forma um todo indissolúvel, cuja unidade exige do analista o reconhecimento dessa particularidade. São textos em que a verbo-visualidade se apresenta como constitutiva, impossibilitando o tratamento excludente do verbal ou do visual e, em especial, das formas de junção assumidas por essas dimensões para produzir sentido (Brait, 2009, p. 43).

Assim, a dimensão verbo-visual do LD constitui-se de um “enunciado concreto articulado por um projeto discursivo” (Brait, 2009, p. 43) sobre o qual passaremos a propor reflexões. Neste projeto, como pode-se observar no quadro abaixo, as versões aprovadas pelo PNLD 2017 e pelo PNLD 2020 apresentam uma estrutura bastante diferente quanto à de sua verbo-visualidade, ainda que parte da identidade visual, com as formas geométricas, tenha permanecido.

Quadro 9 - Capas dos LD



Fonte: Oliveira, et al. (2015).

Fonte: Oliveira e Araújo (2018).

Na nova edição foi mantido o trabalho com formas geométricas e cores diferentes para cada série à qual se destina. As edições correspondentes ao PNLD 2020, apresentam uma capa mais minimalista, sem as ilustrações de jovens

estudantes e com títulos e indicativo de ano escolar menores.

Outra mudança significativa entre as versões é a alteração no corpo de autores responsáveis pela publicação. Enquanto a versão do LD1 referente ao PNLD 2017 possui um grupo composto por quatro autores, as versões mais recentes são atribuídas a apenas dois autores. Quanto ao título, ainda que não haja mudanças entre as versões, é interessante considerar como ele é atrelado a uma concepção de linguagem, como aponta Patriota (2015). Neste caso, em específico, a forma nominal “tecer” sugere

[...] que algo ainda está acontecendo, demonstrando uma continuidade e uma certa duração desta ação, o que se associa facilmente à ideia de interação, que se articula ao propósito do livro que se propõe a trabalhar a linguagem em diferentes situações reais de comunicação e vivência (Santana; Merli, 2021, p. 33).

Assim, a coleção apresenta, nas duas versões, uma capa e título que apontam para uma concepção da linguagem dialógica-interacionista, que é preconizada pelos mais recentes documentos normativos e prescritivos, como já discutido.

Quanto à forma composicional dos LD, cada volume de ambas as edições da coleção é dividido em quatro unidades, organizadas a partir de uma temática central que permeia os capítulos e seções. Ao longo do LD são propostas atividades, divididas em seções e subseções, apresentadas em uma organização padronizada que, de modo geral, se repete em todos os volumes. Para compreender a organização do LD, apresentamos o quadro a seguir com as indicações das seções em negrito, subseções em itálico e boxes, primeiro da versão da coleção avaliada pelo PNLD 2017.

Quadro 10 - Estrutura da obra avaliada pelo PNLD 2017

	Descrição fornecida pelo LD
Para começo de conversa	Momento inicial de cada capítulo, que propõe uma discussão prévia sobre o gênero ou o tema a ser estudado.
Prática de leitura	Momento de ler textos verbais e não verbais e desenvolver a competência leitora.
<i>Antes de ler</i>	Momento de explorar os conhecimentos prévios dos alunos sobre determinado tema ou gênero, levantar hipóteses e fazer inferências.
<i>Por dentro do texto</i>	Momento de verificar se o texto e as informações que ele apresenta foram compreendidos e de interpretar também aquilo que não está escrito.
<i>Trocando ideias</i>	Momento de discutir oralmente sobre os aspectos apresentados pelo texto e de dividir com os colegas o que cada um compreendeu, as hipóteses e as opiniões.
<i>Confrontando textos</i>	Momento de comparar os textos já lidos ou esses textos e outros apresentados na seção.
<i>Texto e construção</i>	Momento de organizar a aprendizagem sobre os textos, sua construção, forma, seus conceitos e sua definição.

<i>Texto e contexto</i>	Momento de ampliar a leitura e estabelecer relações entre texto e contexto.
Momento de ouvir	Momento em que o professor fará a leitura de textos para a turma.
De olho na ortografia	Momento de conhecer os aspectos ortográficos da língua e aprender a escrita correta das palavras.
Reflexão sobre o uso da língua	Momento de estudar e refletir sobre os aspectos gramaticais da língua escrita e oral.
<i>De olho no vocabulário</i>	Momento de conhecer os aspectos semânticos da língua e de usar o dicionário.
<i>Aplicando conhecimentos</i>	Momento de colocar em prática aquilo que foi estudado.
<i>Aprender brincando</i>	Momento de fixar os novos conhecimentos por meio de atividades lúdicas variadas.
Hora da pesquisa	Momento de aprender de maneira mais autônoma por meio de pesquisas orientadas.
Atividade de criação	Momento de produzir colagens, ilustrações e pequenos textos.
Na trilha da oralidade	Momento de analisar questões próprias da língua oral.
Produção de texto	Momento de produzir textos orais e escritos.
Projetos em ação	Momento de realizar um conjunto de atividades que resultam na elaboração de um produto final comum à turma ou a um grupo de alunos.
Importante saber	Momento de organizar, ampliar e sistematizar os conhecimentos.
Leia mais	Momento de conferir sugestões para ampliar as leituras feitas no capítulo.
Para você que é curioso	Momento de ler curiosidades e informações interessantes sobre os gêneros ou os temas abordados no capítulo.
Preparando-se para o próximo capítulo	Seção que consiste em um ou dois parágrafos de motivação para o próximo capítulo. Pode vir acompanhada de foto e/ou ilustração.
Legenda: Seção: indicadas com negrito / <i>Subseção:</i> indicadas por itálico / Boxe: sem diferenciação	

Fonte: A autora, com base em Oliveira *et. al.* (2015).

A partir do quadro da organização geral da versão do LD avaliada pelo PNLD 2017, é possível notar um total de nove seções e subseções destinadas ao eixo da leitura, seis seções e subseções voltadas ao eixo da análise linguística, duas seções com foco no eixo da oralidade e uma para o eixo da Produção de Textos. Vale ressaltar que a seção “Produção de texto” indica um trabalho com a Produção de Textos escritos e orais e, em menor medida, com produções de natureza multimodal, especialmente quando articuladas a recursos visuais, gráficos ou digitais. Além disso, de modo menos sistematizado, propostas de produção textual também podem aparecer nas seções “Atividade de Criação”, “Hora da Pesquisa” e “Projetos em Ação”.

Quanto às descrições fornecidas para cada uma das seções, subseções e boxes, são feitos comentários objetivos e pouco capazes de apresentar um panorama do que será abordado, de qual é o objetivo dos espaços ou de como eles estão

organizados.

Para traçarmos um comparativo quanto à organização do LD, apresentamos, a seguir, o Quadro 11 com as indicações das seções, subseções e boxes, da versão da coleção avaliada pelo PNLD 2020.

Quadro 11 - Estrutura da obra avaliada pelo PNLD 2020

	Descrição fornecida pelo LD
Para começo de conversa	Momento inicial de cada capítulo que propõe uma discussão prévia sobre o tema a ser estudado. É também a hora de fazer um levantamento dos conhecimentos do aluno em relação ao tema do capítulo, permitindo que ele faça inferências, deduções, levante hipóteses e desenvolva procedimentos de leitura antecipatória.
Prática de leitura	Momento de leitura de textos verbais e não verbais e de desenvolvimento da competência leitora. Antes do texto, são propostas aos alunos perguntas para explorar o conhecimento prévio, para levantar hipóteses e fazer inferências em relação ao tema abordado na leitura. No capítulo, haverá várias seções Prática de leitura e os textos serão numerados como Texto 1, Texto 2 etc.
<i>Por dentro do texto</i>	Subseção que propõe questões de compreensão e interpretação do texto lido na Prática de leitura. Orienta a retomada das hipóteses e inferências formuladas antes da leitura e, quando pertinente, explora o uso do dicionário.
<i>Linguagem do texto</i>	Subseção subordinada à seção Prática de leitura que analisa aspectos da linguagem do texto lido, sua construção e forma.
Glossário	Boxe que apresenta o significado de algumas palavras do texto lido. Geralmente está associado ao texto da seção Prática de leitura.
Conhecendo o autor	Boxe subordinado ao texto da Prática de leitura que mostra uma pequena biografia do autor.
Trocando ideias	Concebendo que o ensino escolar tem (ou deveria ter) um caráter interativo e relacional, esta seção tem a finalidade de permitir aos alunos a expressão oral de suas ideias a respeito do conteúdo dos textos ou das situações-problema apresentadas no capítulo. As questões que a compõem podem ser ponto de partida para discussões mais amplas e, muitas vezes, abrem espaço para a reflexão sobre temas transversais ou para a mobilização de conhecimentos de outras áreas e disciplinas. Assim, além de desenvolver sua capacidade de expressão oral e de argumentação, os alunos podem refletir sobre sua realidade e posicionar-se diante de questões e temas significativos, estreitando as pontes entre os saberes escolares e a própria vida.
Conversa entre textos	Seção que propõe a comparação entre textos do capítulo, no que diz respeito à temática, estrutura, linguagem, entre outros aspectos.
Momento de ouvir	Seção que tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento da oralidade, leitura e produção. Isso porque a escuta envolve diferentes práticas de linguagem, permitindo a relação dos alunos com diferentes tipos de texto e mídias. Ou seja, o aluno é convidado a um momento de partilha e apreciação no qual terá o contato com o gênero ampliado, inclusive com diferentes gêneros e práticas da cultura digital.
Reflexão sobre o uso da língua	Nesta seção, privilegia-se a reflexão sobre os aspectos funcionais da utilização da língua e os efeitos de sentido produzidos pelo uso dos recursos semânticos, estilísticos e morfossintáticos, responsáveis pela coesão e coerência textuais.
<i>Aplicando</i>	Subseção que apresenta atividades para que o aluno coloque em prática o

<i>conhecimentos</i>	conteúdo estudado na seção Reflexão sobre o uso da língua.
De olho na escrita	Seção que apresenta atividades que visam à reflexão do aluno principalmente sobre as regularidades da língua em relação à ortografia. Para isso, os alunos farão inferências com palavras retiradas dos textos estudados. Espera-se auxiliá-los a construir a imagem da escrita de uma palavra, possibilitando a diminuição gradativa dos erros ortográficos.
Hora da pesquisa	Seção que propõe questões para pesquisa relacionadas ao tema ou aos textos estudados no capítulo. Seu principal objetivo é propiciar aos alunos possibilidades para desenvolver sua autonomia por meio de pesquisas orientadas.
Produção de texto	Seção que propõe a produção de texto de um gênero trabalhado em uma das seções Prática de leitura do capítulo. Além das orientações para a produção, geralmente apresenta um quadro de planejamento, orientações para a textualização, avaliação e reescrita, além de sugestões para a circulação do texto.
Na trilha da oralidade	Seção destinada ao desenvolvimento de um trabalho mais específico e, ao mesmo tempo, mais amplo a respeito de como se estabelecem as relações entre o oral e o escrito. Além do reconhecimento das características gerais dos gêneros orais e sua produção, há também um estudo das características estruturais e linguísticas do texto falado, sendo um dos exercícios principais o procedimento de retextualização.
Ampliando horizontes	Seção com sugestões de livros, sites, filmes para ampliar as leituras feitas no capítulo.
Preparando-se para o próximo capítulo	Seção que consiste em um ou dois parágrafos de motivação para o próximo capítulo. Pode vir acompanhada de foto e/ou ilustração.
Para você que é curioso	Boxe que apresenta curiosidades sobre algum assunto relacionado à temática do capítulo.
Legenda: Seção: indicadas com negrito / <i>Subseção:</i> indicadas por itálico / Boxe: sem diferenciação	

Fonte: A autora, com base em Oliveira e Araújo (2018).

Na versão do LD avaliada pelo PNLD 2020, algumas mudanças foram realizadas quanto à organização e apresentação do manual. É possível notar um total de sete seções, subseções e boxes destinadas ao eixo da leitura, cinco seções e subseções voltadas ao eixo da análise linguística, três seções com foco no eixo da oralidade e uma seção para o eixo da Produção de Textos. Nesta edição, há uma separação entre as propostas de produção escrita, na seção “Produção de texto” de textos orais, na seção “Na trilha da oralidade”.

Em uma mudança da versão anterior, os textos, descritivos, seções, subseções e boxes são expandidos e, em alguns casos, apresentam um panorama do que será abordado, de qual é o objetivo dos espaços ou de como eles estão organizados. A descrição da seção “Produção de textos” informa que será feita a proposta de uma Produção de Texto de um dos gêneros trabalhados na etapa “Prática de leitura”, além de ser apontado que, geralmente, a proposta organiza um quadro com orientações

para o planejamento, textualização, avaliação e reescrita, explicitando seu caráter processual. Desse modo, diferentemente de Menegassi, Mendes-Polato e Gasparoto (2019), que apresentava cinco etapas para a escrita, o LD anuncia quatro, sem considerar a etapa de revisão.

Mais uma vez, por meio dos títulos atribuídos às seções e subseções do LD, em ambas as edições, é possível perceber uma concepção *da linguagem dialógica-interacionista*. Essa concepção se evidencia na escolha de títulos como “Para começo de conversa”, “Trocando ideias”, “Momento de ouvir” e “Conversa entre textos”, em que são escolhidas palavras que nos remetem à ideia de interação e ao caráter dialógico da língua.

Por fim, tendo feito uma apresentação geral do LD, passaremos no tópico a seguir às análises diretamente relacionadas aos objetivos específicos estabelecidos nesta pesquisa, iniciando para o aprofundamento no Manual do professor.

5.2 MANUAL DO PROFESSOR: APRESENTAÇÃO E PERSPECTIVA TEÓRICA

Para desenvolver a análise do texto introdutório da coleção no manual do professor, realizamos a seleção de trechos em que os discursos relacionados à perspectiva teórico-metodológica e às concepções de linguagem aparecem de forma explícita ou implícita. Ressaltamos que, neste recorte, não analisaremos as considerações teórico-metodológicas da obra relativas à oralidade, uma vez que nosso foco recai exclusivamente sobre o trabalho com a produção textual escrita. Assim, acompanhando a própria terminologia adotada pela coleção, utilizaremos o termo produção textual apenas para nos referirmos à escrita. Foram selecionadas as páginas 253 a 264 e 274 a 276 do Manual do Professor do LD aprovado pelo PNLD 2017, bem como as páginas III, VIII, IX, XVIII a XXII e XXVII a XXXIII do Manual do Professor do LD aprovado pelo PNLD 2020.

Abaixo, apresentamos o quadro 12, em que é possível verificar os tópicos existentes no recorte de páginas feitos.

Quadro 12 - Tópicos analisados no manual do professor

LD1 – Pré BNCC	LD2 – Pós BNCC
De professor para professor..... p. 253	Apresentação..... p. III
Objetivos gerais p. 255	A coleção p. VIII
Pressupostos metodológicos p. 257	Eixo da Produção de textos p. XVIII
Pressupostos teóricos p. 258	Quanto à prática de produção..... p. XVIII
	Considerações sobre o trabalho de produção de

Teoria de Vigotski ¹⁴	p. 258	textos na coleção.....	p. XIX
Teoria de Bakhtin.....	p. 259	A refacção como estratégia pedagógica p. XIX
Teoria de Gardner.....	p. 260	Pressupostos teórico-metodológicos p. XXVII
Conceito de língua e linguagem.....	p. 260	Conceitos importantes	p. XXIX
Conceito de letramento.....	p. 261	Conceito de língua e linguagem.....	p. XXIX
Conceito de texto.....	p. 261	Conceito de letramento.....	p. XXIX
Por que falar em gêneros?.....	p. 263	Conceito de texto.....	p. XXX
Proposta de progressão dos gêneros ao longo	dos anos.....	Gêneros.....	p. XXXI
Produção de texto.....	p. 274	Proposta de progressão dos gêneros ao longo	dos anos.....
As práticas de leitura e escrita.....	p. 274		p. XXXII
Considerações sobre produção escrita p. 275		
Considerações sobre a refacção textual p. 275		

Fonte: A autora.

A organização dos tópicos apresentados no Quadro 12 permite observar um deslocamento no tratamento da produção escrita entre as duas edições do LD. Enquanto, no LD1 (pré-BNCC), a escrita aparece de forma mais explícita e segmentada, com uma seção específica dedicada à “Produção de texto” e subdivisões que destacam diretamente as práticas de leitura e escrita, bem como a refacção textual, no LD2 (pós-BNCC) esse eixo passa a ser apresentado de maneira mais sintética e integrada sob a denominação “Eixo da Produção de textos”. Tal reorganização sugere uma diminuição do destaque conferido à escrita enquanto prática específica, ao mesmo tempo em que a insere em uma lógica mais ampla de articulação entre práticas de linguagem, em consonância com a terminologia adotada pela BNCC.

Essa diminuição do destaque da escrita, contudo, não pode ser interpretada apenas como perda de centralidade, mas também como indício de um deslocamento conceitual em relação ao que se compreende por produção textual. Ao adotar a denominação “Eixo da Produção de textos”, o LD2 parece alinhar-se a uma concepção mais abrangente de texto, que ultrapassa a modalidade escrita e passa a integrar diferentes práticas discursivas, envolvendo a articulação entre escrita, oralidade e outras semioses. Nesse sentido, a escrita deixa de ocupar um lugar autônomo na organização do manual para compor um conjunto mais amplo de práticas de linguagem, em consonância com os pressupostos da BNCC.

As duas edições do LD têm como abertura do manual, em seções com diferentes títulos, um texto destinado ao professor, em um formato que se assemelha

¹⁴ Foi mantido no quadro a grafia utilizada no LD

a uma carta. Trata-se de um possível primeiro contato do professor com o volume, no caso da edição aprovada pelo PNLD 2020, mas não na edição mais antiga, uma vez que nesta versão o manual do professor fica no fim do LD.

Os textos podem ser observados na íntegra a seguir:

Quadro 13 - Carta ao professor

LD1 – Pré BNCC	LD2 – Pós BNCC
<p>DE PROFESSOR PARA PROFESSOR</p> <p>Caro colega,</p> <p>Apresentamos-lhe esta coleção, nascida especialmente das ações e reflexões que temos desenvolvido em nossas salas de aula. Com base nas experiências bem-sucedidas, nas lições retiradas das situações de fracasso e nas recomendações expressas por diretrizes, orientações e parâmetros curriculares oficiais, começamos a selecionar material e a confeccionar estas páginas que pretendem servir de apoio ao seu trabalho em sala de aula.</p> <p>Esta coleção tem como objetivo central contribuir para a formação da “escola cidadã”, um sonho de todos aqueles que compartilham das ideias do grande educador Paulo Freire. Escrevemos estas páginas inspirados em seus pensamentos e em concepções de outros teóricos que vem o estudo da língua como um estudo dos processos de interações verbais e não verbais que ocorrem num contexto histórico social sendo determinados por ele. Na primeira parte do manual explicamos melhor o que entendemos por “escola cidadã”.</p> <p>A obra vem contribuir com o educador ajudando a situar-se diante das inovações no estudo da língua e da linguagem trazidos pela Linguística, pela Sociolinguística, pelas novas teorias sobre comunicação, sobre gêneros e oralidade, pelos estudos na área de psicologia e outros.</p> <p>As atividades propostas são apresentadas em seções, como na maioria dos manuais, mas estão organizadas de maneira a respeitar a sequência didática próprias estabelecidas em cada capítulo, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento das capacidades dos estudantes.</p> <p>Neste Manual, você encontrará explicações sobre os objetivos gerais os pressupostos teóricos e metodológicos da obra e propostas de trabalho e de manejo do livro didático, que pretendem auxiliar na efetiva renovação das práticas educacionais na sala de aula. Entre elas, destacamos o desenvolvimento de uma metodologia de ensino que considere a importância:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dos projetos de trabalho desenvolvidos coletivamente; - da oralidade como objeto de ensino e 	<p>APRESENTAÇÃO</p> <p>Professor,</p> <p>Preparamos este Manual especialmente para você, com a finalidade de oferecer subsídios para seu trabalho em sala de aula e ajudá-lo a aprimorar conhecimentos teóricos e metodológicos sobre conceitos importantes que embasam as propostas de ensino-aprendizagem apresentadas nesta coleção.</p> <p>Neste Manual, você encontrará:</p> <ul style="list-style-type: none"> • as práticas de sala de aula e sua relação com as competências, as habilidades e os eixos de integração indicados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); • os pressupostos que fundamentam as práticas didáticas da coleção, tanto no que se refere às teorias quanto ao que diz respeito às metodologias adotadas; • a estrutura das unidades, dos capítulos, das seções que compõem os volumes, indicando o objetivo de cada seção; • os textos complementares e as indicações de leituras relevantes que enriquecerão o seu trabalho em sala de aula. <p>Consideramos que cada volume da coleção constitui uma obra aberta e flexível, em contínua construção; um convite à reflexão e à recriação; um ponto de partida para o estabelecimento de um rico diálogo entre autores, professor e alunos. Assim, esperamos que possa desfrutar do material e que ele colabore, de forma efetiva, com a prática e com o processo de ensino-aprendizagem, conduzidos por você e nos quais desempenha papel fundamental, ao lado de cada um dos que firmam o contrato mútuo de aprender e de educar.</p> <p style="text-align: right;">Mãos à obra! Sucesso! Os autores.</p>

<p>aprendizagem; - do trabalho com leitura sobre a óptica dos novos estudos sobre letramento e gêneros. E, ainda: como atividades complementares, apresentamos algumas idéias para inserir a televisão e o vídeo em sala de aula de maneira crítica criativa e prazerosa. Portanto, professor, esta obra dirigida a você que reconhece na prática que os métodos tradicionais de ensino precisam de uma revisão, mesmo sabendo que sua ação em sala de aula não será alterada radicalmente ou de imediato. A transformação poderá ocorrer em médio prazo, com investimentos na formação do educador e com o uso de materiais didáticos de qualidade (que tal como a proposta dessa coleção). Consideramos cada volume uma obra aberta e flexível, em contínua construção; um convite à reflexão e à recriação um ponto de partida para o estabelecimento de um rico diálogo entre autores, você e os educandos, com a finalidade de enriquecer o trabalho desenvolvido em sala de aula. Suas aulas mediadas por esta coleção terão o formato que você quiser dar a elas. Se desejar seguir a metodologia de projetos, encontrará orientações nesse sentido. Se quiser trabalhar com o conteúdo gramatical tradicionalmente ensinado nas aulas de língua portuguesa, encontrará muitas oportunidades e orientações para isso. Mas é importante que saiba que nós nos propomos a trabalhar com conceitos gramaticais dentro de uma linha de reflexão, fugindo de exercícios mecânicos, que não contribuem para a ampliação da capacidade de comunicação do aluno. Acreditamos, portanto, que, aplicando a sequência didática que desenvolvemos e adaptando as a sua realidade - uma vez que o livro didático se dirige a um público amplo e diversificado -, você poderá se surpreender com os excelentes resultados que as suas turmas alcançarão. Contamos, assim com a sua intervenção significativa na construção desse projeto de ensino aprendizagem que ora apresentamos.</p> <p style="text-align: right;">Mãos à obra! Sucesso! Os autores</p>	
---	--

Fonte: A autora, com base em Oliveira *et al.* (2015) e Oliveira e Araújo (2018).

A análise da carta ao professor nas duas edições do LD, aprovadas pelo PNLD 2017 e PNLD 2020, evidencia mudanças significativas. Embora ambas tenham como abertura um texto direcionado ao docente, a estrutura composicional, o tom enunciativo e as formas de endereçamento revelam diferenças relevantes no modo como a obra se posiciona pedagogicamente e constrói sua relação com o professor. Essas diferenças tornam-se particularmente visíveis a partir do exame dos processos

de modalização, isto é, das marcas linguísticas responsáveis por explicitar a posição do enunciador diante do conteúdo proposicional e do interlocutor, tais como verbos modais, advérbios, construções perifrásticas e outras formas de avaliação discursiva (Bronckart; Bulea Bronckart, 2017).

A modalização é compreendida, neste trabalho, como um conjunto de marcas linguístico-valorativas por meio das quais o enunciador manifesta seu posicionamento em relação ao que é dito, revelando graus de compromisso, julgamento ou orientação normativa. Essa perspectiva dialoga com a concepção bakhtiniana de linguagem, segundo a qual toda enunciação é atravessada por uma entonação valorativa, que orienta o dizer e organiza a relação entre os sujeitos envolvidos na interação verbal (Bakhtin, 2016). Dessa maneira, ao observarmos o funcionamento desses modalizadores nos textos do manual, torna-se possível compreender não apenas as escolhas linguísticas dos autores, mas também o modo como o professor é discursivamente construído, como a prática pedagógica é orientada e como o LD se posiciona frente às diretrizes curriculares e às expectativas institucionais que atravessam o ensino de Língua Portuguesa.

No LD1, aprovado pelo PNLD 2017, observamos um discurso mais subjetivo e envolvente, que busca estabelecer um vínculo entre os autores e os professores, desde o título dado à seção “de professor para professor” até as expressões “Caro colega” e “Mãos à obra! Sucesso!”. A abordagem enfatiza a experiência dos autores em sala de aula, o que o aproxima do seu interlocutor/professor, pois coloca-os na mesma posição, de docentes que tentam e ora têm sucesso, ora falham em desempenhar o trabalho em sala equilibrando a prática e as prescrições. A carta ainda destaca a construção coletiva do material, alicerçada em princípios freirianos e em novas perspectivas sobre o ensino da Língua Portuguesa.

A afirmação de que a coleção tem como objetivo contribuir com o docente “ajudando a situar-se diante das inovações no estudo da língua e da linguagem trazidos pela Linguística, pela Sociolinguística, pelas novas teorias sobre comunicação, sobre gêneros e oralidade, pelos estudos na área de psicologia e outros” (Oliveira et al., 2015, p. 253) indica a pressuposição de um interlocutor que pode estar perdido diante de tantas perspectivas e inovações, precisando assim de um suporte para se orientar e orientar sua prática pedagógica. Vale salientar ainda que “situar-se diante das inovações” aparece como um termo bastante vago, atribuindo um viés positivo à “inovação”, ignorando as tensões entre teorias

linguísticas e os próprios, limites de transposição didática de algumas perspectivas teóricas. Nesse sentido, o manual mobiliza o que autores como Rojo (2013) e Bunzen (2011) identificam como um discurso legitimador, no qual a referência à Linguística e a áreas afins funciona mais como selo de cientificidade do que como base efetiva para a organização das práticas pedagógicas.

Destaca-se, também, a necessidade de revisão dos métodos tradicionais de ensino. Nessa etapa, o texto reforça o tom dialogal com a expressão “esta obra dirigida a você”, estabelecendo um tom informal, marcada pelo pronome *você*. O trecho segue explicando quem seria esse *você*, um sujeito que “reconhece na prática que os métodos tradicionais de ensino precisam de uma revisão, mesmo sabendo que sua ação em sala de aula não será alterada radicalmente ou de imediato” (Oliveira *et al.*, 2015, p. 254). O manual assim presume que o docente esteja em busca de mudanças, mas que não acredita que elas são instantâneas. O excerto sinaliza ao professor seu tom inovador, mas tranquiliza-o quanto a força destas mudanças, que não se propõem radicais e urgentes.

O texto ainda destaca a sua intenção de oferecer um material flexível, que permita adaptações por parte do docente, enfatizando os volumes são “uma obra aberta e flexível” (Oliveira *et al.*, 2015, p. 254), e que a ação docente é importante para construí-la. Com indícios de pressupostos bakhtinianos, o LD se apresenta como dialógico, uma vez que é “um ponto de partida para o estabelecimento um rico diálogo entre autores, *você* e os educandos, com a finalidade de enriquecer o trabalho desenvolvido em sala de aula” (Oliveira *et al.*, 2015, p. 254). Essa compreensão do LD como um gênero discursivo dialogal, é mais uma vez marcada ao fim do texto, quando os autores afirmam que contam com a intervenção do professor “na construção desse projeto de ensino aprendizagem que ora apresentamos” (Oliveira *et al.*, 2015, p. 254).

Ademais, o LD1 apresenta uma modalização fortemente marcada por tonalidades apreciativas, que dizem respeito à avaliação subjetiva do enunciador, e deôntico, que inscrevem o dizer no domínio da obrigação, da necessidade ou permissão, que constroem um *ethos* autoral engajado, próximo e militante. Expressões como “experiências bem-sucedidas”, “sonho de todos aqueles que compartilham das ideias do grande educador Paulo Freire” e “obra aberta e flexível, em contínua construção” revelam uma axiologia centrada na transformação social por meio da escola e no investimento em uma formação humana integral, orientada pela

concepção freireana de educação.

Esses modalizadores não são simples recursos estilísticos: constituem índices de uma posição enunciativa que busca convocar o professor para um projeto educativo compartilhado. A modalização deôntica presente em “**pretendem** servir de apoio ao seu trabalho”, “**se desejar** seguir a metodologia de projetos” ou “**se quiser** trabalhar com o conteúdo gramatical tradicionalmente ensinado” evidencia um movimento dialógico em que o enunciador reconhece a autonomia docente, ao mesmo tempo em que procura persuadir o interlocutor quanto à pertinência do modelo pedagógico proposto. Há, portanto, uma articulação entre liberdade pedagógica e orientação valorativa, que se sustenta em uma relação de parceria: o professor é chamado de “colega” e apresentado como “autor” do processo de ensino

No plano da ADD, esse discurso manifesta vozes de caráter centrífugo, que ampliam possibilidades de ação, aceitam a heterogeneidade e se constroem no diálogo com teorias diversas (linguística, sociolinguística, estudos de gêneros, letramento). A modalização epistêmica, que indicando o grau de adesão do enunciador à validade do conteúdo enunciado, especialmente nas marcas “**acreditamos**”, “**consideramos**”, “você **poderá** se surpreender”, reforça a presença subjetiva dos autores e configura um enunciador implicado, não apagado. Trata-se de um discurso que assume sua autoria e convida o professor a coautorizar o projeto pedagógico.

Por outro lado, no LD2, aprovado pelo PNLD 2020, há um tom menos subjetivo e formal. A seção de abertura é intitulada “Apresentação”, o vocativo é apenas “professor”, o que, somado à supressão do trecho que mencionava os sucessos e fracassos dos autores em suas salas de aula, mostra-se mais distante do interlocutor. A nova versão do texto foca na exposição clara dos elementos do manual, sem a construção de uma narrativa dialógica tão evidente quanto na versão anterior. A organização das informações segue uma estrutura mais esquemática, enfatizando a relação do material com a BNCC, os pressupostos teóricos e metodológicos adotados e os elementos constitutivos da obra. O foco se desloca da experiência pessoal e coletiva dos autores para uma apresentação técnica do material e seus objetivos dentro das diretrizes oficiais. O texto, porém, mantém o excerto que se afirma como “obra aberta e flexível, em contínua construção; um convite à reflexão e à recriação; um ponto de partida para o estabelecimento de um rico diálogo entre autores, professor e alunos” (Oliveira e Araújo, 2018, p. III).

Dessa forma, no LD2, observamos um deslocamento significativo no regime de modalização. A voz dos autores passa a ser fortemente atravessada pelo discurso institucional, que funciona como autoridade normativa legitimadora do trabalho pedagógico. Essa mudança se evidencia nas escolhas linguísticas que modalizam o texto: “subsídios para seu trabalho em sala de aula”, “competências, habilidades e eixos de integração indicados na BNCC”, “pressupostos que fundamentam as práticas didáticas da coleção”. Aqui, as marcas deônticas deixam de operar como convite persuasivo e passam a funcionar como orientações regulatórias, ancoradas em um discurso de obrigação curricular.

O que se observa é uma redução do espaço discursivo destinado às vozes teóricas plurais e, principalmente, o apagamento da referência a Paulo Freire e ao ideal de “escola cidadã”, que constituíam o horizonte axiológico do LD1. Em seu lugar, emergem modalizadores apreciativos mais moderados, de caráter técnico, como “importantes”, “relevantes”, “fundamentam”, que evidenciam um *ethos* autoral mais institucionalizado e menos subjetivo. A modalização epistêmica subjetiva, marcada por “acreditamos” e “consideramos”, praticamente desaparece, indicando uma mudança na construção da autoria: a obra apresenta-se menos como projeto autoral e mais como instrumento de cumprimento de demandas oficiais.

Do ponto de vista dialógico, o LD2 materializa um movimento centrípeto, em que as vozes se alinham à autoridade unificadora do currículo nacional. A posição do professor é reconfigurada: não mais parceiro de um projeto comum, mas executor competente de orientações prescritas. Dessa forma, o redimensionamento dos modalizadores entre as edições acompanha a crescente institucionalização da prática docente, característica das políticas curriculares contemporâneas.

Quadro 14 - Comparação dialógica dos modalizadores na apresentação ao professor (LD1 × LD2)

Aspecto	LD1 – Pré-BNCC	LD2 – Pós-BNCC
Voz dominante	Autores-educadores; tradição freiriana; teorias da linguagem	Institucionalidade (BNCC); voz normativa
Modalidade discursiva	Convidativa, afetiva, engajada	Técnica, prescritiva, padronizada
Modalizadores deônticos	Suaves, dialógicos, convite	Mais fortes e ancorados em diretrizes oficiais
Modalizadores epistêmicos	Subjetivos (“acreditamos”, “consideramos”)	Impessoais, quase apagados
Axiologia	Ideal de transformação social; “escola cidadã”	Adequação curricular; eficácia técnica
Construção do professor	Sujeito criador, crítico, colaborador	Sujeito executor do currículo e das competências
Relação autor-	Horizontal (“colega”, parceria)	Mais vertical (“subsídios”,

professor		“fundamentos”)
Interdiscursividade	Paulo Freire, linguística, sociolinguística, letramento	BNCC e metodologias alinhadas ao currículo

Fonte: A autora, com base em Oliveira *et al.* (2015) e Oliveira e Araújo (2018).

A diferença entre as edições reflete mudanças no contexto educacional brasileiro e nas diretrizes para elaboração dos LD. Enquanto o LD1 enfatiza a construção coletiva do conhecimento e a relação dialógica entre professor e material didático, com valores pedagógicos centrados na autonomia, reflexão e transformação social, o LD2 adota um tom mais impessoal e alinhado à BNCC, destacando uma estrutura mais técnica e objetiva. Em termos bakhtinianos, o deslocamento evidencia uma passagem de um discurso orientado pela responsividade ativa e criadora, no LD1, para um discurso orientado pela responsividade adaptativa, no LD2, que busca conformidade a uma instância reguladora.

O professor, portanto, deixa de ser construído como coautor do processo e passa a ser configurado como gestor técnico do currículo. Essa mudança no lugar atribuído ao professor é inseparável da mudança nos regimes de modalização: a entonação afetiva e engajada é substituída por uma entonação mais neutra e institucionalizada. Assim, a análise da modalização não apenas descreve escolhas linguísticas, mas permite compreender como o LD participa de disputas discursivas mais amplas sobre a formação docente, a finalidade da escola e o papel das políticas curriculares na organização do ensino.

Na sequência, as duas edições do LD apresentam em seções com diferentes títulos, um pequeno texto de três parágrafos com uma breve apresentação da coleção e seus objetivos, que podem ser observados no quadro abaixo.

Quadro 15 - Apresentação da coleção “Tecendo linguagens”

LD1 – Pré BNCC	LD2 – Pós BNCC
<p>OBJETIVOS GERAIS</p> <p><i>A escola deve formar homens inventivos, criativos, que não repitam o que outras gerações fizeram.</i> Jean Piaget</p> <p>Esta coleção tem o propósito de contribuir para a construção de uma “escola cidadã” menos burocrática, mais humanizada, politizada, alegre e comprometida com os interesses e necessidades de toda comunidade escolar e local e da sociedade de forma geral. Como um dos suportes educacionais, apresenta propostas de trabalho que visam criar condições ao</p>	<p>A COLEÇÃO</p> <p>Esta coleção tem o propósito de contribuir para a construção de uma relação pedagógica menos burocrática, mais humanizada, politizada, alegre e comprometida com os interesses e necessidades de professores e alunos. Como um dos suportes para a prática pedagógica, apresenta propostas de trabalho que visam oferecer condições para o aluno compreender a complexidade da realidade, aprimorar sua capacidade comunicativa e ampliar, significativamente, sua inserção no espaço em que vive.</p> <p>A coleção privilegia uma atitude positiva,</p>

<p>educando de superar uma visão restrita do mundo, de compreender a complexidade da realidade, de aprimorar sua capacidade comunicativa e ampliar, significativamente, sua inserção no espaço em que vive.</p> <p>Ela privilegia uma atitude positiva, construtiva, criativa e crítica por parte do professor e do aluno. Pressupõe alterações nas relações tradicionais de ensino-aprendizagem, ou seja, deslocamentos nos papéis de educando e de educador.</p> <p>Exige maior emprego das inteligências e não só da memorização. Exige um planejamento que deixe muito claro, para o professor e para o aluno, o que, por que e como se vai aprender.</p> <p>Exige que o professor conheça ou esteja interessado em conhecer a realidade do aluno e suas redes de relações. Exige que o professor tenha um real interesse e afeto por aqueles que estão a seus cuidados naquele determinado período, enxergando mais do que seus olhos podem ver: janelas do raciocínio e do coração.</p> <p>Exige também um aluno mais motivado, mais participativo, mais questionador. Mas, como dizia Paulo Freire, “ninguém motiva ninguém, ninguém se motiva sozinho, os homens se motivam em comunhão mediados pela realidade”. O educando certamente encontrará maior motivação para aprender quando o processo educacional considerar suas necessidades, seus interesses, suas afetividades, seu modo de ver, de viver a vida e de se expressar, descartando todos os tipos de discriminação e preconceito. (Oliveira et al, 2015, p.255, grifos no original).</p>	<p>construtiva, criativa e crítica por parte do professor e do aluno.</p> <p>Pressupõe um planejamento que deixe muito claro, para o professor e para o aluno, o que, por que e como se vai aprender. Pressupõe que o professor conheça ou esteja interessado em conhecer a realidade do aluno e suas redes de relações. Pressupõe que o professor tenha um real interesse e afeto por aqueles que estão sob seus cuidados, enxergando o ensino-aprendizagem como um processo de mão dupla em que alunos e professores aprendem juntos. Pressupõe também um aluno motivado, participativo, questionador. O aluno certamente encontrará motivação para aprender quando a relação pedagógica considerar suas necessidades, seus interesses, suas afetividades, seu modo de ver, de viver a vida e de se expressar, descartando todos os tipos de discriminação e preconceito. (Oliveira e Araújo, 20218, p.VIII).</p>
---	---

Fonte: A autora, com base em Oliveira *et al.* (2015) e Oliveira e Araújo (2018).

A edição do LD1 é aberta com a seção “objetivos gerais” e apresenta em epígrafe uma citação de Jean Piaget, que aponta para um olhar que busca o estímulo à criatividade e à inovação. Esta citação, bem como outras referências feitas ao autor, é apagada de uma obra para outra, como poderá ser observado adiante. Na sequência, o texto apresenta seu propósito de contribuir para “a construção de uma “escola cidadã” menos burocrática, mais humanizada, politizada, alegre e comprometida com os interesses e necessidades de toda comunidade escolar e local e da sociedade de forma geral.” (Oliveira *et al.*, 2015, p. 255). Esse trecho é modalizado por adjetivos apreciativos (menos burocrática, mais humanizada, politizada, alegre) que reforçam uma perspectiva avaliativa e valorativa da instituição escolar. Além disso, a formulação projeta um papel ampliado da escola, com forte modalização apreciativa e epistêmica, ao atribuir ao LD a capacidade de promover desenvolvimento não apenas do aluno, mas da comunidade e da sociedade como um

todo, sugerindo alta convicção do enunciador sobre o impacto da obra.

Já na edição de 2020, são feitas pequenas alterações no parágrafo inicial. De início, a expressão “escola cidadã” é substituída por “relações pedagógicas”, mudança que atenua a amplitude social do texto e lhe confere um tom mais técnico e introspectivo. A alteração também reduz a carga apreciativa e ideológica, substituindo uma expressão fortemente marcada por valores democráticos por outra mais neutra. Ademais, ao mencionar o compromisso em atender interesses e necessidades, a nova edição cita apenas os professores e alunos, o que pode sugerir uma visão mais restrita do papel da escola, limitada às interações internas, enquanto o LD1 destacava explicitamente seu compromisso com a “comunidade escolar e local e a sociedade de forma geral”. Há, ainda, a supressão do trecho em que o manual afirma apresentar propostas “que visam criar condições ao educando de superar uma visão restrita do mundo”, apagando um modalizador pragmático de intencionalidade e transformação que atribuía ao LD um papel formativo ampliado.

Os textos das duas versões seguem apontando os elementos valorizados pela coleção, criatividade, criticidade e atitude positiva e construtiva, mas apenas a versão mais antiga menciona como pressuposto o rompimento com metodologias tradicionais. O verbo “pressupor”, nesse caso, atua como modalizador deôntico brando, indicando expectativa, mas não imposição direta. Esse trecho projeta deslocamentos nos papéis de educando e educador, sugerindo afinidade com metodologias ativas. Na versão posterior, esse modalizador desaparece, o que suaviza a força ilocucional do enunciado e reduz sua carga transformadora.

O texto de apresentação continua e, no LD1 expõe aquilo que é “exigido” de professores e alunos que trabalharão com o manual, sendo o verbo destacado pelos autores a cada aparição. Trata-se de um modalizador deôntico forte, que constrói um discurso prescritivo e impositivo: “**Exige** maior emprego das inteligências”; “**Exige** um planejamento”; “**Exige** que o professor conheça”; “**Exige** também um aluno mais motivado”. Em contrapartida, o LD2 lista aquilo que “pressupõe” dos usuários. O verbo “pressupor” funciona como modalizador deôntico atenuado, reduzindo a força imperativa e projetando uma relação pedagógica menos normativa.

É preciso considerar que a substituição do verbo “exigir” por “pressupor” pode ser interpretada de forma menos subjetiva como uma escolha editorial que altera o tom do discurso para uma forma mais branda. “Exigir”, que é destacado em negrito no LD1, transmite uma ideia de obrigação e necessidade imperativa, sugerindo que os

atores do processo educacional (professores e alunos) precisam atender a determinadas condições para que o ensino-aprendizagem aconteça de forma satisfatória. “Pressupor”, em contraste, tem um tom mais diplomático e reflexivo, indicando que essas condições são assumidas como premissas importantes, mas não impostas como mandamentos.

Essa mudança pode ser justificada por uma tentativa de suavizar a relação pedagógica proposta no texto, tornando-a mais acessível e menos prescritiva. O tom da edição de 2020 busca afastar-se de possíveis interpretações autoritárias ou normativas que o verbo "exigir" pode construir. A troca do verbo reduz a carga de responsabilidade explícita atribuída aos professores e alunos, optando por uma postura mais sugestiva. A primeira das exigências apresentadas pelo manual do LD1 é “maior emprego das inteligências e não só da memorização” (Oliveira *et al.*, 2015, p. 255), que é apagada na versão seguinte, o que indica uma mudança tanto no conteúdo quanto na modalização. O trecho reforça uma postura de busca por inovações e de fuga do tradicionalismo, associado à memorização, assim como aponta para a necessidade de considerar-se a pluralidade de alunos e formas de aprendizagem, ao utilizar “inteligências” no plural, o que faz referência a Howard Gardner.

O texto na versão anterior à Base apresenta uma visão idealizada e abrangente sobre o papel do professor, marcada por forte modalização apreciativa e epistêmica. O docente deve conhecer a realidade do aluno, suas redes de relações e estar envolvido com afeto e interesse genuíno. A metáfora do professor que enxerga “mais do que seus olhos podem ver” posiciona o educador como mediador não apenas do aprendizado, mas também do desenvolvimento humano, e funciona como modalizador apreciativo que intensifica o valor atribuído ao papel docente. O texto menciona ainda o papel ativo do aluno, que deve ser mais motivado, participativo e questionador, reforçando uma postura ativa que é modalizada de forma deontica. A citação de Paulo Freire reafirma uma pedagogia dialógica, na qual educador e educando aprendem em comunhão, mediados pela realidade, e acrescenta um modalizador epistêmico de autoridade teórica.

Ainda na versão do LD1, a motivação do aluno é apresentada como um processo coletivo, em que educador e educando compartilham responsabilidades, sendo esse processo modalizado pelo advérbio epistêmico “certamente”: “O educando **certamente** encontrará maior motivação”. Tal modalizador expressa alto

grau de certeza do enunciador em relação aos efeitos positivos da proposta pedagógica. O trecho reafirma, portanto, um ensino centrado na diversidade, na inclusão e no respeito às afetividades e formas de expressão dos alunos, intensificando a carga ética do discurso.

Na edição do LD2, o foco em uma relação pedagógica afetiva e em um ensino mais humano ainda aparece, mas com alterações que reduzem o teor valorativo e prescritivo. A metáfora que atribui ao professor uma visão além do óbvio é suprimida, reduzindo o texto a uma abordagem prática e direta; Paulo Freire não é mencionado, o que simplifica e suaviza o diálogo com uma pedagogia crítica e dialógica e remove um modalizador apreciativo importante; a afetividade é mantida, mas com um tom menos idealizado e mais pragmático.

De modo geral, a edição do LD1 apresenta uma concepção de ensino de língua mais ampla e intensamente modalizada, tanto por apreciativos quanto por deônticos e epistêmicos, construindo uma visão de escola como agente de transformação social. Em contraste, a edição do LD2 ajusta-se a uma concepção menos subjetiva e intensificada, com modalização atenuada, foco nas relações pedagógicas internas e redução de elementos prescritivos, ideológicos e valorativos.

Após o pequeno texto, as edições tomam caminhos diferentes. Enquanto a educação aprovada pelo PNLD 2017 apresenta os objetivos para o Ensino de Língua Portuguesa, a edição do PNLD 2020 faz uma apresentação da BNCC. Nesta apresentação, o manual apresenta os tópicos “A Base Nacional Comum Curricular e a organização da coleção”, seguido dos subtópicos “A BNCC e o plano de estudos por competências”, “As habilidades e o plano da obra”, “Os eixos do ensino de Língua Portuguesa e a integração entre eles” e “Os campos de atuação no ensino de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – anos finais”. Desses, nos deteremos adiante no tópico que apresenta o eixo da Produção de Texto, uma vez que é sobre ele que recaem nossas análises. Assim, na edição mais antiga do LD, após o texto de abertura, são apresentadas duas seções com objetivos para o ensino de Língua Portuguesa, sendo a primeira delas voltada aos objetivos gerais de ensino-aprendizagem e, a segunda, os objetivos gerais para as séries finais do Ensino Fundamental. Esses objetivos podem ser observados no quadro a seguir.

Quadro 16 - Objetivos de ensino-aprendizagem Coleção “Tecendo linguagem” no LD1

Objetivos gerais do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolva suas competências comunicativas e discursivas, aperfeiçoando sua capacidade de utilizar a língua de modo variado e adequado ao contexto e às diferentes situações práticas, interessando-se em ampliar seus recursos expressivos e seu domínio das normas urbanas de prestígio; - Interesse-se pela leitura e familiarize-se com diversos gêneros, aperfeiçoando sua formação como leitor e produtor de textos e desenvolvendo as capacidades de leitura e escrita requeridas pelos diferentes letramentos, considerando as situações de uso e refletindo criticamente a respeito dessas práticas de linguagem; - Participe de situações variadas de intercâmbio, respeitando e escutando a fala do outro, expressando sentimentos, expondo ideias, argumentando e contra-argumentando, trocando experiências como falante ou como ouvinte, interpretando e refletindo sobre os pensamentos de seus colegas, respeitando os variados pontos de vista. Além disso, possibilitar que ele desenvolva capacidades associadas aos usos escolares e públicos da linguagem oral, em diferentes gêneros; - Amplie sua capacidade de reflexão sobre as propriedades e o funcionamento da língua e da linguagem, construindo conceitos, identificando os recursos expressivos responsáveis pela coerência e coesão textual, assim como os diferentes tipos de conhecimentos linguísticos, inclusive as categorias gramaticais, colocando na prática as normas urbanas de prestígio quando a situação discursiva assim a exigir; - Utilizar a língua e a linguagem para o exercício da cidadania, expressando autonomia, cooperação, solidariedade e tolerância, conhecendo, reconhecendo, respeitando e valorizando a pluralidade cultural (etnias, credos, costumes, regionalismos, valores), contribuindo para a sua conservação, rechaçando qualquer discriminação baseada nessas diferenças, bem como em gêneros, classes sociais e outras características individuais e sociais.
Objetivos gerais do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental
<ul style="list-style-type: none"> - Fazer relações e construir conhecimentos; - Interpretar dados e factos mais complexos e abstratos em relação ao ciclo anterior; - Aprender os mecanismos internos da língua, nos seus elementos macro e microestruturais; - Elaborar, com coerência e clareza, explicações sobre dados relativos às diversas áreas do conhecimento; - Diferenciar a modalidade oral da escrita; - Reconhecer os diferentes níveis de formalidade e informalidade de um texto escrito e de uma comunicação oral, adequando a modalidade para sua prática; - Compreender os diferentes valores sociais atribuídos às variantes linguísticas e às razões disso; - Distinguir e valorizar as variantes linguísticas, concebendo-as como formadoras da identidade nacional, combatendo toda forma de preconceito em relação ao que é diferente, contribuindo, assim, para a constituição ou reformulação dos próprios valores; - Reconhecer a importância do domínio das normas urbanas de prestígio, uma vez que elas são as mais valorizadas social, cultural e politicamente; - Distinguir os diversos gêneros e reconhecer seus temas, estilos e formas composicionais, compreendendo as diferentes intencionalidades e os recursos de linguagem empregados em cada um deles, analisando as múltiplas formas de organização desses discursos;

- Desenvolver estratégias e capacidades de leitura e conhecer os modos de ler próprios dos diferentes gêneros;
- Produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, considerando suas características e o contexto de produção e circulação;
- Entender que a produção escrita é um processo que envolve etapas de planejamento, textualização, revisão e reescrita;
- Utilizar a modalidade oral da língua de forma adequada e consciente, nas situações públicas ou formais em que isso for necessário;
- Refletir sobre aspectos específicos da língua e da linguagem e construir conceitos relativos aos diversos tipos de conhecimentos linguísticos;
- Utilizar a língua e a linguagem em diferentes práticas sociais, como forma de exercício da cidadania.

Fonte: A autora, com base em Oliveira *et al.* (2015).

A sala de aula apresentada pelos objetivos de ensino-aprendizagem do LD1 é concebida como um espaço dialógico, em que o aluno é chamado a interagir, argumentar e contra-argumentar. Essa configuração está ancorada a uma concepção *da linguagem dialógica-interacionista*, em que a linguagem é praticada em um espaço-tempo de construção coletiva de sentido. Ao promover debates e o respeito à diversidade de opiniões, os objetivos conectam o contexto imediato da sala de aula ao contexto social mais amplo, reforçando a ideia de linguagem como prática social e cidadã.

Do ponto de vista enunciativo, os objetivos apresentados mobilizam um conjunto significativo de modalizadores, que funcionam como marcas linguísticas do posicionamento axiológico do enunciador e da orientação discursiva da coleção. Observamos, inicialmente, o predomínio de modalizadores deônticos, responsáveis por construir um horizonte de dever/ser para o aluno. Verbos como “desenvolva”, “interesse-se”, “participe”, “amplie”, “utilize” e “reconheça” configuram um discurso prescritivo, típico de documentos que assumem uma função normativa. Esses verbos no imperativo constituem um gesto de orientação da conduta discente, marcando aquilo que se espera que os estudantes realizem em sua prática languageira. No quadro teórico da ADD, tais enunciados não se reduzem a instruções técnicas, mas operam como projeções de sujeito, um aluno idealizado, participativo, crítico, reflexivo e engajado.

Ao lado desses modalizadores deônticos, também aparecem os apreciativos, evidentes nos adjetivos e construções avaliativas relacionados às competências

esperadas: “capacidade de utilizar a língua de modo variado”, “formação como leitor”, “práticas sociais da linguagem”, “pluralidade cultural”. Esses modalizadores atribuem valor positivo a determinadas formas de agir discursivo, revelando o investimento ideológico da obra em torno de uma visão ética e cidadã da educação linguística. Assim, ao qualificar certos comportamentos languageiros como desejáveis, o enunciador projeta uma sala de aula orientada para a participação, o respeito à diversidade e a rejeição explícita de preconceitos, formulações que operam como orientadores axiológicos.

Há ainda a presença de modalizadores epistêmicos, embora menos frequentes, que funcionam como marcas de grau de certeza ou expectativa em relação ao processo de aprendizagem. Expressões como “considerando as situações de uso” ou “quando a situação discursiva assim o exigir” modulam a assertividade do enunciado e reconhecem a natureza situada e variável da linguagem, alinhando-se à perspectiva interacionista e contextual que a coleção reivindica. Eles reforçam a ideia de que o uso da língua não é uniforme nem estável, mas condicionado por práticas sociais específicas, uma concepção que dialoga diretamente com a visão sócio-histórica da ADD.

Além disso, os objetivos destinam ao professor um papel que extrapola o domínio técnico, convocando-o para uma atuação ética, cultural e social. Em vários pontos, o texto mobiliza modalizadores que apelam à responsabilidade docente para promover ambientes de cooperação, tolerância e respeito às diferenças. Tais elementos discursivos projetam, portanto, uma relação pedagógica que supera a dimensão instrucional e adentra o campo das práticas de subjetivação, produzindo sentidos sobre o que é “ser professor” e “ser aluno” no contexto escolar.

Dessa maneira, a materialidade linguística dos objetivos, especialmente a escolha de verbos prescritivos, avaliações valorativas e nuances epistêmicas, revela um projeto de formação que se pretende integral, dialógico e socialmente comprometido. Na ótica da ADD, esses modalizadores explicitam o movimento axiológico da obra ao inscrever valores, expectativas e posicionamentos que orientam o modo como professores e alunos são interpelados e como a atividade de linguagem é concebida: como prática social, como espaço de construção conjunta e como exercício de cidadania.

Na sequência, o LD1 inicia o tópico “Pressupostos metodológicos” indicando a fundamentação da obra em quatro bases, sendo elas “pensar, sentir, tocar e fazer, de

modo crítico, criativo, significativo, solidário e prazeroso” (Oliveira *et al.*, 2015, p. 257). Essas bases, de acordo com o material, sustentam os pressupostos das ações pedagógicas libertadoras, do professor como articulador e mediador, das relações dialógicas entre educador e educando, da transversalidade e interdisciplinaridade, do enfoque indutivo, da “pedagogia do por que”, do desenvolvimento das potencialidades do aluno, além da racionalidade, e da “pedagogia do afeto”. Por sua vez, o LD2 apresenta as mesmas quatro bases de sustentação, mas com diferenças sutis na apresentação dos pressupostos.

Na edição do LD1, o primeiro pressuposto é apresentado como

a crença em uma instituição escolar atrelada a **ações pedagógicas libertadoras**, pautadas na construção do conhecimento, de forma crítica, engajada na realidade, de modo a privilegiar a relação teórico-prática na busca da apreensão das diferentes nuances do saber (Oliveira *et al.*, 2015, p. 257, grifos nossos).

Dessa forma, ao mencionar ações pedagógicas libertadoras, o excerto do discurso evoca postulados centrais de Paulo Freire, na pedagogia da libertação, que propõe uma educação crítica a serviço da transformação social. Já na edição mais recente da coleção, o manual reduz o texto e omite passagens que evidenciam a voz freiriana, como se pode observar quando o LD2 afirma seu pressuposto em “ações pedagógicas, pautadas na construção do conhecimento, de forma crítica, engajada na realidade, de modo a privilegiar a relação teórico-prática na busca da apreensão das diferentes nuances do saber” (Oliveira; Araújo, 2018, p. XXVII). O apagamento de referências a Paulo Freire observado nas análises não pode ser compreendido como um simples deslocamento bibliográfico ou como uma atualização do referencial pedagógico. Trata-se, conforme apontam Arelaro e Caetano (2020), de um projeto intencional de deslegitimação da pedagogia freiriana, inscrito em um movimento mais amplo de reconfiguração das políticas educacionais contemporâneas. Ao longo das últimas décadas, a obra de Freire tem sido sistematicamente reduzida a caricaturas ideológicas e apresentada como obstáculo à eficiência, à imparcialidade e à gestão por resultados, justamente por sustentar uma concepção de educação crítica, dialógica e politicamente situada. Nesse contexto, a supressão da voz freiriana nos materiais didáticos representa não uma superação teórica, mas uma estratégia de silenciamento de perspectivas que concebem o professor como intelectual crítico e a escrita como prática de conscientização. A análise do LD evidencia, assim, que o afastamento progressivo da pedagogia do oprimido não é casual, mas responde a um

projeto de padronização do ensino que busca esvaziar a dimensão política da linguagem e restringir a atuação docente à aplicação de procedimentos previamente definidos.

Outro pressuposto que sofreu alterações entre as edições é o que discorria sobre a valorização do enfoque indutivo. Na edição do LD1, o texto apontava a

Valorização do enfoque indutivo, em que a sistematização dos conceitos vem em segundo lugar, decorrente do processo de reflexão previamente desenvolvido. Isso exige que o educador contenha sua ansiedade de “passar” determinado conteúdo ao aluno, permitindo, assim, que ele o aprenda, o construa. Cabe ao professor orientá-lo no caminho da apreensão e construção crítica do saber, e não transmitir conhecimentos de forma passiva, como um objeto acabado, inquestionável (Oliveira *et al.*, 2015, p. 257).

O trecho destaca a construção do conhecimento por parte do estudante, em seu tempo, enquanto a versão mais recente retira o foco na construção do saber pelo aluno e o coloca na bagagem que ele já carrega, ao apontar a “valorização do conhecimento prévio do aluno. Cabe ao professor orientá-lo no caminho da apreensão e construção crítica do saber, e não transmitir conhecimentos de forma passiva, como um objeto acabado, inquestionável” (Oliveira; Araújo, 2018, p. XXVII).

Quadro 17 - Pressupostos metodológicos da coleção “Tecendo linguagens”

LD1 – Pré BNCC	LD2 – Pós BNCC
A crença em uma instituição escolar atrelada a ações pedagógicas libertadoras , pautadas na construção do conhecimento, de forma crítica, engajada na realidade, de modo a privilegiar a relação teórico-prática na busca da apreensão das diferentes nuances do saber (Oliveira <i>et al.</i> , 2015, p.257, grifos nossos).	Ações pedagógicas, pautadas na construção do conhecimento, de forma crítica, engajada na realidade, de modo a privilegiar a relação teórico-prática na busca da apreensão das diferentes nuances do saber” (Oliveira; Araújo, 2018, p.XXVII).
Valorização do enfoque indutivo, em que a sistematização dos conceitos vem em segundo lugar, decorrente do processo de reflexão previamente desenvolvido. Isso exige que o educador contenha sua ansiedade de “passar” determinado conteúdo ao aluno, permitindo, assim, que ele o aprenda, o construa. Cabe ao professor orientá-lo no caminho da apreensão e construção crítica do saber, e não transmitir conhecimentos de forma passiva, como um objeto acabado, inquestionável (Oliveira <i>et al.</i> , 2015, p.257).	Valorização do conhecimento prévio do aluno. Cabe ao professor orientá-lo no caminho da apreensão e construção crítica do saber, e não transmitir conhecimentos de forma passiva, como um objeto acabado, inquestionável (Oliveira; Araújo, 2018, p.XXVII).

Fonte: A autora, com base em Oliveira *et al.* (2015) e Oliveira e Araújo (2018)

No quadro comparativo 17, é possível identificar um apagamento da referência à pedagogia da libertação, assim como no trecho 2, da suavização das referências ao

enfoque indutivo e da referência ao construtivismo. Enquanto o LD1 enuncia seu primeiro pressuposto a partir da “crença em uma instituição escolar atrelada a ações pedagógicas libertadoras”, o LD2 suprime essa formulação, restringindo-se a uma descrição mais neutra de “ações pedagógicas, pautadas na construção do conhecimento”. Essa alteração, embora sutil no plano textual, representa uma mudança conceitual relevante: retira-se do enunciado a vinculação direta ao pensamento freiriano e ao projeto político-pedagógico que o LD1 ainda assumia de forma explícita. Nesse sentido, a modalização axiológica, central na edição anterior, é atenuada, aproximando o discurso da edição pós-BNCC de uma posição menos declaradamente ideológica.

No segundo trecho do quadro, observa-se um movimento semelhante de reconfiguração discursiva. No LD1, há uma formulação detalhada sobre a “valorização do enfoque indutivo”, acompanhada de orientações prescritivas que enfatizam o tempo de construção do saber pelo aluno e demandam do professor uma postura de contenção e mediação. A versão do LD2, no entanto, suprime a referência ao enfoque indutivo, substituindo-o pela “valorização do conhecimento prévio do aluno”.

Nesse sentido, a alteração não representa um abandono do indutivismo ou do construtivismo, mas antes um apagamento das referências teórico-metodológicas explicitamente nomeadas. O que se observa é uma reformulação discursiva que privilegia uma linguagem mais alinhada ao léxico da BNCC, atenuando marcas ideológicas e políticas presentes na edição anterior. Assim, princípios antes declaradamente vinculados a determinadas correntes pedagógicas passam a ser incorporados de modo menos marcado, o que contribui para a construção de um discurso didático aparentemente mais moderado, ainda que sustentado por pressupostos semelhantes.

Apesar dessas diferenças, ambas as edições mantêm a defesa da chamada “pedagogia do porquê”, com a valorização da postura questionadora do estudante diante dos conhecimentos e práticas que lhe são apresentados. Da mesma forma, preservam a indicação da importância do desenvolvimento das potencialidades humanas para além das dimensões estritamente racionais. Contudo, outro ponto de divergência relevante aparece na ausência, no LD2, da “pedagogia do afeto”, destacada apenas na edição pré-BNCC. No LD1, esse pressuposto assume papel central ao enfatizar a elevação da autoestima do aluno, a valorização das expressões artística, corporal e musical, a manifestação de sentimentos e a constituição da sala

de aula como ambiente acolhedor e promotor de valores éticos e humanos. No LD2, tais elementos são suprimidos, contribuindo para uma formulação metodológica menos centrada nas dimensões afetivo-expressivas do processo educativo e mais orientada por uma racionalidade pedagógica alinhada às diretrizes normativas posteriores.

Após apresentar os pressupostos metodológicos, o LD1 passa para uma apresentação de seus fundamentos teóricos, na qual assume que “além das ideias do educador Paulo Freire, a proposta pedagógica desta coleção também foi influenciada pelas teorias sócio-históricas desenvolvidas por Vigotski e Bakthin”, assim como “outra influência importante foi a teoria de Howard Gardner” (Oliveira *et al.*, 2015, p. 258). Há, no manual, as seções “Teoria de Vigotski”, “Teoria de Bakthin” e “Teoria de Gardner”, que apresentam as principais ideias e conceitos apresentados por cada teórico. Os modalizadores epistêmicos presentes, como “assume que” e “foi influenciada”, constroem um tom de certeza e de filiação explícita, posicionando a obra em um campo teórico claramente definido, que integra pedagogias críticas, socio-históricas e construtivistas. Além disso, a organização do LD1 em seções separadas, “Teoria de Vigotski”, “Teoria de Bakhtin”, “Teoria de Gardner”, reforça uma postura didática e demonstrativa, na qual o manual explicita, nomeia e estabelece suas bases teóricas de forma não apenas informativa, mas também normativa.

Ainda na edição mais antiga, o manual apresenta a teoria bakhtiniana como um avanço em relação à perspectiva interacionista de Piaget,

porque aborda questões do real sob uma óptica sociocultural e não individual. Nessa óptica, não existe a preocupação de encaixar o aluno em um determinado estágio de desenvolvimento. É sobretudo a realidade e a qualidade da interação do educando com essa mesma realidade que mostrará caminhos ao educador para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem (Oliveira *et al.*, 2015, p. 259).

A presença da conjunção explicativa “porque”, associado ao operador argumentativo “sobretudo”, constrói uma justificativa forte e orientada, sugerindo uma hierarquização entre teorias, na qual Bakhtin emerge como alternativa epistemológica mais adequada para sustentar a proposta pedagógica da coleção. O modalizador deôntico “**mostrará** caminhos ao educador” também projeta uma relação direta entre teoria e prática docente, atribuindo à perspectiva bakhtiniana um caráter orientador e prescritivo.

Por sua vez, o LD2 reduz a apresentação das bases teóricas, simplificando-a e

mesclando as seções em um único texto corrido. Nesta apresentação, mantem-se as referências aos embasamentos vygotksyanos e bakhtinianos, mas Gardner não é mais apresentado como um pressuposto da coleção, como também a comparação entre a teoria piagetiana e bakhtiniana desaparece. Esse apagamento das referências a Piaget é visto, novamente, no trecho abaixo.

Quadro 18 - Pressupostos teóricos da coleção “Tecendo linguagens”

LD1 – Pré BNCC	LD2 – Pós BNCC
Lev Vigotski (1986-1934), pensador russo, contemporâneo de Piaget , dedicou-se, entre outros temas, a estudos sobre a origem cultural das funções psíquicas superiores do ser humano. Sua teoria não é pedagógica, mas traz uma série de estudos importantes para se pensar em uma nova pedagogia (Oliveira <i>et al.</i> , 2015, p. 258).	Para a prática pedagógica buscamos suporte teórico nos estudos de Lev Vigotski (1986-1934), pensador russo que se dedicou, entre outros temas, a estudos sobre a origem cultural das funções psíquicas superiores do ser humano (Oliveira; Araújo, 2018, p.XXVIII).

Fonte: A autora, com base em Oliveira *et al.* (2015) e Oliveira e Araújo (2018).

A retirada é acompanhado de modalizadores mais moderados e menos comprometidos, como “**buscamos** suporte teórico”, expressão que suaviza o alinhamento teórico da obra, substituindo o tom assertivo e filiativo da edição anterior por uma postura mais contingente e menos ideologicamente marcada. A formulação “entre outros temas” também funciona como uma expressão de indeterminação, ampliando genericamente o escopo dos estudos de Vygotsky, sem detalhamento conceitual, o que contribui para um efeito de atenuação da densidade teórica.

Essa suavização torna-se ainda mais evidente no quadro 18, em que desaparece a referência direta a Piaget como contemporâneo de Vygotsky e como contraponto epistemológico à teoria bakhtiniana. No LD1, ao afirmar que a teoria vygotksyana “não é pedagógica, mas traz uma série de estudos importantes para se pensar em uma nova pedagogia”, o verbo modal “traz”, somado à construção final “importantes para se pensar”, fortalece um movimento epistêmico de apropriação teórico-metodológica. Já o LD2 opta por uma formulação mais funcional: “para a prática pedagógica buscamos suporte teórico...”. A mudança de “traz” para “buscamos” desloca o foco da teoria para a ação do autor do manual, reduzindo o comprometimento com um alinhamento teórico robusto e transferindo a responsabilidade para um uso pragmático e instrumental do referencial.

Há, portanto, no LD2, um conjunto de suavizações discursivas que atenuam a presença de um modelo construtivista mais tradicional, bem como eliminam a filiação explícita a Piaget como antecedente de Vygotsky e como oposição teórica a Bakhtin.

Os modalizadores adotados no LD2, mais brandos, menos assertivos e menos filiativos, colaboram para essa reconfiguração.

A comparação das bases teóricas entre LD1 e LD2 evidencia mais uma vez como a modalização e a apreciação valorativa orientam a constituição discursiva do manual. No LD1, a explicitação das filiações teóricas, o detalhamento conceitual e a presença de modalizadores epistêmicos fortes configuram uma postura que legitima o diálogo com múltiplas tradições pedagógicas e linguísticas. Já no LD2, a redução das referências e o uso de modalizadores mais brandos produzem um efeito de diluição teórica, aproximando o discurso de um pragmatismo compatível com a BNCC. Tal reconfiguração não implica ausência de teoria, mas indica que a obra passa a privilegiar um valor de aplicabilidade imediata, deslocando-se de uma pedagogia reflexiva para uma pedagogia instrumental. Esse deslocamento reforça a tendência centrípeta da edição pós-BNCC, que busca estabilizar sentidos e reduzir a heterogeneidade teórica em nome da coerência curricular.

Ambas as edições, após a menção aos teóricos que sustentam o LD, passam a apresentar conceitos importantes para o ensino de Língua Portuguesa, como a noção de língua e linguagem, letramento, texto e gêneros. Para isso, são evocadas, no LD1 e no LD2, vozes como as de Bakhtin, Mary Kato, Angela Kleiman, Paulo Freire, Marcuschi e Dolz e Schneuwly. Rojo, por sua vez, aparece apenas na edição de 2020 no tópico sobre letramento.

Quadro 19 - Conceitos importantes da coleção “Tecendo linguagens”

LD1 – Pré BNCC	LD2 – Pós BNCC
<p>Língua</p> <p>É preciso definir o que se entende por língua para se compreender os procedimentos propostos nessa coleção. Aprender a língua não significa apenas aprender as palavras e suas combinações, mas aprender seus significados, que são construídos no processo de interação verbal, determinados pelo contexto. Como afirmou Bakhtin, a língua é um fato social, cuja necessidade provém da necessidade da comunicação. Portanto, a língua é muito mais do que um código: ela é constitutiva dos sujeitos e está em contínua mudança. E é a prática de linguagem, como discurso, como produção social, que dá vida à língua, posta a serviço da intenção comunicativa. Prática, portanto, não neutra, visto que os processos que a constitui são históricos e sociais e trazem consigo a visão de mundo de seus produtores. (Oliveira <i>et al.</i>, 2015, p. 260).</p>	<p>Língua</p> <p>É preciso definir o que se entende por língua para se compreender os procedimentos metodológicos nesta coleção. Aprender a língua não significa apenas aprender as palavras e suas combinações, mas aprender seus significados, que são construídos no processo de interação verbal, determinados pelo contexto. Como afirmou Bakhtin, a língua é um fato social, cuja necessidade provém da necessidade da comunicação. Portanto, a língua é muito mais do que um código: ela é constitutiva dos sujeitos e está em contínua mudança. E é a prática de linguagem, como discurso, como produção social, que dá vida à língua, posta a serviço da intenção comunicativa. Prática, portanto, não neutra, visto que os processos que a constitui são históricos e sociais e trazem consigo a visão de mundo de seus produtores. (Oliveira e Araújo, 2018, p. XXIX).</p>

Letramento	Letramento
Um dos nossos pilares conceituais é o letramento. O conceito de letramento – tradução de Mary Kato para o termo inglês literacy – refere-se à capacidade do sujeito de fazer uso significativo da leitura e da escrita em diferentes práticas sociais. A diferença principal entre o conceito de alfabetismo – relacionado a ser “alfabetizado” - e letramento é a de que o alfabetizado é aquele que aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam (Oliveira <i>et al.</i> , 2015, p. 261).	O conceito de letramento – tradução de Mary Kato para o termo inglês literacy – refere-se à capacidade do sujeito de fazer uso significativo da leitura e da escrita em diferentes práticas sociais. A diferença principal entre o conceito de alfabetismo – relacionado a ser “alfabetizado” - e letramento é a de que o alfabetizado é aquele que aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam (Oliveira e Araújo, 2018, p. XXIX).
Texto	Texto
Consideramos, como Kleiman e Moraes, que toda construção cultural que tenha um significado constituído a partir de um sistema de códigos e convenções pode ser chamado de “texto”. Uma carta do leitor, uma notícia de jornal, um bilhete, uma palestra, uma foto, um quadro, um gráfico ou produções audiovisuais são exemplos de textos (Oliveira <i>et al.</i> , 2015, p. 261).	Consideramos, como Kleiman e Moraes, que toda construção cultural que tenha um significado constituído a partir de um sistema de códigos e convenções pode ser chamado de “texto”. Uma carta do leitor, uma notícia de jornal, um bilhete, uma palestra, uma foto-denúncia, um quadro, um gráfico e uma produção audiovisual são exemplos de textos (Oliveira e Araújo, 2018, p. XXX).
Gênero	Gênero
Quando o aluno, ou qualquer pessoa, fala ou escreve, em determinada situação de comunicação, está produzindo textos em diferentes gêneros. Diferentes teóricos, como Bakthin, Maingueneau, Dolz, Schneuwly e Marcuschi, ocuparam-se do estudo desse conceito, tanto do ponto de vista teórico quanto da sua aplicação escolar (Oliveira <i>et al.</i> , 2015, p. 263).	Quando o aluno, ou qualquer pessoa, fala ou escreve, em determinada situação de comunicação, está produzindo textos em diferentes gêneros. Diferentes teóricos, como Bakthin, Maingueneau, Dolz, Schneuwly e Marcuschi, ocuparam-se do estudo desse conceito, tanto do ponto de vista teórico quanto da sua aplicação escolar (Oliveira e Araújo, 2018, p. XXXI).

Fonte: A autora, com base em Oliveira *et al.*, (2015) e Oliveira e Araújo (2018).

De modo geral, as edições apresentam as mesmas bases de sustentação teórica, com textos muito semelhantes entre si, quando não, idênticos. São feitos pequenos ajustes e modificações formais, principalmente de ordem da diagramação, como redução do tamanho da fonte ou reorganização visual de determinadas passagens divididas em duas colunas. A saída da teoria de Gardner como um dos pressupostos do LD2 e a simplificação das bases teóricas no manual do professor são indícios de mudanças na concepção pedagógica da coleção, refletindo as demandas curriculares e as prioridades ideológicas e metodológicas do período. A referência à teoria das múltiplas inteligências de Gardner no LD1 aponta para uma abordagem pedagógica que busca abarcar a diversidade existente em sala de aula com as formas de aprendizado possíveis, bem como a valorização das habilidades dos estudantes. Gardner propõe a teoria de que cada pessoa possui inteligências diferentes,

linguística, lógico-matemática, espacial, interpessoal e intrapessoal, o que faz com que seja necessário, por parte do educador, maior atenção a utilização de diferentes estratégias capazes de contemplar o maior número de aprendizagens existentes em sua sala de aula. A retirada a esta teoria no LD2 pode indicar uma mudança na visão pedagógica centrada na individualidade e na multiplicidade do ensino que passa a ser uma proposta que parte da uniformidade, em consonância com a BNCC, que se preocupa com o desenvolvimento de competências e habilidades padronizadas.

Além disso, a comparação entre as teorias de Piaget e Bakhtin, que também desaparece na versão mais recente, reforça a simplificação das bases metodológicas da coleção. No LD1, ao posicionar Bakhtin como um avanço em relação à perspectiva interacionista de Piaget, o manual reforça uma preocupação com o contexto sociocultural do educando, indo além dos estágios de desenvolvimento individuais. Esse contraste oferece uma perspectiva crítica e dialógica sobre as teorias psicológicas e educacionais, contribuindo para o entendimento do aprendizado como fenômeno coletivo, inserido em práticas sociais. A ausência dessa comparação no LD2 pode ser vista como uma tentativa de reduzir o caráter interpretativo e crítico em prol de um material mais objetivo e orientado diretamente para a operacionalização do currículo.

Ademais, a forma como as bases teóricas são apresentadas no LD2, em um texto corrido, sem seções específicas para cada teórico, sugere menor ênfase na discussão aprofundada dos referenciais teóricos. Essa mudança pode ser atribuída à necessidade de atender à BNCC, que prioriza resultados e competências práticas em vez de reflexões teóricas mais densas, alinhando o material ao pragmatismo que caracteriza as políticas educacionais contemporâneas. Há ainda uma questão de tamanho, já que com a inclusão das páginas para tratar da BNCC o LD2 ampliaria em tamanho, são necessários cortes em outras seções.

Em termos analíticos, a saída de Gardner e a reformulação da apresentação das bases teóricas podem ser lidas como reflexos de uma tensão subjacente entre a pedagogia progressista, plural e dialógica (inspirada em Freire, Vygotsky e Bakhtin) e uma pedagogia tecnicista, focada em atender às demandas de um currículo centralizado e normativo. Essa transição também levanta questões sobre a perda de espaços de reflexão e crítica no ensino, que são essenciais para formar alunos capazes de compreender e intervir na realidade sociocultural em que estão inseridos.

Nas seções destinadas especificamente ao eixo da Produção de Textos, o LD1

inicia uma apresentação da integração entre leitura e escrita, assim como faz a apresentação de quatro modalidades de produção presentes na coleção, sendo elas:

Atividades de transcrição

Essas tarefas possibilitam ao aluno uma interação com o texto por meio da transcrição significativa. Por exemplo: a transcrição de uma letra de música ou de um poema para a página do caderno.

Atividades de decalque

Essas tarefas convidam o aluno a dar continuidade ou completar um texto já estruturado. Por exemplo: seleciona-se uma fábula, e o aluno completa a moral da história.

Atividades de paródia

Partindo de um texto, o aluno desloca o gênero e estabelece novas construções temáticas e estruturais. Por exemplo: paródias de música, com mudança do tema e das palavras e/ou rimas etc.

Atividades de autoria

Propõe-se ao aluno que organize estruturalmente um texto, num gênero específico, controlando os processos de paragrafação, pontuação, coerência e coesão textual. Por exemplo: elaborar uma crônica (Oliveira *et al.*, 2015, p. 275).

Essas modalidades de produção apresentadas como mobilizadoras de diferentes capacidades dos alunos, mas sem uma explicitação de quais seriam, desaparecem na nova edição do LD. O manual aprovado pelo PNLD 2020 substitui essa apresentação por uma citação da BNCC quanto às práticas de linguagem que compreendem o eixo da produção, destacando a interação, a autoria individual e coletiva do texto, seja ele escrito, oral ou multissemiótico. A edição também menciona a clareza quanto ao gênero, assunto e espaço de circulação da escrita, assim como é feita uma breve menção sobre a revisão e reescrita.

Ainda na versão mais recente do LD, há uma seção intitulada “Quanto à prática de produção” que trata de problemas a serem superados pelos alunos quanto à expressão, ao estilo, em diferentes gêneros e aos aspectos gramaticais dos textos. Feita essa listagem, o manual passa para considerações sobre o trabalho com a Produção de Textos na coleção, onde é mencionada a relação entre leitura e escrita, e o papel do professor enquanto mediador e orientador de práticas. Por fim, o texto menciona os níveis de progressão adotados pela coleção, que vão desde o planejamento até a escrita final do texto, mencionando que em muitas propostas, não em todas, há orientações para a reescrita e que se deve privilegiar a circulação das produções entre diferentes interlocutores.

Igualmente, as duas edições finalizam as considerações sobre o eixo da

Produção de Textos com uma seção destinada à refacção textual. Nela, mais uma vez, há pequenas mudanças entre as versões, que não alteram o teor das informações apresentadas, mantendo as orientações, recomendações e exemplos, tendo como embasamento teórico Dolz e Schneuwly (2004).

A análise do eixo da Produção Textual evidencia de forma particularmente clara como a modalização opera para reorganizar o valor atribuído à escrita em cada edição. No LD1, a classificação das modalidades de produção e a ênfase no papel autoral do aluno refletem uma apreciação valorativa que reconhece a diversidade de práticas e aposta na criatividade como forma de inserção social. No LD2, a substituição dessas modalidades por uma leitura diretiva da BNCC reconfigura a escrita como competência a ser desenvolvida, reduzindo o espaço de experimentação criativa e ampliando o caráter normativo. Assim, o eixo da escrita torna-se ponto de inflexão: nele se materializa a passagem de um modelo baseado na pluralidade e na formação crítica para um modelo orientado pela racionalidade curricular, em que o valor da escrita é medido por sua aderência às habilidades prescritas.

É importante também ressaltar que ambas as edições apresentam ao interlocutor/professor sugestões de leituras complementares. O modo de apresentá-las, entretanto, é diferente. Enquanto o manual do LD1 organiza uma seção intitulada “Sugestões bibliográficas” e organiza nela as referências de leitura sobre Língua Portuguesa, educação, comunicação, projetos e outros temas, o manual do LD2 apresenta, além das referências mobilizadas no livro, pequenos boxes ao longo de todo o texto com sugestões de aprofundamento teórico. Nesse espaço, intitulado “Para saber mais”, o manual sugere que para aprofundar os seus conhecimentos sobre os tópicos em discussão, o professor faça as leituras sugeridas. Essa mudança torna as sugestões de aprofundamento mais contextualizadas e integradas ao conteúdo, incentivando o professor a buscar leituras complementares no momento exato em que surgem as discussões teóricas.

Portanto, de modo mais ou menos explicitado, as coleções, nas diferentes versões, são moldadas pela concepção da *linguagem dialógica-interacionista*, perceptível na apresentação feita dos conceitos de língua e de gênero, por exemplo, e ao afirmarem a centralidade no texto como unidade de ensino e pela valorização das práticas de linguagem baseadas na interação social.

O LD1 é caracterizado por um momento de maior pluralidade teórica e metodológica, refletindo a liberdade editorial antes da padronização imposta pela

BNCC. Por sua vez, o LD2 evidencia a centralização curricular, com foco em competências e habilidades mensuráveis, enfatizando a homogeneização das propostas para o cumprimento do documento. A análise dos LD evidencia mudanças no ensino de Língua Portuguesa associadas à transição do contexto pré-BNCC para o cenário normativo atual. Essas mudanças manifestam-se na organização dos eixos de linguagem, na sistematização das propostas de produção textual e no tratamento conferido aos gêneros discursivos, revelando tanto permanências quanto deslocamentos na forma como esses gêneros são abordados em diferentes períodos e contextos curriculares.

Em síntese, a análise do Manual do Professor revela que as mudanças entre LD1 e LD2 não se limitam a ajustes estruturais, mas dizem respeito a reconfigurações nos regimes de modalização e de apreciação valorativa que sustentam cada edição. O LD1 constitui um projeto pedagogicamente plural, axiologicamente engajado e discursivamente dialógico, no qual o professor é interpelado como coautor. O LD2, por sua vez, incorpora uma orientação mais técnica e institucionalizada, aproximando-se das demandas prescritivas da BNCC e construindo um professor como executor competente do currículo. Dessa maneira, o manual funciona como espaço privilegiado para observar como políticas curriculares reorganizam sentidos sobre ensino, aprendizagem e linguagem, reconfigurando aquilo que se considera legítimo, desejável e possível no trabalho com a produção textual escrita.

5.3 LIVRO DO ALUNO: APRESENTAÇÃO

As duas edições do LD têm como abertura, em seções com diferentes títulos, um texto destinado ao estudante, em um formato que se assemelha a uma carta.

Quadro 20 - Carta ao aluno

LD1 – Pré BNCC	LD2 – Pós BNCC
<p>Apresentação Caro aluno e cara aluna, não sabemos quem vocês são, mas imaginamos que estejam curiosos para saber o que lhes trazem as páginas deste livro. Por isso adianta mais algumas respostas. Esta obra foi escrita especialmente para vocês que gostam de fazer descobertas por meio de trabalhos individuais ou em grupo e de se relacionar com as pessoas ao seu redor. Para vocês que gostam de falar, de trocar ideias, de expor suas opiniões, impressões pessoais, de</p>	<p>Apresentação Caro aluno e cara aluna, imaginamos que vocês estejam ansiosos para saber o que eles trazem as páginas deste livro e, por isso, adiantamos algumas respostas. Esta obra foi concebida para jovens que gostam de falar, de trocar ideias, de expor suas opiniões, impressões pessoais, de ler de criar, de escrever, enfim, jovens que gostam de fazer descobertas individual ou coletivamente e de se relacionar com as pessoas ao seu redor. O nosso propósito é despertar em vocês, ou</p>

<p>ler de criar e escrever, foram preparadas atividades que, certamente, farão com que gostam mais de estudar Língua Portuguesa. Estão duvidando disso? Aguardem os próximos capítulos e verão que estamos certos.</p> <p>Este livro traz algumas ferramentas para tornar as aulas bem movimentadas, cheias de surpresas. Vocês terão oportunidade de ler e interpretar textos dos mais variados gêneros: causos, mitos e lendas do Brasil e de outras regiões do planeta, textos teatrais, poemas, textos retirados de revistas de jornais, textos instrucionais, histórias em quadrinhos e muito mais.</p> <p>Mas não estamos rodeados apenas de textos escritos. Vivemos em um mundo em que a imagem, o som e a palavra falada ou escrita se juntam para construir atos de comunicação por isso, precisamos desvendar o sentido de todas essas linguagens que nos rodeiam para melhor interagir com as pessoas e com o mundo em que vivemos. Assim, descobriremos os múltiplos caminhos para nos comunicar.</p> <p>Acreditem: vocês têm uma capacidade infinita e, por isso, a responsabilidade de desenvolvê-la. Pesquisem, expressem suas ideias, sentimentos sensações; registrem suas vivências, construam e reconstruam suas histórias; sonhem, emocionem-se, divirtam-se, leiam por prazer; lutem por seus ideais e aprendam a defender as suas opiniões, oralmente e por escrito não sejam espectadores na sala de aula mas agentes, alunos atuantes. Assim, darão mais sentido às atividades escolar, melhorarão seu desempenho nessa área e, com certeza, descobrirão a alegria de aprender.</p> <p>Um abraço! Os autores</p>	<p>mesmo reforçar àqueles que já estão despertos, o desejo de apropriação da língua portuguesa como um instrumento que intermedeiam o seu contato com as várias esferas de suas relações: a sua família, a escola, o bairro, a cidade, o país... o mundo!</p> <p>Estão duvidando disso? Aguardem os próximos capítulos e viverão que estamos certos. Este livro traz ferramentas que possibilitam tornar as aulas bem movimentadas cheias de surpresas. Vocês terão oportunidade de ler e interpretar textos dos mais variados gêneros: causos, mitos e lendas do Brasil e de outras regiões do planeta, textos teatrais, poemas, textos retirados de revistas e jornais, textos instrucionais, histórias em quadrinhos e muito mais.</p> <p>Mas não estamos rodeados apenas de textos escritos. Vivemos em um tempo em que a mídia digital, a imagem, o som, os gestos, a palavra falada ou escrita ora se juntam para construir os atos comunicativos, ora se ampliam, dando acesso a múltiplos caminhos que facilitam a comunicação. Assim, para melhor interagir com as pessoas e com o vasto universo das realidades que existem, ou que imaginamos existir, precisamos desvendar o sentido de todas essas linguagens.</p> <p>Acreditem: vocês têm uma capacidade infinita para assimilar conhecimentos e uma responsabilidade imensa por desenvolvê-los, ampliá-los e compartilhá-los. Pesquise, expressem suas ideias, sentimentos, sensações; registrem suas vivências; construam e reconstruam suas histórias; sonhem, emocionem-se, divirtam-se, leia por prazer; lutem por seus ideais e aprendam a defender suas opiniões, oralmente e por escrito. Não sejam apenas espectadores na sala de aula, mas agentes, alunos atuantes. Desse modo, o ambiente escolar lhes será sempre agradável encantador; as atividades propostas neste livro e por seu professor terão mais sentido; vocês descobrirão como a língua portuguesa é multifacetada, abrindo várias possibilidades de uso e, com certeza, experimentarão, a cada dia, a alegria de aprender.</p> <p>Um abraço! As autoras</p>
---	---

Fonte: A autora, com base em Oliveira *et al.*, (2015) e Oliveira e Araújo (2018).

A análise comparativa das apresentações do LD1 e LD2 revela semelhanças estruturais e discursivas, mas também diferenças que podem indicar mudanças na abordagem pedagógica e nos objetivos comunicativos das duas edições. Desde o início, nota-se que ambos os textos adotam um tom dialogal, estruturado como carta, modalização que procura aproximar o enunciador do aluno, construindo uma relação de cumplicidade e acolhimento. O emprego de verbos como “imaginamos”,

“acreditamos”, “aguardem” e “verão” constitui um conjunto de modalizadores epistêmicos e deônticos que produzem efeitos de expectativa, convocação e asseguração, funcionando como estratégias de engajamento.

Nos dois materiais, há uma ênfase na importância da participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, frequentemente marcada por verbos no imperativo (pesquisem, registrem, lutem, sonhem, divirtam-se), os quais configuram modalização deôntica, isto é, orientam comportamentos desejáveis e prescrevem ações consideradas pedagógica e socialmente positivas. Esse modo de endereçamento contribui para a construção de um *ethos* docente que se coloca como guia e motivador, reforçando a ideia de aprendizagem como prática ativa e transformadora. No LD1, essa modalização aparece de forma mais entusiasmada, reiterada por adjetivos apreciativos como “bem movimentadas, cheias de surpresas, capacidade infinita e alegria de aprender”, que intensificam o caráter motivacional do texto. No LD2, embora tais recursos permaneçam, eles ganham certa formalização, sugerindo um equilíbrio maior entre motivação e responsabilidade formativa.

A diversidade textual é outro ponto em comum entre as edições, sendo apresentados gêneros como causos, mitos, lendas, poemas, textos teatrais, textos jornalísticos, histórias em quadrinhos e textos instrucionais. Além disso, ambos os textos destacam a multimodalidade da comunicação, enfatizando a importância da imagem, do som e da oralidade na construção dos significados.

Entretanto, há diferenças sutis na modalização. No LD1, a formulação “**terão oportunidade** de ler e interpretar” apresenta um modalizador que abre possibilidade e sugere que o acesso aos textos depende do engajamento do aluno, mantendo o convite como gesto de aproximação. Já no LD2, essa mesma estrutura aparece acompanhada de justificativas sobre a relevância da multimodalidade, incorporando elementos como “mídia digital”, o que indica uma atualização que busca alinhar-se às práticas contemporâneas. A seleção lexical também modaliza o discurso: enquanto o LD1 afirma que “**precisamos** desvendar o sentido dessas linguagens”, o LD2 afirma que essa necessidade ocorre “para melhor interagir com as pessoas e com o vasto universo de realidades que existem, ou que **imaginamos** existir”. O acréscimo dessa última oração introduz um modalizador epistêmico que expande o campo da experiência possível, sugerindo abertura para a imaginação e subjetividade.

Uma diferença relevante aparece na modulação do papel do aluno. No LD1,

afirma-se que os estudantes “têm uma **capacidade infinita** e, por isso, a **responsabilidade** de desenvolvê-la”, modalização que combina apreciação maximizada (capacidade infinita) com uma modalização deôntica (responsabilidade), enfatizando o dever de aprimoramento pessoal. No LD2, essa perspectiva é intensificada e ao mesmo tempo mais especificada: os estudantes têm “uma responsabilidade **imensa** por desenvolvê-los, **ampliá-los** e **compartilhá-los**”. O acréscimo dos verbos ampliar e compartilhar aumenta o escopo das ações esperadas, reforçando uma visão de aprendizagem colaborativa, coerente com a BNCC, que valoriza competências socioemocionais e práticas participativas.

Outro aspecto a ser mencionado é o uso de modalizadores que orientam expectativas. Em ambos os livros, a expressão “Estão duvidando disso? Aguardem os próximos capítulos e verão que **estamos certos**” funciona como recurso epistêmico que projeta certeza no futuro, construindo uma promessa de satisfação e descoberta. Entretanto, no LD2, essa construção aparece inserida em um parágrafo mais densamente organizado, o que atenua o tom lúdico do LD1 e confere à promessa um alinhamento maior com a linguagem institucional do material.

Ainda no campo das modalizações, observa-se que o LD2 intensifica o caráter relacional e social da linguagem ao afirmar que ela “intermedeia o contato” dos estudantes com diversas esferas da vida, do local ao global. O uso do modalizador epistêmico intermedeia, no lugar de expressões mais afetivas presentes no LD1, sinaliza uma postura mais técnica e metalinguística, aproximando-se das formulações bakhtinianas sobre circulação discursiva e dialogismo. Essa diferença reflete uma ampliação da perspectiva de uso da língua, agora vinculada explicitamente às esferas de atividade humana, o que pode indicar uma incorporação mais direta das orientações da BNCC.

Por fim, a mudança na assinatura, de “os autores” para “as autoras”, não apenas altera a identificação dos responsáveis pelo texto, mas também pode funcionar como uma marcação identitária, revelando posicionamentos editoriais e institucionais, além de ressaltar a renovação da equipe pedagógica. Essa alteração, ainda que sutil, compõe o conjunto de elementos que evidenciam a atualização discursiva e conceitual da coleção.

A seguir, apresentamos um quadro comparativo que sintetiza, de forma dialógica, os principais aspectos da modalização identificados nas apresentações ao aluno nas duas edições do LD analisado. O objetivo é evidenciar como os

modalizadores epistêmicos, deônticos e apreciativos contribuem para construir diferentes posicionamentos enunciativos, concepções de linguagem e modos de endereçamento ao estudante no LD1 e no LD2, permitindo observar continuidades e deslocamentos discursivos entre as versões.

Quadro 21 - Comparação dialógica dos modalizadores na apresentação ao aluno (LD1 × LD2)

Aspecto	LD1 – Pré-BNCC	LD2 – Pós-BNCC
Voz dominante	Autores-educadores afetivos; tom motivacional e acolhedor	Autoras-educadoras mais alinhadas a práticas institucionais e à BNCC
Modalidade discursiva	Convidativa, entusiasmada, afetiva	Convidativa, porém mais formal, organizada e orientada por responsabilidades
Modalizadores deônticos	Imperativos motivacionais: “pesquisem”, “registrem”, “sonhem”, enfatizando autonomia criativa	Imperativos orientados por responsabilidade formativa: “ampliá-los”, “compartilhá-los”, reforçando práticas colaborativas e competências
Modalizadores epistêmicos	Presença de “acreditamos”, “imaginamos”, “verão”, construindo proximidade, promessa e cumplicidade	Mantidos, porém articulados a justificativas metalinguísticas (intermedeiam; realidades que imaginamos existir), ampliando tecnicidade
Modalizadores apreciativos	Intensificadores positivos: “capacidade infinita”, “aulas bem movimentadas”, “cheias de surpresas”, “alegria de aprender”	Apreciação moderada e associada à eficácia pedagógica: “ambiente escolar agradável e encantador”, equilíbrio entre motivação e responsabilidade
Construção do aluno	Sujeito criativo, sensível, agente ativo que deve “descobrir” e “expressar-se”	Sujeito responsável, colaborativo, que deve “desenvolver, ampliar e compartilhar” conhecimentos
Relação autor-aluno	Relação horizontal e afetiva; convite para participação entusiasmada	Relação dialogal, porém mais institucionalizada; foco na formação integral e no papel social da língua
Interdiscursividade	Letramento, valorização da experiência, multimodalidade como descoberta	BNCC, multimodalidade ampliada (inclui mídia digital), circulação discursiva contemporânea
Projeção de expectativas	Promessas lúdicas e estruturadas (“você vão gostar”, “verão que estamos certos”), com marca afetiva	Promessas estruturadas (“verão que estamos certos”), mas integradas a explicações e justificativas pedagógicas
Concepção de linguagem	Instrumento para interagir com o mundo; ênfase em práticas sociais e expressivas	Instrumento que intermedeia relações entre esferas sociais; maior formalização e aproximação à noção bakhtiniana de esferas e gêneros
Assinatura/autoria	“Os autores” — equipe mais geral, tom moderado	“As autoras” — reforço identitário e atualização editorial

Fonte: A autora, com base em Oliveira *et al.*, (2015) e Oliveira e Araújo (2018).

Assim, a incorporação dos modalizadores epistêmicos, deônticos e apreciativos nas apresentações dos LD revela que, embora as duas edições mantenham um perfil motivacional e dialógico, elas divergem em suas estratégias discursivas e em seus alinhamentos pedagógicos. O LD1 apresenta forte modalização

valorativa e afetiva, enquanto o LD2 articula modalizadores que enfatizam responsabilidade, ampliação do repertório e atualização tecnológica, refletindo uma perspectiva mais alinhada às orientações curriculares recentes e às práticas sociais contemporâneas.

5.4 PARA ENSINAR A ESCREVER: QUAIS GÊNEROS ESCRITOS TRABALHAR?

A fim de verificar quais gêneros discursivos escritos são propostos pela coleção didática nas duas edições da coleção, como estabelecido em nosso segundo objetivo específico, fizemos a busca por menções aos gêneros discursivos nos sumários de cada edição do LD.

Quanto aos sumários, as duas edições/versões são muito semelhantes entre si. O *layout* sofre pequenas alterações e as seções variam de acordo com os quadros apresentados anteriormente, como é possível observar abaixo.

Quadro 22 - Sumários

LD1 – Pré BNCC	LD2 – Pós BNCC

Fonte: Oliveira *et al.* (2015) e Oliveira e Araújo (2018).

Após uma leitura dos sumários, organizamos a seguir um levantamento com os gêneros discursivos escritos presentes nas propostas apenas da seção Produção de Texto das duas edições do LD.

Quadro 23 - Gêneros discursivos na coleção

Unidade	LD1 – Pré BNCC	LD2 – Pós BNCC
	Gêneros 9º ano	Gêneros 9º ano
1	Capítulo 1: conto Capítulo 2: conto	Capítulo 1: conto Capítulo 2: conto
2	Capítulo 1: poema Capítulo 2: resenha	Capítulo 3: poema Capítulo 4: resenha
3	Capítulo 1: artigo de opinião Capítulo 2: crônica	Capítulo 5: artigo de opinião Capítulo 6: crônica
4	Capítulo 1: paródia Capítulo 2: currículo	Capítulo 7: campanha publicitária: cartaz, banner, panfleto para internet e vídeo para TV Capítulo 8: enquete

Fonte: A autora, com base em Oliveira *et al.*, (2015) e Oliveira e Araújo (2018)

A comparação dos gêneros discursivos selecionados para a seção Produção de Texto das duas edições revela tanto pontos de continuidade quanto mudanças significativas que refletem reorientações pedagógicas entre o LD1 (pré-BNCC) e o LD2 (pós-BNCC). Em linhas gerais, as três primeiras unidades mantêm a configuração: conto, poema, resenha, artigo de opinião e crônica permanecem como gêneros centrais no ensino de escrita, o que indica uma permanência das práticas de letramento escolar tradicionalmente valorizadas no 9º ano. Essa estabilidade inicial no percurso didático sugere que a coleção preserva uma progressão formativa reconhecida como pertinente ao ensino fundamental, mantendo o foco em gêneros narrativos, argumentativos e literários.

Entretanto, a quarta unidade evidencia o principal deslocamento entre as edições. No LD1, aparecem paródia e currículo, dois gêneros que, embora relevantes, têm finalidades distintas, um literário e lúdico, outro de caráter pragmático e ligado às práticas sociais de apresentação pessoal. Já o LD2 substitui completamente esses gêneros e introduz campanha publicitária (em múltiplos formatos: cartaz, banner, panfleto digital, vídeo) e enquete, ambos associados a esferas discursivas mais amplas e contemporâneas, com forte circulação em ambientes digitais.

Essa mudança aponta para um alinhamento mais explícito com as orientações da BNCC, que enfatiza práticas de linguagem multimodais, gêneros vinculados à cultura digital e ao engajamento social. É relevante observar que a seleção desses novos gêneros amplia o repertório de práticas comunicativas e aproxima o LD2 de uma perspectiva de letramento mais atualizada, que envolve não apenas produção verbal, mas também planejamento discursivo em situações comunicativas reais ou simuladas. Além disso, ao deslocar a paródia e o currículo para inserir gêneros de maior circulação contemporânea, o LD2 promove uma reorganização axiológica do

ensino de escrita: deixa-se de enfatizar práticas mais escolares ou literárias e passa-se a privilegiar gêneros sociais de maior impacto comunicativo. Isso revela uma mudança na concepção de Produção Textual, agora mais orientada para a ação social e para a participação cidadã, ainda que, no LD, essas práticas multimodais sejam frequentemente mediadas por propostas de escrita tradicional.

Em síntese, o quadro evidencia que, embora as duas edições mantenham um núcleo estável de gêneros clássicos, o LD2 amplia o repertório para incluir práticas discursivas próprias do século XXI. Essa reconfiguração não apenas atualiza a coleção, mas também reposiciona o papel da escrita no currículo, aproximando-a de situações comunicativas mais diversificadas e de maior relevância social.

5.5 ORGANIZANDO A ESCRITA: UMA ANÁLISE DE PROPOSTA DE PRODUÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Nesta seção, realizamos uma análise mais detalhada de uma proposta dedicada ao gênero discursivo artigo de opinião, cuja escolha se justifica por sua presença recorrente nas duas edições do LD e, sobretudo, por sua centralidade no desenvolvimento das capacidades argumentativas previstas para o 9º ano, conforme orientações curriculares atuais. Trata-se de um gênero que mobiliza operações cognitivas complexas, como a seleção e hierarquização de argumentos, a construção de ponto de vista e o diálogo com vozes sociais, e que, por isso, constitui um indicador relevante da forma como o LD concebe o trabalho com a escrita em uma perspectiva formativa. Dessa maneira, antes de avançarmos para a análise específica da proposta de produção do artigo de opinião, apresentamos uma observação geral das unidades para contextualizar o lugar que esse gênero ocupa no percurso didático de cada edição.

5.5.1 A ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS NO LD1 E NO LD2

No LD1, a proposta de produção analisada está inserida no capítulo 1 da Unidade 3, intitulado “As várias faces da violência”. Nesse capítulo, uma página introduz a temática por meio da leitura de uma charge; 13 páginas apresentam e exploram o tema a partir de diferentes gêneros (artigo de opinião, crônica e artigo expositivo); três páginas tratam dos recursos coesivos; meia página orienta uma

pesquisa que será mobilizada na produção textual; duas páginas são dedicadas ao planejamento, à escrita e à avaliação do artigo de opinião; e, por fim, uma página reúne sugestões de leitura e uma breve apresentação do capítulo seguinte.

Já no LD2, a proposta de produção analisada está inserida no capítulo 5 da Unidade 3, igualmente intitulado “As várias faces da violência”. Assim como no LD1, uma página é destinada à introdução da temática por meio da leitura da mesma charge utilizada na edição anterior. Em seguida, 19 páginas são dedicadas à apresentação e à exploração do tema a partir de diferentes gêneros (artigo de opinião, estatuto, entrevista, infográfico, reportagem, carta aberta e tira). Seis páginas são reservadas ao trabalho com análise linguística (período composto por coordenação e por subordinação); uma página e meia, às orientações para uma pesquisa; e uma página, às instruções para uma apresentação oral. Duas páginas destinam-se ao planejamento, à produção e à avaliação do gênero discursivo artigo de opinião. Por fim, uma página apresenta sugestões de leitura e uma breve introdução ao capítulo seguinte.

O quadro abaixo traça um comparativo mais detalhado entre a organização dos capítulos escolhidos para a análise, incluindo os títulos de textos selecionados para leitura e exercícios, sejam eles de compreensão, interpretação ou para o trabalho com a análise sintática.

Quadro 24 - Organização das unidades analisadas

LD1 – Pré BNCC	LD2 – Pós BNCC
Para começo de conversa	Para começo de conversa
Charge sobre violência na escola, de Arionauro	Charge sobre violência na escola, de Arionauro
Prática de leitura	Prática de leitura
- Texto 1: Paz social, de Gilberto Dimenstein (artigo de opinião) <i>Por dentro do texto</i> <i>Texto e contexto</i> <i>Texto e construção</i> <i>Box: importante saber – argumentação</i> <i>Box: importante saber – artigo de opinião</i> <i>Trocando ideias</i>	- Texto 1: Paz social, de Gilberto Dimenstein (artigo de opinião) <i>Por dentro do texto</i> <i>Texto e contexto</i> <i>Linguagem do texto</i> <i>Box: argumentação</i> <i>Box: artigo de opinião</i> <i>Trocando ideias: artigos 1º, 2º e 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)</i>
Prática de leitura	Prática de leitura

<p><i>Antes de ler</i></p> <p>- Texto 2: Assim caminha a humanidade, de Rachel de Queiroz (Crônica)</p> <p><i>Por dentro do texto</i></p> <p><i>Texto e construção</i></p> <p><i>De olho no vocabulário</i></p>	<p>- Texto 2: Crise política e fragilidade das instituições agravam a violência. Entrevista especial com Sérgio Adorno, de Ricardo Machado (Entrevista)</p> <p><i>Por dentro do texto</i></p> <p><i>Linguagem do texto</i></p> <p><i>Conversa entre textos: atlas da violência 2018 (Infográfico)</i></p>
Reflexão sobre o uso da língua	Reflexão sobre o uso da língua
<p><i>Aplicando conhecimentos</i></p> <p><i>Box: importante saber - coesão</i></p>	<p><i>Tira sobre união, de Alexandre Beck</i></p> <p><i>Aplicando conhecimentos: Os reflexos da violência urbana no comportamento das famílias, de Guilherme Justino (Reportagem)</i></p>
Hora da pesquisa	
Momento de ouvir	
Prática de leitura	Prática de leitura
<p><i>Antes de ler</i></p> <p>- Texto 3: Mapa da violência 2014: taxa de homicídios é a maior desde 1989, de Demetrio Weber e Odilon Rios (Artigo expositivo)</p> <p><i>Por dentro do texto</i></p> <p><i>Texto e contexto</i></p>	<p>- Texto 3: Para conquistarmos, lado a lado com todos os brasileiros, a nação que sonhamos, o Rio é a primeira fronteira (Carta aberta)</p> <p><i>Por dentro do texto</i></p> <p><i>Box: carta aberta</i></p> <p><i>Tira sobre igualdade social e violência, de Alexandre Beck</i></p> <p><i>Linguagem do texto</i></p>
Prática de leitura	Reflexão sobre o uso da língua
<p>- Texto 4: Superpopulação carcerária, de Drauzio Varella (Artigo de opinião)</p> <p><i>Por dentro do texto</i></p> <p><i>Texto e construção</i></p> <p><i>Box: importante saber – textos argumentativos</i></p> <p><i>Trocando ideias</i></p>	<p>Disque denúncia ganha campanha para o combate à violência no RJ (Notícia)</p> <p><i>Aplicando conhecimentos</i></p>
	Hora da pesquisa
	Na trilha da oralidade
Produção de texto	Produção de texto
Leia mais	Ampliando horizontes
Preparando-se par o próximo capítulo	Preparando-se par o próximo capítulo

Fonte: A autora, com base em Oliveira *et al.*, (2015) e Oliveira e Araújo (2018)

Em uma análise comparativa inicial entre as edições do LD antes e pós-BNCC, percebemos mudanças na abordagem da temática da violência proposta pelos capítulos, principalmente na ampliação de gêneros apresentados no material e, conseqüentemente, no tempo de discussão e construção de repertório sobre o tema

proposto.

Primeiramente, ao observarmos a organização dos capítulos nas duas edições do LD é possível afirmar que ambas mantêm uma unidade temática coerente, centrada na discussão da violência e suas múltiplas dimensões sociais. No entanto, há diferenças significativas no tratamento didático do tema, na amplitude de gêneros discursivos selecionados e na abordagem metodológica adotada em cada edição.

No LD1, a sequência de leituras contempla a charge de Arionauero, seguida por textos verbais como o artigo de opinião de Gilberto Dimenstein, a crônica de Rachel de Queiroz, o artigo expositivo de Weber e Rios e outro artigo de opinião de Drauzio Varella. Nota-se a presença de gêneros opinativos e expositivos, e a organização dos textos respeita a progressão da leitura e interpretação, seguida de atividades de produção e reflexão linguística. Ainda que haja coerência temática, o tratamento da violência aparece de forma mais compartimentalizada, e o trabalho com os textos tende a concentrar-se na compreensão e análise pontual, com menor articulação entre os gêneros e suas funções sociais. Embora os textos também estejam ancorados na temática da violência, a organização tende a ser mais linear e menos articulada entre gêneros, com menor ênfase no confronto de perspectivas ou na relação dialógica entre os textos. Isso pode limitar o potencial formativo do material, uma vez que o estudante é menos convocado a posicionar-se criticamente frente às diversas vozes sociais em circulação.

Por sua vez, o LD2 amplia e diversifica os gêneros e suportes, incluindo, além de charges e artigos, entrevistas, tirinhas, infográficos, reportagens, cartas abertas e notícias. Os textos se mantêm articulados pela mesma temática, a violência, mas são organizados de maneira a promover intertextualidade e uma leitura mais crítica e contextualizada. O livro também propõe momentos específicos como “Conversa entre textos” e “Ampliando horizontes”, que sugerem uma abordagem dialógica e interdisciplinar, mais alinhada aos princípios do letramento crítico (Soares, 2002; Rojo, 2009) e à pedagogia dos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2006).

Ao diversificar os gêneros discursivos, o LD2 promove um campo de tensões e sentidos plurais sobre a violência, colocando em circulação diferentes vozes sociais, da mídia, da ciência, da legislação, da opinião pública, entre outras. A presença de seções como “Conversa entre textos” e “Na trilha da oralidade” potencializa a escuta de diferentes pontos de vista e favorece a construção de posições críticas por parte do estudante, alinhando-se à proposta de um ensino pautado na dialogicidade. No

que diz respeito ao alinhamento com as orientações do manual do professor, os LD1 e LD2 apresentam uma estrutura coerente com as diretrizes estabelecidas, que recomendam a organização das unidades com base em temas sociais relevantes, a integração entre leitura, escrita, oralidade e análise linguística e a promoção de práticas de linguagem situadas.

Portanto, embora ambas as edições apresentem coerência temática, é no LD2 que a organização do capítulo se estrutura de forma mais compatível com uma abordagem dialógica da linguagem, conforme propõem Bakhtin (2003). A maior diversidade de gêneros, suportes e vozes potencializa a formação de leitores capazes de compreender, questionar e intervir discursivamente no mundo que os cerca.

É válido destacar ainda o aumento significativo na variedade de gêneros discursivos explorados. Enquanto no LD1 o tema era abordado por meio de três gêneros principais (artigo de opinião, crônica e artigo expositivo), no LD2 amplia-se essa diversidade com a inclusão de gêneros como estatuto, infográfico, entrevista, carta aberta e tira. Essa mudança reflete uma proposta que valoriza os textos multimodais e a exposição a uma grande variedade de gêneros, em consonância com a BNCC. É possível agora perceber um aumento na apresentação de textos de gêneros diferentes para leitura e discussão. Os novos gêneros discursivos incluídos no LD não são cobrados quanto a sua produção, apenas servem de veículo para fomentar o debate tematizado na unidade sobre as formas de violência.

Outro ponto de destaque é a ampliação do trabalho com a análise linguística. No LD2, o número de páginas destinadas a essa abordagem aumentou de três para seis, com foco em aspectos estruturais, como o período composto por coordenação e subordinação. Neste momento, porém, por não ser este eixo o foco da análise desta tese, não é possível apontar se se trata de uma ampliação qualitativa ou somente quantitativa, uma vez que as propostas não foram analisadas com a profundidade necessária para maiores conclusões.

Ademais, a inclusão de atividades voltadas à oralidade representa um avanço no LD2. Esse avanço decorre do fato de que, na edição anterior não havia orientação explícita para o trabalho com o eixo da oralidade, e a edição mais recente dedica uma página para esse componente. Novamente, por não nos debruçarmos sobre esse eixo do ensino de Língua Portuguesa, também não é possível afirmar se as propostas são de fato significativas e de qualidade. Além disso, observamos a ampliação do espaço dedicado à orientação para pesquisas, que passa de meia página no LD1 para uma

página e meia no LD2. Essa mudança reflete a valorização da pesquisa como uma prática pedagógica essencial para desenvolver a autonomia dos estudantes, além de ampliar o repertório dos alunos para a produção escrita, na seção específica para Produção de Texto.

No capítulo analisado do LD1, há ênfase no trabalho com gêneros discursivos, tendo o texto como unidade de ensino, evidenciando a influência da concepção *da linguagem dialógica-interacionista*. Essa abordagem reflete a valorização do texto como unidade central do ensino, alinhada à ideia de que a língua é uma característica social, moldada pelas interações culturais e históricas. No entanto, há uma limitação quanto à variedade de gêneros e à integração de práticas multimodais, o que indica o início de uma tendência aos multiletramentos.

Já o capítulo analisado do LD2, além de manter-se vinculado à concepção *da linguagem dialógica-interacionista*, apresenta uma tentativa de inclusão mais marcantes *dos multiletramentos*, como exigido pela BNCC e pelos editais do PNLD. A presença de gêneros diversificados, como infográficos, tiras e cartas abertas, contribui com a formação de leitores e produtores de textos em diferentes linguagens e suportes.

Quadro 25 – Textos imagéticos

LD1 – Pré BNCC	LD2 – Pós BNCC
1- Charge sobre violência na escola, de Arionauero	1- Charge sobre violência na escola, de Arionauero
2 – Fotografia de Cynthia Brito: “Crianças em situação de rua dormindo na Praça da Sé, em São Paulo (SP), 1987.”	2 – Fotografia de Cynthia Brito: “Crianças em situação de rua dormindo na Praça da Sé, em São Paulo (SP), 1987.”
3 – Fotografia “Trânsito intenso de veículos na Avenida 23 de Maio, próximo ao Parque do Ibirapuera, na zona sul de São Paulo (SP), 2015”	3 - Infográfico Atlas da violência 2018
4- Gráficos Mapa da violência 2014	4 - Tira sobre união, de Alexandre Beck
5 – Ilustração “Reduzir a população carcerária é imperativo e urgente”.	5 - Tira sobre igualdade social e violência, de Alexandre Beck
	6 – Cartaz da campanha para o Disque denúncia.

Fonte: A autora, com base em Oliveira *et al.*, (2015) e Oliveira e Araújo (2018)

No LD1, os textos 2, 3 e 5 aparecem como recursos de leitura mobilizados para fomentar debates, sem se constituírem como eixo central da proposta didática naquele momento. Situação semelhante ocorre no LD2, com os textos 2 e 6, que também desempenham a função de ampliar a discussão, mas não são o foco principal da

atividade. Diferentemente dessa configuração, a charge de Arionauro mantém, em ambas as versões, papel central no encaminhamento da leitura e análise. Além disso, os gráficos no LD1, assim como o infográfico e as tirinhas no LD2, assumem função estruturante, orientando a proposta de leitura e configurando-se como textos nucleares no trabalho com a temática apresentada.

A análise dos quadros evidencia que os textos imagéticos não ocupam a mesma função dentro das propostas dos LD. Enquanto alguns aparecem de forma acessória, apenas para ilustrar ou ampliar o debate, como ocorre com os textos 2, 4 e 5 do LD1 e os textos 2 e 6 do LD2, outros assumem papel estruturante na organização das atividades, sendo explorados como foco central de leitura e produção de sentidos, a exemplo da charge de Arionauro, presente em ambas as versões, dos gráficos do LD1, do infográfico e das tirinhas do LD2. Tal diferenciação revela a hierarquização dos textos nos materiais, em que determinados gêneros são mobilizados como apoio ao desenvolvimento temático, enquanto outros se configuram como objetos privilegiados de análise, evidenciando diferentes modos de tratamento da leitura de imagens no LD.

A hierarquização dos textos imagéticos nos dois LD sugere diferentes modos de abordagem das práticas multimodais e dos multiletramentos. Quando os textos visuais aparecem apenas como elementos ilustrativos, em posição acessória, o trabalho pedagógico mantém-se centrado na primazia do verbal, restringindo as possibilidades de leitura crítica das demais semioses. Por outro lado, quando determinados textos são mobilizados como foco de análise, como ocorre com a charge, os gráficos, o infográfico e as tirinhas, abre-se espaço para práticas efetivamente multimodais, em que a imagem é concebida como produtora de sentidos próprios. Nesse movimento, os LD oscilam entre reproduzir um tratamento tradicional da linguagem visual, como recurso de apoio, e avançar para uma perspectiva mais alinhada aos multiletramentos, como prevê a própria BNCC, em que diferentes modos semióticos são integrados à constituição das práticas de leitura e escrita.

Quando comparados às concepções de linguagem anteriores (da linguagem como ferramenta de colonização; do realismo e naturalismo; da linguística estruturalista; da linguagem como instrumento da comunicação), as duas versões analisadas dos LD indicam uma ruptura significativa com as abordagens centradas exclusivamente na gramática normativa (Século XIX) ou na análise estrutural da língua (início do Século XX). Enquanto essas perspectivas priorizavam a formalidade,

os LD estudados evidenciaram uma progressiva valorização do uso contextual e significativo da língua, alinhando-se às concepções mais atuais. Assim, entre a edição anterior e a edição posterior a BNCC, o que se percebe é a manutenção da concepção dialógica-interacionista, que já se fazia presente no LD antes da implementação do documento. A BNCC ainda representa uma pequena ampliação nos *multiletramentos* no LD de Língua Portuguesa, promovendo, no mínimo, maior contato do estudante com textos diversos e práticas pedagógicas que integram leitura, escrita, análise linguística, oralidade e multimodalidade.

Em síntese, a análise da organização dos capítulos do LD1 e do LD2 evidencia que, embora ambas as edições mantenham uma concepção dialógica-interacionista de linguagem e uma coerência temática em torno da violência, o LD pós-BNCC apresenta um reordenamento didático mais complexo e sistematizado. A ampliação da diversidade de gêneros discursivos, a maior presença de textos multimodais, a inclusão explícita de atividades de oralidade e a valorização da pesquisa como etapa preparatória para a produção escrita indicam um esforço de alinhamento às orientações da BNCC e aos princípios dos multiletramentos. No entanto, essa ampliação não se traduz integralmente em práticas de produção textual diversificadas, uma vez que muitos dos gêneros apresentados permanecem restritos ao eixo da leitura. Desse modo, o capítulo analisado no LD2 avança na construção de repertório temático e discursivo e na integração dos eixos de ensino, mas ainda revela limites no aproveitamento pedagógico desse repertório para a escrita, apontando para tensões entre ampliação didática, prescrição curricular e efetiva constituição da autoria discente.

5.5.1.1 A DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NOS LD ANALISADOS

A compreensão de como o LD orienta a Produção de Textos exige, antes, observar o modo como ele didatiza o gênero na etapa de leitura, uma vez que, ela constitui o primeiro passo para inserir o aluno nas práticas discursivas que fundamentam a escrita. Conforme assinala Passarelli (2012, p. 54-55, grifos no original) “a leitura é um elemento constitutivo do processo de produção da escrita por fornecer matéria-prima para a própria escrita: ter *sobre* o que escrever. A leitura também contribui para a construção dos modelos: ter *como* escrever.” Nessa relação dialógica com a linguagem, o aluno constrói suas referências e elabora sua autoria,

uma vez que a escrita orientada por modelos, e não por moldes, “não implica reproduzi-lo ou imitá-lo, mas sim (re)cria-lo” (Passarelli, 2012, p. 55).

Nesse sentido, o LD1 e o LD2 divergem quanto ao escopo e à organização dos modelos textuais, o que aponta para concepções distintas de didatização. O LD1 oferece dois textos-base (leituras 1 e 4) que configuram um repertório mais amplo do gênero artigo de opinião, possibilitando ao estudante perceber variações estilísticas e diferentes formas de argumentação. Essa multiplicidade dialoga com a perspectiva defendida por Bakhtin (2016) sobre o caráter heterogêneo do gênero e pode favorecer uma compreensão menos engessada do funcionamento discursivo, reduzindo o risco de um ensino que se restrinja à reprodução de estruturas fixas.

O LD2, ao contrário, trabalha o gênero a partir de um único texto (leitura 1). Essa redução, embora não comprometa a apresentação mínima das características composicionais, pode produzir efeitos ambíguos. De um lado, favorece a objetividade e a clareza do trabalho, alinhando-se à lógica de competências da BNCC, de outro, pode restringir o repertório do aluno.

Diante dessas escolhas de didatização do gênero, torna-se necessário observar mais detidamente como cada uma das leituras apresentadas pelo LD1 e pelo LD2 configura o artigo de opinião como objeto de ensino, isto é, quais elementos composicionais, estilísticos e temáticos são destacados, quais marcas argumentativas são enfatizadas e de que modo essas escolhas constroem um horizonte específico para o trabalho posterior de escrita. Portanto, na sequência, apresentamos a análise das leituras selecionadas em ambas as edições, buscando compreender em que medida elas favorecem (ou limitam) a apropriação crítica do gênero pelos estudantes e como dialogam com as orientações teórico-metodológicas evidenciadas nas seções anteriores.

A proposta de leitura do texto “Paz social”, de Gilberto Dimenstein, que inaugura o trabalho com o gênero artigo de opinião no LD1, exerce função central na didatização do gênero, já que se configura como o modelo a partir do qual o aluno deverá compreender a estrutura argumentativa e, posteriormente, produzir seu próprio texto. A maneira como esse modelo é apresentado e explorado pelo livro revela escolhas discursivas importantes, tanto no nível dos modalizadores quanto no tipo de abordagem adotada para ensinar o gênero.

Figura 9 - Prática de leitura: texto 1 do LD1

Prática de leitura

Texto 1 – Artigo de opinião

Há muitos textos nos quais o autor não chega a emitir sua opinião e apenas apresenta os fatos. Não é o caso dos **artigos de opinião**, em que o autor, além de apresentar os fatos, defende também um ponto de vista. Daí o nome dado a esse gênero.

Leia o artigo de opinião a seguir e debata com seus colegas o assunto tratado pelo jornalista Gilberto Dimenstein, posicionando-se a favor ou contra as ideias que ele apresenta.

Paz social

Está provado que a violência só gera mais violência. A rua serve para a criança como uma escola preparatória. Do menino marginal esculpe-se o adulto marginal, talhado diariamente por uma sociedade violenta que lhe nega condições básicas de vida.

Por trás de um garoto abandonado existe um adulto abandonado. E o garoto abandonado de hoje é o adulto abandonado de amanhã. É um círculo vicioso, em que todos são, em menor ou maior escala, vítimas. São vítimas de uma sociedade que não consegue garantir um mínimo de paz social.

Paz social significa poder andar na rua sem ser incomodado por pivetes. Isso porque num país civilizado não existe pivete. Existem crianças desenvolvendo suas potencialidades. Paz é não ter medo de sequestradores. É nunca desejar comprar uma arma para se defender ou querer se refugiar em Miami. É não considerar normal a ideia de que o extermínio de crianças ou adultos garanta a segurança.

Entender a infância marginal significa entender por que um menino vai para a rua e não à escola. Essa é, em essência, a diferença entre o garoto que está dentro do carro, de vidros fechados, e aquele que se aproxima do carro para vender chiclete ou pedir esmola. E essa é a diferença entre um país desenvolvido e um país de Terceiro Mundo.

É também entender a História do Brasil, marcada por um descaso das elites em relação aos menos privilegiados. Esse descaso é simbolizado por uma frase que fez muito sucesso na política brasileira: *caso social é caso de polícia*.

A frase surgiu como uma justificativa para o tratamento dado ao trabalhador no começo do século. Em outras palavras, é a mesma postura que as pessoas assumem hoje em relação à infância carente e aos meninos de rua.

DIMENSTEIN, Gilberto. *O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil*. 16. ed. São Paulo: Ática, 1993.



Cynthia Brito/Olhar Imagem

Crianças em situação de rua dormindo na Praça da Sé, em São Paulo (SP), 1987. Três anos depois, em 1990, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente, que passou a assegurar direitos fundamentais a essa parcela da população.

Fonte: Oliveira, et al., 2015, p.105.

O enunciado que antecipa a leitura já indica uma orientação didática marcada por modalizadores diatônicos nas formas verbais no imperativo, como “leia o artigo”, “debata com seus colegas” e “posicione-se”, que convocam o aluno a assumir uma postura ativa. Embora tais verbos estejam no imperativo, o tom geral permanece relativamente dialogal, sobretudo pela inclusão de expressões que remetem à interação e ao compartilhamento de opiniões. Esse equilíbrio cria um ambiente de

convite e não de imposição rígida, o que favorece a construção de uma atmosfera de diálogo, ainda que dentro de uma estrutura orientada.

Figura 10 - Por dentro do texto: leitura 1 do LD1

POR DENTRO DO TEXTO

1. Segundo Gilberto Dimenstein, “a violência só gera mais violência”. Qual é o primeiro argumento do texto que apoia essa afirmação? Em seu caderno, reproduza-o com redação própria.
2. Por que tanto adultos quanto menores abandonados são vítimas da sociedade?
3. Segundo o articulista, o que significa “paz social”? Explique sem copiar as palavras do texto.
4. Procure no dicionário o significado da palavra “pivete” e copie-o em seu caderno. Em seguida, explique a diferença entre “pivete” e “crianças desenvolvendo suas potencialidades”.
5. Relacione “infância marginal” com “países desenvolvidos” e “países subdesenvolvidos”.
6. Segundo o texto, o Brasil se insere em que tipo de país? Por quê? Justifique sua resposta.
7. O texto é composto de seis parágrafos. Resuma cada um deles em uma única frase.
8. No primeiro parágrafo, o artigo se refere à rua; no último, também. Explique qual é a ligação entre o que se diz no começo e o que se diz no fim do texto.
9. Copie o quadro a seguir em seu caderno e complete-o identificando causas e consequências da violência citadas no texto.

Causa	Consequência
A sociedade é violenta.	O menino (ou o adulto) é violento.
Garoto abandonado de hoje.	
	Vítimas: garoto e adulto abandonados.
	Não dá para andar na rua tranquilamente.
Não há sequestradores.	
Há violência.	
Infância marginal.	
	Crianças na escola.

10. Qual é a ideia central ou ideia principal do texto “Paz social”?

Fonte: Oliveira, *et.al.*, 2015, p.106.

No que diz respeito ao tratamento do texto em si, a sequência “Por dentro do texto” concentra-se amplamente na recuperação de informações explícitas. As questões solicitam ao aluno que identifique argumentos, explique termos ou relacione ideias a partir do que já está dado no texto. A modalização predominante aqui é a deontica, com tom instrucional pelo uso do imperativo: verbos como “reproduza”, “explique”, “resuma”, “copie”, “complete” orientam ações específicas, com pouca margem para interpretação subjetiva. Essa opção revela uma didatização do gênero

centrada na compreensão de sua estrutura e na identificação dos elementos que o compõem, sobretudo a tese e os argumentos, sem promover uma análise discursiva mais profunda ou situada.

Figura 11 - Texto e contexto: leitura 1 do LD1

TEXTO E CONTEXTO

1. Quem é o autor desse artigo de opinião? Você já havia lido outros textos escritos por ele? Em caso afirmativo, cite-os.
2. A que público o texto se dirige?
3. Qual é o problema enfocado no artigo lido? Em que parágrafo do texto você pode identificá-lo?
4. Em quais veículos de comunicação esse texto poderia ser publicado?
5. Observando a linguagem do texto, identifique a variante linguística predominante.
6. Esse artigo de opinião foi retirado do livro *O cidadão de papel*. Considerando que o autor aborda diferentes aspectos dos problemas que a nossa sociedade enfrenta, por que você acha que ele atribuiu esse título ao livro?

Fonte: Oliveira, *et.al.*, 2015, p. 106 - 107.

As seções posteriores, “Texto e contexto” e “Texto e construção”, ampliam o escopo da leitura, mas mantêm a orientação modalizadora. O aluno deve “identificar”, “justificar”, “observar”, “relacionar”, ações que reforçam a lógica de reconhecimento e categorização. Ao mesmo tempo, os boxes “Importante saber” produzem um efeito de legitimação discursiva, sustentado por modalizadores epistêmicos de certeza: apresentam definições sobre argumentação, tese e estrutura composicional do gênero. A linguagem utilizada nesses boxes é assertiva e envolve modalizadores epistêmicos de certeza, como “é”, “deve”, “é comum”, que estabelecem um modelo normativo de artigo de opinião. Esses trechos sintetizam o modo como o LD pretende estabilizar o gênero para fins de ensino, oferecendo uma representação canônica de sua organização.

Figura 12 - Texto e contexto: leitura 1 do LD1

TEXTO E CONSTRUÇÃO

1. Qual é o principal objetivo do jornalista ao escrever um texto como esse?
2. Quais estratégias ele usa para alcançar esse objetivo?
3. Anteriormente, você identificou a ideia principal do artigo de Dimenstein, ou seja, a **tese** levantada por ele. Após apresentar a ideia principal, o autor precisa defendê-la e fundamentá-la. Em sua opinião, de que modo ele pode fazer isso?

IMPORTANTE SABER

Argumento é o recurso que utilizamos para justificar uma afirmação ou para convencer alguém a mudar de opinião ou comportamento. Fatos, ideias, razões ou provas são exemplos de argumentos.

A **argumentação** pode aparecer em diferentes gêneros orais ou escritos. Por exemplo, as pessoas podem defender ideias em um debate, em um artigo de opinião, em uma crônica ou até mesmo em uma conversa espontânea. Por isso, é importante saber que, para argumentar, é preciso conhecer melhor o assunto sobre o qual estamos falando ou escrevendo. Desse modo, ficará mais fácil organizar as ideias e construir argumentos adequados e eficazes.

4. Agora, releia o texto, procurando identificar os **argumentos** utilizados pelo autor para defender suas ideias. Depois, responda aos itens a seguir em seu caderno:
 - a) Qual é o argumento utilizado pelo autor no segundo parágrafo para defender a tese de que violência gera mais violência?
 - b) No terceiro parágrafo, o autor fala sobre a paz social. Para ele, o que pode garantir a paz em uma sociedade?
 - c) Qual é a ideia defendida pelo autor no quarto parágrafo para explicitar a diferença entre um país desenvolvido e um país dito de “Terceiro Mundo” (subdesenvolvido)?
 - d) Nos últimos parágrafos do texto, o autor critica a sociedade. Identifique essa crítica e exponha suas ideias sobre ela.

IMPORTANTE SABER

Em um **artigo de opinião**, o autor tem por objetivo defender seu ponto de vista e criticar outros com os quais entra em conflito. Para isso, constrói um texto que analisa uma série de fatores relacionados ao assunto, destacando diferentes discursos.

Na **introdução** do texto, o autor deve situar o leitor sobre o tema abordado e posicionar-se a respeito dele, ou seja, deve apresentar a **tese**, ou ideia principal, que será desenvolvida.

Durante o desenvolvimento do artigo, devem ser apresentados os **argumentos** (razões, provas, fatos) que fundamentam a ideia principal, de modo que o leitor considere coerente o ponto de vista defendido pelo autor.

No último ou nos últimos parágrafos do texto, o autor deve apresentar uma **conclusão** acerca do assunto discutido. Nessa parte do texto, é comum que o autor retome e reforce a ideia principal.

Fonte: Oliveira, *et.al.*, 2015, p. 106 - 107.

O box do LD1 apresenta uma caracterização do artigo de opinião que, embora sucinta, evidencia uma preocupação em situar o gênero no âmbito dos discursos sociais em conflito, destacando que o autor “*defende seu ponto de vista e critica outros*”. Essa formulação enfatiza a natureza dialógica e argumentativa do gênero,

aproximando-se de uma perspectiva que reconhece a circulação de vozes, posições e discursos no espaço social. Além disso, a explicação da estrutura (introdução, desenvolvimento e conclusão) é acompanhada de exemplos amplos, como “*causas, consequências, dados, fatos, exemplos*”. Assim, o box funciona como um apoio conceitual e estrutural para a escrita do texto.

No entanto, embora haja um esforço claro de sistematização, a abordagem permanece essencialmente estrutural. A didatização do gênero se concentra em delimitar partes fixas (tese, argumentos e conclusão), sem problematizar seu funcionamento discursivo, sua circulação social ou o modo como diferentes vozes se articulam em um texto opinativo. Além disso, mesmo que o texto de Dimenstein contenha modalizadores importantes para a construção de seu ponto de vista, as atividades não convidam o estudante a analisá-los. A modalização presente no próprio artigo, expressões de certeza, avaliações, julgamentos implícitos, não é tematizada, o que restringe a compreensão sobre como a argumentação se materializa linguisticamente.

Por fim, a seção “Trocando Ideias” conclui o conjunto de atividades de leitura com duas perguntas abertamente opinativas, que convocam o aluno a refletir sobre “o problema da marginalidade infantil” e a relacionar outras causas da violência. Aqui, a natureza da modalização sofre um deslocamento importante. Diferentemente das seções anteriores, marcadas por verbos altamente instrucionais (“explique”, “resuma”, “copie”, “identifique”), este momento ativa modalizadores epistêmicos a partir de construções interrogativas que explicitam a posição do sujeito, como “qual é a sua opinião?”, que abrem espaço para a expressão individual do estudante. Trata-se de um retorno ao tom dialógico que havia sido antecipado no enunciado inicial da unidade, agora orientado para que o aluno formule seu próprio ponto de vista.

Figura 13 - Trocando ideia: leitura 1 do LD1

TROCANDO IDEIAS

1. Você já tinha pensado no problema da marginalidade infantil em nosso país? Qual é a sua opinião sobre o assunto?
2. Em sua opinião, quais outras questões estão relacionadas às causas da violência na sociedade?

Fonte: Oliveira, *et.al.*, 2015, p. 108.

Apesar desse deslocamento, observa-se que a seção opera mais como um fechamento discursivo do texto do que como um passo articulado ao processo de

didatização do gênero. As perguntas estimulam a opinião pessoal, mas não problematizam como essa opinião pode ser construída, legitimada ou contraposta, aspectos centrais do artigo de opinião. Dessa maneira, a seção promove diálogo, mas não o mobiliza para aprofundar a compreensão dos mecanismos argumentativos, tampouco para estabelecer vínculos diretos com a escrita que será realizada posteriormente.

Em síntese, embora “Trocando Ideias” reintroduza a dimensão dialógica e restaurar momentaneamente a voz do aluno no processo, sua função permanece periférica na didatização do gênero. Ela cumpre um papel de ativação de repertório e sensibilização temática, mas não contribui de modo substantivo para o desenvolvimento das competências argumentativas que sustentam o trabalho com o artigo de opinião.

Na segunda leitura proposta pelo LD1, o artigo de opinião “Superpopulação carcerária” amplia e aprofunda o trabalho de didatização do gênero iniciado na leitura anterior, reforçando tanto seus elementos estruturais quanto seus mecanismos discursivos.

Figura 14 - Prática de leitura: texto 4 do LD1 parte 1



Prática de leitura

Texto 4 – Artigo de opinião

Leia o texto a seguir e observe como o autor se posiciona a respeito da superlotação dos presídios e cadeias públicas:

Superpopulação carcerária

O lema “lugar de bandido é na cadeia” é vazio e demagógico. Não temos prisões suficientes

As fábricas de ladrões e traficantes jogam mais profissionais no mercado do que sonha nossa vã pretensão de aprisioná-los.

Levantamento produzido pela *Folha*, com base nos censos realizados nas 150 penitenciárias e nas 171 cadeias públicas e delegacias de polícia, mostra que o estado de São Paulo precisaria construir imediatamente mais 93 penitenciárias, apenas para reduzir a superlotação atual e retirar os presos detidos em delegacias e cadeias impróprias para funcionar como presídios.

Para Lourival Gomes, o atual secretário da Administração Penitenciária, cuja carreira acompanho desde os tempos do Carandiru, profissional a quem não faltam credenciais técnicas e a experiência que os anos trazem, o problema da falta de vagas não será resolvido com a construção de prisões.

Tem razão, é guerra perdida: no mês passado, o sistema prisional paulista recebeu a média diária de 121 novos detentos enquanto foram libertados apenas 100. Ficaram encarcerados 21 a mais todos os dias.

Como os presídios novos têm capacidade para albergar 768 detentos, seria necessário construir mais um a cada 36 dias, ou seja, 10 por ano.

Esse cálculo não leva em conta o aprimoramento técnico da polícia. Segundo o mesmo levantamento, a taxa de encarceramento, que há oito meses era de 413 pessoas para cada 100 mil habitantes, aumentou para 444. Se a PM e a Polícia Civil conseguissem prender marginais com a eficiência dos policiais americanos (743 para cada 100 mil habitantes), seria preciso construir uma penitenciária a cada 21 dias.

Agora, analisemos as despesas. A construção de uma cadeia consome R\$ 37 milhões, o que dá perto de R\$ 48 mil por vaga. Para criar uma única vaga gastamos mais da metade do valor de uma casa popular com sala, cozinha, banheiro e dois quartos, por meio da qual é possível retirar uma família da favela.

Esse custo, no entanto, é irrisório quando comparado aos de manutenção. Quantos funcionários públicos há que contratar para cumprir os três turnos diários? Quanto sai por mês fornecer três refeições por dia? E as contas de luz, água, material de limpeza, transporte, assistência médica, jurídica e os gastos envolvidos na administração?

Não sejamos ridículos, caro leitor. Se nossa polícia fosse bem paga, treinada e aparelhada de modo a mandar para atrás das grades todos os bandidos que nos infernizam nas ruas, estaríamos em maus lençóis. Os recursos para mantê-los viriam do aumento dos impostos? Dos cortes nos orçamentos da educação e da saúde?

Fonte: Oliveira, *et.al.*, 2015, p. 117.

Figura 15 - Prática de leitura: texto 4 do LD1 parte 2

Então, o que fazer? É preciso agir em duas frentes. A primeira é tornar a Justiça mais ágil, de modo a aplicar penas alternativas e facilitar a progressão para o regime semiaberto, no caso dos que não oferecem perigo à sociedade, e colocar em liberdade os que já pagaram por seus crimes, mas que não têm recursos para contratar advogado.

A segunda, muito mais trabalhosa, envolve a prevenção. Sem diminuir a produção das fábricas de bandidos, jamais haverá paz nas ruas. Na periferia de nossas cidades, milhões de crianças e adolescentes vivem em condições de risco para a violência. São tantas que é de estranhar o pequeno número que envereda pelo crime.

Nossa única saída é oferecer-lhes qualificação profissional e trabalho decente, antes que sejam cooptados pelos marginais para trabalhar em regime de semiescravidão.

Há iniciativas bem-sucedidas nessa área, mas o número é tímido diante das proporções da tragédia social. É necessário um grande esforço nacional que envolva as diversas esferas governamentais e mobilize a sociedade inteira.

Como parte dessa mobilização, é fundamental levar o planejamento familiar para os estratos sociais mais desfavorecidos. Negar-lhes o acesso à lei federal que lhes dá direito ao controle da fertilidade é a violência mais torpe que a sociedade brasileira comete contra a mulher pobre.

O lema “lugar de bandido é na cadeia” é vazio e demagógico. Não temos nem teremos prisões suficientes. Reduzir a população carcerária é imperativo urgente. Não cabe discutir se estamos a favor ou contra, não existe alternativa. Empilhar homens em espaços cada vez mais exíguos não é mera questão de direitos humanos, é um perigo que ameaça todos nós. Um dia eles voltarão para as ruas.

VARELLA, Drauzio. Superpopulação carcerária. *Folha de S.Paulo*, 25 fev. 2012.

Fonte: Oliveira, *et.al.*, 2015, p. 118.

Diferentemente do primeiro texto, a argumentação aqui se constrói de modo mais explicitamente marcado por modalizadores deônticos e apreciativos, o que contribui para uma forte orientação do posicionamento do leitor. Expressões como “**é preciso agir**”, “**é necessário um grande** esforço nacional” e “**é fundamental** levar o planejamento familiar” instauram um regime de obrigatoriedade, conferindo ao discurso um tom normativo e prescritivo. Esses modalizadores funcionam como operadores argumentativos centrais, pois não apenas expressam a opinião do autor, mas buscam produzir adesão ao indicar que determinadas ações são inevitáveis ou urgentes, reduzindo o espaço para a dúvida ou para posições alternativas.

Figura 16 - Por dentro do texto: leitura 4 do LD1

POR DENTRO DO TEXTO

1. Podemos afirmar que a linha-fina apresenta uma opinião sobre o tema apresentado? Justifique sua resposta.
2. Para comprovar que não adianta construir novos presídios, o autor citou a opinião de Lourival Gomes, secretário da Administração Penitenciária.
 - a) De que maneira o autor do texto nos faz acreditar que a opinião do secretário pode ser considerada confiável?
 - b) Provavelmente, com que intenção o autor nos traz informações a respeito do secretário?
 - c) Que argumento foi utilizado para reforçar a opinião do secretário?
3. De que maneira o aprimoramento da polícia complicaria o problema da carceragem no estado de São Paulo?
4. Ao analisar as despesas geradas na construção de uma cadeia, qual é a comparação estabelecida pelo autor?
5. Releia o seguinte trecho:

Não sejamos ridículos, caro leitor. Se nossa polícia fosse bem paga, treinada e aparelhada de modo a mandar para atrás das grades todos os bandidos que nos infernizam nas ruas, estaríamos em maus lençóis. Os recursos para mantê-los viriam do aumento dos impostos? Dos cortes nos orçamentos da educação e da saúde?

- Que adjetivo é utilizado pelo autor para se referir aos leitores que, eventualmente, não concordem com ele? Qual é, provavelmente, a intenção do autor ao fazer uso desse adjetivo?
6. A conclusão desse texto desenvolve três soluções para o problema de superlotação dos presídios. Explique, resumidamente, quais são elas.
 7. O que essas soluções apresentadas têm em comum?
 8. Por que, segundo o autor, o lema "lugar de bandido é na cadeia" é vazio e demagógico?
 9. Por que o fato de empilhar presidiários em espaços cada vez mais exíguos é um perigo que ameaça a todos nós?

Fonte: Oliveira, *et al.*, 2015, p. 118 - 119.

Na seção Por dentro do texto, o LD1 privilegia uma abordagem analítica voltada à compreensão argumentativa interna do texto, conduzindo o aluno à identificação dos argumentos e das estratégias de legitimação do ponto de vista do autor. As questões propostas orientam o olhar do estudante para os mecanismos discursivos que sustentam a argumentação, como a citação de autoridades, o uso de dados estatísticos e a comparação entre alternativas possíveis para o problema discutido. Embora não nomeie explicitamente o conceito de modalização, o material explora de forma indireta os efeitos produzidos por escolhas linguísticas avaliativas e deônticas, ao solicitar que o aluno observe adjetivos empregados pelo autor e reflita sobre sua intenção persuasiva.

Destaca-se, nessa seção, a valorização do discurso de autoridade como

estratégia argumentativa, especialmente quando se pede ao aluno que avalie a confiabilidade da opinião citada e compreenda por que ela é mobilizada pelo articulista. Esse movimento contribui para a didatização do gênero ao evidenciar que o artigo de opinião não se constrói apenas a partir da expressão subjetiva de um ponto de vista, mas por meio de recursos linguísticos e discursivos que visam conferir legitimidade e força ao argumento. Ainda assim, a leitura é fortemente guiada, com perguntas que direcionam respostas esperadas, o que reduz a margem de interpretação autônoma do estudante.

Já na seção *Texto e construção*, o foco desloca-se da compreensão do conteúdo para a explicitação sistemática da organização composicional do gênero. O LD assume um tom mais metalinguístico e normativo, ao reafirmar que o artigo de opinião tem como objetivo defender uma tese e apresentar argumentos que a sustentem. As atividades orientam o aluno a localizar explicitamente a tese do texto, identificar os tipos de argumentos utilizados e reconhecer a progressão argumentativa ao longo do texto, reforçando uma visão do gênero como estrutura relativamente estável e reconhecível.

Figura 17 - Texto e construção: leitura 4 do LD1 parte 1 **TEXTO E CONSTRUÇÃO**

1. Já sabemos que, em um artigo de opinião, o autor tem por objetivo expor suas ideias e defender uma tese, ou seja, uma opinião, um ponto de vista. Em “Superpopulação carcerária”, qual é a tese apresentada pelo autor?

**IMPORTANTE SABER**

Os **textos argumentativos** apresentam características e elementos discursivos específicos que os diferenciam de outros textos.

Além de apresentar sua tese, a ideia a ser defendida, o autor deve apresentar argumentos que a sustentem. Exemplos, dados estatísticos, alusões históricas, comparações, relações de causa e consequência, depoimentos e declarações de autoridades em determinado assunto são **tipos de argumentos**.

2. Localize no texto e copie em seu caderno exemplos de argumento:
 - a) de autoridade;
 - b) por comparação;
 - c) a partir de dados estatísticos;
 - d) de causa e consequência;
3. Releia este trecho para responder às próximas questões:

Então, o que fazer? É preciso agir em duas frentes. A primeira é tornar a Justiça mais ágil, de modo a aplicar penas alternativas e facilitar a progressão para o regime semiaberto, no caso dos que não oferecem perigo à sociedade, e colocar em liberdade os que já pagaram por seus crimes, mas que não têm recursos para contratar advogado.

A segunda, muito mais trabalhosa, envolve a prevenção. Sem diminuir a produção das fábricas de bandidos, jamais haverá paz nas ruas. Na periferia de nossas cidades, milhões de crianças e adolescentes vivem em condições de risco para a violência. São tantas que é de estranhar o pequeno número que envereda pelo crime.

Fonte: Oliveira, *et.al.*, 2015, p. 119.

Figura 18 - Texto e construção: leitura 4 do LD1 parte 2

- a) Que palavras foram utilizadas para introduzir as duas soluções apresentadas?
- b) Que adjetivo apresenta a opinião do autor sobre a segunda solução?

4. Releia mais este trecho:

Nossa única saída é oferecer-lhes qualificação profissional e trabalho decente, antes que sejam cooptados pelos marginais para trabalhar em regime de semiescravidão.

Há iniciativas bem-sucedidas nessa área, mas o número é tímido diante das proporções da tragédia social. É necessário um grande esforço nacional que envolva as diversas esferas governamentais e mobilize a sociedade inteira.

Como parte dessa mobilização, é fundamental levar o planejamento familiar para os estratos sociais mais desfavorecidos. Negar-lhes o acesso à lei federal que lhes dá direito ao controle da fertilidade é a violência mais torpe que a sociedade brasileira comete contra a mulher pobre.

- a) O autor acredita que as iniciativas para que se reduza o índice de carceragem ainda não são suficientes para resolver o problema. Que palavra no trecho foi usada para marcar essa oposição?
- b) Que adjetivos são usados pelo autor para apresentar sua opinião sobre a importância de atitudes nesse sentido?

5. Observe as expressões em destaque a seguir:

[...] **É preciso** agir em duas frentes. [...]

[...] **É necessário** um grande esforço nacional [...]

[...] **é fundamental** levar o planejamento familiar para os estratos sociais mais desfavorecidos. [...]

- a) O que as expressões em destaque têm em comum?
- b) Que efeito de sentido o autor consegue obter ao utilizar as expressões em destaque?

Fonte: Oliveira, *et.al.*, 2015, p. 120.

Nessa seção, os modalizadores deônticos ganham maior centralidade, especialmente nos trechos destacados do próprio texto-base (“é preciso agir”, “é necessário”, “é fundamental”), que passam a ser objeto de análise direta. Ao chamar a atenção para essas expressões, o LD evidencia como o autor constrói um efeito de urgência e obrigatoriedade, característica recorrente do artigo de opinião, ao posicionar-se de forma assertiva diante do leitor. O efeito didático é o de transformar escolhas discursivas em modelos a serem reconhecidos e potencialmente reproduzidos pelos alunos em suas próprias produções.

Assim, Texto e construção consolida a didatização do gênero em uma perspectiva mais prescritiva, ao sistematizar os elementos que devem compor um bom artigo de opinião e ao sugerir implicitamente um modo “adequado” de argumentar. Ainda que contribua para tornar visíveis os mecanismos da escrita argumentativa, essa abordagem tende a reduzir a complexidade do gênero,

privilegiando a identificação de partes e funções em detrimento de uma reflexão mais ampla sobre os efeitos de sentido e as condições de circulação do texto.

Por fim, a seção “Trocando ideias” reforça o caráter dialógico da proposta, ao deslocar o foco da análise textual para a mobilização da opinião do aluno, ainda que de forma orientada. As perguntas convidam à tomada de posição e à ampliação temática, mas permanecem ancoradas no eixo argumentativo trabalhado ao longo da leitura, funcionando como uma ponte entre leitura e produção escrita. Dessa forma, a segunda leitura do LD1 consolida a didatização do gênero artigo de opinião como prática processual: parte da identificação dos elementos estruturais, passa pela análise dos modalizadores e culmina na preparação do aluno para assumir, ele próprio, uma posição discursiva, ainda que dentro de um quadro relativamente controlado pelo material didático.

Figura 19 - Trocando ideias: leitura 4 do LD1

TROCANDO IDEIAS

Durante todo o capítulo temos falado sobre diferentes formas de violência na sociedade. Você consegue identificar algum tipo de violência em sua comunidade escolar? Discuta o assunto com seus colegas e pense em meios para solucionar os problemas que encontrar.

PARA VOCÊ QUE É CURIOSO

Redução da violência contra adolescentes

A violência contra adolescentes nas comunidades e nas ruas é um fenômeno tipicamente urbano e fortemente determinado pelas desigualdades sociais e econômicas nesses espaços. Caracterizada, em sua maioria, pelos assassinatos por armas de fogo, acidentes de trânsito e exploração sexual, a violência em espaços urbanos tem aumentado no Brasil e no mundo.

As maiores vítimas da violência urbana são os adolescentes moradores de comunidades populares e de periferias que, muitas vezes, encontram-se vulneráveis diante das ações de grupos criminosos e da repressão das forças de segurança. Em situações de ausência de políticas públicas

eficientes e transformadoras, de opções de educação, de oportunidades de emprego, abre-se uma porta para a ação de aliciadores que recrutam crianças e adolescentes para o tráfico de drogas e armas. Em 2005, 8 mil pessoas entre 10 e 19 anos foram vítimas de homicídios. Destes, 65% eram afrodescendentes.

No Brasil, uma estratégia eficiente de enfrentamento à violência contra os adolescentes começa pela meta de reduzir os homicídios, atacando suas causas subjacentes, o que pode ter um efeito irradiador sobre as outras formas de violência. [...]

Unicef Brasil. Redução da violência contra adolescentes. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/activities_10211.html>. Acesso em: 13 abr. 2015.

Fonte: Oliveira, *et al.*, 2015, p. 120 - 121.

A análise das leituras do LD1 evidencia que a didatização do gênero artigo de opinião se constrói a partir de um percurso que privilegia a compreensão interna do

texto, a identificação da tese e dos argumentos e a explicitação progressiva de recursos linguístico-discursivos, com destaque para os modalizadores apreciativos e deônticos mobilizados pelo autor para persuadir o leitor. Ainda que o trabalho com o gênero apresente forte direcionamento das respostas e certa padronização interpretativa, observa-se um esforço em aproximar o aluno dos efeitos de sentido produzidos pelas escolhas linguísticas, especialmente no que se refere à construção da argumentação e à assunção de um posicionamento crítico.

Entretanto, “é preciso considerar como o estudante vai operar com os modelos e como o professor dá condições para a classe elaborar sua relação com eles” (Passarelli, 2012, p. 55). Em uma perspectiva dialógica do ensino da escrita, esses modelos não se constituem como esquemas a serem reproduzidos, mas como referências discursivas construídas na interação, por meio da problematização dos textos, da negociação de sentidos e da reflexão sobre as condições de produção e circulação do gênero. Dessa maneira, o potencial formativo das leituras propostas pelo LD1 depende menos da identificação de estruturas e mais da forma como essas leituras são mediadas pedagogicamente, de modo a possibilitar que o aluno se aproprie criticamente dos recursos do gênero e construa sua própria voz argumentativa.

Diante desse quadro, torna-se pertinente investigar de que modo a modalização e a didatização do gênero são retomadas, transformadas ou reconfiguradas no LD2, elaborado sob as orientações da BNCC. A análise que se segue busca, portanto, verificar se as leituras propostas no livro pós-BNCC mantêm o tipo de abordagem interpretativa e discursiva ou se passam a privilegiar uma didatização mais sistematizada e normativa do artigo de opinião, com possíveis impactos na forma como o aluno é interpelado como leitor e futuro produtor de textos argumentativos.

No LD2, a didatização do gênero artigo de opinião passa por uma reorganização significativa quando comparada ao LD1, começando pela redução do número de textos-modelo. Diferentemente do livro pré-BNCC, que apresentava duas leituras para introdução e aprofundamento do gênero, o LD2 trabalha com apenas um artigo de opinião, que passa a concentrar todas as etapas de leitura, análise e exploração linguístico-discursiva. Essa escolha já indica uma mudança na concepção de progressão didática: em vez da comparação entre textos ou do contato com diferentes formas de realização do gênero, o foco recai sobre a exaustiva exploração

de um único modelo, o que tende a reforçar uma abordagem mais normatizadora.

Antes da leitura do artigo de opinião propriamente dito, o LD2 propõe um conjunto de perguntas introdutórias que retomam, em grande medida, a lógica já observada no LD1, tanto no conteúdo quanto na forma de abordagem. As questões que antecedem o texto solicitam que o aluno antecipe informações a partir do tema do capítulo e explicita que tipos de opiniões o autor pode apresentar em um texto intitulado “*Paz social*”. Embora essas perguntas sejam formuladas como abertas, elas operam como dispositivos de enquadramento interpretativo, orientando o leitor a compreender previamente o texto como espaço de defesa de um ponto de vista e de discussão de uma questão social controversa.

Figura 20 - Prática de leitura: texto 1 do LD2 parte 1



PRÁTICA DE LEITURA

Texto 1 – Artigo de opinião

Há muitos textos nos quais o autor não chega a emitir sua opinião explicitamente. Não é o caso dos artigos de opinião, nos quais o autor, além de apresentar fatos, defende um ponto de vista.

1. Com base no tema do capítulo, quais informações você imagina que serão apresentadas no texto? Por quê?
Resposta pessoal.
2. Que opiniões o autor deve apresentar num texto cujo título é “*Paz social*”?
Resposta pessoal.

Leia o artigo de opinião a seguir e analise a tese e os argumentos do jornalista Gilberto Dimenstein, posicionando-se a favor ou contra as ideias que ele apresenta.

Paz social

Está provado que a violência só gera mais violência. A rua serve para a criança como uma escola preparatória. Do menino marginal esculpe-se o adulto marginal, talhado diariamente por uma sociedade violenta que lhe nega condições básicas de vida.

Por trás de um garoto abandonado existe um adulto abandonado. E o garoto abandonado de hoje é o adulto abandonado de amanhã. É um círculo vicioso, em que todos são, em menor ou maior escala, vítimas. São vítimas de uma sociedade que não consegue garantir um mínimo de paz social.



CYNTHIA BRITTO/LHAR IMAGEM

Crianças em situação de rua dormindo na Praça da Sé, em São Paulo (SP), 1987. Três anos depois, em 1990, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente, que passou a assegurar direitos fundamentais a essa parcela da população.

Fonte: Oliveira e Araújo, 2018, p. 125.

Figura 21 - Prática de leitura: texto 1 do LD2 parte 2

Paz social significa poder andar na rua sem ser incomodado por pivetes. Isso porque num país civilizado não existe pivete. Existem crianças desenvolvendo suas potencialidades. Paz é não ter medo de sequestradores. É nunca desejar comprar uma arma para se defender ou querer se refugiar em Miami. É não considerar normal a ideia de que o extermínio de crianças ou adultos garanta a segurança.

Entender a infância marginal significa entender por que um menino vai para a rua e não à escola. Essa é, em essência, a diferença entre o garoto que está dentro do carro, de vidros fechados, e aquele que se aproxima do carro para vender chiclete ou pedir esmola. E essa é a diferença entre um país desenvolvido e um país de Terceiro Mundo.

É também entender a História do Brasil, marcada por um descaso das elites em relação aos menos privilegiados. Esse descaso é simbolizado por uma frase que fez muito sucesso na política brasileira: *caso social é caso de polícia*.

A frase surgiu como uma justificativa para o tratamento dado ao trabalhador no começo do século. Em outras palavras, é a mesma postura que as pessoas assumem hoje em relação à infância carente e aos meninos de rua.

DIMENSTEIN, Gilberto. *O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil*. 16. ed. São Paulo: Ática, 1993.

Fonte: Oliveira e Araújo, 2018, p. 126.

Do ponto de vista da modalização, observa-se que, mesmo quando dirigidas diretamente ao aluno, as perguntas são acompanhadas, no Manual do Professor, por orientações que indicam o que se *espera* como resposta ou como encaminhamento da discussão. Predominam, assim, modalizadores deônticos e epistêmicos de certeza, que reduzem a margem de imprevisibilidade da leitura. Diferentemente do LD1, em que essas perguntas iniciais funcionavam mais claramente como convite à troca de impressões e à ativação livre de conhecimentos prévios, no LD2 elas assumem um papel mais funcional, preparando o aluno para reconhecer, no texto, categorias previamente definidas do gênero artigo de opinião, como tese e argumentos.

Figura 22 - Manual do professor: prática de leitura

PRÁTICA DE LEITURA

Competências gerais

4 e 7

Competências específicas de Língua Portuguesa

3 e 6

Nessa seção, os alunos são convidados a refletir sobre o tema do capítulo por

meio da leitura de um artigo de opinião a fim de qualificar sua participação e desenvolver criticidade em relação aos acontecimentos que afetam sua vida e a de pessoas de sua comunidade.

Antes da leitura, apresente as questões introdutórias a fim de levantar os conhecimentos prévios deles sobre o tema tratado no capítulo e o artigo de opinião.

Fonte: Oliveira e Araújo, 2018, p. 125.

Outro aspecto relevante é a manutenção do mesmo artigo de opinião, “Paz social”, de Gilberto Dimenstein, já utilizado no LD1. A permanência do texto evidencia uma continuidade na escolha temática e autoral, indicando que as mudanças promovidas pelo LD2 não incidem prioritariamente sobre o corpus textual, mas sobre o modo como esse texto é didatizado.

É na seção “Por dentro do texto” que se evidencia de forma mais clara a didatização intensiva do gênero no LD2. O texto é fragmentado em parágrafos, e cada segmento é acompanhado de questões que direcionam a identificação de tese, argumentos, contra-argumentos, relações de causa e consequência e recursos lexicais avaliativos. A leitura passa a ser fortemente analítica e funcional, centrada na decomposição do texto em partes e funções.

Figura 23 - Por dentro do texto: leitura 1 do LD2 parte 1

esclarecer as dúvidas que surgirem sobre alguma informação pertinente e/ou indispensável à compreensão do texto.

Por dentro do texto

Competências gerais
4 e 7

Competências específicas de Língua Portuguesa
3 e 6

Habilidades
(EF69LP03), (EF69LP33), (EF69LP34),
(EF89LP04), (EF89LP06), (EF89LP14),
(EF89LP22) e (EF89LP23)

A sugestão é que os alunos sejam organizados em duplas ou em pequenos grupos heterogêneos para conversar sobre as atividades de interpretação e de compreensão do texto e responder a elas. Acompanhe as discussões dos grupos e a realização das tarefas para verificar como organizam a participação de todos os componentes, independentemente dos diferentes ritmos de aprendizagem. As questões 1 a 3 podem ser respondidas oralmente, num primeiro momento, para que os alunos possam sistematizá-las depois.


Atividades

1. Faça a leitura do quadro **Conhecendo o autor**. Durante a atividade, realizada oralmente, retome as informações sobre Gilberto Dimenstein para que os alunos possam compreender o trabalho que o jornalista realiza. Se considerar necessário, leve outros livros do autor para a aula. Muitos deles fazem parte de acervo de bibliotecas públicas e escolares. Mostre também a proposta do *site Catraca Livre*, para que possam compreender a trajetória de Dimenstein desde a escrita de *O cidadão de papel*.
2. Ajude os alunos durante a leitura a identificar o problema enfocado no artigo. Se tiverem dificuldade para responder às perguntas, retome a leitura do artigo para que possam identificá-lo.
3. Nessa atividade, os alunos são levados a reconstruir o contexto de produção do artigo de opinião; para isso, ajude-os durante a discussão a compreender o leitor presumido desse artigo, onde foi publicado e em que meios textos iguais a esse podem ser publicados. Retome o contexto histórico da publicação do livro. Informe aos alunos que antes do ECA não havia lei específica de proteção às crianças e aos adolescentes, e a viola-

CONHECENDO O AUTOR

Gilberto Dimenstein

Jornalista e, atualmente, coordenador do *site Catraca Livre*. Tem atuado em favor de causas importantes da sociedade, em especial na educação, e ganhado todos os principais prêmios destinados a jornalistas e escritores. O *site Catraca Livre* foi escolhido, em 2013, uma das 100 mais inspiradoras inovações digitais para a mudança social. O texto “Paz social” foi coletado do livro *O cidadão de papel*, publicado pela Ática em 1993, vencedor do Prêmio Jabuti de Literatura de 1994. Os textos da obra abordam os direitos da criança e do adolescente e sua aplicação na sociedade brasileira, com base no Estatuto da Criança e do Adolescente, recém-aprovado na época.



POR DENTRO DO TEXTO

1. Leia o quadro **Conhecendo o autor** e responda:
 - a) Você conhecia Gilberto Dimenstein? *Resposta pessoal.*
 - b) Já havia lido outros textos escritos por ele? Em caso afirmativo, cite quais. *Resposta pessoal.*
 - c) Qual é a relação entre o artigo escrito em 1993 e os trabalhos realizados até hoje pelo autor?
2. O problema enfocado no texto são a violência e a marginalidade na infância e suas consequências. O autor já o apresenta no primeiro parágrafo do texto.
3. Esse texto foi publicado em um livro chamado *O cidadão de papel* (1993) pouco tempo depois da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Responda:
 - a) Em quais veículos de comunicação esse texto poderia ser publicado?
O texto foi publicado em um livro, mas poderia circular em jornais, revistas e sites da internet.

1. c) Naquela época, o autor já discutia a necessidade de dar a devida importância à educação de crianças e jovens para a criação de uma cultura de paz. E até hoje seu trabalho como escritor e jornalista vai na direção da mudança social.

Fonte: Oliveira e Araújo, 2018, p. 126.

A atividade proposta no quadro “Conhecendo o autor” cumpre, no LD2, uma

função de contextualização autoral e socioprofissional que ultrapassa a simples identificação de autoria. Ao apresentar Gilberto Dimenstein como jornalista engajado em causas sociais, com atuação contínua na área da educação e dos direitos da criança e do adolescente, o livro constrói previamente um *ethos* de autoridade e legitimidade discursiva, o que tende a orientar a leitura do artigo de opinião para uma posição de concordância ou, ao menos, de validação das ideias defendidas no texto. Ainda que as perguntas dirigidas aos alunos sejam formuladas de modo aberto (por exemplo, “Você conhecia o autor?”), o enquadramento dado pelo Manual do Professor e pelas informações selecionadas para o quadro funciona como um modalizador implícito, reduzindo a possibilidade de leitura distanciada ou de questionamento mais radical da tese apresentada.

Do ponto de vista da didatização do gênero, esse movimento reforça a compreensão do artigo de opinião como um texto ancorado na credibilidade de quem escreve, mas o faz de maneira pouco problematizadora. O autor não é discutido como uma voz situada, histórica e ideologicamente marcada, e sim como uma referência quase consensual, o que pode contribuir para uma leitura mais homogênea e menos dialógica. Em comparação com o LD1, nota-se que o LD2 intensifica essa estratégia de legitimação autoral, integrando-a mais diretamente ao percurso interpretativo esperado para o texto.

Quanto à sugestão de organização dos alunos em duplas ou pequenos grupos heterogêneos, apresentada nas orientações ao professor, observa-se um alinhamento discursivo com práticas colaborativas de leitura e discussão, frequentemente valorizadas nos documentos curriculares. No entanto, essa proposta de organização aparece fortemente modalizada por verbos de orientação e expectativa (“organize”, “acompanhe”, “verifique”), o que evidencia um controle pedagógico significativo sobre a dinâmica da atividade. A interação entre os alunos é prevista, mas circunscrita a objetivos previamente definidos, como a identificação correta do problema focado, da tese ou dos argumentos do texto.

Logo, embora a organização em duplas sugira, à primeira vista, abertura ao diálogo e à construção coletiva de sentidos, ela funciona, na prática, como uma estratégia para consolidar respostas esperadas e para garantir a assimilação dos conteúdos do gênero artigo de opinião conforme o modelo proposto pelo livro. A colaboração não é explorada como espaço de divergência interpretativa, mas como meio de reforçar uma leitura considerada adequada.

Figura 24 - Por dentro do texto: leitura 1 do LD2 parte 2

O texto se dirige a jovens e adultos que tenham interesse no assunto, que possam se preocupar e se sensibilizar com o tema e tomar iniciativas a fim de buscar soluções para o problema.

b) A que público o texto se dirige? Explique.

c) Com base no contexto em que foi publicado e por se tratar do tema das crianças desassistidas, por que será que Dimenstein atribuiu esse título ao livro? Que efeito de sentido esse título produziu em você? *Resposta pessoal.*

4. Releia o primeiro parágrafo do artigo de opinião e responda às questões a seguir:

Está provado que a violência só gera mais violência. A rua serve para a criança como uma escola preparatória. Do menino marginal esculpe-se o adulto marginal, talhado diariamente por uma sociedade violenta que lhe nega condições básicas de vida.

a) A violência só gera violência. Esse é um ponto de divergência, porque alguns setores da sociedade acreditam

a) Os artigos de opinião apresentam uma questão controversa a ser discutida, que trata um ponto de divergência social. Que questão controversa dá origem ao artigo de opinião que você acabou de ler? Por que esse é um ponto de divergência em nossa sociedade? *que a palmada e o castigo educam a criança, que a tortura a pessoas que cometeram crimes pode fazer justiça, entre outras coisas.*

b) A tese é o posicionamento assumido pelo autor como resposta à questão controversa. Qual é a tese apresentada por Gilberto Dimenstein? *A rua serve para o menino abandonado como preparação para se transformar em um adulto marginal. Assim, o descaso e a violência da sociedade em relação aos meninos de rua é responsável por gerar adultos violentos.*

c) Você concorda com essa tese ou discorda dela? Explique. *Resposta pessoal.*

5. Observe o uso da palavra *pivete* no texto.

a) Procure no dicionário o significado da palavra *pivete* e transcreva aquele que se relacione com o contexto. *Em seu significado formal, pivete significa menino crescido, de acordo com o Dicionário Michaelis On-line (2018). Os significados coloquiais são menino esperto e menino que rouba, que trabalha para ladrões.*

b) Explique a diferença entre *pivete* e *crianças desenvolvendo suas potencialidades*, de acordo com o texto. *"Pivete" é um menino bandido; "crianças desenvolvendo suas potencialidades" são as que estudam e têm acesso ao mundo da cultura, no sentido mais amplo da palavra, aquilo que desperta sua curiosidade e auxilia sua formação.*

c) Em sua opinião, o uso dessa palavra tem conotação negativa ou positiva? Explique. *Resposta pessoal.*

d) Em sua opinião, por que o autor usou essa palavra para designar essas crianças? *Resposta pessoal.*

6. Agora, releia esse trecho do artigo de opinião "Paz social" e responda às questões:

Por trás de um garoto abandonado existe um adulto abandonado. E o garoto abandonado de hoje é o adulto abandonado de amanhã. É um círculo vicioso, em que todos são em menor ou maior escala vítimas. São vítimas de uma sociedade que não consegue garantir um mínimo de paz social.

a) Quem seria o adulto abandonado citado por Dimenstein? *Seriam um pai ou uma mãe dessas crianças e adolescentes, que não foram assistidos pelo Poder Público para poderem criar seus filhos com dignidade.*

b) Descreva esse círculo vicioso de criança a adulto abandonado. *As respostas dos itens b e c encontram-se no Manual.*

c) Crie um esquema gráfico para explicar o círculo vicioso do abandono. *Porque a sociedade, por meio do Poder Público, não consegue garantir o mínimo de paz social, para que todos tenham oportunidade de viver de maneira digna.*

d) Por que tanto adultos quanto crianças e adolescentes abandonados são vítimas da sociedade? Você concorda com o argumento do autor? Justifique. *A segunda resposta é pessoal.*

7. Segundo o articulista, o que significa *paz social*? De que forma ela pode ser atingida? Explique com suas próprias palavras. *Sugestão de resposta: Paz social é viver sem sentir pavor de tudo e de todos, tanto de crianças e adolescentes que cometem crimes quanto de sequestradores. É entender que não é saindo do país ou exterminando essas pessoas que se alcançará a segurança. Essa paz social somente será atingida quando essas crianças e adolescentes e suas famílias tiverem o mínimo para viver com dignidade e oportunidades de trabalho e estudo.*

127

3c. Espera-se que os alunos percebam que o autor faz um trocadilho: no Brasil, as leis que representam nossa democracia, muitas vezes, existem apenas "no papel", ou seja, não são verdadeiramente postas em prática e, conseqüentemente, somos "cidadãos de papel".

4a. Ajude os alunos a compreender que, em nossa sociedade, há uma cultura de que a violência pode educar ou resolver questões sociais. Auxile-os, então, a encontrar a questão controversa. Embora a ideia de que "violência gera violência" seja bastante disseminada, na prática as pessoas usam ações violentas para a resolução de problemas que deveriam ser resolvidos com o diálogo.

4b e 4c. É bem provável que os alunos apontem a tese como a questão controversa, por isso é necessário enfatizar que a tese é a resposta/opinião/posicionamento explícito do autor diante da questão controversa. Espera-se também que os alunos apresentem uma opinião fundamentada, com argumentos em favor dos direitos humanos e da garantia de prioridade e proteção integral às crianças e aos adolescentes.

5. Dimenstein se utiliza desse termo porque é o usual das pessoas que não se incomodam que haja meninos morando na rua, desassistidos pelo Poder Público. Na verdade, é uma crítica àqueles que tratam as crianças dessa forma, violando seu direito de proteção integral e o caráter de prioridade previsto no ECA. Em várias partes do texto, o autor faz alusão à diferença entre "pivetes" e "crianças e adolescentes desenvolvendo potencialidades". Ele usa o contraste das ideias e apresenta um paradoxo social: em países onde a criança e o adolescente são, realmente, prioridade, não há "pivetes".

5c. Espera-se que os alunos verifiquem em sua pesquisa que a maior incidência de uso dessa palavra é coloquial, fazendo alusão a meninos que cometem crimes, por isso o termo tem conotação totalmente negativa e pejorativa.

5d. Nesse texto, o autor usa a palavra "pivete" como a representação do preconceito contra crianças e adolescentes desassistidos pela sociedade, que devia protegê-los, mas os rotula.

ção aos direitos e o abandono eram muito maiores que hoje. Para saber mais sobre o assunto, a sugestão é a reportagem do *Nexo Jornal*: "Estatuto da Criança e do Adolescente: um avanço legal a ser descoberto", de Rafael Iandoli e Matheus Pimentel. Disponível em: <<https://bit.ly/2QjtN9g>>. Acesso em: 15 set. 2018.

3a. Quando mencionar os sites da internet, converse com os alunos sobre a violação dos direitos autorais pela cópia de livros, explicitada pela Lei n. 9.610/1998. Explique que a reprodução total ou parcial de um livro depende de prévia autorização do autor da obra.

Fonte: Oliveira e Araújo, 2018, p. 127.

As atividades 4, 5 e 6 aprofundam a leitura do artigo ao deslocar o aluno da compreensão global para a identificação de mecanismos argumentativos e escolhas lexicais específicas. Na atividade 4, ao retomar o primeiro parágrafo e explicitar a noção de questão controversa e de tese, o LD2 conduz o estudante a reconhecer o posicionamento do autor como resposta a um conflito social previamente definido. A atividade 5, centrada na análise do termo "pivete", destaca o papel do léxico na

construção de sentidos e na valoração discursiva. Já a atividade 6 amplia o foco para a progressão argumentativa do texto, retomando o argumento do “círculo vicioso” do abandono social.

Figura 25 - Por dentro do texto: leitura 1 do LD2 parte 3

6. O argumento apresentado por Dimenstein é polêmico em dois sentidos. No primeiro deles, as pessoas tendem a pensar que o adulto – uma pessoa acima de 18 anos – não precisa ter assistência do Estado quando se encontra em vulnerabilidade social e deve cuidar dos próprios filhos. Em outro, que a responsabilidade da assistência às crianças e à família recai totalmente sobre o Estado. Dimenstein negocia essas duas posições explicitadas por diferentes setores da sociedade. Para ele, o Poder Público precisa garantir o mínimo de dignidade para que as pessoas tenham condições de se desenvolver e de cuidar dos filhos.

6b. O pai e a mãe foram crianças e adolescentes desassistidos pelo Poder Público em suas necessidades básicas. Esses adolescentes tiveram filhos e não conseguiram criá-los, porque foram abandonados e acabaram por abandonar essas crianças e adolescentes à própria sorte. Esses adolescentes e essas crianças acabam reproduzindo a violência.

6c.

Explique aos alunos que existem vários tipos de esquemas gráficos, cada um deles aplicável a um tipo de informação. Apresentá-los de forma simples, clara, correta e objetiva é fundamental para evidenciar informações e realizar sua correta leitura.

7. Oriente os alunos a pensarem que, ao dar assistência às famílias, às crianças e aos adolescentes em vulnerabilidade social, a sociedade está atuando para a paz social, pois a desigualdade é a grande causadora de violências.

8. A expressão “país de Terceiro Mundo” está em desuso atualmente, pois era válida no contexto da Guerra Fria. Os conceitos mais amplos e correntes são “países em desenvolvimento”. Em alguns livros, pode-se encontrar a expressão “países subdesenvolvidos”. Comente esse fato com os alunos e, se possível, peça ao professor de Geografia que explique as implicações na escolha e no uso dessas terminologias. Se desejar apontar informações atuais, a sugestão são os dados do Unicef, que mostram que 6 em cada 10 crianças brasileiras, ou 61% delas, são afetadas pela pobreza, em suas múltiplas dimensões: “Unicef: 6 em cada 10 crianças e adolescentes brasileiros vivem na pobreza”. Disponível em: <<https://bit.ly/2PdeZFR>>, publicado em 15 ago. 2018, acesso em: 15 set. 2018.

8. O Brasil é um país em desenvolvimento, mas, como não há igualdade de oportunidades, muitas crianças trabalham para ajudar suas famílias; outras, para garantir o próprio sustento, já que, muitas vezes, não têm família; dessa forma, não usufruem.

8. A expressão “país de Terceiro Mundo”, utilizada por Dimenstein na época em que escreveu o texto, é pouco usual atualmente. O conceito mais amplo e corrente é “países em desenvolvimento”, dos direitos da infância garantidos por lei, como brincar e ter acesso à educação, sem poder se preparar para o futuro.

Entender a infância marginal significa entender por que um menino vai para a rua e não à escola. Essa é, em essência, a diferença entre o garoto que está dentro do carro, de vidros fechados, e aquele que se aproxima do carro para vender chiclete ou pedir esmola. E essa é a diferença entre um país desenvolvido e um país de Terceiro Mundo.

a) Segundo o texto, o Brasil se insere nos países desenvolvidos ou em desenvolvimento? Por quê? Justifique sua resposta. b) Em países desenvolvidos, as crianças estudam e brincam; a infância marginal é mais comum em países em desenvolvimento, onde as crianças, em vez de estudarem e brincarem, são obrigadas a trabalhar em subempregos ou em regime de semiescravidão, ou a praticar crimes para sobreviverem.

b) Relacione *infância marginal* a países desenvolvidos e países subdesenvolvidos. e brincarem, são obrigadas a trabalhar em subempregos ou em regime de semiescravidão, ou a praticar crimes para sobreviverem.

9. Retorne a leitura do artigo, anote as principais ideias e resuma cada uma delas em uma única frase. Reproduza o quadro a seguir e preencha-o com os resumos.

Primeiro parágrafo: A violência contra a criança marginalizada gera mais violência, pois é a responsável pelo futuro adulto violento e marginal. Segundo parágrafo: A sociedade é responsável pela criança e pelo adulto abandonados. Terceiro parágrafo: Paz social significa viver sem medo da violência, porque a sociedade atuou em suas causas. Quarto parágrafo: Infância marginal é comum em países pobres e subdesenvolvidos, onde só algumas crianças vão à escola, as excluídas.

PARÁGRAFOS	RESUMO DOS PARÁGRAFOS
Primeiro	
Segundo	
Terceiro	
Quarto	
Quinto	
Sexto	

ficam nas ruas e têm de pedir esmolas para sobreviver. Quinto parágrafo: Esse descaso em relação aos menos favorecidos é próprio da História do Brasil. Sexto parágrafo: A sociedade enverga a situação da criança no Brasil como responsabilidade da polícia e se esquece de que o abandono da infância é um problema social.

10. Releia o trecho a seguir e responda:

a) Um setor da sociedade acredita que deve criminalizar as crianças que vivem em situação de rua e acabam entrando em conflito com a lei, reduzindo a maioridade penal ou aplicando penas mais duras que as previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente. A segunda resposta é pessoal.

É também entender a História do Brasil, marcada por um descaso das elites em relação aos menos privilegiados. Esse descaso é simbolizado por uma frase que fez muito sucesso na política brasileira: *caso social é caso de polícia*.

b) Sim, pode ser considerada um contra-argumento, porque o autor sustenta o argumento de que essas crianças que estão nas ruas precisam ser assistidas pelo Poder Público e a sociedade, com escola e condições mínimas de dignidade.

a) Explique a ideia de que “caso social é caso de polícia”. Você concorda com isso ou discorda?

b) Essa frase pode ser considerada um contra-argumento do autor? Por quê?

c) Que palavra ou expressão marca a refutação do autor à ideia apresentada? Explique.

d) Que proposta você tem ouvido por diferentes setores para “resolver” o problema do envolvimento de crianças e adolescentes com o crime? Essas propostas são iguais ou diferentes das do autor? Qual é sua opinião sobre elas? Resposta pessoal.

c) A palavra “descaso”, que ele atribui às elites, que pouco se importam com os menos privilegiados e querem criminalizar as crianças que todos deveriam proteger.

Fonte: Oliveira e Araújo, 2018, p. 128.

As atividades 8, 9 e 10 consolidam o trabalho de leitura ao enfatizar a organização interna do texto e a relação entre argumentos, tese e conclusão. Na atividade 8, ao retomar a expressão “país de Terceiro Mundo” e problematizar seu uso

no contexto de produção do texto, o livro promove uma atualização conceitual, mas o faz por meio de uma orientação fortemente explicativa. A atividade 9 sistematiza a leitura por meio da identificação da ideia central de cada parágrafo e da elaboração de resumos. Essa proposta reforça a dimensão estrutural do gênero artigo de opinião, favorecendo a compreensão da progressão argumentativa e do encadeamento lógico entre causas e consequências. Por fim, a atividade 10 focaliza o trecho em que Dimenstein mobiliza a expressão “*caso social é caso de polícia*”, conduzindo o aluno à identificação de contra-argumentos e à avaliação crítica dessa formulação.

Figura 26 - Linguagem do texto: leitura 1 do LD2 parte 1

LINGUAGEM DO TEXTO

1. Leia o quadro e responda às perguntas:

Argumento é o recurso que utilizamos para justificar uma afirmação ou convencer alguém a mudar de opinião ou comportamento. Fatos, ideias, razões ou provas são exemplos de argumentos.

A **argumentação** pode aparecer em diferentes gêneros orais ou escritos. Por exemplo, as pessoas podem defender ideias em um debate, em um artigo de opinião, em uma crônica ou até mesmo em uma conversa espontânea.

• Agora, releia o artigo de opinião “Paz social”, procurando identificar os argumentos utilizados pelo autor para defender suas ideias. Depois, responda às questões a seguir.

- a) O autor afirma que um menor abandonado se transformará em um adulto marginal e, por isso, é gerado o círculo vicioso da violência.
- a) Qual é o argumento utilizado pelo autor no segundo parágrafo para sustentar sua tese?
- b) No terceiro parágrafo, o autor fala sobre a paz social. Qual argumento ele usa sobre paz social, sustentando sua tese? Para o autor, a paz pode ser garantida se as crianças tiverem a possibilidade de desenvolver suas potencialidades e, assim, tomarem-se adultos participantes da sociedade.
- c) Qual é o argumento usado para explicitar a diferença entre um país desenvolvido e um país dito de “Terceiro Mundo” (em desenvolvimento)? O autor, mais uma vez, retoma a ideia de que a marginalidade na infância é uma das causas do subdesenvolvimento de um país.
- d) No penúltimo parágrafo, o autor critica a sociedade, refutando o argumento de determinado setor da sociedade. Identifique a refutação. O autor critica a posição das elites em relação aos menos privilegiados, tratando a desigualdade social como caso de polícia.

2. O artigo de opinião “Paz social” organiza-se apresentando argumentos de causa e consequências para sustentar sua tese. Reproduza o quadro a seguir e preencha-o.

1. O menino (ou o adulto) é violento.
2. Adulto abandonado de amanhã.
3. Vítimas: garoto e adulto abandonados.
4. Não dá para andar na rua tranquilamente.
5. Há paz.
6. Crianças abandonadas na rua.

ARGUMENTO DE CAUSA	ARGUMENTO DE CONSEQUÊNCIA
1. A sociedade é violenta.	
2. Garoto abandonado de hoje.	
3. Sociedade sem paz social.	
4. País desenvolvido.	
5. Não há sequestradores ou ladrões.	
6. Infância marginal.	
7. Há violência.	
8. País desenvolvido, oferecendo o mínimo para uma vida digna.	

7. Desejar ter armas, mudar de país ou exterminar crianças e adultos marginais.
8. Crianças na escola e adultos com condições de cuidar dos filhos.

c) Respostas possíveis: “É nunca desejar comprar uma arma para se defender ou querer se refugiar em Miami”. Essa é, em essência, a diferença entre o garoto que está dentro do carro, de vidros fechados, e aquele que se aproxima do carro para vender chicle ou pedir esmola”.

- a) Transcreva um argumento de princípio (ideia que não pode ser contestada). “Paz é não ter medo de sequestradores”.
- b) Transcreva um argumento de autoridade (com base em conhecimento humano produzido). “É também entender a História do Brasil, marcada por um descaso das elites em relação aos menos privilegiados”.
- c) Transcreva um argumento de exemplificação (exemplo da vida cotidiana).

129

9. Oriente os alunos a anotarem no caderno as palavras-chave de cada parágrafo e a formularem com as próprias palavras os resumos de, no máximo, uma linha. No primeiro parágrafo, o artigo se refere à rua; no último, também. Explique qual é a ligação entre o que se diz no começo e o que se diz no fim do texto. A rua é o lugar onde as crianças abandonadas entram em confronto com a lei, isto é, é a “escola” da marginalidade; estabelece-se aí o círculo vicioso: a sociedade abandona as crianças e os adolescentes carentes, e esses, mais tarde, devolvem a ela a “lição” aprendida: a violência. Nessa questão, os alunos são chamados a verificar como a tese é reafirmada na conclusão, cujo objetivo é fortalecer a ideia de causa e consequência. A causa de a criança estar na rua é o ciclo vicioso do abandono social e a consequência é mais violência. Ajude os alunos a compreenderem a força desses argumentos e a conclusão coerente à tese apresentada pelo jornalista.

10a. Espera-se que os alunos possam compreender que o Estatuto da Criança e do Adolescente preconiza que é dever de todos, Estado e sociedade, a proteção integral e prioritária à criança. Então, tratar os adolescentes em confronto com a lei ou desprotegidos nas ruas como criminosos é exatamente o contrário do que a lei prevê.

10b. É importante que os alunos compreendam a visão do autor sobre o assunto para que possam comparar sua visão com as diferentes posições e interesses que a sociedade apresenta para crianças e adolescentes. Comente com os alunos que essas discussões também estão no âmbito da escola, quando decide punir mais que adotar medidas pedagógicas para a resolução de problemas.

10d. Muitos setores da sociedade acreditam que devem ser aprovadas leis mais duras contra as crianças e adolescentes em confronto com a lei, inclusive dentro das escolas. A proposta mais polêmica é a de redução da maioridade penal. Há quem defenda que adolescentes que cometem crimes devam ter penas e ser encaminhados a presídios a partir dos 14, 15 e 16 anos. Espera-se que os alunos possam compreender e comparar as posições do jornalista Dimenstein e desses setores e manifestar sua opinião sobre o assunto.

Linguagem do texto

Habilidades

(EF89LP14) e (EF89LP23)

Esclareça aos alunos que essa subseção trata da reflexão sobre os recursos estilístico-semióticos do texto, ou seja, trata dos elementos da linguagem mobilizados na produção e na recepção dos textos.

Atividade

1. Ajude os alunos a verificarem os movimentos argumentativos. Esclareça que a sustentação ocorre quando o autor usa o argumento em defesa de sua tese; refutação, quando usa um contra-argumento, discordando de determinado ponto de vista/tese; negociação, quando concorda em parte e levanta a possibilidade de acordo ou de compreensão da posição apresentada.

A seção “Linguagem do texto” consolida a abordagem metalinguística e sistematizadora. O conceito de argumento é apresentado de forma definicional, seguido de exercícios que solicitam a classificação e identificação de tipos de argumentos. O texto deixa de ser apenas objeto de leitura e passa a funcionar como exemplo-modelo, a partir do qual se extraem estruturas replicáveis.

Nesse ponto, observa-se um deslocamento em relação ao LD1: se antes a análise linguística surgia integrada à discussão de sentidos, no LD2 ela assume um papel mais autônomo, aproximando-se de uma lógica de treinamento para reconhecimento de categorias discursivas. A modalização empregada reforça a ideia de domínio de competências, alinhada ao discurso normativo da BNCC.

No LD2, o *box* dedicado ao artigo de opinião apresenta uma explicação bastante semelhante ao do LD1, também funcionando como um apoio conceitual e estrutural para a escrita do texto. Na conclusão, o LD2 acrescenta a possibilidade de apresentar uma proposta de intervenção, elemento que não faz parte da estrutura prototípica do artigo de opinião escolar, mas que dialoga com práticas textuais exigidas em outros contextos avaliativos, como o ENEM.

Figura 27 - Box: artigo de opinião LD2

Em um **artigo de opinião**, o autor tem por objetivo defender seu ponto de vista e criticar outros com os quais entra em conflito. Para isso, constrói um texto que analisa uma série de fatores relacionados ao assunto, destacando diferentes discursos.

Na **introdução** do texto, o autor deve situar o leitor sobre o tema abordado e posicionar-se a respeito dele, ou seja, deve apresentar a **tese**.

Durante o **desenvolvimento** do artigo, devem ser apresentados os argumentos e contra-argumentos (causas, consequências, dados, fatos, exemplos etc.) que fundamentam sua tese, de modo que o leitor considere coerente o ponto de vista defendido pelo autor.

No último ou nos últimos parágrafos do texto, o autor deve apresentar uma **conclusão** acerca do assunto discutido. Nessa parte, é comum que o autor retome e reforce a tese ou apresente uma proposta de intervenção para a situação-problema apresentada.

Fonte: Oliveira e Araújo, 2018, p. 130.

De modo geral, a proposta de leitura do LD2 revela uma didatização mais concentrada, sistemática e prescritiva do artigo de opinião. A redução de duas leituras para uma única implica menor diversidade de modelos e maior investimento na exploração intensiva de um texto exemplar. Esse movimento vem acompanhado de uma mudança na modalização do discurso didático: diminuem os modalizadores de possibilidade e abertura, e ampliam-se os modalizadores deônticos e avaliativos, tanto nas atividades quanto nas orientações ao professor.

Essa configuração antecipa, portanto, o que será observado nas propostas de produção escrita do LD2: um ensino da escrita mais fortemente estruturado em etapas, critérios e procedimentos, com ganhos em sistematização, mas com possíveis impactos na autonomia docente e na pluralidade de percursos interpretativos e autorais dos estudantes.

5.5.2 SOBRE O QUE ESCREVER: A “HORA DA PESQUISA” NO LD1 E NO LD2

Antes de adentrarmos a análise das propostas de Produção Textual escrita propriamente ditas, faz-se necessário examinar as atividades da seção intitulada “Hora da Pesquisa”. Tal seção ocupa um lugar estratégico na organização das unidades analisadas, uma vez que mobiliza práticas de leitura, seleção e circulação de informações que incidem diretamente sobre a construção do repertório temático e discursivo dos estudantes. Nessa perspectiva, a “Hora da Pesquisa” não se configura como Produção Textual em si, mas como uma etapa preparatória que antecede e condiciona a escrita, ao colocar o aluno em contato com diferentes vozes sociais e discursos que poderão ser retomados, reacentuados ou silenciados no texto a ser produzido. Assim, a análise dessa seção permite compreender de que modo o LD concebe o processo de escrita e o lugar atribuído à pesquisa na constituição do enunciado, contribuindo para uma leitura mais precisa das propostas de produção textual que serão discutidas na sequência.

A análise dessa seção será realizada a partir da observação dos modalizadores presentes nos enunciados didáticos, entendidos como marcas linguístico-discursivas que orientam, regulam e avaliam as ações do aluno, permitindo compreender os modos de dizer e de prescrever a pesquisa no interior do LD. Deste modo, apresentamos a seguir a proposta do LD1 para a seção “Hora da pesquisa”. Ela é antecedida pela leitura dos textos 1, 2 e 3, bem como pela seção “Reflexão sobre o uso da língua”, voltada ao trabalho com a análise linguística.

Figura 28 - Hora da pesquisa LD1

Violência

Dê sua opinião sobre as seguintes questões:

- A violência só existe entre os jovens?
- Ela só se manifesta em classes menos favorecidas?
- Existem regiões brasileiras, ou cidades, em que a taxa de criminalidade é maior?
- O que tem sido feito para tentar mudar esse quadro de violência?

Pesquise em diversos meios de comunicação (*sites* de busca, jornais, revistas etc.), coletando dados, notícias e artigos que explorem essas questões. Você vai precisar desse material para a próxima **Produção de texto**.

Fonte: Oliveira, *et.al.*, 2015, p.113.

A proposta disponível no livro do aluno parte de quatro questões gerais para a reflexão dos alunos, que não necessitam de uma pesquisa aprofundada para serem respondidas. São perguntas de tom reflexivo e que poderiam ser utilizadas em qualquer etapa do trabalho com a temática, como uma sondagem inicial para verificar os conhecimentos prévios da turma, no meio do percurso para analisar o amadurecimento das ideias dos estudantes, ou ainda como fechamento da unidade.

Observamos que o enunciado do LD1 mobiliza predominantemente modalizadores epistêmicos de possibilidade e subjetividade, que conferem ao comando um caráter aberto e pouco direto. As perguntas iniciais, “A violência só existe entre os jovens?”, “Ela só se manifesta em classes menos favorecidas?”, operam como convites à reflexão e não como exigências investigativas, marcando um grau baixo de obrigatoriedade e elevado de suposição. Tais modalizadores constroem um horizonte hipotético (“só existe”, “só se manifesta”), que estimula interpretações subjetivas, mas não orienta o aluno para critérios objetivos de busca. Da mesma forma, expressões como “pesquise em diversos meios de comunicação” funcionam como modalizadores de possibilidade ampla, deixando em aberto tanto a natureza das fontes quanto o grau de profundidade esperado.

Trata-se, portanto, de uma modalização que privilegia a liberdade interpretativa, mas que, ao mesmo tempo, implica um enfraquecimento da condução metodológica da atividade, uma vez que não delimita caminhos investigativos concretos nem parâmetros de validação das informações coletadas. Essa combinação de modalizadores epistêmicos de possibilidade e subjetividade repercute diretamente na qualidade da pesquisa realizada pelo aluno, que pode se limitar a elaborações

espontâneas ou baseadas no senso comum, sem que haja uma orientação clara para o confronto crítico com dados externos ou fontes qualificadas.

Na sequência, é apresentado um breve enunciado com uma proposta de pesquisa para o aluno, sem muitas orientações ou critérios quanto ao que deve ser encontrado ou uma curadoria de fontes a fim de que os resultados das buscas sejam mais qualitativos e proveitosos. Falta fornecerem exemplos do que são fontes confiáveis, sugerir critérios para avaliação das informações coletadas, como relevância, confiabilidade e clareza, assim como propor etapas para a organização do material.

No manual do professor há, ainda, uma pequena observação:

Professor, oriente o aluno a coletar um material variado sobre o assunto. Exponha-lhe a importância de conhecer o assunto sobre o qual se pretende escrever, a fim de que seu texto apresente bons exemplos e argumentos que defendam seu ponto de vista. Sugerimos montar um mural com o material coletado pelos alunos (Oliveira, *et.al.*, 2015, p. 113).

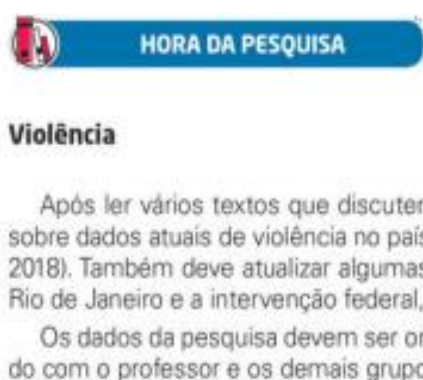
As orientações dadas apenas retomam o que já foi apresentado aos alunos, reforçando a utilização do material coletado na pesquisa na etapa da produção textual. A sugestão da criação de um mural com os materiais coletados, por sua vez, pode incentivar a troca de informações entre os alunos e a construção de um repertório coletivo. Apesar disso, a orientação é breve e não fornece estratégias pedagógicas mais robustas para ajudar o professor a guiar a pesquisa dos alunos ou garantir que eles alcancem resultados qualitativos. A seção, do modo como está organizada, demonstra falta de amadurecimento da proposta por parte do LD, mas ao mesmo tempo deixa um espaço para a autonomia docente, cabendo a cada professor conduzir a atividade a partir de sua experiência e intencionalidades.

A seção "Hora da Pesquisa" no LD1 cumpre um papel básico na introdução à pesquisa. Faltam critérios, curadoria e objetivos claros que direcionem a pesquisa para resultados mais consistentes e úteis no contexto pedagógico. Em seguida, o LD1 indica que o professor leia para a turma o texto "Causa da violência", na seção "Momento de ouvir", uma vez que o material não é disponibilizado no livro do aluno. Depois o LD1 segue para as leituras e atividades dos textos 4 e 5, até a culminância com a proposta de produção, que pode ser observada a seguir.

Passamos, então, à análise da seção "Hora da pesquisa" no LD2, buscando identificar como essas questões foram retomadas, ampliadas e reconfiguradas na edição pós-BNCC. Logo de início, observa-se um aumento significativo do espaço

destinado à seção “Hora da pesquisa”, que, se antes ocupava menos de meia página, passa agora a desenvolver-se em mais de uma página e meia. Além da ampliação, há uma reorganização estrutural: o que era posicionado no meio da unidade agora aparece no fechamento, imediatamente antes da nova seção “Na trilha da oralidade” e da seção “Produção de texto”, evidenciando uma nova lógica interna de progressão temática e metodológica.

Figura 29 - Hora da pesquisa LD2



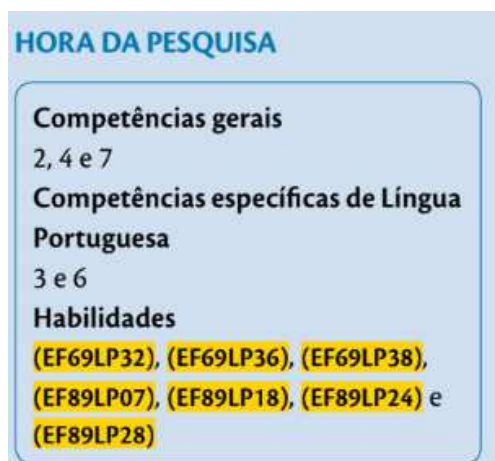
Fonte: Oliveira e Araújo, 2018, p. 149.

A proposta de pesquisa também se transforma no modo de endereçar o aluno. Diferentemente da edição anterior, o LD2 abandona perguntas amplas e reflexivas, modalizadores epistêmicos de possibilidade e subjetividade, e adota um comando direto quanto aos conteúdos que devem ser buscados. Modalizadores deônticos como “pesquise”, “localize”, “verifique”, agora imperativos e explícitos, instauram um regime de orientação mais precisa e menos aberta à interpretação, o que sinaliza uma maior formalização metodológica alinhada ao discurso da BNCC. O enunciado dirige o estudante à consulta da versão mais recente do Atlas da Violência, bem como à busca de atualizações sobre o contexto de violência no Rio de Janeiro e ações de combate à violência. Trata-se de uma mudança significativa: o LD passa de um convite à reflexão para um direcionamento de investigação.

Essa reorganização se evidencia na divisão das etapas, “Planejamento”, “Elaboração” e “Avaliação”, que marcam uma sistematização mais robusta do processo investigativo. Se, por um lado, essa estrutura oferece maior clareza e progressão lógica, por outro, reduz a autonomia docente, já que orienta fortemente o caminho metodológico. O manual em “L” reforça essa sistematização ao apresentar boxes com as competências gerais, competências específicas e habilidades da BNCC mobilizadas, funcionando como um marcador institucional que legitima o

procedimento e o ancora à política curricular. Há, portanto, uma mudança na natureza da modalização: a voz dos autores cede espaço à voz normativa da BNCC, que funciona como fonte autorizada e reguladora.

Figura 30 - Hora da pesquisa, manual em U



Fonte: Oliveira e Araújo, 2018, p. 149.

A inserção desse box no manual em “U”, portanto, modifica qualitativamente o estatuto discursivo da seção “Hora da pesquisa”. Se, até então, a proposta parecia apenas reorganizar etapas e ampliar o espaço destinado à investigação, a explicitação das competências e habilidades da BNCC revela uma mudança mais profunda: a atividade deixa de ser apenas um encaminhamento didático dos autores para tornar-se uma prática legitimada pela política curricular nacional. Trata-se, portanto, de um forte marcador institucional, que desloca a autoridade do enunciado: já não são mais os autores do LD que orientam o percurso metodológico, mas a BNCC, convocada como voz normativa e reguladora.

Quadro 26 - Competências e Habilidades da seção Hora da pesquisa

Competências gerais
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (Brasil, 2018, p.9)
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (Brasil, 2018, p.9)
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (Brasil, 2018,

p.9)
Competências específicas de Língua Portuguesa
<p>3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.</p> <p>6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. (Brasil, 2018, p.87)</p>
Habilidades
<p>(EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos. (Brasil, 2018, p.151)</p> <p>(EF69LP36) Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, podcast ou vlog científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos. (Brasil, 2018, p.153)</p> <p>(EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea. (Brasil, 2018, p.153)</p> <p>(EF89LP07) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros. (Brasil, 2018, p.177)</p> <p>(EF89LP18) Explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis na escola (conselho de escola, outros colegiados, grêmios livres), na comunidade (associações, coletivos, movimentos, etc.), no município ou no país, incluindo formas de participação digital, como canais e plataformas de participação (como portal e-cidadania), serviços, portais e ferramentas de acompanhamentos do trabalho de políticos e de tramitação de leis, canais de educação política, bem como de propostas e proposições que circulem nesses canais, de forma a participar do debate de ideias e propostas na esfera social e a engajar-se com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a vida da escola e da comunidade. (Brasil, 2018, p.183)</p> <p>(EF89LP24) Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis. (Brasil, 2018, p.185)</p> <p>(EF89LP28) Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações, etc (Brasil, 2018, p.185)</p>

Fonte: A autora, com base em Brasil (2018).

As competências gerais selecionadas (2, 4 e 7) evidenciam essa orientação ao

destacar eixos que estruturam toda a proposta: a investigação crítica, o uso de múltiplas linguagens e a argumentação baseada em dados confiáveis. Ao ancorar a atividade nesses macroprincípios, o LD2 atribui ao trabalho de pesquisa um caráter científico, multimodal e ético, reforçando que os estudantes devem não apenas buscar informações, mas interpretar, selecionar, comparar e justificar suas escolhas.

As competências específicas de Língua Portuguesa (3 e 6) aprofundam esse direcionamento ao enfatizar a leitura e Produção de Textos multissemióticos e a análise crítica de discursos que circulam socialmente. Dessa forma, a pesquisa sobre violência não se limita ao levantamento de dados: ela se vincula à capacidade de construir posicionamentos fundamentados, de compreender a materialidade discursiva das mídias e de participar de práticas sociais que exigem responsabilidade ética, aspectos que se conectam diretamente ao eixo da produção textual escrito e ao trabalho posterior com o artigo de opinião.

O conjunto de habilidades selecionadas reforça ainda mais essa mudança de enfoque. Habilidades como EF69LP32, EF69LP36 e EF69LP38 estruturam a etapa de pesquisa, demandando avaliação crítica de fontes, organização multimodal de informações e apresentação oral em slides, ações diretamente ligadas a práticas contemporâneas de multiletramento. Outras habilidades, como EF89LP07, EF89LP18, EF89LP24 e EF89LP28, ampliam o escopo da tarefa ao incluir análise de textos audiovisuais, engajamento em canais de participação social, uso de fontes abertas e produção de sínteses multimídias. Tal seleção não é acidental: ela evidencia que o LD2 reposiciona o trabalho investigativo como prática social ampliada, conectada tanto à formação cidadã quanto ao desenvolvimento de competências digitais e discursivas complexas.

Assim, ao contrário do LD1, cuja seção de pesquisa era breve e pouco sistematizada, o LD2 apresenta um percurso mais detalhado, guiado e vinculado explicitamente aos objetivos formativos da BNCC. Esse enquadramento fortalece a coerência interna da unidade e contribui para um maior alinhamento entre pesquisa, oralidade e escrita; porém, ao mesmo tempo, reduz a autonomia docente, uma vez que delimita com precisão as etapas e os resultados esperados. A presença do box, portanto, não é apenas ilustrativa: ela funciona como elemento estruturante, que organiza a proposta metodológica e marca a transição entre uma abordagem mais aberta e dialógica (LD1) e uma abordagem mais prescritiva, sistematizada e institucionalizada (LD2).

Na etapa “Planejamento”, os estudantes recebem orientações detalhadas: organização em grupos, indicação de fontes confiáveis, instruções para acessar projetos de lei, busca de imagens e registro das informações coletadas. Os modalizadores epistêmicos são substituídos por modalizadores de necessidade, “é preciso”, “é necessário”, “devem verificar”, que estruturam um percurso investigativo mais rígido e menos aberto à improvisação. Diferentemente do LD1, que deixava ampla margem à interpretação e ao senso comum, o LD2 define critérios de pesquisa, fontes, etapas e finalidades, o que revela uma mudança do caráter exploratório para um caráter procedimental.

Figura 31 - Planejamento da Hora da pesquisa LD2

Planejamento

1. Formem grupos de até quatro integrantes.
2. Combinem com o professor um momento para realizar a pesquisa na internet sobre dados atualizados de violência no Brasil.
3. Busquem dados em fontes confiáveis, como: Ipea; IBGE; Núcleo de Estudos Sobre Violência (NEV-USP); Grupo de Estudos sobre Violência e Controle Social (Geviso- UFU); Núcleo de Estudos e Pesquisa em Violência, Ética e Direitos Humanos (NEPEVEDH-PUCRS).
4. Acessem o portal “e-cidadania” do Senado Federal e consultem os projetos de lei que tratam do combate à violência. Seleccionem alguns projetos para compor a apresentação.
5. Seleccionem também imagens atuais e livres de direitos autorais e vídeos de reportagens ou notícias, para compor um infográfico.
6. Enquanto pesquisam, tomem nota de informações das estatísticas, dos projetos, dos vídeos, para verificar a pertinência de todos os dados e se as imagens produzem sentido relacionado aos dados estatísticos pesquisados.
7. Comparem os dados atualizados com o Atlas da Violência no Brasil (Ipea, 2018) e verifiquem se houve alterações. Tomem nota das diferenças para mostrar a variação.

Fonte: Oliveira e Araújo, 2018, p. 149-150.

Desta vez, a proposta apresenta objetivos claros a serem seguidos e atingidos pelos alunos. Somados a eles, o professor recebe a orientação de possibilitar que os estudantes tenham acesso à internet para a realização da pesquisa.

Figura 32 - Planejamento: Hora da pesquisa, manual em U

Possibilite o acesso dos alunos à sala de informática e ajude-os a pesquisar nas fontes indicadas, ou em outras fontes, e a selecionar informações, tomar notas e fazer a referência correta dos textos.

Fonte: Oliveira e Araújo, 2018, p.149.

A concepção *dos multiletramentos*, que na edição do LD1 começava a despontar, agora faz-se presente com mais força. Além de o universo digital se fazer presente desde o início da proposta, o manual convoca o uso de textos multimodais (infográficos, reportagens, vídeos), aborda o uso crítico de fontes digitais e estimula práticas de letramento digital. Aqui, a modalização apreciativa aparece na valoração positiva da diversidade de fontes e no reconhecimento das práticas de leitura contemporâneas.

A etapa “Elaboração” reforça essa perspectiva ao orientar a produção de slides para a sistematização e apresentação das informações, uma mudança em relação ao LD1, que propunha apenas um mural físico. Agora, o LD2 opera com práticas mais próximas das culturas digitais escolares, integrando, ainda que parcialmente, elementos multimodais.

Figura 33 – Elaboração da Hora da pesquisa LD2

Elaboração

1. Organizem os dados por categoria: vídeos; dados estatísticos atualizados em gráficos ou infográficos; projetos e programas de combate à violência atualizados, em tabelas comparativas; Atlas da Violência no Brasil (Ipea, 2018), em tabela comparativa com dados atuais.
2. Depois de organizados os dados, vocês precisam elaborar os slides para apresentação; para isso, combinem com o professor uma aula na sala de informática e sigam as orientações:
 - Slides são um conjunto de textos de apoio à apresentação oral, acompanhados ou não de textos, para serem exibidos em uma tela, por meio de computador e projetor.
 - Abram um programa disponível em seu computador para a produção de slide. Ao abri-lo, vocês verão um slide em branco com duas caixas de texto, uma para colocar o título do trabalho e outra para inserir o nome dos autores da pesquisa.
 - Clique na caixa de texto superior e coloque o título de sua pesquisa (criem um título curto) e, em seguida, adicionem o nome dos autores e a data da apresentação oral, na caixa de baixo.
 - Adicionem slides digitando CTRL+m ou escolham a opção “novo slide” no topo da tela.
 - Escolham um *layout* de slide no qual se possam colocar texto numa caixa e imagem (gráficos, infográfico) ou arquivo de vídeo na outra. Se forem inserir tabela, escolham um slide sem caixa de texto.
 - Não usem muito texto nem muitas imagens em cada slide. Se forem colocar texto, façam resumos esquemáticos ou usem tópicos.
 - Usem fonte Verdana ou Arial e tamanho grande.
 - Testem cores de fundo e efeitos de transição, mas tomem cuidado para que os slides não fiquem visualmente poluídos, dificultando a leitura.
3. Usem corretamente as regras da norma-padrão da língua: ortografia, pontuação, concordâncias nominal e verbal, regência etc.

Fonte: Oliveira e Araújo, 2018, p. 150.

Ao professor, no manual em “U”, orienta o professor a acompanhar o processo e, se necessário, pedir auxílio ao docente de informática, reforçando a noção de

trabalho colaborativo entre áreas e indicando a complexidade crescente da proposta.

Figura 34 - Elaboração: Hora da pesquisa, manual em U

Elaboração

Durante a produção dos *slides*, ajude os alunos a usarem um programa adequado a essa finalidade. Caso você tenha dificuldade, peça auxílio ao professor de informática.

Oriente os alunos a não produzirem uma quantidade muito grande de *slides*, pois pode ocorrer de não conseguirem apresentar todos eles, além de ficar cansativo para a plateia.

Fonte: Oliveira e Araújo, 2018, p. 150.

Por fim, a etapa “Avaliação” articula práticas de revisão em pares, promovendo a circulação interna e coletiva do conhecimento produzido, com orientações mais precisas na seção seguinte, “Na trilha da oralidade”.

Figura 35 – Avaliação da Hora da pesquisa LD2

Avaliação

1. Ao terminarem de criar os *slides*, mostrem-nos a outro grupo, para que apontem ajustes linguísticos e gramaticais, erros de digitação, ou vejam se estão compreensíveis. Façam o mesmo com os *slides* do grupo parceiro.
2. Depois que todos os ajustes forem feitos, salvem os arquivos em uma pasta da turma ou em um pen drive e combinem com o professor um momento para a apresentação oral. As orientações para a apresentação oral estão na seção **Na trilha da oralidade**.

Fonte: Oliveira e Araújo, 2018, p. 150.

A proposta atualizada da seção “Hora da pesquisa” reforça práticas reflexivas e interativas ao estimular discussões em grupo e análise crítica das informações coletadas. Há um vínculo mais explícito entre a pesquisa e o contexto social, valorizando a circulação do conhecimento produzido, o que a vincula à concepção *da linguagem dialógica-interacionista*, pois considera a construção do conhecimento como processo social e cooperativo, ao mesmo tempo em que estrutura procedimentos avaliativos mais sistemáticos.

Há, ainda, marcadamente um vínculo com *os multiletramentos*, uma vez que a seção propõe a utilização de múltiplas fontes, incluindo digitais, e sugere formas de

organização multimodal do material, como diagramas e esquemas e promove o uso de ferramentas digitais para potencializar a pesquisa, aproximando-se das práticas contemporâneas de leitura e produção.

Em seguida, como já mencionado, o LD2 apresenta a seção “Na trilha da oralidade”, em que os estudantes apresentariam a pesquisa realizada e trocariam informações, ampliando assim o repertório para a produção escrita, que pode ser observada a seguir.

A análise da seção “Hora da Pesquisa” evidencia, portanto, que as diferenças entre o LD1 e o LD2 não se restringem à ampliação do espaço destinado à atividade ou à reorganização de suas etapas, mas se manifestam, sobretudo, nos modos de endereçamento ao aluno e na forma como a pesquisa é didatizada por meio dos enunciados. Os modalizadores mobilizados em cada edição revelam concepções distintas de orientação pedagógica: enquanto o LD1 privilegia uma condução mais aberta e menos sistematizada, marcada por modalizadores epistêmicos de possibilidade e subjetividade, o LD2 institui um percurso mais prescritivo e normatizado, ancorado em modalizadores deônticos e institucionais alinhados à BNCC. Essas escolhas discursivas incidem diretamente sobre o grau de autonomia atribuído ao aluno e sobre o papel da pesquisa na constituição do repertório para a escrita. Com base nessas observações, passamos, a seguir, à análise das propostas de Produção Textual propriamente ditas, buscando compreender de que modo os encaminhamentos investigativos anteriormente discutidos se articulam aos comandos de escrita e à didatização do gênero artigo de opinião nos dois LD.

5.5.3 AS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO NO LD1 E NO LD2

A fim de compreender a abordagem metodológica que sustenta as propostas de produção da coleção e as vozes que marcam o LD analisado, passamos a seguir à análise da proposta de produção das unidades comparadas. Além da identificação das orientações didáticas, mobilizaremos também a observação dos modalizadores presentes nos enunciados, uma vez que tais marcas linguístico-discursivas revelam, de forma particularmente sensível, os modos como o LD constrói a relação com o aluno e o professor, prescreve ações, atenua ou intensifica comandos e projeta certos modos de participação na escrita. Contudo, entendemos que, na proposta de produção, os modalizadores não atuam de forma isolada: articulam-se a outros

elementos fundamentais, como a forma como o gênero é didatizado (seleção de etapas, definição de tarefas, expectativa de circulação e de revisão). Assim, adotamos uma perspectiva integrada, em que os modalizadores constituem um dos eixos analíticos, funcionando como indicadores da postura que o LD assume perante o aluno-escriptor.

A atividade de Produção Textual vinculada à unidade é baseada no repertório desenvolvido anteriormente, a partir de todas as leituras, incluindo a seção "Hora da pesquisa". Tendo percorrido o todo o percurso da unidade, o estudante deve produzir um artigo de opinião. Neste momento, tem-se início a etapa que Menegassi, Mendes-Polato e Gasparotto (2019) chamam de planejamento, uma vez que a partir dessa proposta de retomada das pesquisas feitas, os alunos são levados a gerar e organizar ideias e informações, que serão sistematizadas, de fato, nas subseções "Planeje seu texto" e "Orientações para a produção".

Figura 36 - Proposta de Produção de Texto LD1

Produção de texto

Artigo de opinião

Com base nos dados e informações que você pesquisou na seção **Hora da pesquisa**, elabore um artigo de opinião.

Sob a orientação de seu professor, reúna-se com seus colegas e leiam os materiais encontrados. Converse com seus colegas sobre os textos e forme a própria opinião sobre o assunto.

Depois, escreva seu artigo de opinião. Ele será publicado em um mural na data combinada com o professor.

Fonte: Oliveira *et.al.*, 2015, p. 121.

O enunciado geral da seção propõe a produção de um texto dentro do gênero artigo de opinião, com orientações sobre aspectos básicos a serem abordados. Inicialmente, os estudantes são estimulados a retomarem o material encontrado na seção "Hora da pesquisa" e a discutirem a temática para, então, produzirem os textos que serão divulgados em um mural escolar. Para o professor, no manual didático, há ainda a orientação de que "o mural acomode quatro ou cinco artigos, que serão trocados por outros a cada semana" (Oliveira *et.al.*, 2015, p. 121).

A proposta é dividida em um quadro de planejamento com orientações para a textualização, revisão, avaliação e reescrita, com as etapas "Planeje seu texto", "Orientações para a produção" e "Avaliação e reescrita", que em um primeiro momento atrelam-se à visão da escrita como processo, noção que faz parte da concepção da

linguagem dialógica-interacionista. Há ainda que se destacar o tom de diálogo com o aluno estabelecido, pelo menos, pelo primeiro dos três subtítulos, evidenciando mais uma vez uma abordagem dialógica-interacionista.

Além disso, é importante destacar que as três etapas, “Planeje seu texto”, “Orientações para a produção” e “Avaliação e reescrita”, retomam elementos que já haviam sido trabalhados na seção de leitura da unidade, especialmente no que se refere ao reconhecimento do gênero e de suas características composicionais. Como a leitura de modelos de artigo de opinião e a reflexão sobre sua estrutura haviam sido previamente exploradas, a proposta de escrita se ancora nesse percurso, ativando conhecimentos construídos anteriormente. Essa retomada funciona como recurso de coesão didática e evidencia que, embora a apresentação das etapas de escrita seja segmentada, ela se articula ao trabalho inicial desenvolvido na leitura, reforçando a lógica processual típica da concepção dialógica-interacionista.

Figura 37 – Planeje seu texto LD1

PLANEJE SEU TEXTO

Copie no caderno os itens do quadro e responda a cada um deles como modo de planejamento. Amplie o número de itens se precisar. Verifique se cumpriu o planejado na hora de avaliar o texto.

Para escrever o artigo de opinião	
1. Qual é o público leitor do texto?	
2. Que linguagem vou empregar?	
3. Qual é a estrutura que o texto vai ter?	
4. Onde o texto vai circular?	

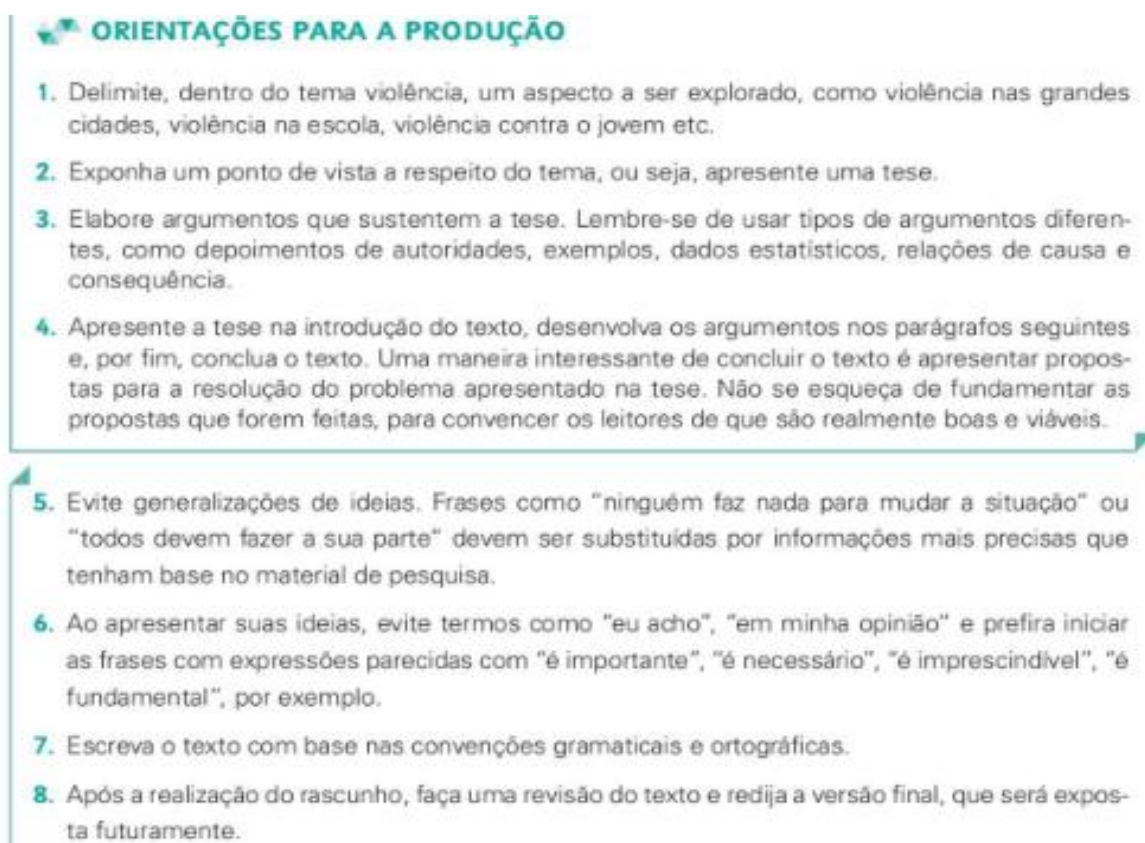
Fonte: Oliveira *et.al.*, 2015, p. 121.

A etapa, “Planeje seu texto”, propõe a construção de um quadro que funciona como uma ferramenta de definição do contexto de produção do artigo de opinião, a fim de que o estudante construa um texto adequado à proposta e ao contexto comunicativo. Novamente, ainda que neste momento a circulação proposta às produções dos alunos seja restrita ao ambiente escolar, há uma vinculação com a concepção *da linguagem dialógica-interacionista*. A proposta alinha-se aos modelos já observados por diferentes autores, como Carvalharaes (2018) Barros, Gonçalves e Mafra (2018), e Silva e Silva (2019), que ainda se prendiam a artificialismos, sem considerar situações comunicativas correspondentes a práticas sociais situadas.

Já a etapa “Orientações para a produção” organiza-se em oito tópicos que abordam desde a delimitação do tema, a formulação de uma tese e dos argumentos para sustentá-la, até a retomada da estrutura do gênero e aspectos linguísticos.

O tópico final menciona a elaboração de um rascunho, a revisão do texto e a produção de uma versão final, retomando, ainda que de forma sintética, elementos da concepção de escrita como processo. Ademais, embora a etapa de revisão, conforme definida por Menegassi, Mendes-Polato e Gasparotto (2019), não apareça organizada em uma etapa específica, ela se faz presente no tópico 8 das “Orientações para a produção”, ainda que de modo pouco aprofundado.

Figura 38 – Orientações para a produção LD1



Fonte: Oliveira *et.al.*, 2015, p. 121-122.

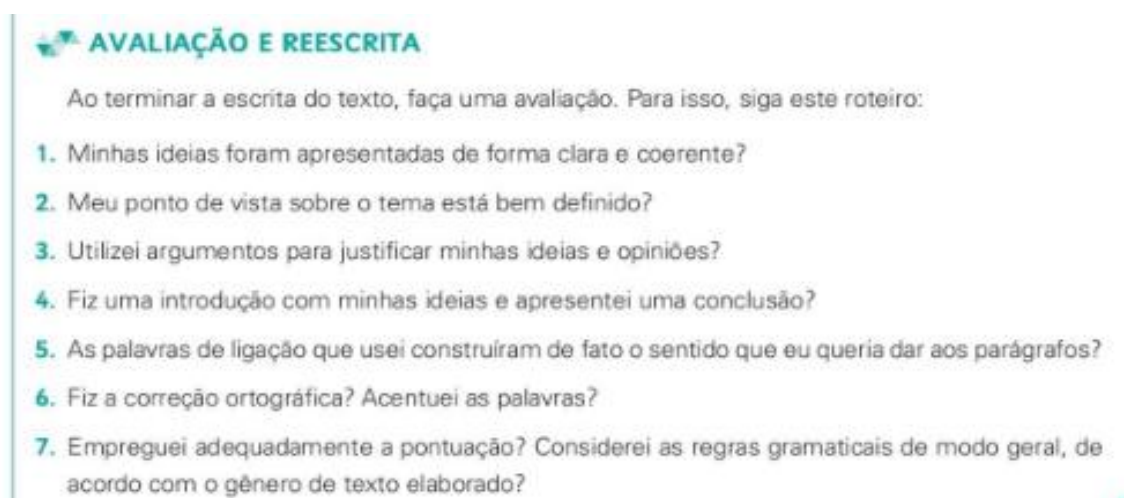
Ao encerrar essa etapa, o manual do professor orienta que “é importante criar um espaço para a socialização dos textos. Além do mural, os textos também podem ser digitados e armazenados em um blog que tenha como objetivo discutir questões relacionadas à violência em busca de soluções” (Oliveira, *et.al.*, 2015, p.122). Neste momento, há um pequeno indício de aproximação *os multiletramentos* ao mencionar a possibilidade de que os textos dos alunos circulem na internet, mas a abordagem é quase tangencial, sem estratégias concretas para desenvolver habilidades

multimodais, como o uso de imagens, hipertextos ou outros recursos digitais. A circulação digital não é efetivamente integrada ao processo, sendo apresentada como uma alternativa adicional e opcional.

Apesar de as etapas de avaliação e reescrita constarem no título da etapa seguinte, elas não são distinguidas com clareza ao longo das orientações. Para Menegassi, Mendes-Polato e Gasparotto (2019), a revisão pode ocorrer de forma concomitante ou posterior à execução do texto e dela decorre a etapa de reescrita, enquanto a avaliação configura-se como o momento final do processo de produção textual. No LD, entretanto, o tópico 8 das “Orientações para a produção” indica que, “após a realização do rascunho, faça uma revisão do texto e redija a versão final, que será exposta futuramente”, o que sugere que essa “versão final” corresponda à reescrita.

Em seguida, o material encaminha o aluno para a etapa intitulada “Avaliação e reescrita”, invertendo, no título, a ordem das etapas tal como proposta pelos pesquisadores. Além disso, as orientações indicam que “ao terminar a escrita do texto, faça uma avaliação” e apresentam um roteiro composto por sete questões, que abordam de forma genérica a adequação ao gênero, aspectos de textualidade e o respeito às convenções da escrita. Tal organização revela um tratamento pouco sistematizado das etapas da escrita processual, com sobreposições e imprecisões conceituais que podem dificultar a compreensão, por parte do aluno, do papel específico da revisão, da reescrita e da avaliação no processo de produção textual.

Figura 39 – Avaliação e reescrita LD1



Fonte: Oliveira *et.al.*, 2015, p. 122.

De modo geral, o manual não apresenta orientações em excesso ao professor

ou sugestões de condução da proposta. Assim como observado por Casotti e Silva (2018), os LD aprovados pelo PNLD 2017 abordagens pouco sistematizadas e que, deste modo, permitem maior ação docente.

Ao considerarmos o conjunto da proposta de produção do LD1, torna-se possível observar como a construção do gênero artigo de opinião é didatizada no interior do material a partir de uma organização que reconfigura as etapas do processo de escrita. Embora o livro apresente a proposta segmentada em três partes (“Planeje seu texto”, “Orientações para a produção” e “Avaliação e reescrita”), essas não correspondem diretamente às etapas do processo descritas por Menegassi, Mendes-Polato e Gasparotto (2019), mas funcionam como dispositivos didáticos que condensam e sobrepõem momentos distintos da produção textual.

Nesse sentido, a seção “Planeje seu texto” aproxima-se da etapa de planejamento; as “Orientações para a produção” mobilizam simultaneamente aspectos da textualização e da revisão; enquanto a etapa intitulada “Avaliação e reescrita” reúne, de forma pouco sistematizada, momentos que, teoricamente, corresponderiam à revisão, à reescrita e à avaliação. Nessa versão, o gênero é apresentado como um conjunto relativamente estável de partes: introdução com tese, desenvolvimento com argumentos e conclusão.

A etapa “Planeje seu texto” já evidencia esse movimento, ainda que de forma indireta, ao converter a produção de um texto argumentativo em um conjunto de decisões previamente delimitadas: público, linguagem, estrutura e veículo de circulação. Embora não haja modalizadores linguísticos explícitos nesse momento, as perguntas que organizam o planejamento operam como orientações normativas, conduzindo o aluno a compreender o artigo de opinião como um gênero rígido, com etapas fixas, o que reflete a lógica de escolarização.

É, entretanto, na etapa “Orientações para a produção” que os modalizadores aparecem de maneira mais explícita e desempenham um papel central na construção da escrita. O LD1 mobiliza predominantemente modalizadores deônticos, expressos por enunciados no imperativo (“delimite”, “exponha”, “elabore”, “apresente”, “desenvolva”, “conclua”), que prescrevem uma sequência obrigatória de ações para a produção do texto. Essa modalização prescritiva contribui para padronizar a escrita e para reforçar um modelo único de textualização, afastando o aluno da dimensão dialógica e retórica que caracteriza situações reais de produção de artigos de opinião.

Além dos modalizadores deônticos, aparecem também modalizadores

apreciativos, que orientam o aluno quanto ao que seria mais adequado ou desejável na construção do texto (“lembre-se de usar”, “uma maneira interessante de concluir”, “não se esqueça de fundamentar”). Esses recursos linguísticos articulam juízos de valor sobre a qualidade da escrita e, assim, funcionam como operadores que regulam o modo como o aluno deve argumentar, reforçando uma perspectiva normativa sobre o gênero.

O movimento mais significativo, contudo, ocorre nos modalizadores epistêmicos responsáveis por modelar a voz autoral. Ao recomendar que o aluno evite expressões como “eu acho” e “em minha opinião”, e que dê preferência a construções como “é importante”, “é necessário”, “é imprescindível”, o livro didatiza não apenas a estrutura composicional do artigo de opinião, mas também a postura argumentativa esperada. Trata-se de um trabalho direto sobre o *ethos*, incentivando uma voz autoritária e impessoal, que se pretende objetiva e universal. O apagamento do sujeito por meio da eliminação de marcas de opinião individual corresponde a um modelo de argumentação escolarizada, centrado na assertividade e no distanciamento, e não na negociação discursiva com o leitor.

A etapa “Avaliação e reescrita” aprofunda esse movimento ao transformar aspectos argumentativos e textuais em um *checklist*. Embora não mobilize modalizadores linguísticos explícitos, opera com um forte modalizador pragmático: a produção do aluno é avaliada pela aderência ao modelo prescrito e não pelas estratégias persuasivas mobilizadas. Dessa maneira, a reescrita deixa de ser um espaço de construção discursiva e passa a ser um momento de verificação da conformidade estrutural.

De modo geral, observa-se que o LD1 constrói o artigo de opinião como um gênero altamente escolarizado, cujos sentidos e possibilidades discursivas são reduzidos à execução de etapas normativas. Os modalizadores, sobretudo os deônticos e epistêmicos, desempenham papel central na constituição desse modelo, orientando a escrita para uma forma padronizada de argumentação e para a produção de um *ethos* de autoridade. O processo de didatização, portanto, não se limita à estrutura composicional; ele alcança a própria constituição da voz autoral, contribuindo para um modo específico de dizer e argumentar que se afasta das práticas sociais autênticas do gênero.

Portanto, a análise dos modalizadores e da forma como o gênero é didatizado revela tensões constitutivas da proposta do LD1: se, por um lado, há esforços para

incorporar princípios dialógico-interacionistas, especialmente na valorização da construção do repertório e na ênfase no processo de escrita; por outro, a materialidade linguístico-enunciativa das orientações mantém uma dinâmica prescritiva que reduz a complexidade do gênero e limita, em certa medida, a emergência da autoria estudantil. Trata-se, portanto, de uma proposta que transita entre a abertura dialógica e o controle normativo, produzindo um modelo de escrita relativamente estabilizado e alinhado à tradição de escolarização dos gêneros no contexto do PNL D 2017.

No LD2, assim como na edição anterior, a produção escrita culmina o percurso de leitura, análise e pesquisa, e o gênero selecionado permanece sendo o artigo de opinião. No entanto, a proposta revela mudanças substanciais na abordagem do gênero didatizado e nos mecanismos de modalização que orientam o aluno.

Figura 40 - Proposta de Produção de Texto LD2



Artigo de opinião

Na **Prática de leitura 1**, você leu um artigo de opinião, no qual o autor defendia a tese na qual há um círculo vicioso de abandono e violência. Agora é sua vez de produzir um **artigo de opinião** sobre as causas e as consequências da violência em sua cidade ou em seu estado, que poderá ser publicado no *blog* da escola ou da turma ou compartilhado em redes sociais.

Fonte: Oliveira e Araújo, 2018, p. 152.

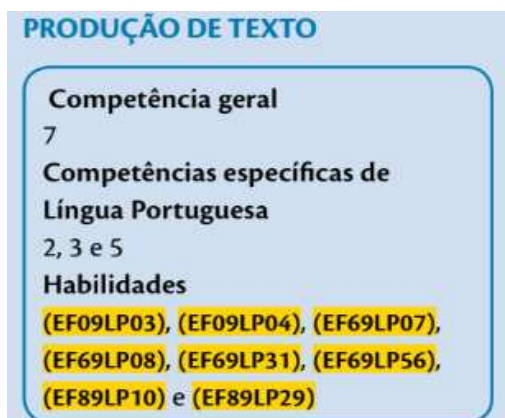
O enunciado inicial define o tema, causas e consequências da violência, e estabelece um contexto de circulação mais específico. Desse modo, outra vez, a etapa que Menegassi, Mendes-Polato e Gasparotto (2019) chamam de planejamento inicia-se. Há uma breve retomada do segundo texto apresentado pela unidade, bem como é feita uma proposta para o contexto de circulação das produções.

A estrutura da proposta é organizada novamente em três etapas “Planejamento”, “Elaboração” e “Avaliação e reescrita”, mas os títulos revelam uma reorientação discursiva: desaparece o tom dialógico presente no LD1, substituído por termos mais técnicos e procedimentais, cujo efeito é aproximar o processo de escrita de uma lógica sequencial, quase industrial, de etapas de produção. A modalização muda: diminuem as formas injuntivas de caráter interlocutivo e inclusivo (“vamos pensar”, “planeje seu texto”) e aumentam as formas injuntivas diretas (“delimite”, “defina”, “elabore”, “revise”), reforçando uma figura de aluno como executor de etapas predefinidas.

No manual em “U”, o *box* apresenta novamente as competências e habilidades

da BNCC, reforçando o enquadramento institucional da prática. Aqui a modalização é normativa: a BNCC funciona como parâmetro externo que prescreve o que se espera desenvolver, deslocando a autoria discursiva do professor para a política curricular.

Figura 41 - Produção de Texto, manual em U



Fonte: Oliveira e Araújo, 2018, p. 152.

Mais uma vez, a presença desse *box* no manual em “U” reforça de maneira contundente o movimento de institucionalização da proposta de produção textual no LD2. A explicitação das competências e habilidades funciona como um mecanismo de ancoragem normativa que legitima, regula e padroniza o processo de escrita.

Quadro 27 - Competências e Habilidades da seção Produção de Texto

Competências gerais
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (Brasil, 2018, p.9)
Competências específicas de Língua Portuguesa
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (Brasil, 2018, p.87)
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. (Brasil, 2018, p.87)
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual. (Brasil, 2018, p.87)
Habilidades
(EF09LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação

princípio etc. (Brasil, 2018, p.179)

(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período. (Brasil, 2018, p.187)

(EF09LP07) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral. (Brasil, 2018, p.189)

(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta. (Brasil, 2018, p.143)

(EF69LP31) Utilizar pistas linguísticas – tais como “em primeiro/segundo/terceiro lugar”, “por outro lado”, “dito de outro modo”, “isto é”, “por exemplo” – para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos. (Brasil, 2018, p.151)

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada. (Brasil, 2018, p.161)

(EF89LP10) Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores. (Brasil, 2018, p.179)

(EF89LP29) Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento. (Brasil, 2018, p.185)

Fonte: A autora, com base em Brasil (2018)

A seleção da Competência Geral 7 evidencia essa reorientação ao enfatizar a argumentação baseada em fatos e dados confiáveis e ao conectar essa capacidade à ética, aos direitos humanos e à participação social. Assim sendo, o LD2 alinha explicitamente a produção textual ao projeto formativo amplo da BNCC, segundo o qual argumentar não é apenas uma habilidade linguística, mas também uma prática cidadã.

As competências específicas de Língua Portuguesa (2, 3 e 5) aprofundam essa configuração ao situar a escrita como forma de interação social, circulação discursiva e adequação comunicativa. No LD2, portanto, escrever um artigo de opinião não é apenas seguir uma estrutura composicional: é participar da cultura letrada, atuar socialmente e compreender os lugares de circulação e de leitura. Esse enquadramento contribui para reforçar a concepção dialógica da linguagem, mas ao mesmo tempo desloca a agência pedagógica para um repertório prescrito pela política

curricular.

As habilidades selecionadas tornam esse caráter prescritivo ainda mais evidente. A habilidade EF09LP03 estabelece diretamente a produção do artigo de opinião como objeto de aprendizagem, definindo sua estrutura, tipos de argumentos e posicionamento crítico. Outras habilidades, como EF09LP04, EF09LP07 e EF69LP56, inserem na proposta o trabalho sistemático com aspectos linguísticos, norma-padrão, regência, estrutura sintática, compondo um quadro que articula o eixo argumentativo ao eixo gramatical. Já as habilidades EF69LP08, EF69LP31 e EF89LP29 expandem o olhar para mecanismos de coesão, coerência, progressão temática e edição multimodal, mostrando que o LD2 integra parcialmente elementos dos multiletramentos, sobretudo no que diz respeito ao uso de ferramentas digitais e à adequação aos diferentes suportes de circulação.

Por fim, a habilidade EF89LP10, dedicada ao planejamento do artigo de opinião, conecta-se diretamente à organização das subseções “Planejamento”, “Elaboração” e “Avaliação e reescrita”, explicitando que a segmentação em etapas não é apenas uma escolha didática dos autores, mas a materialização de orientações curriculares. Com isso, a proposta assume um caráter sequencial fortemente guiado, no qual o aluno é convocado a seguir etapas predefinidas e o professor é orientado a garantir o cumprimento das prescrições instituídas pela BNCC.

Na etapa “Planejamento”, permanece o quadro de definição do contexto de produção, assim como de avaliação ao final da escrita, o que reafirma a perspectiva dialógica da escrita situada.

Figura 42 - Planejamento LD2**Planejamento**

1. Reproduza o quadro e responda a cada uma das questões como modo de planejamento. Amplie o número de itens se precisar. Verifique se cumpriu o planejado na hora de avaliar o texto.

1. Leitores do *blog* da escola ou da turma ou público geral, se o texto circular nas redes sociais.
2. Linguagem formal, com o uso de regras ortográficas e gramaticais da norma-padrão da língua e de mecanismos de coesão e coerência.

PARA ESCREVER O ARTIGO DE OPINIÃO	
1. Qual é o público leitor do texto?	
2. Que linguagem vou empregar?	
3. Que estrutura o texto vai ter?	
4. Onde o texto vai circular?	

3. Organização em parágrafos, nos quais devem ter: contextualização geral; questão controversa e apresentação de tese; argumentos e contra-argumentos.
4. Na *web*, em *blog* da escola ou da turma e compartilhado em redes sociais.

2. Releia todos os textos do capítulo e os dados da pesquisa produzida na seção **Hora da pesquisa** e apresentada na **Triha da oralidade**.
3. Delimite, com base no tema violência, um aspecto a ser explorado, como violência nas grandes cidades, violência na escola, violência contra o jovem etc.
4. Converse com os colegas sobre os textos e forme a própria opinião sobre o assunto.
5. Estabeleça uma questão controversa e uma tese (ponto de vista) que deverá ser sustentada em todo seu artigo de opinião.

Fonte: Oliveira e Araújo, 2018, p. 152.

Desta vez, porém, os comentários destinados ao professor incorporam sugestões explícitas de circulação digital em blogs ou redes sociais, o que amplia o contexto comunicativo e introduz elementos dos multiletramentos. Essa ampliação é acompanhada por modalizadores epistêmicos que orientam a escolha do tema e a definição da tese (“reflita”, “considere”, “observe”), equilibrando prescrição com elaboração subjetiva. Assim, além da vinculação com a concepção *da linguagem dialógica-interacionista*, há o vínculo com os *multiletramentos*.

São adicionados a esta etapa, ainda, quatro tópicos que orientam a reflexão, por parte do estudante, sobre os debates feitos em sala, a delimitação do tema e estabelecimento de uma tese para o texto. Vale observar que os tópicos 2 e 3, na edição do LD1, eram apresentados na etapa “Orientações para produção”, ou seja, foram realocados na nova versão do livro.

Por sua vez, para o professor, no manual didático, há a orientação de que seja conduzida uma roda de conversa para recapitulação das discussões feitas ao longo da unidade e da pesquisa, como pode ser observado a seguir.

Figura 43 - Planejamento: Produção de Texto, manual em U

Planejamento

Organize uma roda de conversa para retomar as leituras realizadas no capítulo e as pesquisas realizadas na seção **Hora da pesquisa**. Ajude os alunos a delimitarem o tema do artigo e a estabelecerem a questão controversa e a tese.

Fonte: Oliveira e Araújo, 2018, p. 152.

A etapa “Elaboração” é mais extensa que no LD1 e mobiliza 10 tópicos que abordam desde aspectos estruturais do gênero, tese, argumentos, contra-argumentação, até escolhas lexicais e mecanismos de progressão textual. O aumento no nível de detalhamento indica uma didatização mais forte do gênero, com maior explicitação de suas componentes e de seus critérios de avaliação. Os modalizadores deônticos aqui produzem efeito instrucional, delineando com clareza o que deve ser feito (“use”, “evite”, “explique”, “construa”), reduzindo espaços de abertura interpretativa.

Figura 44 – Elaboração LD2**Elaboração**

1. O texto deve ser organizado em parágrafos, constituídos de períodos simples ou compostos.
2. No primeiro parágrafo (introdução), apresente uma contextualização geral do problema discutido, a questão controversa e a tese defendida.
3. Nos demais parágrafos (desenvolvimento), você precisa apresentar a análise e sustentar sua tese por meio de argumentos e/ou contra-argumentos, nos quais você pode concordar, discordar ou abrir possibilidade de adesão a diferentes pontos de vista.
4. Para organizar o texto, use um tipo de argumento para cada parágrafo, não necessariamente nesta ordem: princípio, causa, consequência, comprovação, exemplificação e autoridade.
5. Ao usar o argumento de autoridade, indique a fonte e utilize mecanismos de citação, como "de acordo com", "segundo", "conforme".
6. Após a apresentação de todos os argumentos possíveis sobre o tema, no último parágrafo, produza a conclusão. A conclusão pode ser a retomada da tese e a resposta à questão controversa ou uma proposta de ação efetiva para resolução do problema apresentado.
7. A fim de organizar os argumentos de forma coerente e coesa, utilize organizadores textuais entre parágrafos e no interior deles para conectar orações e estabelecer relações entre os períodos. Use pronomes pessoais, demonstrativos e relativos, entre outros, para fazer a retomada de termos ou para remeter a outros.
8. Para organizar as informações e ordená-las, você pode utilizar organizadores textuais como "em primeiro/segundo/terceiro lugar", "por outro lado", "dito de outro modo", "isto é", "por exemplo".
9. Utilize conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, concordâncias nominal e verbal, regência, pontuação (nos períodos e ao final deles).
10. Crie um título para o artigo de opinião.

Fonte: Oliveira e Araújo, 2018, p.152-153.

Outra diferença relevante em relação ao LD1 refere-se à retirada do tópico que, na edição anterior, orientava explicitamente a revisão do texto ainda no interior da etapa de elaboração. No LD2, essa orientação deixa de integrar essa fase do processo de escrita, sendo deslocada para a próxima etapa de produção.

Mais uma vez, o manual em "U" apresenta orientação para o docente, chamando atenção para que esteja presente em todo o processo de escrita dos alunos e que, se possível, realize todo o processo de escrita em um dispositivo digital.

Figura 45 - Elaboração: Produção de Texto, manual em U**Elaboração**

Acompanhe todos os momentos da produção de texto e retome os conhecimentos linguísticos e gramaticais para que os alunos possam usá-los na produção do artigo.

Se possível, oriente os alunos a produzirem os artigos diretamente em uma ferramenta de edição de texto, o que facilitará a etapa de revisão/edição e suprimirá a necessidade de digitar os textos para serem postados e compartilhados.

Fonte: Oliveira e Araújo, 2018, p. 152.

Neste momento, há uma nova marcação *dos multiletramentos*, mas que se restringe a uma transposição de um processo manual para o ambiente digital, uma vez que os alunos somente farão a escrita em um editor de texto. A proposta não desenvolve diretamente a integração de elementos multimodais no próprio texto produzido, como gráficos, imagens, tipografias, ou reflexões sobre a adequação da escrita ao contexto de circulação próprio do ambiente *online*. Não há exploração de recursos multimodais que ampliem a complexidade discursiva, mantendo-se uma concepção de escrita verbal linear.

Finalmente, a etapa intitulada “Avaliação e reescrita” mantém, ao menos no plano nominal, a lógica da escrita processual, ao sinalizar a existência dessas fases no processo de produção textual. Entretanto, se no LD1 já se observava um tratamento pouco sistematizado das etapas da escrita processual, marcado por sobreposições e imprecisões conceituais entre revisão, reescrita e avaliação, no LD2 essa ausência de sistematização se amplia. A etapa da revisão, que havia sido deslocada da fase de elaboração, passa a assumir ainda menos centralidade, diluindo-se em um arranjo no qual avaliação e reescrita já se apresentavam de forma pouco diferenciada.

A etapa mantém, inclusive, no próprio título, a inversão entre os processos de avaliação e reescrita em relação à sequência proposta por Menegassi, Mendes-Polato e Gasparotto (2019). O enunciado que introduz a etapa apresenta uma inovação relevante ao propor a leitura por pares, o que intensifica a dimensão dialógica e colaborativa da escrita, alinhando-se ao dialogismo bakhtiniano e a práticas contemporâneas de educação linguística. Ainda que o texto não explicita tratar-se de uma estratégia de revisão, essa etapa fica subentendida, uma vez que os estudantes

são orientados a “indicar os ajustes” no texto do colega.

Entretanto, ao final da etapa, observamos uma incongruência significativa: embora o título anuncie as etapas de avaliação e reescrita, o encaminhamento apresentado menciona apenas a revisão do texto. Após a lista de nove questões, o LD2 orienta que “após revisar o texto, decida com o professor os procedimentos para digitação, edição, postagem e compartilhamento em blog ou rede social”. Não há, portanto, explicitação da etapa de reescrita, nem uma distinção conceitual clara entre revisão e avaliação, o que contribui para a manutenção da confusão entre essas etapas no processo de produção textual.

Figura 46 – Avaliação e reescrita LD2

Avaliação e reescrita

Ao terminar a elaboração da primeira versão de seu artigo de opinião, troque o texto com um colega e utilize as orientações de planejamento e elaboração, assim como as questões a seguir, como critério para indicar os ajustes.

1. Criou título relacionado com as discussões do artigo?
2. Organizou o texto em parágrafos com períodos simples e compostos?
3. Apresentou contextualização, questão controversa e tese na introdução do artigo?
4. Usou diferentes tipos de argumentos nos parágrafos de análise e sustentação da tese?
5. Indicou a fonte e utilizou mecanismos de citação nos argumentos de autoridade?
6. Produziu uma conclusão no último parágrafo?
7. Empregou a grafia usando as convenções da escrita?
8. Pontuou corretamente o texto, inclusive no interior dos períodos.
9. Utilizou organizadores textuais entre parágrafos, períodos e orações para garantir a coesão e a coerência?

Após revisar o texto, decida com o professor os procedimentos para digitação, edição, postagem e compartilhamento em *blog* ou rede social.

Fonte: Oliveira e Araújo, 2018, p. 153.

Ao professor, como mostra a Figura 46 abaixo, há outro comentário orientando o acompanhamento dos estudantes no processo de revisão e postagem dos textos, em especial na realização de ajustes para a versão final. Não há, porém, apontamentos quanto à correção dos textos pelo próprio docente.

Figura 47 - Revisão e reescrita: Produção de Texto, manual em U**Revisão e reescrita**

Acompanhe a revisão, a reescrita, a edição e a postagem dos artigos, observando se os alunos estão participando, ativamente, das atividades de avaliação de seus textos e dos colegas. Verifique se estão acolhendo as orientações ou não para a realização de possíveis ajustes.

Fonte: Oliveira e Araújo, 2018, p. 153.

A proposta de produção textual no LD2 avança em relação ao LD1 ao integrar estratégias de pesquisa mais robustas, sistematizar as etapas de produção, incorporar práticas de revisão colaborativa e estimular a circulação digital dos textos. Há um evidente deslocamento na modalização: o LD2 apresenta modalizadores mais prescritivos e institucionais, alinhados à BNCC, ao mesmo tempo em que introduz modalizadores apreciativos associados aos multiletramentos.

Apesar dos avanços, as propostas ainda não integram plenamente práticas multimodais no texto final, mantendo o artigo de opinião restrito à lógica verbal tradicional. Contudo, é possível identificar um esforço de atualização curricular e pedagógica, que reposiciona o estudante como produtor ativo de conhecimento em ambientes mediados pela linguagem em múltiplos formatos.

Para aprofundar essa comparação e destacar as especificidades de cada edição, foram elaboramos quadros que detalham os enunciados de cada etapa das propostas, permitindo observar mais claramente os avanços, permanências e lacunas entre as abordagens.

Quadro 28 - Enunciado principal das propostas de produção

LD1	LD2
<p>Artigo de opinião Com base nos dados e informações que você pesquisou na seção Hora da pesquisa, elabore um artigo de opinião. Sob orientação de seu professor, reúna-se com seus colegas e leiam os materiais encontrados. Converse com seus colegas sobre os textos e forme a própria opinião sobre o assunto. Depois, escreva seu artigo de opinião. Ele será publicado em um mural na data combinada com o professor.</p>	<p>Artigo de opinião Na Prática de leitura 1, você leu um artigo de opinião, no qual o autor defendia a tese na qual há um círculo vicioso de abandono e violência. Agora é a sua vez de produzir um artigo de opinião sobre as causas e as consequências da violência em sua cidade ou sem seu estado, que poderá ser publicado no blog da escola ou da turma ou compartilhado em redes sociais.</p>

Fonte: A autora, com base em Oliveira *et al.* (2015) e Oliveira e Araújo (2018)

A comparação entre os enunciados iniciais revela não apenas diferenças de modalização, mas também consonâncias e tensões com pesquisas que analisam

historicamente o trabalho com escrita no LD.

No LD1, o enunciado ancora-se em uma lógica dialógica que convoca o estudante a construir sua opinião a partir do debate com colegas e da retomada da pesquisa realizada. Essa forma de organização aproxima-se do movimento já observado, segundo o qual os LD aprovados antes da BNCC, embora incorporassem o trabalho com gêneros, preservavam maior abertura à ação docente e valorizavam a interação como princípio do ensino da escrita. Modalizadores como “converse”, “forme sua opinião” e “sob orientação de seu professor” evidenciam esse caráter menos prescritivo e mais processual.

No LD2, por sua vez, o enunciado se torna mais direto, orientado e vinculado à leitura-modelo, em discordância com o que Casotti e Silva (2018) identificam como uma tendência nos livros aprovados pelo PNLD 2017, com livros de abordagem menos sistematizada e homogeneizante, por serem mais abertas à ação do professor. Ao delimitar previamente o tema (“causas e consequências da violência”), o LD restringe a agência do estudante ao orientar fortemente o percurso temático e reforça o caráter escolarizado das práticas de escrita.

Quadro 29 - Etapa 1 das propostas de produção

LD1	LD2										
Planeje seu texto Copie no caderno os itens do quadro e responda a cada um deles como modo de planejamento. Amplie o número de itens se precisar. Verifique se cumpriu o planejado na hora de avaliar o texto.	Planejamento 1. Reproduza o quadro e responda a cada uma das questões como modo de planejamento. Amplie o número de itens se precisar. Verifique se cumpriu o planejado na hora de avaliar o texto.										
<table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Para escrever o artigo de opinião</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. Qual é o público leitor do texto?</td> </tr> <tr> <td>2. Que linguagem vou empregar?</td> </tr> <tr> <td>3. Qual é a estrutura que o texto vai ter?</td> </tr> <tr> <td>4. Onde o texto vai circular?</td> </tr> </tbody> </table>	Para escrever o artigo de opinião	1. Qual é o público leitor do texto?	2. Que linguagem vou empregar?	3. Qual é a estrutura que o texto vai ter?	4. Onde o texto vai circular?	<table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Para escrever o artigo de opinião</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. Qual é o público leitor do texto?</td> </tr> <tr> <td>2. Que linguagem vou empregar?</td> </tr> <tr> <td>3. Qual é a estrutura que o texto vai ter?</td> </tr> <tr> <td>4. Onde o texto vai circular?</td> </tr> </tbody> </table> <p>2. Releia todos os textos do capítulo e os dados da pesquisa produzida na seção Hora da pesquisa e apresentada na Trilha da oralidade. 3. Delimite, com base no tema violência, um aspecto a ser explorado, como violência nas grandes cidades, violência na escola, violência contra o jovem etc. 4. Converse com os colegas sobre os textos e forme a própria opinião sobre o assunto. 5. Estabeleça uma questão controversa e uma tese (ponto de vista) que deverá ser sustentada em todo seu artigo de opinião.</p>	Para escrever o artigo de opinião	1. Qual é o público leitor do texto?	2. Que linguagem vou empregar?	3. Qual é a estrutura que o texto vai ter?	4. Onde o texto vai circular?
Para escrever o artigo de opinião											
1. Qual é o público leitor do texto?											
2. Que linguagem vou empregar?											
3. Qual é a estrutura que o texto vai ter?											
4. Onde o texto vai circular?											
Para escrever o artigo de opinião											
1. Qual é o público leitor do texto?											
2. Que linguagem vou empregar?											
3. Qual é a estrutura que o texto vai ter?											
4. Onde o texto vai circular?											

Fonte: A autora, com base em Oliveira *et al.* (2015) e Oliveira e Araújo (2018)

Sintetizando, a primeira etapa, em ambas as edições, mantém o quadro básico de definição do contexto de produção, aspecto já consolidado nas coleções da década

de 2000 e descrito por Silva e Silva (2019), como elemento estruturante das propostas de escrita. No LD1, esse planejamento é apresentado de forma sintética, com pouca articulação explícita às demais etapas da unidade, e propostas mais abertas, com menor densidade procedimental e maior espaço para ação docente. Os modalizadores empregados (“copie”, “responda”, “verifique”) orientam, mas preservam brechas interpretativas e criativas, alinhando-se ao modelo menos prescritivo que Casotti e Silva (2018) também observaram no PNLD 2017.

O LD2, porém, amplia substancialmente o escopo dessa etapa. A inserção dos comandos “releia”, “delimite”, “estabeleça” e “converse com os colegas” sistematiza o processo, orientando o estudante a retomar leituras, pesquisa e discussões orais, compondo uma cadeia didática mais completa, movimento que se torna mais prescritivo, o que se conecta a um fenômeno de “enrijecimento” metodológico pós-BNCC, que não ocorria até o PNLD 2017 nas observações de Casotti e Silva (2018).

Quadro 30 - Etapa 2 das propostas de produção

LD1	LD2
<p>Orientações para a produção</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Delimite, dentro do tema violência, um aspecto a ser explorado, como violência nas grandes cidades, violência na escola, violência conta o jovem etc. 2. Exponha um ponto de vista a respeito do tem, ou seja, apresente uma tese. 3. Elabore argumentos que sustentem a tese. Lembre-se de usar tipos de argumentos diferentes, como depoimento de autoridades, exemplos, dados estatísticos, relações de causa e consequência. 4. Apresente a tese na introdução do texto, desenvolva os argumentos nos parágrafos seguintes e, por fim, conclua o texto. Uma maneira interessante de concluir o texto é apresentar propostas para a resolução do problema apresentado na tese. Não se esqueça de fundamentar as propostas que forem feitas, para convencer os leitores de que são realmente boas e viáveis. 5. Evite generalizações de ideias. Frases como “ninguém faz nada para mudar a situação” ou “todos devem fazer a sua parte” devem ser substituídas por informações mais precisas que tenham base no material de pesquisa. 6. Ao apresentar suas ideias, evite termos como “eu acho”, “em minha opinião” e prefira iniciar as frases com expressões parecidas com “é importante”, “é necessário”, “é imprescindível”, “é fundamental”, por exemplo. 7. Escreva o texto com base nas convenções gramaticais e ortográficas. 8. Após a realização do rascunho, faça uma 	<p>Elaboração</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O texto deve ser organizado em parágrafos, constituído de períodos simples ou compostos. 2. No primeiro parágrafo (introdução), apresente uma contextualização geral do problema discutido, a questão controversa e a tese defendida. 3. Nos demais parágrafos (desenvolvimento), você precisa apresentar a análise e sustentar sua tese por meio de argumentos e/ou contra-argumentos, nos quais você pode concordar, discordar ou abrir possibilidade de adesão a diferentes pontos de vista. 4. Para organizar o texto, use um tipo de argumento para cada parágrafo, não necessariamente nesta ordem: princípio, causa, consequência, comprovação, exemplificação e autoridade. 5. Ao usar o argumento de autoridade, indique a fonte e utilize mecanismos de citação, como “de acordo com”, “segundo”, “conforme”. 6. Após a apresentação de todos os argumentos possíveis sobre o tema, no último parágrafo, produza a conclusão. A conclusão pode ser a retomada da tese e a resposta a questão controversa ou uma proposta de ação efetiva para resolução do problema apresentado. 7. A fim de organizar os argumentos de forma coerente e coesa, utilize organizadores textuais entre parágrafos e no interior deles para conectar orações e estabelecer relações entre os períodos. Use pronomes pessoais, demonstrativos e relativos, entre outros, para fazer a retomada de termos ou para remeter a

revisão do texto e redija a versão final, que será exposta futuramente.	<p>outros.</p> <p>8. Para organizar as informações e ordená-las, você pode utilizar organizadores textuais como “em primeiro/segundo/terceiro lugar”, “por outro lado”, “dito de outro modo”, “isto é”, “por exemplo”.</p> <p>9. Utilize conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, concordâncias nominal e verbal, regência, pontuação (nos períodos e ao final deles).</p> <p>10. Crie um título para o artigo de opinião.</p>
---	---

Fonte: A autora, com base em Oliveira *et al.* (2015) e Oliveira e Araújo (2018)

A etapa de elaboração é a que mais evidencia o deslocamento descrito por Silva e Silva (2019) no percurso histórico do LD: da orientação genérica para um roteiro altamente detalhado. No LD1, a etapa “Orientações para a produção” apresenta diretrizes amplas, combinando estrutura, argumentação e linguagem, mas sem a rigidez procedimental que caracteriza os materiais pós-BNCC. Já o LD2 adota um modelo de elaboração muito mais segmentado, sistemático e tecnicado, ampliando o número de tópicos e explicitando operações linguísticas (organizadores textuais, tipos de argumentos, mecanismos de citação). Portanto, enquanto o LD2 avança na explicitação técnica do processo de escrita, também reproduz limites estruturais já diagnosticados na literatura, sobretudo o foco excessivo na forma e o distanciamento das práticas sociais reais.

Quadro 31 - Etapa 3 das propostas de produção

LD1	LD2
<p>Avaliação e reescrita</p> <p>Ao terminar a escrita do texto, faça uma avaliação. Para isso, siga este roteiro:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Minhas ideias foram apresentadas de forma clara e coerente? 2. Meu ponto de vista sobre o tema está bem definido? 3. Utilizei argumentos para justificar minhas ideias e opiniões? 4. Fiz uma introdução com minhas ideias e apresentei uma conclusão? 5. As palavras de ligação que usei construíram de fato o sentido que eu queria dar aos parágrafos? 6. Fiz correção ortográfica? Acentuei as palavras? 7. Empreguei adequadamente a pontuação? Considerei as regras gramaticais de modo geral, de acordo com o gênero de texto elaborado? 	<p>Avaliação e reescrita</p> <p>Ao terminar a elaboração da primeira versão de seu artigo de opinião, troque o texto com um colega e utilize as orientações de planejamento e elaboração, assim como as questões a seguir, como critério para indicar os ajustes.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Criei título relacionado com as discussões do artigo? 2. Organizou o texto em parágrafos com períodos simples e compostos? 3. Apresentou contextualização, questão controversa e tese na introdução do artigo? 4. Utilizou diferentes tipos de argumentos nos parágrafos de análise e sustentação da tese? 5. Indicou a fonte e utilizou mecanismos de citação nos argumentos de autoridade? 6. Produziu uma conclusão no último parágrafo? 7. Empregou a grafia usando as convenções da escrita? 8. Pontuou corretamente o texto, inclusive no interior dos períodos. 9. Utilizou organizadores textuais entre parágrafos, períodos e orações para garantir a coesão e a coerência?

	Após revisar o texto, decida com o professor os procedimentos de digitação, edição, postagem e compartilhamentos em blog ou rede social.
--	--

Fonte: A autora, com base em Oliveira *et al.* (2015) e Oliveira e Araújo (2018)

A etapa de avaliação e reescrita presente nas duas edições do LD reforçam as constatações de pesquisadores como Barros, Gonçalves e Mafra (2018) e Gonçalves e Napolitano (2013), de que a produção é vista como processual, mas com procedimentos feitos de modo incompleto e insuficiente. Essa imprecisão entre as etapas de revisão, reescrita e avaliação do texto, observada nas duas edições do LD e intensificada no LD2, corrobora ainda com as análises de Menegassi, Mendes-Polato e Gasparoto (2019), que identificam na BNCC uma falta de clareza e de organização no que se refere às etapas da escrita. Os autores destacam que, especialmente a etapa da reescrita, “ainda continua sendo relegada ou, no máximo, incorporada às etapas de textualização, revisão e editoração, como um processo polivalente de trabalho” (Menegassi; Mendes-Polato; Gasparoto, 2019, p. 234).

Considerando o conjunto das etapas analisadas, torna-se possível observar não apenas diferenças estruturais e prescritivas entre LD1 e LD2, mas também uma mudança mais profunda na apreciação valorativa que orienta o tratamento do gênero artigo de opinião em cada edição. No LD1, a presença de modalizadores interlocutivos e de orientações abertas revela uma valoração positiva da escrita como prática dialógica, situada e construída coletivamente. A proposta pressupõe que o estudante participe da produção textual como sujeito responsivo e que o professor atue como mediador que acompanha, orienta e interpreta, e não como executor de um roteiro fechado.

Já no LD2, a progressiva tecnicização das instruções, o aumento dos comandos deônticos e o forte enquadramento pelas competências e habilidades da BNCC configuram outra orientação axiológica: a escrita passa a ser apreciada como atividade procedural, sistematizada e alinhada a padrões previamente institucionalizados. A BNCC, ao aparecer como fonte autorizada e legitimadora, produz um regime de valor que desloca a autoria das decisões didáticas da esfera do professor para a esfera normativa do documento curricular, ao mesmo tempo em que projeta um aluno-escritor como executor de etapas mais rígidas e menos negociáveis.

Assim, a comparação entre as duas edições evidencia que a reestruturação das propostas não se limita a mudanças formais, mas envolve transformações no

modo como cada material atribui valor, define o papel do aluno e do professor e concebe o processo de escrita. A apreciação valorativa que sustenta o LD1 ancora-se na interação e na construção de sentidos, enquanto a que sustenta o LD2 privilegia a sistematização, a precisão técnica e a aderência às prescrições curriculares. Essa mudança axiológica, articulada aos modalizadores presentes nos enunciados, confirma que a BNCC não apenas reorganiza conteúdos, mas reorganiza também a forma de valorizar e significar as práticas de escrita no contexto escolar.

5.6 SÍNTESE DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise desenvolvida nesta seção possibilitou compreender, de modo articulado, como a coleção “Tecendo Linguagens” se reorganiza discursiva, pedagógica e axiologicamente entre as edições aprovadas pelo PNLD 2017 e pelo PNLD 2020, em um contexto marcado pela implementação da BNCC. A comparação entre as duas materializações da obra evidenciou que as mudanças observadas extrapolam aspectos estruturais e editoriais, incidindo diretamente sobre a concepção do papel docente, sobre a didatização dos gêneros discursivos e, de modo particular, sobre o tratamento conferido à Produção Textual escrita.

Na primeira etapa da análise, voltada ao contexto de publicação dos PNLD e à apresentação geral da coleção, observou-se que a obrigatoriedade de alinhamento à BNCC impõe novas condições de produção ao LD, redefinindo seu estatuto como instrumento de regulação curricular. Esse enquadramento institucional passa a orientar não apenas a organização dos conteúdos, mas também as formas de apresentação dos gêneros, as propostas de produção e os espaços destinados à autonomia discente e docente, antecipando deslocamentos que se confirmam ao longo da análise.

A análise da dimensão verbo-visual e da organização geral dos livros do aluno revelou que, embora a coleção preserve marcas de identidade visual e uma estrutura relativamente estável, a edição pós-BNCC adota uma configuração mais padronizada e funcional. Essa reorganização acompanha uma racionalidade didática mais técnica, na qual os gêneros discursivos passam a ser distribuídos de modo mais controlado ao longo das unidades, frequentemente associados a objetivos e habilidades previamente delimitados. Ainda que os títulos das seções mantenham marcas de uma

concepção dialógica-interacionista, a forma como os gêneros são didatizados tende a reduzir sua complexidade discursiva, privilegiando recortes temáticos, estruturais ou funcionais que facilitam sua adequação ao currículo prescrito.

No Manual do Professor, especialmente nos textos introdutórios e teórico-metodológicos, evidenciaram-se deslocamentos significativos na construção do ethos autorial e nos regimes de modalização. No LD pré-BNCC, predominam marcas discursivas que constroem o professor como sujeito criador e coautor do processo pedagógico, em um projeto explicitamente vinculado a valores freirianos e a uma concepção de escola cidadã. No LD pós-BNCC, observa-se o fortalecimento de um discurso institucionalizado, ancorado na BNCC como instância normativa, que reduz a pluralidade de vozes teóricas e atenua a subjetividade autorial. Esse deslocamento repercute diretamente no modo como a Produção Textual é concebida e operacionalizada no material.

No que se refere à didatização dos gêneros discursivos, a análise comparativa evidenciou que, em ambas as edições, os gêneros são apresentados como objetos centrais do ensino de Língua Portuguesa, mas sofrem diferentes modos de enquadramento pedagógico. No LD pré-BNCC, observa-se maior flexibilidade na circulação dos gêneros ao longo das seções, com articulações menos rígidas entre leitura, análise e produção. Já no LD pós-BNCC, os gêneros tendem a ser mais fortemente instrumentalizados, funcionando como suporte para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas, o que pode limitar a exploração de suas condições reais de produção, circulação e recepção. Esse processo de didatização, ao priorizar a funcionalidade escolar do gênero, acaba por atenuar sua dimensão social e histórica, aspecto central na perspectiva dialógica assumida pela pesquisa

No que se refere à seção “Hora da Pesquisa”, a análise comparativa evidencia um deslocamento significativo entre as edições da coleção. No LD pré-BNCC, essa seção ocupa um lugar periférico na organização do livro, funcionando predominantemente como atividade complementar e pouco relevante. Já no LD pós-BNCC, a “Hora da Pesquisa” ganha maior destaque e passa a desempenhar um papel estruturante no trabalho pedagógico, funcionando como base para o desenvolvimento de práticas de oralidade e como etapa preparatória para a escrita. Ao ampliar os procedimentos e etapas associados à pesquisa, com um número maior de orientações para o levantamento de informações, seleção de fontes e socialização dos resultados, a seção contribui para a valorização da atividade e para a construção de repertório

discursivo dos alunos. Entretanto, essa ampliação vem acompanhada de um maior detalhamento prescritivo das ações docentes e discentes, o que, ao mesmo tempo em que orienta o trabalho pedagógico, tende a reduzir a margem de autonomia do professor na condução das práticas de pesquisa e na articulação dessas atividades às especificidades de seu contexto de ensino.

De modo transversal às análises, a questão das etapas da Produção Textual escrita revela-se central. Ambas as edições da coleção afirmam uma concepção processual da Produção Textual, organizando a escrita em etapas e reconhecendo sua natureza não imediata. No LD pré-BNCC, essa concepção aparece de forma mais sintética, com referências gerais ao planejamento, à produção e à reescrita, enquanto no LD pós-BNCC observa-se um maior detalhamento dos procedimentos, tanto para o aluno quanto para o professor. Apesar disso, as duas edições apresentam problemas e inconsistências no tratamento das etapas de revisão, reescrita e avaliação, que ora se sobrepõem, ora aparecem diluídas ou pouco diferenciadas, mantendo um quadro já apontado pela literatura especializada tanto para os LD quanto para a própria BNCC. Ainda assim, o LD pós-BNCC avança ao integrar estratégias de revisão ao processo de escrita, como a leitura em pares, que contribuem para deslocar a revisão de um lugar meramente corretivo para uma prática mais interativa e formativa.

Essa reorganização das etapas de produção, associada à didatização mais controlada dos gêneros e ao papel secundário atribuído a seções como “Hora da Pesquisa”, contribui para um esvaziamento relativo da escrita enquanto prática social complexa no LD2. A Produção Textual passa a ser tratada de forma mais funcional e orientada ao cumprimento de objetivos curriculares, em detrimento de um trabalho mais aprofundado com os processos de construção do texto e com a circulação social dos gêneros produzidos.

Dessa maneira, ao articular as análises da organização dos livros, da didatização dos gêneros, das seções específicas e do Manual do Professor, esta seção evidencia que o deslocamento entre as edições da coleção “Tecendo Linguagens” acompanha a passagem de um discurso pedagógico orientado pela responsividade ativa e pela abertura dialógica para um discurso mais centrípeto e normativo. A ADD permite, desse modo, compreender o LD como um enunciado complexo, atravessado por disputas axiológicas e políticas que impactam diretamente o ensino da produção textual escrita e o lugar do professor na mediação desse

processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E REFLEXÕES ABERTAS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os efeitos da implementação da BNCC no tratamento dado à produção textual escrita da coleção *Tecendo Linguagens*, comparando o LD do 9º ano aprovado pelo PNLD 2017 (pré-BNCC) e o aprovado pelo PNLD 2020 (pós-BNCC). Partimos da pergunta central: A implementação da BNCC promoveu mudanças nos LD de Língua Portuguesa destinados às séries finais do Ensino Fundamental, quanto ao ensino de escrita? Se sim, quais foram essas mudanças?

Para responder à pergunta de pesquisa, assumimos uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem (Bakthin, 2016) que compreende a língua como responsiva, valorada e socio-historicamente situada. Como perspectiva teórico-metodológica, adotamos a Análise Dialógica do Discurso, que propõe uma postura dialógica e responsiva frente ao objeto analisado, o LD destinado ao 9º ano das séries finais do Ensino Fundamental da coleção didática “Tecendo Linguagens”.

Como objetivo geral, nos propusemos analisar as repercussões da BNCC, no eixo da Produção textual escrita, de um Livro Didático de Língua Portuguesa destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental, considerando ser esta a última série dos anos finais deste ciclo da Educação Básica. Ao longo da análise, foi possível identificar transformações significativas nas orientações oferecidas aos alunos e aos professores, nas etapas de escrita e reconstrução textual, na configuração dos gêneros discursivos e no lugar atribuído ao LD como instrumento pedagógico.

Os resultados permitem afirmar que a implementação da BNCC induziu um movimento de maior sistematização das propostas de escrita nos LD, ampliando o detalhamento das etapas do processo de produção e incorporando, ainda que de forma parcial, práticas associadas aos multiletramentos. Entretanto, esse movimento também implicou um aumento da prescritividade e uma redução das margens de autonomia docente observadas na edição pré-BNCC.

Em termos mais específicos, a análise do Manual do Professor evidenciou uma reorganização discursiva significativa. O LD pré-BNCC apresentava uma abordagem mais dialógica, marcada por modalizadores de possibilidade, apreciação valorativa e subjetividade, além de uma valorização explícita de referenciais freirianos, sociointeracionistas e construtivistas. Já o LD pós-BNCC revelou maior alinhamento à linguagem normativa da base, com modalizadores deônticos mais fortes,

apagamento de referências à pedagogia crítica e intensificação do discurso da competência, da objetividade e da tecnicidade. Tal deslocamento também se manifestou na dimensão apreciativa: o *ethos* de acolhimento e engajamento presente na edição anterior foi atenuado, cedendo lugar a uma axiologia mais institucionalizada. Dessa forma, verificamos um deslocamento axiológico: da formação crítica e emancipatória para a formação orientada por desempenho, metas curriculares e responsabilização técnica.

Além disso, observamos que as duas edições constroem diferentes imagens de aluno e professor por meio de modalizadores e avaliações valorativas. No LD1, a apreciação intensificada (como “capacidade infinita”, “obra aberta e flexível”, “sonho de todos que compartilham as ideias de Paulo Freire”) projeta sujeitos engajados, criadores e afetivamente implicados. No LD2, embora a valorização permaneça, ela é mitigada por escolhas mais institucionais e menos subjetivas, deslocando o foco para a responsabilização, a eficácia e o cumprimento de competências. Esse contraste evidencia que a BNCC não atua apenas na estrutura das propostas, mas reorienta o horizonte axiológico das práticas de escrita, contribuindo para a mudança no modo como o sujeito-autor é interpelado e constituído.

A análise comparativa dos gêneros discursivos mostrou permanências, como a centralidade do artigo de opinião, mas também mudanças relevantes, como a inclusão de novos gêneros multimodais e maior diversidade textual na leitura. Ainda assim, tais gêneros não aparecem como objetos de produção escrita, reforçando o caráter tradicional das práticas de escrita no LD, mesmo após a BNCC.

Por sua vez, a comparação detalhada das propostas de produção textual permitiu observarmos um movimento claro de complexificação estrutural no LD2. A escrita, já era tratada com indícios de uma visão processual, entretanto as dificuldades em delimitar cada etapa do seu processo, especialmente a revisão, a reescrita e a avaliação, permanecem, em conformidade com a imprecisão da própria BNCC. Amplia-se o detalhamento do gênero, as exigências de fundamentação e o uso de organizadores textuais, assim como surgem novas recomendações relacionadas à circulação digital dos textos. Essa incorporação de ferramentas e práticas digitais, contudo, ainda é incipiente e se limita à transposição da escrita para um ambiente digital, não constituindo um trabalho sistemático com multimodalidade.

Logo, a análise permite concluirmos que o LD pós-BNCC avança na integração de repertórios digitais básicos, mas não desenvolve plenamente práticas

de multiletramentos, que continuam a aparecer apenas de forma tangencial. Observamos também que a prescrição mais rígida das etapas de produção pode limitar a autonomia docente, diferentemente da edição pré-BNCC, que, embora menos sistematizada, oferecia maior flexibilidade para o professor conduzir o trabalho de escrita conforme sua realidade escolar.

À luz da perspectiva bakhtiniana, o conjunto de normatizações analisadas pode ser compreendido como manifestação de forças centrípetas atuantes sobre o ensino de Língua Portuguesa e, de modo particular, sobre a produção e circulação dos LD. Para Bakhtin (2016), as forças centrípetas operam no sentido da unificação, padronização e estabilização dos discursos, buscando reduzir a heterogeneidade e organizar os sentidos em torno de centros reguladores. No contexto das políticas educacionais contemporâneas, a BNCC e os editais do PNLD funcionam precisamente como esses centros, ao instituírem parâmetros normativos que orientam, regulam e delimitam as possibilidades discursivas e didático-metodológicas dos materiais didáticos.

A recorrência de exigências explícitas de alinhamento às competências e habilidades da BNCC, bem como a previsão de exclusão de obras que não contemplem integralmente tais prescrições, evidencia um movimento de centralização curricular que atravessa toda a cadeia de produção editorial. Os LD passam, assim, a refratar de modo cada vez mais direto o discurso oficial, incorporando suas categorias, nomenclaturas e formas de organização como condição de legitimidade e circulação institucional. Tal processo reforça o estatuto do PNLD como dispositivo regulador e consolida o LD como um currículo materializado, no qual se cristalizam expectativas, conteúdos e práticas consideradas legítimas no espaço escolar.

Entretanto, esse movimento centrípeto não se dá sem tensões. A exigência simultânea de contemplação integral das habilidades da BNCC e a alegada liberdade quanto à organização das unidades temáticas revelam uma contradição estrutural que evidencia a coexistência, ainda que assimétrica, de forças centrífugas, responsáveis por tensionar a homogeneização e abrir brechas para interpretações, acomodações e rearranjos locais. Essas forças, no entanto, tendem a ser subordinadas à lógica avaliativa dos editais, fazendo com que a inovação pedagógica apareça mais como adequação formal do que como ruptura efetiva com modelos historicamente estabilizados.

Desse modo, o LD configura-se como um espaço de embate discursivo, no

qual forças centrípetas, representadas pelas políticas curriculares, pelos editais e pelo discurso de autoridade institucional, buscam estabilizar sentidos e práticas, enquanto forças centrífugas, associadas à atuação docente, às realidades escolares e às possibilidades interpretativas, resistem, ainda que de forma limitada, à completa homogeneização.

Do ponto de vista teórico, portanto, os resultados desta pesquisa reforçam a pertinência da ADD para a compreensão do LD como enunciado complexo, atravessado por disputas axiológicas, políticas e pedagógicas. A análise evidenciou que as políticas curriculares, especialmente a BNCC, não atuam apenas como orientadoras de conteúdos, mas como instâncias discursivas que reconfiguram modos de dizer, de valorizar e de posicionar sujeitos no interior do material didático. Nesse sentido, a noção bakhtiniana de forças centrípetas mostrou-se produtiva para compreender os movimentos de padronização, tecnicização e estabilização das práticas de escrita, enquanto as forças centrífugas permitem vislumbrar brechas de autoria e de ressignificação ainda presentes na atuação docente.

Nesse contexto investigativo, defendemos a tese de que a implementação da BNCC promoveu mudanças no Livro Didático de Língua Portuguesa, não apenas no plano estrutural das propostas de escrita, mas sobretudo no plano discursivo e axiológico, com efeitos diretos sobre:

- A diversidade de vozes e discursos que sustentam teórico-metodologicamente a coleção;
- A ampliação do universo digital nas propostas que envolvem os multiletramentos;
- A sistematização de etapas nas propostas voltadas aos estudantes;
- A redução da autonomia e da constituição da autoria docente;

Ao final desta investigação, algumas questões permanecem em aberto e constituem caminhos fecundos para pesquisas futuras. Entre elas destacam-se: (i) como os professores mobilizam essas propostas em suas práticas concretas; (ii) de que modo as condições materiais das escolas impactam a implementação das orientações relativas aos multiletramentos; (iii) quais efeitos essas mudanças produzem nos textos efetivamente escritos pelos estudantes; (iv) até que ponto outras coleções didáticas seguem tendências semelhantes ou divergem; (v) como as práticas de escrita propostas pelos LD dialogam ou não com as exigências das avaliações em larga escala; e (vi) qual é o impacto dessas transformações na formação do sujeito-

autor no contexto escolar.

Portanto, ao iluminar continuidades e rupturas entre as duas edições do LD analisado, esta pesquisa contribui para o debate sobre a materialização da BNCC no ensino de Língua Portuguesa e evidencia que, embora haja avanços na direção de uma maior estruturação das práticas de escrita, desafios importantes permanecem para que o ensino da Produção Textual se realize de maneira crítica, socialmente situada e alinhada às demandas contemporâneas da cultura escrita e digital. As análises também mostraram que a dimensão apreciativa, frequentemente negligenciada nos estudos sobre políticas curriculares, constitui um ponto-chave para compreender como os LD constroem sujeitos, valores e orientações pedagógicas, sendo, portanto, um caminho promissor para investigações futuras sobre *ethos*, modalização e cultura escolar.

Retomar esses resultados à luz do cenário contemporâneo de plataformização do ensino permite compreender de modo mais preciso o lugar que o LD ocupa hoje na prática docente. Conforme discutido na introdução desta tese, a expansão de plataformas digitais e sistemas de gestão educacional, como o RCO e ferramentas voltadas à produção escrita, reconfigurou significativamente o cotidiano escolar, intensificando a padronização, o controle por dados e as cobranças quantitativas sobre o trabalho do professor. Nesse contexto, o LD impresso não desaparece, mas passa a disputar espaço e sentido com esses dispositivos, assumindo uma função paradoxal: ao mesmo tempo em que incorpora lógicas de sistematização e prescrição alinhadas às políticas curriculares e às exigências de desempenho, mantém-se como um material institucionalmente legitimado, submetido a critérios rigorosos de avaliação e portador de maior densidade teórico-metodológica. A análise da coleção “Tecendo Linguagens” evidencia, assim, que o LD continua a desempenhar papel central no planejamento do ensino de Língua Portuguesa, não como suporte hegemônico, mas como espaço de mediação e de possível resistência crítica frente à racionalidade plataformizada que atravessa a educação contemporânea. Essa condição híbrida reforça a necessidade de compreendê-lo não apenas como recurso didático, mas como discurso que refrata tensões entre políticas públicas, tecnologias educacionais e autoria docente.

A esse cenário soma-se, mais recentemente, a crescente presença de ferramentas de Inteligência Artificial (IA) no contexto educacional, especialmente aquelas voltadas à produção e à correção de textos. As IA ampliam e complexificam

o processo de plataformização do ensino ao automatizar práticas tradicionalmente associadas ao trabalho docente, como a orientação da escrita, a revisão textual e a avaliação. No âmbito do ensino de Língua Portuguesa, esse movimento tensiona diretamente noções centrais discutidas nesta pesquisa, como autoria, processo de escrita e mediação pedagógica. Diante desse quadro, o LD assume um papel ainda mais relevante como material que pode oferecer referenciais teóricos, éticos e metodológicos sólidos para o trabalho com a escrita, funcionando como contraponto à lógica de respostas imediatas e soluções automatizadas. Ao mesmo tempo, a análise sugere que, se o LD passa a incorporar procedimentos cada vez mais prescritivos, corre-se o risco de reproduzir, em formato impresso, a mesma racionalidade operacional que sustenta o uso acrítico das tecnologias baseadas em IA.

Esta tese e as reflexões aqui propostas contribuem também para a formação inicial e continuada de professores ao fornecer categorias analíticas que auxiliam na leitura do LD como discurso. Tal perspectiva permite que o professor deixe de ser apenas usuário do material e passe a se posicionar criticamente diante dele, compreendendo seus limites e potencialidades. Em um contexto de forte centralidade das políticas curriculares, a pesquisa evidencia os efeitos discursivos dessas políticas no cotidiano escolar, especialmente na organização do ensino da escrita.

Ao revelar tensões entre padronização e diversidade, o estudo oferece subsídios para o debate público sobre o lugar do professor e da autoria no ensino de Língua Portuguesa. Do ponto de vista da prática docente, a tese demonstra que o LD não determina o ensino da escrita, mas cria condições discursivas que podem ser tensionadas pelo professor. Compreender essas condições, particularmente os modos de prescrição, a organização das etapas de escrita e o tratamento da revisão e da reescrita, possibilita uma intervenção pedagógica mais autoral, ampliando o diálogo e favorecendo a constituição da autoria discente no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Denise Lino de, *et al.* A BNCC de Ensino Fundamental - anos finais e a proposta para o componente Língua Portuguesa: um documento caleidoscópico. **Currículo & Docência**, Vol. 02, Nº. 02, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/CD/article/download/249559/37712>. Acesso em: 03 jan. 2023
- ARELARO, Lisete Regina Gomes; CAETANO, Camila Gomes Arelaro. Políticas atuais, transformações sociais e a perseguição a Paulo Freire. **Revista de Estudos Culturais**, n. 5, p. 3-23, 2020. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revistaec/article/view/170628>. Acesso em: 1 fev. 2026.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Editora 34, 2016
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al.* 5 ed. ed. São Paulo: Hucitec, 2002
- BARBOSA, Jaqueline Peixoto; ROJO, Roxane; Campos de atuação, letramentos e gêneros na BNCC. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes; LOUSADA, Eliane (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios**. Campinas: Pontes Editores, 2019.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; GONÇALVES, Adair Vieira; MAFRA, Gabriela Martins. Didatização da produção escrita em livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. **Diálogo das Letras**, v. 7, n. 2, p. 135–154, 2018. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/623>. Acesso em: 27 dez. 2023.
- BONINI, Adair; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O Contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (Orgs.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Mercado de Letras, 2019, p. 17-40.
- BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin, outros conceitos-chave**. São Paulo. 2ª Ed. Editora Contexto, 2023. P.9-31
- BRAIT, Beth. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. **Gragoatá**, Niterói-RJ, n. 20, p. 47–62, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33238>. Acesso em: 03 jan. 2024.
- BRAIT, Beth. A palavra mandioca: do verbal ao verbo-visual. **Bakhtiniana**. Revista de Estudos do Discurso, 2009, v. 1, p.142-160

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 dez. 2022

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 dez. 2022

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: 09 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação 01/2018** - CGPLI – Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2020. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018b

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2022.

BRASIL. **LEI nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. DOU de 26.6.2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27 dez. 2022.

BROCARD, Rosângela Oro; ORTEGA, Leliane Regina; LIMA, Anselmo Pereira. A concepção de gênero discursivo subjacente na BNCC: Aproximações e distanciamentos da perspectiva dialógica. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (Orgs.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Mercado de Letras, 2019, p. 95-124.

BRONCKART, Jean-Paul; BULEA-BRONCKART, Ecaterina. As representações do agir educacional no quadro do gênero entrevista. In: BRONCKART, Jean-Paul; BULEA-BRONCKART, Ecaterina. **As unidades semióticas em ação**: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. Organização Eliane Gouvêa Lousada; Luzia Bueno; Ana Maria de Mattos Guimarães. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2017.

BUNZEN, Clecio dos Santos. **Livro didático de Língua Portuguesa**: um gênero do discurso. (Dissertação de Mestrado) Unicamp, Campinas, 2005.

BUNZEN, Clecio dos Santos. O livro didático de Português como gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas. In: **I Simpósio sobre Livro Didático**

de Língua Materna e Estrangeira, 2007, Rio de Janeiro. Caderno de resumos do I Simpósio sobre Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira.

BUNZEN, Clecio dos Santos. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, v. 11, n. 34, p. 885-911, 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4513/4447>. Acesso em: 09 dez. 2022

BUNZEN, Clecio dos Santos. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. **Estudos Lingüísticos** (São Paulo), v. 1, p. 557-562, 2005. Disponível em: <http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/construcao-de-um-objeto-1329.pdf?SQMSESSID=a38ffc79c82bcbe561e1c641326fd16c>. Acesso em: 14 jan. 2024

BUNZEN, Clecio dos Santos; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: Maria da Graça Costa Val; Beth Marcuschi. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. 1ed. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005, v. 01, p. 73-118.

CAMPOS, Carla Giovana de. A reescrita na Base Nacional Comum Curricular. In: RUIZ, Eliana Donaio. **Escrita como prática social (não) escolar**. Campinas: Pontes, 2021. p. 221-237.

CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico. Ensino Apostilado e a Venda de Novas Ilusões. In CORACINI, Maria José. (Org.) **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes, 1999.

CARVALHAES, Wesley Luis. Gêneros do discurso e ensino: análise de um livro didático de português. **Diálogo das Letras**, v. 7, n. 2, p. 121–134, 2018. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/622>. Acesso em: 27 dez. 2023.

CASOTTI, Janayna Bertollo Cozer; SILVA, Sandro Luís da. Propostas de produção de textos em livro didático de Língua Portuguesa: desafios para a prática docente na contemporaneidade. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 7, n. 3, p. 147–166, 2018. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/854>. Acesso em: 26 dez. 2023.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa**

qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295–316.

COPATTI, Carina; ANDREIS, Adriana Maria; ZUANAZZI, Luzia Cleonir Colla. Olhares ao programa nacional do livro e do material didático: relações entre estado, mercado editorial e os livros didáticos na escola. **Perspectivas em Políticas Públicas**, [S. l.], v. 14, n. 27, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/revistappp/article/view/5795>. Acesso em: 14 dez. 2025.

COPE, Bill; KALANTZIZ, Mary. (org.) **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures.** London, New York. Routledge, 2000.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. **Anais do X Encontro do CELSUL**, Cascavel: Unioeste, 2012.

CUNHA, Eduardo Carlos Souza; MÜLLER, Eucinéia Regina. Avaliações em larga escala: uma tentativa de controle, regulação, captura e padronização do cotidiano escolar. **Cadernos da Fucamp**, v.17, n.29, p. 143 – 163/2018. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/1317>. Acesso em 20 dez. 2022

DENZIN, Norman. K. e LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman. K. e LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 15-41, 2006.

DESTRI, Alana; MARCHEZAN, Renata Coelho. Análise dialógica do discurso: uma revisão sistemática integrativa. **Revista da ABRALIN**, v. 20, n. 2, p. 1–25, 2021. DOI: 10.25189/rabralin.v20i2.1853. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1853>. Acesso em: 3 jan. 2024.

FIAD, Raquel Salek. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. **Organon**, Porto Alegre, v. 29, n. 46, p. 147-159, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/39740>. Acesso em: 05 nov. 2022

FONTANA, Camila Regina. **Um olhar sob o funcionamento das orientações para a produção de texto escrito no livro didático de Língua Portuguesa.** 2020. 109 f. Dissertação (Mestrado em estudos linguísticos) - a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó-SC, 2020.

FRANCO, Neil; ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Por uma análise dialógica do discurso. In: GARCIA, Dantielli Assumpção; SOARES, Alexandre Sebastião Ferrari (Orgs.). **De 1969 a 2019: um percurso da/na análise de discurso.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. P.275-300

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: 03 jan. 2023

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S. A., 2008.

GONÇALVES, Adair Vieira, NAPOLITANO, Alice Ane. A (re)escrita de textos em livros didáticos de língua portuguesa. **Acta Scientiarum**. Língua e Cultura. vol. 35, núm. 2, 2013, p. 105-114. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307428856003>. Acesso em: 26 dez. 2023.

HERNANDES, Ravana; BORBA, Valquiria Claudete Machado. A Base Nacional Comum Curricular: das políticas de currículo ao PNLD. **Tabuleiro de Letras**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 72–86, 2024. DOI: 10.35499/tl.v18i1.20214. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/tabuleirodeletras/article/view/20214>. Acesso em: 14 dez. 2025.

JUZWIAK, Victor Ridel; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. Um olhar histórico sobre os percursos legais que antecederam a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 11, n. 2, p. 810–829, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/61246>. Acesso em: 27 dez. 2022.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth. **Bakthin, outros conceitos-chave**. São Paulo. 2ª Ed. Editora Contexto, 2023. P.115-131

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In RANGEL. Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (orgs.) **Coleção Explorando o ensino - Língua Portuguesa**, Brasília, MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010.

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

MAZZI, Lucas Carato; AMARAL-SCHIO, Rúbia Barcelos. Uma trajetória histórica dos livros didáticos: um foco nas políticas públicas implementadas nos séculos XX e XXI. **INTERMATHS**. Vol. 2, N. 1, Jan - Jun, p. 88–105, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/intermaths/article/view/8077/5925>. Acesso em:

3 jan. 2023.

MENEGASSI, Renilson José; MENDES-POLATO, Adriana Delmira; GASPAROTTO, Denise Moreira. Aspectos sobre o processo da produção de textos na BNCC. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (Orgs.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Mercado de Letras, 2019, p. 217-244.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin, conceitos-chave**. São Paulo. 5ª Ed. Editora Contexto, 2018. P.167-176

NASCIMENTO, Débora Ventura Klayn. Livros didáticos de português e literaturas: análise discursiva do edital de convocação do PNLD 2020. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 23, p. 1-15, 2023. e-1982-4017-23-21. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/12394/13816. Acesso em: 14 dez. 2025.

OLIVEIRA, Tânia Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa: 9º ano**. 5. ed. Barueri: Ibpex, 2018.

OLIVEIRA, Tânia Amaral; et.al. **Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa: 9º ano**. 4. ed. Barueri: Ibpex, 2015.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 37, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77041>. Acesso em: 14 dez. 2025.

OTA, Ivete Aparecida da Silva. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. **Educar em Revista**, n. 35, p.211-221, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cx7FcNwc4G896mFY7PCwT6N/?lang=pt>. Acesso em: 9 jan. 2023

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PASSARELLI, Lilian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Ed. Cortez, 2012.

PATRIOTA, Luciene Maria. Aspectos estruturais dos livros didáticos de português: um olhar ao Longo do tempo. **Revista Leia Escola**, v. 15, n. 1, p. 64-79, 2015.

PIETRI, Emerson de. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 263-283, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/pietri.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2022

RANGEL, Egon de Oliveira. Livro Didático de Língua Portuguesa para a Educação Básica: problemas e perspectivas. In: Clecio Bunzen [Org.] **Livro didático de português: políticas, produção e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, p.17-38, 2020.

RANGEL, Egon de Oliveira. Material adequado, escolha qualificada, uso crítico. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de & MENDONÇA, Rosa Helena. orgs. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, p. 102-38, 2006.

ROJO, Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: Rojo, Roxane; Moura, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**, Parábola Editorial, 2012, p.11-33.

ROJO, Roxane; MELO, Rosineide. A arquitetura Bakhtiniana e os multiletramentos. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Orgs.). **Gêneros de Texto/Discurso e os desafios da contemporaneidade**. 3 ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2019, p. 249-271

ROSA, Douglas Corrêa da; RAMOS, Quêzia C. M.; CORBARI, Alcione Tereza. (In)compreensões do eixo de produção de textos. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (Orgs.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Mercado de Letras, 2019, p. 183-216.

ROSSI, João Carlos; SOUZA, Andréia Cristina de. Concepções de linguagem na Base Nacional Comum Curricular. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (Orgs.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Mercado de Letras, 2019, p. 69-94.

SANTANA, Andreia Cunha Malheiros; MERLI, Rafaela. O Ontem e o Hoje na Construção do Livro Didático de Português. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 28–42, 2021. DOI: 10.5433/2237-4876.2021v24n2p28. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/43362>. Acesso em: 11 jul. 2023.

SANTO, Carolina Favaretto; FERREIRA, Cláudia Cristina. Como pinceladas em uma tela inédita: reflexões acerca da pedagogia dos multiletramentos no contexto educacional pandêmico. In: FERREIRA, Cláudia Cristina; SANTO, Carolina Favaretto; SOUZA, Marlei Budny dos (Orgs.). **Diálogos sobre multimodalidades, multiletramentos e ensino de línguas**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, p.41 – 54.

SANTOS. Givan José Ferreira dos. **Produção escolar de textos: parâmetros para um trabalho significativo**. 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2001.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado

das Letras, 2004.

SCHWANDT Thomas A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, Norman. K. e LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 193-217, 2006.

SILVA, Vanessa Souza da; CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. A Língua Portuguesa na escola ontem e hoje. In: CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. **Dos dialetos populares às variedades cultas: a Sociolinguística na escola**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2a Edição, p.17-38, 2014.

SILVA, Elaine Cristina Nascimento da, SILVA, Juliana Alves da. Análise histórica do tratamento oferecido pelos livros didáticos de língua portuguesa ao trabalho com a produção de texto. **Cadernos de Estudos Sociais**, v. 34, n. 2, p. 1-26, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1789>. Acesso em: 15 jan. 2023

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; ALVES NETO, Henrique Fernandes. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a sociologia (2014 a 2018). **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 262–283, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51545. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51545>. Acesso em: 16 jul. 2023.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In. BAGNO, Marcos. (org) **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, p. 155-177, 2002.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth. **Bakthin, conceitos-chave**. São Paulo. 5ª Ed. Editora Contexto, 2018.

VAL, Maria da Graça Costa. Atividades de produção de texto escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. In: Rojo, Roxane Helena Rodrigues. & Batista, Antônio Augusto Gomes. (Orgs.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, p. 125-153, 2003

VIEIRA, Marcelo Liparini. **Gramática em livros didáticos do 9º ano dos PNLD's 1988, 2005 e 2020: da tradição gramatical à análise linguística**. 2021. 171 f. Dissertação (Mestrado em letras) - a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros-RN, 2021.

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vlkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2016.